

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**СУЧАСНИЙ ФАХІВЕЦЬ:
ГУМАНІСТ,
ПРОФЕСІОНАЛ,
МАЙСТЕР**

Монографія

Херсон – 2016

УДК: 378.12 (075.8)
ББК: 74.58

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Херсонського державного університету (Протокол № 4 від 31.10.2016р.)*

Рецензенти:

Голобородько Є.П. – член-кореспондент НАПН України, доктор пед. наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України, професор кафедри педагогіки, менеджменту освіти й інноваційної діяльності Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради.

Гриньова В.М. – доктор пед. наук, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, заступник директора навчально-наукового інституту педагогіки та психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Сучасний фахівець: гуманіст, професіонал, майстер: монографія / Керівн. авт.кол. Є.С. Барбіна; Мін-во освіти і науки України, ХДУ. – Херсон.: ТОВ «ВКФ «СТАР» ЛТД», 2016. – 402 с.

ISBN 978-966-1596-57-2

Колективна монографія висвітлює здобутки, пошуки та перспективи досліджень аспірантів та молодих учених наукової школи «Підвищення фахової підготовки в системі неперервної педагогічної освіти» (професор Барбіна Є.С.) щодо багатоаспектних напрямів модернізації сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців освітньо-виховного профілю, спрямованих на підвищення ефективності формування гуманістичної спрямованості особистості, професіоналізму та майстерності фахівців.

Монографію адресовано науковцям, викладачам вищих навчальних закладів та установ неперервної освіти, педагогам – практикам.

ISBN 978-966-1596-57-2

УДК 378.12 (075.8)
ББК 74.58

© Колектив авторів, 2016
© Є.С. Барбіна, 2016
© Херсонський державний університет, 2016

*«Гуманність є людинолюбство,
але розвинене свідомістю й освітою»
В.Г.Белінський*

*«Прагни бути і будь людиною!»
М.І. Пирогов*

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	6
------------------------	---

РОЗДІЛ 1

ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ – СТРИЖНЕВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ І МАЙСТЕРНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	8
---	---

Барбіна Є.С. Особливості формування професійної майстерності майбутніх фахівців у системі неперервної педагогічної освіти	9
--	---

Зуброва О.А. Формування професійних особистісних якостей майбутніх учителів- філологів	36
---	----

Міняйлова А. В. Гуманістичне виховання студентів у навчально-виховному процесі технічних університетів.....	93
--	----

Швец Т.А. Формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів	153
---	-----

Щедролосєва К. О. Педагогічна технологія формування професійної майстерності магістрів музичного мистецтва.....	191
--	-----

РОЗДІЛ 2

**НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ОСВІТНЬО-
ВИХОВНОГО ПРОФІЛЮ..... 228**

Бобришева Н.М. Теоретичні засади готовності
майбутнього морського фахівця до професійної
діяльності у полікультурному середовищі229

Вінник Т.О. Культурологічна підготовка
майбутніх учителів початкової школи в системі
навчально-виховної роботи університету268

Городинська І. В. Фізичне виховання
старшокласників ліцеїв та гімназій у
позакласній роботі.....301

Кузнецова (Дзядевич) Ю. В. Теоретичні та
методичні засади формування професійного
іміджу студентів мистецьких спеціальностей331

Раєвська І.М. Розвиток дослідницьких умінь
учителів початкової школи у системі
післядипломної педагогічної освіти364

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 401

ПЕРЕДМОВА

Проблема підготовки сучасного фахівця опинилась зараз на зіткненні багатьох загальнонаукових, соціально-філософських, соціокультурних і морально-етичних процесів тому, що в її основі лежить гостра потреба в посиленні гуманістичної спрямованості професійної підготовки і діяльності фахівців нового типу – гуманістів, професіоналів, майстрів своєї справи, здатних до постійного саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації.

У першому розділі «Гуманістична спрямованість – стрижневий чинник формування професіоналізму і майстерності особистості» наголошується на тому, що процес гуманізації освіти, відбиваючи соціально-педагогічні перетворення в суспільстві, буде ефективним за умови переорієнтації кінцевої мети навчально-виховного процесу як у школі, так і у ВНЗ, стрижнем якої має стати гуманізація професійної діяльності у світлі людиноутворюючої функції, а також створення і реалізація системи гуманних взаємин і стосунків, навичок і звичок гуманної поведінки.

Авторами доведено, що саму гуманістична спрямованість – головний чинник, навколо якого формуються професіоналізм та майстерність фахівця. У такому контексті обґрунтовуються і моделюються системи, що характеризують неперервний процес становлення й розвитку майстерності вчителя (Є.С. Барбіна); формування професійної майстерності майбутніх учителів музики і художньої культури та магістрів музичного мистецтва (К.О. Щедролосоєва); визначаються та експериментально перевіряються педагогічні умови формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (Т.А. Швець); виявляються стан та особливості гуманістичного виховання студентів технічних університетів (А.В. Міняйлова); теоретично обґрунтовується комплекс професійних особистісних якостей, серед

яких стрижневими є гуманність, емпатія, толерантність, комунікативність (О.А. Зуброва).

Для вирішення проблем, означених у другому розділі монографії «Науково-теоретичні та методичні засади професійної підготовки фахівців освітньо-виховного профілю» автори обґрунтовують та реалізують моделі формування й розвитку досліджуваних утворень, розробляють та впроваджують науково обґрунтовані навчально-методичні комплекси, спрямовані на підвищення ефективності: формування професійного іміджу студентів мистецьких спеціальностей (Ю.В. Дзядевич), розвиток дослідницьких умінь учителів початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти (І.М. Раєвська); готовності майбутніх морських офіцерів до професійної діяльності в полікультурному середовищі (Н.М. Бобришева); культуротворчої підготовки майбутніх учителів початкової школи (Т.О.Вінник); фізичного виховання старшокласників ліцеїв та гімназій у позакласній роботі (І.В. Городинська).

Змістова наповненість основних дослідницьких напрямів представленої монографії сприятиме вирішенню теоретичних і практичних проблем професійної підготовки і діяльності сучасного фахівця-гуманіста, професіонала, майстра.

*доктор педагогічних наук,
професор Є.С. Барбіна*

РОЗДІЛ 1
ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ –
СТРИЖНЕВИЙ ЧИННИК
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ
І МАЙСТЕРНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Барбіна Є.С.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

«Головним предметом у школі має бути людиноведення, а основою педагогічної майстерності – здатність розуміти і відчувати дитячу душу»

В.О. Сухомлинський

«Майстерність вихователя не є якимсь особливим мистецтвом... але це – спеціальність, якій треба навчати, як треба навчати лікаря його майстерності, як треба навчати музиканта»

А.С. Макаренко

«Мистецтво і майстерність педагога якраз і заключаються в умінні поєднувати сердечність з мудрістю»

В.О. Сухомлинський

Соціальні перетворення, що відбуваються в суспільстві, зумовлюють нові підходи до вирішення складних проблем підготовки фахівців, серед яких гуманізм, професіоналізм і майстерність мають найактуальнішу значущість. Проблема професійної майстерності має глибокі історичні та соціальні корені, що відбивають у собі минуле світової та вітчизняної думки, мистецтва і науки навчання й виховання. Аналіз філософських витоків педагогічної майстерності, питань її становлення та розвитку в Україні, а також стан професійної підготовки і педагогічної майстерності вчителя у зарубіжній педагогіці дав змогу суттєво осмислити і визначити феномен та історичну генезу педагогічної майстерності, простежити напрями розвитку концептуальних підходів до її формування у системі неперервної педагогічної освіти.

Сучасні дослідники розглядають педагогічну майстерність як особливу якість педагогічної діяльності у процесуальному та результативному аспектах [2].

Як відомо, жоден з навчальних предметів, що входить до структури професійної підготовки майбутніх педагогів, не

забезпечує належного рівня їх готовності до відповідної практичної діяльності. Саме тому науковці, які досліджують проблеми освіти, значну увагу приділяють вивченню інтеграційних процесів, пошуку ефективних шляхів та умов створення інтегративних навчальних дисциплін, однією з яких є основи педагогічної майстерності [1].

Однак у сучасній практиці професійної школи феномен педагогічної майстерності як навчальної дисципліни та системотворчого чинника процесуального і результуючого компонентів професійної підготовки та професійної діяльності до цього часу у достатній мірі не усвідомлений. Деякі вчені часто-густо розглядають у курсі педагогічної майстерності лише еkleктичне поєднання окремих практичних прийомів, не вбачаючи потенційних можливостей відповідної підготовки майбутніх учителів для розв'язання базових теоретичних і методичних завдань організації процесу навчання та професійної підготовки у цілому.

А між тим відомо, що науковий статус і суспільне визнання будь-якої науки залежать, перш за все, від ступеня розробки теоретичних основ, котрі розкривають її закономірності, цілі, предмет, функції, зв'язки з певними галузями дійсності. Педагогічна майстерність як навчальна дисципліна і галузь наукових знань, що вивчає найвищі форми педагогічної діяльності і шляхи їх досягнення, не складає виключення, тому що цілісність її структурно-функційних компонентів проявляється у закономірно існуючих взаємозв'язках психолого-педагогічної теорії та її прикладних аспектів. Саме комплексний за змістовим наповненням і функціональним призначенням системотворчий чинник педагогічної майстерності, що забезпечує керованість особистісно-середовою взаємодією і взаємовідносинами, складає ту специфічну галузь наукового знання і практики, котра відбиває суміжне і в той же час компенсаторне місце педагогічної майстерності у структурі психолого-педагогічних наук про виховання, освіту й розвиток.

На перший погляд, педагогічна майстерність не має власної теорії, а призначення тих теоретичних обґрунтувань, котрі використовуються нею, - у практичних додатках окремих психолого-педагогічних теоретичних аспектів. Однак, це не зовсім відповідає дійсності. Теорія педагогічної майстерності, як і будь-яка інша наука чи її галузь, знаходиться у процесі свого становлення й розвитку, проходячи шлях від визначення базових понять до формування

власних концептуальних положень, а від них – до створення власної теорії, що повністю відповідає філософському підходу, згідно з яким об'єктивним джерелом становлення й розвитку понять є матеріальний світ, а реальною основою – громадсько-історична практика людей, як своєрідна форма відбиття об'єктивної реальності.

Концептуальна модель педагогічної майстерності не заперечує і не спростовує систему психолого-педагогічних наук, її розробка відбувається завдяки збереженню і закріпленню у новому знанні всього того, що відповідає об'єктивній істині й випробувано часом. У цьому сутність фундаментального закону розвитку науки, яким є закон наступності наукового знання. У сучасних умовах ідеї, принципи, закономірності педагогіки не завжди можуть забезпечити пояснення і керованість комплексними психолого-педагогічними явищами об'єктивної реальності: необхідна їхня інтеграція з психологічними дисциплінами, а також визначення комплексних об'єктів дослідження та правил роботи з ними засобами інтегративних між- і метапредметних теорій та методик.

Система професійної підготовки вчителя, що спрямована на цілісний розвиток його особистості, має забезпечити оволодіння спеціальними знаннями та вміннями, а також розвиток у конкретних індивідів-учасників цього процесу, адекватних професійним потребам ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності, уявлень про себе, як спеціаліста, формування сукупності професійно-значущих якостей, готовності до постійного самоаналізу і самовдосконалення.

Визначаючи провідну концептуальну ідею щодо ролі і функцій педагогічної майстерності в системі неперервної педагогічної освіти ми враховували, що сучасний процес професійної підготовки не забезпечує належного рівня готовності майбутніх спеціалістів до професійної діяльності, оскільки він ґрунтується переважно на аналітичному підході (структурно-якісній роздрібненості окремих навчальних дисциплін). Стихійно, емпіричним шляхом утверджується нова тенденція – багатоаспектної, багатоякісної інтеграції змісту і значень. Курс основ педагогічної майстерності – це одна з інтегративних навчальних дисциплін. При цьому здійснюється ряд напрямів інтеграції: теорії та практики; змісту та професійної спрямованості традиційних вузівських навчальних дисциплін; життєвого досвіду студентів і знань та професійних

цінностей, що опановуються під час навчання у вищому педагогічному закладі; забезпечення наступності і послідовності різних етапів професійної підготовки; формування особистості майбутнього вчителя в системі неперервної педагогічної освіти [3, 37].

Педагогічна майстерність – це складне структурне утворення з множинністю елементів, багатопланове, багатоаспектне, поліфункціональне явище в педагогічній реальності. Функціонуючи на перших етапах свого розвитку як навчальна дисципліна, що синтезує окремі напрями фахової підготовки вчителя й доповнює її традиційний зміст, з часом педагогічна майстерність, відповідаючи потребам реальної практики, перетворюється на системотворчий чинник професійної підготовки в системі неперервної педагогічної освіти.

Аналіз досвіду втілення педагогічної майстерності в діяльність окремих вузівських колективів свідчить, що найбільш дієвою та ефективною є така організація його викладання, коли забезпечується проникнення в різні галузі знання з метою об'єднання їх загальними і професійними значеннями, коли перед студентами розкриваються сутнісні моменти педагогічної діяльності у пізнавальному, організаційному та самоврядувальному ракурсах, коли підвищуються можливості традиційних психолого-педагогічних, методичних і спеціальних дисциплін відбивати зміст професійної діяльності, коли студенти усвідомлюють значення та освоюють якісно нові, неактуалізовані іншими навчальними предметами якості, вкрай необхідні для майбутньої професійної діяльності.

Обґрунтовані нами концептуальні положення можуть бути реалізовані на основі провідних принципів професійної підготовки вчителів у сучасній парадигмі освіти: неперервності, гуманізації, цілісності, комплексності, інтеграції, активної комунікації, поступовості освоєння професійної діяльності, органічної єдності особистісно-діяльнісного підходу, індивідуалізації навчання, активності, концентричності.

Суттєвим у визначенні ролі та функцій педагогічної майстерності в системі неперервної педагогічної освіти є розгляд даної системи як складної, організаційної системи, що включає процес становлення, формування й розвитку особистості вчителя,

який розпочинається ще на шкільній лаві, продовжується у вузі й реалізується у сфері післядипломної освіти.

Система неперервної педагогічної освіти, що спрямована на цілісний розвиток особистості вчителя, покликана забезпечити оволодіння спеціальними знаннями і вміннями, а також розвиток у конкретних індивідів-учасників цього процесу, адекватних професійним потребам ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності, уявлень про себе, як спеціаліста, формування сукупності професійно-значущих якостей, готовності до постійного самоаналізу і самовдосконалення [4, 20].

Реалізувати функцію педагогічної майстерності як одного з чинників професійної підготовки вчителя в системі неперервної педагогічної освіти можна, якщо в основу роботи з тими, хто навчається буде покладене методологічне положення про те, що джерело змін руху, розвитку будь-якої системи знаходиться в ній самій і забезпечується її внутрішніми суперечностями. Тому одне із найважливіших завдань курсу – пробудити потребу студентів вищих педагогічних закладів освіти, вчителів виявляти суперечності тих процесів і систем, у якій вони включені, активність їх усвідомлення, готовність до переборення суперечностей конструктивними засобами.

У процесі дослідження ми дійшли висновку, що це відбувається завдяки тому, що нові підходи до визначення сутності педагогічної майстерності дозволяють подолати існуючий у сучасних вищих закладах освіти розрив між діяльнісною формою підготовки та особистісним розвитком кожного студента. Визначення педагогічної майстерності, структура і зміст її базових складових ґрунтуються на гармонії, взаємодії діяльнісного та особистісного компонентів, врахування в діяльності базових індивідуальних якостей.

Педагогічна майстерність дозволяє виявляти загальне, особливе та одиначне як у найбільш значущих об'єктах педагогічної діяльності, так і в підходах і засобах розв'язання професійних проблем методами різних наук. Проведене дослідження з проблеми формування педагогічної майстерності в системі неперервної педагогічної освіти дає підстави стверджувати, що педагогічна майстерність – це складне утворення, що характеризується множинністю структурних елементів. Це – багатоаспектне, багатопланове, багатofункціональне, багатоконтекстне явище

педагогічної реальності, що характеризується відповідними якісними показниками.

Найбільш пріоритетне й ефективне для практичних цілей розуміння педагогічної майстерності полягає в тому, що педагогічна майстерність це:

- а) якісний показник процесу і результату творчої професійної діяльності;
- б) інтеграція особистісних якостей конкретного виконавця з діяльнісною сутністю відповідної професії;
- в) інтегрований показник рівня готовності конкретної людини до виконання професійних обов'язків учителя і вихователя;
- г) технологічне забезпечення реалізації гуманістичної спрямованості освітньо-виховної діяльності в закладах різного типу.

При введенні курсу «Основи педагогічної майстерності» у зміст навчального процесу з'являється можливість поставити у центр уваги особистість студента, але не тільки у суто психологічному плані, а й у безпосередньому зв'язку із змістом майбутньої професійної діяльності. У змісті педагогічної майстерності саме особистість вчителя розглядається та розкривається як основний чинник впливу на розвиток дитини. Наповнення індивідуальних особливостей студентів професійними знаннями і змістом, ознайомлення майбутніх вчителів із своєю індивідуальністю в її професійній проекції дозволяє розв'язувати ряд важливих проблем, які не були передбачені у змісті інших навчальних предметів: осмислення своїх недоліків і розробка компенсаторних прийомів; виявлення індивідуальних переваг і відпрацювання власного стилю діяльності; складання і реалізація програми професійного розвитку й саморозвитку; підвищення індивідуальної стійкості до негативних проявів у професійній діяльності. Завдяки включенню в навчальний процес курсу «Основи педагогічної майстерності» створюється можливість безпосереднього розкриття системи професійних цінностей, ядром якої є гуманістична спрямованість, а суттєвою якісною ознакою – орієнтація на постійний саморозвиток і самовдосконалення.

Поняття педагогічної майстерності є універсальним, що проектується на різні етапи неперервної педагогічної освіти: довузівський, вузівський і післявузівський. При цьому наскрізна ідея педагогічної майстерності по-різному проявляється на кожному з

цих етапів. На довузівському – вона, перш за все, виконує функцію загального інформування про зміст і специфіку педагогічної діяльності, сприяючи зняттю наївно-спрошеного чи романтично-нереального погляду на професію вчителя, реальній оцінці своїх можливостей, зміцненню або зміні професійної спрямованості, прийняттю обґрунтованого рішення про вступ у педагогічний навчальний заклад, відбору особистостей, які проявили здібності до педагогічної діяльності.

На вузівському етапі – у межах відповідної навчальної дисципліни педагогічна майстерність надає можливість більш глибоко ознайомитись з особливостями педагогічної діяльності, побачити професійну сутність і значущість навчальних дисциплін, що вивчаються у навчальному закладі, виявити свої можливості у вирішенні професійних завдань. На післявузівському етапі (у системі післядипломної освіти) педагогічна майстерність наповнює реальною якістю педагогічну діяльність, що безпосередньо реалізується особистістю, намічує перспективи, шляхи та етапи самовдосконалення.

Узагальнення результатів теоретичного аналізу проблеми та проведеного дослідження дало змогу виявити умови ефективної реалізації ідеї педагогічної майстерності як одного з системотворчих чинників процесу багаторівневої, багатоаспектної і багатоякісної інтеграції професійної підготовки вчителя в системі неперервної педагогічної освіти, зокрема:

- цілеспрямована орієнтація всієї системи підготовки на образ сучасного вчителя-гуманіста, професіонала, носія провідних ідей національної і загальнолюдської культури;
- виявлення реального стану сформованості у майбутніх вчителів професійно-педагогічних потреб, цілей, мотивів, установок, пов'язаних з відповідним напрямом освітньо-виховної діяльності;
- педагогічна діагностика сформованості елементів педагогічної майстерності на довузівському і вузівському етапах тих, хто навчається, та рівня педагогічної майстерності вчителів на післявузівському етапі;
- забезпечення відносної завершеності кожного етапу становлення професіонала при одночасному формуванні у тих, хто навчається, загальної установки на незавершеність процесу професійного становлення в цілому, усвідомлення професійного само-

- вдосконалення, необхідності постійного пошуку шляхів удосконалення власної професійної майстерності;
- орієнтація майбутнього спеціаліста на сприйняття позиції власної активної життєдіяльності, що відповідає за досягнутий рівень професійної майстерності;
 - творчий характер професійної підготовки з урахуванням індивідуальних можливостей та особливостей кожного студента;
 - забезпечення відповідних умов для активної участі студентів у навчальному моделюванні шляхом створення і відпрацювання моделей педагогічної взаємодії;
 - поширення завдань відпрацювання елементів професійної майстерності на всі дисципліни психолого-педагогічного циклу, розробку та впровадження комплексних, міждисциплінарних видів занять;
 - постійні творчі зв'язки із загальноосвітніми школами та закладами освіти на довузівському, вузівському та післявузівському етапах;
 - спеціальна підготовка викладачів курсу «Основи педагогічної майстерності», до якої має входити оволодіння змістом психолого-педагогічних дисциплін, методикою викладання відповідного предмета в загальноосвітній школі, а також вміння організовувати та проводити мікротренінгові вправи тощо.

Оволодіння педагогічною майстерністю забезпечує дієву реалізацію гуманістичної сутності педагогічної професії. Сьогодні, як ніколи, цей аспект набуває особливу значущість у суспільному, професійному та індивідуальному житті. Поряд з цим, слід пам'ятати, що ніякі технічні прийоми, ніякі технології не будуть ефективними, якщо вони не підсилені на особистісному рівні. Педагог – гуманіст – це, перш за все, той, хто засвоїв гуманістичні принципи на особистісному рівні, зробив їх стрижнем, основою своєї життєвої позиції. Тому саме на довузівському етапі має бути закладена чітка стратегія підготовки майбутнього вчителя, котра забезпечувала б орієнтацію учнів на дієве оволодіння гуманістичними відносинами, розуміння ними того, що реалізація гуманістичної спрямованості професії вчителя забезпечується не декларативно, а шляхом формування у кожного педагога культури мислення, почуттів, поведінки.

Довузівську підготовку ми розглядаємо як органічну складову системи неперервної освіти, гнучку, відкриту динамічну підсистему,

що виконує специфічні завдання цілеспрямованої професійно-педагогічної орієнтації учнів і пропедевтичної підготовки до умов навчання у вищому навчальному закладі. Головним завданням на довузівському етапі є зміцнення переконання у вірності зробленого професійного вибору чи, навпаки, своєчасне розуміння деякими учнями своєї невідповідності педагогічній діяльності, попередження або зниження ймовірності серйозної життєвої помилки [4, с. 88].

В організації навчальної роботи на цьому етапі необхідно враховувати той факт, що коли індивідуальна діяльність старшокласників починає ними усвідомлюватися як суспільно значуща, тоді їхня соціальна спрямованість стає одним із важливих чинників орієнтації на професію вчителя, сприяючи появі і розвитку інтересу до змісту педагогічної діяльності.

Оцінка ефективності довузівської підготовки (за результатами діяльності факультативів, шкіл, факультетів майбутніх педагогів) показала, що основними позитивними зрушеннями у результаті її реалізації є:

- усвідомлення старшокласниками соціальної та індивідуальної значущості вчительської професії;
- формування відповідального ставлення до вибраного виду діяльності;
- набуття первинних психолого-педагогічних знань, умінь, навичок;
- формування вірних уявлень про самого себе, усвідомлення ступеня розвитку у себе якостей, що необхідні для успішної професійно-педагогічної діяльності, особистісних відмінностей, здатностей, можливостей працювати у вибраній сфері трудової діяльності.

Сукупність означених параметрів є основою інтегрального показника ефективності реалізованого педагогічного впливу – готовності слухачів факультету, шкіл і факультативів до професійно-педагогічної діяльності, оволодіння ними початковими елементами педагогічної майстерності. Як відомо, готовність у психології та педагогіці розглядається як особливий функціональний психічний стан та як особистісна властивість, що має складну структуру із кількома взаємопов'язаними компонентами. Готовність на даному етапі професійної підготовки слід розглядати як сукупність чотирьох компонентів: **мотиваційного** (спрямованість на педагогічну

діяльність, намір і бажання нею займатися); **змістового** (знання специфіки педагогічної діяльності та вимог, що висувуються нею до виконавців); **операційного** (оволодіння початковими навичками та вміннями педагогічної діяльності, що дозволяють безпосередньо приступати до її виконання і таким способом впевнитися у тому, що вибір не випадковий) та **професійно-особистісного** (наявність особистісних якостей, що сприяють ефективності педагогічної діяльності, та відсутність тих, котрі її утруднюють або протипоказані).

Таким чином, у цілому параметр готовності співпадає зі структурою педагогічної майстерності. Вибір терміну готовності у якості результуючого пояснюється, перш за все, вимогами наукової коректності, оскільки у даному випадку було б недостатньо правомірним говорити про майстерність у цілому. Як відомо, навіть уведення поняття педагогічної майстерності у практику діяльності педагогічних вузів визвали у теоретиків суперечки по те, чи етично стверджувати про майстерність там, де відсутня відповідна діяльність. І хоч причини, що викликають відповідні суперечки, легко знімаються, якщо звернутися до системного підходу (мова йде про деяку ідеальну систему, котра може знаходитися на різних етапах свого становлення, ієрархізації, структурування, системних якісних перетворень), все ж при розгляді конкретних об'єктів завжди виникає необхідність додатково визначати, з якого етапу інтеграції окремих структурних елементів правомірно говорити про систему в цілому. Саме тому на етапі довузівської підготовки більш доцільно вживання інструментального терміну готовності, що відбиває у більшій мірі потенційний, а не результуючий аспект відносин окремого індивіда з відповідним напрямом професійної діяльності. Слід підкреслити, що на даному етапі інтегральний показник готовності виконує прогностичну функцію, що характеризує наявність чи відсутність нахилів до професійно-педагогічної діяльності.

У системі неперервної професійної підготовки педагогічних кадрів на кожному етапі реалізується особлива сукупність цілей. Провідною, об'єктивною, соціальною метою процесу навчання у вищому навчальному закладі є підготовка висококваліфікованих фахівців. Суб'єктивно ця мета відбивається у свідомості студентів як намагання оволодіти структурою відповідної діяльності, набути

комплекс якостей, які дозволили їм на високому рівні виконувати професійні функції [5, 79].

Тому системотворча мета педагогічної профорієнтації на довузівському етапі змінюється на вузівському етапі новою метою – формуванням інтегральної готовності майбутніх педагогів до вчительської праці.

Трактовка педагогічної майстерності як своєрідної готовності знімає найбільший аргумент, котрий використовують опоненти, критикуючи дану ідею, а саме: чи можливо формувати майстерність у студентів, коли вони ще не залучені повністю у відповідний вид діяльності? Дійсно, найвищий рівень майстерності в усій сукупності якісних і кількісних показників та характеристик, що характеризує означений феномен, може бути досягнутий лише у процесі виконання відповідної професійної діяльності. Тому на цьому етапі слід вводити у навчальний процес пролонговану мету досягнення професійної майстерності, відпрацьовуючи окремі його структурні елементи, встановлюючи інтегральні зв'язки між окремими складовими.

Реально зрозуміти роль навчального курсу основ педагогічної майстерності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, окреслити дидактичні основи його викладання можливо, лише поглянувши на сутність цієї підготовки з методологічних позицій, виявивши ті її специфічні особливості, котрі призвели до виникнення необхідності у відповідній навчальній дисципліні.

Суспільне замовлення на формування вищою школою соціально активної, творчої особистості вчителя зумовило розробку нових підходів до змісту навчання й виховання, інноваційних форм і методів викладання у вузі. Важливу роль у підвищенні ефективності професійної підготовки, як свідчать наукові дослідження та сучасна практика, відіграє забезпечення дійової системи органічних зв'язків між навчальними предметами та окремими формами навчальної діяльності студентів. Означене зумовлюється вираженою тенденцією інтеграції сучасних знань з окремих наукових сфер, орієнтацією загальної наукової парадигми не на функціонування ізольованих галузей знань, а на загальне та універсальне оволодіння об'єктивними законами природи, суспільства та людської свідомості.

Введення у навчальний процес курсу основ педагогічної майстерності є своєрідною альтернативою предметно-орієнтованої системи професійної підготовки, завдяки чому відбулось зміщення вимог, що висувуються перед студентами, із засвоєння окремих галузей знань до формування загальної, інтегральної готовності здійснювати педагогічну діяльність.

Загальний аналіз цілей і завдань вузівського курсу основ педагогічної майстерності, відповідних навчальних планів і програм дозволяє стверджувати, що означений курс є вдалою спробою здійснити множинну інтеграцію змісту, напрямів, форм і методів професійної підготовки у ВНЗ. Не дублюючи традиційні навчальні курси (педагогіку, психологію, теорію і методику виховання тощо), він суттєво їх доповнює шляхом інтеграції теоретичних знань з окремих дисциплін і трансформації їх у практичні еквіваленти педагогічної діяльності. Реалізація зазначеного відбувається шляхом формування й розвитку у майбутніх учителів тих професійно необхідних якостей, котрі забезпечують відповідне рефлексивне управління: спостережливості, емпатії, динамізму, емоційної стабільності, креативності, педагогічного такту тощо, тобто всього комплексу властивостей особистості, що забезпечують високий рівень професійної педагогічної діяльності на рефлексивній основі.

Джерелами, що забезпечують необхідний рівень активності майбутніх учителів у процесі оволодіння курсом педагогічної майстерності, мають стати мотиви самоактуалізації особистості у площині професійно-педагогічної діяльності. Регулятором цих мотивів, що забезпечують органічне їх включення у загальну систему професійно-ціннісних орієнтацій особистості учителя, є гуманістична спрямованість педагогічної діяльності.

Результатом вузівського етапу формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя стали гармонізація структури самосприйняття студентів, усвідомлення більшої кількості особистісних якостей, спрямування уваги на пошук стратегій і тактик професійної діяльності, що максимально використовують особистісний потенціал.

Завдяки педагогічній майстерності у процес професійної підготовки імпліцитно привноситься у наочній формі парадигмальний підхід сучасної наукової методології: робота із складними структурними об'єктами, ознайомлення з системним

баченням цих об'єктів, формування елементів системного мислення стосовно до педагогічних об'єктів. На заняттях з педагогічної майстерності розширюється галузь пізнання, виокремлюються зв'язки між елементами знань і вмінь з різних навчальних дисциплін; саме ці зв'язки, а не знання й вміння, стають спеціальними об'єктами засвоєння.

Орієнтація на засвоєння інтегрованих знань і зв'язків допомагає майбутнім вчителям осмислити питання правомірності переносу і синтезу із різних теоретичних систем і навчальних дисциплін, підвищити усвідомленість навчального процесу і рефлексивний компонент навчальної діяльності. На заняттях з педагогічної майстерності студенти навчаються бачити в одиничному загальне, з позицій загального оцінювати особливе і завдяки цьому ефективно розв'язувати педагогічні колізії в інтересах одиничного.

Основними підсумками роботи на цьому етапі ми вважаємо зміни стратегій і тактик при розв'язанні конкретних проблем навчання, виховання й розвитку дітей, розв'язання ситуацій шкільного життя.

Спостереження за тими відносинами і поведінковими особливостями, які виявляють майбутні вчителі при розв'язанні ситуацій педагогічної дійсності, що моделюються, дозволили зафіксувати певні якісні зрушення і відмінності до і після вивчення курсу основ педагогічної майстерності (ОПМ). Найбільш типові з них викладено в таблиці 1.

Таблиця 1

Розходження у якісних особливостях розв'язання студентами педагогічних ситуацій

До вивчення курсу ОПМ	Після вивчення курсу ОПМ
Включення у виконання дій переважно імпульсивне, без усвідомлення й аналізу.	Включення після усвідомлення й аналізу дій, що відбувались.
Головна детермінанта – власні відчуття, відносини.	Головна детермінанта – стан дитини, учня.

РОЗДІЛ 1. ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ

До вивчення курсу ОПМ	Після вивчення курсу ОПМ
Цілепокладання безпосереднє, намагання швидко, за будь-яку ціну розв'язати проблему.	Цілепокладання «на перспективу», заради одержання відстрочених і глобальних результатів.
Намагання досягти власної переваги у ситуації.	Відмова від власних переваг на користь вправи.
Неуважність до техніки дій, епізодична неконгруентність поведінки (змісти вербальних і невербальних складових розходяться).	Розуміння значущості технічних аспектів, поведінка конгруентна.
Захист від негативної оцінки власних дій, відмова від продовження роботи.	Потреба уточнення своїх недостатньо ефективних дій, готовність багато разів повторювати дію до одержання позитивного результату.

Зазначимо, що одержання якісних показників за даними параметрами – процедура досить важка, оскільки останні не піддаються прямій формалізації. Тому в процесі роботи зі студентами деякі з наведених ознак конкретизувалися на ще більш конкретні критерії, на підставі чого здійснювався аналіз дій студентів. У цілому, на підставі постійних педагогічних спостережень можна стверджувати: частина студентів дійсно змінює в процесі оволодіння курсом педагогічної майстерності свої поведінкові стратегії при розв'язанні педагогічних ситуацій. Кількість таких студентів у різних групах помітно відрізняється. Цьому, на наш погляд, сприяють:

- початок викладання курсу «Основи педагогічної майстерності» з перших днів навчання в вузі, коли ще не виробилися відповідні стереотипи навчання (орієнтація переважно на знакові системи);
- створення на заняттях сприятливих умов для обговорення життєвого досвіду студентів, психологічних травм, хибних уявлень про діяльність учителя;

- чітке виконання всієї програми робіт з курсу «Основи педагогічної майстерності», відсутність пропусків занять з організаційних чи індивідуальних причин;
- специфіка факультету (ідеї найбільше усвідомлюються і сприймаються найчастіше студентами філологічного факультету, факультету іноземних мов та початкових класів);
- особливості навчальних груп. Якщо в групі був сильний неформальний лідер з антипедагогічною чи антигуманною спрямованістю, то ефективність вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності» була нижчою;
- частка навчального часу, передбаченого на розв'язання практичних ситуацій. Найбільша ефективність досягалася тоді, коли робота з моделями різних ситуацій здійснювалася на кожному занятті;
- особистісні та професійні якості викладача курсу «Основи педагогічної майстерності», його здатність втілювати гуманістичні принципи в діяльність і відносини зі студентами;
- загальна атмосфера на факультеті, ставлення до курсу «Основи педагогічної майстерності» як рівноправної навчальної дисципліни.

Таким чином, підтверджується положення про те, що тільки єдина стратегія професійної підготовки у вищому навчальному закладі освіти, цілісна система дій окремих структурних елементів навчання можуть забезпечити оптимальну ефективність викладання курсу «Основи педагогічної майстерності».

Формування педагогічної майстерності – цілісний процес, що немає чітких часових меж. Оволодіння його структурними компонентами відбувається на всіх етапах становлення й розвитку особистості майбутнього педагога. Однак, найбільш інтенсивно якісний розвиток професіоналізму вчителя відбувається у післявузівській період, у процесі безпосереднього включення у виконання професійних функцій. Саме в цей час відбувається становлення педагогічної майстерності як особливого рівня розвитку педагогічної діяльності, що характеризується у більшій мірі створенням сталих зв'язків між окремими структурними елементами і компонентами діяльності педагога. Саме у процесі безпосередньої педагогічної діяльності учитель або намагається досягнути високого рівня професіоналізму, проектуючи перспективи, шляхи і етапи

свого удосконалення, або ж фіксується на певному проміжному рівні, вважаючи свій професійний розвиток завершеним. Як відомо, найбільш складним для випускників є етап післявузівський, коли молодий фахівець включається в особливий адаптаційний період. Адаптація вчителів-початківців відбувається одночасно в різних напрямках: до нового соціального середовища, до структури професійної діяльності, до системи нових професійних вимог тощо. Доведено, що завершення процесу професійно-педагогічного становлення вчителя у ході самостійної діяльності залежить від глобальних проблем суспільства (економічних, політичних і соціальних чинників), особливостей організації праці та міжособистісних відносин на безпосередньому робочому місці, а також особливостей самого вчителя (перш за все – його власної активності до професійного самоудосконалення).

Інтегральним показником адаптації вчителя є його відношення до професійної діяльності, а також склад тих чинників, які, на думку вчителя, впливають на це відношення (перш за все – співвідношення зовнішніх і внутрішніх чинників). В залежності від того, які чинники (зовнішні чи внутрішні) вважаються учасниками педагогічного процесу найбільш значущими, можна оцінювати міру сприйняття ними відповідальності за якість і результати своєї праці чи перекладання її на зовнішні обставини, тенденції до постійних пошуків причин, що виправдовують власну пасивність як у макро-, так і у мікроситуаціях професійної діяльності.

Важливим напрямом роботи з молодими фахівцями є надання допомоги у засвоєнні нової професійної позиції, у переборенні тих відносин, стандартів, видів діяльності, які були доцільні у процесі навчання у ВНЗ, однак на процес професійної діяльності вони впливають негативно. Найбільш важливим моментом роботи з учителями є включення «педагогічної рефлексії», осмислення власних дій, співвіднесення їх із гуманістичними принципами педагогічної професії. У центрі уваги має бути унікальна, неповторна інтегральна індивідуальність учителя, пошук шляхів реалізації її сильних сторін і компенсації тих якостей, котрі перешкоджають ефективній педагогічній діяльності. Ядром, стрижнем, на якому будується робота з учителями, є намагання забезпечити інтеграцію науки і практики як передумову ефективного

формування й розвитку особистості вчителя та його педагогічної майстерності.

На важливість і необхідність тісної співпраці теорії і практики у справі підвищення й розвитку педагогічної майстерності неодноразово наголошував у свій час К.Д. Ушинський, підкреслюючи, що без оволодіння педагогічною теорією вчитель не зможе стати справжнім майстром педагогічної праці. Ефективність професійної діяльності припускає інтегральну готовність учителя до педагогічної праці, у якій можна виділити дві сторони: мотиваційну (схильність до педагогічної діяльності, котра є стрижневою) та інструментальну. Однак найбільш важливим є формування ціннісно-мотиваційного ядра особистості вчителя, оволодіння професійними смислами і відносинами, наповнення їх особистісною значущістю. Будь-які прогалини у знаннях чи навичках можуть бути порівняно легко переборені, тоді як відсутність базового компонента професійної спрямованості особистості вчителя-гуманізму – зумовлює низьку ефективність педагогічної діяльності, постійні внутрішні конфлікти у самого вчителя, порушення міжособистісних відносин з людьми, які його оточують. Складність роботи над спрямованістю вчителя зумовлена тим загальновідомим фактом, що неможливо формувати гуманістичну спрямованість особистості тільки на словах; необхідно створення особливої системи, у якій адекватними засобами, з одного боку, забезпечується реалізація потреб самого вчителя у співпереживанні, співучасті, милосерді, доброті, емпатії, а з другого – потреби вчителя дійово проявляти відповідні якості по відношенню до оточуючих і, перш за все, до дітей. А це вимагає змінити відношення вчителя до учня, до самого себе, до людей в цілому, перехід на позиції гуманізму.

Початковим моментом у системі формування педагогічної майстерності на післявузівському етапі було виявлення ставлення працюючих учителів до проблеми педагогічної майстерності. Респондентам було запропоновано оцінити важливість педагогічної майстерності у своїй діяльності та охарактеризувати смисл, що його вкладали вчителі у поняття педагогічної майстерності. За результатами дослідження – 87% респондентів вказали на гуманістичну спрямованість як на обов'язкову складову педагогічної майстерності; 63% - на наявність педагогічних здібностей (загальних та спеціальних) – як на провідну роль цього компоненту у структурі

педагогічної майстерності; 59% - на знання свого предмету як на значущу складову педагогічної майстерності. Як бачимо, до педагогічної майстерності вчителі ставляться з позицій більш узагальнених, аніж прямо прагматично. Це підтверджує надання переваги гуманістичній спрямованості і здібностям перед предметними знаннями. Водночас, ряд аспектів, що потенційно мають значення для професійної діяльності, явно не дістають належної оцінки. Так, тільки 21% опитаних вважають важливим компонентом педагогічної майстерності психолого-педагогічні знання. Найменш важливою для вчителів виявилася педагогічна техніка: тільки 19% респондентів назвали її складовою педагогічної майстерності.

Дослідження показало, що основною умовою ефективною роботи у сфері підвищення професійної майстерності на післявузівському етапі є тісний зв'язок кафедр педагогічної майстерності з школами міста, району, області. Метою такої взаємодії є надання допомоги вчителям в усвідомленні загальних, специфічних та індивідуальних особливостей власної освітньо-виховної діяльності, сприяння формуванню тих компонентів педагогічної майстерності, котрі через певні обставини виявились відсутніми чи недостатньо розвиненими.

Результати такої взаємодії виявились у таких функціональних змінах:

- на методичному рівні – збагачення вчителів і практичних працівників закладів освіти сучасними досягненнями психолого-педагогічної науки і практики;
- на дидактичному рівні – надання допомоги вчителям в ознайомленні з педагогічними інноваціями;
- на гносеологічному – надання можливості наукового аналізу теорії та практики навчання й виховання учнів;
- на експертному – критеріальна оцінка педагогічної майстерності й творчості окремих педагогів та колективів середніх загальноосвітніх шкіл, де проводилася експериментальна робота;
- на рівні впровадження – поширення передового педагогічного досвіду, досягнень науки, діагностика наслідків впровадження в практику і подальшого використання в освітньо-виховній діяльності;

- на управлінському рівні – прийняття рішень у практичній педагогічній діяльності на підставі розширення інформації про сутність і специфіку педагогічного процесу та педагогічної майстерності, що активно використовується педагогами.

Становлення та розвиток педагогічної майстерності на всіх етапах неперервної педагогічної освіти сприяє дієвій реалізації гуманістичної сутності педагогічної професії та гуманістичної спрямованості особистості вчителя.

На жаль, у педагогічній науці ще не склалась загальновизнана теорія гуманізації освіти, серед дослідників проблеми немає єдиного розуміння її сутності, а, відтак, немає однозначного пояснення умов, чинників, методів формування гуманістичної спрямованості особистості, критеріїв її сформованості, за відсутністю яких неможливо ефективно розв'язання проблем гуманістичної освіти молоді.

Проблема підготовки вчителя-гуманіста була предметом уваги визначних педагогів минулого – Я.А. Коменського («Школи – майстерні гуманності»), І.Г. Песталоцці («Загальна мета виховання – прояв у дитини «істинної людяності»»), А. Дистервега («У кожному індивідумі, у кожній нації має бути вихований образ думок, що іменується гуманністю; це – прагнення до благородних загальнолюдських цілей. Перша її сходина – повага чужої особистості і її особливостей; друга – сприяння її людським і національним цілям на основі взаєморозуміння і згоди; третя – об'єднання з нею і з усіма націями земної кулі для досягнення загального призначення людства, устанавленого Богом»), Ж.–Ж. Руссо («Люди! Будьте людяні! Це ваш перший обов'язок! Людина! Не ганьби людину!»), М.І. Пирогова («Усі, хто готується бути корисними громадянами, повинні спочатку навчитися бути людьми»), А.С. Макаренко («У людини повинна бути єдина спеціальність – вона повинна бути великою людиною, людиною справжньою»), В.О. Сухомлинського («Головним предметом у школі має бути людиноведення») [7].

У поняття «гуманітус» греки і римляни вклали дві речі, що відрізняють людину від тварини: по-перше – розум, по-друге – вміння поводитись у суспільстві. «Культурність» у давнину визначалась як «гуманітус», у середні віка – «вежество», у XIX ст. – «світськість».

Визначаючи гуманістичну спрямованість особистості вчителя ми маємо виходити із розуміння спрямованості як складно-структурованої інтегративної властивості особистості, що охоплює численні процеси як пізнавальної, так і емоційно-вольової діяльності людини. Як відомо, основу спрямованості складає певна структура мотиваційної сфери особистості, у процесі формування якої (особистості) педагогічно значущі мотиви поступово розвиваються, набуваючи провідного значення.

На становлення і розвиток гуманістичної спрямованості особистості значно впливає система соціальних відносин, що склалась у суспільстві поміж людей, що визначає відношення людини до інших людей, своєї діяльності, самого себе. Особистість – це складна структурована єдність, у якій кожний із елементів, що входить до структури, взаємопов'язаний з усіма останніми і функціонально залежить від структури у цілому. Будь-яка особистісна властивість або риса особистості має широкий діапазон проявів і, виступаючи у різних структурних взаємозв'язках, може відігравати різну роль у діяльності людини.

Ось чому гуманістична спрямованість особистості – у визначенні кола ціннісних орієнтацій, орієнтирів та ідеалів. І суть гуманізації освіти – у поверненні до її моральних витоків, стрижнями яких є людинолюбство, збереження, духовність і людяність, повага до людини і її гідності – тобто те, без чого людство загине!

Будь-який процес можна умовно представити у вигляді рівняння, а рівняння розв'язати, тобто будь-що передбачити математично, математичним шляхом... Тільки не процес виховання, становлення й розвитку особистості, бо кожна – індивідуальна, кожна – зі своїми особливостями, нахилами і пристрастями.

У представників «гуманістичного напрямку» у підходах до організації педагогічної освіти немає єдиної думки щодо різних аспектів цього питання. Поряд з цим всі вони визнають, що викладання – це особистісна взаємодія вчителя і учня. Особливу значущість вони надають особистості вчителя як учасника цієї взаємодії, його здатності здійснювати нормальне спілкування, уникати конфліктних ситуацій. Ідеал «гуманістичного вчителя» заснований на єдності його особистісних якостей та професійних умінь. Такому вчителю не треба бути кимось таким, яким він

насправді не є. (До речі, це положення співпадає з твердженням класиків вітчизняної педагогічної теорії про те, що бути природним, сердечним, самим собою – головна ознака майстерності педагогічної взаємодії). «Гуманістичний вчитель» не намагається грати роль міфічного вчителя. Істинна, відкрита, чесна поведінка вчителя не приводить до проблем дисципліни, а знімає їх. Він буває у гніві, нетерплячим, сердитим, роздратованим. Події у класі, як і в усіх сферах життєдіяльності, викликають ці почуття, і «гуманістичний вчитель» усвідомлює їх і не намагається приховати, він відповідає за свою поведінку і не зриває зло на вихованцях. Якщо поведінка дитини викликає у нього роздратування, він дає зрозуміти, що це його поведінка, а не сама дитина викликала у нього гнів. І чуттєвий педагог може уникнути вибуху гніву, знаючи свої почуття і усвідомлюючи початок ситуації, що веде до нього. Бути істотним, щирим – дуже важливо для вчителя.

Відношення вчителя до дитини, як єдиній, неповторній (у своєму роді) людині, передбачає його безумовну повагу, що включає сприйняття дитини такою, якою вона є. У поведінці вчителя допускаються помилки, недоліки, зміни у настрої та мотивах як явища, що присутні у кожній людині.

Повага до учнів, підкреслюють прихильники «гуманістичної освіти», породжує у них самоповагу, впевненість у них – породжує впевненість у собі. (Згадаймо девіз Я.А. Коменського: «Повага до людини починається з поваги до дитини!»). Природно, що він порівнює діяльність учителя з благотворним впливом сонця на все живе, що є на землі: «Ім (вчителям) надана найвища посада, більше за яку нічого немає під цим сонцем».)

Дуже важливо при цьому, щоб учитель володів здатністю поставити себе на місце і у становище учня, швидко і вірно розуміючи його душевний стан. («Вмій відчувати поряд із собою людину, вмій читати його душу» – навчає В.О. Сухомлинський. Саме здатність розуміти і відчувати душу дитини він вважає основою педагогічної майстерності вчителя.)

При розробці цілей професійно-педагогічної підготовки вчителя ключовим є положення про те, що інформаційна функція вчителя все більше відходить на другий план при зростанні його ролі як вихователя і організатора навчання і соціалізації учнів. (Згадаймо Д.І. Менделєєва: «Знання без виховання – це меч у руках

божевільного!») Намагаючись найтісніше пов'язати завдання підготовки вчителя із соціальним замовленням, покращити керівництво поведінкою учнів і модернізувати навчальний процес, представники «гуманістичної педагогіки», у першу чергу, висувають вимоги, пов'язані з розробкою цілей загальнопедагогічної підготовки з використанням даних, суміжних з педагогічною наукою, особливо психології та соціології. Концепція «власна особистість як інструмент» змістила акценти в професійній підготовці вчителів. Її програма допомагає кожному майбутньому фахівцеві визначити ті методи, котрі в особистісному плані найбільш йому підходять, відповідаючи його цілям, завданням і проблемам, з якими він стикнеться у процесі своєї майбутньої професійної діяльності.

Однак істинна дійсна гуманізація школи не може бути зведена лише до змін у змісті освіти та стилі спілкування. Школа, як і будь-який інший навчально-виховний заклад – від дошкільних установ до вищої школи – це не тільки знання і відносини між людьми, а понад усе – це люди! Тому найбільш точна та глибинна суть гуманізації освіти – це зміна людей, «олюднення» особистості кожного педагога і кожної дитини. Становлення людини у людині – ось та найнеобхідніша умова, без якої будь-які педагогічні новації і технології у сфері змісту освіти і спілкування будуть виступати лише своєрідним камуфляжем старого педагогічного мислення.

Ніхто, окрім самого вчителя, не зможе найточніше віддзеркалити формулу його душі і «гуманізувати» її. (Згадаймо П.П. Блонського: «Учитель! Стань людиною!», «Нова школа має стати школою людяності»; Г.С. Сковороду: «Найвищий ступінь людини складається з того, щоб бути людиною», «Що може бути шкідливішим за людину, яка володіє знаннями найскладніших наук, але не має доброго серця? Вона всі свої знання використовує у зло»; В.Г. Белінського: «Головне завдання людини в усякій сфері діяльності, на всякій сходині ієрархічної драбини – бути людиною», «Гуманність є людинолюбство, але розвинене свідомістю й освітою»; М.І. Пирогова: «Істинний предмет навчання складається з приготування людини бути людиною», «Прагни бути і будь людиною!» та ін.) [8, с. 10-14]. Тому важливо, щоб кожний вчитель сам серйозно замислився: чи можлива гуманізація школи, котра не торкається його особистості?

Гуманістична спрямованість особистості має два аспекти, перший з яких передбачає оволодіння вчителем психолого-педагогічною культурою, культурою переконань у свободі і самоцінності кожної, у тому числі, і власної особистості, її глибокі моральні основи і творчі можливості.

Другий важливий аспект – цілісне самосприйняття і прийняття іншої людини, про що вже відзначалось. Сьогодні у навчанні, на уроках емоції, хвилювання, почуття дітей і самого вчителя однаково значущі, як і їх знання, здібності та навички. Інакше кажучи, гуманізація особистості передбачає також культуру емоційного життя, виховання почуттів, здатність учителя цінити, вірно розуміти, щиро сприймати й адекватно відображати як свої власні хвилювання так і хвилювання, своїх вихованців. (Згадаймо – у В.О. Сухомлинського: «... щоб співчувати, співпереживати, необхідна величезна культура почуттів ... Хто найнеприторенніші хами й неукі? Це безпросвітні тупиці у сфері почуттів». І висуває ефективний метод – формулу «емоційного пробудження розуму»: знання вчителя – почуття вчителя, почуття учня – знання учня!) Великий педагог і його колеги пробуджували розум дитини, звертаючись не до розуму, а до почуття – і лише через почуття до розуму. Говорячи словами Януша Корчака, В.О. Сухомлинський «поважає дитячу необізнаність» і терпляче, годину за годиною, рік за роком вибудовує педагогікою свого серця душу дитини та його знання.

Формування гуманістичної спрямованості особистості передбачає культуру самовиховання і самопроявлення у різних, під час неочікуваних і для самого педагога, якостях, почуттях і поступках.

Вчителю вкрай важливо не тільки навчати, але й самому навчатися (у тому числі на уроці, на лекції, бути на виду у своїх учнів, студентів).

Безумовно, усі названі компоненти найтіснішим способом взаємопов'язані. Так, без відповідних переконань, наприклад, у початковій моральності кожної людини неможливо по-справжньому довіряти учням, студентам. Без довіри до дітей вчитель буде змушений ігнорувати їх внутрішнє емоційне життя, котре практично не піддається контролю. Без такої довіри він навряд чи зважиться на справжнє самовиявлення у класі.

Формування гуманістичної спрямованості особистості вчителя – повільний і часто-густо дуже болючий процес викоренення педагогічних стереотипів, процес розвитку психолого-педагогічної культури та кожного з її компонентів. Цей процес продовжується все життя і навіть кожний, самий незначний успіх на цьому шляху ні з чим не порівняти за своєю педагогічною значущістю, бо у педагогічній науці саме людина була, є і завжди буде мірилом усіх речей.

Наведемо точки зору студентів Херсонського державного університету про значущість курсу педагогічної майстерності в контексті його гуманістичної спрямованості. (Думки студентів наводяться мовою першоджерел):

1. «... На этих занятиях действительно учат гуманизму словом и делом, а не только профессиональным знанием. Учат входит в положение учеников, понимать их любить, а не быть роботом, который пришел, изложил тему, поставил несколько доек, троек, четверок и ушел. А может быть, для некоторых учеников эта двойка – настоящая трагедия? Как было бы хорошо, чтобы об этом помнили некоторые наши преподаватели вуза, чтобы в студенте они видели прежде всего человека, будущего коллегу...».

2. «Мы долгое время занимались педагогическим мастерством, и теперь можно с уверенностью сказать, что занятия по педагогическому мастерству были тесно связаны с понятием гуманизма. Мы изучали деятельность выдающихся педагогов-гуманистов, анализировали педагогические «гуманистические» ситуации, проявляя чувство эмпатии, сопереживания, сострадания... Вспоминая свои школьные годы и собственную практику в школе, понимаешь, как важно прийти в школу «гуманно чувствующим» и понимающим того, кто рядом, кто нуждается в помощи и поддержке. Спасибо, что есть такой курс в нашем вузе».

3. «Я считаю, что изучать педагогическое мастерство просто необходимо. Ведь каждый из нас в будущем должен стать хорошим учителем и быть прежде всего человеком. Конечно, нужно знать свой предмет (физику, математику, химию...), но часто студенты, зная прекрасно свой предмет, так и не становятся настоящими учителями. Нам нужно прежде всего уметь общаться с детьми, находить с ними общий язык, а это так нелегко. Поэтому курс педагогического мастерства и дает нам возможность находить

общий язык с детьми, решать различные проблемы общения. На занятиях мы разбираем различные педагогические ситуации, изучаем приемы педагогического воздействия и взаимодействия. Это просто необходимо. Порой, зайдя в класс, не знаешь, как сказать первое слово. А педагогическое мастерство помогает находить выход из такой ситуации... Учит нас прежде всего быть человеком, «чувствовать» того, кто рядом, уметь «читать» по лицу настроение и чувства другого...».

4. «Из своего небольшого педагогического опыта при прохождении педагогической практики я убедился в том, что занятия по педагогическому мастерству необходимы потому, что только на этих занятиях мы детально разбираем все педагогические ситуации, которые могут возникнуть в школе, и пути оптимального решения наиболее сложных из них. Умение общаться с детьми – самая сложная для меня проблема, как выяснилось во время педагогической практики. Курс педагогического мастерства помог мне решить многие проблемы общения».

5. «Пребывая на занятиях по педагогическому мастерству в роли учеников и учителей, в роли директоров и родителей, в роли ораторов и слушателей, мы поняли, как важны эти занятия для нас, кто через год-два станет самостоятелен за учительский стол. Самая большая проблема – уметь общаться, быть тактичным, выдержанным, уметь «читать» и чувствовать другого. Эти азы мы постигали на занятиях по педагогическому мастерству. Не может быть альтернативы этому курсу. Быть! Только быть! Ибо только практические занятия по этому курсу приближают нас к школе, к реальной педагогической действительности...».

6. «Благодаря занятиям по педагогическому мастерству я сумел в период педпрактик найти правильный подход к детям, сумел организовать урок. Оценка, которую я получил по практике в школе, в целом зависела от качества знаний и умений, полученных на занятиях по педагогическому мастерству».

7. «Учителю принадлежит ведущая роль в воспитании и формировании личности, человека, ведь он лечит детскую душу. Поэтому учитель должен уметь читать по лицу мысли ребенка, знать все, чем он дышит, и стремиться к тому, чтобы ему, как лучшему другу, дети доверяли свои самые сокровенные мечты и надежды. Как научиться «чувствовать душу» другого, как научиться «читать»

по лицу? К этому приближает только один курс в вузе - педагогическое мастерство. Спасибо преподавателям, что своим гуманным отношением к нам, своей тактичностью и доброжелательностью, своими нестандартными занятиями учат нас быть людьми...».

8. «Курс «Основы педагогического мастерства» в отличие, например, от методических дисциплин учит нас не только, тому, как правильно, красиво и доступно излагать материал, но и как, излагая этот материал, разбудить не только ум ребенка, но и его чувства, душу... Если другие учебные дисциплины готовят будущих учителей к интеллектуальному контакту с воспитанниками, то педагогическое мастерство учит духовной взаимосвязи».

9. «Очень помогают занятия по педагогическому такту, педагогическому общению... Как нужно знать, что «такт» - это прикосновение! Прикосновение не только рукой, а прежде всего сердцем. Главное – чувствовать того, для кого мы сейчас овладеваем трудной наукой и искусством быть человеком...».

Література

1. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І.А. Зязюна. – [3-є вид.]. – К. : Богданова А.М., 2008.
2. Педагогічна майстерність : Підручник / За ред. І.А. Зязюна. – [2-є вид.]. – К. : Вища школа, 2004.
3. Семиченко В.А., Барбіна Е.С. Идеи интеграции, системности, целостности в истории и практике высшей школы : научно-метод. пособие. – К. : Полиграфія, 1996. – с. 37.
4. Барбіна Е.С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Е.С. Барбіна. – К., 1998. – с.20, 88.
5. Семиченко В.А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза / Семиченко В.А. – Полтава, 1991. – с.79.
6. Барбіна Е.С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования / Барбіна Е.С. – К. : Вища школа, 1997. – с. 113-114.
7. Барбіна Е.С. Гуманізація освіти : навчально-методичний посібник. – Херсон : Айлант, 2008. – 52 с.

8. Барбіна Є.С. Ідеї загальнолюдського виховання в поглядах вітчизняних педагогів [Текст] / Є.С. Барбіна // Гуманізація освіти : навчально-методичний посібник. – Херсон : Айлант, 2008. – с10 – 14.

9. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебное пособие / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : Учитель, 1999. – 560 с.

10. Сущенко А.В. Гуманізація педагогічної діяльності вчителя : науково-методичний посібник / А.В. Сущенко. – Запоріжжя : Прем'єр, 2003. – 222 с.

11. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века [Текст] / О.С. Газман // Классный руководитель. – 2000. - № 3. – С. 6-33.

12. Spencer L.M. Competence at work : models for superior performance [Text] / L.M. Spencer, S.M. Spencer // N-Y.: Youh Wiley, 1993. – 384 p.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

Проблема формування професійних особистісних якостей майбутніх учителів актуалізується в зв'язку з процесами демократизації та гуманізації освіти, переходу до особистісно-орієнтованої гуманістичної освітньої парадигми, у реалізації завдань якої пріоритетна роль належить учителю-філологу. Саме вчитель мови та літератури, як свідчать наукові дослідження, формує в учнів адекватне дійсності уявлення про культурні надбання народів, скеровує пізнавальні інтереси учнів і толерантне відношення до різних етносів і культур, розвиває емоційну сферу особистості школярів, навчаючи їх глибоко розуміти літературний твір, внутрішній світ і мотиви вчинків героїв художніх творів.

Науковому розв'язанню проблеми формування якостей особистості сприяли дослідження Б.Ананьєва, Ю.Бабанського, Г.Балла, І.Беха, В.Богословського, О.Бодальова, С.Гончаренка, Є.Зеєра, Н.Ничкало, В.Семіченко, в яких зазначається, що якості особистості виражаються в органічній єдності її потреб, свідомості, знань, емоційно-вольової сфери та практичних дій, спрямованих на професійне становлення. Складовою професіоналізму, майстерності, культури вчителя розглядають професійні особистісні якості Ф.Гоноболін, В.Гриньова, І.Зязюн, І.Ільїна, І.Ісаєв, А.Маркова, Л.Мітіна, Є.Рогов, В.Сластьонін, Ю.Юсупов та інші.

Значним у дослідженні проблем формування професійних особистісних якостей є доробок вітчизняних учених у галузі теорії та практики виховної роботи (І.Бех, Г.Васянович, О.Гура, О.Дубасенюк, С.Карпенчук, А.Макаренко, В.Сухомлинський, О.Романовський, О.Сухомлинська, Т.Сущенко); особистісно орієнтованого виховання (І.Бех, О.Пехота, Г.Пустовіт, В.Рибалка); гуманізації та гуманітаризації середньої та вищої освіти (Г.Балл, С.Гончаренко, Н.Ничкало, О.Савченко). Різні аспекти означеної проблеми досліджували В.Вакуленко, М.Рудь, Н.Чабан (формування особистісних якостей у юнацькому віці), В.Вітюк (розвиток професійно-особистісних якостей учителів у системі післядипломної

освіти), О.Гура, М.Ткаченко, Ю.Тодорцева (формування окремих професійних якостей педагогів), А.Борисюк, І.Марчук, В.Ройлян, Н.Сушик, Н.Тимченко (формування професійних якостей фахівців різних галузей).

Слід зауважити, що вчитель є найвпливовішим чинником формування особистості школяра, а педагогічні знання та педагогічна діяльність існують лише як особистісні, як індивідуальна форма переживання та усвідомлення загального [29]. У зв'язку з цим зміст педагогічної діяльності збігається з реалізацією основної людської потреби – бути особистістю [38]. Тому є сенс у формуванні саме професійних особистісних якостей майбутнього вчителя як таких, що утворюють стрижень його життєвої стратегії. Як свідчить аналіз сучасних досліджень у галузі вищої педагогічної освіти, „у професійну підготовку майбутнього вчителя, спрямовану на особистісно орієнтоване навчання, повинна ввійти також система формування особистісних та професійних якостей учителя” [39, с. 27].

Важливими фаховими якостями вчителя-філолога, який працює в системі „людина-людина” є перш за все його особистісні якості, що складають емоційно-вольову, моральну та комунікативну сфери особистості та формуються на двох взаємопов'язаних рівнях, розкриваючи зовнішні та внутрішні взаємозв'язки і взаємозалежності. По-перше, відбувається трансформація вже сформованих якостей зі сфери особистісної на сферу професійної діяльності, а у процесі фахової підготовки вони „відшліфовуються”, коректуються, проходячи етапи „професіоналізації”. По-друге, професійно значущі якості внаслідок усвідомлення їх студентами як цінних і значущих інтеріоризуються та набувають статусу особистісних. У результаті цих процесів утворюється динамічна багаторівнева ієрархічна структура професійних особистісних якостей майбутнього вчителя-філолога, які взаємопов'язані між собою і взаємодіють як цілісна система, що характеризується постійними особистісно-професійними трансформаціями.

Звернемося до розгляду поняття „якості особистості”, яке розглядається вченими з різних позицій. Так, у „Словнику психологічних понять” К. Платонова якості особистості трактуються широко, наголошується на тому, що вони пронизують усю структуру особистості [40, с. 53]. Тобто якості не є утвореннями, пов'язаними з

певною сферою особистості, якості можуть належати до різних підструктур.

В.Анісімов і Н.Пантіна визначають якості особистості як „деякі стрижневі структури, що результують різні аспекти, сторони людської діяльності. Вони складаються на основі асиміляції людиною безлічі ситуацій, у яких вони діють, є результатом індивідуального усвідомлення особливостей власної поведінки, ставлення до себе інших людей” [1, с. 104]. Вони наголошують на тому, що немає і не може бути однозначно сформульованих якостей особистості до характеру діяльності.

Актуальним у контексті нашого дослідження є підхід О. Гури, який виділяє в структурі особистості фахівця особистісні й професійні якості, котрі знаходяться в тісному взаємозв'язку і формування яких здійснюється паралельно. Професійні якості є індивідуальними особливостями суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності й успішність її засвоєння, які є стійкими, суттєвими, рівноцінними та можуть спостерігатися [20, с. 67].

Більшість дослідників особистості вчителя вказують на те, що стосовно педагогічної діяльності неможливо розвести професійний та особистісний аспекти. По-перше, людина засвоює необхідні знання, уміння й навички лише в особистісному контексті, пропускаючи їх через афективно-ціннісну структуру особистості. Перед тим, як бути втіленими в педагогічну практику, знання мають стати особистісним надбанням учителя, перетворитися у власні цінності, настанови, поведінкові лінії. Професійні особистісні якості є тими внутрішніми умовами, переломлюючись через які, знання перетворюються в компетентність та професійну майстерність учителя.

Слід зазначити, що у психолого-педагогічній науковій літературі існує розбіжність у термінології, коли для окреслення однакових понять використовуються різні терміни. В однаковому контекстуальному значенні якості особистості, що є достатніми й необхідними для успішного виконання професійної діяльності, називають:

- професійними якостями (О.Гура, В.Ройлян);
- професійно значущими якостями (Ю.Бабанский, А.Борисюк, В.Гриньова, С.Гончаренко, І.Зязюн, Ю.Кулюткін, А.Маркова);

- професійно-особистісними якостями (В.Вітюк, Ф.Гоноболін, Л.Мітіна);

- особистісними (Є.Клімов, О.Пехота, І.Підласий).

Отже, є всі підстави зробити висновок, що незважаючи на термінологічні розходження змістове наповнення даних категорій багато в чому збігається. Однак, за нашим переконанням, до професійних та професійно значущих можуть входити не тільки особистісні якості, а й індивідуальні, що характеризують психічні процеси: мислення, пам'ять, активність, швидкість реакції тощо. Поняття ж „професійні особистісні якості” включає тільки ті властивості, що характеризують людину як соціальну істоту. Залежно від специфіки професії та спеціальності певні особистісні якості актуалізуються, набуваючи статусу професійних особистісних. Як професійні, так і професійні особистісні якості є утвореннями, що сприяють ефективному виконанню певної професійної діяльності.

Формування професійних особистісних якостей студентів-філологів здійснюється в тісному зв'язку з формуванням та розвитком їхніх педагогічних, лінгвістичних та літературних здібностей. Багато вчених, які вивчають проблеми формування особистості вчителя (Ф.Гоноболін, Н.Кузьміна, А.Маркова та ін.), оперують терміном „педагогічні здібності”, що є близьким до поняття „професійні якості” та перетинається з ним. Як і якості, здібності до будь-якої діяльності витікають із задатків. Філософський словник дає визначення здібностей як індивідуальних особливостей особистості, що є суб'єктивними умовами успішного здійснення певного роду діяльності. Здібності не зводяться до знань, умінь та навичок, що є в індивіда. Вони виявляються передусім у швидкості, глибині й тривалості оволодіння засобами та прийомами певної діяльності та є внутрішніми психічними регуляторами, що зумовлюють можливість їх надбання [59, с. 622].

За Г.Костюком, здібності є реалізованими в тому чи іншому напрямі задатками людини, причому охарактеризувати здібності людини можна тільки за результатами її діяльності. Здібності можуть мати вияв у майстерності, але тільки за умови наявності в людини певної суми знань, умінь, навичок та особистісних якостей. Здібності мають складну структуру, до якої входять знання, вміння,

навички, психічні властивості, мотиви. Здібності і якості – не одне й те саме, тому що однакові за здібностями люди різняться за їх професійними якостями і навпаки. Без наявності особистісних якостей здібності можуть не отримати належного розвитку [27, с. 309–341].

Професійні здібності – це сукупність досить стійких індивідуально-психологічних якостей особистості, що змінюються під впливом виховання, яка на основі компенсації одних властивостей особистості іншими визначає успішність навчання, виконання трудової діяльності та самовдосконалення. Професійні здібності розвиваються тільки в професійній діяльності й у спеціальних вправляннях, розрахованих на формування необхідних для професії особистісних якостей [41, с. 171–172].

Педагогічні здібності, за визначенням С. Гончаренка, є сукупністю психічних рис особистості, необхідних для успішного оволодіння та ефективного здійснення педагогічної діяльності. Вони передбачають відповідну спрямованість особистості (світоглядну, політичну, моральну), ділові якості (спеціальні педагогічні уміння, навички, досвід), риси характеру (вміння спілкуватися з дітьми, емоційна врівноваженість). Важливими складовими педагогічних здібностей є соціальна орієнтація — вміння розібратися в міжособистісних стосунках членів навчальної групи, вміння організувати, педагогічне чуття — здатність знаходити для кожного учня відповідну роль у спільній діяльності, знання індивідуальних якостей тих, хто навчається, психологічна культура — здатність тонко відчувати настрої, переживання окремих учнів. Педагогічні здібності ґрунтуються на нахилах до педагогічної діяльності. [18, с. 253]. За І. Зимньою, педагогічні здібності, по-перше, включають багато особистісних якостей, і, по-друге, розкриваються через певні дії та вміння [22].

Н. Левітов розкриває сутність педагогічних здібностей через особистісні якості. За його визначенням, педагогічні здібності являють собою ряд якостей, що відносяться до різних сторін особистості вчителя, передусім до розумової діяльності. Якості, що входять до складу здібностей, не є вродженими, вони розвиваються в процесі навчання й практичної роботи, але вони достатньо стійкі,

тож можна говорити про них як про якості, необхідні для успішності роботи вчителя [30].

Для вчителя-філолога поряд з педагогічними, актуальними є літературні й лінгвістичні здібності. Літературні здібності набувають своїх особливостей у зв'язку з двома основними завданнями, що ставить перед ними професія – по-перше, він має тонко відчувати літературний твір, розуміти його естетичну цінність, а по-друге, художньо зображувати дійсність словесними засобами. Реалізація цих завдань потребує поетичного, емоційного сприймання навколишнього світу, небайдужості до деталей і нюансів, образного багатства пам'яті, жвавості уяви, здатності до творчості. Учитель-філолог має сприймати й осмислювати події, описані в літературних творах, проникати в їх внутрішні зв'язки, розкривати логіку дій людей, їх характерів, глибоко розуміти літературних персонажів, співчувати їм, емоційно сприймати зображені події, доносити багатство літературного твору до учнів. А цьому мають сприяти такі особистісні якості, як емпатійність, комунікативність, емоційна та перцептивна розвиненість.

Наукове дослідження, проведене під керівництвом В.Семіченко, показало, що учителі-філологи найважливішими вважають ті якості, що дозволяють розширити можливості роботи з текстом (це якості, що входять у склад літературних здібностей), натомість учні зорієнтовані на взаємодію з учителем літератури як людиною, здатною зрозуміти й допомогти розв'язати життєво важливі питання – для них більш значущими є особистісні якості вчителя [53, с. 26].

Лінгвістичні здібності, що позначаються на здатності людини запам'ятовувати слова, словосполучення, граматичні конструкції, потребують аналітичного і синтетичного мислення, мовного чуття. Важливим у вивченні мови, як рідної, так і іноземної, є інтерес та наявність стійкої мотивації до опанування мовою як засобом спілкування, розуміння необхідності опанування комунікативною культурою, бажання розширити коло знайомств, спілкуючись з представниками інших країн, захоплення культурою народу, мова якого вивчається, готовність сприймати та розуміти спільне й відмінне в різних мовах і культурах. Очевидно, що для розвитку лінгвістичних здібностей необхідними є такі особистісні якості, як комунікабельність, спрямованість на спілкування, а також толерантність.

За словами В.Сухомлинського, викладання мови – це „виховання розуму, формування думки, кропітке різьблення й ліплення найтонших рис духовного обличчя людини, ... людинознавство, бо в слові поєднуються думки, почуття, ставлення людей до всього навколишнього світу” [56, с. 3].

Як свідчить аналіз психолого-педагогічних підходів, ряд дослідників розглядають якості як структурні компоненти здібностей, розвиток яких позначається на розвитку відповідних здібностей. Так, І.Зимня називає якості, що входять до структури здібностей, професійно-педагогічними. До них учена відносить товариськість, комунікабельність, які входять до структури комунікативних здібностей і водночас є комунікативними якостями особистості. Окрім того, є якості, що не входять до структури здібностей, але можуть зумовлювати їх розвиток (за І.Зимньою це є власне особистісні якості). Це стосується вольових якостей – цілеспрямованості, вимогливості до себе тощо. Як зазначає Г.Костюк, саме сформованість на високому рівні вольових якостей позначається на кількісно-якісних показниках розвитку будь-яких здібностей, оскільки вони спонукають людину до діяльності, у якій і вдосконалюються здібності [27, с. 327].

Формування й розвиток та педагогічних, літературно-лінгвістичних здібностей та професійних особистісних якостей учителя зумовлено двома чинниками: біологічним, що включає задатки, та соціальним, котрий виявляється у стихійному впливі середовища й організованому впливі навчально-виховного процесу.

У контексті останнього положення можна зробити висновок про кореляційний зв'язок задатків, здібностей та якостей особистості. Задатки, за нашим розумінням, є вродженими, біологічно зумовленими потенційними можливостями для розвитку. Здібності є біологічно та соціально зумовленим потенціалом особистості до виконання певного роду діяльності (розумової, професійної, творчої тощо). Якості, на відміну від задатків та здібностей, є не потенційними, а актуальними властивостями особистості, завдяки яким людина може досягнути певного розвитку здібностей, успіху в діяльності, спілкуванні й налагодженні зв'язку з оточуючими.

В останнє десятиріччя було проведено ряд досліджень, положення яких стосовно визначення та обґрунтування професійних особистісних якостей спеціалістів різних галузей є актуальними для

нашої роботи. Так, у дисертаційному дослідженні В.Ройляна було конкретизовано сутність поняття „якість фахівця”, якою автор визнає сукупність властивостей і характеристик фахівця (або навіть окрема властивість чи характеристика), результати проявів яких фіксуються через рівні професіоналізму та рівні універсалізму, що базуються на вимогах суспільства та споживачів фахівців, і визначаються окремими взаємодоповнюючими методами [47, с. 8].

А.Борисюк розкриває зміст поняття „професійно значущі якості”, під якими розуміє низку важливих якостей спеціаліста, що сприяють успішному виконанню професійної діяльності, ефективному розв’язанню професійних завдань, особистісно-професійному зростанню й удосконаленню [9, с. 7].

На думку В.Вітюк, професійно-особистісні якості вчителя - це інтегрована сукупність професійних і особистісних якостей, що виникає внаслідок трансформації професійно-важливих знань, вимог і вмінь в особистісно значущі для вчителя й виявляється в більш ефективній педагогічній діяльності, посиленні впливу на особистість учня. Дослідниця вважає, що професійно-особистісні якості синтезують у собі, по-перше, загальні вимоги до вчителя як особистості, по-друге, особливості його професійно-педагогічної діяльності та, по-третє, їх конкретний прояв в особистих якостях і діяльності вчителя [14, с. 8].

Грунтуючись на теоретичних висновках дослідників та результатах аналізу психолого-педагогічної літератури, доходимо висновку, що професійні особистісні якості вчителя-філолога – це інтегроване комплексне утворення його особистості, що формується шляхом синтезу професійних та особистісних якостей, відповідає вимогам до вчителя з боку суспільства, дозволяє ефективно здійснювати функції педагогічної діяльності, сприяє розвитку педагогічних та літературно-лінгвістичних здібностей. Це утворення виникає внаслідок професіоналізації особистісних якостей та перетворення професійно значущих якостей в особистісно цінні.

За нашим переконанням, професійні особистісні якості вчителя-філолога мають характеризуватися такими ознаками:

- відповідати вимогам суспільства до особистості вчителя;
- гармонійно поєднуватися з цілісною структурою особистості, з її особистісними цінностями й настановами;

- сприяти виконанню вчителем-філологом основних педагогічних функцій;
- формуватися паралельно з педагогічними та літературно-лінгвістичними здібностями, сприяючи їх розвитку.

Специфіка підготовки студентів-філологів зумовлена особливостями профільних предметів – мови та літератури. Ці предмети, хоча й поєднані філологічним напрямом, але мають різну природу і, як наслідок, потребують різних особистісних якостей для успішного опанування ними, так само, як і для навчання учнів цих предметів. Мова та література – одна з найважливіших основ розвитку особистості.

Мова – це система звукових, словникових та граматичних засобів, що склалася історично; вона об’єктивує роботу мислення та є знаряддям спілкування, обміну думками та взаємного розуміння людей у суспільстві [33, с. 913]. Вивчаючи мову, дитина засвоює безліч понять, поглядів, думок, почуттів, художніх образів, логіку і філософію мислення. Мова є основою вищого понятійного мислення.

Література визначається як писемна форма мистецтва, сукупність художніх творів [33, с. 328], для кожної людини вона є засобом отримання інформації про світ, емоційного сприйняття дійсності, література – це художнє слово, „поезія серця”, „пісня душі”. З погляду психологічної науки „література є унікальним засобом, що дає проникнути у внутрішній світ людини. показати механізми психічного життя, розширити індивідуальний досвід відчуттів і переживань досвідом інших людей. До того ж людина, яка читає літературний твір, „вдивляється” в цей внутрішній світ крізь призму сприйняття письменника, має змогу вступити з ним у діалог-співроздум” [53, с. 24].

Тому вчителеві мови і літератури мають бути властиві художнє чуття поета та точність математика. Засвоєння мови потребує лінгвістичних здібностей, які складаються з фонематичного слуху, розуміння засобів художнього мовлення, фонетичного, морфологічного, синтаксичного аналізу слова, чуття підтексту мовлення. Вчитель літератури повинен в художньому творі бачити не тільки зовнішні прояви, але уміти побачити та відчути внутрішній зміст – ідею, переживання, мотиви вчинків персонажів. Для цього

необхідно володіти психологічною проникливістю, вмінням створювати в уяві образи людей, предметів, явищ (образне мислення), аналітичним та синтетичним мисленням [36, с. 169].

Студенти-філологи, які навчаються в університеті, мають гуманітарну спрямованість. У результаті проведених досліджень було встановлено, що гуманітарна спрямованість потенційно містить більші можливості для формування схильності до педагогічної професії, ніж спрямованість на точні або природничо-наукові дисципліни. Ще у шкільному віці серед дітей, які хочуть стати вчителями, більшість – діти з гуманітарною спрямованістю. Для гуманітаріїв характерним є, по-перше, інтерес до людини, а по-друге, прагнення до самовдосконалення та саморозвитку. Обидві характеристики, розвинені до певного ступеня, можуть стати істотними якісними характеристиками майбутнього вчителя-філолога.

У дослідженнях, присвячених вивченню уявлень студентів про професійні особистісні якості, необхідні в майбутній діяльності, було виявлено, що характер цих уявлень найчастіше є недостатнім для чіткого усвідомлення специфіки професійної діяльності. Більшість студентів мають непевне, неструктуроване уявлення про ідеал (модель) майбутнього вчителя, про професійні особистісні якості, що мають бути сформовані в процесі навчання в університеті, та дозволять майбутньому спеціалісту відповідати вимогам професійної діяльності [3, с. 153]. Звідси виходить, що неправильні уявлення закладають помилковий алгоритм у програму самовиховання. У зв'язку з помилково обраними домінантами самовиховання особистість потрапляє в ситуацію, коли призупиняється її розвиток, що стає перешкодою на шляху формування професійних особистісних якостей.

Для виявлення характеру уявлень майбутніх учителів-філологів про професійні особистісні якості, необхідні в майбутній педагогічній діяльності, нами було проведено опитування студентів різних курсів інститутів і факультетів іноземної філології.

Студентам було поставлене запитання: „Які професійні особистісні якості вчителя-філолога ви вважаєте необхідними та достатніми для успішного виконання професійної діяльності?“, у відповідях на яке студентами було вказано близько 40 професійних особистісних якостей вчителя-філолога; отримані результати були

РОЗДІЛ 1. ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ

узагальнені та відображені за кількістю виборів у відсотковому відношенні:

- комунікативність, прагнення та вміння спілкуватися – 35,4%;
- доброта, гуманність – 30%;
- толерантність по відношенню до людей, що належать до інших національностей, з відмінними релігійними та політичними поглядами – 25,4%;
- любов до дітей, бажання їх вчити та виховувати – 21,6%;
- емпатія, здатність до співчуття та розуміння інших людей – 21,1%;
- відповідальність за результати своєї праці – 15,2%;
- справедливість по відношенню до учнів – 12,7%;
- цілеспрямованість – 12%;
- прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення – 11,8%;
- любов до професії вчителя – 11,4%;
- терплячість – 10,2%;
- вимогливість по відношенню до учнів – 9,9%;
- креативність, здатність до прийняття нестандартних рішень, використання творчого підходу у роботі – 9,9%;
- емоційна стабільність – 8,5%;
- наполегливість у досягненні професійних цілей – 8,9%;
- працелюбність, бажання працювати вчителем – 7,2%;
- тактовність по відношенню до учнів, батьків, колег – 6,8%;
- ініціативність – 6,4%;
- чесність – 6,1%;
- розвинута емоційність – 5,2%;
- педагогічний оптимізм, віра в найкраще в дітях – 4,8%;
- уважність, вміння прислухатися до учнів – 4,5%;
- ввічливість у будь-якій ситуації – 4,4%;
- почуття гумору – 4,2%;
- рішучість, особливо в критичних ситуаціях – 4%;
- об'єктивність в оцінюванні учнів – 3,6%;
- вимогливість до себе як до вчителя – 3,1%;
- впевненість у собі, своїх можливостях – 2,5%;
- професійна активність – 2,5%;

РОЗДІЛ 1. ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ

- винахідливість у навчальній та виховній роботі – 2,1%;
- професійна добросовісність – 1,7%;
- альтруїзм – 1,2%.

На наступному етапі емпіричного дослідження ми скоротили перелік професійних особистісних якостей до 15, запропонувавши учасникам експерименту проранжувати якості в порядку їх значущості. Результати проведеного анкетування дозволили порівняти й узагальнити погляди сучасних вчителів-філологів (загалом 95 осіб) та студентів (загалом 514 осіб) щодо якостей, необхідних їм у професійній діяльності. У результаті було складено рейтинг професійних особистісних якостей вчителя, що є значущими для студентів-філологів та працюючих учителів. За кількістю набраних балів кожній якості було присвоєно відповідне рангове місце (таблиця 1).

Таблиця 1

Рейтинг професійних особистісних якостей вчителя-філолога

№	Професійні особистісні якості	Рейтингове місце	
		студенти-філологи	вчителі-філологи
1.	тактовність	9	10
2.	комунікативність	1	1
3.	розумна вимогливість до себе та інших	10	3
4.	справедливість	7	11
5.	професійна відповідальність	3	2
6.	працелюбність	12	14
7.	емпатія, здатність до розуміння, співчуття	5	5
8.	цілеспрямованість	6	13
9.	педагогічний оптимізм	8	6
10.	здатність до самовдосконалення	11	8

РОЗДІЛ 1. ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ

№	Професійні особистісні якості	Рейтингове місце	
		студенти-філологи	вчителі-філологи
11.	чесність	13	15
12.	толерантність	4	7
13.	гуманність, доброта	2	4
14.	патріотизм	14	12
15.	педагогічна спостережливість	15	9

Різниця, що спостерігається в оцінках значущості окремих професійних особистісних якостей студентами та вчителями, на наш погляд, пояснюються соціальним статусом опитуваних. Учителі аналізують якості з позиції професіоналів, а студенти з позицій учнів, оскільки ще недостатньо асоціюють себе із позицією вчителя. Так, вчителі-філологи значно більшої вагомості, ніж студенти, надають вимогливості до себе та до учнів і педагогічній спостережливості. Натомість студенти-філологи порівняно з вчителями значно вище в рейтингу розташували таку якість, як цілеспрямованість.

Грунтуючись на результатах аналізу науково-педагогічної літератури й анкетування студентів та вчителів-філологів, ми дійшли висновку, що на сучасному етапі до найважливіших професійних особистісних якостей вчителя-філолога входять комунікативність, гуманність, вимогливість до себе та інших, відповідальність, емпатія та толерантність. Це ті особистісні якості, котрі в проєкції на діяльність учителя-філолога набувають статусу професійних і є необхідними для успішного здійснення ним професійної діяльності.

Ми включили до комплексу шість професійних особистісних якостей, грунтуючись на висновках учених про те, що їх оптимальна кількість, яка забезпечує можливість планомірного й ефективного формування під час навчання майбутнього фахівця у вузі, складає п'ять – сім якостей [21, с.20, 89]. Саме тому, обмеживши кількість якостей до шести, ми уможливили проведення цілеспрямованої роботи в цьому напрямі.

Вищезазначені якості були нами розподілені на дві взаємопов'язані групи. Слід зазначити, що розподіл професійних

особистісних якостей на групи є значною мірою умовним. За нашою класифікацією першу групу складають **комунікативні якості**: комунікативність, емпатія та толерантність. Друга група представлена **морально-вольовими якостями**: гуманністю, професійною відповідальністю та розумною вимогливістю до себе і до інших (рис. 1).

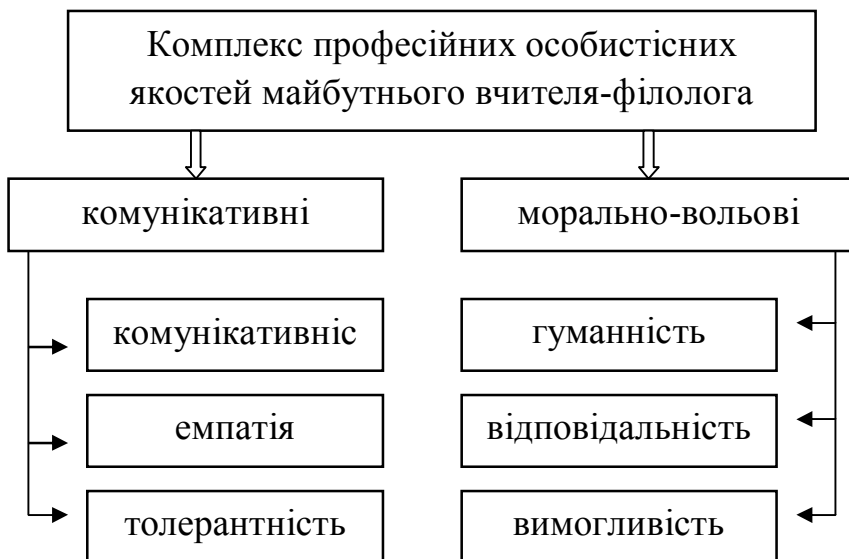


Рис. 1 Комплекс професійних особистісних якостей майбутнього вчителя-філолога

Морально-вольові якості є загальнопедагогічними, ключовими ж саме для вчителя-філолога, за нашим переконанням, є комунікативні якості, оскільки вони поєднують у собі вимоги до вчителя з вимогами до спеціаліста-філолога. Якості, що входять до цієї групи – комунікативність, емпатія, толерантність, – є такими, що спрямовуються як на об'єкт праці (учня), так і на її предмет (філологію). Окрім цього, розвиток цих якостей сприятиме розвитку не тільки педагогічних, а й літературних та лінгвістичних

здібностей. На схемі (рис. 2) показано місце комунікативних якостей у системі якостей, зумовлених, по-перше, педагогічною професією, а, по-друге, специфікою філологічної спеціальності.

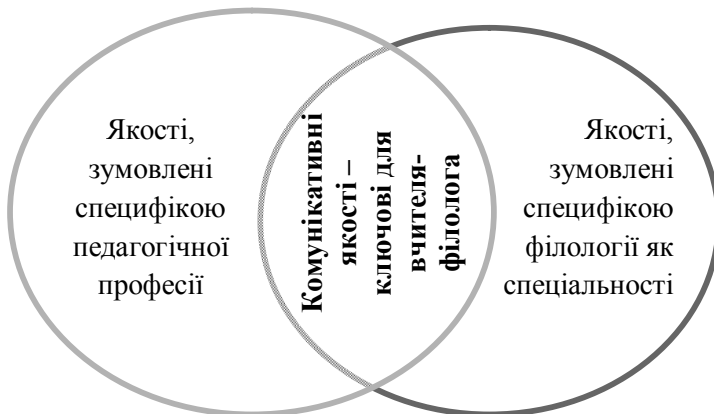


Рис. 2. Комунікативні якості майбутнього вчителя-філолога з позиції їх значущості для педагогічної професії та філологічної спеціальності

Звернемося до детального розгляду кожної з виділених нами якостей, що складають комплекс професійних особистісних якостей майбутнього вчителя-філолога.

Комунікативність

Комунікативність, товарицькість, прагнення до спілкування визнається однією зі стрижневих якостей, яка набуває своєї особливої актуальності для вчителя філологічних дисциплін.

Комунікативність визначається як професійно-особистісна якість педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, здатністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовників, відчувати задоволення від спілкування [35, с. 130].

За В. Кан-Каликом комунікативність - багатопланове явище, що поєднує ряд компонентів: комунікабельність, соціальну спорідненість, альтруїстичні тенденції [25, с. 47]. До складу

комунікативності також уключають потребу в спілкуванні, емоційний стан до, під час та після спілкування тощо.

Комунікабельність – це здатність легко вступати в контакт з іншими людьми, відчувати задоволення від процесу комунікації. Комунікабельною називають таку людину, з якою легко спілкуватися, мати справу, встановлювати контакт [33, с. 288]. Комунікабельність можна розглядати у вузькому значенні як схильність до спілкування, ініціативність, а в широкому значенні комунікабельною є людина, яка активно реагує на світ, що її оточує, прагне до пізнання та діяльності спільно з іншими людьми [58, с. 15–16]. Комунікабельність для педагога стає значущою за умови відчуття соціальної спорідненості зі співрозмовниками, і насамперед з учнями. Це забезпечує вчителю сприйняття учнів як суб'єктів педагогічної взаємодії. Альтруїстичні тенденції в комунікативній взаємодії виявляються у спрямованості вчителя на учнів, урахуванні в процесі спілкування, перш за все, інтересів вихованців [35, с. 130–131].

Сучасна освітня парадигма вимагає від кожного вчителя прояву комунікативності у взаємодії з учнями як показника гуманістичної ідеї, що реалізується у навчально-виховному процесі, та як засобу збереження психічного здоров'я вихованців і самого вчителя. Від рівня сформованості комунікативності вчителя-філолога залежить ефективність не тільки його виховного впливу на учнів, а й навчальної діяльності. Комунікативність вчителя безпосередньо реалізується у спілкуванні, що в узагальненому вигляді має дві основні форми: по-перше, виступає засобом організації діяльності, а по-друге, засобом задоволення потреби людини в іншій людині, у живому контакті [46]. У гуманістично орієнтованому навчально-виховному процесі мають реалізовуватися обидві функції спілкування, що стає можливим лише за умови комунікативної розвиненості вчителя.

Активністю, у якій проявляється і формується комунікативність особистості, є спілкування. Вивченню спілкування присвячена значна кількість досліджень, у яких означений феномен розглядається як діяльність (Б.Ананьєв, О.Леонт'єв, М.Каган, І.Кон), як відношення (Л.Буєва, К.Платонов) і як взаємодія, взаєморозуміння, взаємовплив (О.Бодальов, В.Кан-Калик, Я.Коломинський, Б.Ломов, В.Мясищев, Б.Паригін). Існування

розбіжностей у трактуванні феномену спілкування пояснюється його складністю та багатовимірністю. Спілкування супроводжує людину на протязі усього життя і входить у перелік його основних потреб. Саме тому, педагогічне спілкування є фундаментом, на якому будується весь навчально-виховний процес.

Педагогічне спілкування, у визначенні О.Леонтьєва, є „професіональним спілкуванням викладача з учнями на уроці або поза ним (у процесах навчання та виховання), що має певні педагогічні функції та спрямоване (у випадку, якщо воно повноцінне й оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності та відносин між педагогом і учнями всередині учнівського колективу” [31, с. 3].

Учитель є тією ланкою в процесі педагогічного спілкування, від якої залежить його ефективність і який задає основний його тон. Саме тому важливого значення набуває стиль педагогічного спілкування, найпоширенішими видами якого визнають авторитарний, ліберальний і демократичний. Стиль спілкування визначається характером прямих та зворотних зв'язків, що встановлюються між суб'єктами спілкування та набувають емоційного забарвлення відповідно до рівня сформованості комунікативності цих суб'єктів.

Слід зазначити, що ні один із зазначених стилів не проявляється в „чистому вигляді”, тому правомірно говорити про домінування певного стилю педагогічного спілкування. Домінування авторитарного та ліберального стилів спілкування з учнями є найлегшим з позиції вчителя, тому що перший заснований на сліпому підкоренні, а другий – на потуранні усім забаганкам учнів. Проте ефективність педагогічного процесу на основі авторитарного й ліберального стилів є досить низькою. Ліберальний стиль спілкування практично заперечує використання педагогічної вимоги, що зумовлює спонтанну і невпорядковану активність учнів та надає навчально-виховному процесу ознак хаотичності. Натомість авторитарний стиль керівництва не передбачає активності поза педагогічною вимогою, гальмуючи особистісний розвиток вихованців, джерелом якого має виступати саме активність, що виходить з їхніх природних потреб. З цих позицій домінування авторитарного та ліберального стилів педагогічного спілкування є

непридатним у формуванні професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів. Демократичний стиль педагогічного спілкування, хоча й вимагає кропіткої роботи з боку вчителя, визнається вченими-педагогами найефективнішим, таким, що сприяє розвитку особистості учня й учителя.

Загальноприйнятим є розподіл видів спілкування на вербальне і невербальне залежно від засобів, що використовуються в його процесі. Основним засобом спілкування, у тому числі й педагогічного, виступає мова, а для вчителя-філолога вона виступає невід'ємним компонентом педагогічної взаємодії та предметом, якого він навчає учнів. Комунікативність вчителя-філолога реалізується в педагогічному процесі з урахуванням двох основних особливостей, що відрізняють його від решти вчителів:

- мова виступає для нього не тільки засобом педагогічного спілкування, а й предметом навчання;
- для вчителя-філолога важливо не тільки ЩО говорить учень, а й ЯК він говорить, тобто зрівнюються за значенням змістова та зовнішня сторони спілкування;
- засобами спілкування виступають рідна та іноземна мови.

Важливого значення для вчителя-філолога набуває культура мовлення, ознаками якої є правильність, змістовність, послідовність, точність, багатство, доречність, виразність, логічність, ясність та емоційність [37]. Учитель іноземної мови у своїй діяльності має враховувати те, що будь-яка інформація преломлюється як крізь досвід комунікатора (того, хто передає інформацію), так і крізь досвід реципієнта (того, хто її сприймає). Отже, вчитель має слідкувати за тим, чи розуміють його учні, та завжди враховувати рівень володіння ними іноземною мовою. Тільки за такої умови можлива реалізація в навчально-виховному процесі усіх функцій спілкування:

- комунікативної (передача інформації);
- інтерактивної (взаємодія);
- перцептивної (взаємосприйняття).

Тож спілкуючись у педагогічному просторі, вчитель виступає в якості джерела інформації, людини, котра пізнає іншу людину або групу людей і організує колективну діяльність та взаємовідносини [25].

Емпатія

Проблема емпатії набуває все більшої актуальності в сучасному жорсткому й прагматичному світі. Слово „емпатія” походить від грецького „empathia” – „співчувати”, але у психолого-педагогічній літературі воно отримало ряд неоднозначних трактувань. Дослідження проблем емпатії просувається за двома основними напрямками: когнітивним та емотивним. У першому випадку емпатія розглядається як спосіб розуміння іншої людини, спрямований на аналіз її особистості, як „розумова комунікація”, інтелектуальний процес. Емоційний підхід передбачає розгляд емпатії як емоційного стану, що виникає в суб’єкта, коли він бачить переживання іншого. Сутність емпатії з даної точки зору виявляється в проникненні в почуття іншої особистості, здатності прилучитися до її емоційного життя, розділити її емоційний стан.

Психологи радянської школи (О.Бодальов, А.Ковальов, Л.Стрелкова) розглядали емпатію в єдності її інтелектуальної та емоційної сторін. Поряд з вищевказаними двома виділяється й третя сторона емпатії – дієва (поведінкова), котра є найвищою формою її прояву. Погоджуючись з таким підходом, вважаємо, що саме поведінкова сторона емпатії набуває особливого сенсу у відношенні до педагогічної діяльності.

Т.Василишина в дисертаційному дослідженні спробувала узагальнити наукові підходи до визначення емпатії як психологічного феномену, дійшовши висновку, що її тлумачать як особливу здатність (властивість) суб’єкта до осягнення (відбиття, проникнення, входження, долучення, відгукуваності, прийняття, співучасті, співчуття) емоційних переживань (станів) і внутрішнього світу (думок) іншої людини, що дозволяє партнерам досягти взаємоузгодження позицій, взаєморозуміння, обрати відповідно до цього спільні засоби само- і взаєморегуляції в процесі міжособистісної взаємодії. Дослідниця вважає правомірним розглядати емпатію як інтегральне утворення, що складається із сукупності взємопов’язаних якостей, провідними з яких є спрямованість, рефлексивність, здатність до антиципації та соціально-перцептивного аналізу [12, с. 10–11].

В онтогенезі емпатія проходить шлях від безпосередньої емоційної реакції дитини на афективний стан іншої людини (ще на першому році життя) у вигляді емоційної реакції, співчуття чи

співпереживання (емоційна емпатія) до активних спроб осмислити власну поведінку й поведінку іншого (у віці 4-5 років) на підставі узагальненого нею досвіду співдії (когнітивно-опосередкована емпатія). Найвищою стадією розвитку емпатії є поведінкова форма, свідомий прояв емпатії як співчуття, підтримки та розуміння іншої людини [12, с. 11].

В узагальненому вигляді у структуру емпатії входить три основних компоненти:

- емоційно-оцінний – емоційна реакція на стан іншої людини;
- когнітивний (пізнавальний) – осмислення ситуації, а також потреб, цілей і мотивів людини, що знаходиться в певному емоційному стані;
- поведінковий компонент – активна дія, яку суб'єкт спрямовує на розв'язання ситуації, що склалася [28, с. 9].

Ґрунтуючись на вищезазначених положеннях, пропонуємо представити структуру емпатії у вигляді схеми (Рис. 3):

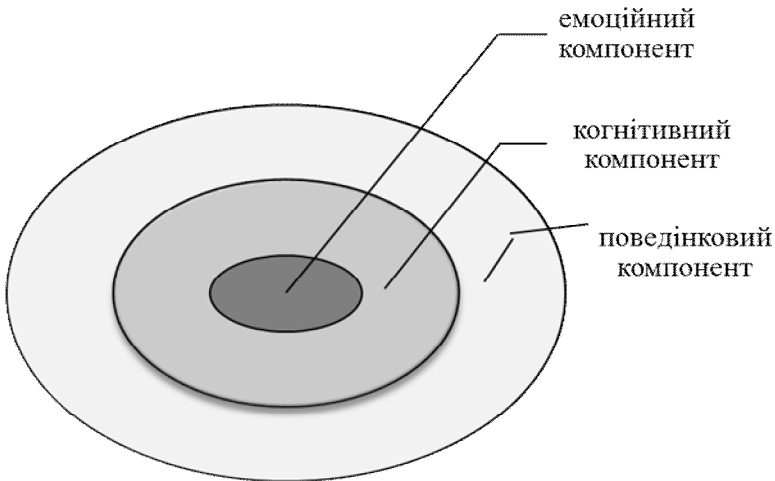


Рис. 3. Структура емпатії

Емпатія за своєю спрямованістю поділяється вченими на емпатію до рідних, близьких, друзів (особистісна сфера спілкування), до колег, учнів (сфера професійного спілкування), до незнайомих та малознайомих людей (сфера позапрофесійного спілкування); до самого себе; до героїв художніх творів; до представників тваринного та рослинного світу; до навколишнього світу в цілому; до подій у минулому; до майбутніх подій [34, с. 9].

Як професійна особистісна якість, вона має бути притаманною вчителю будь-якого предмета, однак для вчителя-філолога емпатія є однією з провідних, оскільки набуває специфічних рис. Для вчителя-філолога професійно значущою є спрямованість емпатії на учнів та на героїв художніх творів, оскільки в його професійно-педагогічній діяльності ця якість особистості має проявлятися в двох напрямках: по-перше, у розумінні дитини та успішному здійсненні гуманістично спрямованого виховного процесу; а по-друге, в аналізі характерів літературних персонажів. При цьому вчитель не тільки проявляє емпатію по відношенню до героїв, а й навчає дітей співчувати, ставити себе на їх місце, аналізувати мотиви вчинків.

У дослідженнях останніх років емпатія вивчалася і як комунікативна якість (Т.Василишина), і як моральна якість (В.Кротенко). Ми пропонуємо визначити емпатію як комунікативну професійну особистісну якість учителя-філолога, що проявляється в гуманістично спрямованому спілкуванні та взаємодії, у розумінні внутрішнього світу іншої людини та реалізується в діях, спрямованих на надання допомоги іншій людині. Емпатія зумовлена характером діяльності людини, тому можна говорити про педагогічну емпатію, котра зумовлена характером педагогічної діяльності. Грунтуючись на цьому положенні, можна зробити припущення, що формувати вищезазначену професійну особистісну якість треба в умовах діяльності, спрямованої на надання допомоги іншій людині у вирішенні її проблем.

Толерантність

Толерантність як професійна особистісна якість учителя набуває особливої актуальності в сучасній системі освіти, оскільки назріла необхідність виховання майбутнього покоління в душі терпимості до інших народів, соціокультурних традицій, до іншої людини як особистості. Це, передусім, зумовлено тим, що людство

зіткнулося з протиріччям між потребою суспільства в толерантних людях та проявами нетерпимості, агресивності один до одного, котрі постійно ростуть. Подолання цього соціального дисбалансу можливе лише за умови формування особистості, однією з фундаментальних рис якої стане толерантність.

У загальнопедагогічному сенсі толерантність виявляється у відношенні до дітей, толерантний учитель приймає дитину такою, якою вона є, терпимо ставиться до її помилок, виховує в дітях терпимість один до одного. Слід зазначити, що вчитель мови та літератури має не тільки навчити цих предметів, а ще й прищепити дітям повагу до різних народів, толерантне ставлення до інших культур.

У психолого-педагогічній літературі існує ряд робіт, де розглядається поняття толерантності (В. Біблер, О. Деркач, М. Коган, Л. Толстой та ін.). Поняття толерантності (від лат. *tolerantia* – терплячість) існує в багатьох галузях науки, приймаючи у різних контекстах своєрідні відтінки лексичного наповнення. Так, толерантність у психології визначається як відсутність або ослаблення реагування на якийсь несприятливий чинник у результаті зниження чутливості до його впливу [43, с. 401–402], у педагогіці толерантність розуміється як особистісна якість, що виражається у вмінні розуміти відмінні погляди, терпимо ставитися до інших особистостей та культур, повазі до думок та цінностей інших людей, запобіганні конфліктів та вмінні їх розв’язувати дипломатичними способами. Д. Зинов’єв визначає толерантність як якість особистості, що „характеризує терпиме ставлення до інших людей незалежно від їх етнічної, національної або культурної належності, терпиме ставлення до іншого роду поглядів, характерів, звичок” [23, с. 51].

Щодо толерантності вчителя, її можна розуміти як „загальнолюдську особистісну якість, що виражається через послаблення її реакції на негативні фактори соціального середовища, вміння розуміти відмінний духовний стан чи інші погляди, терпимо ставитися до них і поважати гідність їх носіїв, переслідуючи мету культурного з’ясування розбіжностей” [57, с. 8]. Для вчителя-філолога толерантність як особистісна якість має вирішальне значення, оскільки має два рівні прояву:

- а) по відношенню до учнів;

б) по відношенню до представників інших народів та до культур, традицій, звичаїв країн, мову та літературу яких викладає.

Необхідною умовою ефективного оволодіння іноземною мовою є вивчення культури народу, що нею розмовляє, знайомство з ментальністю, що характеризує представників різних культур та порівняння стереотипів поведінки, притаманних різним народам [61]. Це сприяє формуванню поваги до рідної та інших культур, та, з одного боку, вихованню толерантності, а з іншого – патріотизму. Толерантність учителя іноземної мови має особливості прояву в навчальному процесі, оскільки для нього є дуже важливим створити атмосферу доброзичливості та взаєморозуміння на уроці, де діти мають спілкуватися мовою, яка не є для них рідною, а це означає, що в будь-якому разі володіння нею не є досконалим. Саме терпиме ставлення до помилок учнів, особливо в усному мовленні, тактовне їх виправлення сприятимуть формуванню позитивних мотивів оволодіння мовою та зняттю комунікативних бар'єрів, що виникають у дітей.

Поряд з комунікативними якостями, котрі ми вважаємо ключовими для вчителя-філолога, не викликає сумніву необхідність володіння комплексом морально-вольових якостей, що є загальнопедагогічними. До цієї групи нами було віднесено гуманність, відповідальність та вимогливість. Моральні якості становлять каркас загальнопедагогічних якостей, визначаючи спрямованість особистості вчителя, його ставлення до загальнолюдських цінностей. Моральні якості особистості визначають як „сукупність визначальних моральних властивостей, що характеризує найважливіші сторони морального відношення особистості до суспільства, своїх соціальних обов'язків, до оточуючих людей, до самого себе” [26, с. 6].

Гуманність

Гуманність як особистісна якість учителя передбачає наявність гуманістичної спрямованості його особистості, любові до дітей, визнання людини найвищою цінністю. Наукове підґрунтя гуманістичної виховної парадигми було закладено А.Маслоу, К.Роджерсом, В.Франклом, Е.Фроммом. Розробкою методологічних засад і пошуком практичних шляхів втілення педагогіки людяності та гуманізму в практику загальноосвітньої та вищої школи на

сучасному етапі займаються В.Андрущенко, І.Бех, І.Зязюн, В.Кремень, Н.Ничкало, Г.Балл, Т.Сущенко та ін.

В.Сухомлинський окреслив гуманність особистості таким чином: „Ви живете між людьми. Кожний ваш вчинок, кожне ваше бажання відображується на людях. Знайте, що існує межа між тим, чого вам хочеться, і тим, що можна... Перевіряйте свої вчинки усвідомленням, чи не заподієте ви зло, неприємності, незручності людям своїми вчинками. Робіть так, щоб людям, які оточують вас, було добре” [55, с. 476]. У цих простих настановах і міститься основний зміст ідеї гуманного відношення до інших. Гуманний у тлумачному словнику визначається як спрямований на благо інших, людяний та чуйний. Натомість гуманізм визначається як гуманність, людяність у суспільній діяльності, у ставленні до людей [33, с. 153].

У сучасній педагогічній науці гуманізм визнається світоглядною позицією, що передбачає визнання Людини найвищою цінністю, без якої немає життя на землі та не мислиться щастя. Гуманність розуміється як поняття значно вужче, воно є особистісною якістю, прояв якої обмежується ситуацією [60, с.24–27]. І.Глазкова стверджує, що поняття „гуманізм” і „гуманність” різняться за своїми основними соціальними функціями: для гуманізму це озброєння людської цивілізації цінностями й орієнтація на її найкращі надбання (красу, волю, почуття), а для гуманності – орієнтація людини на її обов’язок бути людиною. З цього приводу дослідниця вважає доцільним у педагогічному сенсі вживати поняття „гуманність”, що означає особистісну якість, котра зумовлена моральними нормами й ціннісними настановами на соціальні об’єкти (людину, групу, живу істоту), і знаходить відображення у свідомості у вигляді переживань і співчуття та реалізується в діяльності – в актах допомоги, співучасті [16, с. 7]. Н.Савчак визначає гуманність як „систему поглядів і переконань, що стверджує високе звання людини, її цінності як особистості, яка має право на волю, щастя, розвиток своїх задатків і перетворення їх у стійкі здібності” [49, с. 6–7] і зазначає, що гуманність є однією з найважливіших особистісних якостей, яка є основою для розвитку багатьох інших громадянських якостей, що мають бути сформовані у випускників вузів.

На нашу думку, оволодіння педагогом цією якістю і є першим кроком на шляху до здійснення ним гуманістичного виховання, для

чого необхідно володіти цілим комплексом професійних особистісних якостей, стійкою мотивацією до педагогічної діяльності, спрямованістю в діяльності на дитину як найвищу цінність.

Гуманність визнається дослідниками загальнопедагогічною якістю, що має бути притаманна вчителю всіх епох, часів та народів, вона є стійкою, обов'язковою вимогою до особистості вчителя. Проявами гуманності вчителя вчені визнають доброту, милосердя, любов до дітей, доброзичливість, духовність, людяність, щирість, милосердя.

Відповідальність

Відповідальність є однією з ключових моральних якостей особистості, рівень її сформованості неодмінно позначається на успіху людини в будь-якій професійній діяльності, тому вона належить до поліпрофесійних якостей, хоча в представників різних професій має свою специфічну структуру. Виходячи з лексичного значення, відповідальність передбачає готовність людини дати відповідь і як наслідок, передбачає авторство подій власного життя (активність у прийнятті рішень, самостійність). Ученими було встановлено, що відповідальність має чотирьохкомпонентну структуру, до якої входять:

- суб'єкт відповідальності (той, хто відповідає);
- об'єкт відповідальності (те, за що відповідає суб'єкт);
- інстанція (перед ким відповідає суб'єкт);
- санкція (як саме суб'єкт відповідає перед інстанцією, які міри впливу передбачені для нього) [50, с. 16].

Відповідно до компонентів, що входять її у структуру, відповідальність може бути зовнішньою та внутрішньою, це залежить від типу інстанції, оскільки людина може відповідати як перед зовнішніми інстанціями, так і перед собою.

У разі внутрішнього контролю за виконанням норм відповідальність називають моральною і вона є особистісною якістю, що може бути сформована на протязі життя. У педагогічній діяльності ця професійна особистісна якість набуває особливого значення, оскільки передбачає відповідальність не тільки за результати навчальної діяльності, а й за життя та здоров'я учнів.

Таке розуміння відповідальності накладає певні обмеження на педагогічну вимогу та свободу педагогічної поведінки взагалі.

Відповідальний учитель прагне та вміє оцінювати власну діяльність з позицій користі або шкоди для суспільства й окремої особистості, порівнювати свої вчинки з вимогами, що висуває суспільство до вчителя-філолога, усвідомлювати свої обов'язки та виконувати їх, розумно використовувати свої права, у професійній діяльності розраховувати тільки на свої сили, не звинувачуючи в невдачах інших людей або збіг обставин. Учитель має дуже добре усвідомлювати це, оскільки кожний його вчинок, кожне слово може мати непередбачувані наслідки. „За допомогою відповідальності, – справедливо стверджує І.Бех, – формується і через неї виявляється зв'язок людини з навколишньою дійсністю, виникає їх цілісність” [6, с. 126]. Відповідальність дозволяє поєднати якості особистості в системну цілісність, що породжує здатність людини до прогнозування наслідків власної діяльності.

Найвищим рівнем розвитку відповідальності вчені вважають моральну відповідальність, що виявляється в здатності людини усвідомлювати власні дії, необхідність особистого внеску в суспільне життя, вільно обирати мету, в якій би збігався суспільний та особистісний зміст, узгоджувати свої наміри, можливості та якості з вимогами конкретної діяльності і сфери взаємодії із соціальним середовищем [45, с. 19].

Відповідальність, на думку Г.Васяновича, – це моральна особистісна якість, суть якої полягає в усвідомленні моральної потреби до виконання соціальних норм (у тому числі особистісних), а також здатність індивіда вільно прийняти справедливую оцінку скоєних вчинків, давати дітям самооцінку з позицій гуманності, чистої совісті [13, с. 135].

За іншим визначенням моральна відповідальність є інтегральною якістю особистості, що представляє собою сукупність потреб і здібностей людини поводитися відповідно до об'єктивної необхідності стосовно найближчого оточення: рідної країни, природи, праці; підтримувати прогресивні світові явища на основі відображення свого об'єктивно відповідального становища в мегасистемі [15, с. 16].

За твердженням М.Сметанського умовами успішного формування соціальної відповідальності вчителя є:

- створення ситуації зацікавленості особистості у праці та її результатах;
- формування суб'єкта відповідальних дій, пізнавальних, вольових і діяльнісних компонентів його відповідальності;
- наявність гуманно орієнтованого соціального контролю та об'єктивної оцінки дій кожного суб'єкта [54, с. 25].

Вимогливість

Група вольових якостей належить до розряду поліпрофесійних, хоча в різних професіях на перший план можуть виходити різні вольові якості. Щодо вчительської професії, основними з них, за результатами нашого дослідження, виявилися вимогливість та цілеспрямованість. Причому вимогливість у педагогічному контексті має двовекторну спрямованість – по-перше, на учня, що є необхідною умовою, котра забезпечує ефективність педагогічного процесу, а по-друге, на себе як на фахівця, забезпечуючи акмеологічний розвиток учителя на протязі усієї педагогічної кар'єри.

Вимогливий учитель дотримується правил, котрі вважає для себе важливими, він сам здатен до цілеспрямованої діяльності та спонукає інших до досягнення поставлених завдань. Вимогливість є інтегральною якістю особистості вчителя, що включає цілеспрямованість, наполегливість та рішучість.

А.Макаренко вважав, що вимогливість до учнів є тією необхідною умовою, яка має забезпечити ефективний перебіг навчально-виховного процесу, але вимогливість учителя має бути доповненою його повагою до учнів: „...якомога більше вимогливості до людини, але разом з тим якомога більше поваги до неї” [32, с.287]. Великий педагог не меншу увагу звертав на оптимальний тип вихователя, учителя: “спокійний, врівноважений, привітний, але завжди рішучий”.

З метою виявлення співвідношення вимогливості студентів-філологів до себе та до інших було проведено анкетування. Питання для анкети було взято із дослідження М.Антонець [2, с. 51–57] та адаптовано до нашої роботи. Результати проведеного дослідження засвідчили, що студенти висувають високі вимоги до рівня освіченості та компетентності викладача, його майстерності у

викладанні: 44,2% студентів-філологів з 1 по 4 курс вважають, що викладач має добре оперувати поняттями, що складають зміст дисципліни, котру він викладає, 36,6 % – що він має знати відповіді на всі питання своєї дисципліни, і тільки 19,2% припускають, що викладач не може знати все.

Щодо вимог, котрі студенти висувають до себе, спостерігається протилежна тенденція: 71,2 % студентів вважають, що викладач не повинен висувати до них надто високих вимог, а має бути лояльним, 55,8 % упевнені, що основою для підготовки до семінарських занять має бути лекція, 32,7 % здійснюють підготовку за підручником, і тільки 11,5 % користуються при підготовці до семінарів додатковою літературою. Отримані дані свідчать про неадекватне співвідношення вимогливості до себе (яка є досить низькою) та до інших (що є завищеною).

Вимогливість майбутнього вчителя-філолога має проявлятися в навчальній діяльності як планомірне опанування фаховими дисциплінами. Опанування іноземною мовою є кропітким процесом, ефективність якого може бути забезпечена тільки за умови постійної роботи над удосконаленням власних знань, умінь та навичок. Вивчення літератури потребує уважного читання літературних творів, занурення в сюжетні лінії та образи героїв. Великий обсяг літературного матеріалу вимагає від студента-філолога присвячення кілька годин на день читанню та аналізу художніх творів.

Грунтуючись на тому, що кожна особистісна якість містить три структурних компоненти – мотиви, знання, способи дій [27, с. 177], нами було окреслено відповідні компоненти, за якими можна охарактеризувати кожен з виділених професійних особистісних якостей:

- 1) мотиваційний компонент;
- 2) когнітивний компонент;
- 3) поведінковий компонент.

Для визначення рівнів сформованості двох груп професійних особистісних якостей – комунікативних та морально-вольових – нами було розроблено систему критеріїв та критеріальних показників. Критерії визначаються як мірило, ознака, на підставі якої оцінюється певна якість. Критерій є лише необхідним мірилом, за допомогою якого відбувається оцінювання, для отримання ж

конкретних оцінок для кожного критерія розробляються відповідні показники [44, с. 44].

У ракурсі досліджуваної проблеми сукупність критеріїв і показників складають критеріальну оцінювальну базу, на підставі якої можна дійти висновку про рівень сформованості в студента професійних особистісних якостей і оцінити результати виховного впливу на нього.

Критеріями сформованості мотиваційного компонента комунікативних якостей була наявність інтересу до іншої людини, її внутрішнього світу, до культур різних народів, прагнення до пізнання людей та культур народів світу.

Сформованість когнітивного компонента комунікативних якостей визначалася за такими критеріями: знання про норми спілкування та комунікативної поведінки, усвідомлення ролі означених якостей у діяльності вчителя-філолога, а також розуміння сутності комунікативних якостей – комунікативності, емпатії, толерантності.

Критеріями сформованості поведінкового компонента комунікативних якостей виступили позиція у спілкуванні, що може бути активною або пасивною, виявлення розуміння внутрішнього світу літературних героїв, мотивів їх поведінки, що проявляється під час обговорення й аналізу літературних творів, терпимість і розуміння співрозмовника під час бесіди, здатність прийняти чийсь точку зору під час диспутів та обговорень, групової роботи, терпимість до людей, що належать до інших етносів, культур, віросповідання та шанобливе ставлення до соціокультурних особливостей інших народів.

Сформованість мотиваційного компонента морально-вольових якостей студентів-філологів визначалася за такими критеріями: тип мотивації навчання у ВНЗ і тип спрямованості особистості, наявність або відсутність інтересу до навчальної діяльності, наявність прагнення до самовдосконалення.

Критеріями сформованості когнітивного компонента морально-вольових якостей були знання студентами-філологами етичних норм та правил моральної поведінки, усвідомлення ними понять „мораль”, „моральність”, „гуманність”, „відповідальність”, „вимогливість до себе”, „вимогливість до інших”, усвідомлення ними необхідності морально-вольових якостей у вчительській професії, наявність

морального ідеалу вчителя-гуманіста та розуміння природи й сутності вольових особистісних якостей.

Сформованість поведінкового компонента морально-вольових якостей визначалася за такими критеріями: виявлення студентом-філологом ретельності у виконанні відповідальних доручень і завдань, участь у виконанні групових завдань, вияв морального ставлення до оточуючих, рівень підготовленості студента до практичних та семінарських занять.

Для виявлення рівня сформованості мотиваційного компонента професійних особистісних якостей студентів-філологів ми застосовували такі методики:

- „Самооцінка потреби у самоосвіті та саморозвитку” [11, с. 90–91], адаптовану до нашого дослідження,
- „Мотивація навчання у вузі” Т.Льїної [24, с. 433–434.]
- „Структура спрямованості майбутнього вчителя” В.Семіченко [51, с. 384–387], оскільки, за переконанням більшості психологів та педагогів, про мотиваційну систему особистості можна судити за її спрямованістю [24, с. 422].

Рівень сформованості когнітивного компонента професійних особистісних якостей визначався нами шляхом виявлення характеру загальних уявлень студентів про сутність професійних особистісних якостей і їх прояв у діяльності та спілкуванні вчителя-філолога.

Ґрунтуючись на дослідженнях В. Богословського [7], ми виявили два плани прояву поведінкового компонента професійних особистісних якостей – внутрішній (поєднання мотиву і форми поведінки в уявному вигляді, що свідчить про намір людини поводитися так чи інакше) та зовнішній (реалізація наміру в реальній діяльності, поведінці, спілкуванні).

Згідно з цим дослідження поведінкового компонента проводилося за двома напрямками – по-перше, застосовувалися різноманітні психологічні тести, за допомогою яких ми отримували дані про внутрішній план поведінки студентів-філологів, і, по-друге, було запроваджено експертну оцінку професійних особистісних якостей у поведінці студентів-філологів, у результаті якої ми отримали дані про зовнішній план прояву поведінкового компонента професійних особистісних якостей.

Обидва методи дослідження доповнювали один одного для отримання найбільш вірогідних результатів. У ролі експертів було запрошено кураторів академічних груп, що були визначені як експериментальні та контрольні, та викладачів спеціальних дисциплін (загалом 26 осіб). Перелік методик, за допомогою яких діагностувався внутрішній план виявлення професійних особистісних якостей студентів-філологів, представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Методики діагностики поведінкового компонента професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів

групи якостей	Професійні особистісні якості	Методики
комунікативні якості	комунікативність	тест на комунікабельність В.Ряховського [35, с. 292–293]
	емпатія	діагностика рівня емпатії за методикою В.Бойка [10, с. 45–49];
	толерантність	діагностика комунікативної толерантності В.Бойка [4, с. 88–93];
морально-вольові якості	гуманність	анкета „Визначення рівня доброзичливості” К.Приходченка, Л.Литвина [42, с. 153–154];
	відповідальність	тест „Чи відповідальна ви людина?” А.Махнача [50, с. 176–178];
	вимогливість до себе та інших	діагностика вимогливості до себе (адаптований нами варіант тестів „Вивчення упертості” та „Вивчення наполегливості”, запропонованих А.Грецовим) [19, с. 203–205].

Критерії сформованості професійних особистісних якостей (як і будь-які критерії вихованості) мають не лише теоретичне значення, але й призначені для використання в практиці роботи закладів освіти, тому кількість ознак має бути обмеженою. Для цього важливо визначити кількість рівнів сформованості кожної з якостей, які доцільно фіксувати. Чим більше рівнів, тим детальнішими мають бути критерії і тим більшу кількість ознак вони мають містити [42, с. 139]. Існує думка, що рівні прояву якостей доцільно розподіляти за чотирибальною шкалою, у якій 4 бали означають, що якість проявляється стабільно й активно, 3 – стабільний, але пасивний прояв якості, 2 – нестабільний прояв, 1 бал – якість відсутня або має негативний прояв [17, с. 49]. Л.Рувинський та І.Кобиляцький [48] пропонують виділення трьох рівнів вихованості – високого, середнього та низького на підставі того, що прояв якостей особистості в діяльності може бути систематичним, несистематичним та епізодичним, а знання норм поведінки можуть бути повними (або наближеними до повних), недостатньо повними та фрагментарними.

Грунтуючись на зазначених положеннях, ми вважали за доцільне виділити три рівні сформованості професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів: високий, середній та низький. Відповідно до цього умовно розподілили студентів-філологів на три групи за ступенем розвиненості в них професійних особистісних якостей, котра проявляється в рівні усвідомленості якостей, глибині їх включення до структури особистості, діапазоні дії та засобах прояву.

Високий рівень сформованості професійних особистісних якостей характеризується виявленням усіх показників, що властиві кожному з виділених критеріїв. Середній рівень констатується за наявності половини чи більше половини показників за кожним критерієм, низький рівень відрізняє прояв менше половини показників, що розкривають критерій, або їх відсутність.

Тож, показниками *високого рівня* сформованості *мотиваційного компонента* професійних особистісних якостей виступили:

- систематичне прагнення до особистісного самовдосконалення, розвитку власних професійних особистісних якостей;
- домінування гуманістичної спрямованості особистості, що

виявляється у перевазі суспільних інтересів над особистими, альтруїстичних тенденціях;

- наявність стійкого інтересу до інших людей та їх внутрішнього світу, прагнення до їх пізнання;
- наявність стійкого інтересу до інших народів, прагнення до вивчення їх мови та культури;
- домінування мотивації опанування професією вчителя іноземної мови та зарубіжної літератури.

Середній рівень сформованості *мотиваційного компонента* професійних особистісних якостей характеризується такими показниками:

- несистематичним прагненням до розвитку власних професійних особистісних якостей, професійного й особистісного вдосконалення;
- перевагою особистих інтересів над суспільними, домінуванням ідеалістичної, прагматичної або егоцентричної спрямованості особистості;
- наявністю недостатньо стійкого інтересу до інших людей та їх внутрішнього світу;
- наявністю недостатньо стійкого інтересу до інших народів, неусвідомлення зв'язку між мовою та культурою народу;
- домінування мотивації набуття знань, але без осмислення професійно-педагогічної спрямованості навчання.

До *низького рівня* сформованості *мотиваційного компонента* професійних особистісних якостей студентів віднесено за такими показниками:

- епізодичною роботою над особистісним і професійним удосконаленням;
- перевагою особистих інтересів над суспільними, домінуванням ідеалістичної, прагматичної або егоцентричної спрямованості особистості;
- фрагментарним виявленням інтересу до інших людей і їх внутрішнього світу;
- відсутністю інтересу до інших народів і культур;
- домінування мотивації отримання диплома.

Рівень сформованості *когнітивного компонента* професійних особистісних якостей визнавався *високим* за наявності таких показників:

- володіння повною інформацією про професійні особистісні якості вчителя-філолога, їх природу та сутність;
- чіткого усвідомлення ролі професійних особистісних якостей у діяльності вчителя-філолога;
- наявності чіткого ідеалу вчителя-гуманіста;
- володіння достатнім обсягом знань морально-етичних і комунікативних норм; правил поведінки, якими має керуватися вчитель-філолог;
- наявності достатнього обсягу знань із фахових предметів.

Середній рівень сформованості *когнітивного компонента* професійних особистісних якостей характеризувався такими показниками:

- володінням недостатньо повною інформацією про професійні особистісні якості вчителя-філолога, їх природу й сутність;
- недостатньо чітким усвідомленням ролі професійних особистісних якостей у діяльності вчителя-філолога;
- наявністю недостатньо чіткого ідеалу вчителя-гуманіста;
- володінням недостатньо повним обсягом знань морально-етичних і комунікативних норм, якими має керуватися вчитель-філолог;
- наявністю обмеженого обсягу знань з фахових предметів.

До *низького рівня* сформованості *когнітивного компонента* професійних особистісних якостей студентів віднесено за такими показниками:

- володінням фрагментарною інформацією про професійні особистісні якості вчителя-філолога, їх природу й сутність;
- відсутністю усвідомлення професійних особистісних якостей як необхідної складової майбутньої професійної діяльності;
- відсутністю уявлення про ідеал вчителя-гуманіста;
- фрагментарними знаннями правил моральної поведінки, педагогічної етики, норм спілкування вчителя-філолога;
- безсистемними знаннями з фахових предметів.

Поведінковий компонент професійних особистісних якостей визнавався сформованим у студентів-філологів на *високому рівні* за наявності таких показників:

- активної позиції в спілкуванні;
- систематичного прояву терпимості й доброзичливості до однокурсників і викладачів у ході навчальної та позааудиторної діяльності;
- виявлення розуміння інших людей, внутрішнього світу й мотивів поведінки героїв художніх творів;
- готовності прийняти іншу точку зору під час диспутів, обговорень і групової роботи, якщо вона виявиться обґрунтованою й правильною;
- позитивного, терпимого ставлення до інших етносів, культур, віросповідань, соціокультурних особливостей інших народів;
- ретельності у виконанні доручень і завдань;
- активної участі у груповій роботі;
- систематичної підготовленості до практичних і семінарських занять.

Середній рівень сформованості *поведінкового компонента* професійних особистісних якостей встановлювався за такими показниками:

- недостатньо активною позицією в спілкуванні;
- несистематичним проявом терпимості й доброзичливості до оточуючих;
- ситуативним розумінням інших людей, недостатньо глибоким розумінням внутрішнього світу й мотивів учинків героїв художніх творів;
- фрагментарною здатністю прийняти іншу точку зору під час диспутів, обговорень і групової роботи, навіть якщо вона є обґрунтованою й очевидно правильною;
- нейтральним ставленням до інших етносів, культур, віросповідань, соціокультурних особливостей інших народів;
- недостатньо ретельним виконанням доручень і завдань;
- недостатнім виявленням активності в груповій роботі;
- несистематичною підготовленістю до практичних і семінарських занять.

Низький рівень сформованості поведінкового компонента професійних особистісних якостей характеризується наявністю таких показників:

- пасивної позиції в спілкуванні;
- систематичних проявів нетерпимості й недоброзичливості до оточуючих;
- недостатнього розуміння або нерозуміння інших людей, внутрішнього світу й мотивів учинків героїв художніх творів;
- нездатності прийняти іншу точку зору під час диспутів, обговорень і групової роботи;
- періодичних різких висловлювань стосовно інших етносів, культур, віросповідань, соціокультурних особливостей інших народів, виявлення нейтрального (або нетерпимого) ставлення до них;
- безвідповідальності у виконанні доручень і завдань;
- пасивності у груповій роботі, безініціативності;
- фрагментарно підготовленістю до практичних і семінарських занять.

За описаними показниками, що визначають рівні сформованості професійних особистісних якостей, відповідно до результатів емпіричного дослідження студентів було умовно розподілено на три групи – ті, у яких професійні особистісні якості сформовані на високому, на середньому та низькому рівнях. Рівні сформованості якостей визначалися за кожним із компонентів – мотиваційним, когнітивним та поведінковим.

Проведений нами аналіз сучасного стану формування професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів дозволив нам виявити низку чинників, що перешкоджають ефективному перебігу означеного процесу:

- відсутність спланованої практичної роботи щодо їх формування в навчальному процесі;
- фрагментарність і безсистемність виховних впливів у навчально-виховному процесі класичного університету;
- відсутність системи знань про професійні особистісні якості вчителя, окремі відомості щодо яких студент отримує на заняттях з різних дисциплін;

• обмежений спектр методів, прийомів та засобів, що використовуються викладачами з метою впливу на особистість студента.

Беручи до уваги вищезазначені чинники і ґрунтуючись на аналізі психолого-педагогічних досліджень, наукової літератури і практики навчально-виховної роботи класичних університетів, ми окреслили **педагогічні умови**, що сприятимуть підвищенню ефективності формування професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів:

• забезпечення позитивної мотивації студентів філологічного напрямку до формування професійних особистісних якостей, що сприяє самовихованню та самовдосконаленню;

• органічної єдності психолого-педагогічних, фахових і методичних знань студентів про комплекс і сутність професійних особистісних якостей, системність і цілісність яких посилена міжпредметною інтеграцією та координацією;

• педагогічно доцільного добору, поєднання й упровадження в навчально-виховний процес класичних університетів традиційних та інноваційних методів і форм, що стимулюють активність майбутніх учителів-філологів до формування професійних особистісних якостей.

За результатами аналізу робочих програм з дисциплін, що викладаються студентам факультетів іноземної філології, виділено ряд дисциплін, що мають найбільше сприяти формуванню тих чи інших компонентів професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів (дані представлені у таблиці 4).

Таблиця 4

**Можливості навчальних дисциплін
у формуванні професійних особистісних якостей
майбутніх учителів-філологів**

Дисципліни	Їх вклад у формування професійних особистісних якостей
Психолого-педагогічний цикл	
Педагогіка	Знання про принципи, форми, методи виховання, самовиховання; основні вимоги до особистості вчителя.

РОЗДІЛ 1. ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ

Дисципліни	Їх вклад у формування професійних особистісних якостей
Історія педагогіки	Знання про видатних педагогів минулого, вивчення їх поглядів на професійні особистісні якості вчителя. Вносить вклад у формування професійного ідеалу.
Психологія	Знання про структуру особистості, психологію педагогічної діяльності, особистісні якості вчителя, педагогічні здібності, психологічні основи педагогічного спілкування. Надає можливості набутти навичок використання психологічних тестів.
Загальноосвітні дисципліни	
Історія України	Виховання патріотичних почуттів, формування ідеалу особистості (без проєкції на професійну діяльність).
Філософія	Спонукає до пошуку сенсу буття, свого місця в ньому.
Етика й естетика	Знання про норми поведінки та спілкування.
Спеціальні (філологічні) дисципліни	
Практичний курс усного та писемного англійського мовлення	Формування комунікативності, толерантності до соціокультурних особливостей інших народів, подолання комунікативних бар'єрів. Робота в малих групах і варіативність змістового наповнення уможливають налагодження особистісного контакту між студентами й викладачем, переміщення акценту на формування особистості студента.
Країнознавство	Знання про звичаї й традиції країн, мова яких вивчається, виховання толерантності.
Історія зарубіжної літератури	Формування ідеалу особистості, емпатії як якості, необхідної для глибокого розуміння літературних персонажів, комунікативності.
Прикладні дисципліни	
Методики викладання спеціальних предметів у школі	Інтегрують знання з психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін, надають студентам можливість спробувати себе в ролі вчителя, але концентруються на дидактичному аспекті викладання, а не на особистісних якостях, що впливають на перебіг педагогічного процесу.

Реалізація теоретично обґрунтованих педагогічних умов у навчально-виховному процесі класичного університету може бути успішною за умови здійснення відповідно до низки **принципів** – загальних керівних положень, що, в разі їх прийняття диктують людині послідовність дій у відповідних ситуаціях життя. Принцип виховання є загальним об'єктивним положенням, що задає в кожний момент професійної діяльності педагога цілком визначеного напрямку – змістового та методичного. Якщо принципів декілька, вони мають бути взаємопов'язаними, та кожний наступний має виходити з попереднього, а кожен попередній дозволяє реалізувати наступні [60, с. 38]. Керуючись вищезазначеними положеннями, ми виділили принципи, згідно з якими має відбуватися формування професійних особистісних якостей, до яких ми віднесли принципи неперервності, комплексності, активності, діалогічності.

Принцип неперервності зумовлений характером педагогічної освіти як неперервного процесу розвитку та вдосконалення особистості майбутнього вчителя. Формування професійних особистісних якостей майбутнього вчителя-філолога повинне розпочинатися з перших днів його навчання в університеті та тривати протягом усього періоду навчання.

Принцип комплексності передбачає формування професійних особистісних якостей як у процесі виховної роботи класичного університету, так і під час викладання дисциплін психолого-педагогічного та спеціального циклів. Принцип комплексності зумовлений тим, що кожний предмет, уключений у навчально-виховний процес, є одним з елементів, котрі беруть участь у формуванні цілісної структури професійних та особистісних якостей майбутнього спеціаліста, реалізуючи функції трьох рівнів:

- інтрапредметні – відображають властивості, притаманні навчальному предмету як самостійній сфері наукового пізнання;
- інтерпредметні – проявляються через зв'язок між групами навчальних предметів;
- метапредметні – реалізують унесок кожної навчальної дисципліни в розвиток студента як майбутнього професіонала, у формування його професійних особистісних якостей [52].

Цей принцип засвідчує, що обмежувати процес виховання майбутніх фахівців лише позааудиторною виховною роботою,

покласти відповідальність за це лише на кураторів, замало і неправильно. Виховання студентів, формування їхніх професійних особистісних якостей є наскрізним завданням, котре пронизує кожний елемент навчально-виховного процесу. Реалізація метапредметної функції навчальних дисциплін сприятиме ефективному розвитку особистості майбутніх учителів.

Принцип активності ґрунтується на положенні діяльнісного підходу про те, що якості особистості формуються виключно в діяльності, тому, по-перше, треба забезпечити студенту можливість установаження різноманітних зв'язків з дійсністю та включення у велику кількість різних видів діяльності [8, с. 23]; а також спиратися на зустрічну активність студентів стосовно інтеріоризації (присвоєння, включення у коло значущих об'єктів) тих подій, що відбуваються у ВНЗ [52, с. 13].

Побудова навчально-виховного процесу відповідно до цього принципу доводить необхідність становлення студента як суб'єкта професійної підготовки, який самостійно визначає та спрямовує розвиток своєї особистості. Чим розвиненішою є суб'єктність студента, тим активніше він включається в навчально-виховний процес, тим глибше розуміє необхідність усіх предметів, що вивчаються в університеті (сприймає усі елементи професійної підготовки як цілісної системи), тим стійкішим є емоційне ставлення до навчання та до майбутньої педагогічної професії, а це, у свою чергу, позитивно впливає на формування його професійних особистісних якостей. Принцип активності вимагає забезпечення студентів можливістю самостійного вибору змісту і форм діяльності, способів та часу її виконання, залучення до планування певних видів роботи (особливо виховної). Реалізація цього принципу можлива шляхом добору таких методів і форм організації навчально-виховного процесу, які залучають студентів до активної участі в ньому.

Принцип діалогічності ґрунтується на положеннях особистісного підходу та сприяє становленню студента як суб'єкта педагогічного процесу. Він передбачає доповнення формальних відносин між учасниками педагогічного процесу неформальними, подолання взаємного відчуження викладачів та студентів. Результатом реалізації даного принципу має стати особистісний розвиток та становлення діалогічної позиції майбутнього вчителя-

філолога як невід'ємної складової його комунікативності. Потреба в діалозі є духовною потребою особистості, саме тому вона є постійною, такою, що не може бути до кінця задоволена, звідси виходить принципова незавершеність діалогу. Готовність до діалогу визнається одним з універсальних показників сформованості індивіда як особистості. [5, с. 3–11].

Вищезначені принципи – підґрунтя для створення необхідних та достатніх умов ефективного перебігу навчально-виховного процесу у класичному університеті. Саме з опорою на них має відбуватися формування професійних особистісних якостей майбутніх учителів в умовах, що сприяють ефективності цього процесу та його результативності.

Експериментальна робота з формування професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів проводилася зі студентами класичних університетів України на протязі чотирьох семестрів – з четвертого по сьомий.

Реалізація першої умови – забезпечення позитивної мотивації студентів-філологів до формування професійних особистісних якостей, що сприяє самовихованню та самовдосконаленню, здійснювалася шляхом використання таких форм і методів виховної роботи, як розповіді, бесіди, написання творів-роздумів, зустрічі з учителями-майстрами, години спілкування, у ході яких значна увага приділялася побудові суб'єкт-суб'єктних зв'язків на основі демократичних принципів взаємодії викладачів і студентів у навчально-виховному процесі. Наші спостереження свідчать, що забезпечення довірливих відносин, атмосфери доброзичливості й відкритості між учасниками педагогічного процесу створює сприятливі умови для формування професійних особистісних якостей студентів.

Метод розповіді застосовувався на всіх етапах проведення формувального експерименту як у навчальному, так і у виховному процесі: під час проведення виховних годин, на заняттях з практичного курсу усного та писемного мовлення, на семінарських заняттях з історії світової літератури. У ролі оповідачів виступали куратори, викладачі, студенти і вчителі шкіл, яких було запрошено до участі в позааудиторних заходах. Розповідь має бути образним монологом, що виголошується з урахуванням необхідності

залучення аудиторії до активного сприймання. У зв'язку з цим нами було розроблено ряд вимог до розповіді:

- відповідність змісту розповіді завданню формування позитивної мотивації щодо розвитку професійних особистісних якостей;
- підкріплення викладу матеріалу яскравими та переконливими прикладами педагогічної діяльності вчителів-філологів;
- ведення розповіді мовами, доступними студентам: українською та англійською;
- виявлення оповідачем свого відношення до змісту розповіді.

У ході розповідей використовувалися різноманітні прийоми, такі, як міркування, роздуми, виклад від імені очевидця, укрупнення окремих деталей, опис. Під час проведення позааудиторних заходів запрошені вчителі-філологи розповідали студентам про свій шлях у професію, про мотиви, що спонукали їх до вибору саме цієї професії, висловлювали своє емоційне ставлення до неї. Розповіді студентів торкалися моментів зі шкільного життя, улюблених учителів. На заняттях з усного та писемного мовлення при вивченні теми „Виховання дітей і середня освіта у Великобританії” (5 семестр) студенти готували розповіді від імені вчителів мови та літератури, які працюють у школах різного типу у Великобританії. Творчий підхід до цього завдання позначився на жвавості розповідей, що емоційно сприймалися студентами-слухачами, і після їх презентації залучилися до активної дискусії.

Окрім розповіді, реалізація першої педагогічної умови здійснювалась за допомогою бесід. Як діалогічний метод виховання бесіда має істотні переваги, тому в дослідно-експериментальній роботі нами використовувалися два її види: індивідуальні бесіди та співбесіди. До індивідуальної бесіди вдавалися у випадках, коли аналіз ставлення студента до навчання давав підстави стверджувати про зниження його інтересу до педагогічної діяльності. Зміст такої бесіди заздалегідь детально продумувався, при доборі питань ураховувалися індивідуальні особливості студента з метою найбільш точного визначення потреб і мотивів, що вплинули на його поведінку. Сутність бесід полягала не в повідомленні інформації, нав'язуванні власних позицій, а в активізації суб'єктної позиції студента. Фразами, що використовувались у бесідах, були: „Давайте

замислимося...”, „Спробуйте проаналізувати” тощо. Досвід проведення індивідуальних бесід засвідчив їх ефективність за умови тактовності викладача та його орієнтації передусім на особистість студента.

Співбесіди зі студентами становили органічну частину кураторських годин, що регулярно проводяться в класичних університетах. Характерною ознакою співбесіди є реалізація студентами можливості ставити проблемні питання, висловлювати свою думку з теми співбесіди. Зворотні зв'язки протягом бесіди здійснювалися переважно на вербальному рівні. Зважаючи на те, що успіх проведення бесід багато в чому залежить від правильності їх проведення, заздалегідь ретельно продумувалися їх змістове наповнення, логіка побудови та добір питань.

Основними завданнями, що реалізувалися в ході бесід, була допомога студентам у виявленні власних провідних мотивів навчання й опанування професією, а також діагностика рівнів сформованості професійних особистісних якостей.

Така форма виховної роботи, як проведення зустрічей з майстрами педагогічної праці, забезпечила введення у навчально-виховний процес життєвих прикладів, що орієнтували студентів на майбутню професійну діяльність. За підсумками зустрічі проводилося обговорення проведеного заходу зі студентами з акцентуванням їхньої уваги на проявах професійних особистісних якостей учителя протягом зустрічі. Такі зустрічі, що забезпечували особистісний приклад учителів, у поєднанні з прикладом викладачів університетів, на думку кураторів академічних груп, суттєво впливали на мотиваційне забарвлення діяльності студентів.

З метою активізації мотивації до опанування професією у п'ятому семестрі була проведена година спілкування „Я – майбутній учитель-філолог”, зорієнтована на актуалізацію набутого протягом навчання досвіду щодо майбутньої професійної діяльності. Цей виховний захід складався з декількох взаємопов'язаних структурних блоків. На підготовчому етапі студентам були запропоновані питання для роздумів:

- Чого Ви очікуєте від майбутньої професійної діяльності?
- Який стиль професійної поведінки Ви вважаєте найбільш ефективним?

• Які якості Ваших шкільних учителів Вам найбільше запам'яталися? Чому? Поясніть.

• Хто був Вашим улюбленим вчителем? Чому? Проаналізуйте, які якості відрізняли його від інших вчителів. За що Ви його поважали найбільше?

• Які професійні особистісні якості, на Ваш погляд, притаманні сучасним учителям-філологам?

Ці питання підготували студентів до дискусії, перший блок якої був присвячений місцю вчителя-філолога в системі освіти України, а другий – складанню й обговоренню ідеалізованої моделі його особистості. На другому етапі проведення заходу була використана методика „Портрет сучасного вчителя-філолога”, метою якої було створення словесного образу сучасного спеціаліста, вивчення уявлень майбутніх учителів-філологів про професійні особистісні якості, необхідні в майбутній професійній діяльності, закріплення навичок колективної роботи, самооцінки та самоаналізу. Робота проводилась у формі вільного обговорення та складання переліку професійних особистісних якостей, необхідних майбутньому вчителю-філологу. Студенти не тільки пропонували внесення тієї чи іншої особистісної якості (комунікативності, доброти, справедливості, толерантності, креативності, вимогливості тощо) до списку, а й аргументували свій вибір. Після обговорення було проведено голосування, за результатами якого виділено якості, що набрали найбільшу кількість голосів. Після цього кожному зі студентів пропонувалося виділити зі списку одну чи декілька якостей, над розвитком яких йому треба працювати, запропонувавши шляхи саморозвитку. Як зазначили самі студенти, найбільше їм бракує цілеспрямованості в опануванні професією, відповідальності, толерантності у взаємодії з іншими тощо.

Складання „Портрета сучасного вчителя-філолога” продовжувалося на семінарських заняттях з педагогіки, де студенти аналізували, які саме професійні особистісні якості стали передумовою досягнення успіхів у педагогічній діяльності видатними педагогами минулого. Так, наприклад, студенти зазначали, що А.Макаренко досяг визначних успіхів у професії завдяки емоційній стійкості, вимогливості до вихованців у поєднанні з повагою до них, самодисципліни, цілеспрямованості;

В.Сухомлинський – завдяки гуманістичній позиції, толерантності, послідовності в реалізації гуманістичних педагогічних цілей, „віддаючи своє серце дітям”. Головним висновком, до якого студенти дійшли в ході обговорень, було те, що вимоги, котрі видатні педагоги висували до особистості вчителя, реалізовувалися ними у власній педагогічній діяльності.

Широковідомою формою роботи зі студентами-філологами є написання творів. Найбільший потенціал для формування професійних особистісних якостей, як свідчить практичний досвід, мають твори-роздуми, котрі шляхом вербалізації студентами основних мотивів поведінки активізують процес їх професійного й особистісного саморозвитку. Тематику творів-роздумів були: „Яким я буду вчителем?”, „Мій ідеал учителя мови та літератури”, „Як я готую себе до майбутньої педагогічної професії?”. Як правило, твори-роздуми не вимагали дотримання певного плану, що сприяло вільному висловлюванню думок і визначенню позиції щодо майбутньої професійної діяльності.

З метою **реалізації другої умови** – забезпечення органічної єдності психолого-педагогічних, фахових і методичних знань студентів про комплекс і сутність професійних особистісних якостей, системність і цілісність яких посилена міжпредметною інтеграцією та координацією, у 6 семестрі для студентів експериментальної групи було введено спецкурс „Формування професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів: теорія та практика”, зміст якого був спрямований на узагальнення та систематизацію знань і уявлень студентів про вчителя-філолога як особистість, співвіднесення власних життєвих позицій з майбутньою професією. Спецкурс розрахований на 36 годин, з яких 8 годин відведено на лекційні заняття, 10 годин – на семінарські та 18 годин – на самостійну роботу студентів. Тематика спецкурсу розподілена на два взаємопов’язані змістові модулі: „Професійні особистісні якості майбутнього вчителя-філолога як психолого-педагогічна проблема” та „Особливості комплексу професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів”.

На лекційних заняттях використовувалися інноваційні методи. Так, за темою „Еволюція поглядів на професійні особистісні якості вчителя в історії педагогічної думки” було проведено інтерактивну лекцію, у ході якої викладач пропонував студентам відповісти на ряд

питань. Оскільки студенти вже пройшли курс історії педагогіки, вони мали теоретичне підґрунтя для того, щоб взяти активну участь в обговоренні. Питання носили проблемний характер, тож відповіді на них передбачали не простого репродукування знань, а зіставлення, порівняння, синтезу й аналізу обговорюваних явищ. Прикладами питань, що увійшли в лекцію, були такі:

- Як Ви розумієте вислів Я.А.Коменського про вчителів: „Їм вручена неперевершена посада, вище якої нічого не може бути під цим сонцем”?

- Що мав на увазі П.Блонський, говорячи: „Вчитель! Стань людиною!”?

- Чи згодні Ви з висловом К.Ушинського: „У вихованні усе має базуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості”?

Зміст кожного семінарського заняття розподілено на два взаємопов’язані структурно-змістові блоки з метою забезпечення динамічності його перебігу. Кожний блок характеризується логічною завершеністю та містить такі структурні елементи: постановка проблеми, основна частина, орієнтована на розв’язання питання, та заключна частина – обмін думками та підведення підсумків. Так, на семінарському занятті з теми „Професійні особистісні якості вчителя-філолога з позицій сучасності” було проведено міні-лекцію з метою ознайомлення студентів з основними теоретичними положеннями й активізації опорних знань, після чого студентська група розподілялася на чотири підгрупи, рівні за кількістю осіб. Робота проводилася методом „мозкового штурму”, який передбачає вільне висловлення думок з приводу обговорюваної проблеми. Кожній підгрупі надавалось окреме завдання. У ході групової роботи студенти відзначали вплив школи на особистість учня, вплив педагогічної діяльності на особистість учителя, позитивні впливи суспільства, що позначаються на розвитку сучасної української школи, негативні соціальні впливи, яким піддаються учні й учителі та які впливають на результати діяльності школи. Відбувалося обговорення усіх без винятку думок, навіть тих, що здавалися нетрадиційними або навіть абсурдними. Після виконання завдань кожна з груп презентувала результати своєї

роботи у вигляді концепції з подальшим обговоренням у вільній дискусії.

Другий структурно-змістовий блок був логічним продовженням попереднього, створюючи підстави для визначення професійних особистісних якостей учителя-філолога, що є необхідними для успішного розвитку української школи з позицій сучасності.

Проведення семінарських занять уключало також співбесіди, дискусії, метод “pros” and „cons” („за” та „проти”). Активно впроваджувалася групова робота з обговоренням, що поєднує два методи – мозковий штурм і співбесіду. Її використання можливе тільки за умови створення демократичного простору для вільного обговорення, що надає можливість кожному вільно висловити свою думку, брати участь у виробленні спільної думки в обговоренні різних точок зору під час презентації результатів групової роботи. Така робота давала поштовх до розкриття індивідуальності кожного зі студентів, формування комплексу професійних особистісних якостей (як комунікативних, так і морально-вольових), оскільки, по-перше, студенти вчилися висловлювати власну думку, відстоювати власну позицію, що забезпечувало формування комунікативності; поважати думку співрозмовників, намагатися зрозуміти їх позицію, що сприяло розвитку емпатії та толерантності; а по-друге, кожен студент, працюючи в групі, вносив свій вклад у досягнення загального результату, що сприяло розвитку вимогливості до себе та відповідальності. Це зумовлено тим, що під час групової роботи відсутній пресинг авторитету викладача, а під час презентації розглядається груповий інтелектуальний продукт, що є результатом консенсусу.

Означені форми роботи також позитивно впливають на розвиток колективу академічної групи, який, у свою чергу, сприяє формуванню професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів за умови цілеспрямованого керування процесом групового навчання та позааудиторної роботи з боку викладачів. Як зазначають дослідники, дуже часто робота за схемою викладач – студент позбавляє навчально-виховний процес одного з найважливіших елементів – міжособистісного спілкування й міжособистісної взаємодії, котра породжує в групі атмосферу „відповідальної залежності” (за А.Макаренком), сприяючи здійсненню викладачем плідної виховної роботи, результатом якої є сформовані професійні

особистісні якості студентів. Як засвідчив досвід, залучення сучасних евристичних методів підсилює пізнавальний інтерес і активізує наявний у студентів досвід для розв'язання нових завдань.

За змістовими модулями спецкурсу студентам пропонувалося виконання творчих індивідуальних завдань: здійснити самодіагностику професійних особистісних якостей, заповнити карту самоаналізу та скласти індивідуальну програму самовиховання професійних особистісних якостей, розробити власні правила поведінки під час проходження педагогічної практики тощо.

Слід зазначити, що введення спецкурсу не тільки позитивно вплинуло на формування професійних особистісних якостей студентів, але сприяло їх підготовці до виконання завдань педагогічної практики.

З метою активізації роботи студентів із самовдосконалення було проведено дискусію „Майбутній учитель-філолог: ідеал і реальність”. Запропоновано було такі питання для обговорення:

- Які професійні особистісні якості визначають, на Ваш погляд, ефективність професійної реалізації вчителя-філолога?

- Чи був у Вас улюблений вчитель мови та літератури? Якщо так, то які з його особистісних якостей стали взірцем для наслідування?

- Чи доводилося Вам зустрічати вчителів, які виявляли небажані й несумісні з професією вчителя особистісні якості? Охарактеризуйте, як вони проявлялися в їхній поведінці, ставленні до учнів, до професії?

- Кого з героїв літературних творів або людей з реального життя можна назвати ідеалом учителя? Обґрунтуйте свій вибір.

Використовуючи метод дискусії, ми виходили з того, що вона має бути орієнтована на здійснення комплексного педагогічного впливу. Як спосіб міжособистісної взаємодії, що ґрунтується на обміні різними поглядами щодо проблеми або явища, дискусія вимагає знання предмета, прояву відвертості, відстоювання власних переконань, уміння чітко формулювати думку та рахуватися з поглядами інших людей. Запорукою ефективною участі в дискусії є наявність у її учасників особистісних якостей, котрі в основному збігаються з професійними особистісними якостями вчителя-філолога. Найбільш важливим для нас було те, що активна участь у

дискусії не тільки формує уявлення про працю вчителя-філолога, а й впливає на формування професійних особистісних якостей студентів.

У процесі дискусії кардинально змінювався характер зв'язків між учасниками навчально-виховного процесу, що сприяло становленню суб'єктної позиції студентів.

Особливістю реалізації **третьої педагогічної умови** – педагогічно доцільного добору, поєднання й упровадження в навчально-виховний процес класичних університетів традиційних та інноваційних методів і форм, що стимулюють активність студентів до формування професійних особистісних якостей, було те, що означені форми і методи впроваджувались у навчально-виховний процес протягом усього формувального експерименту.

Змістове наповнення курсу „Практика усного та писемного англійського мовлення” було скоректовано з метою актуалізації професійних особистісних якостей студентів-філологів. Було дібрано англійські тексти двох типів – тексти, зміст яких пов'язаний із педагогічною професією, проблемами навчання та виховання дітей і молоді, і тексти, що спонукають студентів до розв'язання морально-етичних проблем. Означені тексти органічно доповнили навчальний процес і були логічно розподілені за змістовими модулями, що входять до означеної дисципліни. Тексти виступали не тільки як дидактичний компонент заняття, а й як ефективний виховний засіб для формування професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів. При цьому тексти мали відповідати певним вимогам – сприяти реалізації означеної виховної мети, мати гуманістичну спрямованість, пізнавальну цінність, впливати на емоційну сферу студентів. Дібрані тексти виступали не просто матеріалом до читання, а й містили завдання, виконання яких залучало студентів-філологів до активних форм діяльності на занятті – до дискусій, рольових ігор, групових форм роботи, вирішення педагогічних ситуацій, складання та інсценування діалогів.

Розширення англійського лексичного запасу студентів-філологів відбувалося за рахунок уведення слів і виразів, що розкривають сутність особистісних і професійних якостей людини, відтінки її емоційного стану, лексики педагогічного спрямування.

Протягом семінарських занять з літератури активно застосовувався метод аналізу образів літературних героїв, що обов'язково розкривав поведінку та вчинки героїв з проекцією на їх особистісні якості. Особливого значення надавалося розкриттю студентом власної позиції щодо особистості літературних героїв і їх учинків.

У навчальному процесі з мови та літератури застосовувався також метод моделювання, що полягає в імітації подій, ситуацій, виконанні ролей, описаних у художньому творі. Цей метод надавав студентам можливість проникнути в сутність проблеми, що міститься у змодельованій ситуації, самостійно обирати роль. Під час моделювання студенти не обмежувалися інсценуванням описаних у літературному творі явищ, вони прогнозували можливі шляхи розвитку подій і уявні діалоги між героями. Викладач виконував декілька ролей:

- інструктора, який ознайомлював з правилами, проводив консультації в підготовчий період і протягом моделювання;
- судді-рефері, який надавав поради щодо розподілу ролей;
- тренера, який орієнтував студентів на прискорений вибір шляхів;
- ведучого, який організував обговорення.

Означене сприяло розвитку комплексу професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів.

Реалізація третьої педагогічної умови відбувалася також протягом проходження студентами в 7 семестрі виробничої (педагогічної) практики, що виконувала інтегруючу функцію – поєднувала теоретичну підготовку студентів з реальною педагогічною дійсністю. Серед усіх форм організації навчально-виховного процесу в класичному університеті педпрактика найбільшою мірою сприяє формуванню саме поведінкового компонента професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів, оскільки вони стикаються з необхідністю майже самостійно розв'язувати різноманітні педагогічні ситуації та проблеми, що виникають у реальному педагогічному процесі. Саме в практичній діяльності відбувається формування базових умінь студентів і їх корекція, під час якої майбутні вчителі отримують

кваліфіковану консультацію-допомогу як від фахівців вищого навчального закладу, так і від кращих учителів школи.

Разом з тим, педагогічна практика за змістом і складністю завдань, котрі розв'язує практикант, має поліфункціональний характер, що вимагає актуалізації професійних особистісних якостей.

Педагогічна практика умовно розподіляється на три етапи:

1. Етап адаптації, протягом якого студенти-філологи ознайомлюються зі специфікою навчального закладу – бази практики. Головна увага приділяється вивченню традицій педагогічного та учнівського колективів, особливостей організації навчально-виховного процесу та їх аналізу; набору фактичного матеріалу для складання психолого-педагогічної характеристики на учня та колектив. Студентами аналізуються всі педагогічні явища, з якими вони стикаються. На цьому етапі студентам було запропоновано ведення щоденника педагогічної практики, у якому вони фіксували й аналізували професійну поведінку вчителів, зокрема з позицій наявності в них тих чи інших професійних особистісних якостей, а також самоаналіз професійної поведінки.

2. Етап входження в навчально-виховну діяльність, протягом якого студенти реалізовували набуті під час навчання в університеті знання, вміння й навички в практичній педагогічній діяльності та мали можливість реалізувати на практиці власні професійні особистісні якості. Більшість заходів, що проводилися в цей період, проходили за підтримки керівників практики. Ефективність цього етапу великою мірою залежить від рівня педагогічного керівництва. Слід визнати, що стратегічне керівництво діями студентів закладено програмою практики – вчителі та керівники педагогічною практикою від школи, спрямовуючи дії студентів, узгоджували свої вимоги з керівниками практики від університету та допомагали студентам скоректувати поведінкові прояви професійних особистісних якостей. Особливістю цього етапу є те, що завдання студента не повинні перевищувати рівень зони його найближчого розвитку, тому, як правило, вони носять конструктивно-варіативний характер.

3. Основний етап, найтриваліший у часі, під час якого студенти-практиканти проводять залікові уроки та позакласні виховні заходи. Особливість його в тому, що деякі студенти відходять від

запропонованих алгоритмів дій і переходять на творчий рівень виконання завдань практики. Однак, саме на цьому етапі існує загроза руйнації педагогічної системи, прийнятої у школі, через некомпетентність дій студентів-практикантів, які можуть бути зумовлені недостатнім рівнем сформованості їхніх професійних особистісних якостей. В організації та проведенні педагогічної практики ми враховували, що саме в цей час набирає чітких обрисів орієнтація студента на педагогічну професію. Тому недоліки в її проведенні можуть призвести до розчарування у виборі професії вчителя, а досконала організація та проведення, навпаки, зміцнять бажання й наміри студентів працювати в школі.

Слід зазначити, що тривалість етапів педпрактики для кожного студента є індивідуальною, саме тому протягом усього періоду проводився моніторинг виявлення професійних особистісних якостей студентами-практикантами, до якого були залучені всі суб'єкти педагогічного процесу – вчителі, викладачі-методисти й самі студенти. Наші спостереження свідчать, що на етапі входження в діяльність і на основному етапі проведення педагогічної практики ефективності формування професійних особистісних якостей студентів-філологів експериментальної групи сприяло самовиховання та самовдосконалення.

За результатами педагогічної практики проводилася підсумкова конференція у формі вільного обговорення, обміну враженнями, у ході якої цитувалися окремі сторінки зі щоденників практикантів. Окрім цього, студентам було запропоновано написати твори-аналізи з однієї із тем: „Мій найважчий день у школі”, „Мій найщасливіший день у школі”; „Як професійні особистісні якості впливали на мою роботу під час педпрактики”.

Тож, у процесі дослідження було розроблено та запроваджено низку заходів, спрямованих на корекцію змісту навчально-виховного процесу класичного університету згідно з завданнями формування професійних особистісних якостей майбутніх учителів-філологів. У розробленому навчально-методичному комплексі майбутнім учителям-філологам, викладачам університетів та учителям загальноосвітніх навчальних закладів запропоновано:

- навчально-методичний посібник „Професійні особистісні якості майбутніх учителів-філологів: сутність, зміст, методи діагностики”;

- комплект дидактичного забезпечення з орієнтовно-тематичним планом і програмою спецкурсу;
- сукупність методик для вимірювання рівнів сформованості професійних особистісних якостей.

Проведене дослідження не висчерпує всіх питань означеної проблеми. Перспективи подальшого дослідження пов'язані з розробкою технології педагогізації навчально-виховного процесу у класичних університетах. З огляду на значний вплив викладачів на формування професійних особистісних якостей студентів-філологів актуалізується проблема самовдосконалення компетентності викладачів щодо питань формування професійних особистісних якостей студентів.

Література:

1. Анисимов В.Е. Методологические вопросы разработки модели специалиста / В.Е.Анисимов, Н.С. Пантина // Советская педагогика. – 1977. – №5. – С. 100–108.
2. Антоненко М.О. Розуміння педагогічної майстерності студентами вищої аграрної школи / М.О.Антоненко // Педагогіка і психологія. – 2005. – №1(46). – С. 51–57.
3. Барбина Е.С. Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы / Барбина Е.С., Семиченко В.А. – К., 1996. – 261 с. – (Научно-методическое пособие).
4. Батаршев А.В. Диагностика профессионально важных качеств / А.В.Батаршев, И.Ю.Алексеева, Е.В.Майорова. – СПб : Питер, 2007. – 192 с.
5. Белова С.В. Функции учебного диалога в усвоении ценностно-смыслового содержания гуманитарных предметов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Волгоградский государственный педагогический университет / С.В.Белова – Волгоград, 1995. – 17 с.
6. Бех І.Д. Від волі до особистості / І.Д.Бех. – К : Україна-Віта, 1995. – 202 с.
7. Богословский В.В. Психология воспитания школьника / В.В.Богословский. – Л. : ЛГПИ, 1974. – 164 с. – (Учеб. пособ. для пед. интов).
8. Бодалев А.А. Психология о личности / А.А.Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 187 с.
9. Борисяк А.С. Психологічні особливості формування професійних якостей майбутнього медичного психолога: автореф. дис. на здобуття наук.

ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Прикарпатський університет імені Василя Стефаника / А.С.Борисюк. – Івано-Франківськ, 2004. – 21 с.

10. Боровский А.Б. Система методов профессиональной ориентации: Кн. 2. Методики профориентационной работы (приложения) / А.Б.Боровский, Т.М.Потапенко, Г.В.Щекин. – К. : МЗУУП, 1993. – 164 с.

11. Бухлова Н.В. Вивчення ефективності діяльності педагога-вихователя / Н.В.Бухлова, Л.М.Мазуренко. – Харків : Основа, 2006. – 160 с.

12. Василюшина Т.В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України / Т.В.Василюшина. – К., 2000. – 20 с.

13. Васянович Г.П. Педагогічна етика / Г.П.Васянович. – Львів : Норма, 2005. – 344 с. – (Навчально-методичний посібник).

14. Вітюк В.В. Розвиток професійно-особистісних якостей вчителів-предметників у системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Центральний інститут післядипломної освіти АПН України / В.В.Вітюк. – К., 2000. – 19 с.

15. Гаевая Т.Г. Моральная ответственность как качество личности: Автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – педагогическая психология / Институт психологии АПН СССР / Т.Г.Гаевая. – М., 1984. – 18 с.

16. Глазкова І.Я. Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди. / І.Я.Глазкова. – Харків, 2004. – 25 с.

17. Голубев Н.К. Введение в диагностику воспитания / Н.К.Голубев, Б.П.Битинас. – М. : Педагогика, 1989. – 160 с.

18. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К : Либідь, 1997. – 376 с.

19. Грецов А.Г. Выбираем профессию. Советы практического психолога / А.Г.Грецов. – СПб : Питер, 2006. – 224 с.

20. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності / О.І.Гура. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с. – (Навчальний посібник).

21. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф.Зеер. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с. – (Учебное пособие для студентов вузов).

22. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А.Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2004. – 273 с. – (Учебник для вузов).

23. Зиновьев Д.В. Социокультурная толерантность – ее существенные характеристики / Д.В.Зиновьев // Парадигма. – 1998. – № 1. – С. 50–61.
24. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П.Ильин. – СПб. : Издательство „Питер”, 2000. – 512 с.
25. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А.Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1989. – 190 с. – (Кн. для учителя).
26. Кныш К.А. Управление процессом формирования нравственных качеств рабочей молодежи : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филос. наук : спец. 09.00.05 – этика / Московский государственный педагогический институт / К.А.Кныш. – М., 1979. – 16 с.
27. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Г.С.Костюк ; під ред. Л.М.Проколієнко. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
28. Кротенко В.І. Психологічні особливості емпатії підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова / В.І.Кротенко. – К., 2001. – 22 с.
29. Кулюткин Ю.Н. Психологическая природа деятельности педагога / Ю.Н.Кулюткин // Творческая направленность деятельности педагога: [Сб. науч. ст.]. – Л., 1978. – С. 7-10.
30. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология / Н.Д.Левитов. – М. : Наука, 1960. – 268 с.
31. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А.Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 48 с.
32. Макаренко А.С. Избранные произведения : в 8 т. / А.С.Макаренко. – М. : Педагогика, 1984. – Т.4. – 400 с.
33. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И.Ожегов ; под ред. Н.Ю.Шведовой. – М. : Русский язык, 1990. – 921 с.
34. Орищенко О.А. Диференційно-психологічний аналіз емпатії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського / О.А.Орищенко. – Одеса, 2004. – 21 с.
35. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – 2-ге вид., доповн. та переробл. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
36. Педагогічна психологія / Л.М.Проколієнко, М.Й.Боришевський, В.О.Моляко та ін. ; за ред. Л.М.Проколієнко, Д.Ф.Ніколенка. – К. : Вища школа, 1991. – 183 с. – (Навч. посібник).
37. Пентилюк М.І. Наукові засади культури українського мовлення / Пентилюк М.І. // Печатное слово: [Информ.-метод. журнал изд-ва ХДУ]. – 2004. – №3(8). – С.41–47.

38. Петровский А.В. Быть личностью / А.В.Петровский. – М. : Педагогика, 1990. – 112 с.
39. Пехота О.М. Особистісно орієнтоване навчання : Підготовка вчителя / Пехота О.М., Старєва А.М. – Миколаїв : Вид-во „Ілон”, 2006. – 272 с. – (Монографія).
40. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К.Платонов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 1984. – 174 с. – (Учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования).
41. Платонов К.К. Психология / К.К.Платонов, Г.Г.Голубев. – М. : Высшая школа, 1973. – 256 с. – (Учебник для индустриально-педагогических техникумов).
42. Приходченко К.І. Діагностика у виховному процесі / К.І.Приходченко, Л.Є.Литвин. – Харків : Основа, 2006. – 160 с.
43. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г.Ярошевского : 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494с.
44. Рабочая книга практического психолога: Технология эффективной профессиональной деятельности / Научн. ред. А.А.Деркач. – М. : Издательский дом „Красная площадь”, 1996. – 400 с. – (Пособие для специалистов, работающих с персоналом).
45. Радул В.В. Особливості формування відповідальності студентів / В.В.Радул, Н.Г.Кушнір // Наукові записки. — Кіровоград : Центрально-Українське вид-во, 2000. – вип. XXV. – С. 17–22. – (Сер. : Педагогічні науки).
46. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А.Реан, Я.Л.Коломинский. – СПб : Издательство „Питер”, 2001. – 416 с. – (Учебное пособие для психологов и педагогов).
47. Ройлян В.О. Формування професійних якостей майбутніх фахівців сухопутних військ в умовах реформування вищої військової освіти Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського / В.О.Ройлян. – Одеса, 2004. – 24 с.
48. Рувинский Л.И. Основы педагогики / Л.И.Рувинский, И.И.Кобыляцкий. – М. : Просвещение, 1985. – 224 с. – (Учеб. пособ. для слушателей ИПК).
49. Савчак Н.В. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до гуманістичного виховання учнів: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.07 / Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова / Н.В.Савчак. – К., 2000. – 16 с.
50. Сахарова В.Г. Ответственность как личностный фактор и возможности ее диагностики : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / В.Г.Сахарова. – Хабаровск, 2003. – 187 с.

51. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологи. Модуль „Направленность” / В.А.Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – 521 с. – (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы).

52. Семиченко В.А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза / В.А.Семиченко. – Полтава, 1989. – 86с. – (Учебное пособие).

53. Семіченко В.А. Психологія педагогічної діяльності / В.А.Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с. – (Навч. посіб.).

54. Сметанський М.І. Формування соціальної відповідальності вчителя / М.І.Сметанський. – Вінниця : Вінницький держ. пед. ін-т ім. М.Коцюбинського, 1993. –91 с.

55. Сухомлинский В.А. Собрание починений : в 5 томах / В.А.Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1980. – Т.3. – 719 с.

56. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови / В.О.Сухомлинський // Українська мова і література в школі. – 1989. – №1. – С. 3–8.

57. Тодорцева Ю.В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського / Ю.В.Тодорцева. – Одеса, 2004. – 23 с.

58. Умеете ли Вы общаться? / И.Н.Горелов, В.Ф.Житников, М.В.Зюзько и др. – М. : Просвещение, 1991. – 144 с. – (Кн. для учащихся).

59. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С.Аверинцев и др. – 2-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

60. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания / Н.Е.Щуркова. – СПб. : „Питер”, 2005. – 366 с. – (Учебное пособие).

61. Intercultural Competence: A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe / Ed. by Lies Sercu. – V.1 : The Secondary School. – Aalborg : Aalborg University Press, 1995. – 188 p.

Міняйлова А. В.

ГУМАНІСТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Інтенсивна індустріально-інформаційна трансформація сучасного суспільства в умовах динамічного розвитку цивілізації зумовлює посилення ролі особистості у технічній галузі, що вимагає формування нової генерації фахівців технічного профілю, здатних до здійснення ефективної міжособистісної взаємодії на гуманістичних засадах, до постійного саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації, які б дотримувались і розвивали загальнолюдські та національно-духовні гуманістичні цінності. Особливої значущості набуває проблема створення у навчально-виховному процесі технічних університетів таких умов і впровадження таких технологій, які б сприяли ефективності гуманістичного виховання студентів. На цьому наголошено у нормативно-правових документах, що регламентують шляхи й напрями розвитку освіти в Україні: Конституції України, Національній доктрині розвитку освіти України у ХХ столітті, Законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, концепції гуманізації та гуманітаризації вищої освіти та інших офіційних документах держави.

Розв’язанню досліджуваної проблеми сприяли наукові розробки вітчизняних вчених з теорії і методології гуманістично орієнтованої освіти: І. Беха, Г. Васяновича, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, І. Зязюна, А. Капської, В. Кременя, А. Макаренка, Ю. Мальованого, Н. Ничкало, О. Савченко, А. Сущенка, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської та ін. Гуманістичні ідеї розвитку особистості закладено у працях вітчизняних та зарубіжних науковців: Ш. Амонашвілі, Г. Балла, А. Маслоу, М. Монтесорі, К. Роджерса та ін.

Різні аспекти проблеми гуманістичного виховання особистості досліджували О. Андрійчук, А. Вірковський, Д. Пашенко, О. Сухомлинська, І. Шевчук та ін. Питанням теорії і практики гуманістичного виховання студентів вищих навчальних закладів присвятили свої роботи Є. Барбіна, Р. Беланова, Л. Бобко,

Т. Буяльська, С. Даньшева, Г. Дашутін та ін. Проблеми гуманізації та гуманітаризації вищої технічної освіти розкрито у дослідженнях І. Кузнецової, П. Скляр, Т. Уманської та ін.

Перш за все, проаналізуємо сутність понять „гуманізм” і „гуманність” як основоположних дефініцій у розумінні „гуманістичного виховання”.

Як зазначено в „Педагогічному енциклопедичному словнику” під редакцією Б. Бім-Бада, гуманізм (від лат. *humanus* – людський) – це визнання цінності людини як особистості, її права на вільний розвиток і прояв своїх здібностей; утвердження блага людини як критерію оцінки суспільних відносин [34, с. 58]. Такий підхід є традиційним у сучасній філософській та психолого-педагогічній науках і наголошує не тільки на визнанні цінності особистості кожної людини, а й стверджує її право на щастя, свободу, вільний розвиток, свободу вибору, реалізацію творчого потенціалу. Деякі уточнення запропоновано дослідником А. Сущенком, який розглядає гуманізм з точки зору синергетичного підходу: „Оскільки вся об’єктивна дійсність представляє собою нелінійну самоорганізовану систему, яка складається із взаємопов’язаних підсистем різних ієрархічних рівнів, то людина постає не найвищою цінністю, а найвищою цінністю нарівні з іншою людиною, зі спільністю інших людей, з природою” [48, с. 26]. Таке доповнення більш чітко визначає сутність поняття „гуманізм” і забезпечує уникнення можливого його трактування як прояву егоїзму, егоцентричності, перевагою над природою.

Очевидно, що поняття „гуманізм” дуже тісно пов’язане з поняттям „гуманність”, іноді їх навіть ототожнюють. Так, у тлумачному словнику російської мови С. Ожегова подається: „Гуманізм – це гуманність, людність у суспільній діяльності, у ставленні до людей” [31, с. 128]. Схожої думки дотримується автор „Сучасного тлумачного словника російської мови” Т. Єфремова: „Гуманізм – ...; 2) те саме, що й гуманність” [20, с. 60]. Проте І. Дворецький, дослідивши семантичне значення цих термінів і зробивши їх порівняльний аналіз, дійшов висновку про те, що поняття „гуманізм” набагато ширше і має більше значень, ніж поняття „гуманність”, хоча є похідним від останнього [28, с. 57].

У „Педагогічному енциклопедичному словнику” зазначено: „Гуманність (від лат. *humanus* – людський) – зумовлена моральними

нормами і цінностями система установок особистості на соціальні об'єкти (людину, групу, живу істоту), яка представлена у свідомості переживаннями співчуття і співрадощі і реалізується у спілкуванні і діяльності в актах співдяльності, співучасті, допомоги” [34, с. 58]. Це означення уточнено у „Сучасному словнику з педагогіки”: „гуманність – це повага до людей, піклування про їх благо, співчуття, доброзичливість, милосердя. Гуманність проявляється у співчутті людині, яка потрапила у біду, готовність прийти їй на допомогу, в усіх життєвих ситуаціях творити добро і протистояти злу. Гуманна людина вміє не тільки розділити горе, але й радіти успіхам, визнавати досягнення інших людей. Їй не притаманно почуття заздрості, злорадності. Вона бореться проти жорстокості, насилля, приниження гідності особистості, поважає всіх людей, незалежно від їх віку, статі, соціального стану, національності” [44, с. 139].

У деяких енциклопедичних виданнях гуманність коротко визначається як людяність, людинолюбство [37, с. 117; 45, с. 68; 10, с. 201].

Для розкриття сутності поняття „гуманність” необхідно, перш за все, уточнити його категоріальну належність. У результаті проведеного аналізу наукової літератури виявилась низка різних підходів до вирішення означеної проблеми. Так, Є. Шиянов виокремлює такі змістові категорії поняття „гуманність”: світогляд, якість особистості, принцип, елемент моралі, риса особистості [51, с. 58]. Л. Бобко доповнює: „Гуманність – це завжди певна психологічна установка особистості, її внутрішня орієнтація на доброзичливість у взаєминах між людьми” [4, с. 41], на чому, до речі, наполягає й М. Бім-Бад [34, с. 58].

Отже, як і „гуманізм”, „гуманність” постає різнобічним поняттям на зіткненні різних наук – філософії, педагогіки, психології, історії. Саме співіснування декількох різних підходів у визначенні категорії терміну „гуманність” пояснює розбіжності у трактуванні самого цього поняття. Тобто, якщо розглядати гуманність як світогляд (хоча ми не зовсім погоджуємося з таким підходом, оскільки, на нашу думку, світоглядом є гуманізм, а не гуманність), то очевидним стає спроба деяких вчених ототожнити ці поняття. Якщо гуманність розглядати як якість особистості або її рису, то більш влучним, на наш погляд, є ототожнення з людяністю.

Як принцип, гуманність реалізується в гуманізації педагогічного процесу. Нам здається більш влучним дотримуватись традиційного визначення гуманності як якості особистості та системи її психологічних установок. Крім того, слід зазначити інтегративність характеру гуманності як особистісної якості (К. Гавриловець, З. Нігматов, А. Сущенко, Є. Шиянов та ін.), що є очевидним, виходячи з оперування даною дефініцією різними науковими галузями.

Деякі вчені (Т. Поніманська, П. Скляр, Т. Уманська) вживають термін „виховання гуманності”, інші – „формування гуманності” (К. Гавриловець та ін.). Обидві позиції однаково слушні, оскільки вибір терміну „виховання” або „формування” в цьому контексті залежить від вибору визначення поняття „гуманність”. Тобто, як якість особистості гуманність виховують, а як систему психологічних установок особистості її формують. Так, під „вихованням гуманності” розуміють розвиток комплексу особистісних якостей, що зумовлюють ставлення людей один до одного, до суспільства, до самих себе [38, с. 43]. „Формування гуманності” відбувається „на основі повсякденного доброзичливого ставлення людини до тих, хто її оточує. В міру того, як у процесі міжособистісного спілкування таке ставлення набуває глибокої усвідомленості, сталості, воно перетворюється у якість особистості” [14, с. 76].

Ці два підходи є традиційними у сучасній психолого-педагогічній науці. Але останнім часом у зв'язку з розвитком порівняно молоді науки генетики дуже актуальним постає питання про спадковість особистісних якостей людини, в тому числі й гуманності. На врахуванні генетичного фактору розвитку особистості при формуванні гуманності як особистісної якості людини наполягає Л. Виготський. Вчений вважає, що розвиток – це самозумовлений процес, де синтезуються впливи середовища і спадковості, тому він стверджує, що один і той самий спадковий матеріал може по-різному розвиватися в різних середовищах, і навпаки – в одному й тому ж середовищі різні спадкові матеріали розвиваються по-різному [12]. В контексті зазначеної тематики це ствердження означає, що виховання гуманності у дитини, студента, людини в цілому залежить не лише від середовища та якості виховного впливу, а й від спадкових чинників особистості.

Вчений-генетик В. Ефроїмсон розглядає гуманність поряд з іншими позитивними особистісними якостями людини як комплекс психічних реакцій поведінки, вироблений в результаті еволюційних змін, через які пройшли десятки тисяч поколінь [53, с. 54].

Отже, узагальнимо основні підходи до визначення основних дефініцій: 1) гуманність не слід ототожнювати з гуманізмом; 2) гуманність – це якість особистості або система психологічних установок особистості; 3) гуманність як якість особистості виховується, а як система психологічних установок – формується; 4) рівень гуманності особистості зумовлюється двома чинниками – соціальним та генетичним. Щодо визначення поняття „гуманність”, то найбільш ґрунтовним нам здається трактування Л. Бобко, в основу якого покладено визначення, подане у психологічному словнику [39, с. 91–92] і розглянуте авторкою крізь призму генетики: „Гуманність – це зумовлена генетичними чинниками, соціальними й моральними нормами та цінностями система установок особистості на соціальні об’єкти (людину, групу, живу істоту), яка представлена у свідомості переживаннями співчуття і радості, реалізується у спілкуванні і діяльності, в актах сприяння, взаємної участі, допомоги” [4, с. 43].

Суттєвим та обов’язковим для розкриття сутності гуманістичного виховання студентів технічних університетів є аналіз понять „гуманізація” та „гуманітаризація” освіти.

Різні аспекти проблеми гуманізації та гуманітаризації освіти висвітлені в роботах вітчизняних та зарубіжних науковців: Ш. Амонашвілі, Г. Балла, М. Берулави, І. Беха, Г. Васяновича, С. Гончаренко, М. Євтуха, І. Зязюна, А. Капської, А. Макаренко, Ю. Мальованого, Н. Ничкало, О. Сухомлинської, В. Сухомлинського, А. Сушенка та ін. Проблемам гуманізації та гуманітаризації вищої освіти присвятили свої дослідження Є. Барбіна, Л. Бобко, Г. Дашутін, Т. Буяльська, І. Герасимова, О. Корольчук, П. Кравчук, О. Пехота, М. Повночовий, Л. Сохань та ін. Питання гуманізації та гуманітаризації вищої технічної освіти висвітлені в роботах І. Кузнецової, Т. Уманської та ін.

Ми не ототожнюємо поняття „гуманізація” та „гуманітаризація” освіти, а дотримуємось точки зору С. Гончаренка і Ю. Мальованого на їх сутність. „Гуманізація освіти, – зазначають вони у концепції гуманізації освіти, – це відображення в освітньому процесі тенденції

гуманізації сучасного суспільства, коли людська особистість визначається найвищою цінністю, а утвердження блага людини є найважливішим критерієм суспільних відносин. Вона полягає у рішучому повороті освітнього закладу до особистості учня, забезпеченні максимально сприятливих умов для виявлення і розвитку його здібностей і здібностей на основі поваги і довіри до нього, прийняття його особистісних цілей і запитів” [17, с. 6]. „Гуманітаризація освіти, – зазначає С. Гончаренко, – це переорієнтація освіти з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу й насамперед – світу культури, світу людини, на формування в молоді гуманітарного й системного мислення. Вона спрямована на подолання утилітарно-економічного, технократичного підходу до освіти як системи підготовки кадрів і робочої сили з його нехтуванням людиною і духовними цінностями” [15, с. 77]. Отже, гуманізація освіти – це відображення ідей гуманізму в освітньому процесі, підхід до учня, студента як найвищої цінності у навчально-виховному процесі середнього або вищого закладу освіти. Гуманітаризація ж освіти – це перебудова навчальних програм і навчальних планів закладів освіти, спрямована на ліквідацію розрізненості наукових знань, якими учні або студенти повинні оволодіти під час навчання, на формування цілісної картини світу, гуманістичного світогляду з опорою на гуманітарні науки.

Найважливіші складові гуманізації, які Г. Балл пропонує для загальної середньої освіти [1, с. 8], ми вважаємо доцільними й для вищої, а саме:

- гуманістичне переосмислення основних функцій освіти;
- гуманізація сьогоденного життя кожного учня (студента);
- втілення гуманістичних засад у загальній організації системи освіти та її подальшої розбудови;
- любов і повага до учнів (студентів);
- індивідуалізація;
- стимулювання розвитку суб’єктних якостей учня (студента);
- запровадження діалогічних засад;
- виховання учнів у дусі гуманістичних цінностей;
- педагог – суб’єкт гуманістично орієнтованої освіти.

Щодо гуманізації та гуманітаризації вищої технічної освіти, то, очевидно, що ці освітні процеси мають свою специфіку и

особливості реалізації.

Так, І. Кузнецова теоретично обґрунтовує мету, завдання і зміст гуманізації та гуманітаризації підготовки спеціалістів технічного профілю (на прикладі вищих морських технічних навчальних закладів) і пропонує методіку реалізації концепції гуманізації та гуманітаризації вищої технічної освіти, експериментально підтверджуючи її правомірність.

Низку теоретичних та практичних проблем гуманізації та гуманітаризації вищої технічної освіти вчена пропонує вирішувати з урахуванням національних традицій і звичаїв студентів, досягнутого і прогнозованого рівня науки, культури, практичних потреб у контексті специфіки майбутньої діяльності [26, с. 7].

Виходячи з того, що процес пізнання людиною навколишнього світу має дві взаємопов'язані сторони – чуттєву (емоційну) і раціональну (розумову), І. Кузнецова наголошує на збалансованості цих сторін свідомості для нормального протікання процесу пізнання. Найбільший розрив і дисбаланс між визначеними компонентами існує, як вважає дослідниця, саме в технократичному типі мислення, коли „людське життя позбавляється своєї інтелектуальності і зводиться до рівня простої матеріальної сили” [26, с. 18] (трагічний приклад – катастрофа на Чорнобильській АЕС у 1986 р.). „Побічні ефекти” технократизму виявились у зниженні загального рівня людяності – у так званій „дегуманізації” суспільства, що, безперечно, дало підстави для наукових хвилювань серед вчених – педагогів та психологів. Посилаючись на академіка А. Сахарова, вона зазначає, що „Науково-технічний прогрес не принесе щастя, якщо не доповнюватиметься надзвичайно глибокими змінами в соціальному, моральному і культурному житті людини” [26, с. 18]. Саме ця думка й покладена в основу розробленої дослідницею концепції гуманізації та гуманітаризації вищої технічної освіти, спрямованої на відродження культури, духовності, моральних цінностей та гуманістичних ідеалів студентської молоді вищих технічних навчальних закладів.

Отже, гуманізація та гуманітаризація вищої технічної освіти мають свої специфічні труднощі, зумовлені суперечностями між гуманітарним та технократичним типом мислення, на подолання яких спрямована наукова діяльність окремих вчених та інститутів.

Щодо визначення сутності гуманістичного виховання, то результати наукових досліджень дозволяють стверджувати, що на сьогодні в цьому відсутній єдиний підхід. Іноді дослідники вживають інші терміни, які є або синонімами терміну „гуманістичне виховання”, або близькими за семантичним значенням поняттями. Так, Г. Балл вживає термін „виховання у гуманістичному дусі” [1, с. 56], Й. Гайда – „гуманістичне формування особистості” [13, с. 32], вчені С. Стефанюк, О. Андрійчук у своїх наукових дослідженнях оперують поняттями „виховання гуманності”, а О. Тепла, І. Тимошук, О. Ціхоцька розглядають проблеми „виховання гуманістичних цінностей”. Останні два терміни деякі вчені ототожнюють з терміном „гуманістичне виховання”, але ми вважаємо їх лише спорідненими за значенням поняттями. На нашу думку, „виховання гуманності” передбачає формування особистісної якості людини, а „гуманістичне виховання” – це формування стосунків між усіма суб’єктами виховного процесу, в результаті якого здійснюється виховання гуманності та гуманістичних цінностей. Отже, „гуманістичне виховання” є поняттям більш широким за своїм значенням.

У сучасній психолого-педагогічній науці гуманістичне виховання особистості є об’єктом досліджень багатьох вітчизняних вчених (О. Андрійчук, Г. Балл, І. Бех, Л. Бобко, Г. Васянович, А. Вірковський, Й. Гайда, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кремень, М. Касьяненко, Н. Ничкало, Д. Пашенко, Т. Поніманська, В. Рибалка, І. Шевчук, О. Савченко, О. Сухомлинська, О. Тепла, І. Тимошук, О. Ціхоцька, В. Яковлева та ін), які висловлюють різні точки зору щодо розкриття сутності даного поняття, але всі вони однакові в думці, що гуманістичне виховання слід розглядати у контексті особистісно-орієнтованого підходу. Його основа полягає у забезпеченні більш глибокого цілісного розуміння, пізнання особистості й на цій основі – її гармонійного розвитку в умовах існуючої системи освіти й виховання. Особистість, як стверджують вчені-психологи (Б. Ананьєв, А. Асмолов, Л. Божович, Л. Виготський, О. Леонтьєв, В. Мясищев, А. Петровський, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе), – це єдність онтологічного, соціального й історичного досвіду людини, яка у процесі свого розвитку рухається до найбільшого розкриття своїх природних здібностей, вбирає досвід людства, відтворює

особливості соціуму, в якому живе [35, с. 8]. Тому головне завдання педагогічної науки в цьому напрямі – створити оптимальні умови для діяльності особистості, які б стимулювали її до самореалізації.

Вчений А. Вірковський, опираючись на теорію самоактуалізації особистості А. Маслоу, вважає, що гуманістичне виховання повинно бути спрямоване на досягнення особистістю максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізацію) і визначає його як „виховання, яке тлумачиться як повага до гідності і прав дитини, її цінності як особистості, прагнення до максимальної реалізації можливостей та здібностей” [11, с. 76]. Схожої думки дотримується й І. Підласий [36].

Інший підхід здійснюють вчені М. Касьяненко та І. Шевчук, акцентуючи на співпраці і співтворчості вихователя і вихованців як необхідній умові гуманістичного виховання особистості. І. Шевчук зазначає, що гуманістичне виховання – це цілісний процес навчання і виховання, спрямований на формування гуманних якостей, пробудження особистісних сил, засвоєння гуманістичних вимог, формування всебічно і гармонійно розвинутої особистості в співпраці вчителя і учнів [50, с. 31].

М. Касьяненко підкреслює, що гуманістичне виховання – цілісний процес виховання і освіти, спрямований на формування всебічно і гармонійно розвинутої особистості в умовах індивідуального підходу, співтворчості вихователя і вихованця, гуманних демократичних відносин [24, с. 25].

Вчені О. Сухомлинська, О. Савченко наголошують на тому, що загальнолюдські і національно-духовні ідеали і цінності є підґрунтям концепції гуманістичного виховання і, таким чином, сполучають особистісно-орієнтований підхід з культурологічним і аксіологічним [42; 47].

Л. Бобко визначає гуманістичне виховання як „це процес особистісно-орієнтованої взаємодії педагога та вихованця, заснованої на діалектичній єдності загальнолюдських і національно-духовних цінностей, що своєю метою ставить формування людини як неповторної особистості, готової до самоактуалізації та самореалізації” [4, с. 52].

На думку Д. Пащенка, поняття „гуманістичне виховання” слід трактувати як „спеціально організований процес цілеспрямованого управління розвитком дитини шляхом створення сприятливих умов

позитивної самореалізації вихованця в процесі його співпраці з педагогами, батьками, членами дитячого колективу та спілкування з природою, навколишнім соціумом і культурою” [32, с. 24].

Отже, у сучасній педагогічній науці існує певна низка тлумачень поняття „гуманістичне виховання”, що висвітлюють різні підходи до вирішення цієї проблеми, але й мають спільні риси. Дотримуючись принципу компліментарності, зазначимо, що *гуманістичне виховання* вбачаємо невід’ємною складовою цілісного педагогічного процесу творення особистості в умовах суб’єкт-суб’єктних взаємин викладачів і студентів, спрямованою на засвоєння гуманістичних знань, формування спеціальних умінь, навичок, гуманістичних якостей особистості та реалізованою у гуманістичній спрямованості, гуманістичному тезаурусі, гуманістичній самоідентифікації.

Гуманістичне виховання студентів технічних університетів має свої специфічні особливості, зумовлені особливостями їхньої майбутньої професійної діяльності. С. Даньшева, посилаючись на І. Мангутова, визначає загальні риси, що властиві інженерній діяльності:

1. Задоволення технічних потреб суспільства у ході його розвитку, що виникають у вигляді загальних і недостатньо зрозумілих проблем.

2. Розв’язання задач з метою створення нових технічних об’єктів з використанням наукових досліджень у готовому вигляді (готові формули, методики розрахунку тощо) [18, с. 43].

Інженерна діяльність, поряд з використанням готових результатів наукових досліджень, передбачає науковий пошук, творчий підхід до вирішення поставлених завдань, креативність мислення. Н. Чигиринська [49], аналізуючи характер інженерної діяльності, підкреслює, що, по-перше, інженерна діяльність спрямована на майбутнє, і тому має віддалений у часі результат і можливі наслідки. Ця специфічна особливість професійної діяльності інженера вимагає від нього певних професійних і особистісних якостей – здатність прогнозувати і передбачати, формулювати завдання та розробляти шляхи їх вирішення, обирати правильні рішення і нести за них особисту та юридичну відповідальність. Майбутній фахівець має бути здатним вирішувати стратегічні завдання, орієнтуючись на життєтворчі чинники,

дотримуватись системи загальнолюдських та національно-духовних цінностей, усвідомлювати мотиви своїх вчинків, відчувати внутрішню необхідність – потребу бути гуманною особистістю, здатною до рефлексії, емпатії тощо.

По-друге, як зазначає авторка, вихідним матеріалом для розв'язання інженерних задач є ситуації проектування технологічного процесу в різних галузях промисловості, при розв'язанні яких інженер може проявити в максимальній мірі свої особистісні ресурси – світоглядні, моральні та громадянські позиції. До цього, на наш погляд, слід додати, що розв'язання інженерних задач вимагає від фахівця творчого підходу, креативності, нестандартного погляду на способи вирішення професійних завдань.

По-третє, найголовнішою особливістю інженерної діяльності є те, що вона відбувається на перехресті науки і техніки, в точці зіткнення матеріального і духовного, техносфери, біосфери і соціосфери. Інженерна діяльність спрямована на матеріальне втілення теоретичних розробок, наукових досягнень людини, тому суспільству сьогодні потрібні інженери з чітко сформованою світоглядною гуманістичною позицією, які б адекватно розуміли своє місце в системі глобальних суспільних, виробничих і людських відносин, розуміли б і передбачали тенденції розвитку техносфери, були б здатні зробити прорив за межі своєї галузі в суміжні сфери людської діяльності [49].

Подібної думки ще на початку ХХ ст. дотримувався один із засновників інженерного проектування й освіти німецький професор А. Рідлер, наголошуючи на тому, що „...завдання вищої технічної школи полягає не в тому, щоб готувати лише хіміків, електриків, машинобудівників та ін., тобто таких фахівців, які ніколи б не покидали своєї тісно обмеженої галузі, але щоб надавати інженеру різнобічну освіту, можливість проникати й у сусідні галузі. Гарна освіта – це така, яка скеровує, тобто дивиться вперед і своєчасно з'ясовує завдання, що висувуються сьогоднішнім і майбутнім, а не примушує лише тягти себе і штовхати вперед без крайньої потреби” [41]. На його думку, мета інженерної освіти – „створити науковоосвічених і загальноосвічених практичних інженерів” [16, с. 24–35].

Досліджуючи проблему формування гуманістичних орієнтацій майбутніх фахівців технічного профілю, В. Мороз наголошує на

необхідності і значущості гуманістичного виховання майбутніх інженерів: „Спеціальної уваги потребують майбутні працівники технічної галузі, що зумовлено спеціальною потребою в інженерах-дослідниках та конструкторах, які мають широкий науково-технічний і гуманітарний потенціал і здатні вирішувати нові складні завдання, готові сприймати та трансформувати різноманітну науково-технічну та економічну інформацію, оволодівати мистецтвом управління новими технологічними циклами, особливо в екстремальних ситуаціях. Крім того, інтенсивні багатофункціональні умови сучасного виробництва потребують від людини відповідної етики поведінки, культури діалогу, художнього смаку, психологічної саморегуляції, емпатичного розуміння інших людей. Зростаюче значення гуманістичної вихованості майбутніх фахівців технічного профілю у процесі їх підготовки у вищому технічному навчальному закладі визначається також певними відмінностями між гуманітарними і технічними знаннями, специфічним впливом гуманітарного знання на пізнавальні здібності особистості” [30].

Досліджуючи проблеми гуманізації вищої технічної освіти, В. Кавецький наголошує на невідповідності рівня підготовки технічних працівників сучасним інженерним завданням: „Наші вузи, готуючи майбутнього інженера, по суті орієнтуються на образ інженера другої половини XIX – першої половини XX ст. Справа у тому, що сучасна інженерна діяльність не лише стала складнішою і оснащеною комп’ютерною технікою, якою все частіше розв’язуються нетрадиційні задачі, які вимагають нового інженерного мислення. Для нетрадиційних видів інженерної діяльності характерні такі особливості: 1) зв’язок інженерних аспектів діяльності з соціальними, економічними і екологічними аспектами; 2) необхідність моделювати і розраховувати не лише основні процеси проєктованого інженерного об’єкта, але й можливі наслідки його функціонування, особливо негативні; 3) новий характер інженерного мислення, що передбачає високу загальну культуру особистості інженера” [23].

Осмилюючи проблеми самовиховання студентів технічних університетів, С. Даньшева підкреслює значущість креативного, вільного мислення для професійної діяльності інженера в контексті гуманістичного виховання: „Для того, щоб професійна діяльність

молодого фахівця була високоефективною, йому необхідно розвивати ініціативність та здатність до винахідництва. Тому до специфічних якостей інженера слід віднести творче інженерне мислення, складовими компонентами якого є: вміння побачити проблему („інженерне чуття”), матеріалізувати свої інженерні ідеї у технічних конструкціях, правильно застосовувати конструкцію, що створена” [18, с. 46].

О. Завалевська в контексті дослідження проблеми інженерної освіти, висловила слушну думку про необхідність постійного саморозвитку, самовдосконалення сучасного інженера як складової його гуманістичного виховання: „Сьогодні також гостро стоїть питання про формування нового типу мислення інженера – проектного... У такому випадку важливо, щоб інженер мав і усвідомлював свої потенційні можливості, бачив перспективу і зону свого професійного найближчого розвитку, реалізуючи свою ідею та мету. В цьому випадку особливо значущою стає особистісний потенціал – рівень його загального і фахового розвитку, який визначає успішність професійної діяльності” [21].

У зв'язку з тим, що сучасна інженерна діяльність носить колективний характер, зумовлений складністю та інтегративністю нових соціоінженерних завдань, потребами оновленого суспільства, рівнем розвитку науки і техніки, то вона вимагає від інженерів колективної роботи, плідної співпраці, співтворчості. У такому контексті на перше місце виходять комунікативні якості особистості інженера, здатність працювати в колективі, що створює у ньому відповідну атмосферу і зумовлює характер людських взаємовідносин. Згідно з теорією „людських відносин”, з метою підвищення та інтенсифікації виробництва необхідно „гармонізувати” міжособистісні стосунки у виробничому колективі, що сприяє налагодженню позитивної психологічної атмосфери у колективі і, як наслідок, підвищенню продуктивності виробництва організації в цілому [6].

О. Лапузіна, досліджуючи проблеми формування професійної етики у майбутніх інженерів, підкреслює важливість, значущість і необхідність вміння фахівця підтримувати доброзичливі стосунки у колективі: „В умовах ринку сучасний інженер має орієнтуватися в ситуації, яка постійно змінюється, бути джерелом нових ідей і вміти донести їх до кожного члена колективу, партнерів. Для досягнення

професійного успіху майбутньому фахівцю належить навчитися контактувати з різними людьми й коректно привертати їхню увагу до своїх пропозицій шляхом застосування етичних принципів переговорів та презентації своєї продукції” [27, с. 24].

Такої ж думки дотримується й С. Даньшева: „До специфічних професійних якостей інженера слід також віднести такі комунікативні якості: знання специфіки взаємовідносин керівника та підлеглого, вміння встановлювати контакти, стимулювати діяльність колективу, налагоджувати відносини тощо” [18, с. 45–46].

Таким чином, специфічні особливості інженерної діяльності в умовах оновлення суспільства зумовлюють особливі вимоги до особистості інженера. Розуміння сутності цієї проблеми у сучасній освіті представлено у дослідженнях О. Абрамчук, С. Даньшевої, О. Завалевської, В. Кавецького, О. Лапузіної, І. Мангутова, В. Мороз, Є. Шаповалова, В. Ядова та ін. Теоретичним підґрунтям цих досліджень стали концептуальні теорії особистості, розроблені вченими-психологами Б. Ананьєвим, В. Давидовим, А. Ковальовим, О. Леонтєвим, Г. Костюком, Ф. Лершем, В. М’ясищевим, А. Петровським, К. Платоновим, С. Рубінштейном, В. Русаловим та ін.

Узагальнюючи досвід вчених щодо вивчення особистості інженера і спираючись на функціональну динамічну психологічну структуру особистості, запропоновану К. Платоновим, ми виокремили три групи вимог, які висувають сьогодні до особистості інженера суспільство, наука і техніка в контексті гуманістичного виховання особистості: індивідуальні, професійні та соціальні.

До індивідуальних вимог ми відносимо наявність таких особистісних якостей як раціональність, допитливість, самостійність, акуратність, ретельність, наполегливість, спостережливість, винахідливість, терплячість, здатність до критичного мислення, здатність усвідомлювати і відстоювати свою позицію, наявність особистісної світоглядної позиції, потреба в самоосвіті, самовихованні, саморозвитку тощо.

Професійні вимоги до інженера, з позиції гуманістичного виховання особистості, це – професійна компетентність, висока дисциплінованість, увага, точність, зазначеність дій, економічна грамотність, знання з теорії управління та організації виробництва, правових відносин, методів і технологій інформаційної роботи,

наявність особистісного професійного потенціалу, готовність до активного освоєння інноваційної професійної практики, усвідомлення своїх потенційних можливостей, спроможностей та прагнення до подальшого розвитку і професійного самовдосконалення. Крім того, сучасне оснащення виробництва комп'ютерною технікою вимагає, безумовно, від інженера високого рівня комп'ютерної грамотності.

Вимоги соціального характеру, що висуюються перед сучасним інженером, як зазначалося раніше, це: відчуття громадського обов'язку, відповідальність, усвідомлення мотивів своїх вчинків, здатність прогнозувати, передбачати ймовірні наслідки своєї діяльності, дотримання системи загальнолюдських та національно-духовних цінностей, повага до іншої людини, до її думки, наявність таких особистісних якостей як гуманність, милосердя, співчуття, емпатія, рефлексія, терпимість, толерантність, тактовність, доброзичливість, комунікативність, здатність до співпраці, до колективної діяльності тощо.

Для ефективної реалізації гуманістичного виховання майбутніх інженерів необхідно враховувати й специфічні особливості навчально-виховного процесу технічних університетів, а саме:

- 1) домінування технічних дисциплін над соціально-гуманітарними;
- 2) недостатню спрямованість навчально-виховного процесу на гуманістичне виховання та недооцінку його значущості для формування особистості студентів;
- 3) певні розбіжності між теоретично обґрунтованими концепціями виховної роботи та їх фрагментарною практичною реалізацією;
- 4) наявний склад викладачів з технічної освітою, які не мають спеціальної психолого-педагогічної підготовки;
- 5) гендерні психологічні особливості студентського контингенту з переважаючою кількістю представників чоловічої статі.

Ці особливості мають бути враховані при побудові педагогічної технології гуманістичного виховання студентів технічних університетів. Розглянемо їх більш детально.

Навчальний план підготовки бакалавра технічного профілю за будь-яким напрямом представлений двома блоками дисциплін –

нормативні навчальні дисципліни і вибіркові навчальні дисципліни. До першого блоку входять цикли: 1) гуманітарних та соціально-економічних дисциплін; 2) фундаментальних (природничо-наукових) дисциплін; 3) професійно-орієнтованих дисциплін. Другий блок представлений циклами: 1) дисциплін самостійного вибору вищого навчального закладу; 2) дисциплін вільного вибору студентом.

У середньому, на цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін у навчальному процесі технічного університету відведено 42–48 кредитів, що складає приблизно лише 17,5–19% навчального навантаження студента за весь термін навчання. Тобто, дисциплінам, спрямованим безпосередньо на моральне й духовне становлення студентської молоді, формування її світогляду, чіткої громадянської позиції у навчально-виховному процесі технічних університетів не відводиться належне місце.

Успішність навчально-виховного процесу у ВНЗ забезпечує професійно компетентна, висококультурна, гуманістично спрямована особистість викладача. Професорсько-викладацький склад технічних університетів здебільшого представлений фахівцями інженерного профілю, які в свій час отримали вищу освіту в технічних університетах і здобули наукові ступені в інженерній галузі і, відповідно, не мають спеціальної психолого-педагогічної підготовки (85% „викладачів-не педагогів” проти 15% „викладачів-педагогів”).

Гуманістичне виховання студентів вищих навчальних закладів можливе лише за умов встановлення суб'єкт-суб'єктного типу відносин між викладачем і студентом, який ґрунтується на принципі партнерства. Такий підхід передбачає творчу взаємодію суб'єктів виховання на засадах взаєморозуміння, взаємоповаги, взаємодовіри, визнає студента не об'єктом виховного впливу з боку викладача, а суб'єктом свого виховання. Завдання викладача у даному контексті – створити сприятливі умови, які б стимулювали студента до самовиховання, саморозвитку, самоосвіти, до розкриття внутрішніх здібностей, талантів і, врешті рещт, до його особистісної самореалізації. Однією з цих умов є створення відповідної атмосфери у навчально-виховному процесі, яка б сприяла формуванню позитивної „Я-концепції” студента – впевненості у доброзичливому ставленні до нього інших людей, переконаності в

успішному оволодінні тим або іншим видом діяльності, почуття власної значимості [5]. Отже, викладачу відводиться вирішальна роль у гуманістичному вихованні студентів вищих навчальних закладів.

Якісно-кількісний аналіз контингенту студентів технічних університетів свідчить про переважну більшість кількості хлопців (80–85%) над кількістю дівчат (15–20%), що є цілком очевидним, виходячи зі специфіки технічних професій. Для визначення завдань, змісту, форм і методів гуманістичного виховання студентів технічних університетів цей факт є одним з вирішальних, оскільки психологічні особливості хлопців відрізняються від психологічних особливостей дівчат і будувати систему гуманістичного виховання потрібно з урахуванням цих особливостей.

Сучасна психологічна наука має результати чисельних досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців (О. Балакірева, В. Бондаревська, О. Весельницька, Т. Віноградова, О. Гуменюк, Р. Джонсон, В. Єремєєва, Е. Ігл, Е. Ільїн, І. Клецина, І. Кон, О. Корабліна, Г. Крейг, Н. Лавриненко, О. Луценко, В. Семьонов, З. Фрейд, Н. Халітов, Н. Ходирєва, Т. Хрізман та ін.) з виявлення особливостей чоловіків (хлопців) та жінок (дівчат) у сприйнятті, логіці, інтуїції, темпераменті, нервовій системі, взаємовідносинах з оточуючими людьми, організації мислення, активності, ставлення до роботи тощо.

У порівнянні з дівчатами хлопці більш раціональні, стримані, схильні до ризику, впевнені у собі, агресивні, активні, але замкнені у собі, мовчазні. Більшість хлопців – інтроверти. Відомо, що у хлопців більш розвинений візуальний тип перцепції. Цю особливість нервової системи хлопців слід враховувати при доборі форм і методів гуманістичного виховання студентів технічних університетів.

Хлопці менш схильні до співчуття. На першому місці у хлопців – досягнення професійного успіху, а не міжособистісні стосунки. Хлопці більш сконцентровані на своїй професійній діяльності. Отже, природна схильність і психологічна готовність до гуманістичного виховання у хлопців нижча, ніж у дівчат.

Щодо колективної співдіяльності, то хлопці виявляються від природи, як правило, менш комунікабельними і тому гірше пристосованими до співіснування в колективі, ніж дівчата. Однак,

тут є одна особливість – хлопцям комфортніше співіснувати у чоловічому колективі, ніж у мішаному (студентську групу технічного університету і професійний колектив на підприємстві скоріш можна віднести до першого типу, ніж другого, з урахуванням вище визначеного процентного співвідношення хлопців і дівчат). У такому колективі його членам характерний менший рівень тривожності щодо своєї значущості, а це, безумовно, є фактором, який сприяє формуванню у студентів позитивної „Я-концепції”.

Зазначені особливості професійної діяльності інженера та навчально-виховного процесу технічних університетів зумовлюють зміст, завдання, принципи, напрями та добір відповідних форм і методів гуманістичного виховання студентів технічних університетів.

Гуманістичне виховання особистості є складним інтегративно-динамічним процесом з певною структурою складових компонентів, яка базується на таких положеннях:

- зазначені компоненти мають повністю розкривати процес гуманістичного виховання;
- виокремлені компоненти мають бути інтегративно взаємопов’язані і взаємозумовлені;
- структурні компоненти гуманістичного виховання студентів технічних університетів мають відповідати віковим та гендерним психологічним особливостям студентів.

У структурі гуманістичного виховання студентів технічних університетів ми виділяємо три компоненти: *потребнісно-мотиваційний*, *когнітивний* та *діяльнісно-поведінковий*. Розкриємо детально сутність кожного з урахуванням вікових психічних особливостей студентів технічних університетів у контексті їх професійного становлення.

Студенти вищих навчальних закладів здебільшого перебувають у віці 17–22 роки – порі юності. Цей період характеризується (Б. Ананьєв, Л. Виготський, А. Дмитрієв, Д. Ельконін, І. Кон, В. Лисовський, З. Єсарева та ін.) підвищенням почуття відповідальності за своє майбутнє, вирішенням проблеми ідентичності: в професійній сфері (вибір майбутньої професії і навчання), в сфері сімейних відносин (вибір потенційного сімейного партнера), в становленні особистості („Хто Я?”, „Чого Я прагну?”, „Яким Я повинен бути?”) [22]. Це період найбільш активного

розвитку моральних почуттів (любов, вірність, обов'язок тощо), загострення здатності до співчуття, емпатії, закріплення таких морально-вольових якостей як рішучість, цілеспрямованість, самостійність, ініціативність, вміння володіти собою тощо. Відбувається стабілізація характеру і становлення особистості [33, с. 351–354]. Психологи вважають юність вирішальним періодом в житті людини.

Для періоду юності, на який припадає пора студентства, характерні підвищений самоаналіз і самооцінка, які відбуваються шляхом порівняння ідеального „Я” з „Я” реальним, що іноді призводить до агресивності, дратівливості молодій людині у випадку значного неспівпадіння [33, с. 351–354]. Цей період ускладнюється можливими внутрішніми психологічними суперечностями між бажаннями, амбіціями, прагненнями та їх дійсною реалізацією. Так, факт вступу до університету закріплює віру молодій людині в свої сили й здібності, відкриває необмежені горизонти майбутнього професійного зростання, але вже на 2–3 курсі часто постає питання про правильність вибору спеціальності і навчального закладу, яке не завжди вирішується на користь останніх.

Отже, пора студентства – це період переходу від внутрішніх суперечностей до гармонії особистості з собою, колективом, суспільством, природою, навколишнім світом тощо. Саме в цей період досягаються більшість оптимумів розвитку інтелектуальних і фізичних сил (Л. Столяренко), посилюються свідомі мотиви поведінки, підвищується інтерес до проблем морально-етичного характеру, у тому числі гуманістичних взаємостосунків. І тому це дуже благодатний період для гуманістичного виховання особистості, оскільки він характеризується „відкритістю” молодій людині до сприйняття нового, позитивного, до осмислення своєї сутності, свого внутрішнього світу, розкриття здібностей і талантів, потребою конструктивно реалізовувати себе у творчій діяльності, досягнувши акме-результатів.

Ці та інші внутрішні та зовнішні суперечності у свідомості студента між потребами і можливостями їх реалізації в контексті нашої проблеми стають міцною рушійною силою, стійким мотивом до гуманістичного виховання студентів технічних університетів. З огляду на сказане вище та з врахуванням того, що першопричиною

будь-якої діяльності є потреба суб'єкта, задовольнити яку, спонукавши її до цієї діяльності, допомагає мотив, тому у структурі гуманістичного виховання студентів передусім ми виділили *потребнісно-мотиваційний компонент* як сукупність потреб, інтересів і мотивів. Розглянемо сутність кожного з цих складників.

Мотивація гуманістичного виховання студентів технічних університетів не може відбуватися ізольовано від мотивації їх професійного становлення. Студенти повинні усвідомлювати значущість гуманістичного виховання у контексті майбутньої професійної діяльності.

Проблема мотивації професійного становлення студентів розкрита в роботах вітчизняних і зарубіжних науковців: Г. Балла, Є. Клімова, Є. Ільїна, Г. Крайга, І. Кона, Ф. Тейлора, Е. Мейо, Ф. Ротлісбергера, У. Уайта, та ін.

Формування позитивної „Я-концепції” студентів технічних університетів, їх світогляду, гуманістичних особистісних якостей та ідеалів сприятиме їх професійному становленню, а усвідомлення своєї професійної значущості, в свою чергу, сприятиме самореалізації особистості студентів. Тобто, мотивація гуманістичного виховання знаходиться у взаємозалежності з мотивацією професійного розвитку студентів. Тому ми виокремили таку низку основоположних потреб і мотивів: інтерес до формування власної особистості на гуманістичних засадах, прагнення набуття гуманістичних особистісних якостей, потреба у прояві цих якостей у професійному середовищі та повсякденному житті, усвідомлення значущості гуманістичного виховання у своєму професійному становленні, потреба у саморозвитку, самовихованні й самоосвіті.

Критерієм сформованості потребнісно-мотиваційного компонента гуманістичного виховання студентів технічних університетів ми вважаємо *гуманістичну спрямованість* – особистісне прагнення фахівців застосувати свої знання, вміння, досвід у майбутній професійній сфері на гуманістичних засадах (Є. Барбіна, К. Щедролюсева) [52, с. 11]. Гуманістична спрямованість особистості означає ставлення до людини як найвищої цінності, визначення її права на свободу і щастя, вільний розвиток і прояв своїх здібностей.

Потребнісно-мотиваційний компонент гуманістичного виховання студентів технічних університетів трансформується на

різних етапах, але залишається актуальним протягом всього визначеного процесу.

Когнітивний компонент гуманістичного виховання являє собою систему теоретичних знань, на базі якої в подальшому формуються вміння, навички та якості, що забезпечують високий рівень гуманістичної вихованості особистості.

До складу когнітивного компоненту гуманістичного виховання студентів технічних університетів ми віднесли такі інформативні блоки. Перший – це теоретичні знання про гуманізм, історію його виникнення і розвитку, гуманістичну парадигму розвитку суспільства, гуманістичні ідеали і цінності, гуманізацію освіти, гуманістичний світогляд, значущість гуманістичних якостей в житті кожної особистості. Система знань цього блоку дозволить спрямувати виховання молоді людини у гуманістичне русло, сприятиме формуванню її гуманістичного світогляду, розумінню її місця у світі, усвідомленню цінності її життя і неповторності кожної особистості.

Другим важливим інформаційним блоком когнітивного компоненту виступають знання про сутність гуманістичного виховання студентів, мету, завдання, принципи, методи і прийоми. Значущість цієї складової виявляється в оволодінні студентами теоретичними знаннями про процес формування особистості молоді людини на гуманістичних засадах, здатної до толерантного спілкування, прояву гуманістичних якостей, саморозвитку і самовиховання, розкриття і розвитку своїх природних здібностей. Знання мети, завдань і принципів гуманістичного виховання зорієнтує студентів у виборі життєвих позицій, формуванні гуманістичного світогляду. Інформація про методи і прийоми гуманістичного виховання допоможе їм у самовихованні, практичній діяльності, спілкуванні.

Третім інформаційним блоком когнітивного компоненту ми визначаємо знання, які розкривають особливості гуманістичного виховання майбутніх фахівців технічного профілю, а саме: специфіку гуманістичного виховання студентів-майбутніх інженерів, роль гуманістичного виховання у професійній діяльності, методи та прийоми розв'язання комунікативних завдань у професійній діяльності, засоби ефективного підвищення рівня професійної

свідомості (відповідальності, здатності передбачувати наслідки своєї діяльності).

Як зазначалось раніше, юнацький вік є дуже сприятливим для гуманістичного виховання, оскільки саме в цей період людина переживає пік емоційного розвитку, який характеризується інтенсивністю прояву моральних та естетичних почуттів; сильним впливом емоційних переживань на формування світогляду; новим життєвим періодом, для якого характерні глибинні емоційні переживання; суперечливістю почуттів, поглядів, прагнень, настроїв [25, с. 224]. І за таких умов засвоєння теоретичних знань з питань гуманістичного виховання відбувається не у формі накопичення інформації, правил, законів, закономірностей і фактів, а переживається особистісно на чуттєво-емоційному рівні і носить вирішальний, трансформуючий характер у свідомості особистості.

Критерієм сформованості когнітивного компоненту гуманістичного виховання студентів технічних університетів виступає *гуманістичний тезаурус*, під яким ми розуміємо активно діючий поняттєвий запас, сформований на основі знань, отриманих завдяки всім трьом інформаційним блокам. До його складу також входять знання, отримані до періоду навчання в університеті, які виявляються опорними у подальшому засвоєнні матеріалу.

Важливої ролі у структурі гуманістичного виховання студентів технічних університетів набуває *діяльнісно-поведінковий компонент* – система вмінь, навичок та якостей особистості, які забезпечують високий рівень її гуманістичної вихованості. Його зміст полягає у системі поведінкових актів і вчинків студента, які розкривають доброзичливе ставлення до інших людей, що проявляється у гуманності, милосерді, тактовності, співчутті, емпатії, терпимості, повазі до іншої людини, до її думки, здатності до розуміння, толерантності, відповідальності, справедливості, життєвому оптимізмі, комунікативності тощо. Таким чином, діяльнісно-поведінковий компонент виступає практичною реалізацією гуманістичної спрямованості особистості і є індикатором сформованості потребнісно-мотиваційного і когнітивного компонентів.

Особливістю діяльнісно-поведінкового компонента у порівнянні з іншими є те, що він проявляється у міжособистісній взаємодії суб'єкта виховання (студента) з іншими людьми на відміну від двох

попередніх компонентів, які спрямовані на формування і перетворення внутрішнього світу студента, його самосвідомості.

Значущість діяльнісно-поведінкового компонента у структурі гуманістичного виховання зумовлена діяльнісним підходом (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.), який „ґрунтується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості” [29, с. 40]. Діяльнісний підхід передбачає „вироблення умінь обирати ціль, планувати діяльність, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати її, аналізувати і оцінювати її результати” з опорою на власні внутрішні закономірності розвитку особистості [29, с. 40]. За таких умов діяльність особистості скеровує процес її розвитку. Таким чином, в цьому контексті гуманістичне виховання спрямоване на максимальну самореалізацію особистості студента – її вільний розвиток, розкриття і реалізацію творчого потенціалу, природних здібностей і талантів.

У контексті визначеного підходу з урахуванням особливостей особистісно-професійного розвитку студентів технічних університетів діяльнісно-поведінковий компонент гуманістичного виховання передбачає наявність таких умінь, навичок і якостей, які б забезпечили ефективну взаємодію на гуманістичних засадах суб'єктів педагогічного процесу вищого навчального закладу, сприяли максимальній самореалізації і формуванню позитивної „Я-концепції” студентів та знайшли своє практичне втілення в їх майбутній професійній діяльності. Найважливішими серед них є: гуманність, доброзичливість, емпатія, співчуття, співпереживання, терпимість, відповідальність, комунікативність, комунікативна толерантність; потреба у самоосвіті, самовихованні й саморозвитку, самореалізації; навички міжособистісної і колективної взаємодії; уміння створювати позитивний психологічний клімат у колективі; здатність до рефлексії.

Вирішального значення у структурі діяльнісно-поведінкового компонента гуманістичного виховання студентів технічних університетів набуває наявність в особистості такої якості як гуманність, сутність якої було розглянуто раніше.

Одна з домінуючих ролей у структурі діяльнісно-поведінкового компонента гуманістичного виховання належить комунікативним здібностям особистості, оскільки комунікація складає основу навчальної діяльності студента. Вона розкривається через суб'єкт-

суб'єктний характер педагогічної взаємодії. Такий характер, в свою чергу, забезпечується діалогічним стилем педагогічного спілкування, який передбачає подвійний зворотній зв'язок між суб'єктами педагогічного процесу на засадах співробітництва та співтворчості.

Як вже зазначалося раніше, вимогам гуманістичної парадигми освіти найбільше відповідає діалогічний стиль, який характеризується активністю, контактністю і високою ефективністю спілкування; педагогічним оптимізмом, опорою на позитивний потенціал особистості студента і студентського колективу, поєднанням доброзичливої вимогливості з довірою до самостійності молодої людини; впевненою відкритістю, щирістю і природністю у спілкуванні; безкорисливою чуйністю і емоційним сприйняттям студентів як партнерів зі спілкування, прагненням до взаєморозуміння і співпраці; глибоким і адекватним сприйняттям й розумінням поведінки індивіда, його особистісної проблематики, врахуванням полімотивованості його вчинків; цілісним впливом на особистість студента, передачею соціального досвіду як особистісно пережитого знання; високою імпровізованістю у спілкуванні, готовністю до новизни, орієнтацією на діалог, дискусію, обговорення, прагненням до власного професійного зростання; достатньо високою і адекватною самооцінкою педагога, розвиненим почуттям гумору [5].

Г. Балл, надаючи діалогу провідного значення у формуванні гуманістично зорієнтованих суспільних стосунків, виділяє такі діалогічні універсалії (принципи):

- принцип поваги до партнера;
- принцип прийняття партнера таким, яким він є, і водночас орієнтація на його найвищі досягнення (реальні та потенційні), на перспективу, що відкривається перед ним;
- принцип поваги до себе;
- принцип конкордантності (згоди учасників діалогу щодо базових знань, норм, цінностей і цілей, якими вони керуються);
- принцип толерантності – будь-яка висунута партнером ідея приймається до обговорення, його вчинки не відкидаються як неприпустимий, поки не обґрунтовано неприйнятність його з точки зору норм, зазначених усіма учасниками діалогу;

– принцип найповнішого використання потенціалу культури, входження конкретного діалогу у „великі діалоги”, через які культура функціонує і розвивається [1, с. 11].

Діалогічний стиль педагогічного спілкування передбачає наявність у суб'єктів таких особистісних якостей як комунікативна толерантність і терпимість. Ці два поняття дуже тісно пов'язані між собою і навіть часто ототожнюються. Під терпимістю розуміють здатність спокійно терпіти і стійко переносити думки іншої людини, її вчинки, переконання, які не співпадають з особистими. Тлумачення ж толерантності носить більш позитивні риси: толерантність – це готовність доброзичливо сприймати, розуміти, признавати думки, переконання і вчинки іншої людини, які не співпадають з особистими. Комунікативна толерантність (толерантність, що проявляється під час комунікативної діяльності) спрямовує особистість на безконфліктну комунікативну поведінку.

Іншою структурною складовою діяльнісно-поведінкового компонента гуманістичного виховання є емпатія – здатність особистості поставити себе на місце іншої людини, відчувати її емоційний стан і адекватно реагувати на нього з метою підтримки й допомоги. К. Роджерс визначив емпатію таким чином: „Бути у стані емпатії означає сприймати внутрішній світ іншої людини точно, зі збереженням емоційних та смислових відтінків. Немов би стаєш цією іншою людиною, але не загубивши відчуття „немов би”. Так, відчуваєш радість або біль іншої людини, як вона їх відчуває, і сприймаєш їх причини, як вона їх сприймає. Але обов'язково повинен залишатися відтінок „немов би”: немов би це я радію або сумую” [54].

Емпатія передбачає здатність до співчуття, співпереживання і співучасті, які знаходяться, на думку Г. Бреслава, у такій ієрархічній взаємозалежності: співпереживання – це ситуативна реакція, співчуття – це тривале співпереживання, а співучасть – це просоціальна дія на основі співпереживання та співчуття [7, с. 264].

До переліку особистісних якостей, що входять до складу діяльнісно-поведінкового компонента гуманістичного виховання студентів технічних університетів, відноситься також доброзичливість, під якою розуміють прагнення людини бути відкритою до інших людей, бажати їм добра, бути щирою.

Доброзичливість виступає одним з ключових механізмів формування і підтримки позитивного, сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі, під яким розуміють двосторонні відносини між членами колективу, характер стосунків між ними, відношення до умов і виду спільної діяльності, до керівника колективу. Він залежить від багатьох факторів, в тому числі від особистісних якостей його членів, характеру стосунків між ними, настрою, зовнішніх факторів, явищ природи тощо.

Соціально-психологічний клімат колективу впливає безпосередньо на якість виконуваної спільної роботи і є одним з вирішальних чинників успішної діяльності колективу. Тому ми вважаємо вміння створювати і підтримувати позитивний, сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі, сформовані ще під час навчання, і які будуть реалізовані у майбутній професійній сфері, дуже важливою складовою діяльнісно-поведінкового компонента гуманістичного виховання студентів технічних університетів.

Сприятливий позитивний клімат у студентському колективі характеризується доброзичливістю, довір'ям, високою вимогливістю членів колективу один до одного, до якості роботи, сприятливою та діловою критикою, вільним висловлюванням своєї думки, відсутністю конфліктів і тиску з боку керівника, відповідальністю кожного члена колективу за результат спільної діяльності тощо. І як результат, такі колективи мають високі показники успішності й ефективності спільної колективної діяльності.

Гуманістична парадигма розвитку суспільства передбачає свободу вибору кожною особою дій, вчинків, поглядів, переконань тощо. Але свобода вибору вимагає від особистості моральної відповідальності за свої вчинки. Під моральною відповідальністю розуміють якість особистості, яка проявляється у здатності передбачати наслідки своїх дій та вчинків з метою запобігання можливому негативному ходу подій [10, с. 662].

Оскільки особистість знаходиться у суспільстві та контактує і взаємодіє з іншими людьми, то кожен її вчинок як результат вільного морального вибору впливає на оточуючих людей і, можливо, на суспільство в цілому. Останнє зауваження здається нам

дуже актуальним за умов врахування особливостей майбутньої професійної діяльності студентів технічних університетів, оскільки професія інженера накладає на особистість додаткову моральну відповідальність за наслідки своєї діяльності – допущені помилки у проектуванні можуть мати у майбутньому величезні негативні наслідки для інших людей і навіть призвести до катастроф і трагедій. Тому ми виокреслюємо відповідальність як одну з найважливіших особистісних якостей, які повинні бути притаманні гуманістично вихованій особистості.

Іншою складовою діяльнісно-поведінкового компонента гуманістичного виховання студентів технічних університетів, на наш погляд, слід вважати потребу у самоосвіті, саморозвитку й самовихованні. Виокремлюючи цю складову, ми опиралися на думку про те, що самореалізація особистості – одне з основоположних завдань гуманістичного виховання – неможлива без самоосвіти, самовиховання і саморозвитку, потреба у яких характеризує особистість як активну, творчу, діяльну.

Самоосвіта, самовиховання і саморозвиток означають свідому, планомірну роботу над собою з метою самовдосконалення. Цей процес сприяє розкриттю творчого потенціалу, природних здібностей студента, формуванню особистісних якостей, переконань, життєвих позицій та світогляду.

Потреба у самоосвіті характеризує „внутрішній світ людини, її активне відношення до навколишнього середовища, доцільність зміни і перетворення його шляхом освоєння і розвитку наявних форм культури” [8]. У педагогіці під самоосвітою розуміють „самостійно надбані знання з урахуванням особистих інтересів і об’єктивних потреб навчального закладу, одержані з різних джерел додатково до тих, що отримані в базових навчальних закладах” [29, с. 651].

Саморозвиток визначається як „фундаментальна здатність людини ставати та бути справжнім суб’єктом свого життя; здатність робити своє життя предметом практичного перетворення” [46, с. 157].

Під самовихованням розуміють свідому діяльність людини, спрямовану на вироблення в собі позитивних рис і подолання негативних, на перетворення власної особистості [29].

Важливим аспектом самовиховання, самоосвіти і саморозвитку є рефлексія. Вона проявляється у здатності особистості до внутрішнього самоаналізу, а саме – до аналізу своєї поведінки, вчинків, думок, прагнень, бажань, станів тощо. Академік І. Бех визначає рефлексію як здатність індивіда до осмислення своїх прагнень, прогнозування можливих наслідків своїх дій та вчинків для себе самого та інших людей, здатність до узгодження мети власної поведінки із засобами її досягнення [2]. Рефлексія (самоаналіз) відбувається шляхом порівняння свого реального „Я” з „Я” ідеальним, аналізується рівень відповідності особистості загально прийнятим соціальним нормам, в результаті чого виникає новий образ „Я”, за допомогою якого відбувається подальша саморегуляція та корекція поведінки [40, с. 212].

Дуже тісно з поняттям „самоаналіз” пов’язане поняття „самооцінка” – підструктура особистості, яка дозволяє з позицій власного розуміння смислу критично оцінити свої дії, вчинки, ставлення, емоційний стан тощо [29, с. 651]. У період юнацтва (студентства) особистість більш схильна до самоаналізу і самооцінки, що зумовлено такими факторами:

- новий соціальний статус особистості (самостійність, престиж і значущість майбутньої професійної діяльності);
- зміна виду діяльності (нею стає спеціальна навчальна і практична професійна діяльність);
- нові форми діяльності, що передбачають більшу самостійність, свободу вибору;
- розширення соціального оточення, сфери контактів;
- досягнення віку юридичної та громадянської зрілості, що передбачає відповідальність за свої вчинки перед суспільством [43, с. 261].

Враховуючи вікові психологічні особливості юнацтва та зазначені вище фактори їх активування, самоаналіз та самооцінка мають дуже вагоме значення у структурі діяльнісно-поведінкового компонента гуманістичного виховання студентів технічних

університетів, оскільки цей період, як зазначалося раніше, характеризується підвищеною увагою особистості до своєї ідентифікації, до осмислення своєї сутності, свого внутрішнього світу, свого місця в світі, розкриття здібностей і талантів, готовністю конструктивно реалізовувати себе у творчій діяльності.

Критерієм сформованості діяльнісно-поведінкового компонента ми вважаємо *гуманістичну самоідентифікацію*, під якою розуміємо сукупність поведінкових актів, вчинків і особистісних якостей студента, які ідентифікують його як гуманістично виховану особистість. Гуманістична самоідентифікація визначається рівнем сформованості зазначених вище вмінь, навичок і якостей особистості – гуманності, доброзичливості, емпатії, співчуття, співпереживання, співучасті, терпимості, відповідальності, комунікативності, комунікативної толерантності; потреби у самоосвіті, самовихованні й саморозвитку; потреби у самореалізації; здатності до рефлексії; навичок міжособистісної і колективної взаємодії; умінь створювати позитивний психологічний клімат у колективі.

Виокремлені компоненти гуманістичного виховання студентів технічних університетів (потребнісно-мотиваційний, когнітивний і діяльнісно-поведінковий) знаходяться у взаємній залежності, взаємному зв'язку та інтеграційній єдності. Так, потребнісно-мотиваційний компонент знаходиться у двосторонньому зв'язку з когнітивним і діяльнісно-поведінковим: він спонукає до надбання теоретичних знань з метою здійснення діяльності і безпосередньо до самої діяльності. Когнітивний і діяльнісно-поведінковий компоненти впливають на потребнісно-мотиваційний, оскільки надбання нових знань, досягнення нових результатів у діяльності розкривають перед особистістю нові можливості й нові горизонти, що надає їй нового поштовху (мотивації) до діяльності. У свою чергу, когнітивний і діяльнісно-поведінковий компоненти також знаходяться у взаємозв'язку: теоретичні знання виступають підґрунтям для діяльності і навпаки – діяльність сприяє засвоєнню нових знань.

Структура гуманістичного виховання студентів технічних університетів представлена у таблиці 1.

**Компоненти, критерії та показники гуманістичної
вихованості студентів технічних університетів**

Компонент	Критерій сформованості	Показники сформованості
Потребнісно-мотиваційний	Гуманістична спрямованість	<ul style="list-style-type: none"> - інтерес до формування власної особистості на гуманістичних засадах; - прагнення набуття гуманістичних особистісних якостей; - потреба у прояві цих якостей у професійному середовищі та повсякденному житті; - потреба у саморозвитку, самовихованні й самоосвіті; - усвідомлення значущості гуманістичного виховання у своєму професійному становленні
Когнітивний	Гуманістичний тезаурус	<ul style="list-style-type: none"> - знання про гуманізм, історію його виникнення і розвитку, гуманістичну парадигму розвитку суспільства, гуманістичні ідеали і цінності, гуманізацію освіти, гуманістичний світогляд, значущість гуманістичних якостей в житті кожної особистості; - знання про сутність гуманістичного виховання студентів, мету, завдання, принципи, методи і прийоми; - знання, які розкривають

РОЗДІЛ 1. ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ

Компонент	Критерій сформованості	Показники сформованості
		особливості гуманістичного виховання майбутніх фахівців технічного профілю (про специфіку гуманістичного виховання студентів-майбутніх інженерів, роль гуманістичної вихованості у професійній діяльності, методи та прийоми розв'язання комунікативних завдань у професійній діяльності, засоби ефективного підвищення рівня професійної свідомості).
Діяльнісно-поведінковий	Гуманістична самоідентифікація	<ul style="list-style-type: none"> - сформованість та прояв гуманістичних особистісних якостей (гуманності, доброзичливості, емпатії, співчуття, співпереживання, терпимості, відповідальності, комунікативності, комунікативної толерантності); - уміння і навички реалізації міжособистісної взаємодії на гуманістичних засадах; - уміння створювати позитивний психологічний клімат у колективі; - здатність до рефлексії.

Результатом виховання особистості є вихованість. Визначення рівнів гуманістичної вихованості студентів технічних університетів та їх змістових характеристик також ґрунтується на системі критеріїв та показників гуманістичної вихованості особистості.

Під *рівнем гуманістичної вихованості особистості* ми розуміємо ступінь її розвитку як комплексної властивості особистості, що включає в себе якісно-кількісні характеристики критеріїв і показників, характер їх взаємодії та практичне використання суб'єктом.

Таким чином, на основі компонентно-структурного аналізу гуманістичного виховання студентів технічних університетів та результатів теоретичного дослідження проблеми нами було визначено рівні гуманістичної вихованості – *високий, середній та низький*.

Високий рівень гуманістичної вихованості студентів технічних університетів характеризується стійким інтересом до формування гуманістичної спрямованості власної особистості; наявністю і високим рівнем розвитку гуманістичних особистісних якостей, прагненням й готовністю до їх реалізації у міжособистісній взаємодії з іншими людьми, з колективом, з суспільством; чітким усвідомленням значущості гуманістичного виховання у повсякденному житті кожної людини та у сфері майбутньої професійної діяльності. Студенти з високим рівнем гуманістичної вихованості добре обізнані у питаннях гуманістичної парадигми розвитку суспільства, дотримуються гуманістичних цінностей суспільства та розвивають їх, прагнуть до гуманістичних ідеалів та орієнтирів, мають гуманістичний світогляд, що виражається у наявності стійких життєвих принципів та переконань. Таким студентам притаманні високо розвинені особистісні якості: гуманність, доброзичливість, емпатія, співчуття, співпереживання, терпимість, толерантність, відповідальність, комунікативність. Вони ніколи не залишаються байдужими до проблем інших людей і завжди виявляють готовність допомогти їм, добре володіють уміннями та навичками міжособистісної взаємодії на гуманістичних засадах та створення позитивного соціально-психологічного клімату у колективі; усвідомлюють свою особисту відповідальність перед суспільством за результати своєї майбутньої професійної діяльності. У цих студентів спостерігається високий рівень сформованості позитивної „Я-концепції” – вони позитивно сприймають себе, адекватно оцінюють свої переваги й недоліки, усвідомлюють свою значущість для колективу, суспільства тощо. Крім того, такі студенти відчувають стійку потребу у постійному

самовдосконаленні, саморозвитку, самоосвіті, самовихованні, прагнуть реалізації своїх природних здібностей і талантів з метою самореалізації.

Інтерес і потреба у формуванні особистісної гуманістичної спрямованості у студентів із *середнім рівнем* гуманістичної вихованості носить нестійкий та ситуативний характер. Їм притаманні гуманістичні особистісні якості, але не спостерігається стійка потреба в їх реалізації у міжособистісній взаємодії з іншими людьми, з колективом, з суспільством. Вони позитивно ставляться до гуманістичного виховання, але його значущість у повсякденному житті кожної людини та у майбутній професійній діяльності усвідомлюють частково. Знання таких студентів щодо гуманістичної парадигми розвитку суспільства неповноцінні; прагнення дотримуватися та розвивати гуманістичні цінності, ідеали, орієнтири носять стихійний характер. Світогляд таких студентів має інтуїтивну гуманістичну спрямованість, але наявність стійких життєвих принципів та переконань поки що не спостерігається. Їм притаманні такі особистісні якості як гуманність, доброзичливість, емпатія, співчуття, співпереживання, терпимість, толерантність, відповідальність, комунікативність, але рівень їх розвитку залишається недостатнім. Вони намагаються не бути байдужими до проблем інших людей, але не усвідомлюють повністю, як це зробити, і тому не завжди проявляють ініціативу. Міжособистісна взаємодія таких студентів з іншими людьми не завжди відбувається на гуманістичних засадах. Вони прагнуть сприяти створенню позитивного соціально-психологічного клімату в колективі, але не завжди аналізують причини невдач. Свою особисту відповідальність перед суспільством за результати своєї майбутньої професійної діяльності розуміють інтуїтивно, але це розуміння не оформилося поки ще у стійку життєву позицію. Потреба у самовдосконаленні, саморозвитку, самоосвіті, самовихованні, реалізації своїх природних здібностей й талантів, самореалізації носить неоднозначний характер.

Для студентів з *низьким рівнем* гуманістичної вихованості характерна певна індиферентність до формування власної особистісної гуманістичної спрямованості. Вони не усвідомлюють значущості гуманістичного виховання у повсякденному житті кожної людини та у сфері майбутньої професійної діяльності, тому

не вважають за необхідне спеціально формувати й розвивати відповідні вміння й навички. Такі студенти не відчують потреби у реалізації міжособистісної взаємодії з іншими людьми, з колективом, з суспільством на гуманістичних засадах і, як наслідок, не прагнуть до формування й розвитку гуманістичних особистісних якостей; володіють уривчастими знаннями загального характеру щодо гуманістичної парадигми розвитку суспільства. Їм властива відсутність життєвих принципів й переконань щодо реалізації гуманістичного потенціалу особистості. Вони байдужі до проблем інших людей, безініціативні до створення позитивного соціально-психологічного клімату у колективі, не усвідомлюють свою особисту відповідальність перед суспільством за результати майбутньої професійної діяльності, не відчують потреби у самовдосконаленні й самореалізації. „Я-концепція” таких студентів, як правило, носить складний суперечливий характер, потреба у самовдосконаленні й самореалізації майже відсутня.

Досягненню високого рівня гуманістичної вихованості студентів сприяє застосування відповідної педагогічної технології, розробленої з урахуванням особливостей інженерної діяльності та особливостей навчально-виховного процесу технічних університетів. В її основу покладено завдання, зміст, принципи та організаційно-педагогічні умови гуманістичного виховання студентів технічних університетів і вона передбачає поетапну реалізацію. Розглянемо їх детальніше.

Завданнями гуманістичного виховання студентів технічних університетів є:

- формування у студентів позитивної мотивації до гуманістичного виховання, що сприяє самовихованню, самоосвіті й саморозвитку особистості;

- оволодіння студентами системою знань про сутність і значущість гуманістичного виховання та вмінь щодо його реалізації;

- формування у студентів гуманістичних особистісних якостей, позитивної „Я-концепції”, сприяння максимальній самореалізації;

- формування особистісного гуманістичного світогляду студентів технічних університетів.

Змістом гуманістичного виховання студентів технічних університетів виступає система загальнолюдських і національних гуманістичних цінностей, яку студенти повинні засвоїти й

практично реалізовувати відповідно до зазначених завдань.

При визначенні *принципів* гуманістичного виховання студентів технічних університетів ми опиралися на результати дослідження Г. Балла, В. Білоусової, Л. Бобко, С. Гончаренка, Н. Мойсеюк, А. Суценка, О. Сухомлинської та ін.

Так, Г. Балл (у контексті діалогічної комунікації) визначає такі гуманістичні принципи [1, с. 11]: поваги до партнера; прийняття партнера таким, яким він є; поваги до себе; конкордатності; толерантності; найповнішого використання потенціалу культури. С. Гончаренко окреслює загальні принципи виховання, які носять гуманістичний характер [19, с. 270]: соціальної спрямованості; виховання особистості в діяльності та спілкуванні; стимулювання власної активності особистості; гуманізм в поєднанні з високою вимогливістю; оптимістичне прогнозування; опора на позитивні якості учнів; врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, виховання в колективі; єдність і погодженість вимог, зусиль і дій школи, родини, громадськості.

Н. Мойсеюк до принципів гуманістичного виховання учнів шкіл відносить: безперервність загального розвитку особистості; культуровідповідність; включення особистості в діяльність; природовідповідність; індивідуально-особистісне виховання; ціннісно-смыслову спрямованість виховання; діалогічний підхід; індивідуально-творчий підхід; комплексність; наступність та неперервність [29, с. 388–390]. В. Білоусова у гуманістичному вихованні особистості вважає за доцільне опиратися на такі принципи [3, с. 51–53]: визнання людини найвищою життєвою цінністю, а людське життя – цю найвищою цінністю у світі; пріоритетність загальнолюдських цінностей; віра в людину, в можливість її духовного оновлення, морального піднесення; опора у вихованні на внутрішній світ молодого людини, спонукування до самовдосконалення; центрування виховання на особистості; плюралізм; альтруїзм.

На основі аналізу наукової літератури, опираючись на результати своїх власних досліджень та враховуючи специфіку навчально-виховного процесу технічних університетів, ми дійшли висновку про доцільність здійснення гуманістичного виховання студентів на основі таких *принципів*:

- принцип партнерства;

- принцип поваги до студента;
- принцип сприйняття студента таким, який він є;
- принцип опори на позитивні якості студента;
- принцип особистісно-орієнтованого підходу;
- принцип діалогічного підходу;
- принцип діяльнісного підходу;
- принцип природовідповідності;
- принцип комплексності.

Особливий вплив на формування тих чи інших особистісних утворень (знань, умінь, навичок, якостей) мають умови, в які необхідно поставити особистість для того, щоб ці утворення проявилися максимально ефективно. Ефективність гуманістичного виховання студентів у навчально-виховному процесі технічних університетів забезпечують наступні *організаційно-педагогічні умови*.

Першою умовою є *забезпечення позитивної мотивації студентів технічних університетів до гуманістичного виховання*.

Під час анкетування, проведеного серед студентів технічних університетів, респондентам було запропоновано відповісти на запитання „Чи вважаєте Ви себе гуманістично вихованою особистістю? (Відповідь обґрунтуйте, будь ласка). Якщо ні, то вкажіть ті якості, яких, на Ваш погляд, Вам бракує”. Відповіді розподілилися таким чином. 78,28% себе такими не вважають з різних причин: відсутність терпимості до недоліків інших людей, турботи про їх благополуччя, щирого прагнення взаємодопомоги, брак часу на усвідомлення проблем інших людей та відсутність щирого бажання це робити, зосередженість на особистих інтересах і потребах тощо. 11,47% респондентів зазначили, що вважають себе гуманістично вихованою особистістю, і 10,25% не змогли надати відповідь на поставлене запитання.

Подальший аналіз результатів анкетування свідчить, що, студенти, незважаючи на розуміння своєї невідповідності статусу гуманістично спрямованої особистості, у своїй більшості, на жаль, не висловили чіткого і стійкого бажання позбутися зазначених недоліків. Причину цього ми вбачаємо у недостатній мотивації студентської молоді до гуманістичного виховання, надбання гуманістичних особистісних якостей та впровадження

гуманістичних цінностей і орієнтацій в систему суспільних відносин повсякденного та професійного середовища. Тому забезпечення позитивної мотивації гуманістичного виховання у навчально-виховному процесі технічних університетів, на наш погляд, повинне сьогодні стати базовою умовою забезпечення ефективності визначеного процесу.

Другою провідною умовою ефективності функціонування технології гуманістичного виховання студентів у навчально-виховному процесі технічних університетів ми вважаємо *впровадження системи знань про сутність і значущість гуманістичного виховання до змісту професійної підготовки студентів технічних університетів*. Ця система включає у себе два види знань: науково-теоретичні та практичні. До науково-теоретичних відносяться знання про гуманізм, історію його виникнення і розвитку, гуманістичну парадигму розвитку суспільства, гуманістичні ідеали і цінності, гуманізацію освіти, гуманістичний світогляд, сутність гуманістичного виховання, специфіку гуманістичного виховання студентів технічних університетів, роль гуманістичного виховання у житті кожної людини та в майбутній професійній діяльності. Практичні знання – це знання про методи та прийоми гуманістичного виховання, комунікативної взаємодії, підвищення та збереження позитивного соціально-психологічного клімату у колективі, розв'язання комунікативних завдань у міжособистісній взаємодії.

Засвоєння студентами технічних університетів системи знань про гуманістичного виховання виступає базовою основою, теоретичним підґрунтям визначеного процесу, оскільки формує категоріально-понятійний апарат, розширює уявлення про світові гуманістичні тенденції, сприяє усвідомленню свого місця у світі. Набуті студентами теоретичні і практичні знання виступають інструментарієм їх гуманістичного виховання, фундаментом формування гуманістичного світогляду і ефективним засобом регуляції поведінки у міжособистісній взаємодії.

Визначення третьої умови – *забезпечення готовності викладачів технічних університетів до гуманістичного виховання студентів* – ґрунтується на концептуальних положеннях сучасної педагогічної науки про провідну роль педагога у виховному процесі.

Виховний вплив вихователя на вихованця носить комплексний характер і суттєвим компонентом визначеного процесу виступає особистість педагога: його гуманістична спрямованість, особистісні і професійні якості, стиль педагогічного спілкування, комунікативні здібності.

Виходячи з принципу єдності навчального і виховного процесів ВНЗ, викладач виступає суб'єктом гуманістичного виховання студентів, що накладає на нього певні вимоги, яким він повинен відповідати.

Л. Бобко виокремила низку таких особистісних параметрів-вимог [5]:

- потреба і здатність до активної і різнобічної професійної і соціально-культурної діяльності;

- тактовність, емпатія, терплячість та терпимість у стосунках зі студентами, готовність сприймати та підтримувати їх, а якщо потрібно, то й захищати;

- розуміння своєї ролі та відносної автономності саморозвитку особистості;

- вміння забезпечити внутрішньогрупове та міжгрупове спілкування, попередити конфлікти в молодіжному та дорослому співтоваристві;

- знання особливостей психічного розвитку студентів і прагнення разом з ними цілеспрямовано створювати умови, необхідні для саморозвитку.

Д. Пащенко, досліджуючи готовність вчителів молодших класів до гуманістичного виховання дітей, визначає: „Під „готовністю учителя до гуманістичного виховання” ми розуміємо сукупність особистісних, психологічних і професійних особливостей вчителя, що охоплюють мотиваційну, змістово-процесуальну та дієво-оперативну сфери педагогічної діяльності, яка дає йому змогу успішно реалізовувати завдання гуманістичного виховання” і виокремлює такі її структурні компоненти:

- робота вчителя за покликанням, відчуття професійного щастя від спілкування з вихованцями, любов до дітей та до професії (мотиваційний компонент готовності);

- наявність гуманістичного світогляду, повага до дитини, віра в її сили й можливості, засновані на наявності професійних

- знань (змістово-процесуальний компонент);
- висока моральність учителя, що ґрунтується на національній самосвідомості, духовному потенціалі та гуманних загальнолюдських якостях: бути, насамперед, людиною, а вже потім – професіоналом;
 - громадянська вихованість, тобто потрібно бути свідомим законослухняним громадянином з активною життєвою позицією;
 - педагогічна майстерність, як сукупність професійно значущих знань, умінь та навичок, особистісних рис і якостей;
 - звичка реалізовувати внутрішню установку на повагу до прав дитини [32, с. 188].

Останні чотири прояви є переважно показниками сформованості дієво-операційного (проективно-конструктивного) компоненту.

Інтерполюючи результати дослідження Д. Пашенка щодо готовності вчителів початкових класів до гуманістичного виховання дітей у сферу вищої технічної освіти і надаючи їм свого бачення, ми пропонуємо розглядати готовність викладачів до гуманістичного виховання студентів технічних університетів як результат професійної підготовки (психолого-педагогічної, теоретичної, методичної), в процесі якої викладачі набувають певних професійних, психологічних та особистісних якостей, необхідних для реалізації завдань визначеного процесу.

Аналіз теоретичних досліджень і власні педагогічні спостереження дозволяють визначити в структурі готовності викладачів до гуманістичного виховання студентів такі складові:

- гуманістична спрямованість, показниками якої виступають інтереси, потреби, мотиви, переконання, прагнення до особистісного зростання та розвитку студентів на гуманістичних засадах;
- гуманістичний тезаурус, який передбачає наявність необхідних теоретико-методичних знань і умінь щодо ефективного гуманістичного виховання студентів;
- професійно-гуманістична компетентність, яка включає в себе професійну компетентність, гуманістичні особистісні якості, комунікативні здібності, вміння і навички міжособистісної взаємодії

викладача.

Четвертою умовою ми визначили *впровадження у навчально-виховний процес технічних університетів традиційних та інноваційних методів і форм, що сприяють гуманістичному вихованню студентів.*

Педагогічно доцільним і науково обґрунтованим є добір і поєднання традиційних та інноваційних методів гуманістичного виховання з урахуванням психологічних (вікових та індивідуальних) особливостей студентів та особливостей навчально-виховного процесу технічних університетів.

Формуванню й розвитку гуманістичних особистісних якостей (гуманності, доброзичливості, емпатії, співчуття, співпереживання) сприятимуть *акції милосердя та благодійна безкорислива діяльність*, організовані за ініціативою студентів. Активна участь у такій діяльності виступає показником рівня сформованості гуманістичної спрямованості особистості. Але, як влучно зауважує Л. Бобко [4, с. 103], слід розрізняти мотиви, що спонукають студентську молодь до цього виду діяльності, оскільки турбота про інших людей, інтерес до їх проблем та прагнення допомогти не завжди є справжніми мотивами благодійної діяльності. Іноді студенти беруть у ній участь лише з метою отримання винагороди, схвалення або щоб уникнути докорів з боку викладачів, товаришів, громадськості. Очевидно, що за таких умов не йдеться про розвиток гуманістичних особистісних якостей. Тому суттєвим при організації акцій милосердя та благодійної безкорисливої діяльності є формування істинних мотивів і потреб, заснованих на гуманістичних засадах, у студентів, які залучаються до цього виду діяльності.

Педагогічно доцільним в даному контексті ми вважаємо *опікування* з боку студентів ветеранів праці, ветеранів Великої Вітчизняної Війни – колишніх працівників ВНЗ, дітей-сиріт, що передбачає зустрічі з ними, організацію культурних заходів, влаштування концертів, свят, подарунків тощо.

Вікові психологічні особливості студентів, а саме – пік життєвої активності, ініціативності, емоційна відкритість, загострення почуттів, готовність конструктивно реалізувати себе як особистість – зумовлюють доцільність залучення студентів до *волонтерського руху* – громадського руху, який базується на добровільному об'єднанні волонтерів з метою здійснення будь-якої соціальної,

добровільної, неприбуткової та вмотивованої діяльності, що має суспільно корисний характер. Як зазначено у Законі України „Про волонтерський рух”, одними з провідних принципів волонтерської діяльності є безкорисливість, гуманність та відповідальність, що, безумовно, є значущим для гуманістичного виховання студентів.

Метод *створення виховних ситуацій*, безумовно, є одним з провідних у гуманістичному вихованні студентів технічних університетів. Він спрямований на формування і розвиток емпатії, співчуття, співпереживання, рефлексії, спонукає до конкретної діяльності з подальшим аналізом її мотивації. Цей метод доцільно використовувати як у позанавчальній діяльності, так і у навчальній – під час проведення занять будь-якого циклу (гуманітарних та соціально-економічних, фундаментальних або професійно-орієнтованих дисциплін). З цієї точки зору означений метод є універсальним.

Особливого значення в контексті гуманістичного виховання набуває метод *створення ситуації успіху*, який забезпечує включення студентів до навчально-виховної діяльності на рівні потенційних можливостей через позитивний вплив на емоційну сферу особистості. В. Сухомлинський писав: „Успіх у навчанні – єдине джерело внутрішніх сил, що народжує енергію для подолання труднощів, бажання навчатися”. Цей метод здійснюється на засадах особистісно-орієнтованого підходу і дає кожному студенту можливість максимально реалізувати індивідуальні особливості. Ситуація успіху сприяє формуванню позитивної „Я-концепції” студентів, стимулює їх до активної діяльності, до саморозвитку й самореалізації.

Іншим методом гуманістичного виховання студентів у навчально-виховному процесі технічних університетів є *рольові та ділові ігри*, в яких відпрацьовується тактика поведінки, стратегія міжособистісної взаємодії на гуманістичних засадах. Ефективність цього методу зумовлена високою мотивацією, інтересом студентів до діяльності, що забезпечує засвоєння норм і правил поведінки, умінь і навичок міжособистісної взаємодії. Ігровий метод стимулює студентів до високої активності, ініціативності; сприяє розкриттю творчих здібностей, самореалізації; розвиває комунікативну толерантність; формує навички колективної взаємодії на засадах партнерства.

Дуже цікавим, корисним та ефективним видом ігрової діяльності є метод *сінквейну* – написання п'ятирядкових „віршів” на тему гуманістичного характеру. Методична значущість і цінність цього методу для гуманістичного виховання студентів технічних університетів полягає у тому, що він вимагає від студентів максимальної рефлексії, стимулює креативне мислення, активізує застосування набутих теоретичних знань щодо гуманістичної парадигми розвитку суспільства і сприяє формуванню гуманістичного світогляду.

Гуманістичному вихованню студентів технічних університетів сприяє застосування у навчально-виховному процесі *кейс-методу*, який, з точки зору сучасних дослідників (В. Ягоднікова та ін.), має великий виховний потенціал для формування гуманістично спрямованої особистості, оскільки передбачає розвиток креативного мислення, відповідальності, самовпевненості, потреби у саморозвитку, самовдосконаленні, самореалізації; формування навичок колективної співпраці, комунікативних якостей. Застосування кейс-методу для реалізації завдань гуманістичного виховання студентів технічних університетів передбачає використання конкретних випадків („кейсів”) проблемного характеру з досвіду роботи технічних ВНЗ та підприємств з метою проведення спільного аналізу, обговорення та прийняття рішення студентами.

Важливого значення для застосування теоретичних знань і формування практичних вмінь і навичок міжособистосної комунікативної взаємодії в системі гуманістичного виховання студентів набуває *комунікативний тренінг*. Його місце в зазначеній педагогічній технології базується на дослідженнях в галузі міжособистісної комунікації (Л. Петровська), в галузі психологічних феноменів людини, групи й організації (С. Макшанов).

До методів, що активно сприяють формуванню потреби в самоосвіті, саморозвитку, самореалізації, критичного мислення, а також вихованню комунікативної толерантності, розвитку вмінь та навичок колективної та міжособистісної взаємодії на діалогічній основі, відносяться „*мозковий штурм*”, „*відкритий простір*”, *метод проєктів*.

Ефективними для розвитку креативного мислення, самоосвіти, самовдосконалення і самореалізації студентів технічних

університетів (з урахуванням особливостей їх майбутньої професійної діяльності) в контексті гуманістичного виховання є *методи проблемного навчання*, застосування яких викладачами технічних університетів є особливо доцільним, перш за все, під час проведення занять з професійно-орієнтованих дисциплін. Особливого значення в цьому контексті, виходячи зі специфіки майбутньої інженерної діяльності студентів технічних університетів, набуває інноваційний метод, заснований на *теорії розв'язання винахідницьких задач (ТРВЗ)*, спрямований на розвиток креативного мислення в рамках особистісного розвитку та розвитку науковотворчих колективів.

Для реалізації завдань гуманістичного виховання студентів технічних університетів педагогічно доцільним є впровадження у навчально-виховний процес й таких традиційних методів як *лекція, розповідь, роз'яснення, бесіда, диспут, метод позитивного прикладу, переконання, доручення, конференції, екскурсії, тематичні виховні заходи, виставки* тощо. Розвитку студентської активності, ініціативи сприяє створення в університетах органів *студентського самоврядування*; на розкриття творчих природних здібностей і талантів студентської молоді спрямована робота *студентських клубів за інтересами, колективів художньої самодіяльності, художніх центрів, спортивних клубів, студентських аматорських театрів, творчих молодіжних об'єднань* тощо; самореалізації студентів у науковій сфері сприяє організація *студентської науково-дослідної роботи*; залучення студентів до *туристичної діяльності* сприяє формуванню гуманістичних якостей особистості, вмінь та навичок міжособистісної взаємодії.

Серед пріоритетних *форм* організації гуманістичного виховання студентів технічних університетів є робота в *малих групах*, що забезпечує максимальну ефективність комунікативної взаємодії та самореалізації студентів та *індивідуальна* робота, що забезпечує реалізацію особистісно-орієнтованого підходу.

Дотримання у навчально-виховному процесі технічних університетів всіх зазначених педагогічних умов сприяє ефективності гуманістичного виховання студентів.

Педагогічна технологія гуманістичного виховання передбачає послідовну реалізацію його *етапів*: мотиваційно-змістового, операційно-діяльнісного та результативно-коригувального.

1 етап (мотиваційно-змістовий) – передбачає формування потребнісно-мотиваційного та когнітивного компонентів, що проявляється в інтересі студентів до загальнолюдських гуманістичних цінностей; усвідомленні значущості гуманістичного виховання для особистого життя і подальшої професійної діяльності; потребі в самоосвіті, саморозвитку та самовихованні; сформованості гуманістичного тезаурусу і гуманістичної спрямованості особистості.

2 етап (операційно-діяльнісний) – включає в себе ціле-спрямоване і послідовне формування у студентів технічних університетів гуманістичних особистісних якостей, позитивної „Я-концепції”, умінь та навичок колективної взаємодії, а також розкриття і розвиток природних здібностей;

3 етап (результативно-коригувальний) – це етап формування особистісного гуманістичного світогляду студентів технічних університетів, який є результатом гуманістичного виховання і проявляється у наявності в особистості стійких життєвих гуманістичних принципів і переконань.

Таким чином, педагогічну технологію гуманістичного виховання студентів у навчально-виховному процесі технічних університетів можна представити у вигляді таблиці (Табл.2):

Таблиця 2

Педагогічна технологія гуманістичного виховання студентів у навчально-виховному процесі технічних університетів

Мотиваційно-змістовий етап
Мета: формування позитивної мотивації студентів до гуманістичного виховання та системи знань про його сутність та особливості у навчально-виховному процесі технічних університетів
Завдання: підготовка професорсько-викладацького складу до гуманістичного виховання студентів; розширення змісту навчальних дисциплін теоретичними знаннями про сутність та особливості гуманістичного виховання; проведення виховних заходів, спрямованих на актуалізацію гуманістичного виховання студентів технічних університетів

РОЗДІЛ 1. ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ

<p>Форми організації: лекція, семінар, практикум; ділова зустріч; година спілкування; рольова та ділова ігри; спецкурс; робота в малих групах; благодійна діяльність; волонтерський рух; комунікативний тренінг для викладачів</p>	<p>Методи: розповідь, бесіда, диспут, дискусія, переконання, приклад, виховуючі ситуації, кейси, ігри, сінквейн, ТРВЗ, „мозковий штурм”, „відкритий простір”, індивідуальне та групове консультування, творчі завдання</p>	<p>Засоби: логіко-композиційні, мовні, психолого-педагогічні</p>
<p>Форми педагогічного контролю: вхідний діагностичний контроль рівнів гуманістичної вихованості студентів технічних університетів, поточний контроль потреби у гуманістичному вихованні та самовихованні</p>		
<p>Результат: сформованість у студентів гуманістичної спрямованості та гуманістичного тезаурусу</p>		
<p>Операційно-діяльнісний етап</p>		
<p>Мета: формування у студентів гуманістичних особистісних якостей, умінь та навичок міжособистісної взаємодії на гуманістичних засадах</p>		
<p>Завдання: стимулювання до практичної реалізації набутих знань про гуманістичне виховання; поєднання у навчально-виховному процесі технічних університетів традиційних та інноваційних форм і методів, що сприяють гуманістичному вихованню студентів</p>		
<p>Форми організації: Лекція, семінар, практикум; комунікативний тренінг; рольова та ділова ігри; спецкурс; робота в малих групах; благодійна діяльність; волонтерський рух;</p>	<p>Методи: розповідь, бесіда, приклад, диспут, дискусія, виховуючі ситуації, кейси, „мозковий штурм”, „відкритий простір”, метод ТРВЗ, метод проектів, сінквейн, ігрові, творчі завдання,</p>	<p>Засоби: мовні, аудіовізуальні, психолого-педагогічні</p>

РОЗДІЛ 1. ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ

ведення „Щоденника спостережень”	індивідуальне та групове консультування	
<p>Форми педагогічного контролю: проміжний контроль ефективності педагогічно-стимулюючих впливів технології, поточний контроль практичної реалізації набутих знань з гуманістичного виховання</p>		
<p>Результат: гуманістична самоідентифікація (гуманістичні особистісні якості, уміння та навички міжособистісної взаємодії на гуманістичних засадах) студентів та сформованість позитивної „Я-концепції”</p>		
<p>Результативно-коригувальний етап</p>		
<p>Мета: корекція гуманістичної вихованості студентів</p>		
<p>Завдання: поглиблення теоретичних знань та навичок, набутих на попередніх етапах, активне їх використання на практиці; використання методів гуманістичного самовиховання; пошук ефективних шляхів індивідуальної корекції рівнів гуманістичної вихованості студентів технічних університетів</p>		
<p>Форми організації: Лекція, семінар, практикум; рольова та ділова ігри; комунікативний тренінг</p>	<p>Методи: розповідь, бесіда, приклад, виховуючі ситуації, ситуації успіху, кейси, ігрові, самодіагностика, індивідуальне та групове консультування, психокорекція</p>	<p>Засоби: мовні, аудіовізуальні, психолого-педагогічні</p>
<p>Форми педагогічного контролю: діагностика рівнів гуманістичної вихованості, пошук ефективних шляхів індивідуальної корекції рівнів гуманістичної вихованості студентів технічних університетів</p>		
<p>Результат: гуманістична вихованість студентів технічних університетів</p>		

На першому етапі – *мотиваційно-змістовому* – відбувається формування гуманістичної спрямованості та гуманістичного тезауруса студентів технічних університетів в контексті реалізації потребнісно-мотиваційного та когнітивного компонентів гуманістичного виховання.

Розвитку інтересу та позитивного ставлення студентів до формування власної особистості на гуманістичних засадах сприяє проведення бесід, дискусій, годин спілкування за темами: „Людина – це те, що вона віддає іншим”, „Молодь і майбутнє”, „Благодійність як заклик серця”, „Сучасний світ: жорстокість чи доброзичливість?”, де студенти ставлять запитання щодо зазначеної проблеми, обговорюють шляхи вирішення різних ситуацій, висловлюють та обґрунтовують свої думки. Значна увага при цьому приділяється побудові суб’єкт-суб’єктних зв’язків взаємодії викладачів і студентів в рамках діалогічного підходу на основі принципів рівності суб’єктів педагогічного спілкування, поваги до партнера, комунікативної толерантності. Забезпечення атмосфери доброзичливості й відкритості між учасниками педагогічного процесу значно сприяє гуманістичному вихованню студентів.

З метою спонукання студентів до роздумів над своєю сутністю, особистісною спрямованістю, до осмислення своїх прагнень і потреб в контексті обговорюваної проблематики доцільно провести диспут на тему: „Я – Людина”. Для обговорення запропонуються такі питання: „Гуманістично вихована особистість: яка вона?”, „Що Ви розумієте під виразом „Людина з великої літери”?”, „Чи вважаєте Ви себе гуманістично вихованою особистістю?”, „Кого з Ваших знайомих Ви вважаєте гуманістично вихованою особистістю і чому?”, „Чи важливо бути гуманістично вихованою особистістю?”, „Чому у сучасному світі є місце насильству й жорстокості?”, „Що гірше: жорстокість чи байдужість?”, „Від кого залежить зробити світ кращим?”. Ці питання слід запропонувати заздалегідь, щоб студенти мали змогу осмислити їх самостійно і підготуватися до заходу. Актуальність та суперечливість обговорюваної проблематики викликає протистояння різних позицій, яких дотримуються студенти і правомірність яких намагаються довести під час диспуту.

Не меншого значення на цьому етапі набувають зустрічі студентів з ветеранами ВВВ та праці – колишніми викладачами університетів. Ці зустрічі можуть бути приурочені до річниці ВВВ,

Дню Народження університету та іншим датам. Ветерани розповідають студентам про свій шлях у професію, становлення своєї особистості, загартовування характеру, діляться секретами професійного та особистісного успіху. Такі зустрічі спонукають студентів до самоаналізу, сприяють формуванню потреби допомагати людям, бути гуманними й доброзичливими.

Ефективним методом є проведення індивідуальних бесід зі студентами. Вони відбуваються в окремих випадках, коли педагогічні спостереження свідчать про відсутність динаміки сформованості інтересу студента до проблем гуманістичного виховання. Бесіди проводяться на діалогічних принципах (поваги до партнера; прийняття його таким, який він є; орієнтації на найкращі його сторони; комунікативної толерантності) і спрямовуються на активізацію суб'єктної позиції студента – залучення до бесід відбувається через фрази: „Як Ви вважаєте....?“, „Давайте замислимося....“, „Давайте спробуємо проаналізувати....“. Такий підхід сприяє підвищенню ефективності цього методу.

Для усвідомлення студентами значущості гуманістичної вихованості доцільно провести бесіду за участю викладачів дисциплін професійно-орієнтованого циклу на тему: „Інженер у гуманістичному суспільстві“, де обговорюються такі питання:

- відповідальність інженера перед суспільством і вміння передбачати наслідки своєї діяльності;
- значущість творчого потенціалу особистості інженера для пошуків нових шляхів розв'язання/вирішення сучасних інженерних завдань;
- роль і значущість позитивного соціально-психологічного клімату в інженерному колективі.

Корисно проводити ділові зустрічі з представниками адміністрації підприємств, які розповідають студентам про динаміку та тенденції розвитку сучасної інженерної галузі, що зумовлює значне підвищення вимог до особистості інженера, його свідомості й світогляду в контексті вирішення нових складних соціоінженерних завдань. Такі зустрічі сприяють усвідомленню студентами цілісної картини своєї майбутньої професійної діяльності, яка не обмежується вузько професійними знаннями, вміннями та навичками, а виходить далеко за їх межі.

Студентам пропонується вести „Щоденник спостережень”, в якому потрібно описувати події, ситуації, вчинки, які вразили їх своєю гуманністю, безкорисливістю, доброзичливістю, або, навпаки – жорстокістю й несправедливістю. Джерелами можуть виступати будь-які світові події та новини засобів масової інформації, переглянуті фільми, прочитані книжки, ситуації з особистого життя, вчинки оточуючих людей (знайомих і незнайомих) тощо, проте лише за умов наявності великого враження та емоційного переживання певної події або вчинку. Ситуації описуються студентами з подальшим аналізом, в ході якого їм потрібно відповісти на питання: „У чому причина цієї події?” „Що спонукало людину (людей) до цього вчинку?” „Які особистісні якості відіграли вирішальну роль у цьому вчинку?” „А чи зміг би я так вчинити?” (у разі гуманних вчинків), „Що можна зробити, щоб зупинити або запобігти цієї ситуації?” і „Що зробив би я, щоб зупинити або уникнути цієї ситуації?” (у разі антигуманних вчинків). Від студентів не вимагається, щоб записи були щоденними, проте вони повинні бути суттєвими. Наприкінці кожного семестру найяскравіші обговорюються на годинах спілкування. Така форма роботи спонукає студентів до роздумів над собою, над значущістю гуманістичного виховання для кожної особистості; сприяє формуванню гуманістичного світогляду та осмисленню свого місця в світі і своїх потенційних можливостей змінити його на краще в контексті усвідомлення позиції „Я – Людина”.

Для засвоєння знань щодо сутності і значущості гуманізму в умовах сучасного суспільства проводяться бесіди, дискусії, години спілкування за темами: „Гуманістичні ідеали і цінності”, „Гуманізм і сучасність”, „Гуманістичне суспільство ХХІ століття”.

Формування гуманістичного тезауруса відбувається також через поповнення навчальних дисциплін теоретичними питаннями про сутність та змістову наповненість гуманістичної вихованості особистості. Вирішальне значення при цьому мають дисципліни гуманітарного циклу: „Психологія”, „Культурологія”, „Філософія”, „Соціологія”, „Українська мова” та „Іноземна мова”, до змісту яких включають теми, що розкривають зазначену проблему й збагачують когнітивну сферу студентів знаннями, необхідними для гуманістичного виховання.

На семінарських та практичних заняттях проводяться рольові та ділові ігри, кейс-ситуації, спрямовані на самооцінку і самоаналіз студентами свого рівня гуманістичної вихованості, що, в свою чергу, сприяє підвищенню мотивації до оволодіння знаннями, уміннями та навичками гуманістично вихованої особистості.

Під час вивчення циклу фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін з метою розвитку креативного мислення, потреби у самоосвіті і самовдосконаленні, розкриття природних здібностей застосовуються проблемні лекції та метод проєктів, які спонукають студентів до творчих пошуків, самоактуалізації та сприяють самореалізації.

На мотиваційно-змістовому етапі вагомого значення набуває питання готовності викладачів технічних університетів до гуманістичного виховання студентів. З цією метою запроваджується тренінг-програма „Викладач як гуманістично вихована особистість”, завданнями якої є: усвідомлення викладачами значення гуманістичної вихованості в їх професійній діяльності; набуття знань, умінь та навичок здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії зі студентами на гуманістичних засадах; набуття знань, умінь та навичок реалізації діалогічного стилю педагогічного спілкування зі студентами; оволодіння методами створення позитивного соціально-психологічного клімату у студентському колективі. Теми занять: „Роль гуманістичної вихованості в професійній діяльності викладача технічного університету”, „Гуманістично-професійна компетентність викладача технічного університету”, „Діалогічний стиль педагогічного спілкування”, „Реалізація гуманістичних відносин викладача зі студентами у навчально-виховному процесі технічних університетів”, „Гуманістичне самовдосконалення викладача”. Тренінгові заняття проводяться у формі міні-лекцій, груп обговорення та дискусій, рольових та ділових ігор, під час проведення яких розробляються нові моделі взаємодії викладача зі студентами на гуманістичних засадах.

Другий етап – *операційно-діяльнісний* – реалізується через упровадження в навчально-виховний процес технічних університетів спецкурсу „Гуманістичне виховання студентів технічних університетів: теорія і практика”, завданнями якого є:

– усвідомлення студентами значущості гуманістичного виховання у своєму особистісно-професійному становленні;

– оволодіння студентами системою знань щодо гуманістичного виховання;

– формування у студентів гуманістичних особистісних якостей, вмінь і навичок міжособистісної взаємодії.

Робоча програма спецкурсу розрахована на 1 кредит: 0,5 кред. на лекції та практичні заняття і 0,5 кред. на самостійну роботу студентів. Тематика спецкурсу розподілена на два взаємопов'язані змістові модулі: I – „Гуманістичне виховання студентів технічних університетів в контексті особистісно-професійного становлення” (0,5 кред.); II – „Особливості гуманістичного виховання студентів технічних університетів” (0,5 кред.).

Перший модуль спецкурсу спрямований на усвідомлення студентами сутності гуманістичного виховання та його значення в особистісно-професійному становленні і реалізується у таких темах: „Сутність гуманістичного виховання та його роль у житті людини”, „Значення гуманістичного виховання в особистісно-професійному становленні студентів технічних університетів”, „Компоненти, критерії та показники гуманістичного виховання особистості”, „Рівні гуманістичної вихованості”.

Під час вивчення першої теми для розкриття ролі гуманістичного виховання у житті людини на практичних заняттях використовуються творчі завдання, які полягають у питаннях проблемного характеру, наприклад: «Як Ви розумієте таке висловлювання: „Байдужість – це параліч душі” (А. Чехов)?» Застосування таких завдань підвищує інтерес студентів до питань гуманістичного виховання, спонукає їх до роздумів про актуальність обговорюваної проблеми та сприяє формуванню внутрішньої потреби бути гуманістично вихованою особистістю.

Дуже цікавою, доцільною та ефективною формою роботи з гуманістичного виховання в контексті формування позитивної „Я-концепції” та формування гуманістичного світогляду є постановка проблемного завдання: „Що можу зробити я, щоб змінити світ на краще?”. Час, відведений для роздумів і пошуків, є достатнім для глибокого осмислення сутності проблеми та її дослідження – один семестр. Наприкінці семестру студенти проводять презентації своїх ідей.

Такі завдання допомагають студентам зрозуміти свою значущість у цьому світі, своє унікальне й важливе місце у системі

суспільних відносин та відчутти необмеженість своїх потенційних можливостей гуманістичного спрямування.

Вивчення теми „Сутність гуманістичного виховання та його роль у житті людини” передбачає проведення дискусій з обговорення суперечливих питань, на які досі не має у суспільства однозначної відповіді: проблеми ефтаназії, народжування дитини у похилому віці тощо. Актуальність, сучасність та суперечливість таких проблем сприяють активізації особистісної суб’єктної позиції студентів та прояву їх гуманістичної спрямованості.

При розкритті теми „Значення гуманістичного виховання в особистісно-професійному становленні студентів технічних університетів” на практичних заняттях використовуються такі творчі завдання: «„Головне завдання людини у всякій сфері діяльності, на всякій сходинці людської ієрархії – бути людиною” (В. Белінський). Чи згодні Ви з цим висловом? Чому?».

Іншою формою роботи на цих заняттях є виконання студентами тестових завдань. Наведемо приклад:

Що для Вас означає бути інженером?

- а) бути дипломованим фахівцем технічного профілю;
- б) добре володіти знаннями, вміннями та навичками фахівця технічного профілю;
- в) бути цілісною особистістю, здатною до самореалізації в інженерній галузі завдяки набутим знанням, вмінням та навичкам з метою принесення максимальної користі людству;
- г) інше.

Закріплення лекції на тему „Компоненти, критерії та показники гуманістичного виховання особистості” на практичному занятті проходить у формі гри „Сінквейн”, сутність якої полягає у написанні „віршів” на задану тему за такими правилами: 1-й рядок – іменник; 2-й рядок – два прикметника; 3-й рядок – три дієслова; 4-й рядок – завершена фраза з чотирьох слів; 5-й рядок – іменник, синонім іменника з 1-го рядка. Значущість даного методу полягає у виборі для сінквейнів тем гуманістичного характеру. Так, наприклад, на тему „Толерантність” такий сінквейн:

Терплячість.

Конструктивний, неконфліктний.

Взаємодіяти, поважати, прислуховуватися.

Мудрість людини у терплячості.

Доброзичливість.

У ході цієї гри відбувається рефлексивний аналіз студентами набутих теоретичних знань щодо структурної наповненості гуманістичного виховання та збагачення гуманістичного тезауруса.

Проведення практичного заняття із завершальної теми першого модуля („Рівні гуманістичної вихованості”) передбачає діагностику студентами власної гуманістичної вихованості та визначення її рівня за критеріями та показниками, вивченими на попередніх заняттях. Для цього їм пропонують низку методик та психолого-педагогічних тестів з відповідним інструктажем, а саме: діагностика рівня емпатії (М. Юсупов), рівня доброзичливості (К. Приходченко, Л. Литвин), методика „Чи відповідальна Ви людина?” (А. Махнач), тест комунікабельності (В. Ряховський), методика „Діагностика комунікативної толерантності” (В. Бойко) та ін.

Другий модуль спецкурсу „Особливості гуманістичного виховання студентів технічних університетів” спрямований на формування у студентів технічних університетів гуманістичних особистісних якостей, вмінь і навичок міжособистісної взаємодії на гуманістичних засадах. Він реалізується через теми: „Гуманістичні особистісні якості студентів технічних університетів”, „Міжособистісна взаємодія на гуманістичних засадах”, „Соціально-психологічний клімат у колективі”, „Самоаналіз і самооцінка”.

Вивчення перших трьох тем цього модуля спрямоване на формування гуманістичних особистісних якостей (гуманності, доброзичливості, емпатії, терпимості, відповідальності, толерантності, комунікативності), навичок міжособистісної взаємодії на гуманістичних засадах та вмінь створювати позитивний соціально-психологічний клімат у колективі.

На лекційних та практичних заняттях:

- розкривається сутність гуманістичних особистісних якостей, методів та засобів їх формування;
- аналізуються стилі міжособистісної взаємодії, визначаються принципи, методи і прийоми діалогічного стилю;
- розкривається сутність поняття „соціально-психологічний клімат колективу” та визначаються шляхи його формування.

Ефективним у цьому контексті є проведення зі студентами комунікативного тренінгу, спрямованого на розвиток комунікативних здібностей студентів, а також формування

комунікативних гуманістичних особистісних якостей – толерантності, терпимості, доброзичливості. У проведенні тренінгу слід опиратися на загальноприйняті принципи тренінгової роботи:

1) Принцип „тут і тепер”, який полягає у вирішенні проблем саме зараз, у даний момент.

2) Принцип персоніфікації висловлювань, спрямований на конкретизацію з метою уникнення узагальнення.

3) Принцип активності – залучення кожного учасника до інтенсивної групової взаємодії.

4) Принцип конфіденційності інформації у межах групи [9, с. 114].

Структура тренінгу передбачає поступову реалізацію таких етапів: актуалізація опорних знань, сприйняття інформації, осмислення, перетворення її на внутрішні установи і практична реалізація. При підготовці тренінгу враховуються психологічні (вікові та гендерні) особливості студентів, тому доцільно обрати такі методи: метод вправ, ігровий метод (рольові та ділові ігри, сінквейн), сценічний етюд, пластичний етюд. Відповідно до методів обираються пріоритетні форми роботи – в парах і в малих групах. Наведемо приклад вправи, спрямованої на формування доброзичливого ставлення до людей.

Вправа „М'яч”

Мета: формування доброзичливого ставлення до людей, вміння його проявляти, вміння бачити в людях позитивні сторони.

Інструкція: Виконується групою, учасники стають у коло. Кожен по черзі кидає іншому м'яч (будь-кому за бажанням) і при цьому говорить йому щось приємне, наприклад „У тебе чудові очі”, або „Коли ти співаєш, можна заслухались”, або „Я вважаю тебе дуже розумною людиною”.

Обговорення: Які відчуття були у вас, коли ви говорили людині щось приємне? Чи було вам важко підібрати приємні слова? Що ви відчували, коли чули висловлювання у свою адресу?

Виховні можливості комунікативного тренінгу безмежні. Завдяки дотриманню зазначених вище принципів учасники позбавляються „соціальних масок”, поведуться природно у відповідності до свого внутрішнього стану. За таких умов досягається максимальна ефективність виховного впливу. Проведення таких тренінгів дозволяє студентам краще зрозуміти

себе та інших, проаналізувати мотиви своїх вчинків та вчинків інших людей. Відчуті емоційні переживання від виконаної вправи надалі керують поведінкою людини у реальному житті – вона прагне пережити їх ще раз (або не переживати у разі негативних відчуттів) і тому діє відповідно до визначеної моделі.

На формування гуманістичних особистісних якостей спрямовано використання на практичних заняттях рольових та ділових ігор та кейс-ситуацій, сутність яких полягає у включенні студентів до проблемних ситуацій гуманістичного характеру, розв'язання яких сприяє формуванню зазначених особистісних якостей та умінь й навичок комунікативної взаємодії на діалогічній основі. Використання цих методів дозволяє студентам „побувати на місці іншого”, зрозуміти його відчуття в певній ситуації та побудувати відповідні гуманістичні моделі поведінки.

Ефективність використання ігрових та ситуативних методів у формуванні гуманістичних особистісних якостей, вмінь та навичок гуманістичної взаємодії студентів зумовлювалась такими чинниками:

- методично доцільним вибором теми (ситуації) – врахуванням її актуальності, реальності і виховного потенціалу;
- педагогічним контролем ходу гри (прогривання ситуації);
- регулюванням і корекцією ігрової (ситуативної) діяльності;
- корекцією і координацією емоційної реакції студентів;
- аналізом результатів.

Добір форм організації занять з використанням ситуативних методів зумовлюється рівнем підготовленості студентів: фронтальна форма передбачає включення студентів у роботу на рівні висловлювання окремих думок; групова робота спонукає студентів до аналізу та прийняття групового рішення; індивідуальна форма роботи спонукає кожного студента до аналізу окремої ситуації і прийняття рішення на індивідуальному рівні з опорою лише на свій власний особистісний досвід.

Формуванню гуманістичних особистісних якостей сприяє також перегляд художніх фільмів, мініатюр, читання оповідань, віршів з подальшим обговоренням в групі, під час якого студенти висловлювали свої думки і враження, аналізують мотиви вчинків головних героїв, що сприяє формуванню особистісного ставлення до

ситуацій, яке з часом переростає у життєві принципи та переконання.

Вивчення останньої теми другого модуля і спецкурсу в цілому „Самоаналіз і самооцінка” передбачає формування у студентів технічних університетів здатності до самоаналізу і вмінь адекватно себе оцінювати як необхідної складової гуманістичного виховання. На лекційних і практичних заняттях розкриваються сутність і значущість здатності особистості до рефлексії, наводяться основні методи і прийоми самооцінки і самоаналізу. Проводиться анкетування, під час якого студентам пропонується оцінити свої особистісні гуманістичні якості та якості своїх одногрупників. Після обробки результатів студенти можуть порівняти свої оцінки з оцінками оточуючих і проаналізувати як вони бачать себе і як їх бачать інші.

Третій етап – *результативно-коригувальний* – спрямований на аналіз результатів впровадження у навчально-виховний процес технічних університетів спецкурсу з гуманістичного виховання студентів. На цьому етапі відбувається контрольний замір показників рівнів гуманістичної вихованості студентів. На підставі аналізу результатів проводиться індивідуальна робота з корекції виявлених недоліків у формі індивідуальних бесід із вибіркоким застосуванням методів схвалення, заохочення, педагогічної підтримки.

Таким чином, педагогічна технологія гуманістичного виховання студентів у навчально-виховному процесі технічних університетів сприяє оволодінню студентами новими знаннями, уміннями й навичками гуманістичного спрямування, а також актуалізації, узагальненню та поглибленню вже набутих гуманістичних знань, розвитку і вдосконаленню умінь і навичок гуманістичної взаємодії.

Література:

1. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта : соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл. – Рівне : Ліста–М, 2003. – 128 с.
2. Бех І. Д. Від волі до особистості / І. Д. Бех. – К. : Україна-Віта, 1995. – 202 с.
3. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи : монографія / В. О. Білоусова. – К. : ІЗМН, 1997. – 192 с.

4. Бобко Л. О. Гуманістичне виховання студентів вищих навчальних закладів фінансово-економічного профілю у позанавчальній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бобко Лариса Олександрівна. – Київ, 2003. – 268 с.
5. Бобко Л. О. Педагог як суб'єкт гуманістичного виховання студентів / Л. О. Бобко // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей. – К., 2001. – Вип. 3. – Ч. 2. – С. 14–20. – (Педагогіка і психологія).
6. Большая советская энциклопедия : [в 30 т.] / [ред. Б. А. Введенский]. – [3-е изд.]. – М., 1969 – 1978.
7. Бреслав Г. М. Психология эмоций / Гершон Бреслав. – М. : Смысл; Издательский центр „Академия”, 2004. – 544 с.
8. Бурлука О. В. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 17.00.01 „Теорія і історія культури” / О. В. Бурлука. – Х., 2005. – 16 с.
9. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підруч. / Н. Ю. Бутенко. – [2-ге вид., без змін]. – К. : КНЕУ, 2006. – 384 с.
10. Великий тлумачний словник української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2004. – 1440 с.
11. Вірковський А. П. Формування гуманістичного ідеалу старшокласників у позанавчальній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Вірковський Анатолій Павлович. – Київ, 2002. – 235 с.
12. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
13. Гайда Й. Проблеми гуманістичного виховання особистості в педагогічній спадщині Януша Корчака та Антона Макаренка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гайда Йоанна. – Київ, 2004. – 196 с.
14. Герасимова І. Г. Гуманізація професійної підготовки майбутніх менеджерів виробничної сфери : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Герасимова Ірина Геннадіївна. – Вінниця, 2002. – 230 с.
15. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко [гол. ред. С. Головка ; ред. С. Каверіна]. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
16. Губин В. Д. Философия : учебник для вузов / В. Д. Губин, В. П. Филатов, А. В. Пименов и др. ; под ред. В. Д. Губина, Т. Ю. Сидориной, В. П. Филатова. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Тон; Острожье, 2001. – 697 с.
17. Гуманітаризація загальної середньої освіти : проект концепції / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований. – К. : 1994. – 36 с.
18. Даньшева С. О. Професійне самовиховання студентів технічних вузів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Даньшева Світлана Олегівна. – Харків, 1999. – 180 с.

19. Дорошенко К. Г. Виховання гуманістичного ідеалу старших підлітків у позакласній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія та методика виховання” / К. Г. Дорошенко. – К., 2003. – 20 с.
20. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка : в 3 т. / Т. Ф. Ефремова. – М. : АСТ, 2006–
Т. 1. – 2006. – 1168 с.
21. Завалевська О. В. Професіограма інженера з напряму підготовки 0924 „Телекомунікації” / О. В. Завалевська // Педагогіка та психологія професійної освіти. – 2006. – № 6. – С. 137–142.
22. Избранные вопросы клинической психологии / Н. А. Кравцова, Г. В. Залевский, Л. А. Лозовик. – Владивосток : Медицина ДВ.
Т. 2 : Исторические и онтогенетические аспекты клинической психологии. – 2008. – 272 с.
23. Кавецкий В. В. Гуманізація вищої інженерної освіти як умова її вдосконалення / В. В. Кавецкий // Гуманізм та освіта : зб. матеріалів VIII міжнар. наук.-практ. конф., (19-21 вер. 2006 р.). – 463 с. – С. 119–121.
24. Касьяненко М. Д. Педагогіка співробітництва : навч. посіб. / М. Д. Касьяненко. – К. : Вища школа, 1993. – 320 с.
25. Кузин В. С. Психология : учебн. для худож. училищ / В. С. Кузин ; под ред. Б. Ф. Ломова. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Высшая школа, 1982. – 256 с.
26. Кузнєцова І. В. Гуманізація і гуманітаризація вищої технічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / І. В. Кузнєцова. – Київ, 1993. – 51 с.
27. Лапузіна О. М. Формування професійної етики у майбутніх інженерів на основі ситуаційного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лапузіна Олена Миколаївна. – Вінниця, 2006. – 215 с.
28. Латино-русский словарь / [сост. И. Х. Дворецкий]. – М, 1972. – 482 с.
29. Мойсеюк Н. Педагогіка : навч. посіб. / Неля Мойсеюк. – [5-е вид., доп. і переробл.]. – К., 2007. – 656 с.
30. Мороз В. В. Формування гуманістичних орієнтацій майбутніх фахівців технічного профілю В. В. Мороз // Гуманізм та освіта : зб. матеріалів VIII міжнар. наук.-практ. конф., (19-21 вер. 2006 р.). – 463 с. – С. 96–99.
31. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – [18-е изд., стереотип.] – М. : Рус. яз., 1986. – 797 с.

32. Пащенко Д. І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Пащенко Дмитро Іванович. – Київ, 2006. – 467 с.
33. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособ. / [под ред. М. В. Булановой-Топорковой]. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.
34. Педагогический энциклопедический словарь / Э. Б. Абдуллин и др. ; гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол. : М. М. Безруких и др. – М.: Научн. изд-во «Большая рос. энцикл.», 2003. – 527 с.
35. Пехота О. Особистісно-орієнтоване навчання : підготовка вчителя / О. Пэхота, А. Старева. – Миколаїв : Вид-во „Ліон”, 2005. – 272 с.
36. Подласый И. П. Педагогика : учебник для студ. высш. пед. завед. – М. : Гуман. изд. центр «ВЛАДОС», 1996. – 632 с.
37. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
38. Поніманська Т. І. Гуманізм як основа морально-духовного виховання особистості / Т. І. Поніманська // Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості : (теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді) : зб. наук. пр. – К. : ВіРА Інсайт, 2001. – Кн. 1. – С. 41–46.
39. Психология : словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
40. Психологія : підруч. / [Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.] ; за ред. Ю. Л. Трофімова. – [5-те вид. стереотип.]. – К. : Либідь, 2005. – 560 с.
41. Розов Н. С. Философия гуманитарного образования : Ценностные основания и концепция базового гуманитарного образования в высшей школе / Н. С. Розов. – М. : Исследовательский центр, 1993. – 193 с.
42. Савченко О. Я. Цілі і цінності реформування сучасної школи / О. Я. Савченко // Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні : матеріали Всеукр. наук. конф. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 238–240.
43. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с. – (Альма-матер).
44. Современный словарь по педагогике / [авт.-сост. Е. С. Рапацевич]. – Мн. : Соврем. слово, 2001. – 927 с.
45. Соціологія : словник термінів і понять / [за ред. Біленького Є. А. і Козловця М. А.]. – К. : Кондор, 2006. – 372 с.
46. Сухомлинський В. А. Избранные педагогические сочинения В 3-х т. – М.: Педагогика. – 987 с.
47. Сухомлинська О. В. Проблеми виховання / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1 – С. 119–122.

48. Сущенко А. В. Гуманізація педагогічної діяльності вчителя : наук.-метод. посіб. / А. В. Сущенко. – Запоріжжя : Прем'єр, 2003. – 222 с.

49. Чигиринская Н. В. Гуманитаризация инженерного образования : методологические основы / Н. В. Чигиринская // Педагогические науки. – 2006. – № 1(17). – С. 119–121.

50. Шевчук І. М. Гуманістичне виховання підлітків у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шевчук Ірина Миколаївна. – Луцьк, 1998. – 191 с.

51. Шиянов Е. Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Шиянов Евгений Николаевич. – М., 1991. – 404 с.

52. Щедролоєва К. О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів музики і художньої культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / К. О. Щедролоєва. – К., 2005. – 21 с.

53. Эфроимсон В. П. Генетика этики и эстетики / В. П. Эфроимсон. – СПб. : “Талисман”, 1995. – 288 с.

54. Rogers C. R. Empatic : an unappreciated way of being / C. R. Rogers // The Counseling Psychologist. – 1975. – V. 5. – N 2. – P. 2–10.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Стратегічні напрями розвитку системи освіти в Україні окреслені концептуальними положеннями державних документів: «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки», Законами України «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», Базовим компонентом дошкільної освіти, – спрямовують навчальні заклади на покращення її якості в усіх галузях, від вищої до дошкільної, що має свої специфічні особливості щодо роботи з дітьми дошкільного віку.

З огляду на це, актуальною проблемою вищої школи залишається підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти, формування їх професійної майстерності, без набуття якої неможлива реалізація гармонійного виховання й навчання дітей дошкільного віку.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження свідчить про багатоаспектність її наукового осмислення. Теоретичні та методичні засади професійно-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти розкрито у працях Л. Артемової, Є. Белкіної, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Кічук, Л. Коваль, О. Кононенко, К. Крутій, В. Кьона, Н. Лисенко, Н. Манжелій, Т. Науменко, В. Пабат, Т. Поніманської, Л. Покроєвої, О. Поліщук, Т. Танько, Х. Шапаренко, Р. Кондратенко та інших. Шляхи та методи підвищення професійної підготовки обґрунтовували О. Колесник, Г. Беленька, Н. Левінець, Т. Кротова, О. Бурдяєва, І.Слепцова, Т.Танько та інші. Предметом сучасних дисертаційних досліджень є різні аспекти підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до багатьох видів діяльності: до пізнавальної самостійності (В. Бенера); до педагогічного менеджменту (Г. Закорченна) та самоменеджменту (В. Мусієнко-Репська); індивідуального стилю педагогічного спілкування (І. Луценко), керівництва образотворчою діяльністю (І. Ібрагілов, М.Кривоніс, О. Дроботій), педагогічної підтримки дітей дошкільного віку

(Н. Колосова), до роботи у сім'ях (Н.Ковалевська) та з неблагополучними сім'ями (Т. Жаровцева), до застосування народних традицій у фізичному вихованні дітей дошкільного віку (Н. Левінець) та їх соціалізації (Н. Сайко), а також до взаємодії з ними (І. Слепцова), до художньо-педагогічної (Г. Підкурманна) та музично-педагогічної підготовки (Т. Танько) тощо.

Теоретичне осмислення педагогічної майстерності у структурі професійної підготовки педагога та неоціненний внесок у її становлення та розвиток здійснено І. Зязюном, Н. Кузьміною, В. Крутецьким, А. Макаренком, В. Семиченко, В. Сухомлинським, Н. Тарасевич.

Окремі питання зазначеної проблеми розкрито у дослідженнях Б. Андрієвського, Є. Барбіної, Л. Загородньої, Н. Кічук, Ю. Косенко, О. Кучерявого, І. Кривоноса, В. Нестеренко, Л. Петухової, С. Тітаренко.

Науковцями визначено теоретико-методологічні та методичні засади формування педагогічної майстерності педагога у системі неперервної педагогічної освіти, формування основ педагогічної техніки, професійної та музично-педагогічної компетентності у майбутніх фахівців дошкільної освіти, теоретичні і методичні основи їхнього професійного самовиховання та пізнавальної самостійності. Натомість проблема формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів не була предметом дослідження.

Наголосимо, що саме у процесуальному аспекті ми підходимо до формування професійної майстерності майбутніх вихователів як *комплексу властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності на рефлексивній основі.*

До зазначених важливих властивостей особистості належать гуманістична спрямованість, професійна компетентність педагога, педагогічні здібності і педагогічна техніка. У цьому визначенні слід наголосити на таких особливостях:

1) педагогічна майстерність у структурі особистості – це система, здатна до самоорганізації, системоутворюючим чинником якої є гуманістична спрямованість;

2) першоосною професійної майстерності є професійна компетентність (спрямованість і професійні знання – базис високого

професіоналізму в діяльності, який забезпечує цілісність системи, що самоорганізовується);

3) педагогічні здібності забезпечують швидкість самовдосконалення;

4) техніка, що спирається на знання і здібності, дає змогу виявити внутрішній потенціал вихователя, гармонізуючи структуру педагогічної діяльності.

Усі складники педагогічної майстерності взаємопов'язані, їм властивий саморозвиток, а не лише зростання під впливом зовнішніх чинників [23, с.38-41].

Аналіз теоретичних посилань дав змогу здійснити уточнення основної дефініції (у межах нашого дослідження) дослідження у такій редакції: «професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» – це *інтегративне особистісне утворення, складовими компонентами якого є гуманістична спрямованість, професійна компетентність, педагогічні здібності та професійно значущі якості особистості, що забезпечують ефективність взаємодії з дитячим і педагогічним колективами та батьками.*

Охарактеризуємо складові компоненти професійної майстерності: гуманістичну спрямованість; професійні знання (професійну компетентність); педагогічні здібності; педагогічну техніку (професійні вміння) більш детально.

Гуманістична спрямованість – найголовніша характеристика майстерності. Вона визначається ідеалами, мотивами, інтересами, ціннісними орієнтирами, схильностями вихователя та педагога в цілому, і тісно пов'язана з мотиваційним комплексом, що охоплює такі принципи (за Л.Загородньою):

1) ставлення до дитини як суспільної цінності (кожна дитина – це майбутнє нашої держави, тому вихователь має спрямовувати свою роботу на виховання соціально активної особистості, забезпечивши дитині комфортні умови для процесу соціалізації);

2) спрямованості на відкрите партнерське спілкування (вихователь має спілкуватися з дітьми на рівні, виступаючи помічником, наставником у діяльності дітей);

3) прагнення до самовдосконалення (вихователь має прагнути до самоосвіти, самопізнання та самовдосконалення для більш продуктивної професійної діяльності);

4) реалізації творчих здібностей (педагог у дошкільному навчальному закладі, безумовно, має творчі підходи у процесі проведення занять, ігор з дітьми, організації та оформлення виховних заходів, групової кімнати тощо);

5) спрямованості на всебічний і гармонійний розвиток вихованців з орієнтацією на програми розвитку дітей дошкільного віку (такими програмами є «Дитина», «Українське дошкілля», «Соняшник», «Я у Світі», «Впевнений старт» тощо) [21, с.83-84].

Гуманістична спрямованість вихователя дошкільного навчального закладу виявляється в повсякденній діяльності з дітьми, у роботі з батьками, виявляється в активній життєвій позиції педагога.

Професійні знання вихователя дошкільного навчального закладу – це основа педагогічної майстерності. Вихователь повинен мати ґрунтовні знання з фундаментальних і професійно орієнтованих навчальних дисциплін, знати психологію дітей дошкільного віку, їх індивідуальні особливості в різні періоди дошкільного дитинства, що є основою для педагога, який працює з дітьми дошкільного віку і планує свою діяльність, спрямовану на розвиток особистості. Фахівець у сфері дошкільної освіти має орієнтуватися в сучасних досягненнях педагогічної науки в галузі дидактики і дошкільної освіти, знати основи здоров'язберігаючих технологій, їх мету, завдання, зміст, умови реалізації. Педагогічна інноваційна діяльність у дошкільному навчальному закладі спрямована на вдосконалення освітнього процесу відповідно до вимог сучасного суспільства [21, с.129].

Отже, вихователь дошкільного навчального закладу має володіти такими знаннями:

- методологічними – знаннями загальних принципів вивчення педагогічних явищ, закономірностей соціалізації виховання та навчання;

- теоретичними – знанням цілей, принципів, змісту, методів та форм педагогічної діяльності з дітьми дошкільного віку, закономірностей та способів формування особистості;

- методичними – знанням методик навчання та виховання дітей дошкільного віку (елементарних математичних уявлень, розвитку мовлення, образотворчої діяльності в дошкільному

навчальному закладі, основ природознавства, валеології, фізичної культури, музичного мистецтва, тощо);

- технологічними – знанням способів, методів та прийомів виховання та навчання дітей дошкільного віку (оволодіння педагогічною технікою) [21, с.89-91].

Третім елементом у структурі педагогічної майстерності є **педагогічні здібності**, під якими розуміються професійно необхідні якості вчителя, вихователя, що виступають чинниками стимуляції професійного зростання та передумовами успішної педагогічної діяльності.

Саме формування професійно-педагогічних здібностей є найбільш пріоритетною, стійко повторюваною стратегією роботи з майбутніми фахівцями (за результатами досліджень) представників різних теоретичних напрямів, у тому числі, і полтавських дослідників. Незважаючи на суттєву різницю у структурах здібностей, дослідники: Б.Ананьєв, Ф.Гоноболін, І.Зязюн, Н.Кузьміна, В.Крутецький, С.Рубінштейн, В.Семиченко, В.Сластьонін, Г.Сухобська та інші додержуються єдності думок про взаємовідповідність психологічної структури діяльності, структури особистості та структури педагогічних здібностей.

Формування та розвиток здібностей – це глибоко особистісний процес, котрий забезпечується наявністю у студентів необхідних задатків, цілеспрямованою їх діяльністю над собою у відповідному напрямі тощо. Тому реально можливим є ознайомлення студентів зі структурою відповідних здібностей (частково це завдання виконує курс загальної психології), приділяючи більшу увагу їхньому практичному відпрацюванню через те, що формуванням у студентів узагальнених міжпредметних професійних навичок і вмінь, які входять у відповідні здібності, інші вузівські дисципліни не займаються.

Аналіз реальних можливостей курсу педагогічної майстерності, наявності навчального часу засвідчив, що необхідно із сукупності здібностей відібрати ті, які є найбільш актуальними і значущими для здійснення педагогічної діяльності. Тому, з урахуванням висловленого вище, нами прийнято за основу такі педагогічні здібності:

- комунікативність – професійна здатність педагога спілкуватися, готовність легко вступати в контакт, викликати

позитивні емоції у співрозмовника й мати задоволення від спілкування; це – і доброзичливість, комунікабельність, прихильність до людей;

- соціально-перцептивні – професійна проникливість, пильність, педагогічна інтуїція, здатність сприймати й розуміти іншу людину,

- динамізм особистості – здатність до вольового впливу і логічного переконання;

- емоційна стабільність – здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації незалежно від сили зовнішніх чинників, що провокують емоційний зрив;

- оптимістичне прогнозування – передбачення розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній і перетворення всієї структури особистості через вплив на позитивні якості; підхід до дитини з позитивною, оптимістичною гіпотезою;

- креативність – здатність до творчості, спроможність генерувати

незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації.

Ці окремі здібності об'єднані єдиним, стрижневим, системоутворюючим чинником: чуттєвістю до об'єкту впливу – зростаючої, розвиваючої людини, дитини як особистості, котра формується (В.Сухомлинський) [47, с.125].

Цей чинник, що набуває своєї специфіки у педагогічній діяльності, є безпосереднім утіленням стосовно до умов педагогічної праці загальнолюдського принципу гуманізму.

Четвертий елемент педагогічної майстерності – **педагогічна техніка** (професійні вміння вихователя). Н. Волкова зазначає, що педагогічна техніка передбачає наявність специфічних засобів, умінь, особливостей поведінки педагога: високу культуру мовлення; здатність володіти мімікою, пантомімікою, жестами; уміння одягатися, стежити за своїм зовнішнім виглядом; уміння керуватися основами психотехніки (розуміння педагогом власного психічного стану, уміння керувати собою); здатність до «бачення» внутрішнього стану вихованців і адекватного впливу на них [23, с.109].

А.Макаренко, відомий вітчизняний педагог, одним із перших звернув увагу на те, що діти потребують складної тактики і техніки,

що педагогу слід уміти керувати своїм настроєм, стилем і тоном спілкування, інтонацією, посмішкою, поглядом, мімікою, рухами, ходою... Іноді жест буває красномовнішим за слова, а міміка в найкоротшу мить доводить те, на що знадобилися б монологи. Отже, хороший педагог – завжди яскрава особистість, має власну техніку впливу, взаємодії, спілкування, саморегуляції [32, с.206-207].

Педагогічну техніку визначають як систему вмінь педагога, що дає змогу використовувати культуру і техніку мовлення, власний психофізичний апарат для досягнення ефективних педагогічних результатів, уміння емоційної саморегуляції, спілкування. До основних компонентів педагогічної техніки належать такі вміння: спілкуватися вербально (культура і техніка мовлення); спілкуватися невербально (міміка, пантоміміка, зовнішній вигляд); керувати своїм психофізичним станом (дихання, напруження м'язів, емоції, увага, уява, спостережливість) [3, с.162].

На погляд Л.Загородньої, С. Тітаренко педагогічна техніка вихователя дошкільного навчального закладу налічує три групи вмінь:

- 1) уміння самопрезентації вихователя;
- 2) уміння взаємодіяти з вихованцями, їх батьками і колегами;
- 3) уміння самовдосконалювати педагогічну техніку [21, с. 92].

Досліджуючи уявлення студентів про формування професійної майстерності, складові компоненти цього утворення, а також особливості роботи вихователя у дошкільному навчальному закладі, нами було виявлено, що ці уявлення найчастіше є недостатніми для розуміння зазначеного процесу та специфіки професійної діяльності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу. Визначено, що більшість майбутніх фахівців дошкільної освіти мають поверхневе та недостатнє уявлення про процес формування професійної майстерності та професійну діяльність вихователя, що мають бути сформовані під час навчання у вищому навчальному закладі. Для аналізу повноти знань студентів про зазначений процес, його компоненти, особливості роботи вихователя дошкільного навчального закладу, ми провели опитування студентів різних курсів напряму підготовки «Дошкільна освіта».

Отже, на запитання анкети «Що, на Ваш погляд, означає поняття «педагогічна (професійна) майстерність?», не могли дати

аргументованої і повної відповіді – 78,3%, а деякі досить часто відповідали, що «професійна майстерність» - це:

- професійна компетентність;
- сукупність знань з педагогіки, психології, методик викладання навчальних дисциплін;
- високі наукові професійні знання;
- володіння методикою навчального процесу;
- здатність передавати знання з опорою на педагогіку та психологію;
- вміння вихователя спілкуватися з дітьми дошкільного віку;
- вміння керувати своїм емоційним станом та поведінкою;
- володіння педагогічною технікою;
- наука про виховання та навчання дитини;
- наука про виховання як спеціально організована діяльність.

У відповідях студентів на запитання анкети «Які компоненти входять до складу професійної майстерності?» майже однотайно відзначено гуманістичну спрямованість – 93% як провідний, стрижневий компонент, спрямований на визнання дитини як найвищої цінності, на здібності «відчувати душу кожної дитини» (за В.О. Сухомлинським). Також були виділені такі компоненти:

- педагогічні знання та уміння;
- професійні та особистісні якості педагога;
- педагогічні здібності;
- психолого-педагогічна, фахова компетентність;
- педагогічна техніка.

Проаналізувавши відповіді на питання анкети «У чому, на Вашу думку, особливості професійної діяльності вихователів ДНЗ?», можна зазначити, що більшість студентів наголошує на важливості для вихователя професійно значущої якості як «любов до дітей» - 83%. До особливостей професійної діяльності вихователів ДНЗ віднесено:

- вміння спілкуватися з дітьми, враховуючи їхню психологічну вікову специфіку - 13%;
- вміння ознайомити вихованців з навколишньою дійсністю у доступній для них формі - 14,3%;
- багатофункціональність діяльності вихователя: він і вчитель, і наставник, і організатор, і вихователь, інструктор з фізкультури, психолог) - 7%;

РОЗДІЛ 1. ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ

- наявність педагогічного такту, особливо у стосунках з батьками вихованців - 3%;
- широкий кругозір та високий рівень загальної ерудиції вихователя - 11%;
- знання та використання передового педагогічного досвіду видатних педагогів-дошкільників у своїй освітній діяльності у ДНЗ - 2%;
- можливість бути взірцем для своїх вихованців -14,7%;
- спроможність виявляти в кожній дитині її потенціал, допомогти його розвинути, постійно вчитися і розвиватися самому» - 5%.

Запитання анкети «Чи може бути сформована професійна майстерність студентів на вузівському етапі?» викликало значні труднощі у студентів. Так, 74% не змогли дати чіткої та обґрунтованої відповіді на це питання, окремі респонденти зазначили:

- професійна майстерність на вузівському етапі може бути частково сформована;
- сформованість професійної майстерності на вузівському етапі залежить від прагнень майбутнього фахівця та від його ставлення до професійної діяльності;
- професійна майстерність може бути сформована тільки після закінчення навчання у ВНЗ;
- формується під час проходження педагогічних практик у дошкільних навчальних закладів;
- професійна майстерність формується протягом кількох років педагогічної роботи у дошкільних навчальних закладах.

Запитання анкети «Чому гуманістична спрямованість особистості має бути провідним компонентом професійної діяльності і професійної майстерності фахівця?» майже у всіх респондентів дістало такі відповіді:

- гуманність – головна умова діяльності вихователя - 28%;
- вихователем може бути тільки гуманістично спрямована людина - 73%.

Деякі студенти (8%) без коментарів залишили зазначене питання, тому що, на їх думку, професія вихователя обов'язково передбачає гуманістичну спрямованість особистості.

Не менш складним для студентів стало питання про професійну майстерність викладачів ВНЗ, а саме: «Які компоненти професійної майстерності викладачів ВНЗ Ви можете назвати?». Більшість респондентів відповідали так: досвід - 43%; самовдосконалення - 36%; гуманність» - 11%; особистісні якості викладача: тактовність, відповідальність - 7%. Та все ж таки значна кількість опитаних не змогли дати відповідь на зазначене питання.

Отже, за підсумками проведеного дослідження виявлено недостатній рівень спрямованості освітнього процесу ВНЗ на формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, що зумовило потребу в створенні спеціально-організованих педагогічних умов, котрі б сприяли підвищенню наявного рівня професійної майстерності майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Філософське трактування поняття «умова» пов'язано з відношенням предмета до оточуючих його явищ, без яких воно існувати не може: «те, від чого залежить щось інше; істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), наявності якого з необхідністю впливає існування даного явища» [48, с.707]. Тобто сукупність конкретних умов даного явища утворює середовище його перебігу, виникнення, існування і розвитку. У психології досліджуване утворення, як правило, представлено в контексті психічного розвитку і розкривається через сукупність внутрішніх і зовнішніх причин, що визначають психологічний розвиток людини, що прискорюють або уповільнюють його, що впливають на процес розвитку, його динаміку і кінцеві результати [48, с. 270-271].

Педагоги займають схожу з психологами позицію, розглядаючи умову як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку, виховання і навчання, формування особистості (В.Полонський) [44, с. 36].

Таким чином, результати комплексного аналізу дозволяють зробити висновок, що поняття «умова» є загальнонауковим, а його сутність у педагогічному аспекті може бути схарактеризована кількома положеннями:

1) умова є сукупністю причин, обставин, будь-яких об'єктів і т.д.;

2) означена сукупність впливає на розвиток, виховання і навчання людини;

3) вплив умов може прискорювати або сповільнювати процеси розвитку, виховання та навчання, а також впливати на їх динаміку і кінцеві результати [40, с.112-114].

За характером впливу виділяють об'єктивні і суб'єктивні умови. Об'єктивні умови, що забезпечують функціонування педагогічної системи, містять нормативно-правову базу сфери освіти, засоби інформації тощо і виступають в якості однієї з причин, що спонукають учасників освіти до адекватних проявів себе в ньому. Ці умови можуть бути змінені. Суб'єктивні умови, що впливають на функціонування і розвиток педагогічної системи, відображають потенціали суб'єктів педагогічної діяльності, рівень узгодженості їх дій, ступінь особистісної значущості цільових пріоритетів і провідних задумів освіти для учнів та ін. За специфікою об'єкта впливу виділяють загальні і специфічні умови, що сприяють функціонуванню та розвитку педагогічної системи. До загальних умов належать соціальні, економічні, культурні, національні, географічні і ін. умови; до специфічних - особливості соціально-демографічного складу учнів; місцезнаходження навчального закладу; матеріальні можливості навчального закладу, обладнання навчально-виховного процесу; виховні можливості навколишнього середовища та ін.

Ми розглядаємо педагогічні умови як один із компонентів педагогічної системи, що відображає сукупність можливостей освітньої та матеріально-просторового середовища, що впливають на особистісний і процесуальний аспекти даної системи і забезпечують її ефективне функціонування і розвиток.

У контексті проблеми дослідження завдання вищого навчального закладу вбачаємо в забезпеченні таких педагогічних умов, які б сприяли формуванню позитивної мотивації, інтересу до професійної діяльності, завдяки яким студенти могли б набувати необхідних знань, умінь та навичок, формувати і розвивати професійні та особистісні якості, які б сприяли формуванню їхньої професійної майстерності в процесуальному аспекті.

Обґрунтуємо більш докладно виокреслені нами педагогічні умови.

З метою обґрунтування першої умови - **цілеспрямованого формування у студентів позитивної мотивації до оволодіння професійною майстерністю та зорієнтованості на саморозвиток та самовдосконалення на постійній рефлексивній основі** – нами проаналізовано дослідження науковців Х.Хекхаузена, Г. Мюрея, Н. Аха, Д. Брауна, Ф. Хоппе, Г. Орлота, А. Бандури, Г. Айзенка, С. Занюка, А. Реана, В. Асєєва, К. Левіна, В.Століна та інших, що дозволило схарактеризувати поняття «мотив» та «мотивація», окреслити особливості професійної мотивації.

Серед психологічних чинників, що впливають на процес і результат професійного становлення майбутніх педагогів, є мотиви.

Цей термін походить від французького «motif» і означає «спонукання». Мотивація – широке поняття, під яким розуміють спрямованість активності особистості. Проблема мотивів складна і багатогранна. Її вивченням займалися К. Ушинський, В. Сеченов, В. Павлов, В. Бехтерев та багато інших видатних учених.

Мотиви виникають, розвиваються і формуються на основі потреб. Такий тісний зв'язок мотивів і потреб пояснюється, передовсім, схожістю сутностей. Потреба людини – це випробовувана потреба у будь-чому, мотиви – це спонукання людини у зв'язку з цією потребою.

Становлення мотивації і вибір професії зазвичай відбувається ще в шкільні роки. Найбільш важливий етап формування мотивації – вузівський.

Обґрунтовуючи значущість позитивної мотивації до оволодіння професійною майстерністю, ми спирались на теорії професійної мотивації А.Маслоу, Д. МакКлелланда, Л.Виготського, О.Леонтьєва та ін.

Сутність теорії мотивації А.Маслоу (ієрархії потреб) зводиться до вивчення 5 груп потреб людини, які можна розташувати в строгій ієрархічній послідовності у вигляді піраміди, в основі якої лежать первинні потреби, а вершиною є вторинні [34 с. 215].

Сенс такої ієрархічної побудови полягає в тому, що для людини пріоритетні потреби більш низьких рівнів, що позначається на його мотивації. Іншими словами, в поведінці людини більш визначальним є задоволення потреб спочатку низьких рівнів, а потім, у міру задоволення цих потреб, стають стимулюючим чинником і потреби більш високих рівнів.

Потреби самовираження і розвитку людини як особистості – ніколи не може бути задоволена повністю, тому процес мотивації людини через потреби нескінченний.

Теорія мотивації Д. МакКлелланда ґрунтується на твердженні, що з розвитком економічних відносин і вдосконаленням управління значна роль належить потребам більш високих рівнів, які зводяться до трьох чинників: прагнення до успіху, прагнення до влади і до визнання. При такому твердженні успіх розцінюється не як похвала або визнання з боку колег, а як особисті досягнення в результаті активної діяльності [33, с.96].

Згідно теорії Л.Виготського в психіці людини є два паралельних рівні розвитку – вищий і нижчий, які й визначають високі і низькі потреби людини і розвиваються паралельно. Це означає, що задоволення потреб одного рівня за допомогою засобів іншого неможливо [18, с.83].

Л. Виготський зробив висновок про те, що вищі і нижчі потреби, розвиваючись паралельно і самостійно, сукупно керують поведінкою людини і його діяльністю.

Як зазначають автори розглянутих теорій, формування мотиваційної сфери являє собою тривалий, безперервний процес. Для забезпечення її ефективності необхідно враховувати особливості навчальної діяльності внутрішньо- і зовнішньомотивованих студентів.

За результатами дослідження А.Бугріменка, внутрішньомотивовані студенти більше «занурені», залучені до навчального процесу. Вони характеризуються мотивацією самовизначеної навчальної діяльності: більш активні, свідомі, довірливі в плануванні свого учіння. Такі студенти приділяють однакову увагу як загальноосвітнім, так і вузькопрофесійним предметам. Вони більше орієнтовані на процес і результат навчально-професійної діяльності, ніж на зовнішні чинники (наприклад, педагогічне оцінювання) [16, с.45].

Зовнішньомотивовані студенти не такі самостійні й довірливі в організації процесу навчання, менше «занурені» в навчальну діяльність, їхню активність спричиняють не стільки пізнавальні або професійні мотиви, скільки зовнішні щодо процесу і результату навчальної діяльності чинники (наприклад, одержати стипендію). Зовнішніми щодо навчальної діяльності студента є численні

прагматичні мотиви (відтермінування від армії, майбутнє працевлаштування тощо).

Тому, як свідчать результати нашого дослідження, формування мотивації до оволодіння професійною майстерністю у таких студентів теж відрізняється, що й зумовлює у подальшому вихідну базу самовдосконалення та саморозвитку особистості.

Самовдосконалення як соціальний процес базується на вимогах суспільства та професії до особистості педагога. Причому, успішне самовдосконалення педагога передбачає, що планка вимог повинна бути трохи вище його поточних умінь і навичок. Тільки в цьому випадку виникає протиріччя між наявним і бажаним, і робота над собою принесе відчутний результат.

Процес самовдосконалення педагога здійснюється у двох взаємопов'язаних формах – самовиховання і самоосвіта, котрі взаємно доповнюють один одного та взаємно впливають на характер роботи особистості над собою. Разом із тим, це два відносно самостійні процеси, що передбачають як загальні, так і особливі умови їх організації.

Як відомо, самовиховання – це свідомо систематична робота особистості з розвитку позитивних і усунення негативних якостей, що сприяють підвищенню професійної компетентності.

Самовиховання є свідомою роботою педагога з систематичного розвитку в собі позитивних і усунення негативних якостей особистості в трьох напрямках, за І.Дроздовим:

- адаптування своїх індивідуально-неповторних особливостей до вимог педагогічної діяльності;
- постійне підвищення професійної компетентності;
- безперервний розвиток соціально-моральних та інших якостей особистості [20, с.45].

Самоосвіта вважається придбанням знань шляхом самостійних занять, тобто як самостійне навчання (научіння). Інше трактування пов'язано з розумінням її як самостворення, самобудови людини, виробленої через самопросвітництво та самостійне прилучення до культури; тобто самоосвіта не зводиться до простого накопичення інформації, а передбачає активний розвиток якостей особистості в процесі професійної діяльності на рефлексивній основі.

Обґрунтовуючи другу педагогічну умову – **опанування майбутніми вихователями системою знань з професійної**

майстерності та набуття ними вмінь їх практичного застосування, ми звернулись до сутності терміну «професійна підготовка» як процесу формування та збагачення настанов, знань і вмінь, що необхідні майбутньому фахівцю для адекватного виконання специфічних завдань навчально-виховного процесу [1, с. 40], а у майбутньому – для ефективного вирішення завдань практичної діяльності.

Важливим завданням теоретичного компоненту професійної підготовки студентів про сутність, зміст і значущість професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є озброєння їх сучасною педагогічною теорією на високому рівні систематизації та узагальнення, що передбачає знання закономірностей розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку, сутності та принципів цілісного педагогічного процесу.

Теоретичні знання про цілі та завдання цілісного педагогічного процесу, про сутність, зміст, принципи, форми і методи освітнього процесу, інтегровані в педагогіці, складають основу професійної діяльності майбутнього педагога, сприяючи формуванню та розвитку професійної майстерності як процесу та результату.

Головною метою педагогічної майстерності, - зазначав К.Ушинський – є найбільш вміле втілення у практиці теоретичних положень педагогіки. Відомий педагог незмінно підкреслював, що без оволодіння педагогічною теорією вчителі не зможуть стати справжніми майстрами педагогічної праці та забезпечити високий рівень навчання й виховання дітей. Одна педагогічна практика без педагогічної теорії, котра по суті є тим же, що й «знахарство у медицині», не може забезпечити розвиток педагогічної майстерності. Тільки практика, освячена педагогічною теорією, може бути прекрасним джерелом, з якого буде черпати життєдайну силу педагогічна майстерність. І лише на основі такої практики буде з успіхом рости і розвиватися педагогічна майстерність вчителя та вихователя.

Теоретична підготовка вчителя – не менш важлива умова професійної майстерності педагога, поряд із покликанням і здібностями, – зазначав визначний вчений-хірург і не менш визначний діяч народної освіти М.Пирогов. Педагогічна діяльність є таким мистецтвом, котрому треба навчатися у інших, а не тільки розраховувати на себе.

У навчальних планах педагогічних вузів мають бути не тільки методики, але й широкий набір наукових дисциплін, – підкреслював видатний вчений Д. Менделєєв, так тільки той вчитель буде плідно навчати дітей, який досвідчений у науці і любить її. Без захопленості наукою немає «корисного вчителя» і не буде «належних плодів».

Синтезом теоретичних знань і практичного досвіду у системі підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів і являється педагогічна практика, що сприяє взаємопроникненню та взаємозумовленості професійних знань майбутніх вихователів, формуванню необхідних професійних умінь та розвитку особистісних якостей.

Практична підготовка студентів до педагогічної діяльності передбачає формування педагогічних умінь і навичок, необхідних для вирішення педагогічних завдань у процесі навчально-виховної роботи. Вирішення цієї задачі ґрунтується на положенні про те, що для організації будь-якої діяльності майбутньому фахівцю необхідно мати високий рівень знань. Але одного цього знання недостатньо, для ефективного здійснення діяльності потрібні відповідні уміння і навички у галузі професійної діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, специфіка підготовки яких зумовлена особливостями їхньої практичної діяльності у майбутньому.

Саме педагогічна практика як важливий компонент професійної підготовки майбутніх вихователів, сприяє формуванню професійних умінь і навичок студентів, розвитку у них певних компетенцій, моделей поведінки, пошуку нових форм і методів роботи з вихованцями.

Педагогічна практика виконує адаптаційну, навчальну, виховну, розвивальну, діагностичну та рефлексивну функції [27, с. 19].

1. Адаптаційна функція (адаптація – від латинського *adaptare* – пристосовувати) – процес пристосування живого організму до навколишніх умов, тобто студент не тільки займається різними видами навчально - виховної діяльності, але і звикає до ритму педагогічного процесу, до взаємодії з дітьми, реально представляє всі радощі і труднощі педагогічного процесу.

2. Навчальна – полягає в реалізації отриманих теоретичних знань у конкретній діяльності.

3. Виховна – формування мотивації до майбутньої професійної діяльності, становлення педагогічної культури, формування професійної концепції.

4. Розвиваюча – реалізується у формуванні та розвитку педагогічних здібностей студента-практиканта і вироблення компенсаторних умінь, у разі слабкої розвиненості педагогічних здібностей. Студент розвивається в особистісному та професійному планах, навчається мислити і діяти як педагог.

5. Рефлексивна функція практики – одна з найважливіших, тільки на практиці студент може оцінювати свій емоційний стан при спілкуванні з усіма суб'єктами педагогічної діяльності, проаналізувати і оцінити свої особистісні і професійні якості як майбутнього педагога [27, с.45].

Таким чином, педагогічна практика посідає важливе місце у професійному становленні майбутніх педагогів. У процесі практики поглиблюються, розширюються і зміцнюються теоретичні знання студентів, формуються їхні педагогічні вміння, навички та професійно-особистісні якості, розвиваються педагогічне мислення, творча активність і самостійність. Перед викладачами і студентами стоїть завдання максимального використання можливостей педагогічної практики під час удосконалення підготовки майбутніх педагогів до майбутньої самостійної педагогічної діяльності на вузівському етапі.

Але практична підготовка не може існувати без теоретичної, володіння обох компонентів створює майбутньому фахівцю передумови до оволодіння професійною майстерністю, а також є ознакою успішної подальшої педагогічної взаємодії з дитячим колективом.

Не менш важливою є третя педагогічна умова формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів – **упровадження сукупності традиційних та інноваційних форм і методів у цілісну систему професійної підготовки майбутніх вихователів.**

Як свідчить теорія та практика, використання сукупності традиційних та інноваційних форм та методів навчання у вищому навчальному закладі сприяє найбільш ефективному навчанню студентів, а отже, і формуванню професійної майстерності

майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як складової професійної підготовки.

Тому, вважаємо за потрібне більш детальніше зупинитися на характеристиці традиційних та інноваційних форм та методів навчання у вищому навчальному закладі.

Форми і методи навчання у вузі склалися історично. Традиційними формами навчання у вищій школі є лекції та семінарські (практичні, лабораторні) заняття.

Організація навчання у вищій школі забезпечується засобами поєднання аудиторної та позааудиторної форм навчання. До традиційних форм організації навчального процесу (видів навчальних занять) відносяться: лекції; семінари; практичні заняття (лабораторні роботи, лабораторний практикум); самостійну аудиторну роботу студентів; самостійну позааудиторну роботу студентів; консультації; курсове проектування (курсів роботи); дипломне проектування (дипломні роботи); усі види практик.

Для здійснення контролю за якістю знань і вмінь студентів традиційно використовуються: контрольні роботи; індивідуальні співбесіди; колоквіуми; заліки; іспити; захист курсових і дипломних робіт; державні іспити; комплексний іспит зі спеціальності.

Основна традиційна форма навчання у вищому навчальному закладі, за дослідженнями науковців, що сприяє первинному оволодінню знаннями – лекція. Загальноприйняте означення дефініції «лекція» (за Великим тлумачним словником сучасної української мови) – це усний виклад навчального предмета викладачем у вищому або середньому спеціальному навчальному закладі.

А. Алексюк і З. Курлянд виокремлюють такі функції лекцій:

- інформаційна (передбачає передавання адаптованої для студентів інформації);
- орієнтовна (розкриває генезис теорій, ідей: коли, ким вони вивчалися, якими причинами спонукались; список рекомендованої до лекції літератури);
- пояснювальна, роз'яснювальна (передбачає розкриття сутності наукових понять, їх визначень, тлумачення кожного слова, що належать до структури визначення);
- трансформуюча (полягає у використанні аргументації, логічної доказовості, на основі чого усвідомлюється наукова

інформація, що стає базою для формування у студентів наукових поглядів і переконань);

- систематизуюча (передбачає структурування всього масиву знань з певної дисципліни);
- стимулююча (спрямована на пробудження інтересу до навчальної інформації з певної науки);
- виховна і розвивальна (передбачає оцінювання явищ, фактів, процесів, які розглядаються на лекції, розвиток мислення, уваги, уяви, пам'яті та інших пізнавальних здібностей).

До традиційних форм навчання у ВНЗ відносять семінарські заняття, першими з яких почали застосовувати цю форму навчання у вузі викладачі гуманітарних дисциплін.

У сучасному вузі найпоширеніші такі три типи семінарських занять:

- розгорнута дискусія за планом, заздалегідь запропонованим викладачем;
- розгорнута дискусія за планом, запропонованим спільно викладачем і студентами на самому занятті;
- обговорення та захист рефератів по темі заняття.

Семінар – це гнучка форма навчання, яка характеризується активною позицією студентів, інтенсивністю їх самостійної роботи під керівництвом викладача.

Семінарським заняттям притаманні такі основні функції:

- поглиблення, конкретизація і систематизація знань, отриманих студентами на попередніх етапах навчання;
- розвиток умінь і здібностей самостійної навчально-пізнавальної і науково-дослідницької роботи;
- формування аналітичного мислення, розвиток рефлексії;
- прищеплення вміння вести дискусію, пропагувати, відстоювати свою точку зору;
- розвиток усного мовлення;
- контроль за ступенем та характером засвоєння навчального матеріалу [40, с.109].

Традиційні методи передбачають певну послідовність побудови і освоєння матеріалу. Ця послідовність будувалася за принципом «від простого» (одиночних понять) – до більш складного (уведення понять у більш складні системи асоціативних зв'язків). На цій основі формуються судження й умовиводи, а також здійснюються всі

операції мислення (індукція, дедукція, аналіз, синтез, узагальнення). Це – класичні методи навчання (формування теоретичного мислення). Вони мають на меті «класичне» наuczіння - цілеспрямовану передачу знань і їх «повторення» в репродуктивній формі (відповіді студентів на семінарах, колоквіумах, залаках і іспитах, оцінювані педагогом).

Особливої уваги заслуговують інноваційні форми навчання у ВНЗ, що сприяють, як свідчить практика, якісній підготовці майбутніх фахівців.

«Педагогічна інновація» трактується як:

- цілеспрямована зміна, що вносить в освітнє середовище стабільні елементи (нововведення), що поліпшують характеристики окремих частин, компонентів і самої освітньої системи в цілому;
- процес освоєння нововведення (нового засобу, методу, методики, технології, програми тощо);
- пошук ідеальних методик і програм, їх впровадження в освітній процес і творче переосмислення [17, с.115].

Інновації в освітньому просторі спрямовані на створення і використання нових ефективних програм, форм, методів і засобів трансляції знань і взаємодії педагога з учнями. У процесі дослідження нами широко використовувались саме інноваційні методи навчання, які стимулювали пізнавальну і творчу активність студентів до становлення й розвитку їхньої професійної майстерності. Найбільш ефективними з них, як показала практика, є такі інноваційні методи: дискусії; «мозковий штурм»; ділові ігри; рольові ігри; портфоліо; кейс-метод.

Ділові та рольові ігри – це своєрідна репетиція, тренінг поведінки майбутнього вихователя у ситуаціях аналогічних професійним. Вони дозволяють усвідомити загально-педагогічну та психологічну сутність того, що відбувається, зрозуміти, що найголовніше у професійній педагогічній діяльності – це розвиток особистості дитини.

Як найбільш активні методи навчання, вони дозволяють враховувати всі особливості майбутньої професійної діяльності студентів за рахунок забезпечення рольового перевтілення та можливість здійснювати реальні дії та відтворювати природні риси ситуації, що розігруються. Систематична організація ділових ігор у

навчальному процесі дозволяє розв'язувати протиріччя, що неминує виникає у студентів: «... знаю, як треба робити, але не вмію це знання перетворити у реальну дію...». Практика свідчить, що використання ігрових методів у процесі професійної підготовки позитивно впливає на розвиток професійно-педагогічних якостей майбутніх вихователів, підвищує їх особистісно-творчий потенціал, сприяє формуванню професійної майстерності.

У сучасній вищій школі успішно використовується інтерактивні методи навчання.

Інтерактивне навчання (від англ. *iteration* - взаємодія) – навчання, що реалізується на взаємодії студента з навчальним оточенням, навчальним середовищем, що є простором освоюваного досвіду [46, с.7].

Як відомо, до інтерактивного навчання, перш за все, належать мультимедійні (інформаційні) технології, що дозволяють здійснювати дистанційне навчання, проводити вебінари в режимі *on-line*, комп'ютерні симуляції і т. д та активна групова взаємодія у процесі засвоєння знань, формування умінь та навичок, на основі чого формуються когнітивна, афективна та поведінкова сфери особистості.

Набуття студентами досвіду участі у групових формах організації навчально-пізнавальної діяльності (діалогічного і монологічного спілкування, дискусій, мозкових «штурмів»; рольових і ділових ігор, спільного педагогічного моделювання, дозволяє розв'язувати ряд важливих завдань їхнього професійного становлення, формування й розвитку особистісних якостей, професійно значущих вмінь і навичок.

Інформаційні технології, за визначенням Е.Реутової, – це сукупність методів і засобів збору, зберігання, обробки, передачі та подання інформації, що розширюють знання людей і розвивають їхні можливості щодо керування технічними і соціальними процесами. Поняття «інформаційні» містить і комп'ютерні, і телекомунікаційні засоби [46, с.21].

Ми погоджуємося з Л. Петуховою, що реформування загальної середньої і вищої освіти, модернізація їх змісту, інтенсифікація навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності й результативності вимагає упровадження і систематичного педагогічно доцільного використання сучасних інформаційно-

комунікаційних технологій у навчальному процесі школи і вищого навчального закладу [43, с.9].

Отже, теоретичне обґрунтування педагогічних умов, що мають забезпечити формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, створило передумови для їх упровадження у процесі проведення формувального етапу експерименту.

Реалізація першої педагогічної умови – цілеспрямованого формування у студентів позитивної мотивації до оволодіння професійною майстерністю та зорієнтованості на саморозвиток та самовдосконалення на постійній рефлексивній основі, важливість якої представлена у ґрунтовних психолого-педагогічних дослідженнях, є однією із фундаментальних складових, що сприяє професійному становленню студентів, оволодінню ними професійною майстерністю за умови спрямованості впливу на особистість студента у відповідності з його потребами, переконаннями та інтересами.

Позитивний мотиваційний супровід освітнього процесу ВНЗ посилює пізнавальну активність, зацікавленість у майбутній професії та активізує потребу особистості у формуванні професійної майстерності.

Отже, реалізація зазначеної педагогічної умови здійснювалась на **діагностико-пропедевтичному етапі**. Завдання етапу полягало у забезпеченні активного залучення студентів в систему «людина-професія» на етапі процесу професійної підготовки, стимуляції професійної мотивації такими шляхами:

- формуванням гуманістичної спрямованості особистості студента;
- формуванням професійного світогляду й професійної самосвідомості;
- розвитком постійної потреби до самовдосконалення та саморозвитку на рефлексивній основі;
- активуванням стійкої професійної мотивації до майбутньої професійної діяльності вихователя ДНЗ;
- вихованням професійної гідності й професійного обов'язку.

З цією метою для майбутніх вихователів ЕГ проводили семінари, на яких вони ознайомлювалися з додатковою психолого-педагогічною та методичною літературою, що сприяла формуванню

стійкої позитивної мотивації до оволодіння професійною майстерністю, розширенню уявлень студентів про спрямованість особистості, компоненти професійної майстерності та її важливість у повсякденній діяльності вихователя.

На семінарах студенти цих груп визначали необхідний комплекс професійних та особистісних якостей, педагогічних здібностей, що сприяють формуванню професійної майстерності фахівця дошкільної освіти. Дана робота сприяла розвитку в студентів уявлення про вплив успішності й неуспішності на професійне зростання, самопочуття, взаємини з іншими суб'єктами педагогічного процесу, розвивало потребу в здійсненні успішної діяльності у майбутньому, а також прагнення оволодіти професійною майстерністю.

Наводили приклади педагогічної професійної діяльності відомих педагогів В.Сухомлинського, А.Макаренка, Ф.Фребеля, М.Монтессорі, С.Русової, К.Ушинського та інших видатних педагогів вітчизняної та зарубіжної дошкільної освіти, постійно зверталися до передового педагогічного досвіду роботи сучасних вихователів - практиків.

На заняттях було здійснено порівняльну характеристику особистості успішного й неуспішного вихователя. Майбутні фахівці постійно отримували психологічну й інформаційну підтримку з боку викладачів. Увага й розуміння з боку викладачів та вихователів-практиків (під час проходження студентами педагогічної практики) стимулювало їх до саморозвитку, самовдосконалення, тому сам процес професійної підготовки був надзвичайно важливим для формування професійної майстерності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу.

Мотиваційна готовність майбутніх вихователів ДНЗ до оволодіння професійною майстерністю підтверджувалася високою відвідуваністю семінарських та лекційних занять, активною участю у роботі вихователя (під час проходження педагогічної практики). Це виражалось у бажанні взаємодіяти з дітьми дошкільного віку в ігровій та освітній діяльності, а також у режимних моментах.

Майбутні вихователі брали участь в узагальненні й описуванні педагогічного досвіду практикуючих вихователів під час проходження педагогічної практики: їм доручали оформити «Картку досвіду» – своєрідне «досьє» на досвідчених педагогів дошкільної

освіти. Така освітня діяльність створювала передумови для формування ціннісного та відповідального ставлення як до професії, так і до дітей дошкільного віку, мотивації до успіху та потреби в постійному самовдосконаленні.

Важливу роль у формуванні професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів мало проведення тематичних бесід з підвищення мотивації до педагогічної діяльності за тематикою:

- «Вихователь очима дитини дошкільного віку»;
 - «Роль вихователя у житті дошкільника»;
 - «Фактори вибору професії вихователя дошкільного навчального закладу»;
 - «Гуманність – педагогічна вимога сучасності»;
 - «Як стати гарним вихователем для дітей»;
 - «Не має чужих дітей»;
 - «Стереотипи у вихованні та навчанні дітей дошкільного віку – погано чи добре?»;
- а також написання студентами міні-творів:
- «Моє професійне майбутнє»;
 - «Професії мого роду»;
 - «Професійна майстерність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу»;
 - «Особистісні якості вихователя дошкільного навчального закладу»;
 - «Умови успішної професійної діяльності вихователя з дітьми дошкільного віку»;
 - «Роль планування у процесі професійного самовдосконалення»;
 - «Засоби запобігання конфліктних ситуацій між батьками та вихователями дошкільного навчального закладу та стресів у професійній діяльності».

У процесі обговорення творів шляхом застосування вдано дібраних питань ми спонукали студентів пригадати вже набуті знання та вміння з професійної майстерності, а також заохочували самостійний пошук нової інформації.

Також доцільно зауважити, що для ефективності та результативності зазначених бесід використовувались паралельно інші методи: використання педагогічних ситуацій, проблемних

питань, проведення інтерактивних вправ, рольових ігор, дискусій та тренінгів. Так, вправа з тренінгу для молодих вихователів «Я у променях сонця» мала на меті визначити ступінь відношення педагога до себе, спонукати до пошуку і утвердження своїх позитивних якостей; вправа «Чорні шнурки» мала на меті створення доброзичливої атмосфери, можливість для прояву фантазії, можливість побачити загальне та особливе у однокласників.

Не менш вагомим у формуванні позитивної мотивації до оволодіння професійною майстерністю та зорієнтованості на саморозвиток та самовдосконалення на постійній рефлексивній основі було проведення з майбутніми вихователями дошкільних навчальних закладів диспуту за темою: «Що таке професійна майстерність?», метою якого було активізувати наявні знання студентів та викликати позитивну мотивацію до оволодіння нею.

Зазначеній меті були присвячені проведення круглого столу «Гуманізм як принцип діяльності майбутнього вихователя» та «Стиль взаємодії вихователя з дітьми дошкільного віку», а також «мозкового штурму» «Професія вихователя» тощо.

Обов'язковими умовами організації «круглого столу» є:

- підготовка приміщення;
- створення і доповнення картотеки питань, у яких мають орієнтуватися студенти;
- наявність технічних засобів отримання та обробки інформації.

Головні правила організації «круглого столу» були такі: «жорсткий» регламент виступів, відповіді мають бути чіткими та конкретними, відповідати зазначеній меті, учасники мають проявляти активну позицію у дискусіях та бесідах, поважати співрозмовника, вміти адекватно реагувати на конструктивну критику.

У процесі дослідження було також застосовано метод «групових тренінгів» як форму спеціально організованого спілкування та психологічного впливу, котра ґрунтується на застосуванні активних методів навчання, як одного із засобів формування професійної майстерності майбутніх вихователів ДНЗ. Так, проводились тренінги для молодих вихователів ДНЗ щодо ефективності спілкування та взаємодії з батьками (метою якого було сприяти подоланню труднощів молодих спеціалістів під час

спілкування та взаємодії з батьками), а також семінар-тренінг «Професійна майстерність вихователя», метою якого було виявлення рівнів професійної підготовленості педагогів, розвитку згуртованості, вміння працювати в команді, аргументовано відстоювати свою точку зору.

Особливу увагу звертали на розвиток ціннісних орієнтацій студентів ЕГ, запрошуючи їх до участі в різних заходах. Так, наприклад, провели бесіди на теми «Серце віддаю дітям», «Успіх вихователя – успіх дошкільника», «Круглий стіл» «Гуманізм як принцип діяльності вчителя» та «Стиль взаємодії вихователя з дітьми дошкільного віку», а також «мозковий штурм» «Професія вихователя» тощо.

Після проведення вищезазначених заходів здійснювали аналіз того, яким чином майбутні фахівці переносили здобуту інформацію у практичну діяльність (під час проходження педагогічних практик), як вирішували труднощі, що виникали з дітьми дошкільного віку і пропонували способи їх подолання тощо.

Провідним методом формування професійної майстерності майбутніх вихователів ДНЗ були вправи на виявлення та корекцію професійної мотивації, орієнтацію на саморозвиток та самовдосконалення на постійній рефлексивній основі, розуміння значущості обраної педагогічної професії, самоідентифікацію себе як вихователя.

На заняттях жваво обговорювалися питання про можливості, які надає зазначена професія для розвитку фахівця як особистості; про соціальну та державну значущість професії вихователя.

У ході експерименту проводили спостереження за ставленням студентів до формування складових професійної майстерності, прагненням досягати успіху в процесі вирішення педагогічних ситуацій, стилем спілкування з педагогічним та дитячим колективами, а також з батьками вихованців у процесі проведення педагогічних практик.

Як відомо і свідчить практика, ефективність формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів забезпечується поєднанням теоретичного та практичного компонентів професійної підготовки щодо системи знань про досліджуване утворення, тобто пов'язана з **реалізацією другої педагогічної умови** – опанування майбутніми вихователями системою знань з професійної майстерності та набуття ними вмінь їх

практичного застосування, що відбувалась на **діяльнісно-творчому етапі** експериментальної роботи.

Метою реалізації зазначеної умови було науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу майбутніх вихователів ДНЗ, поєднання теоретичного та практичного компонентів професійної підготовки, що у сукупності мають сприяти ефективності формування професійної майстерності.

Опанування майбутніми вихователями системою знань з професійної майстерності та набуття ними вмій їх практичного застосування відбувалося завдяки таким чинникам:

- наданню допомоги студентам ЕГ в активізації здобутих знань під час аудиторного навчання у ВНЗ та застосування їх у процесі проходження педагогічних практик у дошкільних навчальних закладах;
- організації педагогічної та психологічної підтримки вихованців;
- допомоги у вирішенні конфліктних ситуацій у дитячому колективі;
- робота з дошкільниками під час режимних моментів;
- індивідуальним заняттям за певним напрямом роботи;
- організації діяльності дітей дошкільного віку різних вікових груп.

Розглянемо більш детально вказані чинники.

Допомога студентам експериментальних груп (ЕГ) полягає у сприянні використовувати здобуті знання під час проходження педагогічних практик у ДНЗ, спонукати їх до самостійного пошуку нової інформації, що необхідна для успішної взаємодії з дитячим колективом та їх батьками, у створенні власного шляху здобуття професійної майстерності, корекції та поглиблення знань з означеного утворення.

Підготовка та проведення тематичних бесід реалізовувалась з метою глибокого розуміння студентами значення та важливості обраної професії вихователя, підвищення власного рівня професійної майстерності, а також пошуку ефективного вирішення проблемних ситуацій у майбутній професійній діяльності.

Робота з дітьми дошкільного віку, а саме: проведення занять за тематичним розкладом груп ДНЗ, ігрова діяльність, режимні моменти, спрямована на активізацію знань, умінь та навичок,

здобутих під час аудиторного навчання, а також їх застосування у професійній діяльності під час проходження педагогічних практик.

Імплементация у професійну підготовку майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів зазначеної сукупності знань про досліджуване утворення відбувалася із застосуванням традиційних та інноваційних форм і методів у освітньому процесі ВНЗ, тобто була поєднана з **реалізацією третьої педагогічної умови**, а саме: упровадження сукупності традиційних та інноваційних форм і методів у цілісну систему професійної підготовки майбутніх вихователів.

Метою реалізації цієї умови було інформаційно-методичне забезпечення підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів шляхом поєднання традиційних та інноваційних форм навчання із інтегруванням змісту нормативних навчальних дисциплін і спецкурсу. Логіка дослідження зумовила розробку та впровадження у педагогічний процес ВНЗ спецкурсу «Формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» з метою надання майбутнім педагогам систематизованих знань щодо формування професійної майстерності і розвитку відповідних умінь.

Впровадження спецкурсу передбачало використання різних типів лекцій: лекції-бесіди, лекції-дискусії, лекції з аналізом конкретних ситуацій, що сприяли безпосередньому формуванню складових професійної майстерності майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Семінарські заняття, метою яких було закріплення знань, отриманих під час лекцій, надали можливість удосконалити їх вміння у застосуванні конструктивних, організаторських, комунікативних, креативних, діагностичних та творчих здібностей, у вирішенні складних педагогічних ситуацій.

На семінарських заняттях майбутні вихователі ДНЗ демонстрували власні судження, відстоювали власні переконання та точки зору на вирішення проблемних ситуацій, той або інший стиль взаємодії з дошкільниками, обговорювали професійну майстерність вихователів-практиків (за результатами проходження педагогічних практик).

Також було здійснено вивчення майбутніми фахівцями особливостей професійної мотивації та її вплив на педагогічну

діяльність, що дало їм можливість визначити природу власних мотивів вибору педагогічної професії.

На заняттях активно обговорювалися питання про можливості, які надає педагогічна професія для розвитку фахівця як особистості; про соціальну значущість професій категорії «людина-людина» і, зокрема, праці вихователя дошкільного навчального закладу.

Ефективними для формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (на семінарських заняттях) були вправи на розвиток емпатії, вирішення педагогічних ситуацій, рольові та ділові ігри на розвиток педагогічного такту. Проаналізуємо деякі з них.

Вправи на розвиток емпатії

Вправа 1

Метою вправи є вербалізація ознак експресії емоційних станів.

Особливості проведення: потрібно описати експресивні ознаки шести емоційних станів: радості, подиву, відрази, гніву, страху, страждання, на які кожен член групи орієнтується при з'ясуванні емоційних станів іншої людини.

Кожен член групи пише самостійно на аркуші паперу. Потім всі по черзі зачитують написане індивідуально вголос для спільного обговорення. Учасники можуть відзначити загальні ознаки, скорегувати неадекватні ознаки.

Вправа 2

Метою вправи є вираження експресії емоційного переживання

Особливості проведення. Всі вільно пересуваються по кімнаті з закритими очима. Тренеру потрібно подбати про те, щоб ніхто не вдарився, щоб був достатньо великий простір. Потім по команді тренера всі зупиняються і відкривають очі. Тренер дає інструкцію стати обличчям до того члена групи, який виявився найближче. Так всі розподіляються по парах. Потім йде інструкція: «Уявіть, що перед вами незнайома людина, просто постійте і мовчки подивіться один одному в очі». Після цього всі знову закривають очі і ходять по кімнаті. Тренер знову всіх зупиняє, і всі відкривають очі, і з тим, хто стоїть поруч, утворюють пари.

Тренер дає нову інструкцію: «Уявіть, що ви зустріли свого найкращого друга». Знову всі закривають очі і ходять по кімнаті. Знову тренер зупиняє всіх, і по команді все відкривають очі, розбиваються на пари.

Наступна інструкція: «Уявіть, що перед вами ваш найлютіший ворог». Знову все закривають очі і ходять по кімнаті. Тренер знову всіх зупиняє, члени групи відкривають очі, розбиваються на пари.

Заключна інструкція: «Уявіть, що перед вами людина, у якого велике горе, потрібно його заспокоїти».

Учасники виконують запропоноване завдання.

Потім всі сідають в коло і обмінюються враженнями.

Вправа 3

Мета вправи – удосконалення вміння невербально виражати емоцій і «читати» за невербальними ознаками.

Особливості проведення. Учасники групи розбиваються на пари, стають у коло. За командою тренера всім потрібно почати відчувати той чи інший емоційний стан, емоцію чи почуття. Тренер може несподівано командою «стоп» зупинити всіх у тих позах, у яких вони знаходяться. Можна виділити одну пару, тоді інші спостерігають за ними. Пари можна міняти, щоб охопити більшу кількість учасників та емоцій.

Тренер може запропонувати передати невербально переживання наступних ситуацій, емоцій і почуттів:

- 1) друг не подзвонив і не прийшов на день народження;
- 2) несподіваний сюрприз, подарунок;
- 3) гордість за себе;
- 4) зарозумілість;
- 5) підозрілість;
- 6) ворожість;
- 7) гнів;
- 8) любов;
- 9) радість;
- 10) образа.

Після виконання вправи проводиться обговорення. Можна зробити узагальнення про те, яким чином виражаються ті чи інші почуття.

Педагогічні ситуації:

1. Побачивши, що Вадик збирається малювати у вільний від занять час, педагог запитує:

- Що ти збираєшся малювати і чим?
- Як будеш розташовувати малюнок на аркуші паперу?
- Що намалюєш спочатку, а що потім?

Нагадує, що після малювання потрібно покласти на місце.

Питання: чи потрібно таке втручання дорослого в самостійну діяльність дітей?

2. Заняття з малювання за задумом. Педагог спостерігає за роботою всіх дітей. Вероніка захоплено малює пейзаж. У самий розпал роботи з боку педагога на адресу Вероніки лунають зауваження: «Що ти мені тут намалювала? Ти чому мені все зіпсувала?» Дівчинка злякано дивиться на вихователя, діти навколо співчутливо дивляться на Вероніку.

Запитання: прокоментуйте ситуацію. Ваш порада педагогу.

Вправа «Впевнені, непевнені, некоректні».

Мета: удосконалення вміння використовувати свої розвиток професійно-особистісні якості (емпатії, стриманості, толерантності, відповідальності, терпимості) під час спілкування з дітьми та їх батьками.

Завдання: розділивши групу студентів на команди, викладач пропонує перевтілитись у вихователів-практиків, котрі ведуть розмову з батьками своїх вихованців та мають відповісти на їх питання або прохання різними способами: як толерантна, ввічлива та стримана особа; як агресивна та безтактна людина; непевнена; упевнена, знаюча особистість.

Ймовірні ситуації:

– У Вас є особисті плани після робочого дня, а один з батьків запізнюється та просить Вас зачекати його ...;

– Один з батьків, що дійсно цікавиться навчанням та вихованням своєї дитини, завжди ставиться до роботи вихователя з розумінням, просить Вашої консультації з певного питання...;

– Після багаторазового повторення на одне й те саме питання мати або батько дошкільника все одно не може зрозуміти або не звертає уваги на Вашу відповідь

Вправа «Скажи про мене щось добре»

Мета: удосконалення вміння використовувати свої розвиток професійно-особистісні якості (емпатії, стриманості, толерантності, відповідальності, терпимості) під час спілкування з дітьми та їх батьками.

Завдання:

1. У підгрупах, що утворили майбутні фахівці дошкільної освіти (3 особи), один з студентів стає попереду, спиною до останніх.

2. Останні члени підгрупи мають казати приємні, гарні та добрі слова про першу особу впродовж 3 хвилин.

3. За вказівкою викладача ролі змінюються.

Бесіда зі студентами після проведення вправи:

– Чи сподобались Вам, ті слова, які Ви почули про себе?

– Чи було легко казати хороші слова про іншу особу, а особливо коли вона чує Вас?

Отже, використання вправ такого характеру, сприяло удосконаленню вміння студентів використовувати свої розвиток професійно-особистісні якості (емпатії, стриманості, толерантності, відповідальності, терпимості) під час спілкування з дітьми та їх батьками.

Прийоми «втілення у роль» та «співпереживання ситуацій» використані для удосконалення вміння студентів використовувати свої розвиток професійно-особистісні якості (емпатії, стриманості, толерантності, відповідальності, терпимості), а також вмінь студентів спілкуватись з вихованцями та їх батьками. Вони стимулюють студентів вчитись аналізувати, переживати за дитину, відповідати на питання батьків дошкільників.

Створення ситуацій для розвитку творчого мислення у майбутніх фахівців дошкільної освіти реалізується шляхом застосування під час їх фахової підготовки завдань, технологій формування нестандартного мислення; вміння орієнтуватися у педагогічному освітньому просторі; глибоко усвідомлювати значення своєї майбутньої професії для подальшого розвитку дітей дошкільного віку та їх успішності у дорослому житті. Найважливішого значення створення ситуацій розвитку творчого мислення має для неперервного самовдосконалення та саморозвитку особистості вихователя дошкільного навчального закладу.

Індивідуальні та вікові особливості студентів були враховані за допомогою упровадження педагогічних ситуацій у спілкування студентів з викладачем. Цьому сприяли проблемні лекції-диспути, бінарні лекції, лекції-дискусії, презентації «портфоліо» студентів, що давало змогу студентові вдало представити власне професійне становлення та формування професійної майстерності.

Ділові ігри застосовували задля розвитку у майбутніх фахівців креативного мислення; формування відповідних професійно-особистісних якостей та практичних умінь, необхідних для

формування професійної майстерності; стимулювання й підвищення інтересу до навчання, оволодіння майбутньою професією; розвитку комунікабельності; імітації професійно-педагогічної діяльності.

На цьому етапі планували також удосконалювати та корегувати вміння майбутніх вихователів систематизувати, узагальнювати, класифікувати, розширювати конструктивне мислення під час проходження виробничої педагогічної практики. Студенти показали рівень сформованості професійної майстерності у практичній діяльності, яка є синтезом теоретичних знань та практичної підготовки до обраної професії вихователя. Метою виробничої педагогічної практики було організація сприятливих умов для набуття студентами достатнього обсягу професійних знань та вмінь, необхідних для формування професійної майстерності; допомогти студенту в усвідомленні факторів, що сприяють становленню успішного вихователя; аналізу педагогічної діяльності вихователів-практиків у повсякденній діяльності ДНЗ; вмінь узагальнювати і використовувати передовий педагогічний досвід у своїй подальшій професійній діяльності; сприяти адаптації студентів до майбутньої професії вихователя ДНЗ.

Таким чином, використання вищезазначених вправ та педагогічних ситуацій сприяло розвитку професійно-особистісних якостей у студентів та активізації їх навчально-пізнавальної діяльності.

Наступний етап формувального експерименту – **рефлексивно-корекційний** був спрямований на систематизацію та узагальнення знань, умінь і навичок з професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, що спрямована на формування професійної майстерності майбутніх фахівців; подальший розвиток їхньої здатності до саморозвитку та самовдосконалення; корекції рівнів сформованості професійної майстерності шляхом заповнення «Щоденника професійного становлення майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу».

Набутий власний досвід студентів професійної діяльності у процесі розв'язання педагогічних ситуацій, творчих і практичних завдань, проходження педагогічної практики забезпечив синтез теоретичної і практичної підготовки. Умови, створені на заняттях спецкурсу, реально оцінювались студентами, як першочергові,

найбільш важливі для формування професійного потенціалу, а також професійної майстерності.

Отже, у ході наукового дослідження доведено, що формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів відбувається ефективно, якщо реалізуються такі педагогічні умови: цілеспрямоване формування у студентів позитивної мотивації до оволодіння професійною майстерністю та зорієнтованості на саморозвиток та самовдосконалення на постійній рефлексивній основі; опанування майбутніми вихователями системою знань з професійної майстерності та набуття ними вмінь їх практичного застосування; упровадження сукупності традиційних ті інноваційних форм і методів у цілісну систему професійної підготовки майбутніх вихователів.

Література:

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* / О. А. Абдуллина. - М.: Просвещение, 1990. - 141 с.
2. Артемова Л. В. *Модель ступеневої підготовки фахівця дошкільної освіти у вищих навчальних закладах* / Л. В. Артемова, Ю. М. Косенко // Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства . матеріали міжнар. наук.-теор. конф. до 80-ї річниці НПУ ім. М. П. Драгоманова. - 2000. - Вип. 1. - С. 84-86.
3. Ахаева Н. В. *Индивидуализация процесса обучения как фактор развития личности учащегося в условиях сельской школы* : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ахаева Наталья Васильевна. - Омск, 2000. — 261 с.
4. Ашкинадзе И. И. *Формирование стратегии профессиональной самореализации студента-заочника*: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Ашкинадзе Иветта Исааковна. - Москва, 2004. - 157 с.
5. Бабанский Ю. К. *Избранные педагогические труды* / Ю. К. Бабанский. - М.: Педагогика, 1989. — 558 с.
6. Бабанский Ю. К. *Оптимизация педагогического процесса* / Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник. - К.: Рад. шк., 1984. -287 с.
7. *Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі»* / *Наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. – 3-є вид., випр. – К. : Світич, 2009. – 430с.*
8. *Базовий компонент дошкільної освіти* / *Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В.,*

Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. — К. : Видавництво, 2012. – 26 с.

9. Барбіна Е.С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования:[монографія] / Е.С.Барбіна.- К.:Вища шк., 1997. – 153с.

10. Барбіна Е.С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Е.С.Барбіна.- К., 1997. - 471 с.

11. Бенера В. С. Формування пізнавальної самостійності в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами інтелектуальної гри: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. С. Бенера. - Київ, 2003. - 23 с.

12. Беленька Г. В Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Г. В. Беленька, - К., 2012. -41 с.

13. Бим-Бад Б. М. Очерки по истории и теории педагогики / Б. М. Бим-Бад. - М. : Изд-во УРАО, 2003. - 272 с.

14. Біда О. А. Сучасні підходи до організації самостійної роботи студентів ВНЗ / О. А. Біда // Вісник Черкаського університету. - Черкаси, 2010. - Випуск 81 (Ч. 3). - С. 19-23. - Серія «Педагогічні науки».

15. Богуш А. М. Компетентніший підхід у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі / А. М. Богуш // Реалізація європейського досвіду компетентнішого підходу у вищій школі України : матеріали метод. семінару (НАПН України, Інститут педагогіки НАПН України). - К.: Педагогічна думка, 2009. - С. 271-281.

16. Бугрименко Е.А. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов: Методические разработки для школьного психолога / Е.А. Бугрименко, А.Л. Венгер, К.Н. Поливанова, Е.Ю. Сушкова. – М.: ВНИИК “Школа”, 1989. – 137 с.

17. Волкова Н.П. Педагогіка [Текст] : посібник для студентів вищих навчальних закладів / Волкова Н.П. - К. : Академія, 2001. - 567 с.

18. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский // под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика – Пресс, 1999. – 536 с.

19. Давкуш, Н. В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до прогностичної діяльності [Текст]: автореферат... канд. пед. наук, спец.: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / Н. В. Давкуш. — Ялта : Республіканський вищий навч. заклад "Кримський

гуманіт. ун-т" (м. Ялта), 2011. — 20 с.

20. Дроздов И.Н. Психологические аспекты управления кадрами/И.Н.Дроздов. — Владивосток: ПИППКГС, 1997. — 178с.

21. Загородня Л. П. Формування основ педагогічної техніки в майбутніх фахівців дошкільного виховання : автореф. дис.на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Л. П. Загородня. - Київ, 2001.- 28 с.

22. Загородня Л.П., Тітаренко С.А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навч. посібник / Л.П. Загородня, С.А. Тітаренко. - Суми: Університетська книга, 2010.- 319 с.

23. Зязюн І.А., Крамущенко Л.В., Кривонос І.Ф. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос.; За ред. І.А.Зязюна. — 3-тє вид., допов. і переробл. — К.:СПД Богданова А.М., 2008. — 376с.

24. Зязюн І.А. Нові технології підготовки вчителя в Україні / І. А. Зязюн // Науковий вісник Миколаївського держ. ун-ту імені В.О. Сухомлинського. - Миколаїв, 2011. - Т.1. Вип. 32 : Підготовка вчителя в Європі. -16-21. (Сер.«Пед. науки»).

25. Кідіна Л. М. Психолого-педагогічний супровід педагогічної практики майбутніх вихователів ДНЗ / Лілія Михайлівна Кідіна // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць. — Київ, 2010. — Вип. 1 (14). Ч. 2. — С. 183—189.

26. Кічук Н. В. Проблема підготовки майбутніх вихователів до застосування принципу наступності у професійній діяльності / Надія Василівна Кічук // Науковий вісник Черкаського університету. Серія "Педагогіка і психологія". — Випуск 656. — 2013р. — С. 72-76.

27. Коджаспирова Г.М. Педагогическая практика в начальной школе / Г.М. Коджаспирова, Л.В. Борикова, Н.И. Бостанджиева и др. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 272 с.

28. Колосова Н.М. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.М.Колосова.— Ялта, 2012. — 19с.

29. Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник» / Л.В. Калуська. — Тернопіль: Мандрівець, 2014. — 144 с.

30. Кондратенко Р.В. Формування педагогічної компетентності майбутніх вихователів з методики фізичного виховання дітей / Р.В. Кондратенко // Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновації : зб. наук. і навч.-метод. пр. — Вип. 5. — Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ «КНУ», 2015. — С. 23-26.

31. Косенко Ю. М. Загальна педагогіка : [навч. посібник для

студентів вищих начальних закладів напряму підготовки 6.010101 Дошкільна освіта] / Ю. М. Косенко. - Маріуполь : ТОВ «Друкарня «Новий світ», 2008. - 280 с.

32. Макаренко А. С. Книга для батьків / А. С. Макаренко – К.: Рад. школа, 1980. – 327 с.

33. МакКлелланд Д. Мотивация человека / Д. МакКлелланд. – Спб.: Питер, 2007.- 672с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

34. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Спб.: Питер, 2008. – 352 с.: (Серия «Мастера психологии»).

35. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко : підручник. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.

36. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : [на- вч. посібник] / за ред. О.Г. Мороза]. - К. : НПУ, 2001. - 328 с.

37. Національна Доктрина Розвитку Освіти України у XXI столітті. Міністерство освіти і науки України. Академія педагогічних наук України. - Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

38. Немов Р.С. Психология : словарь-справочник : в 2 ч. / Р.С.Немов - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - Ч. 2. - 352 с.

39. Нестеренко В. В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання:[монографія] / В.В. Нестеренко.- Одеса: Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2012.-399с.

40. Педагогіка / под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогіка, 1988. – 432с.

41. Педагогіка вищої школи / за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2005. – 399с.

42. Педагогическая поддержка ребёнка в образовании / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, Е. А. Александрова и др.; под ред. В. А. Слостенина, И. Л. Колесниковой ; науч. ред Н. Б. Крылова. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 288 с.

43. Петухова Л.С. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. С. Петухова; Південноукр. держ. ун-т ім. К.Д.Ушинського. - О., 2009. - 40 с.

44. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк. 2004. – 512 с.

45. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: підручник / Т.І. Поніманська. – 2-ге вид., доповн. – К.: Академвидав, 2013. – 464 с.- (Серія «Альма-матер»).

46. Реугова Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе ВУЗА (метод. реком. для

преподавателей новосибирского ГАУ) / Е.А.Реутова. – Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2012. – 58 с.

47. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибр. твори: У 5-ти т. / В.О.Сухомлинський.- К., 1976. Т. 3. С. 283.

48. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. - М.: Сов. энциклопедия, 1983. - 840с.

49. Фишман Б. Е. Педагогическая поддержка профессионального развития: саморазвития педагога / Б. Е. Фишман // Педагогическое образование и наука, - 2006. -№ 2. - С. 10-16.

Щедролосоєва К. О.

**ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАГІСТРІВ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

“Розвиток нації можливий лише за умови існування її освіченої, високодуховної, інтелігентної частини – *професійного учительства*.

Педагогічна майстерність – його кредо”

І.А. Зязюн

Сучасна соціокультурна ідентифікація громадянина висуває на перший план його статусоутворювальної характеристики параметри професіоналізму: освіченість, спеціалізованість, кваліфікацію, актуальність професії і динаміку посадового зростання. Це вимагає якості підготовки високопрофесійних науково-педагогічних працівників, які відповідають інтеграційному критерію “професійна майстерність + мистецтво комунікативності + інноваційні технології”. Саме в сенсі відповідності цим критеріям має відбутися процес формування професійної майстерності магістрів музичного мистецтва.

Відповідно до Закону України “Про вищу освіту” (2014) та постанові Кабінету Міністрів України «Про документи про вищу освіту (наукові ступені) державного зразка» (від 31 березня 2015 р. № 193) магістерський рівень вищої освіти передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності [8].

Висвітленню проблеми становлення професіоналізму фахівця присвячені роботи вітчизняних та зарубіжних авторів – Н. Кузьміної, В. Семиченко, В. Сластьоніна та інших. Розробкою змісту, форм, методів формування педагогічних умінь і навичок у контексті професійної підготовки займались С. Гончаренко, О. Дубасенюк,

Н. Ничкало; розвитком особистості вчителя – Г. Балл, І. Бех, В. Моляко, В. Рибалко. Розв’язанню проблем підготовки студентів до різних видів професійної діяльності присвятили свої дослідження Н. Кічук, З. Курлянд, С. Сисоєва, Л. Рибалко; формуванню особистісної культури майбутнього вчителя – В. Кан-Калик, О. Рудницька, Г.Тарасенко; професійній майстерності вчителя – А. Макаренко, В. Сухомлинський, І. Зязюн, Є. Барбіна. Основні аспекти професійної компетентності, що нерозривно пов’язані з загальною культурою вчителя розкрито у наукових роботах Г. Васяновича, В. Гриньової, М. Лещенко, Г. Нагорної, О. Олексюк та інших.

Спираючись на результати і положення наукових досліджень цих авторів, розглянемо суть дефініції “професіоналізм”, однокореневими словами якої є поняття “професія” і “професіонал”, що несуть у собі універсальне значення і, на відміну від багатьох інших термінів, однозначно використовуються фахівцями багатьох країн. До цього слід додати, що тлумачні словники однотайно трактують сучасне значення слова “професія” як рід занять, трудової діяльності, що вимагає певних знань і навичок і є джерелом існування [25].

У багатьох розвинених країнах, наприклад США, термін “професіонал” вживається лише стосовно представників тих професій, які є суспільно значущими і потребують не лише певних знань і навичок, а й тривалої підготовки у спеціалізованих закладах високого освітнього рівня різних типів (коледжах, університетах).

Вітчизняна наука “професіоналом” вважає таку людину, яка “має необхідні знання у галузі обраної професії, бездоганно володіє практичними вміннями та професійними навичками і, пропустивши все це крізь власні креативні здібності, створює нові способи професійної діяльності” [5, с. 76]. У контексті вище зазначеного додамо: професіонал – це людина, яка володіє науковими основами й технологією обраного виду діяльності, постійно працює над удосконаленням свого культурного і науково-методичного рівнів і досягає високої професійної майстерності.

Аналізуючи сутність професійної майстерності магістра музичного мистецтва ми спиралися на визначення майстерності вчителя, започатковані науковцями Полтавського педагогічного інституту імені В.Г. Короленко під керівництвом академіка І. Зязюна, як комплексу властивостей особистості, інтеграції

особистісних якостей конкретного виконавця з діяльнісною сутністю відповідної професії на рефлексивній основі. Ми враховували положення про те, що професійна майстерність інтегрує нескінченну кількість компонентів, їх взаємодію в єдиному інтегративному комплексі як явище цілком об'єктивне, що відповідає повному обсягу сьогоденного запиту суспільства (Н. Лисенко) і є інтегрованим показником рівня готовності викладача до виконання професійних обов'язків (Є. Барбіна).

Методологічні й теоретичні аспекти питання досліджені в наукових працях О. Рудницької. На основі історичного аналізу автор визначила закономірності й принципи становлення й розвитку музичної освіти, що знаходять своє відображення у сучасних концепціях підготовки вчителів. До них віднесені: орієнтація впливу музики на духовний розвиток особистості, її моральні якості; формування засобами музики світоглядної позиції вчителя; використання різновидів музичного мистецтва у педагогічній практиці; вивчення національного та світового музичного мистецтва; взаємозв'язок музики з іншими мистецькими явищами [29].

Для нашого дослідження важливим є розуміння поняття “педагогічна майстерність вчителя музики”, яке у дослідженні Р. Кузьменка трактується не тільки як високий рівень професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, методів і технічних прийомів, якими оперує вчитель в діалоговій системі спілкування із учнями за допомогою музики, а як особливу якісну характеристику особистості вчителя, в основі якої спрямованість майбутнього фахівця на роботу в загальноосвітній школі [13].

Ми згодні з висновками О. Ростовського, який, обґрунтовуючи роль вчителя музики, стверджує, що він повинен володіти не тільки методами керівництва, але і педагогічною майстерністю, бути артистом, який заражає дітей своєю любов'ю до музики, наповнює їх естетичною радістю, впливає на них передусім власним виконанням музичних творів. Тому сила образного слова вчителя, яке супроводжується виконанням музичних творів, може мати визначальне значення для його виховного впливу [28].

Професійна підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва це взаємодія, органічне поєднання психолого-педагогічної, художньо-естетичної та музичної освіти, що утворює

єдине поняття та сполучає в собі ознаки трьох складових компонентів і стає монопрофесією.

Магістр музичного мистецтва – це особлива соціальна категорія творчої молоді, організаційно об'єднана культурно-освітнім середовищем вищого навчального закладу. Його особистість формується в гносеологічному просторі взаємодії психолого-педагогічної, художньої, музичної інформації, що сприяє розвитку фахових значущих якостей, які мають забезпечити високий рівень самоорганізації майбутньої професійної художньо-педагогічної діяльності.

Сутність професійної майстерності магістрів музичного мистецтва, на наш погляд, слід розглядати у площині чотирьох рівневої структури:

1) як сукупності задатків, які є передумовою процесу становлення й розвитку схильностей і здібностей до художньо-педагогічної діяльності;

2) як психолого-педагогічних і культурологічних знань, які є інформаційною основою професійно-педагогічної компетентності;

3) як психолого-педагогічних і музично-культурологічних вмінь та навичок, які є операційною основою, що свідомо опановується суб'єктом у процесі навчання та реалізується ним у художньо-педагогічній діяльності;

4) як професійно-значущих якостей особистості, які є інтегральною основою, що забезпечує високий (результативний) рівень готовності до майбутньої художньо-педагогічної діяльності на гуманістичних засадах.

Тобто, **професійна майстерність магістра музичного мистецтва** – це комплекс художньо-педагогічних властивостей особистості, що формується у процесі професійної підготовки, носить творчий характер та орієнтується на соціокультурний діяльнісний кінцевий результат – сформовану на високому рівні готовність до художньо-педагогічної діяльності, а також відбиває унікальний для майбутнього фахівця взаємозв'язок і змістове інтегративне наповнення складових художньо-естетичних і психолого-педагогічних компонентів на рефлексивній основі.

До таких важливих художньо-педагогічних властивостей належать:

- *гуманістична спрямованість*, як головний стрижень, навколо якого формується професійна майстерність;
- *професійно-педагогічна компетентність*, яка включає три складові: психолого-педагогічну, фахову (музичну), культурологічну, що взаємодіють та взаємодоповнюються;
- *художньо-педагогічні здібності*, що представляють собою нерозривну єдність загально-педагогічних і спеціально-художніх здібностей, а саме: художньо-комунікативні, креативні, перцептивні, експресивні, науково-пізнавальні (академічні), сугестивні, музичні, рефлексивні, емоційна стабільність, динамізм особистості;
- *педагогічна і психомічна техніка*, що має індивідуально-психофізіологічним підґрунтям особливість емоційної сфери музикантів та включає групу художньо-професійних вмінь, завдяки яким відбувається цілеспрямоване формування культурологічної домінанти особистості учнів.

Таким чином, структурні компоненти професійної майстерності магістрів музичного мистецтва ми подаємо у вигляді схеми (див. Рис. 1).

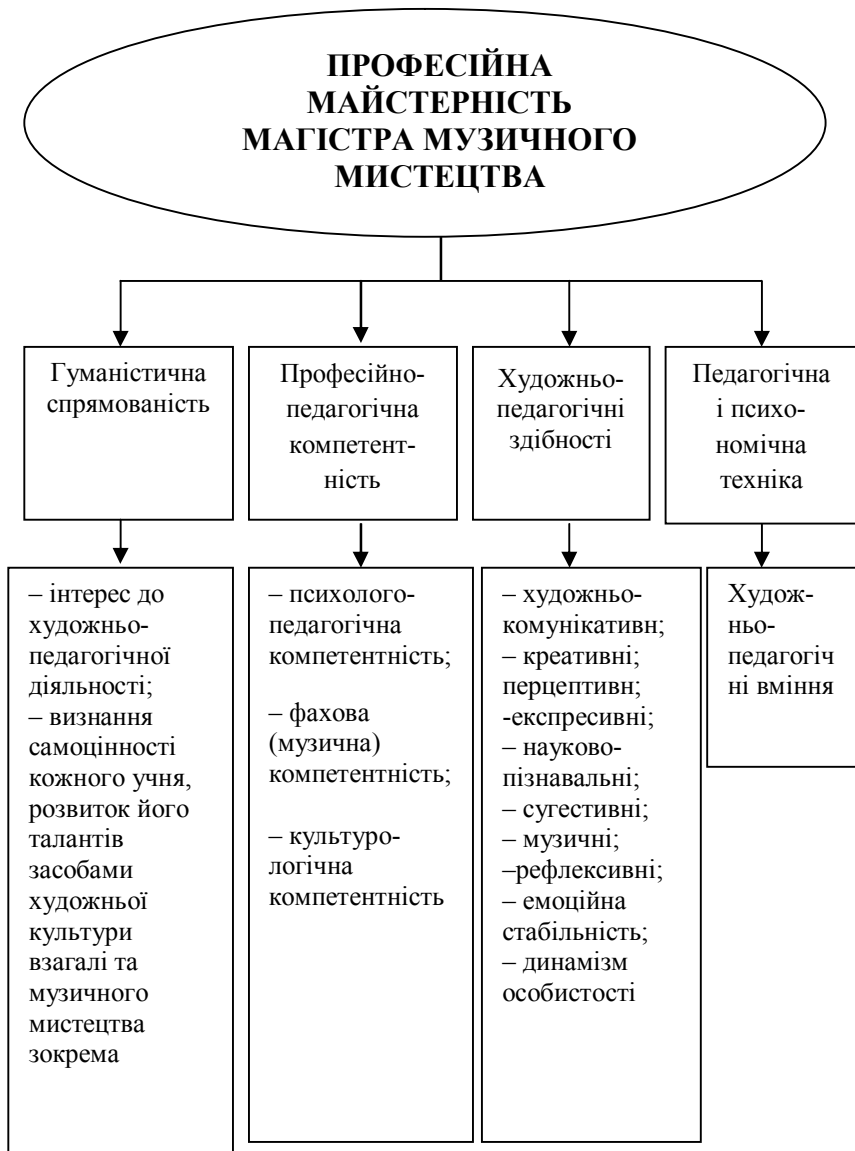


Рис. 1. Структурні компоненти професійної майстерності магістра музичного мистецтва

Складники професійної майстерності магістрів між собою взаємопов'язані і відображають ідеальну модель художньо-педагогічних властивостей, подальший розвиток яких забезпечить саморозвиток особистості викладача, а через нього – і розвиток культурологічної домінанти учнів.

До таких важливих художньо-педагогічних властивостей належать: *гуманістична спрямованість*, як головний стрижень, навколо якого формується професійна майстерність; *професійно-педагогічна компетентність*, яка включає три складові: фахову (музичну), культурологічну, психолого-педагогічну, що взаємодіють та взаємодоповнюються; *художньо-педагогічні здібності*, що представляють собою нерозривну єдність загально-педагогічних і спеціально-художніх здібностей, а саме: художньо-комунікативні, креативні, перцептивні, експресивні, науково-пізнавальні (академічні), сугестивні, музичні, рефлексивні, емоційна стабільність, динамізм особистості; *педагогічна і психомічна техніка*, що має індивідуально-психофізіологічним підґрунтям особливість емоційно-почуттєвої сфери музикантів та включає групу професійних вмінь.

Стрижневою властивістю магістра має бути *гуманістична спрямованість* з домінуючою особистісною культурою, навколо якої й буде формуватися професійна майстерність. Художня культура розглядається нами як могутній інструмент соціалізації індивіда, цілісного суспільного виховання людини з опорою на його емоційно-чуттєву сферу, через залучення до скарбниці етично-емоційного досвіду мистецтва, формування уявлень про гуманізм та вищі людські якості: совість, честь, духовні цінності.

Гуманістична спрямованість включає: інтерес до майбутньої художньо-педагогічної діяльності; визнання самоцінності кожного учня, його неповторного таланту; стійку мотивацію майбутнього викладача на гармонійний розвиток особистості засобами художньої культури взагалі та музичного мистецтва, як одного з його видів, зокрема; ціннісно-орієнтаційний вплив мистецтва на свідомість у пошуках сенсу життя і моральних ідеалів у системі художніх образів.

Під впливом мистецтв відбувається формування естетичного смаку як ядра ціннісних орієнтацій в художній картині світу, виникають художні потреби у спілкуванні з ним, активно

формується художньо-образне мислення, громадянська позиція, розвивається здатність до художньо-естетичного споглядання і самозаглиблення.

Підвалиною професійної майстерності магістра музичного мистецтва є його **професійно-педагогічна компетентність**, яка складається з:

– психолого-педагогічної компетентності як комплексу інтеграції психолого-педагогічних знань (складовими якої є знання і вміння аналізу особливостей фізіологічного і психоемоційного стану суб'єктів навчання, організації позитивного особистісно-орієнтованого простору для культурного діалогу, вміння ставити завдання і приймати рішення, аналізувати педагогічні ситуації);

– фахової (музичної) компетентності як системи знань і вмінь в галузі музичного мистецтва та методики його викладання;

– культурологічної компетентності як комплексу знань класичних взірців і розуміння множинності мовних контекстів системи художньої культури та методики її викладання.

Зміст професійно-педагогічної компетенції магістрів музичного мистецтва – це знання з культурології, історії художньої культури, етики та естетики, народознавства та фольклору України, історії української та всесвітньої музики, педагогіки і психології, методики музичного виховання та методики викладання художньої культури, методики організації музично-просвітницької діяльності, методики викладання за спеціалізацією, методики викладання музично-теоретичних дисциплін, інтеграція цих знань в курсі “Педагогічної майстерності”.

Отже, зміст професійно-педагогічної компетенції магістра музичного мистецтва багатоаспектний, тому що формується водночас на всіх рівнях: культурологічному, методологічному, теоретичному, методичному, технологічному. Ця багатоаспектність потребує від магістра “розвинутого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати й синтезувати здобуті знання у досягненні педагогічної мети, уявляти технологію їх застосування” [21, с. 33].

Наявність **художньо-педагогічних здібностей** є передумовою успішного формування професійної майстерності. На нашу думку, задатки і здібності набувають своїх ознак з наймолодшого віку, їх подальше формування залежить від багатьох чинників, однак

основою художньо-естетичного виховання особистості майбутнього викладача мистецьких дисциплін є їх базова музична освіта: музичні школи, ліцеї мистецтв, гуртки з мистецьким спрямуванням, профільні форми навчання.

Оскільки змістом діяльності магістрів музичного мистецтва є сприяння духовному розвитку учнів, а головний “інструмент” учителя – його особистість, а, точніше, його душа, яка взаємодіє з душами дітей, то, як вважають автори підручника “Педагогічна майстерність”: “настроїти особистість як інструмент педагогічного впливу” можливо за умов формування професійних якостей і вмінь, розвитку здібностей, а не лише, як традиційно прийнято, лише озброєння фахівця знаннями [21, с. 5–7]. На думку вчених, знання виступають не як мета, а як засіб, завдяки якому в “олюдненні, натхненності знання”, через які висловлюється власний погляд на світ, інтерпретуються шедеври художньої культури й акцентується увага на особливо значущих моментах з точки зору вчителя.

Педагогічна і психомічна техніка є ключем до процесу формування професійної майстерності магістрів музичного мистецтва через властивість психічної регуляції особистістю своєї діяльності, тобто властивість саморегуляції. Процесуально педагогічна техніка формується на ґрунті професійно-культурологічних знань і художньо-педагогічних здібностей, що дає змогу проявитися внутрішньому особистісному потенціалу, який усвідомлюючись, переходить у нову якість – художньо-педагогічний потенціал, що проявляється у вміннях.

Педагогічна і психомічна техніка магістра музичного мистецтва включає:

– *групу художньо-професійних вмінь*: вміння ефективно використовувати всі засоби і можливості мистецтва для створення змістовного та цікавого уроку з метою розвитку культурологічної домінанти учнів художніми образами; використовувати у своїй роботі не тільки культурологічні, педагогічні, психологічні знання та вміння, але й знання та вміння емоційно-фізіологічного впливу музичного мистецтва на особистість учня;

– *групу проектно-конструкторських умінь* по здійсненню формування культурологічної домінанти особистості учнів: вміння впливати на процес поетапного розвитку і стимулювання саморозвитку ціннісних характеристик особистості учнів; вміння

заряджати своєю творчістю дітей; просвітницькі вміння донесення до свідомості учнів інформації на високій духовній частоті, що містить художню культуру; вміння кваліфіковано аналізувати та інтерпретувати твори мистецтва; вміння структурувати дидактичний матеріал і адаптувати його до вікових особливостей учнів та завдань художньо-естетичної освіти учнів; вміння обґрунтовано відбирати та раціонально використовувати засоби, методи і прийоми художньо-естетичної освіти учнів; вміння створювати емоційно-естетичну атмосферу заняття.

Розуміння особливостей формування професійної майстерності магістрів музичного мистецтва дозволяє подолати існуючий розрив між діяльнісною формою підготовки та одночасно особистісним розвитком кожного майбутнього фахівця, а також посилити взаємозв'язок художнього і педагогічного аспектів у сучасній системі професійної підготовки.

Через те, що професія викладача музичних дисциплін належить до розряду творчих, логічно припустити, що його професійна підготовка невід'ємно пов'язана із вивченням досягнень людства через художню культуру, реальним вкладом в цю культуру, через художнє виконання музичних творів. На нашу думку, головним завданням професійної підготовки магістрів музичного мистецтва є гармонізація і цілісність сприйняття і уявлень студентів про рівноцінність, рівнозначність, взаємообумовленість і взаємозв'язок *педагогіки як мистецтва і мистецтва як педагогіки* (К. Ушинський). Розуміння цієї істини посилить мотивацію студента на професію вчителя, полегшить проходження соціально-професійної адаптації фахівця до практичної художньо-педагогічної діяльності.

Зауважимо, що саме взаємодія, органічне поєднання психолого-педагогічної, художньо-естетичної та музичної освіти магістрів утворює єдине поняття, що сполучає в собі ознаки трьох складових компонентів і стає монопрофесією.

Процес професійної підготовки магістрів музичного мистецтва у вищому навчальному закладі розглядається на основі органічної єдності загального, особливого та одиничного. Як *загальне*, професійна підготовка студентів відображає закономірності здобуття повної вищої освіти та отримання кваліфікації магістра музичного викладача, диригента оркестру, ансамблю; викладача

фахових дисциплін (гри на музичному інструменті; вокалу та хорових дисциплін); вчителя художньої культури. Як *особливе* – професійна підготовка магістрів має свою специфіку, зумовлену інтегративною сутністю “художньої культури” як цілісної системи взаємодіючих і взаємодоповнюючих пластів і рівнів, що оперують духовним змістом і моральними цінностями (М. Бердяєв, Г. Гегель, М. Каган, А. Швейцер та ін.); як складного утворення з такими компонентами: художнє виробництво, художнє споживання, художня практика, художнє керівництво (О. Щолокова), як взаємообумовленому співвідношенню усіх видів мистецтв, домінантою зв’язку яких є почуття (Н. Миропольська). Як *одиничне* – професійна підготовка магістрів музичного мистецтва спирається на особистісно-діяльнісний та герменевтично-орієнтований підходи, що відображають залежність майбутньої професійної діяльності від індивідуальних особливостей студента, його здібностей, набутого певного досвіду художньо-естетичної діяльності, розуміння художньої культури взагалі, та сформованого інтересу до одного з видів мистецтва зокрема.

Однією з основних умов успішного оволодіння майбутньою професією викладача музичних дисциплін є поступове просування ланцюжком “початкова музична підготовка (музична школа) → музично-педагогічна освіта I – II ступенів акредитації (музичне училище, мистецькі заклади освіти) → музично-педагогічна освіта III – IV ступенів акредитації”, завдяки якому реалізується принцип неперервної професійної освіти, що виведе особистість на простір індивідуальної творчості і забезпечить самореалізацію у відповідній сфері діяльності.

З позицій гуманістичного напрямку в психології А. Маслоу розглядає особистісне зростання як послідовне задоволення “вищих” потреб на підставі досягнутих базових. Зростати – означає не відставати в потенційності; особистісний зріст не полягає в одиничному чи специфічному досягненні, це особливі взаємовідносини зі світом і самим собою [15]. Психолог-гуманіст К. Роджерс вважав, що особистісне зростання (чи актуалізація) виражається в прагненні ставати все більш компетентним і здібним настільки, наскільки це можливо біологічно [27].

Слід зазначити, що на процес формування майбутнього професіонала безпосередньо впливають його **вікові особливості**,

яким відповідає “другий період юності” з 18 до 25 років (студентський період), що є завершальним у формуванні людини як особистості. Анатомо-фізіологічними та психологічними дослідженнями Д. Ельконіна, Е. Еріксона встановлено, що провідною діяльністю юнацького віку є навчально-професійна, розвиток перспектив-планів на майбутнє; об’єктом пізнання стають основи наукової і професійної діяльності; переважно розвивається інтелектуально-пізнавальна, особистісна сфера психіки; новоутвореннями віку є становлення світогляду, професійних інтересів, а індивідуальними особливостями – концентрація духовних сил на самопізнанні [14, с. 31–33].

У соціологічних дослідженнях О. Семашка цей період позначений культуротворчим початком соціокультурних трансформацій молоді, у зв’язку з чим студентство постає як специфічний культурний прошарок суспільства і, водночас, особлива соціальна група, яка займає в суспільстві тільки її притаманне місце, зумовлене внутрішньою динамічністю, особливим емоційним станом, характерним для сучасної молоді, націленої на здобуття соціального, професіонального і культурного статусу і становища інтелігенції. Учений переконаний, що “вростання” студентства в стан інтелігенції є напруженим культурним процесом подолання себе “перехідного” і утвердження себе як особистісно-творчого, оновленого і сучасного індивіда.

О. Семашко виділяє найважливіші, соціально-психологічні риси студентства – інтенсивність взаємодіяння, напруженість пошуку змісту життя, ідеальне конструювання дійсності, соціальна передпозиція інтелігенції, певний максималізм та критицизм – і вважає, що увесь комплекс умов і соціального буття студентства виражається у системі його потреб, які характеризуються інтенсивністю та особливою напруженістю, а саме:

- потреби духовного і соціального самовизначення, які мають переважне значення;
- пізнавальна потреба, яка є основною, пов’язаною із соціальною навчально-підготовчою функцією студентства;
- потреба у спілкуванні, у зв’язку із колективним характером студентського буття (збіг колективних форм навчання з колективними формами побуту та проведення дозвілля);

– потреба в пошуках змісту життя, яка тісно пов'язана з моральною потребою в самовдосконаленні та художньо-естетичною – яка має інтегральний характер, її задоволення сприяє всебічному розвитку особистості, загальному зростанню культури, особливо національної.

Система потреб, окреслена О. Семашко, як сукупність найважливіших детермінант життєдіяльності, зумовлює особливості культури студентства, окреслює її субкультуру [31, с. 148 – 151].

Отже, формування готовності до оволодіння складовими компонентами майстерності відбувається саме в студентські роки, коли триває пошук свого “Я”, формуються професійні якості й уміння, необхідні для подальшої самостійної діяльності, окреслюються складники професіоналізму: компетентність та озброєність системою вмінь, що є фундаментом будь-якої професії. Однак, для майбутніх фахівців педагогічного профілю, як справедливо визнає І. Зязюн, цих двох компонентів замало. Він наголошує на важливості розвитку необхідних особистісних якостей як інструменту впливу на учнів, підкреслюючи, що цим інструментом має бути душа вчителя – чутлива до іншої людини, гуманна у своїх помислах [21, с. 5 – 15].

Аналізуючи дослідження з питань формування професійної майстерності як сукупності властивостей і цілісного комплексу професійно важливих якостей, якими має володіти майбутній учитель, ми дійшли висновку, що цей процес відбувається у контексті взаємовпливу і взаємозв'язку *індивідуальних особливостей студентів і культурно-освітнього середовища ВНЗ* як процесу соціалізації і професіоналізації.

Культурно-освітнє середовище – це єдиний простір, у якому синтезовані “зовнішній план” (світові тенденції, економічна та соціокультурна ситуація країни, національний менталітет, освітня політика, зміст освіти) та “внутрішній план” (навчально-виховний процес вищого навчального закладу, його матеріально-технічна база, мотиваційний аспект навчання, доброзичлива емоційна атмосфера у процесі спільної діяльності викладача – студента, викладача – викладача).

Відповідно до цього, таке середовище є цілісним утворенням, яке забезпечує однакові можливості для розвитку особистісного потенціалу студентства, задовольняє потребу особистості у

самовизначенні і самореалізації та ґрунтується на міцності позицій, що базуються на людському факторі. Отже, культурно-освітнє середовище є інтенсифікатором, каталізатором та інтегратором “освітнього” й “культурного”, у якому створюється надзвичайно насичене і яскраво різноманітне поле перетину “зовнішнього” та “внутрішнього” планів, що всебічно впливає на формування культури особистості як цілеспрямовано, так і стихійно.

Демократизм цього процесу диктується сучасними досягненнями наук про людину як “біосоціопсихологічну систему” (Ю. Сухарніков), яка не тільки залежить від культурно-освітнього середовища, але й сама активно його перетворює і мобілізує у ньому весь людський потенціал. Це твердження ґрунтується на положенні, висунутому в статті академіка, фізіолога І. Павлова “Відповідь фізіолога психологам”, в якій зазначено: “Людина є системою, як і будь-яка інша в природі, що підпорядковується неминучим і єдиним для всієї природи законам; але система, в обрії нашого сучасного наукового бачення, єдина за найвищим саморегулюванням, що сама себе підтримує, відновлює, виправляє і навіть удосконалює, лише були б здійснені відповідні умови” [20, с. 469].

У єдиному просторі культурно-освітнього середовища чітко функціонує ієрархічна послідовність взаємодіючих елементів (умов та чинників), що слугує передумовою ефективності розвитку в ньому всієї системи індивідуально-психологічних особливостей майбутнього вчителя як професіонала.

Під впливом багатьох чинників (психолого-педагогічних, емоційних, матеріальних), що включає у себе культурно-освітнє середовище вищого навчального закладу, формується професійний тип особистості магістра музичного мистецтва, його індивідуальність із характерними для неї манерою (стилем) діяльності, інтересами, цінностями, установками і традиціями. Індивідуальність магістра, його професіоналізм і майстерність – це той кінцевий результат, який досягається у процесі взаємовпливу особистості й культурно-освітнього середовища і є основним професійним інструментом у майбутній професійній діяльності, а культурологічна домінанта його особистості є стрижнем, навколо якого формується професійна компетентність і майстерність майбутнього фахівця.

У низці наукових досліджень Є. Барбіної, І. Беха, Г. Васяновича, С. Гончаренка, І. Зязюна, А. Козир, О. Олексюк, В. Семиченко, В. Федоришина чітко окреслені якості, які необхідно розвивати у процесі професійної підготовки вчителів: емпатію, толерантність, гуманність, рефлексію, духовну культуру, емоційну стійкість, чуйність, високу моральність, оптимізм, науковий світогляд, доброзичливість. Саме вони виступають передумовою успішної педагогічної діяльності щодо рефлексивного керування діяльністю учнів з метою їх навчання, виховання й особистісного розвитку, чинниками стимуляції зростання професіоналізму.

Проблема формування професіоналізму магістра музичного мистецтва, його майстерності на сучасному етапі розвитку незалежної Української держави вимагає глибокого осмислення, адже сьогоднішній фахівець працює в епоху розширення інформаційного простору, багаторівневої освіти, плюралізму наукових шкіл, що потребує від нього самостійності в прийнятті рішень та відповідальності за їх наслідки.

Саме у стінах вищого навчального закладу, в його культурно-освітньому середовищі відбувається підготовка магістрів музичного мистецтва до повноцінного входження у професійно-рольові відносини, до усвідомлення сутності обраної професії, закладається фундамент професійної майстерності, ефективність формування якої набагато в чому залежить від культурологічної функції освіти, розв'язання питань культурологічної підготовки, результатом якої є майбутня професійно-педагогічна діяльність, що вміщує не тільки предметну діяльність, а й виступає як метадіяльність із своєрідним внутрішнім планом будь-якої іншої діяльності.

Проблему культурологічної підготовки майбутніх учителів вивчають багато вчених, які займаються питаннями реформування середньої і вищої школи. Досліджуються сутність, структура і склад сучасного культурологічного знання, його інтеграційні можливості, розроблюються методики формування культурологічної компетентності фахівців різних спеціальностей.

Розуміння сутності проблеми у сучасній філософії освіти представлено в дослідженнях В. Андрущенка, Р. Арцишевського, В. Біблера, С. Гессена, І. Зязюна, Г. Васяновича, В. Кременя, А. Комарової, В. Леонтьєвої, О. Лосєва, В. Москаленко, М. Романенко, О. Семашка, А. Флієра, В. Циби, А. Яковлева.

Хоча поняття “культурологічна підготовка” досить часто зустрічається в науково-педагогічних дослідженнях, проте не досягнуто єдності у визначенні розуміння його змісту, специфіки і функцій. Як вже зазначалось, освіта і культура – дві сторони генетично єдиного процесу розвитку особистості. Сфера освіти як одна із найважливіших складових частин культури містить у собі процес успадкування, збереження, поширення, освоєння й залучення її до цінностей культури, формування як суб’єкта культури. Тому ми вважаємо, що культурологічну підготовку слід розглядати у контексті культурологічної функції освіти, яка передбачає оновлення змісту освіти на засадах його гуманізації, гуманітаризації, цілісного уявлення та збереження надбань національної та світової культури.

Важливість освітньої функції – культуровідповідність та культуро-орієнтованість – відстоювала О. Рудницька, підкреслюючи необхідність введення художньо-культурологічних пріоритетів у сферу освіти через опанування суб’єктами навчально-виховного процесу знань на рівні сучасних досягнень культури; розуміння їх ролі у життєдіяльності суспільства і кожної людини; реалізації цілеспрямованого педагогічного впливу на залучення особистості до скарбниці світових і національних художніх цінностей з метою її духовного розвитку; формування творчих здібностей, світоглядної позиції, здатності до морально-естетичного самовдосконалення [29].

Таким чином, на початку ХХІ століття освіта як соціокультурний феномен вступила у новий етап свого розвитку, що діє за принципом “культуродоцільності” і означає “навчання в контексті культури, орієнтацію освіти на характер і цінності культури, на засвоєння її досягнень і її “відновлення”, на прийняття соціокультурних норм і включення людини в їх подальший розвиток”[33, с.224 – 228].

Культурологічна підготовка, на нашу думку, виступає як спеціально організований процес навчання і виховання з орієнтацією на особистість, її чуттєву сферу, розкриття творчого потенціалу та самоствердження.

Метою культурологічної підготовки магістрів є формування ціннісно-орієнтованої основи життєдіяльності та самовизначення [26, с. 126]; завданнями – формування загальної та професійної культури, розвиток творчого потенціалу кожної особистості,

формування інтелектуальної позиції майбутнього фахівця-інтелігента.

Сутнісними характеристиками культурологічної підготовки є: *системність, культуроцентричність* як спрямованість до вивчення культурних основ життєдіяльності, *діалогічність, образна представленість* як звернення до культуровідповідних образів різних історичних епох, *особистісна орієнтованість* як спрямованість до особистісних змістів, у тому числі і змісту професійної діяльності, а стрижнем – *формування культурологічної домінанти особистості, навколо якої формується професійна майстерність*.

Формування професійної майстерності магістрів музичного мистецтва набуває ефективності, якщо оволодіння майстерністю усвідомлюється студентами як невід’ємна складова їх професійної підготовки, як об’єднуючий системоутворюючий чинник складових цієї системи, при виключенні якого відбувається розбалансованість цілісності та взаємозв’язку її компонентів, що відбивається на якості освіти.

Професійна майстерність як інтегративна властивість особистості викладача має узагальнену професійну еталонну модель, що спирається на філософсько-історичні й соціально-педагогічні корені *гуманістичного підходу* до системи навчання й виховання, у центрі якої має бути Вчитель-гуманіст, духовно розвинена особистість.

Як зазначив професор Г. Васянович, духовно розвинена особистість – це та, яка багато розуміє і багато знає. Керується принципами Істини, Блага і Краси. Духовній людині відомі віра і совість, любов і милосердя, героїзм і співчуття. Категорія «духовність» як індивідуальна вираженість у системі мотивів віддзеркалює наявність двох фундаментальних потреб: індивідуальної потреби пізнання та соціальної потреби жити, діяти «для інших» [6, с.15].

Професійна діяльність магістра музичного мистецтва має свою специфіку, яка полягає в тому, що Він працює з Людиною, а отже його власна особистість є могутнім “робочим інструментом” і чим досконаліше цей інструмент, тим успішніше професійний результат. Таким чином, саме в педагогічній професії особистісне зростання є неодмінною умовою досягнення професіоналізму. *Імпульс розвитку*

є генеральною ідеєю професійної майстерності, що виведе особистість фахівця на простір індивідуальної творчості і забезпечить самореалізацію у мистецькій сфері.

Знаходячись на стику різних професійних сфер: “Людина–Людина” ↔ “Людина–Художній образ” професія “викладач музичних дисциплін, вчитель музики та художньої культури” синтезує галузі різних видів мистецтв при збереженні домінуючого естетичного спрямування кожного з них.

За ознаками цілей (Є. Климов) професія викладача музичних дисциплін, вчителя художньої культури відноситься до *гностичних* професій, тому що вимагає від суб’єкта психолого-педагогічних, мистецтвознавчих, культурологічних компетенцій, а також до *перетворювальних*, тому що пов’язана із “функціонуючою художньою культурою”, яка наповнює навчально-виховний процес не лише художніми, але й психолого-педагогічними впливами. За ознаками основних засобів праці відповідає професіям, що пов’язані із прерогативою функціональних засобів праці. Йдеться про психолого-педагогічні, культурологічні, музичні засоби (духовні і матеріальні еталони художньої культури, що відкриваються і осягаються особистістю через психолого-педагогічний інструментарій) і доносяться до свідомості учнів через дидактичну, розвивальну, виховну, духовну, психологічну, комунікативну, пізнавальну, організаційну, креативну (творчу), компенсуючу функції. У процесі професійної підготовки майбутній вчитель набуває “*функціональної грамотності*” та оволодіває “*функціональною культурою*”. Під “*функціональною грамотністю*” ми розуміємо професійну компетентність як сукупність фундаментальних психолого-педагогічних, культурологічних, музикознавчих компетенцій, а під “*функціональною культурою*” – усвідомлення, засвоєння та ефективну реалізацію окреслених компетенцій як у художньо-педагогічній сфері, так і в сфері життєдіяльності. Отже, *за характером виконання професійних функцій діяльність магістра музичного мистецтва є психолого-педагогічною, предметна основа якої – художня культура з домінуванням музичного мистецтва.* Тому правомірним є твердження про необхідність посилення психолого-педагогічного компоненту професійної підготовки зазначених викладачів та його інтеграції з музичним (фаховим) і культурологічним. Йдеться про

посилення мотивації студентів на професію викладача музичних дисциплін, вчителя художньої культури, що сприятиме проходженню соціально-професійної адаптації фахівця в художньо-педагогічній діяльності за умов сформованої готовності до розвитку професійної майстерності.

За умовами праці професія викладача музичних дисциплін відповідає діяльності, котра пов'язана з підвищеною моральною відповідальністю за життя, фізичне і духовне здоров'я дітей і лежить у площині взаємодії особистості і професії, що дає змогу студентам усвідомити цілісність майбутньої професійної діяльності та особистісних якостей, спрямувавши їх на професійне удосконалення у галузі гармонійно поєднаних художньо-педагогічної, музично-виконавської та просвітницької діяльності.

Тому, на нашу думку, оволодіння даною професією проходить три етапи – *основний*, що потребує найбільше часу, найбільшої відповідальності, відповідаючи вимогам професії “Людина–Людина”; *допоміжний*, який через систему художніх образів різних видів мистецтв створює умови для духовного розвитку особистості, формування асоціативно-творчого сприйняття і художньо-образного мислення, що відповідає вимогам професії “Людина –Художній образ”, і *заклучний*, який є результатом двох попередніх етапів і свідченням рівнів готовності до майбутньої професійної діяльності.

Основний етап пов'язаний із навчанням, вихованням, розвитком та формуванням особистісних якостей майбутнього вчителя: гуманістичної спрямованості, спостережливості до проявів почуттів, розуму і характеру людини, вміннями встановлювати взаємостосунки з учнями, колегами, батьками, володіти здатністю співпереживання, мати широку кругозір, мовну (комунікативну) культуру, емоційну стійкість, здійснювати проектувальний підхід до дитини з опорою на розвиток її кращих сторін, вирішувати нестандартні ситуації, володіти високим ступенем саморегуляції (Є. Климов).

Допоміжний етап спрямований на оволодіння одним з видів мистецтв, набуття професійних навичок, розвиток духовної культури. Е. Помиткін вважає, що для професії педагога найсприятливішою є орієнтація на професії типу “Людина – Людина”, що вимагає від фахівця, передусім, успішної взаємодії з людьми, розвиненої емпатії, гуманістичної спрямованості. З іншого

боку, майстерність учителя включає володіння голосом, поставою, здатністю до утримання уваги дитини, тобто здібностями, притаманними професіям мистецького напрямку і, зокрема, акторському мистецтву, відповідно до чого умовою сформованості педагогічної майстерності майбутнього вчителя є виражена спрямованість особистості за напрямом “Людина – Художній образ” [22, с. 105].

У зв’язку з тим, що магістр музичного мистецтва є суб’єктом художньої культури (відповідно класифікації О. Семашка), який організовує художньо-педагогічний процес, поширює і популяризує твори музичного мистецтва, то він є одним із представників художньої інтелігенції – “особливої соціальної групи творчої інтелігенції, яка формується з представників усіх класів і соціальних груп, об’єднана певними творчими методами і професійно виконує духовно-практичну діяльність з художнього освоєння дійсності шляхом створення нових та інтерпретації вже існуючих цінностей мистецтва” [31, с. 256].

Особистісним потенціалом людини, яка обрала професію викладача музичних дисциплін є *художньо-педагогічний потенціал* як ціннісно орієнтоване ядро особистості, як рушійна сила розвитку природних та набутих властивостей, як міра активності суб’єкта по засвоєнню і реалізації психолого-педагогічної, культурологічної, мистецтвознавчої (музичної) інформації, що визначається рівнем, інтенсивністю художньо-педагогічних потреб особистості та здатністю їх реалізувати у художньо-педагогічній діяльності на гуманістичних засадах та є базою для професійно-педагогічного і художнього самовдосконалення у позитивно скерованих діях у галузі музики і художньої культури.

Культурно-освітнє середовище вищого навчального закладу є чинником, що відіграє важливу роль у розкритті і розвитку художньо-педагогічного потенціалу, набутті педагогічної спрямованості особистості, оптимізації і гармонізації внутрішнього світу особистості магістра музичного мистецтва.

Ефективність формування майстерності магістрів музичного мистецтва забезпечується науково-методичною обґрунтованістю педагогічної технології, що передбачає: дотримання найважливіших принципів формування професійної майстерності; поетапності цього процесу та введення в систему підготовки навчальних курсів

інноваційного характеру, таких як: Новітні досягнення з фахових дисциплін «Методика та організація музично-просвітницької діяльності», «Методика викладання за спеціалізацією», «Практикум за кваліфікацією», психолого-педагогічних тренінгів; практикумів з корекції емоційного стану особистості засобами музичного мистецтва; створення ситуацій вияву й реалізації художньо-педагогічного потенціалу особистості. На нашу думку, *художньо-педагогічний потенціал* як ціннісно орієнтоване ядро особистості є рушійною силою розвитку природних та набутих властивостей, мірою активності магістранта по засвоєнню і реалізації мистецтвознавчої, культурологічної, психолого-педагогічної інформації, що визначається рівнем, інтенсивністю його художньо-педагогічних потреб та здатністю реалізовувати їх у творчій діяльності.

Виходячи з етимологічного значення давньогрецького слова “техне”, що означає “мистецтво”, термін “технологія” в буквальному перекладі з грецької це – “знання про майстерність”. У науковій літературі технологію характеризують як конструювання процесу, моделювання його та способів досягнення кінцевого результату, а педагогічну технологію як сферу знання, до якої входять методи, засоби навчання, теорія та практика їх використання для досягнення цілей освіти (І. Зязюн).

Значний інтерес для нашої роботи становить колективне дослідження українських учених С. Сисоєвої, А. Алексюка, П. Воловика, О. Кульчицької, Л. Сігаєвої, Я. Цехмістера проблеми *педагогічної технології*, що розглядається ними в контексті сучасної культури як культури діалогу, у процесі якого інтегративно формується новий тип раціональності, орієнтований на інновації і звернений до інтересів і цінностей індивіда. “За таких умов педагогічні технології мають реалізувати ідеї особистісно орієнтованої педагогіки, бути діалогічними за своєю суттю... і відображати процес (засіб) реалізації педагогічного задуму, який виражається у функціонуванні створеної відповідно до певного концептуального підходу й адекватної до потреб і можливостей особистості і суспільства навчально-виховної системи соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі. *Педагогічна технологія* визначає упорядковані професійні дії суб’єктів педагогічного процесу, які при

оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників педагогічної взаємодії, сприяють реалізації свідомо визначеної освітньої мети та забезпечують можливість відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога”[23, с. 52, 53].

На думку вчених Н. Нікітіної, О. Железнякової, М. Петухова *педагогічна технологія* відображає процесуальний, діяльнісний аспект педагогічної системи, яка завжди спирається на визначену філософську і психолого-педагогічну концепцію і є способом реалізації педагогічних підходів, цілей, принципів, змісту освіти, системи методів, форм і засобів, що забезпечують керованість і ефективність педагогічного процесу. Для педагогічної технології характерні системність, відтворюваність, результативність [18, с. 168].

При розробці педагогічної технології формування професійної майстерності магістрів музичного мистецтва ми виходили із специфіки цього процесу, який має бути спрямованим на гармонізацію і цілісність сприйняття та уявлень студентів про рівноцінність, рівнозначність, взаємообумовленість і взаємозв’язок *педагогіки як мистецтва і мистецтва як педагогіки* (К. Ушинський) та положення про те, що “...майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом..., але це спеціальність, якій треба навчати, як треба навчати лікаря його майстерності, як треба навчати музиканта” (А. Макаренко).

Тому її завданнями є: виховання ціннісного ставлення до явищ культури та мистецтва; набуття системи знань про музику та художню культуру, розширення уявлень щодо музичного мистецтва як “джерела благородства серця й чистоти душі” (В. Сухомлинський); виховання потреби та здатності до самореалізації в галузі мистецької педагогіки; розвиток художньо-педагогічного потенціалу особистості; формування естетичного ставлення до неповторності та унікальності кожної людини, природи, суспільства через цілісне пізнання світу, у тому числі, його художньої картини у контексті культурно-історичних цінностей епохи і конкретного регіону; розвиток творчо-евристичного мислення на основі трьох складових способів пізнання: *сприйняття* явищ художньої культури, *усвідомлення* естетичних емоцій та формування суб’єктивно-особистісного відношення до цих явищ; *втілення* пережитого в активну музично-просвітницьку діяльність через

сформовану емоційно-почуттєву сферу; формування системи умінь педагогічної і психомічної техніки.

При створенні і реалізації педагогічної технології ми спиралися на провідні тенденції розвитку і модернізації освітянської галузі, що дозволило визначити ті підходи і принципи до професійної підготовки магістрів музичного мистецтва, які сьогодні є пріоритетними і окреслені у нормативних документах про вищу освіту.

Отже, професійна підготовка як цілісна система професійного навчання, виховання, розвитку магістрів музичного мистецтва складається зі взаємозв'язаних і взаємодіючих частин (елементів, сторін) в їх послідовності, наступності і єдиній педагогічній спрямованості, що дозволяє узгодити та оптимізувати дію всіх її компонентів через неперервність формування професійної майстерності, особистісно-діяльнісний та герменевтично-орієнтований підходи, гуманізацію, цілісність, інтегративність, аксіологічність, домінування у професійній підготовці одного з видів мистецтва, стимулювання позитивно орієнтованої активності студентів, мажорності й емоційної насиченості процесу підготовки, професійної компетентності та акмеологічності.

Принцип неперервності формування професійної майстерності [1] ґрунтується на основних напрямках художньо-естетичної профілізації молоді, яку забезпечують позашкільні мистецькі навчальні заклади, ліцеї мистецтв, базові професійні музичні училища та училища культури. Це надає можливість вихованцям поступово оволодівати фаховими знаннями, вміннями та навичками, розвивати творчі здібності, прагнути реалізувати свої можливості задовго до вступу у вищий навчальний заклад.

Перспективність професійної підготовки магістрів музичного мистецтва зумовлена суспільно-значущою місією вихователя-творця, який сам є взірцем для наслідування, а головне впливає через засоби мистецтва на становлення емоційно-ціннісного ставлення дитини до себе, до інших, до навколишнього світу в цілому; прищеплює пріоритетність духовних цінностей над матеріальними, розвиває фундаментальні людські здібності – “мистецтво мислити художніми образами”, “мистецтво відчувати інших”, “мистецтво слухати”, “мистецтво ідентифікувати себе з героями музичних творів, аналізуючи та пізнаючи головні життєві цінності”.

Принцип “особистісно-діяльнісного підходу” припускає подолання тих бар’єрів і обмежень, що накладаються на навчально-виховний процес вузу кожним з відповідних принципів, узятим окремо. Так, орієнтація винятково на особистісний підхід нерідко позначається у зневазі до нормативних елементів діяльності, обов’язкових вимог, захопленні індивідуальною творчістю за рахунок зниження якості обов’язкових знань, умінь і навичок. Домінування діяльнісного підходу нерідко призводить до того, що індивідуальні можливості студентів виявляються непотрібними, студенти звикають працювати формально, у рамках жорстко окреслених вимог і “рецептурності” чиненої діяльності. Тільки єдність підходів, за яких особистість, що розвивається в умовах визначеної діяльності, на визначеному рівні починає перетворювати діяльність, унаслідок чого знаходить новий імпульс розвитку (генеральна ідея педагогічної майстерності), що дозволяє реально перебороти відповідні обмеження, вивести тих, кого навчають, на простір індивідуальної творчості і самореалізації у відповідному виді діяльності. Професійна майстерність як найбільш ефективний системотворчий чинник одночасно поєднує діяльнісну форму професійної підготовки з особистісним розвитком кожного із студентів, що відображається в особистісно-орієнтованому підході до формування професійної майстерності магістра музичного мистецтва. Даний підхід осмислюється нами на засадах концепцій самоактуалізації особистості (К. Гольдштейн, А. Маслоу, Г. Олпорт), ставлення до особистості як до “архітектора самого себе” (К. Роджерс).

Принцип “герменевтично-орієнтованого підходу”. Герменевтика – один з найбільш архаїчних модусів знання, що історично походить від піфагорійського союзу і платонівської академії. Головною функцією цього модусу є збереження й передавання культурних традицій, ключа розуміння як природних, так і культурних феноменів.

З позиції сучасної психологічної герменевтики *розуміння* визначається як вихідний феномен мислення. Звернемося, у зв’язку з цим, до аксіоматичної формули С. Рубінштейна: “Мислити людина починає тільки тоді, коли у неї з’являється потреба щось зрозуміти”. Ми враховували положення про те, що *розуміння* є компонентом і одночасно важливим показником професійної культури особистості.

Підкреслимо, що розуміння – це ключовий компонент пізнавальної діяльності магістрів музичного мистецтва, від ефективної реалізації якого залежить не тільки успішність у навчанні, але й динаміка особистісно-професійного зростання. Цикли фахових, музично-теоретичних, культурологічних, психолого-педагогічних дисциплін є структуроутворюючими компонентами герменевтично-орієнтованої освіти, забезпечуючи розвиток діалогової культури у різних системах: викладач-студент; студент-викладач; студент-студентська група; студент-навчальний текст; внутрішній діалог студента з самим собою, що сприяє переведенню суб'єкта від рефлексії першого порядку до рефлексії другого порядку, дозволяє йому гармонійно увійти у простір культури, актуалізувати себе у професійній діяльності, знайти своє місце у світі і, нарешті, стати здатним до відкриття безмежних світів у собі.

Розв'язання цих завдань набагато визначає зміст і характер освітнього процесу вищого навчального закладу, при цьому гуманізація культурно-освітнього простору є важливою умовою реалізації принципу герменевтично-орієнтованого підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців.

До основних задач освіти можна віднести *герменевтичну*, тобто учіння розумінню, яке стає важливим способом осягнення істини. Але поряд з нею, а по важливості і важливіша за неї, є задача *афективна, почуттєва, естетична* (І. Зязюн) [9].

Принцип інтегративності забезпечує інтенсивний розвиток та якісні зміни в професійній підготовці магістрів музичного мистецтва, вносить в процес синтезуючий фактор – інтеграцію знань, які формуються у комплекс і стають засобом взаємодії з основним суб'єктом майбутньої професійної діяльності – учнем. Отже, поряд із загальнотеоретичною й предметною підготовкою у навчально-виховному процесі повинні створюватися умови реальної можливості включення майбутніх фахівців в навчально змодельовані професійні ситуації, в яких інтегруються засвоєні знання з уміннями й навичками на предметно-діючій основі, формується особистість, її діяльнісна готовність.

Аксіологічний принцип, суть якого в орієнтації професійної освіти на вирішення проблем формування у майбутнього викладача взаємодії загальнолюдських і професійних цінностей. Ціннісні категорії суб'єктивуються в структуру професійної “Я”- концепції,

завдяки чому відбувається процес професійно-особистісного зростання майбутнього фахівця, через інтеграцію системи цінностей, цільової організацією самовираження у творчості, усвідомленням власної значущості, розв'язанням суперечностей між «Я» реальний та прагненням до «Я» ідеального.

У процесі формування професійної майстерності перед магістрами музичного мистецтва постають такі питання, як осмислення себе і своєї внутрішньої сутності, себе і співвідношення з навколишнім середовищем, себе і спілкування з іншими людьми. Студентами усвідомлюється сенс свого життя (цінності переживань), оцінюється особистісне призначення і місце у планетарному масштабі (цінності взаємовідносин і відношень) та в соціокультурному змісті майбутньої професійної діяльності як професіонала і особистості, як носія культурологічної системи цінностей мистецтва (цінності творчості, розкриття свого потенціалу). Таким чином, у процесі професійної підготовки майбутнього викладача формується і взаємодоповнюється система загальнолюдських цінностей професійними.

Принцип позитивно орієнтованої активності полягає в тому, що процес навчання, і особливо професійної підготовки – це насамперед результат власної активності тих, кого навчають, впливу та взаємодії їхніх внутрішніх детермінант навчальної діяльності й особистісного розвитку. З цих позицій навчальні заняття з дисциплін інноваційного характеру є засобом безпосередньої реалізації відповідного принципу, тому що основна увага на заняттях приділяється стимулюванню активності тих, кого навчають, шляхом формування в них потреби в самоаналізі, самооцінці, самовихованні, пробудження внутрішніх стимулів і механізмів активності, максимального розвитку самостійності.

Принцип позитивно орієнтованої активності доповнюється принципом активної комунікації – переходом від формальних взаємовідносин між учасниками процесу професійної підготовки до міжособистісних, які відповідають реальній дійсності, у якій згодом буде протікати професійна діяльність фахівця. З реалізацією не лише соціальних ролей вчителя-вихователя, а й характером живої взаємодії ідей, цінностей, смисложиттєвих орієнтацій. Подолання традиційного для вищого навчального закладу взаємного відчуження викладачів і студентів, взаємодії між ними винятково на віддалених

психологічних дистанціях, руйнуються у процесі демократизації суспільної свідомості та виявляються у позиції партнерів по спілкуванню педагога і студента, які обмінюються не тільки навчальною інформацією, але і персоніфікованими знаннями, відносинами. Таким чином, означений принцип забезпечує інтенсивний розвиток пізнавальних мотивів, стимулює ініціативність, самостійність та творчу активність, сприяє міцному і глибокому засвоєнню знань, виробленню професійно значущих умінь та навичок, розвитку закладеного в кожній особистості потенціалу та є запорукою набуття професіоналізму. Значущість цього принципу полягає у створенні комфортних психолого-педагогічних умов, що сприяють виявленню інтелектуальної, особистісної, творчої й соціальної активності магістра музичного мистецтва – суб'єкта професійної підготовки, що виробляє, визначає та спрямовує свою індивідуальну лінію на готовність до формування професійної майстерності.

Принцип мажорності й емоційної насиченості спрямовує навчально-виховний процес (з огляду на досвід видатних педагогів і психологів Я. Коменського, К. Ушинського, В. Сухомлинського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна) на розвиток емоційно-чуттєвої сфери особистості. На особливу роль формування емоцій різними видами мистецтв, наголошував К. Станіславський, який вважав, що з усіх психологічних сфер людини – розуму, волі й почуттів – остання є такою, що “важко піддається вихованню”.

Розвинена емоційно-чуттєва сфера магістрів музичного мистецтва свідчить про тісний взаємозв'язок з мистецькою діяльністю – і це є особливою рисою, що відрізняє цього фахівця від інших. Тому її наявність, ми вважаємо однією з ознак професійної майстерності магістра, завдання якого – створення мажорної, емоційно насиченої атмосфери заняття з метою проникнення у чарівний світ мистецтва, що можливе лише через його емоційне пізнання.

Принцип професійної компетентності. Відповідно до цього принципу, весь процес професійної підготовки повинен орієнтуватися на формування “глобальних компетенцій” фахівців. У психолого-педагогічній науці професіоналізм і компетентність розглядають як дві сторони, дві нерозривні, взаємопов'язані характеристики викладача як особистості і як професіонала. Ми

вважаємо, що професіоналізм є найвищим ступенем професійного розвитку й станом сформованості особистості магістра музичного мистецтва (високий ступінь оволодіння фаховими, культурологічними, психолого-педагогічними знаннями, уміннями, навичками). Компетентність є ступенем вираження та прояву набутого професійного досвіду у процесі навчання й реалізації його в реальній професійній діяльності. Цей принцип зумовлює практичну готовність магістранта до компетентно вибудованої професійної діяльності, гуманістично спрямованої на культурний діалог з дітьми. Таким чином, професійна компетентність магістра нерозривно пов'язана з його духовною, професійною та педагогічною культурою, ерудицією, інтелектом.

Ресурсний підхід дає можливість розкрити ресурси що перебувають в нереалізованому стані, тобто в потенційному стані. Розкриття й використання ресурсного потенціалу особистістю сприяють її просуванню до вершин професіоналізму [30].

Акмеологічний принцип. Ефективність формування професійної майстерності магістра музичного мистецтва значно збільшиться, якщо зростання їх особистісно-професійної компетентності буде здійснюватися на основі акмеологічного принципу (Н. Кузьміна, А. Козир, В.Федоришин). Отже, доцільно формувати індивідуально-особистісний стиль майбутньої діяльності через реалізацію творчого потенціалу особистості. Цей принцип дає можливість порівняти реальний процес професійної діяльності викладача музичних дисциплін з процесом професійної підготовки студентів, тобто процес і результат. У цьому напрямі доцільно дослідити акмеологічні інваріанти, створити комплексну діагностику особистісно-професійної компетенції магістра музичного мистецтва, експертний моніторинг його інноваційної діяльності і на цій основі запровадити акмеологічну картку розвитку і саморозвитку студента, що допоможе прогнозувати ймовірність його готовності до формування професійної майстерності.

Запропонований комплекс принципів визначає, на наш погляд, тактику і стратегію викладачів психолого-педагогічних і фахових (музичних) дисциплін щодо корегування цілей, завдань, змісту навчального матеріалу, а також добору інноваційних форм, методів, засобів професійної підготовки, що в сукупності перелічених

компонентів представляє структуру педагогічної технології та алгоритм її втілення у практику професійної підготовки.

**Педагогічна технологія формування
професійної майстерності
магістрів музичного мистецтва**

I ЕТАП: основний – *професійно-орієнтований*, що потребує найбільше часу, найбільшої відповідальності та забезпечує активне включення студентів у систему “Людина – Професія”.

Мета: забезпечення активного включення студентів у систему “Людина-Професія” на етапі процесу професійної підготовки.

Функція: педагогічне управління процесом оволодіння мотиваційно-цільової готовності до формування професійної майстерності.

Завдання: осмислення студентами соціокультурного смислу майбутньої художньо-педагогічної діяльності; формування вмінь та способів адекватної самооцінки своїх властивостей та їх узагальнення в художньо-педагогічний потенціал; розкриття значущості та смислу психолого-педагогічних дисциплін у формуванні особистісної гуманістичної спрямованості; формування персональної ціннісної орієнтації студентів на професію викладача музичних дисциплін, вчителя художньої культури, її цілісного сприйняття; формування художньо-педагогічного тезауруса.

Методи навчання: пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, імітаційні (ігрові), проблемно-пошукові, практичні.

Засоби: *логіко-композиційні засоби активізації уваги* (інверсія, інтригуючий початок, експресивне закінчення); *мовні засоби* (цитати, лексико-семантичний переклад понять, інтонаційна виразність (паузи, зміна тону, темпу); *психолого-педагогічні засоби* (навчальні посібники, словники, картки з творчо-евристичними завданнями, комплект методик).

Форми організації: курси з новітніх досягнень фахових дисциплін, педагогічні ігри, творчо-евристичні завдання, творчі зустрічі з практикуючими викладачами музичних дисциплін, вчителями художньої культури, з випускниками вузу, ведення “Щоденника професійного становлення магістра музичного мистецтва”, накопичення “Портфоліо”.

Форми педагогічного контролю: вхідний діагностичний

РОЗДІЛ 1. ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ

контроль рівнів готовності до формування професійної майстерності, поточний контроль за позитивним включенням особистості у професійну навчальну діяльність.

Підсумок I етапу (освітній продукт): особистісна самоідентифікація з професією викладача музичних дисциплін, персональна готовність до саморозвитку на основі особистісно-ціннісного і усвідомленого оволодіння професійною майстерністю.

II ЕТАП: *допоміжний*, який через систему художніх образів музичного мистецтва створює умови для розвитку емоційно-чуттєвої сфери особистості, асоціативно-творчого сприйняття і художньо-образного мислення, що відповідає вимогам професії “Людина – Художній образ”.

Мета: оволодіння знаннями, формування умінь і способів використання педагогічно-лікувального впливу музичного мистецтва на особистість.

Функція: часткова передача педагогом своїх функцій управління студентам і перехід до самоуправління змістово-процесуальною готовністю до формування професійної майстерності.

Завдання: формування особистісної потреби і вміння використовувати на практиці власний музичний досвід; стимулювання до професійної реалізації художньо-педагогічного потенціалу; освоєння методу музичної терапії.

Методи навчання: творчо-репродуктивні, практичні, метод “Музичної терапії”.

Засоби: *мовні, аудіовізуальні* (таблиці, пакети музичних програм, фонотека); *психолого-педагогічні* (навчальні посібники, твори художньої культури, картки з творчо-евристичними завданнями, комплект методик).

Форми організації: курси з новітніх досягнень фахових дисциплін, практикуми з корекції емоційного стану засобами музичного мистецтва; творчо-евристичні завдання; педагогічні ігри, педагогічні тренінги, ведення “Щоденника професійного становлення”, складання власних пакетів музичних програм, фонотеки.

Форми педагогічного контролю: проміжний контроль ефективності педагогічно-стимулюючих впливів технології; взаємоконтроль студентами ефективності дій усередині групових взаємодій.

РОЗДІЛ 1. ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ

Підсумок II етапу (освітній продукт): педагогічна самоідентифікація з обраною професією, вміння використовувати на практиці набуті знання і вміння музичної терапії в умовах педагогічної практики; готовність до саморегуляції і самоорганізації дій і вчинків на змістово-процесуальній основі.

III ЕТАП: *завершальний, який є результатом реалізації двох попередніх та спрямований на гармонізацію діяльнісних взаємозв'язків двох систем: “Людина–Людина↔Людина–Художній образ”.*

Мета: формування готовності магістрів музичного мистецтва до реалізації педагогічних функцій художньо-педагогічної та музично-просвітницької діяльності.

Функція: педагогічне управління процесом оволодіння інтеграційно-рефлексивним компонентом готовності до формування професійної майстерності.

Завдання: узагальнення знань про набуті професійно значущі якості на попередніх двох етапах; практичне використання художньо-педагогічного тезаурусу; розвиток художньо-педагогічних здібностей.

Методи навчання: творчо-репродуктивні, проблемно-пошукові, практичні, метод “Портфоліо”.

Засоби: психолого-педагогічні засоби (навчальні посібники, словники, нормативні документи, картки з творчо-евристичними завданнями, діагностичні методики).

Форми організації: курси з новітніх досягнень фахових дисциплін, творчо-евристичні завдання, ділові ігри, педагогічні тренінги, ведення “Щоденника професійного становлення”, накопичення “Портфоліо”.

Форми педагогічного контролю: діагностика рівнів готовності до оволодіння професійною майстерністю, спільний пошук ефективних шляхів індивідуальної корекції сформованого комплексу властивостей.

Підсумок III етапу (освітній продукт): професійно-педагогічна самоідентифікація особистості, персональна готовність працювати викладачем музичних дисциплін, вчителем етики, естетики, художньої культури.

Розроблені етапи педагогічної технології мають забезпечити оволодіння компонентним складом готовності до формування професійної майстерності через реалізацію художньо-педагогічного потенціалу, формування емоційно-чуттєвої сфери, педагогічної та психономічної техніки, художньо-педагогічного тезаурусу, що дозволить поступово сформувати комплекс властивостей особистості, котрий забезпечить високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності. Кожний з етапів педагогічної технології оцінюється розробленим (відповідно до кожного з компонентів готовності) комплектом методик психолого-педагогічного діагностування, до якого увійшли як загальновідомі методики визначення рівнів професійно-педагогічної готовності майбутніх учителів до організації взаємодії з учнями, так і розроблені нами анкети виявлення самодіагностики готовності до формування професійної майстерності. Таким чином, відбувається контроль ефективності педагогічно-стимулюючих впливів технології та пошук ефективних шляхів індивідуальної корекції параметрів готовності до формування професійної майстерності.

Педагогічна технологія формування професійної майстерності магістрів музичного мистецтва сприяє розвитку художньо-педагогічного потенціалу, допомагає викладачам і студентам цілеспрямовано працювати над створенням індивідуального стилю художньо-педагогічної діяльності, що уможливорює інтенсифікацію процесу професійної підготовки.

У результаті наукового пошуку доведено, що *сутність професійної майстерності магістра музичного мистецтва* доцільно розглядати як комплекс художньо-педагогічних властивостей особистості, що формується у процесі професійної підготовки, носить творчий характер та орієнтується на соціокультурний діяльнісний кінцевий результат – сформовану на високому рівні *готовність* до художньо-педагогічної діяльності, а також відбиває унікальний для майбутнього фахівця взаємозв'язок і змістове інтегративне наповнення складових художньо-естетичних і психолого-педагогічних компонентів на рефлексивній основі.

До таких важливих *художньо-педагогічних властивостей* ми відносимо:

– *гуманістичну спрямованість* як головний стрижень, навколо якого формується майстерність;

– *професійно-педагогічну компетентність*, яка включає три складові: психолого-педагогічну, фахову (музичну), культурологічну, що взаємодіють та взаємодоповнюються;

– *художньо-педагогічні здібності*, що представляють собою бінарну єдність загально-педагогічних і спеціально-художніх здібностей;

– *педагогічну і психономічну техніку*, яка має індивідуально-психофізіологічним підґрунтям особливості емоційної сфери музикантів та включає дві групи вмінь, завдяки яким відбувається цілеспрямоване формування культурологічної доміанти особистості учнів.

Теоретично обґрунтовано, що **особливості формування професійної майстерності магістра музичного мистецтвам** зумовлені специфікою:

– *складових професійної підготовки*: психолого-педагогічного, фахового (музичного), культурологічного компонентів;

– *змістового інтегративного наповнення поняття “художня культура”* як складного інтегрованого в системній цілісності динамічного утворення, художнє ядро якого становлять види мистецтва, котрі в своєму історичному розвитку вбирають певні особливості трансформації суспільства й Людини в ньому, перетворюючи їх на художні образи, оформлюючись у змістову форму, пронизану емоційно-естетичною оцінкою митця, і є досягненням високого рівня художньо-творчої діяльності метакультурної спільноти;

– *можливостей музичного мистецтва* як складової художньої культури та фахового компонента підготовки викладачів музичного мистецтва, що мають значні психотерапевтичні, лікувальні, а головне виховні можливості.

Дослідження засвідчило, що поняття *“готовність магістра музичного мистецтвам до формування професійної майстерності”* доцільно розглядати як багатоструктурне, інтегральне утворення особистості як складної системи, сутність якої становить взаємодія, взаємозумовленість і взаємозалежність *мотиваційно-цільового, змістово-процесуального, інтеграційно-рефлексивного компонентів* з їх інтегральними критеріями і показниками.

Інтегральним критерієм мотиваційно-цільового компонента є гуманістична спрямованість як особистісне прагнення фахівця застосовувати свої знання, вміння, досвід у майбутній професійній сфері на гуманістичних засадах; змістово-процесуального – професійно-педагогічна компетентність, інтеграційно-рефлексивного – художньо-педагогічні здібності.

Теоретико-методологічний аналіз довів доцільність формування професійної майстерності на основі *педагогічної технології*, реалізація якої створювала умови для максимального наближення процесу професійної підготовки студентів до майбутньої художньо-педагогічної діяльності як результату. Запропонована педагогічна технологія реалізувалась під час теоретичного і практичного вивчення курсу “Новітні досягнення з фахових дисциплін: Методика та організація музично-просвітницької діяльності”, що включає інноваційні форми роботи мотиваційного і когнітивного характеру: психолого-педагогічні тренінги, творчо-евристичні завдання, ділові ігри; практикуми з корекції емоційного стану засобами музичного мистецтва, а також застосування методів “Музикотерапії”, “Портфоліо”, залучення студентів до ведення “Щоденника професійного становлення магістра музичного мистецтвом”.

У розробленому *навчально-методичному комплексі* з питань формування професійної майстерності студентам гуманітарних спеціальностей, викладачам мистецьких дисциплін, учителям шкіл запропоновано:

- навчально-методичний посібник “Музичне мистецтво у професійній підготовці вчителів художньої культури” [32];
- тематичний план і програма курсу “Новітні досягнення з фахових дисциплін: Методика та організація музично-просвітницької діяльності”;
- художньо-педагогічний тезаурус;
- творчо-евристичні завдання;
- пакети музичних програм для регуляції емоційного стану;
- комплект методик для психолого-педагогічного діагностування складових компонентів професійної майстерності магістрів музичного мистецтва.

Одержані наукові результати мають важливе соціокультурне значення для підвищення ефективності формування професійної

майстерності магістрів музичного мистецтва у цілісній системі професійної підготовки.

Проведене дослідження дозволяє висловити рекомендації Міністерству освіти і науки України та Академії педагогічних наук України: організувати комплексні наукові дослідження проблем формування професійної майстерності викладачів у системі неперервної педагогічної освіти; сприяти відновленню діяльності кафедр педагогічної майстерності вищих навчальних закладах, які готують українську педагогічну еліту.

Література:

1. Барбіна Е.С. Теоретико-методологические основы профессиональной подготовки будущих учителей: Научно-методическое пособие / Е.С. Барбіна. – Херсон: Айлант, 2001. – 70 с.
2. Барбіна Е.С. Програма з основ педагогічної майстерності (для всіх спеціальностей) / Е.С. Барбіна. – Херсон: Айлант, 2000. – 28 с.
3. Барбіна Е.С., Щедросева К.О. Гуманізація професійної підготовки вчителя засобами педагогічної майстерності // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Вип.4 / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – С. 331–338.
4. Барбіна Е.С., Щедросева К.О. Реалізація основних принципів системи професійної підготовки в курсі педагогічної майстерності / Е.С. Барбіна, К.О. Щедросева// Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Вип. 38. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2005. – С. 219–223.
5. Васильєв І.О. Проблеми сучасності і професіоналізм майбутнього / І.О. Васильєв // Рідна школа. – 1999. – №1. – С.76–77.
6. Васянович Г.П. Ноологія особистості: навчальний посіб. для студентів і викладачів / Г. П. Васянович, В. Д. Онищенко. – Львів : «Сполом», 2007.–217 с.
7. Єременко О. В. Спеціалізація як фактор магістерської підготовки в системі музично-педагогічної освіти / О.В. Єременко // Наука і сучасність: Зб.н.пр. – К.: НПУ, 2005. – Т. 48. – С. 91–100.
8. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37–38, ст. 2004. — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
9. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.

10. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: “Институт практической психологии”; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. – 400 с.
11. Кондрацька Л.А. Антропологічний погляд на проблему культурологічної підготовки особистості майбутнього вчителя мистецтва/ Л.А. Кондрацька // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів: НВФ “Українські технології”, 2002. – № 6. – С. 202 – 213.
12. Козир А.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти: Навч. метод. посібник / А.В.Козир, В.І.Федоришин. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 263 с.
13. Кузьменко Р.О. Формирование системообразующих элементов педагогического мастерства будущего учителя музыки общеобразовательной школы /на материале музыкально-педагогических факультетов/: Автореф. дис... кан. пед. наук: 13.00.01/ Киевский гос. ун-т. им.Т.Г. Шевченко. – К., 1991. – 24 с.
14. Мартиненко С.М., Хоружа Л.Л. Загальна педагогіка: Навч. посіб. / С.М. Мартиненко, Л.Л. Хоружа. – К.: МАУП, 2002. – 176 с.
15. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу.– СПб.: Питер, 2003. – 351 с.
16. Масол Л.М. Концепція загальної мистецької освіти /Л.М. Масол //Мистецтво та освіта. – 2004. – № 1. – С.2 – 5.
17. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – 24 с.
18. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профес-сионально-педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Н.Н. Никитина, О.М.Железнякова, М.А. Петухов.– М.: Мастерство, 2002. – 288 с.
19. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посіб. / О. Олексюк, М. Ткач – К.:Знання України,2004.–264 с.
20. Павлов И.П. Ответ физиолога психологам / И.П. Павлов // Избранные произведения. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1949. – С.445 – 470.
21. Педагогічна майстерність: Підручник /Л.А. Зязюна, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.Зязюна. – 2 вид. – К.: Вища шк., 2004.– 422 с.
22. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: Монографія. – К.: ТОВ “Імекс ЛТД”, 2003. – 246 с.
23. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С.О. Сисоева, А.М. Олексюк, П.М. Воловик, О.І. Кульчицька,

Л.С. Сігаєва, Я.В. Цехмістер та ін.; За ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.

24. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб./ Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.

25. Професія // Великий тлумачний словник сучасної української мови: Уклад. і головний ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ “ПЕРУН”, 2003. – С. 995.

26. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера: Книга для преподават. высш. и средн. пед. учеб. заведений / П.Е. Решетников. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 304 с.

27. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс; Пер.с англ. М.М. Исениной. – М. : Прогресс; Универс, 1994. – 479 с.

28. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навч.-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.

29. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька / О.П. Рудницька– К.: Освіта, 2002. – 270 с.

30. Рибалко, Л. С. Ресурсний підхід до проблеми самореалізації особистості /Л. С. Рибалко // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. / Хар. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Х., 2007. — Вип. 32. — С. 11 – 20.

31. Соціологія культури: Навч. посіб. // О.М. Семашко, В.М. Піча, О.І. Погорілий та ін.; за ред. О.М. Семашка, В.М. Піча. – К.: “Каравела”, Львів: “Новий світ–2000”, 2002. – 334 с.

32. Щедролошева К.О. Музичне мистецтво у професійній підготовці вчителів художньої культури: Навчально-методичний посібник / Щедролошева К.О. – Херсон: Айлант, 2005. – 156 с.

33. Яковлев А.А. Вплив типу культури на характер освіти /А.А.Яковлев// Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб.наук.праць.– К., 2001. – С.224 – 228.

РОЗДІЛ 2

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ТА

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ

ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ОСВІТНЬО-

ВИХОВНОГО ПРОФІЛЮ

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО МОРСЬКОГО ФАХІВЦЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Перехід до компетентнісної, особистісно орієнтовної освітньої парадигми в другій половині ХХ століття є наслідком процесів глобалізації та інтеграції всіх сфер людської діяльності, які відбуваються у світовому співтоваристві. У зв'язку з цим з'являється тенденція світової спільноти розвиватися в рамках полікультурності, рівності всіх культур, толерантного відношення до культурних особливостей інших національностей. Зокрема, у численних проєктах ЄС, ради Європи, ЮНЕСКО закладені принципи «багатомовності», «мультилінгвізму» і «полікультурності», що проголошені в якості першорядних для систем національної освіти.

У таких умовах виникає соціальна потреба у формуванні «людини культури», полікультурно-грамотного майбутнього морського офіцера, який поєднує в собі високий рівень професійних знань, умінь і навичок з орієнтацією на етнокультурні духовні цінності, толерантність і здатність до міжкультурного діалогу. Ця вимога пов'язана, в першу чергу, з тим, що професійна діяльність морського спеціаліста відбувається в умовах полікультурного середовища, тобто у складі багатонаціонального екіпажу на судні під іноземним прапором, а також під час виконання професійних обов'язків у портах різних країн, спілкування з представниками портових служб, радіозв'язку з іншими судами. Тому для ефективної професійної взаємодії у полікультурному середовищі морський спеціаліст має володіти не тільки англійською мовою, знання якої є обов'язковою вимогою для праці на іноземних судах, а й здатний орієнтуватися у такому полікультурному середовищі, взаємодіяти з представниками інших культур, створювати атмосферу співробітництва, взаємоповаги під час керівництва багатонаціональним екіпажем, тобто бути готовим до професійної діяльності у полікультурному середовищі.

На важливості такої готовності наголошено у документах Міжнародної морської організації, які уточнюють вимоги до знань

та умінь майбутніх фахівців морських спеціальностей, зокрема Манільських поправках 2010 р. до Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ), висновках з численних звітів зарубіжних морських установ (The Philippine National Maritime Polytechnic, University of Shipping, UK P&I Club, The Swedish Club та ін.) про наявні проблеми спілкування та менеджменту у полікультурних екіпажах.

Уявлення про культуру, правила поведінки в полікультурному середовищі, вивчення ціннісних орієнтацій представників інших культур є однією з основних вимог до професійної освіти морських офіцерів. Конфлікт культур, який визначається відмінностями в історичному, соціальному і політичному розвитку, може призвести до професійних помилок, соціальних конфліктів і, як наслідок, – до виникнення аварійних ситуацій на судні. Тому професійна підготовка морських спеціалістів повинна бути спрямована на формування їх готовності до професійної діяльності у полікультурному середовищі.

Проаналізувавши теоретико-методологічну літературу з проблеми дослідження, ми визначили, що окремі спроби розкрити різні аспекти питання підготовки фахівців морського транспорту до професійної діяльності у полікультурному середовищі були зроблені як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями (Г. Бокарева, Г. Варварецька, О. Гуренкова, В. Дулін, Т. Коестер, С. Козак, М. Кулакова, Е. Нобл, Д. Мелінг, М. Прогуляки, І. Сокол, В. Фадеев, Я. Хорк та ін.).

Аналіз вітчизняних україномовних досліджень засвідчив, що окремі аспекти готовності морських спеціалістів до професійної діяльності у полікультурному середовищі представлені у дисертаційних дослідженнях С. Амеліної, Г. Варварецької, С. Волошинова, О. Гуренкової, С. Козак, М. Кулакової, Р. Гришкової, І. Сокола.

Так, С. Козак у своєму дисертаційному дослідженні обґрунтовує необхідність формування іншомовної комунікативної компетентності морських спеціалістів, що складається з лінгвістичного компонента, правил спілкування в офіційній та неофіційній сферах професійної діяльності, мовленнєвого етикету, прийомів формулювання висловлювання. На її думку, означена

компетентність сприяє ефективній роботі морських спеціалістів з полікультурним екіпажем [18, с. 12].

Авторка, спираючись на тісний взаємозв'язок понять «професійна компетентність», «професійно-орієнтоване спілкування» та «мова», відзначає, що професійна іншомовна комунікативна компетентність морського фахівця є складним інтегрованим утворенням, що забезпечує ефективне професійне спілкування в умовах міжкультурної комунікації на судні, а також характеризується готовністю спеціаліста до професійної творчої самореалізації та саморозвитку, здатністю до рефлексії [18, с. 14].

Багатокомпонентність цього феномену, за твердженням С. Козак, визначається поняттями комунікативної стратегії, комунікативної поведінки як конвенції відбору мовного матеріалу та організації комунікації в сукупності соціально-психологічних та лінгвістичних факторів рецептивної поведінки як адекватного розуміння вербальних дій співрозмовника [18, с. 15]. Науковець встановлює, що іншомовна комунікативна компетентність пов'язана з готовністю майбутніх морських спеціалістів використовувати інформацію іноземною мовою, що, у свою чергу, відображає ступінь оволодіння курсантами комплексом теоретичних і лінгвістичних знань.

М. Кулакова, досліджуючи проблему формування готовності майбутніх морських спеціалістів до професійної діяльності, зосереджує увагу на впровадженні у професійну підготовку особистісно-орієнтовного, управлінського підходів та комп'ютерного моделювання. Вона вважає, що під час професійної діяльності готовність майбутнього морського спеціаліста проявляється у його професійно-особистісних якостях та навичках, а саме – комунікативності, толерантності, здатності долати психологічні бар'єри, отримувати досвід професійно-іншомовного спілкування [19, с.36].

На її думку, професійна підготовка майбутнього морського фахівця є керованим процесом, результатом якого є сформована на певному рівні готовність до професійної діяльності, що визначається як інтегративна якість особистості, котра дозволяє виконувати відповідні завдання професійної діяльності, прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи у професійному напрямі. Готовність майбутніх морських спеціалістів до професійної

діяльності розвивається у результаті цілеспрямованої діяльності викладача, продуктивного функціонування навчально-виховного процесу та розвитку суб'єктів управління (курсантів), застосування комп'ютерного моделювання, що дозволяє створювати віртуальну реальність професійної діяльності. При цьому ознаками такої діяльності є рефлексивність, інтерактивність, суб'єктивність, проєктивність, діалогічність, технологічність, а типами функціональних завдань – професійна спрямованість, пізнавальна спрямованість, професійне самовизначення, значущість міжособистісних взаємовідносин [19, с.59].

Питання формування професійної спрямованості майбутніх фахівців морського та річкового транспорту у процесі математичної підготовки розглядає у своєму дисертаційному дослідженні Г. Варварецька, визначаючи таку професійну спрямованість як позитивно усталену налаштованість на виконання виробничих функцій, передбачених посадою на водному транспорті, що зумовлена розумінням і внутрішнім прийняттям цілей та завдань обраної професійної діяльності та активним застосуванням знань, умінь і навичок, які були здобуті у процесі навчання у морському ВНЗ [6, с.7].

Досліджуючи проблеми формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін, І. Сокол виділяє теоретичну готовність судноводіїв до професійної діяльності, що складається з таких знань: нормативних (знання міжнародних та морських документів, знань основ морського права), теоретичних (основ судноводіння, розміщення вантажів, управління операціями судна), процедурних (алгоритми виконання професійних дій судноводія та вимог до їх якостей) та практичну готовність, основа якої – спеціальні уміння (виконувати дії, пов'язані з управлінням судна, з обробкою та розміщенням вантажу, піклуванням про екіпаж на судні) та універсальні уміння (аналізувати виробничі ситуації і приймати необхідні рішення, комунікативні, самоосвітні, інформативні, інтелектуальні, екологічні) [29, с. 16].

Дослідник обґрунтовує твердження, що професійна компетентність має формуватися у діяльності, наближеній до професійної, яка в свою чергу, є системою навчально-професійних завдань. При цьому навчальні завдання конструюються таким

чином, щоб відповідні засоби і способи діяльності виступали як прямий продукт навчання [29, с. 8]. На базі особисто-діяльнісного, андрагогічного, системного підходів до формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі навчання І. Сокол тлумачить професійну компетентність судноводія як категорію, що характеризує якість особистості, котра виявляється в її загальній готовності і здатності до виконання функціональних обов'язків судноводія [29, с. 9].

Питання формування екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту як складової професійної компетентності розкриває у своєму дисертаційному дослідженні О. Гуренко, визначаючи професійну компетентність морських спеціалістів як «інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей спеціаліста, яка відображає не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, але й соціально-моральну позицію особистості» [15, с. 5].

Серед складових компонентів професійної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту дослідниця виділяє психологічну (усвідомлення культури емоційного сприйняття, вміння й навички рефлексії, досвід емпатійної міжособистісної взаємодії і самореалізації), комунікативну (знання іноземних мов, високий рівень культури спілкування), інформаційну (навички володіння інформаційними технологіями), практичну (спеціальні знання, що потрібні у професійній діяльності), соціальну (здатність приймати рішення, брати участь у спільному прийнятті рішень), екологічну (екологічна культура, ціннісні орієнтації, взаємодія з іншими людьми у межах екологічної діяльності) компетентності [14, с. 37].

У своєму дисертаційному дослідженні, присвяченому алгоритмічній підготовці судноводія в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища, С. Волошинов зазначає, що якість готовності судноводіїв до майбутньої професійної діяльності взагалі та до виконання алгоритмічних дій, зокрема, залежить від того, наскільки процес професійної підготовки майбутнього фахівця орієнтований на таку професійну діяльність, а використання інформаційно-комунікативного середовища у такій підготовці активізує пізнавальну активність курсанта, сприяє

засвоєнню значного об'єму інформації, прищеплюванню умінь та навичок в області алгоритмізації [8, с. 11].

Надзвичайно важливими у контексті нашого дослідження є доробки С. Амеліної, яка, розкриваючи питання формування професійної культури майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей, наполягає на врахуванні міжкультурних аспектів під час навчання іноземній мові професійного спілкування, що сприяло б формуванню вмінь виявляти і використовувати національно забарвлені сталі мовні засоби і долати міжкультурні непорозуміння у повсякденних та професійних ситуаціях [2, с. 82].

Поняття культури професійного спілкування дослідниця розкриває як «систему комунікативних норм, знань, умінь і цінностей, яка реалізується у процесі міжсуб'єктної взаємодії фахівця і є фактором, що супроводжує його професійну діяльність у виробничій сфері й зумовлює її фахово-комунікативну спрямованість» [3, с. 7].

Головною метою підготовки професійного спілкування іноземною мовою дослідниця визначає саме розвиток діяльнісної іншомовної компетенції, що передбачає усвідомлення майбутніми фахівцями відносин між власною та іноземними культурами; формування навичок та вмінь автономного навчання; розвиток та активізацію міжфахового мислення; формування навичок та вмінь, які забезпечують кваліфіковану професійну діяльність в багатонаціональному суспільстві іноземною мовою та невербальними засобами спілкування в контексті цільової культури [3, с. 82].

Р. Гришкова у своєму науковому доробку розкриває питання формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі їх фахової підготовки. Науковець наголошує на важливості формування означеної компетентності, зміст якої складається з інтегрованих професійних соціокультурних знань, що реалізуються у практичних навичках комунікативної поведінки, та фонових знань (сукупність слів та їх значень, необхідних для успішної комунікації з представником іншої культури). Іншомовна соціокультурна компетенція розглядається вченою в контексті Програми з англійської мови для професійного спілкування та принципів інтерактивності, інтеграції, контекстуалізації, інтернаціоналізму, плюрилінгвізму, раннього

професійного спрямування навчання іноземної мови [12, с. 143]. Характеризуючи мовну освіту в Україні як полікультурний, полілінгвальний простір, вона обґрунтовує мету формування іншомовної соціокультурної компетенції – розуміння студентами нефілологічних спеціальностей різниці між рідною та «чужою» культурами та подолання соціокультурних розбіжностей під час професійного спілкування. Досягнення означеної мети, на думку Р. Гришкової, можливо через введення соціокультурних понять з опорою на порівняння, приклади, вживання їх в спонтанному мовленні в нестандартних ситуаціях та використання під час навчання за спеціальним підручником, який побудований з урахуванням принципів «полілога культур» та культурологічного підходу до навчання іноземних мов [12, с. 111].

Окремі аспекти теоретичних засад формування готовності майбутніх морських офіцерів до професійної діяльності у полікультурному середовищі розкриті у наукових публікаціях вітчизняних дослідників. Так, О. Літікова, розкриваючи компетентнісний зміст навчання англійської мови курсантів морських ВНЗ, наголошує, що у зв'язку з тим, що українські морські спеціалісти працюють у полікультурних екіпажах, важливе місце посідає компетентнісний підхід у професійній підготовці курсантів. Дослідниця, аналізуючи тематику сучасних медіа засобів англійською мовою (MarTEL (Maritime Test of English Language), MarEng, MarEng Plus Projects, Marlins Maritime English Packs), виокремлює ключові компетентності, які вони формують: соціокультурну, професійну, прагматичну, комунікативну, навчально-пізнавальну, а також компетентність особистісного вдосконалення [145, с. 235].

Важливими у контексті нашого дослідження є наукові доробки М. Дударева та А. Лагутіна, які вважають, що одним із основних чинників підготовки до професійної діяльності в інтернаціональному екіпажі є розуміння цивілізаційних відмінностей. На думку дослідників, цивілізаційні відмінності – це те об'єктивне, ціннісно-символічне підґрунтя професійної освітньої підготовки морських фахівців, до змісту якого входять національні, соціокультурні відмінності та традиції, історично прив'язані до певної держави. Повсякденна професійна діяльність морського офіцера у полікультурному середовищі, як зазначають дослідники, змушує

його свідомо чи несвідомо гостро відчувати свою етнічну належність і практичну потребу необхідності спілкування-співпраці з представниками інших національностей [16, с. 58-60].

Обґрунтовуючи складові професійної компетентності судноводія, О. Попова виділяє професійно морські якості, професійні знання, уміння й навички з основ управління судном, всіма його навігаційними системами та соціально-управлінські якості та вміння управляти багатонаціональним екіпажем, підтримувати сприятливий психологічний клімат на судні тощо) [26, с.354].

У рамках нашого дослідження проаналізуємо зарубіжні дослідження, присвячені окремим аспектам досліджуваної проблеми. Так, В. Фадеев розглядає формування особистісних та професійних якостей курсантів як один із важливих компонентів професійної підготовки морських спеціалістів, наголошуючи на вихованні морально-вольових якостей та навичок, які у майбутньому допоможуть морському офіцеру під час виконання професійних обов'язків у екстремальних ситуаціях [31, с. 5].

Серед зарубіжних досліджень значний внесок у теоретичне обґрунтування полікультурної підготовки морських офіцерів зробив Я. Хорк (J. Horck), який у своєму дисертаційному дослідженні зазначає, що попри труднощі, з якими стикається у своїй діяльності морський спеціаліст під час перебування у полікультурному екіпажі, це позитивно впливає на його психофізіологічний та емоційний стан [37, с. 22]. Аналізуючи документи Міжнародної морської організації, вчений констатує невеликий обсяг інформації щодо обов'язковості полікультурної підготовки екіпажу. Дослідник, спираючись на звіти зарубіжних морських установ (The Philippine National Maritime Polytechnic, University of Shipping, UK P&I Club, The Swedish Club та ін.) щодо аналізу причин збільшення кількості аварій на судах з полікультурним екіпажем, виділяє основні проблеми, з якими морські офіцери стикаються: прояви дискримінації, стереотипізація поведінки, етноцентризм, міжкультурні конфлікти під час професійної діяльності у полікультурних екіпажах, що є наслідком низького рівня полікультурної підготовки. Така підготовка, на думку вченого, має бути обов'язковим елементом професійної підготовки морського офіцера [37, с.15].

Також думки дотримується М. Прогуляки (M. Progoulaki), яка досліджуючи питання морського менеджменту, виділяє ще одну проблему – різницю в емоційній культурі представників різних країн [46, с. 34].

Ф. Кнудсен (F. Knudsen), розкриваючи питання лідерства у полікультурному екіпажі, зазначає, що саме непорозуміння у комунікації між представниками різних національностей призводить до міжкультурних конфліктів [38, с. 67]. Науковець у своєму дослідженні спирається на теорію культурних вимірів Г. Хофстеде (G. Hofstede), який розкриває такі показники світових культур:

– показник дистанції влади (від низької до високої), який залежить від частоти виразу підлеглим своєї незгоди та розкривається у стилях управління, у відношенні до свого керівника, підлеглого;

– показник колективізму/індивідуалізму, при цьому високий рівень колективізму відноситься до індивідів, які віддають перевагу своїй соціальній групі та звикли вирішувати всі питання разом; представник індивідуалізму, навпаки – віддає перевагу індивідуальному стилю управління;

– показник уникнення невизначеності (від сильної до слабкої), який характеризує намір індивіду уникнути стану невизначеності, незрозумілості ситуації або навпаки, намагається відтворити такі ситуації (наприклад, готовність до ризику, ставлення до конфліктів та ін.);

– показник мужності/жіночості – культурна ознака, яка зумовлює домінування тих чи інших цінностей для індивіда (наполегливість, доброзичливі відношення та ін.) [36, с. 45].

Ф. Кнудсен обґрунтовує, що під впливом індивідуальних особливостей психіки, соціального оточення і специфічних особливостей етнічної культури кожний індивід сприймає навколишній світ з позицій своєї культури – у рамках притаманній цій культурі ментальній програмі [38, с. 304]. Отже, користуючись різними ментальними програмами, морські офіцери реагують на поведінку представників іншої країни як на негативну, образливу, що впливає на їх професійну діяльність.

Проте, попри популярність теорії Хофстеде у галузі морської освіти, ряд вчених А. Берд, Р. Баскервіл, Дж. Осланд та ін. критикують аспекти цієї теорії.

Так, Дж. Осланд (J. Osland), А. Берд (A. Bird), наголошуючи на біполярності описаних культурних вимірів, вважають, що використання цієї теорії під час полікультурного навчання морських спеціалістів призводить до стереотипізації всіх культур та, як наслідок, виникнення культурних непорозумінь в екіпажі [45, с. 78]. У зв'язку з цим, дослідники вводять у науковий обіг поняття «культурний парадокс», до якого потрібно готувати морського спеціаліста під час професійної діяльності у полікультурному середовищі.

Вчені Р. Пайн (R. Pyne) та Т. Коестер (T. Koester), аналізуючи аспекти спілкування полікультурного екіпажу, у своїх дослідженнях використовують такі показники виміру культури:

- когнітивний (знання, обмін точною інформацією) та афективний (емоції, інтуїція);
- ґрунтовний (довгі розмови, питання, що ведуть до ґрунтовних відповідей) та обмежений (завершення розмови якнайшвидше, короткі відповіді так/ні);
- конфронтаційний характер (акцент на проблемах та конфліктах) та скритий характер (замовчування проблем та конфліктів);
- стратегія «слухання» (бажання почути іншого, використовуючи вербальну або невербальну комунікацію) та стратегія «неслухання» (байдуже відношення до того, хто говорить) [47, с. 34].

Цінними для нашого дослідження є наукові висновки Б. Джонсена (B. Johnsen), О. Олсена (O. Olsen), Дж. Мелінга (J. Meling) про культурну різницю у виявах особистісних якостей старших офіцерів на торгових судах. В результаті експерименту науковці визначили, що представники Азії – капітани, старші помічники, старші механіки, другі механіки характеризуються високим рівнем вияву позитивних особистісних якостей (емпатія, самоконтроль, гнучкість, емоційна рівновага), які ефективні під час професійної діяльності у полікультурному екіпажі, ніж представники Західної та Східної Європи, які виявились не готовими до вирішення міжкультурних конфліктів, саме тому вони потребують проходження спеціальних курсів з питань полікультурної підготовки [45, с. 79].

Розкриваючи питання підготовки морських спеціалістів, дослідниця Е. Нобл (A. Noble) наголошує, що навчання культурної

обізнаності майбутніх морських фахівців сприятиме отриманню вмінь та навичок під час міжкультурного спілкування у полікультурному екіпажі [44, с. 26].

Обґрунтовуючи у своїх численних працях аспекти вивчення морської англійської мови як офіційної мови морських спеціалістів, англійський методист В. Шорт (V. Short) наголошує, що під час навчання цієї мови майбутні морські фахівці можуть отримувати знання з полікультурної підготовки [49, с. 8].

Для подальшого обґрунтування категорії, структури та методики формування готовності майбутніх морських офіцерів до професійної діяльності у полікультурному середовищі за допомогою методу контент-аналізу проаналізуємо ті особистісні якості та знання, які на думку дослідників, потрібно сформувані у морського офіцера для подальшої ефективної діяльності у полікультурному середовищі.

Контент-аналіз (від англ. content – зміст, склад) – це якісно-кількісний метод вивчення текстової інформації, її статистична обробка, що полягає у визначенні, аналізі, систематизації та опрацюванні обраних одиниць тексту. Одиницями аналізу обираються слова та словосполучення, контекстуальними одиницями – речення, одиницями підрахунку виступає частота повторів слів та синонімічні словосполучення.

Нами було проаналізовано міжнародні морські документи, що стосуються підготовки морських офіцерів, монографії та дисертації останніх років, присвячені підготовці морських офіцерів, сучасні наукові публікації, що стосуються деяких аспектів підготовки морських спеціалістів до професійної діяльності у полікультурному середовищі, а саме: формування іншомовної комунікативної компетенції морських спеціалістів, формування професійної компетентності судноводіїв, формування міжкультурної компетенції моряків, питання співіснування полікультурного екіпажу на судні.

Одиницями аналізу було обрано найбільш поширені у проаналізованих документах особистісні якості та знання, якими має оволодіти морський офіцер для ефективної професійної діяльності у полікультурному середовищі, а також синонімічні категорії, які потім класифікувались з подальшим підрахуванням частоти їх використання (у відсотках). Результати контент-аналізу наведені у таблиці (табл. 1).

**Перелік найбільш значущих якостей та знань
для здійснення ефективної професійної діяльності у
полікультурному середовищі (за даними наукових досліджень)**

№	Одиниця аналізу	Кількість наукових праць та міжнародних документів		Примітка
		кількість	значення у %	
А. Особистісні якості				
1.	толерантність	49	90,7	синонім – культурна терпимість (tolerance)
2	комунікабельність	42	77,8	синонім – комунікативність (communicative)
3.	емпатія	23	42,6	синоніми – співчуття до інших (empathy, sympathy)
4.	доброзичливість	9	16,7	синонім – доброта (gentles, kindness)
5.	гнучкість	7	12,9	у значенні швидка адаптація до спілкування з новими культурами (cultural flexibility)
6.	емоційна рівновага	6	11,1	синонім – самоконтроль (emotional balance)
Б. Знання				
1.	морської англійської мови	47	87,1	синоніми – професійна англійська (іноземна) мова, англійська мова для професійного спілкування (Maritime English language, professional language)
2.	особливостей поведінки різних культур	43	79,6	у значенні вербальної та невербальної поведінки (verbal and non-verbal behavior)

РОЗДІЛ 2. ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

№	Одиниця аналізу	Кількість наукових праць та міжнародних документів		Примітка
		кількість	значення у %	
3.	способів вирішення міжкультурного конфлікту	11	20,4	синонім – міжетнічний конфлікт (multicultural conflict)
4.	основ міжкультурного спілкування	13	24,7	синонім – міжнаціональне спілкування (multicultural communication)
5.	менеджменту морських ресурсів	19	35,2	синонім – управління екіпажем (Maritime Resource Management)

Результати контент-аналізу засвідчили, що практично всі дослідники (Б. Джонсен, В. Дулін, М. Дударева, Т. Коестер, Дж. Мелінг, Е. Нобл, О. Олсен, Р. Пайн, М. Прогуляки, І. Сокол, Я. Хорк, та ін.) визначають як найбільш значущу якість морського спеціаліста – толерантність (90,7%). Ця категорія є обов'язковим складником полікультурно-грамотної особистості, гуманіста та професіонала не тільки спеціаліста морського профілю, але й фахівців інших галузей.

І. Сокол відносить толерантність до особистісного компонента професійної компетентності майбутнього судноводія та вважає, що вона створює внутрішні резерви для виконання професійних обов'язків [28, с. 15].

Розглянемо сутність толерантності з точки зору деяких науковців. Так, О. Сакалюк визначає толерантність як відсутність негативного ставлення до іншої культури та її представників [27, с. 43]; Л. Гончаренко – як здатність виявляти терпимість до способу життя, традицій, звичаїв, вірувань інших народів, культур [10, с. 7].

До складу толерантності, на думку деяких вчених, входять повага, симпатія, доброта (Д. Зинов'єв), культурна терпимість (Л. Гончаренко), ввічливість, делікатність (А. Козак), міжетнічна тактовність, доброзичливість (О. Сакалюк).

Поряд із толерантністю, комунікабельність (77,8%), як вважають Р. Гришкова, Ф. Кнудсен, Т. Коестер, С. Козак, М. Кулакова, О. Літікова, О. Попова, М. Фадеев та ін. є також однією із першорядних якостей для ефективної професійної діяльності морських офіцерів у полікультурному середовищі. Зарубіжними та вітчизняними вченими комунікабельність визначається одним із стрижневих показників компетентності морського офіцера, адже специфіка його професійної діяльності полягає у тому, що морський офіцер знаходиться у постійній взаємодії з екіпажем. Так, Я. Хорк наголошує, що низький рівень комунікабельності призводить до аварійних ситуацій на судні, у зв'язку з тим, що морський офіцер не розуміє та не здатний адекватно реагувати на накази членів екіпажу [37, с. 16].

Т. Коестер, базуючись на аналізі культурних показників, вважає, що морські офіцери у процесі професійної діяльності у полікультурному середовищі повинні вміти спілкуватися, використовуючи когнітивний, конфронтаційний показники, щоб уникнути можливих міжкультурних конфліктів та, як наслідок, аварійних ситуацій [47, с. 37].

О. Попова виділяє у професіограмі майбутнього судноводія, діяльність якого відбуватиметься у полікультурному екіпажі, комунікативні навички спілкування, що впливатимуть на ефективність управління таким екіпажем [26, с. 358].

На важливості емпатії (42,6%) наполягає дослідниця М. Кулакова, як такої якості, що сприяє умінню налагоджувати міжособистісні стосунки, відкритому, безоцінному сприйняттю та всебічному розвитку морського спеціаліста [18, с.56]. Вищою формою вияву емпатії для морського офіцера, як зазначає М. Прогулаки, є допомога представнику іншої культури, що заснована на альтруїзмі, незалежно від власного благополуччя [46, с.45].

Вченими емпатія розглядається як продуктивна емоційність та виступає головною умовою культурної активності морського фахівця [44, с.13]; як здатність поставити себе на місце людини в контексті її культури, зрозуміти її почуття, бажання, ідеї і вчинки [26, с.353]; як важливий атрибут культури [47, с.34].

Інші особистісні якості – доброзичливість (16,7%), емоційна рівновага (11,1%), гнучкість (12,9%) – не знайшли широкого

підтвердження у дослідженнях вчених, але є не менш важливими для майбутніх морських фахівців, адже формування цих якостей підвищує їх професійний рівень. І, навпаки, низький рівень сформованості гнучкості та емоційної рівноваги призводить до частих міжкультурних конфліктів, як доведено дослідниками Б. Джонсен, О. Олсен, Дж. Мелінг.

Щодо знань, засвоєння яких, на думку дослідників, сприяє ефективній професійній діяльності морського офіцера у полікультурному середовищі, більшість вчених (87,1%) вважають, що це знання з професійної іноземної мови, а саме морської англійської мови, яка є офіційною мовою морської галузі.

Зарубіжні методисти, вчені (П. Кляйвен, К. Логі, Е. Нобл, В. Шорт, Я. Хорк, та ін.), які займаються питаннями викладання морської англійської мови (Maritime English Training), роблять висновки про важливість та невід'ємність навчання мови та культури.

В. Шорт наголошує, що майбутній морський фахівець під час занять повинен не тільки вивчати стандартні морські фрази англійською мовою (SMCP), розроблені Міжнародною морською організацією з усіх можливих тематик професійної діяльності, а й вивчати особливості поведінки представників різних культур [49, с. 10].

С. Козак вважає, що навчання іноземної мови фахівців морської галузі сприяє подоланню психологічного бар'єру під час іншомовного спілкування та активізує комунікативний потенціал фахівця [17, с. 12].

Дослідниця О. Літікова розкриває особливості навчання морської англійської мови, функція якої – бути зрозумілим у полікультурному екіпажі, до яких вони відносять:

- використання комунікативного підходу під час навчання англійській мові;
- використання мультимедійних навчальних програм з професійної англійської мови;
- вивчення обов'язкових стандартних професійних морських фраз та ін.[19].

За твердженням Р. Гришкової професійна іноземна мова є одним із ключових засобів формування соціокультурної компетенції фахівця, адже саме на заняттях з цієї дисципліни майбутні

спеціалісти мають змогу практикувати отримані навички спілкування [12, с. 126].

Отже, думка про важливість знання морської англійської мови досить поширена, як серед зарубіжних вчених, так і українських дослідників.

Поряд із обов'язковими знаннями морської англійської мови, знання особливостей поведінки різних культур вчені (79,6%) також вважають першорядними. Так, П. Розенхейв, наголошуючи на навчанні морських фахівців міжкультурній компетенції (cross cultural competence), яка б сприяла психологічному комфорту та пристосуванню морського спеціаліста до діяльності у полікультурному середовищі, виокремлює деякі аспекти її навчання, а саме:

- знання з культури інших країн;
- практика спілкування з представниками інших країн;
- використання кейс-навчання;
- проведення рольових ігор [48, с. 530].

Цікавими та важливим у контексті нашого дослідження є наукові доробки Т. Андреса, який розкриває особливості національного характеру та менталітету філіппінських морських фахівців, що впливають на їх професійну діяльність, наголошуючи при цьому, що представники інших країн повинні бути обізнаними із такими особливостями та бути готовими до їх розуміння. [34, с. 6].

З такою позицією згодні й інші науковці: Р. Пайн, Т. Коестер, Е. Нобл, М. Прогуляки, Б. Джонсен, О. Олсен, Дж. Мелінг, О. Луценко та ін.), підкреслюючи, що саме такі знання допоможуть майбутнім фахівцям вільно орієнтуватися у полікультурному середовищі.

Другорядними знаннями для професійної діяльності у полікультурному середовищі, на думку науковців Р. Гришкової, П. Розенхейва, Я. Хорка та ін., виступають знання з основ міжкультурного спілкування (24,7%) та способи вирішення міжкультурних конфліктів (20,4%), які допоможуть морському офіцеру адекватно реагувати на вербальні чи невербальні засоби спілкування, розуміти причини міжкультурних конфліктів та, як наслідок, ефективно вирішувати його [12, 48, 37].

Досліджуючи аспекти формування соціокультурної компетенції фахівців Р. Гришкова наголошує, що знання норм комунікативної

поведінки, мовного етикету, особливостей вербальної та невербальної комунікації представників різних культур допоможуть майбутньому спеціалісту успішно спілкуватися з представниками інших країн [12].

Думка про важливість знань з менеджменту морських ресурсів (Maritime Resource Management) як обов'язкової вимоги для успішної професійної діяльності у полікультурному екіпажі окреслена у міжнародних морських документах (35,2%): у ПДНВ таблицях А-II/1 «Управління ресурсами містка, застосування навичок керівника та вміння працювати в команді», А-II/2 «Використання навичок керівника та організатора», А-III/1 «Управління ресурсами машинного відділення, застосування навичок керівника та вміння роботи в команді», у Міжнародному кодексі з управління безпекою (ISM Code), одним із завдань якого є уникнення ситуацій непорозуміння на судні.

Аналіз модельних курсів (Model Course) дав змогу виділити ті з них, в яких наголошується на актуальності знань з менеджменту морських ресурсів:

- 1.21 Особиста безпека та соціальна відповідальність (Тема: Людські відносини) [39];

- 1.22 Тренажери та робота команди на містку (Тема: Розуміння наказів) [40];

- 1.29 Досвідченість у забезпеченні безпеки пасажирів, вантажу, цілісності судна та тренування поведінки на пасажирських судах (Тема: Встановлення та підтримка ефективного спілкування) [41];

- 5.04 Менеджмент людських ресурсів (Тема: Людська поведінка та відповідь на накази) [42].

Таким чином, питання формування готовності майбутніх морських офіцерів до професійної діяльності у полікультурному середовищі є актуальним, про що свідчать численні праці, проте проблема особливостей підготовки українських морських офіцерів до професійної діяльності у полікультурному середовищі ще не набула широкого обговорення. У вітчизняній науці досліджуються лише окремі її аспекти, серед яких формування іншомовної комунікативної компетентності морських спеціалістів, формування готовності морських фахівців в цілому, формування професійної компетентності судноводіїв, а також виокремлення деяких особистісних якостей та знань, найбільш важливих для ефективної

професійної діяльності морського офіцера у полікультурному середовищі.

Феномен «полікультурне середовище» логічно поділяється на супідрядні поняття – культура – полікультурність – середовище. Аналіз досліджень показав, що зарубіжні та вітчизняні науковці дійшли згоди щодо обґрунтування цих понять. Так, концепт «культура», попри спроби вчених розкрити цей термін ще у добу античних філософів Сократа, Аристотеля та ін., нараховує близько п'ятисот визначень, що спричинено його міждисциплінарністю та багатоаспектністю і тому розглядається з позицій різних наук: філософії, історії, соціології, психології, педагогіки. У деяких дослідженнях поняття культури вживається синонімічно у значенні етнос, нація, які також є предметом досліджень багатьох науковців. Так, Г. Нестеренко, досліджуючи ці взаємопов'язані терміни, робить висновок про співвідношення цих понять (за думкою деяких науковців) як: тотожних за своїм змістом; «етнос» є ширшим терміном, адже воно є родовим поняттям; «нація» є більш широким поняттям, так як у її складі є «етноси»; нарешті – як відмінні поняття (етноси існують у феодальних суспільствах, а нації виникають пізніше, з розвитком ринкової економіки) [23, с. 88].

Цікавою є думка Я. Арабчук, яка вважає, що етнос – це спільнота, яка не має державного оформлення, але у разі утворення власної держави на певній території, він може називатися нацією. Тобто населення країни – це нація, воно складається з різних етносів, а тому практично завжди є полікультурним [4, с. 375].

Розглянемо наступне супідрядне поняття – «полікультурність». У науково-методичній літературі цей термін замінюється синонімами: «мультикультурність» (І. М'язова, О. Спіріна, В. Тішков та ін.), «кроскультурність» (С. Мясоедов, О. Приятельчук та ін.), «інтеркультурність» (М. Култаєва, Ю. Куровська та ін.), які є спробами увести у науковий обіг аналогічні поняття із зарубіжної літератури: multicultural, cross-cultural, intercultural.

На думку Р. Агадулліна така невизначеність ключового поняття зумовлена недостатньою розробленістю методологічних і теоретичних питань та особливостями полікультурного середовища того чи іншого регіону світу [1, с. 22].

Ми поділяємо думку дослідниці Л. Гончаренко, яка вважає, що не можна повністю ототожнювати дані терміни, оскільки кожен

синонім у синонімічному ряді має відтінок у значенні. Так, дослідниця наголошує, що полікультурність (від грец. *polys* – багаточисельний, обширний) – це інтеграція різних етнічних, культурних, релігійних груп у межах одного середовища, які підтримують тісні зв'язки, обмінюються надбанням, переймають досвід, поважають спосіб життя один одного тощо; мультикультурність (від лат. *multus* – багато) передбачає наявність різних культурних, етнічних, релігійних груп на одній території, але ці групи не мають тісних взаємозв'язків між собою, інтеркультурність (від лат. *inter* – між, поміж) – це існування певних тісних міжкультурних зв'язків, тобто у даному випадку доречно говорити про міжкультурну комунікацію, поняття кроскультурний (від англ. *cross* – пересікатися) відображає процес адаптації людини до соціокультурних умов [10, с. 47].

Отже, виходячи з цього положення, саме поняття «полікультурність» розкриває сутність професійної діяльності морських офіцерів – на судні під іноземним прапором у складі багатонаціонального екіпажу, а також під час виконання професійних обов'язків у портах різних країн, спілкування з представниками портових служб, радіозв'язку з іншими судами.

В сучасному розумінні поняття полікультурної освіти, як свідчить ретроспективний аналіз літератури, увійшло у науковий обіг українських вчених із зарубіжних досліджень про мультикультурну освіту (*multicultural education*) у другій половині ХХ століття у зв'язку з появою перших праць з цього питання (Е. Холл «Безмовна мова», Дж. Бенкс «Полікультурна освіта: її історичний розвиток, визначення та практичне застосування») та поступовим впровадженням полікультурної освіти в програми навчальних закладів.

Найбільш вичерпне визначення, як вважає Л. Гончаренко, подається у Міжнародній енциклопедії освіти: «педагогічний процес, у якому подано дві і більше культури, які відрізняються за мовою, етнічною, національною або расовою ознакою» [11, с. 46].

Висвітлення проблеми формування полікультурної освіти у процесі вивчення іноземних мов прослідковується як у зарубіжних науковців – Н. Вигодчкової, П. Сисоєва, так і вітчизняних – Н. Гальскової, Ж. Горіної, К. Можасової, А. Солодкої. Так, П. Сисоєв виділяє методологічні принципи полікультурної освіти: принцип

діалогу культур, принцип домінування проблемних культурознавчих завдань, принцип дидактичної культуровідповідності, які є загальними принципами культурологічної освіти, та розкриває у розробленій ним моделі полікультурної освіти принцип культурної варіативності, як знайомство з різновидами культур за кожним конкретним їх типом, принцип культурної рефлексії, який допомагає студентам самоусвідомити себе у якості полікультурних суб'єктів [29, с. 145].

У рамках компетентнісного підходу до вивчення проблеми «полікультурності» розкривається поняття «полікультурної компетентності», яка у вітчизняних та зарубіжних наукових працях трактується по-різному: як особистісна якість (Р. Агадулін, як сукупність інтегрованих полікультурних, фонових, професійно-орієнтованих знань (І. Кушнір). Л. Воротняк розглядає полікультурну компетентність як здатність людини інтегруватися в іншу культуру при збереженні взаємозв'язку з рідною мовою, культурою, яка ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знань, умінь і навичок позитивної міжетнічної й міжкультурної взаємодії, що в результаті сприяє безконфліктній ідентифікації особистості в багатокультурному суспільстві та її інтеграції в полікультурний світовий простір [9, с. 106].

На думку Л. Гончаренко полікультурна компетентність фахівця – це не лише здатність жити й діяти в багатокультурному середовищі, а ще й теоретична та практична готовність до здійснення своєї професійної діяльності в такому суспільстві. Основними компонентами полікультурної компетентності фахівця дослідниця вважає: полікультурну грамотність; уміле використання знань, умінь і навичок із полікультурності у професійній діяльності [11, с. 14].

Аспекти полікультурності у професійній підготовці студентів педагогічних вузів розглядають Л. Воротняк, Н. Якса, Л. Гончаренко, майбутніх перекладачів – В. Терехова та С. Маджид. Поряд з цим, вирішення актуальної проблеми полікультурності у професійній підготовці морських спеціалістів не знайшло широкого висвітлення у працях науковців.

Розглянемо останній термін понятійного масиву – «середовище». Цей термін був введений у науковий обіг педагогіки і психології в 20-ті роки, коли досить часто вживались поняття

«педагогіка середовища» (С.Шацький), «середовище дитини» (А. Макаренко). Дослідники доводили, що об'єктом впливу педагога повинна бути не дитина, а умови, в яких вона існує: зовнішні умови – середовище, що оточує, та внутрішні – емоційний стан дитини, її ставлення до себе, життєвий досвід, установки.

Зазначимо, що поняття «середовище» синонімічно вживається із поняттям простору: інформаційний простір (Л. Біловус, М. Яковенко), соціальний простір (Л. Чернявська, Ж. Шафаренко), культурний простір (В. Дуднік, Г. Фесенко та ін.) тощо.

О. Сакалюк зазначає, що науковці розглядають «середовище» як:

– сукупність умов (соціальних, побутових, економічних, політичних, духовних, територіальних, природних та ін.) існування людини та суспільства;

– систему усвідомлених умов існування, що здійснюють безпосередній вплив на способи організації життєдіяльності людей (Ю. Швалб);

– складну і неоднозначну систему умов розвитку особистості, з одного боку, що протистоїть їй, а з іншого – піддається змінам діями і вчинками самої людини (Н. Якса);

– сукупність умов, що впливають на розвиток особистості (І. Габа, Д. Маркович) [27, с.58].

Аналіз дослідницької літератури свідчить, що науковці у своїх працях розглядають різні типи та підвиди середовища: інформаційно-освітнє середовище, під яким розуміють сукупність комп'ютерних засобів, які використовуються для реалізації навчального процесу (Ю. Караван); соціальне середовище – це сукупність соціальних умов життєдіяльності людини, що впливають на її свідомість та поведінку (С. Заєць); професійне середовище, під яким розуміють предметні і соціальні умови праці, які впливають на якість професійної діяльності фахівця (І. Шпекторенко); мовленнєве середовище, що складається зі спеціально організованої мовленнєвої діяльності (А. Аніщук), соціокультурне середовище ВНЗ – «це – простір спільної життєдіяльності студентів, викладачів, співробітників університету, що забезпечує вибір цінностей, освоєння культури, життєвих смислів, способів культурної самореалізації» (Т. Тюльпа), творче навчальне середовище, під яким розуміють спеціально створені умови, що сприяють формуванню

творчого мислення, креативності (Р. Швай), освітнє середовище – це вплив умов освіти на того, хто навчається (Л. Макар) тощо.

Останнім часом термін «полікультурне середовище» активно розкривається у дисертаційних дослідженнях вітчизняних вчених в залежності від охопленого рівня: від локальних, обмежених територій до глобального розуміння – як середовище країни. Так, на рівні мікросередовища, яке може бути представлене трудовим колективом, школою, родиною, іншими спільнотами, за умов наявності представників інших етносів Я. Довгопалова розглядає проблему толерантних відносин студентів у полікультурному середовищі вищого навчального закладу [15], О. Сакалюк розкриває особливості підготовки менеджерів освіти до роботи в багатонаціональній школі [27].

На регіональному рівні українські вчені Я. Арабчук, М. Миронова, О. Сакалюк, Т. Цибар, Н. Якса та ін., розкривають характеристику полікультурного середовища Півдня та Сходу України. Так, О. Сакалюк у своєму дослідженні розкриває етнокультурні особливості населення України та наголошує на двоякому виявленні поліетнічності в Україні, а саме: існують території з групами компактного проживання етнічних меншин, які домінують у них (румуні та угорці в окремих районах Буковини й Закарпаття); майже всі регіони України є поліетнічними: Південь і Схід (Одеська, Миколаївська, Херсонська, Луганська, Донецька області) [27, с. 77]. М. Миронова вивчає особливості розвитку культурно-мистецьких процесів Галичини на прикладі регіону Стрийщини [21].

Таким чином, попри різноманітність позицій науковців щодо концепту «полікультурне середовище», що спричинено різним смисловим навантаженням, що був вкладений дослідниками у цей термін, можна виокремити спільне – це обмежений простір, у якому співіснують представники різних культур.

З врахуванням різноманітних підходів та особливостей професійної діяльності морських офіцерів, ми вважаємо, що полікультурне середовище – це локальне соціальне утворення, що характеризується спільною взаємодією різних представників культур на професійному, соціальному, побутовому рівнях.

Тому і професійна підготовка морських офіцерів має бути спрямована на оволодіння курсантами знаннями, уміннями та

навичками роботи у полікультурному середовищі на різних його рівнях.

Ми виділяємо такі ознаки полікультурного середовища, у якому працюють та живуть морські офіцери:

- багатомовність та багатокультурність, адже (на відміну від умов праці перекладачів чи фахівців з туризму) морські офіцери працюють не тільки у складі однієї чи двох культур, а більше;
- відносна закритість (частіше екіпаж залишається за складом одним і тим же протягом всього рейсу),
- взаємодія не тільки на професійному, а й на соціальному та побутовому рівнях, адже члени екіпажу не тільки працюють один з одним, але й відпочивають, приймають їжу та можуть спільно проживати в одних кабінах.

У контексті нашого дослідження ми класифікували проблеми, з якими можуть зустрітися морські офіцери під час професійної діяльності у полікультурному середовищі:

- проблеми, які виникають у складі полікультурного екіпажа;
- проблеми, які стосуються професійної діяльності екіпажу та лоцмана з різних країн;
- проблеми, які стосуються комунікації між командою та пасажиром з різних країн;
- проблеми, які стосуються зовнішньої комунікації екіпажу та службами порту;
- проблеми, які стосуються зовнішньої комунікації екіпажу з іншими судами.

Концепт «готовність до професійної діяльності» є складним та багатокомпонентним утворенням, аналіз структури якого розкрито у багатьох дисертаційних дослідженнях, проте у визначенні компонентів означеної проблеми не існує єдиної думки.

Практично всіма дослідниками незалежно від виду готовності до професійної діяльності виділяються мотиваційний компонент (О. Баглай, Л. Гончаренко, М. Кулакова, О. Сакалюк, В. Свистун, В. Терехова, С. Чиж та ін.), що є характеристикою позитивного ставлення до професійної діяльності, прояву інтересу до неї, та когнітивний компонент, який в деяких авторських дослідженнях або об'єднується з діяльнісним (Л. Гончаренко, М. Кулакова, О. Сакалюк, С. Чиж), або, навпаки, виокремлюється та формулюється по-різному: когнітивний та операційно-рефлексивний

(В. Терехова), змістовий і процесуально-діяльнісний (І. Гавриш), змістовий і операційний (О. Баглай) тощо. Емоційно-вольовий компонент готовності представлений у роботах Л. Гончаренко, Л. Кондрашової, М. Кулакової, В. Свистун, Г. Троцко.

Зауважимо, що виокремлення авторами дисертаційних робіт інших компонентів готовності залежить від виду професійної діяльності. Так, розкриваючи зміст готовності до педагогічної діяльності, досить часто науковці виділяють креативний компонент (С. Литвиненко, С. Чиж), психофізіологічний (Л. Кондрашова, О. Сакалюк, Г. Троцко); управлінський та організаційний компоненти, характеризуючи структуру готовності до професійної діяльності економічного спрямування (В. Різник). І. Друзь у структурі готовності майбутніх інженерів до професійної діяльності виокремлює регулятивний компонент; О. Баглай та М. Галицька, досліджуючи готовність фахівців міжнародного туризму до професійного іншомовного спілкування, характеризують комунікативний компонент; автори М. Кулакова та В. Свистун виокремлюють управлінський компонент.

На підставі визначення готовності майбутніх морських офіцерів до професійної діяльності у полікультурному середовищі та аналізу наукових праць О. Баглай, І. Гавриш, М. Галицької, В. Гончаренко, Л. Кондрашової, М. Кулакової, А. Линенко, В. Різника, О. Сакалюк, В. Терехової, С. Чиж ми виокремлюємо такі компоненти готовності майбутніх морських офіцерів до професійної діяльності у полікультурному середовищі: мотиваційно-цільовий, когнітивно-діяльнісний та оцінно-поведінковий. Розкриємо їх більш детально.

Практично всі науковці (Л. Кондрашова, І. Зимня, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, О. Пехота та ін.) називають **мотиваційно-цільовий компонент** головним у структурі готовності до професійної діяльності.

З метою обґрунтування мотиваційно-цільового компонента у структурі досліджуваного феномена розглянемо поняття мотивації, мотивів діяльності як одного із стрижневих питань у психології та педагогіці.

У зарубіжній психології існує близько п'ятдесяти теорій мотивації. Так, В. Міхалін пропонує замінити термін «мотив» на конкретні стимули активності [22, с.351], Х. Хекзаузен вказує, що мотив – це потреба (мотив влади, мотив досягнення), а також

особистісні диспозиції (тривожність та ін.) або зовнішні причини поведінки [32, с.112].

Н. Бакшаєва та А. Вербицький у своїй праці «Психологія мотивації студентів» обґрунтовують мотив як імпульси, потреби, переживання емоцій, бажання та інші мотиваційні компоненти [5, с. 30].

Вчені розмежують мотиви з різних позицій:

- за характером участі у діяльності (за О. Леонтьєвим – усвідомлені, знаннєві, реально діючі);
- за часом зумовленої діяльності (за Б. Ломовим – довга та коротка);
- за соціальною значущістю (за П. Якобсоном – соціальні та вузькоособисті);
- за включенням у діяльність або ті, що знаходяться поза нею (Л. Божович – широкі соціальні мотиви та вузькоособистісні);
- за джерелом мотивації (зовнішні, внутрішні);
- мотиви певного типу діяльності.

Мотиваційна сфера діяльності тісно пов'язана із поняттям потреб, які детермінують поведінку людини. У психологічних дослідженнях існує кілька класифікацій потреб. Зарубіжні науковці виділяють біологічні потреби (фізіологічні, орієнтовні), С. Рубінштейн класифікує матеріальні та духовні потреби людини.

Широко відома піраміда потреб А. Маслоу, відповідно до якої потреби розташовуються в ієрархічному порядку, що відображає послідовність їх активізації, на нижчому рівні – фізіологічні потреби, далі потреби у безпеці, потреби у приналежності, любові, потреби в увазі та покликанні, на вищому – потреба у самоактуалізації [20].

У контексті нашого дослідження на увагу заслуговує обґрунтування професійних мотивів, які досліджуються у літературі з позицій проблеми психологічної готовності до вибору професії, в контексті професійного самовизначення і відношення до професії, формування професійної самосвідомості.

Основними ознаками сформованості професійної спрямованості вважаються становлення у свідомості майбутнього фахівця професійної домінанти, сформованість образу професії, усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності.

На думку Н. Бакшаєвої та А. Вербицького професійна спрямованість – це особистісне новоутворення, що формується під

час навчання у ВНЗ, функціями якої є мотивуюча, організуюча, регулююча. Важливим джерелом формування професійної спрямованості вчені вважають уявлення студента про специфіку обраної професії, де професійна спрямованість розглядається у сукупності професійних мотивів як багатоаспектне, тривало сформоване утворення [5, с. 40].

В. Терехова вважає, що основу мотиваційного компонента складає, в першу чергу, саме професійна спрямованість, тобто налаштованість людини застосовувати свої знання, досвід, здібності в обраній професійній сфері [30, с. 32].

Виходячи з вищесказаного, для формування готовності майбутніх морських офіцерів до професійної діяльності у полікультурному середовищі мотиваційно-цільовий компонент є провідним, адже він слугує регулятивною функцією їх діяльності.

Складовими мотиваційно-цільового компоненту є, по-перше, формування внутрішньої мотивації до професійної діяльності у полікультурному середовищі. Про її наявність можна говорити лише тоді, коли для особистості має значення сама професійна діяльність, а не прагнення до задоволення інших потреб, які по відношенню до професійної діяльності, є зовнішніми (висока зарплатня, соціальний престиж тощо). До внутрішніх мотивів професійної діяльності вчені також відносять орієнтацію на діяльність заради досягнення професійної майстерності, самовдосконалення, розвиток своїх здібностей, орієнтацію на активну взаємодію з іншими тощо.

У такому контексті мотивація майбутнього морського офіцера до професійної діяльності у полікультурному середовищі базується на отриманому задоволенні від процесу та результату такої діяльності, розуміння її значущості та важливості. По-друге, складовим мотиваційно-цільового компоненту є мотивація до успіху у професійній діяльності у полікультурному середовищі, яка характеризується вченими як позитивна, при цьому дії особистості спрямовані на те, щоб досягти конструктивних, позитивних результатів під час своєї діяльності; особистість з таким типом мотивації відрізняється наполегливістю у досягненні своєї мети, її продуктивна діяльність та ступінь її активності у меншій мірі залежать від зовнішнього контролю, вона може переоцінювати свої невдачі у світлі досягнутих успіхів. Як зазначають вчені, при формуванні мотивації до успіху, професійна діяльність фахівця буде

більш ефективна і, навпаки, професійна діяльність фахівців, вмотивованих на невдачу, – менш ефективна, їх продуктивна діяльність залежить від зовнішнього контролю, вони нерідко ігнорують об'єктивну інформацію про свої здібності, мають завищену або занижену самооцінку, планують своє майбутнє на невеликі проміжки часу та відрізняються меншою наполегливістю на досягнення своєї мети.

По-третє, ще одним важливим складовим мотиваційно-цільового компонента є толерантне, позитивне ставлення майбутніх морських офіцерів до представників різних культур.

Л. Гончаренко та В. Кузьменко у структурі етнічної толерантності виділяють повагу гідності та індивідуальності особистості, без прагнення переробити особистість; прагнення пізнати іншого (культуру, традиції, звичаї); робиться акцент спершу на спорідненість культур, а вже потім на їх відмінності; прагнення не підпорядковувати себе іншого [11, с. 43].

Активна моральна позиція і готовність до прояву терпимості для досягнення позитивної взаємодії з людьми іншої культури, релігії – це основні компоненти поняття «толерантність». До основних критеріїв толерантності науковці відносять:

- емпатію – емоціональну стабільність, доброзичливість, ввічливість, соціальну відповідальність;
- високий рівень співпереживання, чемність, здатність до рефлексії;
- мобільність – відсутність стереотипів, забобонів, гнучкість, критичність мислення;
- соціальну активність – комунікабельність, автономність поведінки, правильну соціальну самоідентифікацію, соціальну адаптованість, креативність, соціальний оптимізм.

Дослідники виокремлюють головні чинники формування толерантного відношення: цільові установки, соціокультурні традиції, починаючи з навчальних закладів, життєвий досвід, традиції і ціннісні орієнтири старшого покоління, морально-естетичні ідеали; соціокультурні оцінки та установки, діалог культур. Показниками соціокультурної/етнічної толерантності є толерантний тип поведінки, способи культурної комунікації в різних соціальних середовищах та особистісні якості: відповідальність і почуття внутрішньої свободи, почуття власної гідності (самоповага)

і повага до інших; критичність і переконаність; ініціативність і дисциплінованість; бажання і вміння розуміти інших людей; готовність діяти, обережність в конфліктній ситуації.

Отже, здатність до толерантності є вкрай важливою для формування мотиваційно-цільового компонента готовності майбутніх морських офіцерів до професійної діяльності у полікультурному середовищі, адже вона сприяє розвитку широти професійного мислення, формуванню нової ментальної і емоційної свідомості, що дозволяє майбутньому морському офіцеру швидше адаптуватися до нових умов полікультурного середовища на судні, успішно будувати професійне спілкування, уникати міжособистісних та міжкультурних конфліктів.

Високий рівень професійної діяльності морських офіцерів у полікультурному середовищі, як свідчать дослідження, залежить не тільки від мотивації до діяльності, але й від сформованої системи знань, умінь та навичок, яка дає можливість морському офіцеру свідомо здійснювати професійну діяльність у полікультурному середовищі. Тому наступним у структурі готовності майбутніх морських офіцерів до професійної діяльності у полікультурному середовищі має бути **когнітивно-діяльнісний компонент**.

До складу когнітивно-діяльнісного компоненту ми відносимо обізнаність морських офіцерів з поняттями, що характеризують їх професійну діяльність у полікультурному середовищі: полікультурність, культура, народ, менталітет, знання культурних особливостей та норм поведінки представників східних та західних культур.

Вирішенням цих питань активно займаються зарубіжні дослідники Р. Льюїс, Е. Холл, Дж. Хофстеде та ін. Так, Е. Холл у своїй праці «Silent Language» розкриває відмінності невербальних засобів спілкування різних національностей [35]. Погоджуючись з Дж. Хофстеде, який досліджує культурні відмінності, Т. Осадча виокремлює параметри, за якими можна характеризувати представників різних національностей: дистанційність влади (ступінь володіння різними посадовими особами своїх повноважень), характерна емоційна чоловіча/жіноча поведінка незалежно від статі, запрограмована суспільством лінія поведінки у проблемних і невизначених ситуаціях спілкування, лінія поведінки в межах понять «колективізм – індивідуалізм», налаштованість на

короткотривалі або довготривалі результати власної професійної діяльності [24, с.237].

Ще однією важливою складовою когнітивно-діяльнісного компоненту є обізнаність із технологією міжкультурного спілкування, тобто комунікації двох або більше представників різних національностей. Цією проблемою активно займалися вчені В. Біблер, Є. Верещагін, В. Костомаров, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова та ін. Класичне визначення міжкультурного спілкування подано у дослідженні Є. Верещагіна і В. Костомарова «Мова і культура», де воно розкривається як адекватне взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, що належать до різних національних культур [7, с. 26].

Міжкультурне спілкування здійснюється на рівні груп або на індивідуальному рівні. Більшість досліджень, що проводились на рівні груп, носять характер культурно-антропологічних та соціологічних досліджень, які розглядають культурну групу як колективну єдність.

В. Терехова, розкриваючи специфіку підготовки перекладачів до міжкультурного спілкування, зазначає, що його учасники використовують при прямому контакті спеціальні мовні варіанти, які відрізняються від тих, що використовуються під час спілкування однієї культури [30, с. 11]. Дослідниця, погоджуючись з В. Сухаревою та П. Шихиревим, виокремлює типові труднощі міжкультурного спілкування: невідповідність, що заснована на стереотипах і кліше сприйняття реальної ситуації, нерозуміння мотивів поведінки, ціннісних орієнтацій, мовних і позамовних повідомлень, неадекватність контексту ситуації, неможливість пристосування шляхом копіювання тощо [30, с. 12].

Основою для таких труднощів стає протиставлення «своєї» та «чужої» культури, при цьому «своя» культура служить нормою, за якою оцінюються інші – «чужі» культури.

Міжкультурні контакти породжують безліч проблем, які зумовлені розбіжністю норм, цінностей, особливостей світобачення членів екіпажу. Ці труднощі, що виникають в процесі міжкультурного спілкування отримали назву бар'єрів, тобто проблем, що виникають у процесі взаємодії і знижують її ефективність.

Традиційно у теоріях міжкультурного спілкування виділяють комунікативні бар'єри – це категорія умов та факторів, що ускладнюють спілкування та перешкоджають обміну інформацією. Ці фактори представлені мовними труднощами (різні моделі сприйняття соціальної дійсності за допомогою символічних систем, що знаходять відображення у використанні мовних конструкцій, стилів усної та письмової комунікації членів екіпажу з різних країн); невербальною комунікацією, адже невербальні символи можуть мати різне значення для учасників міжкультурної взаємодії. Таке бачення світу, як свідчить реальна дійсність, призводить до відкритих конфліктів між членами екіпажу, тобто міжкультурним конфліктам.

В основі міжкультурного конфлікту можуть бути не тільки недостатні знання мови і пов'язане з цим просте нерозуміння членів екіпажу, але й більш глибокі причини – різниця у менталітеті.

Ми виділяємо кілька етапів розвитку конфліктної взаємодії: усталену взаємодію (свої стереотипи, ролі, традиції тощо); прояв негативних особистісних характеристик (егоїзм, гординя, закритість); дистанціювання (прагнення до різного) на трьох рівнях: соціальному, психологічному, духовному; появи відчуття небезпеки; конфліктну ситуацію; емоційний вибух (остання крапля); інцидент (конфліктна взаємодія); вибір стратегій, підходів, тактик; завершення (в залежності від вибору стратегій, результатом може бути або роз'єднання сторін та придушення конфлікту, або розв'язання та примирення).

Зазначимо, що виникаючі конфлікти не можна розглядати тільки як деструктивну сторону процесу комунікації, вони мають також і свої позитивні аспекти. Відповідно до теорії позитивного конфлікту конфлікти (у тому числі і міжкультурні) розуміються як неминуча частина повсякденного життя, його учасники повинні зрозуміти, що вони обрали неправильну стратегію поведінки і її потрібно змінити.

Підсумовуючи вищевисловлене підкреслимо, що для подолання міжкультурних конфліктів (як свідчать наукові висновки дослідників цієї проблеми) важливо (для будь-якого фахівця, у тому числі й – для морського офіцера) оволодіти такими основними стратегіями поведінки:

— усвідомити той факт, що всі культури різні і бар'єри під час міжкультурної комунікації існують. Знання про таку культурну різноманітність дає підстави бути обережним, розуміти, що реакція на поведінку як на щось дивне, звичайно відображає помилки сприйняття, інтерпретації й оцінки міжкультурного характеру й рідко, коли відображає злий намір чи патологічну поведінку;

— адекватно використовувати мовні ресурси (словники, граматику, вимову, темпи мовлення тощо) та невербальні засоби;

— брати до уваги культурні розбіжності в етикеті, бути толерантним по відношенню до інших;

— пересвідчитись в тому, що вас зрозуміли, або ви правильно зрозуміли співрозмовника, адже сутність ефективної міжкультурної комунікації насамперед пов'язана з адекватною реакцією, а не з посилкою «правильних» повідомлень.

Отже, ефективною для взаємодії у полікультурному середовищі є така стратегія, яка б призвела до уникнення або розв'язання конфлікту мирним шляхом. Для цього потрібно творчо шукати вирішення проблем на основі співробітництва, критеріями якого є ситуації, коли партнери вирішують проблему разом або досягають компромісу.

Додамо, що у процесі міжкультурної взаємодії у полікультурному середовищі важливого значення набуває мова, якою спілкується представник іншої національності. Для галузі міжнародного морського транспорту такою мовою виступає англійська, що закріплено нормативними документами міжнародної морської організації, згідно яких кожен морський офіцер повинен володіти належним рівнем оволодіння англійською мовою, достатнім для ефективного спілкування з членами екіпажу. Тобто ще однією складовою досліджуваної готовності, що безпосередньо пов'язана з професійною діяльністю морського офіцера, є знання професійної англійської мови.

Ще одним структурним компонентом готовності майбутніх морських офіцерів до професійної діяльності у полікультурному середовищі ми визначили оцінно-поведінковий компонент, одним із складових якого є сформованість рефлексивних умінь майбутніх морських офіцерів.

Висвітлення проблеми рефлексії, що визначається вченими як інтегральний психічний процес, що виявляється у здатності

розмірковувати над змістом свідомості іншої людини та над змістом власної свідомості та суміжного із нею поняття «рефлексивні уміння» прослідковується як у зарубіжних науковців, так і вітчизняних – Б. Ананьєва, М. Боришевського, Л. Виготського, В. Давидова, С. Рубінштейна, Г. Щедровицького, В. Юрченка, Т. Яценко та ін.

Поняття «рефлексивні уміння» розкривається вченими як система таких властивостей: рефлексивні процеси, стиль, рефлексивні управлінські уміння, особистісна децентрація, яка забезпечує високі результати у діяльності.

Г. Щедровицький виділяє такі форми здійснення рефлексії:

– кооперативну – самовизначення робочої ситуації, вміння утримувати колективну задачу, співвідносити результати з метою діяльності;

– комунікативну – уміння «поставити себе на місце іншого», вияв емпатії, розуміння причин дій іншого суб'єкта під час взаємодії, аналіз ситуацій, врахування дій інших у своїх поведінкових стратегіях, розуміння своїх здібностей у сучасному та порівняння їх з минулим, прогнозування перспектив розвитку;

– особистісну – уміння аналізувати себе, адекватне самосприйняття, уміння визначати та аналізувати причини своєї поведінки та свої помилки;

– інтелектуальну – визначення основи своєї діяльності, оцінка своєї позиції, уміння прогнозувати наступний хід, уміння повернутись назад та оцінити правильність обраного плану) [33, с. 218].

Володіючи рефлексією фахівець об'єктивно оцінює свою професійну діяльність, прогнозує її результати, і, як наслідок, здійснює рефлексивне управління своєю діяльністю. На думку вчених, у сучасних умовах майбутнім фахівцям (у нашому контексті – майбутнім морським офіцерам) для ефективної професійної діяльності необхідно володіти рефлексивними вміннями більш широкого діапазону: планування та організація праці, визначення мети, контроль і регулювання, самоудосконалення та самоаналіз.

Поряд з рефлексивними вміннями, важливою складовою оцінно-поведінкового компоненту досліджуваної готовності майбутніх морських офіцерів є управлінські уміння, які розглядаються як «одиниця професійної діяльності фахівця,

сукупність розумових дій та операцій, адекватних логіці розвитку управлінських процесів». Адже сама професійна діяльність майбутніх морських офіцерів (капітанів, помічників капітана, старших механіків, помічників старших судових механіків) зумовлена тим, що вони керують полікультурним екіпажем як під час несення вахти у машинному відділенні або на навігаційному містку, так і у надзвичайних ситуаціях або стресових умовах.

На думку О. Сакалюк, специфіка управлінських умінь зумовлена функціями управління (аналіз, планування, контроль, коригування, діагностика, прогнозування, програмування), відповідно до яких авторка визначає управлінські уміння менеджерів освіти:

- аналітичні вміння (дії збору та аналізу інформації);
- прогностичні вміння (цілепокладання, визначення можливостей досягнення мети, постановка задач для підлеглих);
- проєктивні вміння (планування професійної діяльності, підготовка та прийняття рішень);
- уміння здійснювати контроль за виконанням вказівок і своєчасне реагування на їх виконання [27, с. 67].

Аналіз вимог Міжнародної конвенції з підготовки, дипломування моряків та несення вахти та Манільських поправок до конвенції дав змогу виділити такі управлінські уміння майбутніх морських офіцерів у полікультурному середовищі:

- здійснювати управлінську діяльність з урахуванням національних, релігійних та соціально-культурних особливостей членів екіпажу;
- ефективно діяти в складних і критичних умовах, вирішувати конфліктні ситуації, справлятися зі стресом;
- підтримувати ефективне спілкування між членами екіпажу на судні;
- застосовувати ефективне управління ресурсами, підтримувати добрі людські і робочі відносини на судні.

Управлінські вміння майбутніх морських офіцерів тісно пов'язані із вміннями використовувати набуті полікультурні знання, адже без урахування останніх неможливо адекватно здійснювати управлінську діяльність. У такому контексті зарубіжні вчені виділяють поняття «полікультурна грамотність особистості» (multicultural literacy) - особистісна якість, що відображає обізнаність

про зміст, засоби і способи взаємодії зі світом культури на основі теоретичного знання і соціального досвіду реалізації полікультурного різноманіття життєдіяльності людини [34, с. 17]; певні навички, вміння у сфері міжкультурного спілкування [49, с. 2]; володіння особистістю комплексом полікультурних знань і здатністю до активної взаємодії з представниками різних культур [37, с. 14].

Вчені поділяють полікультурні вміння на чотири класи:

- здатність проникати в сутність чужої культури, робити необхідні узагальнення на матеріалі конкретних одиничних прикладів;
- уміння розпізнавати культурну конотацію слів і фраз чужої мови;
- уміння ставитися до носіїв чужої культури з емпатією, не судити за законами власної культури;
- проявляти інтерес до чужої культури, вміння ненав'язливо виявляти такий інтерес [9, с. 109].

Зарубіжні дослідники пов'язують поняття «полікультурні вміння» та «полікультурну грамотність фахівця» з феноменом полікультурної свідомості, яка розглядається ними як здатність фахівця до сприйняття, розуміння та осмислення явищ полікультурного середовища на основі усвідомлення себе суб'єктом культури через єдність уявлень і знань про своєрідність культур, їх систем цінностей, необхідних для взаємодії з представниками інших національностей, вирішення професійних завдань в умовах міжкультурної взаємодії. У такому контексті, на думку І. Переходька, майбутній фахівець повинен оволодіти більш широким спектром полікультурних вмінь:

- уміння орієнтуватись у феноменах іншого способу життя, іншій ієрархії цінностей і критично осмислювати ці феномени у взаємозв'язку з власним світобаченням;
- вміння співвідносити власну та іншомовну культури;
- вміння використовувати фонові знання з національно-культурним компонентом семантики в ситуації міжкультурної комунікації;
- вміння гнучко використовувати різні стратегії для встановлення контакту з представниками інших культур;

- вміння прогнозувати ймовірні ситуації міжкультурного спілкування;
- вміння визначати причини порушення міжкультурної комунікації та ефективно усувати непорозуміння і конфліктні ситуації, що викликані міжкультурними відмінностями;
- вміння долати сформовані стереотипи [25, с. 211].

Дослідники виділяють рівні володіння фахівцями (у тому числі майбутніми морськими офіцерами) полікультурними вміннями: репродуктивний, що характеризується діями за зразком, згідно заданої моделі; пошуковий рівень, який передбачає самостійний пошук вербальних та невербальних засобів спілкування, необхідних для ефективної взаємодії з представниками іншої культури; творчий рівень – рівень самостійного вибору засобів на основі розуміння ситуації взаємодії.

Всі вищеперераховані компоненти готовності майбутніх морських офіцерів до професійної діяльності у полікультурному середовищі мають взаємозалежний характер, завдяки чому і забезпечується цілісне узгодження характеристик майбутнього морського офіцера як особистості і як суб'єкта діяльності.

Література:

1. Агадуллін Р. Р. Полікультурна освіта : методолого-теоретичний аспект [Текст] / Р. Р. Агадуллін // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 18-29.
2. Амеліна С. М. Теоретико-методичні основи формування культури професійного спілкування у студентів вищих аграрних навчальних закладів: теорія і практика [Текст] : монографія / С.М. Амеліна. – Д.: ДДАУ, 2007. – 360 с.
3. Амеліна С. М. Формування іншомовної комунікативної компетенції на основі рамкової програми з німецької мови / С. М. Амеліна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 35. – С. 81 – 85.
4. Арабчук Я. І. Взаємозв'язок і обумовленість основних чинників соціалізації особистості в полікультурному середовищі [Текст] / Я. І. Арабчук // Гілея : науковий вісник : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, УАН; голов. ред. В. М. Вашкевич. – К., 2011. – Вип. 46. – С. 374 – 382.
5. Бакшаева Н. А., Вербицкий А. А. Психология мотивации студентов [Текст] : учеб. пособ. / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий – М. : Логос, 2006.

– 184 с.

6. Варварецька Г. А. Формування професійної спрямованості майбутніх фахівців морського та річкового транспорту у процесі математичної підготовки [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. А. Варварецька ; Держ. закл. «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». – Одеса, 2014. – 20 с.

7. Верещагин Е. М. Язык и культура [Текст] / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Мысль, 1990. – 120 с.

8. Волошинов С. А. Алгоритмічна підготовка майбутніх судноводіїв з системою візуальної підтримки в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. А. Волошинов; Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2012. – 20 с.

9. Воротняк Л. І. Особливості формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах [Текст] / Л. І. Воротняк // Вісник Житомирського державного університету Сер. Педагогічні науки. – Житомир, 2008. – № 39. – С. 105 – 109.

10. Гончаренко Л. А. Формування готовності педагогів до професійної діяльності у полікультурному середовищі [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. А. Гончаренко. – Херсон : РІПО, 2006. – 22 с.

11. Гончаренко Л. А. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи [Текст] : навч. посіб. для студ. / Л. А. Гончаренко, В. В. Кузьменко. – Херсон : РІПО, 2006. – 92 с.

12. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей [Текст] : монографія / Р. О. Гришкова. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2007. – 424 с.

13. Гуренкова О. В. Екологічна компетентність майбутніх фахівців: навчально-методичний посібник / Л.Б.Лук'янова, О.В.Гуренкова. – К.-Ніжин: ПП Лисенко, 2008. – 243 с.

14. Гуренкова О. В. Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту в умовах кредитно-модульної системи навчання [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Гуренкова. – Київ, 2009. – 23 с.

15. Довгопалова Я. В. Формування толерантних відносин студентів у полікультурному середовищі вищого навчального закладу : соціальна педагогіка [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Я. В. Довгопалова. – Луганськ, 2007. – 23 с.

16. Дударева М. Ш. Розуміння цивілізаційних відмінностей як об'єктивний фактор підготовки майбутніх моряків до роботи в інтернаціональних екіпажах [Текст] / М. Ш. Дударева, А. В. Лагутін // Соціально-економічні, соціально-педагогічні та соціально-психологічні

проблеми морської освіти : матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. (Керч, 14-16 черв. 2012 р.). – Керч – Мелітополь : Колор Принт, 2012. – С. 58 – 66.

17. Козак С. В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов морского флота [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. В. Козак; Одес. націон. ун-т ім. Й. Й. Мечникова. – О., 2001. – 20 с.

18. Кулакова М. В. Формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / М. В. Кулакова; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2006. – 225 с.

19. Літківа О. І. Компетентнісний зміст медіа засобів навчання англійської мови курсантів морських ВНЗ [Текст] / О. І. Літківа // Гуманітарний вісник. – Додаток 1 до Вип. 27, Том IV (37) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2012. – С. 251 – 256.

20. Маслоу А. Г. Новые рубежи человеческой природы [Текст] /А. Г. Маслоу / Пер. с англ. – М. : Просвещение, 1991. – 328 с.

21. Миронова О. М. Музичне життя в полікультурному середовищі м. Стрия та регіону Стрийщини (друга половина XIX століття – 1939 р.) : автореф. дис. ... канд. мистецтвознав. : 17.00.01 /О. М. Миронова // Львів. нац. муз. акад. ім. М. В. Лисенка. – Л., 2007. – 16 с.

22. Михалин В. Н. Мотивация как основа формирования готовности к профессиональной деятельности курсантов вузов МЧС [Текст] /В. Н. Михалин // Политематический сетевой электр. науч. журн. Кубан. госунар. аграрного ун-та : Научный журнал КубГАУ. – Краснодар : КубГАУ, 2013. – № 2. – С. 350 – 359.

23. Нестеренко Г. О. Українська політична нація: сам організаційні засади становлення [Текст] : монографія / Г. О. Нестеренко. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 360 с.

24. Осадча Т. Ю. Способи формування міжкультурної компетенції майбутніх менеджерів на заняттях з іноземної мови [Текст] / Т. Ю. Осадча. // Науковий вісник Донбасу. – 2010. – № 3. – С. 234 – 239.

25. Переходько И. В. Сущностные характеристики категории поликультурного сознания студентов [Текст] / И. В. Переходько // Вестник Оренбург. госунар. ун-та. – Оренбург : ОГУ. – 2012. – № 2. – С. 211 – 214.

26. Попова О. П. Особливості професійної діяльності майбутніх судноводіїв і сутність їх професійної компетентності [Текст] / О. П. Попова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць / ред. кол. Т. І. Сушенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 17. – С. 353 – 359.

27. Сакалюк О. О. Формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності у полікультурному навчальному середовищі [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. О. Сакалюк. – Одеса, 2012. – 247 с.
28. Сокол І. В. Формування професійної компетентності майбутніх судоводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. В. Сокол, Херсонський державний університет. – Херсон, 2011. – 22 с.
29. Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / П. В. Сысоев. – Москва, 2004. – 546 с.
30. Терехова В. І. Підготовка майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування у навчально-виховному середовищі педагогічного університету [Текст] : автореф. ... канд. пед. наук.: 13.00.04 / В. І. Терехова. – Одеса, 2013. – 21 с.
31. Фадеев В. Ю. Педагогические условия формирования физической культуры будущих морских специалистов [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.08 / В. Ю. Фадеев. – Калининград, 2000. – 24 с.
32. Хекхаузен Х. Основные подходы к изучению мотивации. Возможные классификации мотивов [Текст] / Х. Хекхаузен // Мотивация и деятельность. – М., 1986. – Т. 1. – С. 18-28.
33. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. [Текст] / Г. П. Щедровицкий. – М. : Кастель, 2005. – 800 с.
34. Andres T. Understanding the Filipino Seaman : his values, attitudes and behavior – Manila : Denklay Maritime Agency, 1991. – 28 p.
35. Hall E. T. The Silent Language. – New York, 1959. – 155 p.
36. Hofstede G. and Hofstede G. J. Cultures and Organizations : Software of the Mind. Revised and expanded 2nd Edition. – New York : McGraw-Hill, USA, 2005. – 436 p.
37. Horck J. Bridge the Divide in Shipping. – Seafarer Training, 2011. – P. 22.
38. Knudsen F. The Human element in Maritime Accidents and disasters – a matter of communication Academy of Management Executive, Vol. 14 Issue 1, 2000. – P. 65 – 79.
39. Model Course 1.21 Personal Safety and Social Responsibilities. – London : International Maritime Organization (IMO), 2000. – 64 p.
40. Model Course 1.22 Bridge Team Management. – London : International Maritime Organization (IMO), 2002. – 38 p.
41. Model Course 1.29 Proficiency in Crisis Management and Human Behavior Training. – London : International Maritime Organization (IMO), 2000. – 96 p.

42. Model Course 3.17. Maritime English. – London : International Shipping Federation of London. – 2000.– 143 p.

43. Model Course 5.04. Human resources management. – London : International Shipping Federation of London. – 1992. – 60 p.

44. Noble A. Make the most of diversity / A. Noble // Telegraph. – June 2011. – 26 p.

45. Osland Joyce S. Beyond sophisticated stereotyping : Cultural sensemaking in context. / Joyce S. Osland, Allan Bird // Academy of Management Executive, – Feb. 2000. – Vol. 14, Issue 1. – P. 65 – 79.

46. Progoulaki M. Managing Multicultural Teams : The case of Greek-owned shipping / M. Progoulaki // Proceedings of 11th International Association of Maritime Economists Conference (June 30 – July 02 Izmir), – Turkey, 2010. – P. 34 – 45.

47. Pyne R. Methods and Means for Analysis of Crew Communication in the Maritime Domain / R. Pyne, T. Koester // The Archives of Transport. – Vol. XVII. – 2005. – P. 32 – 45.

48. Rosenhave P.-E. A Door Opener : Teaching Cross Cultural Competence to Seafarers / P.-E. Rosenhave // International Journal on Marine Navigation and Safety of Sea Transportation. – Volume 6. – 2012. – P. 527 – 532.

49. Short V. Maritime English valuing a common language Seaways / V. Short // The Journal of Nautical Institute. – 2006. – P. 2 – 12.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБИТИ УНІВЕРСИТЕТУ

Необхідність запровадження культурологічного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів актуалізована рядом загальнодержавних напрямів реформування вищої освіти, що висвітлені у нормативно-правових документах державних органів управління.

У діючому Законі «Про вищу освіту» зазначено, що зміст вищої освіти – це не тільки сукупність професійних компетенцій, а й «система світоглядних і громадських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, ... культури та мистецтва». Далі підкреслюється, що «навчально-виховний процес має забезпечити студента орієнтуватися у гуманітарній та соціальній сфері» та «забезпечити інтелектуальний, моральний, духовний, естетичний і фізичний розвиток особи, що сприяє формуванню знаючої, вмільої та вихованої особистості».

Про необхідність модернізації навчального процесу стверджується у Державній національній Програмі «Освіта» («Україна XXI століття»). Зокрема серед основних шляхів реформування освіти передбачено підготовку нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професіонального та загальнокультурного рівня.

Особливої уваги заслуговують принципи реалізації Програми:

- гуманізація освіти, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи;

- гуманітаризація освіти, що покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення;

- національна спрямованість освіти, що полягає у

невіддільності освіти від національного ґрунту, її органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями, збереженні та збагаченні культури українського народу, визнанні освіти важливим інструментом національного розвитку і гармонізації національних відносин;

- нероздільність навчання і виховання, що полягає в їх органічному поєднанні, підпорядкуванні змісту навчання і виховання формуванню цілісної та всебічно розвиненої особистості [Освіта Україна 21 ст].

Проаналізовані положення корелюють з освітньо-кваліфікаційними характеристиками підготовки фахівців за напрямом підготовки «Початкова освіта» [ОКХ бак; спец]. Основна мета педагогічної освіти бакалавра та спеціаліста – підготовка фахівця, здатного забезпечити: різнобічний розвиток соціально-активної, гуманістично спрямованої особистості; озброєння учнів системою комунікативних умінь і навичок, необхідних для подальшого навчання; формування уявлень про прийоми і методи початкового навчання та їх ролі у пізнанні оточуючої дійсності. Для реалізації цієї мети випускнику повинні бути притаманні: висока мораль, культура, інтелігентність, професійна компетентність, творче педагогічне мислення, гуманістична спрямованість діяльності, здатність вести науково-дослідну роботу з проблем освіти [ОКХ бак, с.7].

Серед вимог до випускників наявні знання основних віхів історії світової та української культури, уміння формувати в учнів початкових класів уявлення про навколишній світ, природні явища та суспільні процеси і зв'язки; готувати школярів до засвоєння надбань культури, в т.ч. художньої, враховуючи особливості дитячого сприймання і рівень підготовки школярів, прищеплювати їм інтерес до мистецтва, до участі в художньо-творчих процесах [ОКХ бак, с.10].

Освітня виробнича функція випускника ВНЗ за кваліфікацією «вчитель початкової школи» передбачає реалізацію типового завдання діяльності – ознайомлення учнів з особливостями візуального мистецтва, його видами та жанрами. Зміст відповідної професійної компетенції сформульовано таким чином – спираючись на знання історії світового та українського мистецтва і українознавства, використовуючи міжпредметні зв'язки, інтеграцію

різних видів мистецтв на уроках та в позаурочній діяльності, вміти забезпечувати учнів знаннями про самотність і своєрідність українського національного мистецтва та його місце у просторі загальнолюдських цінностей з метою засвоєння учнями культурних здобутків нації, формування почуття відповідальності за їх збереження, виховання поваги до національного мистецтва [ОКХ бак, с.43].

До соціально-особистісних компетентностей випускника за ОКР «бакалавр» належить формування стійкого світогляду, правильного сприйняття сучасних проблем розвитку суспільства, людського буття, духовної культури. Її відображає система компетенцій:

1. Засвоювати та реалізовувати наукові та культурні досягнення світової цивілізації, шанобливо ставитися до різних культур, релігій, ідей збереження миру, неухильно дотримуватись прав людини.

2. Критично оцінювати політичні, економічні, екологічні, культурні й інші події та явища.

3. Знати сутність явищ і процесів реального світу, свідомо використовувати наукові знання у пізнавальній і професійній діяльності.

4. Культурологічні питання сучасності розглядати з позицій вшанування традицій і звичаїв свого народу та культурного надбання людства.

5. Аналізувати явища духовного життя, орієнтуватися у багатому світі духовної культури людства, різноманітності релігійних учень.

6. З'ясувати причинно-наслідкові зв'язки в історичних подіях, аналізувати й узагальнювати історичний матеріал у певній системі, порівнювати історичні факти на основі здобутих із різних джерел знань.

7. Дотримуватися загальнолюдських моральних норм і цінностей, сприяти зміцненню моральних засад суспільства [ОКХ бак, с.99].

В освітньо-кваліфікаційній характеристиці ОКР «спеціаліст» зазначена освітньо-технологічна виробнича функція, що проявляється в типовому завданні діяльності – забезпечення умов професійної діяльності в системі початкової освіти. Відповідна компетенція має такий зміст – спираючись на мету, завдання, традиційні форми і засоби народної педагогіки, задля усвідомлення

значущості національної системи виховання, вміти створювати умови для здійснення етнопедагогічної роботи в початкових класах, широко використовуючи надбання духовної та матеріальної культури українського народу, шляхом використання літератури народознавчого змісту, методичні матеріали та посібники з народознавства [ОКХ спец, с.20].

Крім того, функція самовдосконалення в завданні поглиблення професійної компетентності передбачає компетенцію з таким змістом - щоб бути прикладом творчої і компетентної особистості для педагогів шкільного навчального закладу і батьків, спираючись на знання шляхів самовдосконалення особистості в діяльнісних ситуаціях, вміти добре орієнтуватися в актуальних проблемах розвитку сучасної культури, образотворчого мистецтва, педагогіки і психології розвитку художньої творчості дітей шкільного віку, спираючись на вивчення сучасної мистецької, наукової психолого-педагогічної літератури, публікацій педагогічної преси про цікаві зразки педагогічного досвіду, відвідування музеїв і виставок творів образотворчого мистецтва та сучасного дитячого мистецтва [ОКХ спец, с.37].

Таким чином, серед пріоритетних напрямів реалізації фахової підготовки у нормативно-правовій базі професійної освіти майбутніх учителів початкових класів передбачено культурологічну складову професійної компетентності.

Залучення людини до культури завжди пов'язано з періодом її навчання й виховання у початковій школі. У наукових дослідженнях та практиці початкової освіти аналізуються різнобічні аспекти входження дитини у світ сучасної культури, що постійно змінюється й розвивається. Вплив безлічі типів культур, яке зазнає молодший школяр, часто-густо зумовлює його занурення у масову культуру, утягуючи його у світ насильства й агресії, розваг і споживання [24; 36; 43; 44; 51].

Осмислення ситуації, що склалась у суспільстві багатоаспектно здійснюється у численних наукових дослідженнях і одним з аспектів такого розгляду є культурологія (В.Біблер, С.Гессен, М.Каган та інші), а також культурологія освіти, що відзеркалює взаємозв'язки культури та освіти (О.Бондаревська, М. Князева, В. Розін та інші).

Вперше використання терміна «культурологія» в науковому обігу (згідно Оксфордському словнику) відзначено в 1913 році, коли

Його вжив німецький вчений В. Оствальд, в подальшому у 1941 році його підтримав американський антрополог Л.А.Уайт. Саме з його ім'ям, у словнику М.Вебстера, культурологія визначається в спеціальному сенсі як методологія, в якій культура розглядається як самодостатній процес, а культурні риси - в якості незалежних факторів [67].

Культурологія – не тільки нова галузь знань, але й світоглядна дисципліна, що доповнює філософію, котра у ряді своїх сучасних напрямів сама починає спиратися на культурологічні дослідження. Сьогодні культурологія визнається як сучасна основа гуманітарних наук, перебуваючи в стадії становлення. З її появою починає формуватися поняття «культурологічна освіта» та з'являється новий напрям – культурологічний.

У широкому сенсі культурологія нині трактується як комплексна гуманітарна наука, яка охоплює всю сукупність знань про культуру і містить в собі філософію культури, теорію культури, історію культури, культурну антропологію, соціологію культури, прикладну культурологію, історію культурологічних навчань [8].

У вузькому сенсі під культурологією розуміється загальна теорія культури, на основі якої розвиваються культурологічні дисципліни, які вивчають окремі форми культури, такі як мистецтво, наука, моральність, право та інші.

В сучасній освіті культурологія визначається як нова галузь знання, оскільки в ній найбільш повно виявляються принципи гуманізму, високої моральності і самоцінності кожної особистості.

Культурологічний підхід у системі освіти визначає необхідність відповідного наповнення змісту освіти на усіх його рівнях – від початкового до вищого. Як відомо, зміст освіти сучасної початкової та вищої шкіл визначається державними освітніми стандартами, у яких, на жаль, культурологічна спрямованість все ще не є системоутворюючою [9; 20; 23].

У таких складних умовах підвищується роль вчителя, котрий здатний зробити зміст освіти та його організацію культуроємними, в зв'язку з чим набуває актуальності культурологічна підготовка вчителя. Особливої значущості вона набуває для вчителя початкової школи, який забезпечує входження молодшого школяра у найбільш складний сенситивний період його особистісного становлення й розвитку та соціальне занурення у складний і багатогранний світ

сучасної культури.

Аналіз теоретичних досліджень з проблеми дослідження потребує осмислення понять «культура», «професійна культура», «педагогічна культура», «культурологія» як базису цілісності культурологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Як відомо, під культурою розуміють систему надбіологічних програм людської життєдіяльності (діяльності, поведінки і спілкування), що історично розвиваються і забезпечують репродукування і зміну соціального життя в усіх його основних проявах [66]. Науковий термін «культура» – досить складне, багатогранне і фундаментальне явище, що має безліч змістових відтінків, використовується у різних контекстах, відображаючи всі сторони людського буття.

Наукові пошуки філософів, соціологів, культурологів, педагогів, психологів сприяли створенню розмаїття визначень, інтерпретацій і трактувань цієї категорії. Феномен культури, на думку відомого філософа В.Межуєва, полягає у творенні особистості людини в усьому багатстві її суспільних зв'язків і відносин [41]. В класичній філософії культура невід'ємна від розвитку, наголошує він: «дійсним змістом культури є розвиток самої людини, розвиток її творчих сил, відносин, потреб, здібностей, форм спілкування тощо» [41, с. 42]. Ці програми, як підкреслює В.Межуєв, представлені різноманітністю знань, норм, навичок, ідеалів, зразків діяльності, поведінки і спілкування, ідей, гіпотез, вірувань, завдань, ціннісних орієнтацій тощо. У своїй сукупності і динаміці вони утворюють історично накопичуваний соціальний досвід. Культура зберігає, транслює цей досвід, передає його від покоління до покоління.

Як зазначає С. Гончаренко, культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює систему виховання, освіти, духовної творчості та рівень освіченості й вихованості особистості.

Вивчення ж суспільства через культурологічні процеси особливо важливе сьогодні, адже сприйняття його лише через економічні та політичні процеси збіднює людство. Практицизм, технократія знеособлюють індивідуальність, негативно позначаються на ній, помітно знижуючи рівень культури народів. Культурологічна база уможливить розуміння важливості та значущості таких феноменів суспільної свідомості, як мистецтво, література, філософія, а також найвищого уособлення природи-

людини. Аналіз духовних цінностей, їх проєкція на процеси сьогодення допоможуть визначити рівень розвитку, стан суспільства в конкретний історичний період, оцінити його з морально-якісного боку.

Сприйняття і розуміння культури як суспільного явища допоможуть кваліфіковано аналізувати, систематизувати, класифікувати та створювати оптимальні моделі процесів духовного, соціально-політичного та культурно-мистецького життя, на цій базі впорядковувати й унормовувати розмаїття форм людської діяльності [14; 15].

«До недавнього часу, – підкреслює академік І.Зязюн, – «культура» не була осмислена педагогікою і включена в її науковий обіг. Аналізуючи різнобічні аспекти співвідношення освіти і культури, він зазначає, що у педагогіці «культура» використовується і як джерело, з якого черпається зміст освіти, і як соціальний регулятив, котрий відображає ціннісні продукти духовної і матеріальної діяльності людини, її властивості та якості як носія і творця культури, опанувати якою стає можливим завдяки освіті» [26, с. 23].

Сучасна наука виокремлює два основних підходи щодо тлумачення культури:

- аксіологічний – культура як система цінностей;
- діяльнісний – культура як специфічний спосіб людської життєдіяльності [1; 12; 18].

На перетині тисячоліть відбуваються зміщення культури в «епіцентр сучасного людського буття» (В.Біблер), розгляд культури як умови саморозвитку особистості та її розвиток у соціокультурному контексті освіти (Н. Крихова, В. Конєв, І. Колеснікова, М. Родов та інші) [34; 36; 49].

Для нашого дослідження важливим є розгляд культури саме з позиції культурологічної підготовки майбутніх учителів у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Згідно з концепцією В.Біблера, культурологічний підхід передбачає унікальність кожної особистості, орієнтує педагогічний процес на формування студента як людини культури, яка розвивається шляхом від «людини освіченої» до «людини культурної», людини з високими естетичними і гуманістичними поглядами, установками на творення і перетворення дійсності за

законами краси, здатної до творчого самовираження і самореалізації [6].

Без усвідомлення себе «людиною культури» майбутній вчитель не зможе стати повноцінним фахівцем.

У зв'язку з цим повинна реалізовуватися нова методологія в розробці змісту і технологій педагогічної освіти, в основі якої має знаходитись культурологічний підхід до підготовки майбутніх учителів, котрий і буде сприяти відродженню синонімічності слів «освічений» і «культурний» з визначенням освіти як частини культури, що сприятиме переосмисленню явища освіти крізь призму культури. Тобто, сучасна педагогіка і дидактика мають ґрунтуватися не тільки на психології й логіці, але й, перш за все, на філософії людини і філософії культури [42, с. 36].

У світлі культурологічного підходу до питань освіти І.Зязюн зазначає, що слід уточнити те особливе, що характеризує специфіку культури, яка виявляється в діяльності людини, характеристики її особистості, що в одному випадку народжує цінності, особистісні смисли, почуття – культуру, в іншому – «дещо інше» – акти технічного відтворення, форми соціальності, під якими прийнято розуміти вияви цивілізації [53, с.66]. Розглядаючи професійний розвиток особистості в контексті культурних цінностей, він дійшов висновку, що згідно з культурологічним підходом доцільно спрямовувати зміст сучасної професійної підготовки на активне і творче оволодіння особистістю базовими культурними цінностями, народними традиціями, культурними формами взаємодії, співробітництва, способами і методами мистецької діяльності, що ґрунтується на колективному й особистісному культурному досвіді, стилі діяльності тощо. Науковець зауважує, що такі базові психологічні характеристики, як: особистісна спрямованість, поведінкова гнучкість, професійна компетентність, надають змогу майбутньому фахівцю реалізувати особливо ціннісні еталони життєтворчості [53, с. 71]. Особистість має бути зорієнтованою на вивчення і засвоєння традицій власної, європейської і світової культур і цивілізацій, на набуття культурного досвіду, який включає відношення особистості-до себе, до сприйняття світу, а також власний досвід творчої діяльності у культурному соціумі, в якому особистість, занурюючись в атмосферу діалогу, самореалізується як суб'єкт культури. Версія діалогу культур В. Біблера [6, с. 22]

ґрунтується на розумінні філософом культури як форми спілкування (діалогу) культур. За його твердженням, культура є там, де є, як мінімум, дві культури. Тому діалог розглядається ним не як узагальнення однакових ознак різних культур, а як взаємопитання та взаємовідповідність, при яких всі культури рівночасні, можуть почути один одного і відповідати один одному.

Як відомо, діалогічна версія культури В.Біблера знайшла своє практичне втілення в освітній практиці. У контексті ідеї культури відбувається перехід від ідеї «людини освіченої» до ідеї «людини культури». Саме такий підхід передбачає рівноправність усіх учасників навчально-виховного діалогу – учня і вчителя, а також усіх особистостей, з якими вступають у діалог. Таке розуміння значущості діалогу культур, розвиток діалогічності мислення людини ХХІ століття найчастіше проявляються у шкільній практиці та педагогічній теорії. У контексті нашого дослідження – це дуже важлива характеристика для побудови навчально-виховного процесу як за змістом, так і за формою, а також як засобом розвитку і саморозвитку особистості.

Значущість діалогу для становлення й розвитку особистості, його важливі характеристики пропонує М.Бахтін. Акцентуючи увагу на діалогічній сутності природи самого людського життя він зауважує: «Жити – означає брати участь у діалозі – запитувати, почути, відповідати, погоджуватися тощо» [4, с. 350-351].

Особливо значущим для нашого дослідження є думка П.Сорокіна про те, що основою і фундаментом усякої культури є цінність. «Кожна культура, – стверджує він, – є не просто конгломератом різноманітних явищ, котрі співіснують, однак ніяк між собою не пов'язані, а це - є єдність чи індивідуальність, всі складові частини якої пронизані одним основополагаючим принципом і виражають одну і головну цінність ...» [64, с.429].

Найважливіші людські цінності створюють своєрідну «систему координат» – систему ціннісних орієнтацій. «До цінностей не можливо просто прилучитися, їх треба сотворити самостійно, відтворюючи в собі та відновлюючи кожного разу в кожній ціннісній ситуації заново, переборюючи відчуження слабкості, боягузтва та невіри».

Зазначена ідея дуже важлива для педагогічної практики, для нашого дослідження тому, що вона дозволяє визначити у якості

вихідної ідеї ідею цінності як основи будь-якої культури та ідею світу людини як світу цінностей, а також розглядати освіту як процес формування ціннісного відношення особистості до самої себе, до оточуючого світу, до культури і суспільства.

У культурологічному пізнанні проблеми цінностей належить провідне місце, оскільки тлумачення культури як сукупності цінностей, створених людством й широко розповсюдженим. Педагогічний аспект проблеми орієнтації особистості полягає у тому, щоб широкий спектр об'єктивних цінностей освіти і культури зробити предметом усвідомлення, переживання як особистісних потреб, щоб об'єктивні цінності стали суб'єктивно значущими, стійкими життєвими орієнтирами, ціннісними орієнтаціями особистості. Орієнтація майбутнього вчителя на гуманістичні освітні цінності визначається як сходження особистості до культуровідповідних цінностей сучасної освіти (А. Кир'якова). Цінності знаходяться зі знаннями у відношеннях додатковості і здатні регулювати всі форми людської діяльності [52].

Гуманістичні ціннісні орієнтації вчителя ґрунтуються на цінностях освіти, про що переконливо свідчать дослідження цієї проблеми у науковому доробку В.Біблера, Є.Бондаревської, Н.Крилової, В.Семиченко, В.Сухомлинського, О.Сухомлинської. Система гуманістичних ціннісних орієнтацій окреслює аксіологічну складову культурологічної підготовки вчителя і особливої значущості вона набуває для підготовки вчителя початкової школи, адже саме вона є провідним чинником становлення особистості дитини у її духовно-ціннісному контексті.

Тому однією з умов культурологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи є удосконалення змісту, форм і методів навчально-процесу, культурне ядро якого мають складати універсальні, загальнолюдські та загальнонаціональні цінності. Саме в звертанні до загальнолюдських цінностей вбачає вихід із кризового стану освіти філософ С.Гессен, що є основним постулатом його «педагогіки культури» [47].

В контексті культурологічної підготовки звернемось до педагогічної культури майбутніх учителів.

Так, теоретичні підходи до вивчення проблеми формування педагогічної культури вчителя закладені в працях Є.Бондаревської, І.Ісаєва, В.Сластьоніна та інших. Зокрема, під керівництвом

Є.Бондаревської розроблено технологію особистісно-орієнтованої педагогічної культури вчителя, що передбачає спосіб творчого освоєння педагогічної діяльності. Людина, згідно Є.Бондаревської, виступає головною цінністю освіти. Вищі смисли і цілі освіти повинні бути пов'язані з її розвитком, соціально-педагогічним захистом, підтримкою індивідуальності, ненасильницьким, культуровідповідним вихованням, створенням умов для творчої самореалізації [11].

У свою чергу, Н.Барабанщиков визначає педагогічну культуру як синтез педагогічних переконань і майстерності, педагогічної етики та професійно-педагогічних якостей, стилю навчально-виховної роботи і відносини викладача до своєї справи і самого себе [2]. Як специфічно професійне явище педагогічна культура являє собою певний ступінь оволодіння викладачем педагогічним досвідом людства, ступінь його досконалості в педагогічній діяльності, досягнутий рівень розвитку його особистості як педагога. Автор підкреслює, що педагогічна культура є специфічним проявом загальної культури в умовах педагогічного процесу.

Педагогічна культура, на думку І.Саєва – це міра і спосіб творчої самореалізації особистості в різних видах професійно-педагогічної діяльності та спілкування, спрямованих на освоєння, відтворення, створення і передачу педагогічних цінностей і технологій [82].

Як бачимо, педагогічна культура – це складний соціально-педагогічний феномен, який слід розглядати як інтегровану єдність певних структурних компонентів особистості, що гармонійно поєднуються між собою: наукового світогляду і наукових знань, ерудиції, духовного багатства, особливих особистісних якостей (гуманізму, справедливості, вимогливої доброти, толерантності, тактовності, прагнення до самовдосконалення), культури педагогічного мислення, психолого-педагогічної і методичної підготовки, досконалого оволодіння педагогічною технікою, позитивного педагогічного іміджу, зовнішньої естетичної привабливості.

Для нашого дослідження дуже значущим є розгляд педагогічної культури майбутніх учителів В.Гриньовою як діалектичної інтегрованої єдності педагогічних цінностей. Цінності-цілі, цінності-мотиви, цінності-знання, технологічні цінності, цінності-властивості,

цінності-ставлення – зазначає дослідниця – є свого роду осями координат, на основі яких і викреслюється модель педагогічної культури, спрямовуючи і коригуючи діяльність учителя у соціальному, духовному, професійному, особистісному просторі [17, с. 238].

Виділення педагогічної культури як однієї з найважливіших складових культури суспільства, – наголошує В.Гриньова, зумовлене специфікою педагогічної діяльності вчителя, спрямованої на формування особистості, здатної у майбутньому відтворювати й збагачувати культуру суспільства. У навчально-виховному процесі головним засобом передачі культури, духовних цінностей є неповторна індивідуальність учителя як носія культури і суб'єкта міжособистісних відносин з унікальною особистістю учня, котра постійно змінюється і збагачується [17, с. 235].

В контексті культурологічної підготовки ми звернулись також до інших граней культури, а саме: професійної культури, інформаційної культури, організаційної культури. Не вдаючись до ґрунтового висвітлення їх сутності, ми зосередили увагу лише на тих їх складових, котрі в тій чи іншій мірі характеризують й культурологічну підготовку майбутніх учителів.

Так, у дослідженні Я.Черньонкова обґрунтовано, що зміст і характеристики феномену «професійна культура вчителя» визначаються базовими категоріями «культура», «особистість» та «діяльність»; а порівняльний аналіз сутності споріднених понять «професійна культура вчителя» і «педагогічна культура» показав, що професійна культура вчителя ґрунтується на загальній культурі особистості, включає в себе педагогічну культуру, професійну майстерність, професійну компетентність, комунікативну культуру [69, с. 13].

Для нашого дослідження важливими є висновки автора про те, що в межах культурологічного підходу зв'язки з культурою розглядаються в контексті засвоєння нею певної системи цінностей, про що наголошувалось у процесуальному аналізі феномену культури з позицій культурологічної підготовки майбутніх учителів.

Стосовно інформаційної культури, то до її визначення як наукового поняття застосовують різноманітні підходи, серед яких культурологічний, філософський, інформаційний, психолого-педагогічний та інші. На думку М. Вогнищевої, інформаційна

культура – це галузь культури, пов'язана з функціонуванням інформації в суспільстві і формування інформаційних якостей особистості. Важливим підґрунтям для нашого дослідження є визначення інформаційної культури Б. Шевелевим, який розглядає її крізь інформаційну діяльність аксіологічного характеру, зумовлену цінностями культури.

Подальше звернення до витоків трактування складних динамічних інтегральних утворень, якими є різні види культури, дозволило встановити їх багатозначність, складність, варіативність, неоднаковість соціального й професійного «забарвлення» в залежності від впливу різних чинників (В.Гриньова) та різноманітність підходів до її розуміння.

Незважаючи на це, у її становленні та розвитку яскраво виділяються три основні стрижневі підходи (визначені Д. Щербиною, з думкою якої ми погоджуємося), які виокреслюються у процесі теоретичного аналізу філософської, психолого-педагогічної, культурологічної та соціальної літератури, а саме:

- аксіологічний або соціально-ціннісний, згідно якому «культура» оцінюється як система цінностей (М.Дьомін, Н.Розов та інші);

- особистісний, котрий зумовлює процес творчої самореалізації особистості фахівця, який виступає суб'єктом культурно-історичного процесу (Л.Коган, М.Межуєв, В.Семенов);

- діяльнісний, за яким культура визначається як особливий спосіб людської діяльності (Є. Маркар'ян, О.Ханова та інші).

Грунтуючись на висновках вітчизняних та зарубіжних науковців щодо філософсько-культурологічного аспекту змісту та сутності культури (С.Гессен, М.Каган, П.Гуревич, В.Межуєв та інші) та виділення ними серед розмаїття підходів та позицій гуманістичної, людинотворчої її сутності як базового положення цього феномену, ми вважаємо, що системотворчим чинником культурологічної підготовки будь-якого фахівця має бути, перш за все, гуманістична спрямованість його особистості та навчально-виховного процесу ВНЗ як цінність-ціль і як цінність-мотив.

Цінності-цільі й цінності-мотиви зумовлюють характер цінностей-знань культурологічної підготовки і є тим підґрунтям, що сприяють становленню й розвитку майбутніх учителів як гуманних особистостей, що, в свою чергу, потребує гуманітаризації змісту

культурологічної підготовки та гуманізації форм і методів навчально-виховного процесу [38, с. 38].

Культурологічна підготовка – процес складний, динамічний, багатоструктурний, що має кінцевий та проміжні результати, серед яких значущою ланкою у цілісному взаємозумовленому і взаємозбагачуючому ланцюгу є способи комунікативної діяльності особистості на основі набутих знань про культурологічну підготовку – комунікативні уміння та вміння передати культуротворчий досвід підростаючому поколінню. І передумовою успішності цього процесу є професійно необхідні якості особистості, котрі з культурологічної точки зору є духовними цінностями (Є.Помиткін). До них, додержуючись структурної ієрархії В.Гриньової відносимо:

- професійно спрямовані параметри (любов до дітей і професії, відповідальність, тактовність тощо);
- інтелектуальні параметри (гнучкість, варіативність, самостійність мислення тощо);
- індивідуально-психологічні якості (стриманість, вимогливість, спостережливість тощо);
- екстравертивні якості (повага до людини, комунікативність, справедливість тощо).

Отже, виокреслені нами характеристики культурологічної підготовки – гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу та особистості майбутніх учителів (як системотворчий її чинник), яку ми розглядаємо як цінність-ціль і цінність - мотив, що зумовлюють характер цінностей-знань, гуманізацію форм і методів навчально-виховного процесу ВНЗ, гуманітаризацію змісту культурологічної підготовки та наявність професійно необхідних культурологічних умінь та якостей особистості, на наш погляд, утворюють систему-цінність, яка є змістовою основою культурологічної підготовки.

З метою уточнення понятійного апарату дослідження й моделювання культурологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи ми звернулись до досліджень науковців щодо культурологічної підготовки фахівців, акцентуючи увагу, перш за все, на сутності цього поняття та його структурних компонентах.

Аналіз наукових досліджень засвідчив, що різнобічність наукових поглядів щодо тлумачення культурологічної підготовки зумовлена неоднозначністю позицій у цій сфері, за яких процес

культурологічної підготовки майбутніх учителів розглядається не тільки як шлях оволодіння особистістю певною професією, але і як спосіб залучення її до сучасної культури [3; 19; 39; 50; 57].

Як відомо, культурологічна підготовка майбутніх учителів розглядається як складне структурне утворення у системі професійно-педагогічної підготовки, вона є і складовою цієї системи вищого порядку, системотвірним чинником і «наскрізною» ланкою, яка пронизує всі її компоненти.

У теоретичних дослідженнях накопичено достатньо висновків про сутність культурологічної підготовки, під якою розуміють планомірний педагогічний процес, який ґрунтується на засадах культурологічної спрямованості, гуманізації і гуманітаризації навчально-виховного процесу, діалогової взаємодії його суб'єктів; посилення у навчальних планах дисциплін, які забезпечують підвищення загальнокультурного рівня, духовного розвитку майбутнього спеціаліста, теоретичну і практичну підготовку до культуровідповідної діяльності; використання у навчально-виховному процесі національних культурних здобутків, збагачення змісту кращими зразками світової культури, оволодіння знаннями, уміннями і навичками використання їх у професійно-педагогічній діяльності; естетизація дозвілленої діяльності, створення культуротворчого середовища формування майбутнього спеціаліста; культуровідповідної діяльності у позанавчальний час [7; 13; 25; 68; 72] .

Водночас культурологічна підготовка містить могутній когнітивний потенціал, формує ціннісно-мотиваційні засади професійної діяльності, суттєво збагачує її функції, забезпечує посилення креативних компонентів педагогічної освіти [37, с. 45].

Актуальність культурологічних аспектів підготовки сучасного фахівця зумовлена об'єктивними вимогами якісних характеристик особистості й діяльності спеціаліста, стверджує Н.Крилова, що створює потребу в адекватному розвитку вищої освіти: переосмисленні змісту освіти й виховання майбутнього спеціаліста, розробку й послідовну реалізацію гуманістичної концепції викладання. Культурологічна підготовка посилює антропоцентричний напрям освітніх процесів. Один зі шляхів підвищення її ефективності – збільшення культуромісткості змісту, технологій, організаційних форм освіти, виховання і розвитку

особистості.

Не можна не погодитися з думкою Т. Іванової, яка зауважує, що завданням культурологічної підготовки майбутніх учителів є пошук шляхів освоєння культурологічного досвіду людства. На цій основі, – стверджує вона, – має бути створена цілісна система умов, що сприяють соціокультурному розвитку особистості майбутніх вчителів і забезпечують його. Процес культурологічної підготовки, спрямований на усвідомлення вчителем своєї ролі в трансляції культури учням, робить його відповідальним за свою освіту і свій особистісний досвід не тільки як людини освіченої, але й культурної [29, с 68].

При цьому, формування культури майбутнього учителя може розглядатися як багатоаспектна проблема, що має актуальне соціальне та наукове значення. Йдучи шляхом розвитку культури особистість постійно збагачується, стає здатною сприймати сучасні проблеми суспільства, змінювати свій внутрішній світ через необхідність полісистемного культуросприйняття, формування загальнолюдських цінностей та толерантного ставлення до цінностей, що репрезентують різні світогляди та культури .

Полісистемна сутність культурологічних проблем, гуманістичних цінностей, структурних компонентів сучасної освіти, на думку більшості дослідників, полягає в тому, що гуманна особистість – це, насамперед, людина добра й справедлива, що поважає інших і завжди готова прийти на допомогу. Гуманна людина ставиться до інших, як до самої себе, живе в гармонії з природою, вона є вихованою і милосердною. Серед моральних рис їй притаманні чесність, порядність, безкорисливість, відповідальність, милосердя, співпереживання тощо.

Висловлене вище й зумовлює визначення головної концептуальної ідеї, сутність якої полягає в тому, що культурологічна підготовка має будуватися на принципах поліетнічності та полікультурності з метою забезпечення гармонійного співіснування представників різних етносів в умовах глобалізаційних процесів, що й пояснює аксіологічний напрям в освіті, посилення ролі ВНЗ у формуванні духовно-моральної, художньо-естетичної та полікультурної складових професійної підготовки майбутнього вчителя . Адже саме вища цінність освіти та її цілі мають спрямовувати на духовний розвиток і творчу

самореалізацію особистості в культурі, в становленні її суб'єктом культури, а також забезпечення її входження у світ сучасної та вітчизняної культури. Вчитель, при цьому, покликаний стати людиною, що полегшує процес пізнання, сприяючи становленню в кожному вихованцеві почуття власної гідності, самоповаги, прагнучи забезпечити максимальний психологічний комфорт його повноцінного розвитку. Викладання в цьому випадку стане не просто засобом передачі інформації, а процесом радісного мотивованого осмислення навчально-виховного процесу.

Разом з тим, в існуючих нині теорії та практиці педагогічної освіти проблема культурологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи ще не досліджена комплексно і цілісно, а формування особистості майбутнього вчителя, його «професійна спроможність» оцінюються лише через зовнішні атрибути, наявність освітніх смислів.

Тому, як свідчать результати наукових досліджень [22; 31; 46], завдання культурологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи полягає в пошуку шляхів освоєння культурного досвіду людства і на основі цього створення цілісної системи умов, що сприяють і забезпечують соціокультурний розвиток особистості майбутнього педагога. Процес культурологічної підготовки має бути спрямований на усвідомлення майбутнім педагогом своєї ролі в трансляції культури майбутньому поколінню, що робить його відповідальним за свою освіту. Однією з основних умов культурологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи є розгляд змісту педагогічної освіти, культурне ядро якого повинні складати універсальні та загальнонаціональні цінності. Залучення до культури майбутніх учителів початкової школи має здійснюватися більшою мірою через організацію діяльності, культура виховується саме через діяльність. Незважаючи на вжиті останніми роками заходи щодо гуманізації та гуманітаризації вищої освіти, в діяльності вузів зберігається розрив навчання і виховання, має місце нераціональний відбір базового компонента вищої освіти в навчальних планах, що обумовлює їх слабку гуманітарну і виховну насиченість, занижену морально-психологічну та ціннісно-формуючу спрямованість.

Аналіз освітнього процесу вищого навчального закладу дозволяє встановити, що разом з поступальним розвитком науки, у

галузі вищої освіти продовжує зберігатися вузькопредметна підготовка фахівців. Тому, величезне значення має виявлення культурного потенціалу навчальних дисциплін, який інакше залишається не реалізованим. Це актуально для педагогічного вузу, вся система освіти якого повинна бути націлена на підготовку високоморального, культурного вчителя. Майбутньому вчителю початкових класів належить донести красу світу, створену за багатовікову історію, до серця кожного вихованця і втілити її в культуру особистості і моральні відносини між людьми [58, с. 44].

В основу підготовки майбутніх учителів початкової школи має бути покладена ідея її культурологізації – глибини і широти філософських, загальнонаукових і спеціальних знань. А викладання будь-якої дисципліни – побудовано таким чином, що навіть сама вузькоспеціальна навчальна інформація сприймалася б як невід’ємна частина культури.

Спрямованість сучасної педагогічної освіти на особистість майбутнього учителя початкової школи як суб’єкта культури спілкування, пізнання і соціальної творчості підвищує і роль самого студента в освоєнні педагогічної професії [59; 162].

Отже, сьогодні освіті необхідний вчитель який не тільки добре знає свій предмет, а й створює умови, що сприяють розвитку і саморозвитку особистості учня. Побудова освітнього процесу на гуманітарних засадах висуває складну задачу перетворення знання з безособової форми в особистісну культуру учня. Іншими словами, лише знаходячи особистісний сенс, знання стають гуманітарними. Звичайно, завдання науки полягає не в тому, щоб розкрити механізм перетворення технократичного знання в гуманітарне, а в розробці педагогічних умов, що створюють передумови такого переходу. При цьому процес культурологічної підготовки майбутніх педагогів розглядається не тільки як шлях оволодіння особистістю певною професією, але і як спосіб залучення її до сучасної культури.

Отже, урахування таких об’єктивних чинників, як гуманізація всіх сфер життя світової людської спільноти, процесу полілогу світових та локальних культур, переходу до особистісно-орієнтованої навчально-виховної системи вимагає нового, соціокультурного та культурологічного підходів до професійної підготовки педагога, насамперед, вчителя початкових класів.

Сучасний стан професійної підготовки майбутніх вчителів у

ВНЗ досліджуються багатьма вченими: А.Алексюком, Н.Бібік, В.Бондарем, С.Гончаренком, В.Гриньовою, Н.Кічук, Н.Кузьміною, З.Курлянд, Н.Морзе, О.Савченко, С.Сисоєвою, В.Сластьоніним, Л.Хомич та іншими [5; 10; 17; 30; 61; 62; 63].

Необхідність спрямування професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на розвиток у них ставлення до майбутньої педагогічної діяльності як до служіння культурі й освіті зумовлює актуальність вивчення шляхів упровадження культурологічного підходу до професійної підготовки студентів [65].

У контексті висловленого майбутні вчителі початкової школи мають не лише набути професійно-педагогічні компетентності, але і стати носіями цінностей та ідеалів культури своєї країни, здатними до формування культури українського народу у молодших школярів.

А відтак, на першу позицію мають виходити внутрішні чинники особистості вчителя: його загальна культура, структура особистісних здібностей та рис характеру, тобто його особистісні якості; організаторські можливості, а вже потім-знання, уміння, навички з отриманої спеціальності, тобто його кваліфікаційна компетентність з професійної та культурологічної підготовки.

Подальший аналіз теоретико-методологічної літератури з проблеми дослідження вітчизняними та зарубіжними науковцями засвідчив, що окремі аспекти культурологічної підготовки майбутніх учителів представлені у дисертаційних дослідженнях В.Біблера, І.Зязюна, Н.Крилової, О.Рудницької, Г.Тарасенко та інших, які наголошують, що культурологічна підготовка-є системоутворюючим стрижнем психолого-педагогічної теорії та практики.

Теоретико-методологічні проблеми культурологічної підготовки та шляхи їх вирішення розкриваються у роботах Л.Буєвої, В.Маслова, Р.Родіна та інших.

На важливості визначення змісту, методів, системи культурологічних знань і вмінь майбутніх учителів, значущості культурологічної спрямованості і культурологічної підготовленості до відповідної професійно-педагогічної діяльності наголошено у наукових дослідженнях В.Данильченка, Т.Іванової, І.Луцької, Є.Бондаревської, Ю.Рождественського, Ю.Юрченка, Є.Меліної та інших.

Теоретичне узагальнення проблеми культурологічної підготовки майбутнього вчителя та її вирішення в умовах вищого

педагогічного закладу освіти досліджено Л.Настенко. На її думку, культурологічна підготовка майбутнього учителя є системою змістово-педагогічного та організаційно-методичного забезпечення процесу засвоєння студентами культурологічних знань і вмінь, детермінованих гуманістичними ціннісними орієнтаціями, ефективність функціонування якої досягається за умов гармонійної цілісності, взаємообумовленої єдності її структурних і змістових компонентів; культурологічної спрямованості, гуманітарної проблематизації, підвищення культуромісткості змісту педагогічної освіти; домінування діалогу як форми здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії [43].

Спираючись на тісний взаємозв'язок культури як предмета культурології і підґрунтя для формування особистості вчителя та культурології як фундаментальної науки, яка виконує інтегративну функцію для різних систем знань і є методологічною основою і системотвірним фактором комплексу гуманітарних наук, а у подальшому – як галузі міжпредметного науково-прикладного дослідження і спеціальної навчальної дисципліни, дослідниця наголошує, услід за І.Бестужевим-Ладою, що прикладна культурологія здатна допомогти учням наблизитися до освоєння форм суспільної свідомості за умови компетентності вчителя, використання педагогічного потенціалу культурології.

Аналізуючи підходи різних науковців до сутності культурологічної підготовки як цілеспрямованого гармонійно-цілісного творчого педагогічного процесу формування готовності до реалізації культуротворчої функції освітньої діяльності з позицій суб'єкт-суб'єктного підходу, що здійснюється у ході оволодіння знаннями методології, історії та теорії загальнолюдської та національної культури, культурно-мистецькими вміннями і навичками (І.Луцька, О.Макареня, В.Маслов, О.Попова, Н.Сердюк), Л.Настенко додержується авторської позиції сутності культурологічної підготовки.

Культурологічну підготовку вона розглядає з позицій цілісності та системності як складову системи вищого порядку – професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, котра і є складовою цієї системи, і системотвірним чинником, і "наскрізною" ланкою, яка пронизує всі її компоненти.

Для нашого дослідження важливим є розгляд культурологічної

підготовки з психолого-педагогічних позицій, чому присвячені дослідження Т.Вайди, В.Гриньової, Є.Ємеліної, Т.Іванової, О.Попової, О.Рудницької, Ю.Юрченка та інших. Ми зосередили увагу, перш за все, на визначенні вказаними авторами структурних компонентів професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів в контексті культурологічної підготовки, а саме: гуманістичних, ціннісних орієнтацій, культурологічних знань та вмінь, що уможливають культурологічний аналіз педагогічних явищ.

Ми повністю підтримуємо позицію А.Кір'якової про те, що орієнтація майбутнього вчителя на гуманістичні освітні цінності визначається як сходження особистості до культуровідповідних цінностей сучасної освіти.

Розкриваючи авторський підхід до визначення сутності поняття «гуманістичні ціннісні орієнтації вчителя» Л.Настенко звертається до наукових доробок В.Біблера, Є.Бондаревської, Н.Крилової, В.Семиченко, В.Сухомлинського, О.Сухомлинської, згідно з якими означене поняття ґрунтується на цінностях освіти, як на аксіологічній складовій культурологічної підготовки, а культурологічні знання і вміння відбивають її змістовий і діяльнісний компоненти [43].

На підставі здійсненого аналізу вихідних положень досліджень проблеми вмінь О.Абдуліною, М.Даниловим, Н.Менчинською, К.Платоновим, В.Сластьоніним, А.Щербаковим, Г.Щукіною, І.Якиманською авторка визначає основні властивості культурологічних умінь, вбачаючи в них: складні інтелектуальні вміння, яким притаманна широка варіативність; узагальнюючі способи оперування соціогуманітарними поняттями, уявленнями в умовах пізнавальної і практичної діяльності, пов'язаної з осмисленням культурно-освітніх явищ і вирішення професійно-педагогічних проблем [43].

Надзвичайно важливими у контексті нашого дослідження є наукові доробки Л.Настенко, яка, виокремлюючи і досліджуючи вихідні поняття «гуманістичні ціннісні орієнтації», «культурологічні знання», «культурологічні вміння» інтерпретує їх і як змістовно задану мету, і як зміст, і як результат культурологічної підготовки.

Проте, попри цінність та важливість її наукових висновків для нашого дослідження, авторка не вдається до виокремлення тих особистісних якостей майбутніх вчителів, які мають бути

сформованими у процесі професійної підготовки для подальшої ефективної діяльності культурологічного спрямування.

Враховуючи специфіку професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи ми виокремили ті з них, які на думку дослідників, майбутніх учителів і вчителів працюючих є значущими і важливими.

Нами було проаналізовано нову редакцію Державного стандарту початкової загальної освіти (2011 р.), щодо вимог до формування особистісних якостей майбутніх учителів, монографії та дисертації останніх років, присвячені підготовці майбутніх учителів початкової школи, сучасні наукові публікації, що стосуються деяких аспектів культурологічної підготовки майбутніх учителів, а також відповіді студентів факультету дошкільної та початкової освіти, викладачів та працюючих вчителів-початківців.

Одиницями аналізу ми обрали найбільш поширені у проаналізованих документах та у відповідях особистісні якості вчителя початкової школи, якими мають оволодіти студенти для ефективної професійної діяльності у майбутньому.

Серед особистісних якостей, які прагнуть сформувати викладачі у студентів-майбутніх учителів початкової школи, були названі такі:

- доброта, милосердя – 49.7%;
- емпатія (співчуття до інших) – 57.5 %;
- доброзичливість – 38.9 %;
- толерантність (культурна терпимість) – 87.3 %;
- тактовність – 49.9 %;
- дружелюбність – 38.3 %;
- комунікабельність (комунікативність) – 89.7 %;
- рефлексивність (самопізнання, вміння бачити себе і свої дії) – 43.1 %;
- креативність (здатність до творчості) – 51.2 %.

Студентами було визначено якості вчителя початкової школи, серед яких найбільш повторювались людяність, комунікативність, доброзичливість, толерантність, творчість, люб'язність, тактовність, надійність, емоційна рівновага (самоконтроль).

Одержані дані будуть використані нами у подальшій дослідницькій роботі по-перше, – для уточнення сутності культурологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, а, по-друге, – для визначення рівнів сформованості означених

якостей як складової культурологічної підготовки.

Узагальнюючи вищезазначене, вважаємо доцільним представити сутність культурологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи у площині чотирьохрівневої структури її змістових компонентів (рис.1.1.).

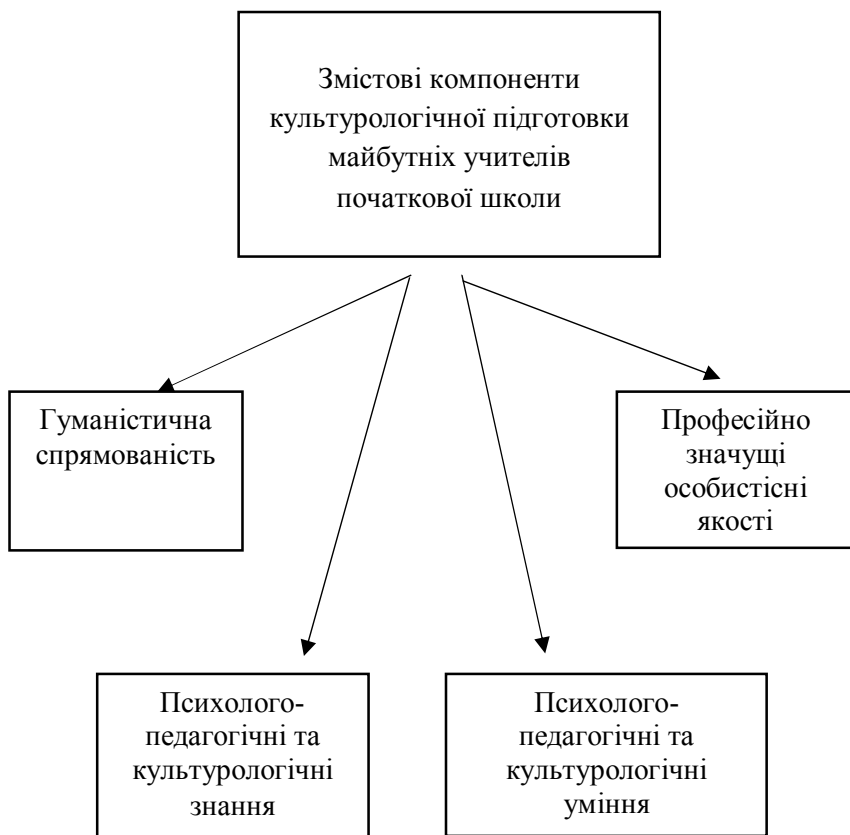


Рис. 1.1. Змістові структурні компоненти культурологічної підготовки

Діагностика сучасного стану культурологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи відбувалась відповідно до змістової структурної її сутності, а саме, як цілісної інтегративної сукупності взаємопов'язаних і взаємозумовлених змістових структурних компонентів, системотворчим чинником яких є суспільне замовлення на підготовку фахівців за напрямом підготовки «Початкове навчання», зокрема гуманістична спрямованість особистості і навчально-виховного процесу, культурологічних знань і вмінь, ефективність формування яких зумовлена професійно значущими особистісними якостями майбутніх учителів.

Як відомо, зміст освіти, у тому числі, її складова – культурологічна підготовка – відбиваються у навчальних планах, які складаються на основі стандартів освіти, програм навчальних дисциплін, підручників та навчальних посібників. Аналізуючи навчальні плани, перелік навчальних дисциплін та їх тематичне наповнення, ми зосереджували увагу, перш за все, на тому, чи відтворені в аналізованих нормативних документах складові культурологічної підготовки з врахуванням особливостей професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Знаходячись на перетині викладання різних навчальних дисциплін учитель початкової школи синтезує їх галузі, закладаючи основи самостійності, наполегливості, логічного мислення, доброти, гуманності, відповідаючи за становлення й розвиток базисних людських цінностей учнів та їх здатності до навчальної діяльності. Цілком поділяємо твердження науковців про те, що вчитель початкової школи – це перший вчитель, який транслює основи загальної культури молодшим школярам, формує уявлення про норми поведінки в суспільстві і навчальному закладі, сприяє становленню відповідних умінь та навичок їх дотримання (В. Борщенко) і що основний простір його професійної діяльності-це навчально-виховний процес, у якому суспільство забезпечує розвиток особистості дитини і надання їй допомоги у знаходженні свого місця у культурі (Є. Бондаревська, Ю. Борисова, О.Кучерявий та інші) [10; 12; 38].

Учитель початкової школи має вирішувати багато завдань культурологічної підготовки: пробуджувати і формувати у молодших школярів інтерес до пізнання культури і культурних

цінностей, вміння розуміти й оцінювати навколишню культуротворчу спадщину, потребу її усвідомлювати і берегти.

До висловленого слід додати, що за умовами праці професія вчителя початкової школи тісно пов'язана з підвищеною моральною відповідальністю за життя, фізичне і духовне здоров'я дітей і лежить у площині взаємодії та взаємовпливу особистості майбутніх учителів і майбутньої професійної діяльності, що має зумовити усвідомлення студентами їх цілісності та спрямування на удосконалення особистісних якостей у галузі гармонійно поєднаних психолого-педагогічної та культурологічної діяльності [64;38].

За характером виконання професійних функцій діяльність майбутніх учителів початкової школи у контексті культурологічної підготовки є психолого-педагогічною, предметна надбудова якої – культурологічна діяльність. Тому правомірним є твердження про необхідність посилення психолого-педагогічного компонента професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та його інтеграції з культурологічним [67, с. 152].

Вважаємо, що культурологічна підготовка майбутніх учителів має проходити кілька етапів:

– *основний, базисний*, котрий потребує найбільших зусиль і найбільшого часу, відповідаючи вимогам, що висуваються до вчителя початкової школи, до формування його особистісних якостей і компетенцій;

– етап *надбудови або надбудовний*, спрямований на оволодіння культурологічними знаннями, вміннями;

– *підсумковий*, який має бути інтегрованим результатом двох попередніх етапів і свідченням підготовленості студентів до майбутньої професійної діяльності, у тому числі, культурологічного спрямування.

Культурологічний підхід до освітнього процесу визначає необхідність наповнення змісту освіти на всіх його рівнях – від початкового до вищого. Вивчення та аналіз теорії і практики професійної підготовки і діяльності вчителів початкової школи дає змогу стверджувати, що зміст освіти, що визначається державними освітніми стандартами, все ще не спрямований на культурологічну підготовку майбутніх фахівців як системоутворюючий чинник [47, с. 52].

Актуальність і значущість підвищення культуротворчого

потенціалу освіти зумовлює необхідність оновлення навчальних планів і програм, модернізації змісту професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи у напрямі забезпечення їх культурологічного спрямування. Статус і роль учителя як професіонала і культуротворчої особистості при цьому мають визначатися культурологічною підготовленістю [57, с.17]. Для вчителя початкової школи це особливо важливо, оскільки він забезпечує входження молодшого школяра у найбільш сенситивний період його соціального й особистісного розвитку в складний і розмаїтий світ сучасної культури [2, с. 105].

Організація навчання і професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи у контексті культурологічної спрямованості потребує необхідності створення відповідних педагогічних умов, реалізація яких у системі навчально-виховної роботи університетів сприяла б ефективності культурологічної підготовки майбутніх фахівців.

Як відомо, психолого-педагогічна література трактує умови як обставини, вимоги чи пропозиції, що спрямовані на здійснення чи утворення чого-небудь або сприяє чомусь. Розглядаючи умови як обставину, від якої що-небудь залежить, науковці класифікують їх у дві групи: зовнішні (виробничі, культурні, природничо-географічні, громадські) та внутрішні (навчально-матеріальні, морально-психологічні, естетичні). С філософських позицій умова трактується як філософська категорія, що відбиває універсальні відношення та речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає та існує. Так, у філософському словнику під редакцією В.Шинкарука умова розглядається як філософська категорія, що виражає відношення предметів до об'єктів, без яких він не може існувати, а також як обставину, від якої щось залежить [74, с.327].

Звичайно, для професії педагога найсприятливішою є орієнтація на професії типу «Людина-Людина», що вимагає від фахівця, передусім, ефективної взаємодії з людьми, гуманістичної спрямованості особистості, розвинених соціально-перцептивних здібностей.

Однак, у зв'язку з тим, що культурологічна підготовка спрямована на формування культурологічних знань та вмінь і вчитель початкової школи є одночасно і суб'єктом сукупності і єдності культур (художньої, комунікативної, організаційної,

педагогічної, гуманітарної) то однією з умов його культурологічної підготовки має бути виражена спрямованість особистості за напрямом «Людина-Художній образ» [193].

Для обґрунтування вказаних позицій проаналізуємо більш детально навчальну та науково-методичну базу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у культурологічному аспекті.

Серед дисциплін, що мають сприяти вирішенню завдань культурологічної підготовки, перш за все, ми виокремили педагогіку, психологію, історію педагогіки, основи педагогічної майстерності, образотворче мистецтво, музичне мистецтво, порівняльну педагогіку в контексті Болонського процесу, теорію і методику виховання. Цьому ж мають сприяти фахові дисципліни, педагогічна практика, підготовка курсових і дипломних робіт, спецкурси.

На особливу увагу заслуговує навчальний курс «Теорія та методика виховання», який розроблено на основі програми з курсу «Педагогіка» з урахуванням змін, що відбуваються в соціально-економічному та культурологічному житті держави, реалізації основних напрямів розвитку освіти і педагогічної науки, висунутих Законами України «Про освіту», «Про початкову освіту».

Однак, і в меті, і в завданнях зазначеного курсу (методичних, пізнавальних, практичних), і в переліку вмінь, якими мають оволодіти студенти, відсутня безпосередня спрямованість на культурологічну підготовку і не зроблено акцент на тому, що професійна підготовка майбутнього вчителя вимагає не тільки урахування теоретико-методологічних та організаційних концепцій системи виховання, але й вирішення питань психолого-педагогічних її засад у контексті культурологічного спрямування. Як професіонал і культуротворча особистість майбутній вчитель має поєднувати психолого-педагогічну компетентність з культуротворчою, удосконалюючи її упродовж всього життя у процесі саморозвитку та самоудосконалення.

Література:

1. Арябкина И.В. Эстетико-педагогическая подготовка будущих учителей начальных классов / И.В. Арябкина // Искусство и образование. – 2007. – № 7. – С. 81–85.
2. Барабанщиков Н.В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов / Н.В. Барабанщиков // Советская педагогика, 1981. – №1. – С. 71-77.
3. Барбіна Є.С. Гуманізація освіти: навч.-метод. посібник / Єлизавета Сергіївна Барбіна. – Херсон: Херсонський державний педагогічний університет, 2001. – 58 с.
4. Библер В. С. М. М. Бахтин, или Поэтика культуры / В. С. Библер. – М.: Прогресс, 1991. – 176 с.
5. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 45–50.
6. Біблер В.С. Моральність. Культура. Сучасність: філософські роздуми про життєві проблеми / В.С. Біблер. – М., 1990. – 234 с.
7. Біла О.О. Формування готовності студентів до активізації художньої діяльності молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.О. Біла ; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2007. – 20 с.
8. Благова Т. Художньо-естетична підготовка в системі педагогічної освіти в Україні (1917–1920) / Т. Благова // Рідна шк. – 2004. – № 11. – С. 56–58.
9. Болотов В.А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–
10. Бондар В. Болонська конвенція : підготовка вчителя початкової школи / В. Бондар // Директор шк., ліцею, гімназії. – 2004. – № 6. – С. 48–53.
11. Бондаревська Є.В. Моральне виховання учнів в умовах реалізації шкільної реформи / Є.В. Бондаревська. – Ростов-на-Дону: Наука, 1986. – 120 с.
12. Борисова Ю. В. Методологія та методи соціальних досліджень : [навч. посіб.] / Ю. В. Борисова. – К. : ДЦССМ, 2003. – 216 с.
13. Ванюшкина Л. М. Образование в пространстве культуры: моногр. / Ванюшкина Л. М., Коробкова Е. Н. – СПб.: СПб АППО, 2012. – 458 с.
14. Василишина Т.В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування: Автореферат дис...канд.псих.наук: 19.00.07 / Т.В.

Василишина; Інститут психології ім.Г.С.Костюка АПН України. – К., – 2000. – 20 с.

15. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / Семен Устимович Гончаренко. – К. ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. – 308 с.

16. Гончаренко С.У. Методологія як важливий складник наукового дослідження в педагогіці / С.Гончаренко, В.Кушнір // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2002. – Вип. 4. – С. 15–22.

17. Гриньова В.М. Педагогічна культура майбутнього вчителя / В.М.Гриньова // Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи: монографія / керівн.асп.кол. Н.В.Гузій; Міністерство освіти і науки України, Нац. Пед. Університет імені М.П.Драгоманова. – К.: Видавництво НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. – 432 с.

18. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичні та методичний аспекти): Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. / В.М. Гриньова; Харківський держ. пед. ун-т ім.Г.С.Сковороди. – К., 2001. – 45 с.

19. Гузова Л. П. Формирование профессиональной культуры учителей начальных классов: методические рекомендации / Л. П. Гузова, А. П. Ситник. – М., 2002. – 21 с.

20. Данилюк А. Я. Принцип культурогенеза в образовании / А.Я.Данилюк // Педагогика. – 2008. – № 10. – С. 3–9.

21. Елизарова Г.В. Формирование поликультурной личности как требование новой глобальной ситуации / Г.В. Елизарова Л.П. Халяпина // Языковое образование в вузе: Методическое пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов. – СПб.: КАРО, 2005. – С. 8-20.

22. Євтух М. Б. Гуманізація моделі навчальної діяльності у вищій школі / М. Б. Євтух, О. П. Сердюк // Гуманізація навчально-виховного процесу : наук.-метод. зб. – Слов'янськ, 2000. – Вип. 8. – С. 319.

23. Зарицька В. Мовно-культурологічний аспект формування професійної культури сучасного педагога / В. Зарицька // Українська мова в сучасному культурному просторі Східної України: Матеріали міжрегіональної науково-практичної конференції. – Донецьк : Український культурологічний центр, 2010. – 248 с.

24. Зімакова Л.В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціалізації учнів засобами театрального мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л.В. Зімакова ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2004. – 20 с.

25. Зязюн І.А. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософський і психологічний аспект / І.А.Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2002. – № 2. – С.23-24.

26. Игнатъева Т.А. Развитие ребенка. Психические, физические, интеллектуальные способности / Т.А. Игнатъева. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 189 с. : ил. – (Мир вашего ребенка).

27. Кічук В. Освіта у сучасному світі (порівняльний контекст) : навч. посіб. для студ. пед. спец. / Н.В. Кічук ; Ізмаїльський держ. пед. ін-т. – Ізмаїл, 2001. – 88 с. – (Порівняльна педагогіка).

28. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: монографія / Людмила Вікторівна Коваль – [2-е вид. перероб. і допов.]. – Донецьк : ЛАНДОН-ХХІ, 2012. – 343с.

29. Кожем'якіна О.М. Суспільний досвід : структура, проблеми сприйняття та соціальні наслідки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії»/ О.М. Кожем'якіна ; Черкаський держ. технолог. ун-т. – К., 2003. – 20 с.

30. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. Овчарук. – К. : „К.І.С.”, 2004. – 112 с.

31. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах / Авт. Л. Масол // Інформаційний зб. М-ва освіти і науки України. – 2004. – № 10. – С. 3–32.

32. Кремень В.Г. Людиноцентризм в освіті : сучасний напрям розвитку духовності нації / В.Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 2 (51). – С. 17–30.

33. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О.Г. Кучерявий ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2002. – 37 с.

34. Масол Л. Школа культури виховує людину, яка мислить і прагне творити / Л. Масол // Початкова шк. – 2001. – № 5. – С. 38–39.

35. Матвієнко О.В. Організація педагогічної практики з виховної роботи у початковій школі : посіб. для викладачів, студ. пед. навч. закладів / О.В. Матвієнко ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К. : Стило, 2003. – 124 с.

36. Медведева В.О. Культурологічна освіта: тенденції та особливості в поглядах зарубіжних дослідників / В.О.Медведева // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: Збірник наукових праць. – К.:Логос, 2012.

– С. 212 – 220.

37. Межуев В.М. Культура как предмет философского знания / В.М. Межуев. – Вып. 4. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – С.40 - 52.

38. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навчальний посібник / За заг. ред акад. О.Г.Мороза. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2001. – 337с.

39. Настенко Л. Г. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя : автореферат на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : спец 13.00.04 Теорія та методика професійної освіти / Л.Г. Настенко ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2002. – 24 с.

40. Ничкало Н.Г. Учитель у світовому вимірі / Н.Г. Ничкало // Професійна освіта : педагогіка і психологія : Пол.-укр. журн. ; укр.-пол. – Ченстохово ; К., 2003. – Вип. 5. – С. 11–24.

41. Овчинникова А.Ж. Технология постижения образа у младшего школьника на уроках эстетического цикла / А.Ж. Овчинникова // Эстетический опыт личности как условие освоения культуры в образовательном процессе школы и вуза : сб. науч. тр. / Л.П. Печко, М.Г. Назарова, Р.А. Куренкова и др. ; Ин-т худож. образования РАО, Владимирский гос. пед. ун-т. – М., 2003. – С. 50–59.

42. Отич О.М. Культурологічна педагогічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти [Електронний ресурс] / О.М. Отич. – Режим доступу: http://zbornik.mixmd.edu.ua/2010_5_ua/21.pdf

43. Пассов Е. И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация : материалы к докладу на конференции "Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее" / Е. И. Пассов. – М. : АПК и ПРО, 2001. – 40 с.

44. Пахальчук Н. Естетико-виховні характеристики особистості вчителя початкових класів у контексті освітнянських документів / Н. Пахальчук // Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів : III регіон. наук.-практ. конф. (27 квіт. 2006 р.). – Вінниця ; Глухів ; Бар, 2006. – С. 84–85.

45. Пахальчук Н.О. Вимоги до професійної підготовки вчителя початкових класів у контексті сучасних парадигм освіти / Н.О. Пахальчук // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського : зб. наук. пр. Сер. Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2005. – Вип. 15. – С. 45–48.

46. Педагогіка : навч. посіб. / Галузяк В.М., Сметанський МІ., Шахов В.І. – вид. 2-ге, випр. і доп. – Вінниця : Книга–Вега, 2003. – 416 с.

47. Педагогічна майстерність: Підручник / Зязюн І.А., Кранушенко Л.В., Кривонос І.Ф. та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
48. Перетяга Л. Є. Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Людмила Євгенівна Перетяга. – Харків, 2008. – 28 с.
49. Печко Л.П. Эстетический и художественный опыт личности: структура, компоненты, возможности развития / Л.П. Печко // Эстетический опыт личности как условие освоения культуры в образовательном процессе школы и вуза : сб. науч. тр. / Л.П. Печко, М.Г. Назарова, Р.А. Куренкова и др. ; Ин-т худож. образования РАО, Владимирский государственный пед. ун-т. – М., 2003. – С. 8–19.
50. Радіонова І.О. Сучасна американська філософія освіти та виховання: тематичні поля та парадигмально-концептуальні побудови / І.О. Радіонова – Х.: ХДПУ, 2000. – 208 с.
51. Радченко Т. А. Полікультурні засади організації навчального процесу в університетах Швейцарії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Тетяна Анатоліївна Радченко. – Житомир, 2014. – 20 с.
52. Рибалка В.В. Особистісний, рефлексивно–ціннісно–креативний підхід до розвитку психологічної культури учнівської молоді в умовах неперервної професійної освіти / В.В. Рибалка // Психологія особистісно–орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : наук.–метод. посіб. / За ред. В. В. Рибалки. – К. ; Тернопіль, 2003. – С. 30–42.
53. Руденко В.Н. Культурологические основания целостности содержания высшего образования / В.В. Руденко // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 42–48.
54. Рудницька О.П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна кн. – Богдан, 2005. – 360 с.
55. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Савченко // Початкова шк. – 2001. – № 7. – С. 1–5.
56. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : посіб. [для вчителів та методистів почат. навч.] / Олександра Яківна Савченко. – [2-ге вид., допов., переробл.]. – К. : Богданова А. М., 2009. – 226 с.
57. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С.О. Сисоєва ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
58. Сирота З.М. Підготовка майбутніх учителів до музично–творчого розвитку учнів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” /

З.М. Сирота ; Ін-т пед. і психології проф. освіти АПН України. – К., 2005. – 20 с.

59. Слостенин В. А. Психолого-педагогическое образование и становление субъектного потенциала личности учителя / В. А. Слостенин // Педагогическое образование и наука : Научно-методический журнал. – 2006. – № 2. – С. 4-10.

60. Сорокин П. А. Система социологии / Питирим Александрович Сорокин. – М.: Астрель, 2008. – 1003 с., [1] л. портр.; 22 см. – (Социальная мысль России)

61. Супруненко Н. Формування художнього мислення майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки / Н. Супруненко // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. пр. Сер. Педагогіка та психологія. – Чернівці, 2003. — Вип. 179. – С. 151–155.

62. Суходольська-Кулешова Л. Формирование эстетической культуры будущего учителя / Л. Суходольська-Кулешова // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 83–87.

63. Тлумачний словник української мови / за ред. Д. Г. Гринчишина. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К. : Освіта, 1999. – 302 с.

64. Уайт Л. Избранное: Наука о культуре / Л. Уайт. – М.: РОССПЭН, 2004. – 960 с.

65. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1973. – 600 с.

66. Харитоновна С.В. Педагогическое содействие развитию культурологической компетенции студентов университета на занятиях по иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / С.В. Харитоновна. – Магнитогорск, 2006. – 21 с.

67. Черньонков Я. Особливості формування професійної культури майбутнього вчителя / Я. Черньонков // Рідна школа : Щомісячний наук.-пед. журнал. – 12/2002. – №12. – С.14-17.

68. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика / О. Л. Шевнюк. - К.: Вид-во нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова, 2003. - 232 с.

69. Юрченко Ю.А. Формирование культурологических умений у студентов педагогического вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Ю.А. Юрченко; Адыгейский гос. ун-т. – Майкоп, 2000. – 21 с.

70. Gay Geneva. A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education. – 1994 – 21 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm>

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЛІЦЕЇВ ТА ГІМНАЗІЙ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ

Проблеми вдосконалення системи фізичного виховання учнівської молоді набувають особливої актуальності в нових соціально-економічних умовах.

Аналіз процесів фізичного становлення й розвитку особистості школярів спонукає до перегляду й перебудови організаційно-методичних основ і змісту фізичного виховання. Особливої значущості розв'язання означених проблем набуває у специфічних умовах інтенсифікації навчального процесу ліцеїв та гімназій, що викликає перенапругу фізіологічних систем учнів, зняти яку у спромозі систематичні заняття фізичними вправами.

Питанням вивчення функціонального стану учнів ліцеїв та гімназій присвячені роботи Т.Гнітецької, Н.Гребняка, В.Машиністова, В.Єрмакова, Л.Завацької, І.Ляхової, В.Семенюка, О.Філінкової та ін.

Великий обсяг денного і тижневого навантаження учнів ліцеїв та гімназій, - стверджують вони, - призводить до систематичного накопичення втоми, що негативно відбивається на загальному стані здоров'я вихованців. Тому питання про відновлення їх розумової і фізичної працездатності, підтримання здоров'я та вдосконалення фізичного розвитку стає надзвичайно актуальним [7, 12].

Необхідні пошуки і впровадження нових ефективних форм і методів фізичного виховання школярів у закладах освіти взагалі і в ліцеях та гімназіях, зокрема.

До таких форм, спрямованих саме на активне фізичне самовдосконалення, дослідники О.Гурман, Л.Іващенко, Н.Страпко, В.Кудряшов, Є.Кудряшова, О.Леонов, В.Столяров, Н.Кудрявцева, Б.Шиян відносять гурткові, секційні, самостійні позакласні заняття школярів.

Істотні переваги та специфічні можливості, які закладені у позакласній роботі з фізичного виховання, сприяючи поліпшенню розумової працездатності, фізичної підготовленості, рухової активності й розвитку особистості в цілому, не отримали належного

висвітлення, оцінки і теоретичного обґрунтування, що негативно позначається на практиці фізичного виховання учнівської молоді.

Таким чином, актуальність нашого дослідження зумовлена низкою протиріч між:

- соціальним замовленням суспільства на підготовку фізично здорової, талановитої, обдарованої учнівської молоді і складністю досягнення цього в умовах інтенсивних розумових перевантажень учнів ліцеїв та гімназій;

- зрослими державними вимогами до рівня фізичної підготовленості учнів і обмеженими можливостями вирішення цього в умовах, визначених затвердженими Державними нормативними документами з фізичного виховання;

- необхідністю використання специфічних можливостей позакласної роботи у вирішенні проблем фізичного виховання в ліцеях та гімназіях і недостатнім осмисленням цього з боку вчителів у зв'язку з відсутністю спеціальних науково-методичних напрацювань.

В останні роки в наукових працях значна увага приділяється питанням становлення та перспективам діяльності ліцеїв та гімназій. Теоретичний аналіз наукових джерел дозволяє зазначити, що йде інтенсивний творчий пошук у цьому напрямі, з'являються спроби практично здійснити провідні ідеї створення названих закладів, а саме:

- забезпечити умови для реалізації педагогічних інновацій;
- розробити новітні педагогічні технології;
- сформувати принципово новий соціокультурний простір;
- надати учням наукові, технологічні, інформаційні знання з основ сучасної трудової діяльності в галузі економіки, педагогіки, медицини, інженерії тощо.

Ліцейська та гімназична освіта на сучасному етапі – це освіта підвищеного рівня з ускладненою навчальною програмою, що має сприяти розкриттю творчого потенціалу особистості.

Формування змісту освіти в ліцеях та гімназіях базується на головних вимогах до загальної середньої освіти: розвиток здібностей особистості в поєднанні з її академічними досягненнями, створення бази наступної спеціалізації та неперервної освіти, забезпечення умов для особистісного самовизначення, врахування перспектив

розвитку науки, техніки, технологій.

Сучасна психолого-педагогічна наука та практика дедалі чіткіше усвідомлюють необхідність пошуків принципово нової, нетрадиційної організації, змісту, форм та методів навчально-виховного процесу з творчо обдарованою молоддю, до якої належать учні ліцеїв та гімназій, на основі диференційованого навчання та виховання, їх додаткової освіти, в ході яких мають бути враховані специфічні індивідуальні, вікові, особистісні якості, нахили, здібності учнів. В.Рибалка визначає принципи психолого-педагогічної роботи з обдарованими учнями, а саме:

- принцип особистісного підходу, який передбачає виявлення, розвиток та реалізацію творчого потенціалу не окремих психічних якостей, а всієї особистості;

- принцип індивідуального підходу, згідно з яким визначається неповторність особистості учня, її самостійність, наявність права учня на вільний розвиток свого внутрішнього світу, на своєрідність індивідуального творчого життєвого шляху;

- принцип поєднання спеціальних і універсальних тенденцій абстрактного та конкретного змісту навчально-виховної діяльності, природничої і гуманітарної спрямованості інтересів, наукових і мистецьких начал у гармонійному становленні та реалізації творчого потенціалу обдарованого учня;

- принцип забезпечення оптимальних умов для саморозвитку та самореалізації творчого потенціалу обдарованого учня [22].

Таким чином, сучасні ліцеї та гімназії України – це освітні заклади, що здійснюють свою діяльність на основі загальноосвітніх програм і дають учням середню освіту підвищеного рівня, що, перш за все, виявляється в розширенні та поглибленні навчальних програм, які, крім обов'язкових (державних) вимог до змісту середньої освіти, містять підвищені вимоги до інтелектуального, духовного та фізичного вдосконалення учнів.

За своїм змістом, методами і формами фізичне виховання має сприяти підвищенню інтелектуальної та фізичної працездатності, рухової активності учнів ліцеїв та гімназій, про що свідчать наукові дослідження, Т.Гнітецької [7], В.Єрмакова [12] та ін.

Як свідчить практика, фізичне виховання старшокласників в умовах ліцеїв та гімназій відбувається лише під час проведення

урочних занять. Типові плани позакласної роботи з фізичного виховання базуються переважно на організації окремих спортивних заходів і роботі секцій з окремих видів спорту.

Характерною рисою навчання в ліцеях та гімназіях (за результатами наукових досліджень) є інформаційна насиченість навчального процесу, що значно перевищує таку в традиційній загальноосвітній школі. Так, гігієнічними детермінантами навчально-виховного процесу у ліцеях та гімназіях є великий об'єм денного і тижневого навантаження (на 20 – 30 % перевищує нормативне), інтенсифікація навчання шляхом збільшення щільності занять (до 85,0 – 91,4%) і збільшення часу самостійної роботи (до 33,9 – 36,2%), висока моторність занять (4 – 6 видів операцій) [7].

Цільова установка ліцеїв та гімназій на серйозне навчання вихованців з наступним його продовженням у вузі (орієнтація на навчання у закладі як на мету, на досягнення успіхів у конкретній, вже обраній спеціальності) приводить до загального високого розумового навантаження, результатом якого є систематичне накопичення стомлення, що супроводжується апатією, в'ялістю та негативним впливом на стан здоров'я учнів [12].

Про це ж свідчать дослідження В.Єрмакова, О.Копилова, М.Максимова [12], а саме: значне розумове навантаження ліцеїстів негативно відбивається на загальному стані здоров'я, а їх мінімальний руховий режим збільшує небезпечність гіподинамії. Ці прояви, як стверджують дослідники, можна значно зменшити шляхом більш ефективної організації фізичного виховання як складової частини навчально-виховного процесу. Висновки сучасних вчених підтверджені в свій час видатним вченим І.Павловим: саме фізичне здоров'я, величезний вплив на яке справляє фізична діяльність людини, є найважливішою передумовою повноцінної розумової роботи [6].

Вагоме значення фізичної діяльності людини для успішної роботи її мозку підкреслив видатний російський фізіолог І. Сеченов. Він розробив вчення про активний відпочинок і довів, що працездатність людини поновлюється швидше, якщо процес збудження на деякий час переключатиметься на інші центри кори головного мозку [6].

Установлено, що систематичні фізичні навантаження в процесі фізкультурно-спортивної діяльності сприяють швидшому

відновленню розумової працездатності, підвищенню рівня і якості переробки навчальної інформації учнів у навчальному процесі.

За твердженням Т. Гнітецької, заняття фізичною культурою значною мірою корегують рівень фізичної та розумової працездатності, що є кількісним показником соматичного здоров'я. І навпаки, обмеження рухового режиму, на думку дослідника, є однією з основних причин різноманітних відхилень у здоров'ї учнів. Т. Гнітецька підкреслює значущість рухової активності для зняття розумової втоми учнів, переключення їх уваги з одного виду діяльності на іншій [7].

Таким чином, підвищення рухової активності учнів, що сприяє високій працездатності їх організму – одне з головних завдань фізичного виховання в загальноосвітніх закладах, зокрема ліцях та гімназіях, для вирішення якого необхідні нові підходи до його організації з врахуванням специфічних особливостей функціонування даних закладів.

До них ми відносимо:

По-перше, – фізичне виховання має будуватися на принципах демократизації і гуманізації, забезпечуючи врахування індивідуальних особливостей кожної дитини та педагога, формування ціннісних орієнтацій у процесі фізичного і духовного розвитку особистості, здорового способу життя, гуманізму, потреб і мотивів (інтересів) до регулярних занять фізичними вправами і спортом, радощі спілкування; розвиток вольових і моральних якостей.

Демократизація навчально-виховного процесу з фізичного виховання полягає в забезпеченні всім та кожному учню рівноцінного доступу до основ фізичної культури, в максимальному розкритті здібностей дітей; в подоланні одноманітності змісту, форм та методів фізичного виховання, розкриття їх різноманітності, варіативності.

Тому, фізичне виховання в ліцях та гімназіях має здійснюватися на основі використання широких та гнучких методів і засобів навчально-виховного процесу для розвитку дітей із різним рівнем рухових і психічних здібностей, різноманітного навчально-методичного матеріалу, оптимальному сполученні форм і методів навчальної та позакласної роботи з урахуванням національних та

регіональних традицій у справі формування звичок здорового способу життя, виховання фізичної культури.

По-друге, - процес фізичного виховання має спиратися на підходи щодо формування в учнів морально-ціннісного ставлення до свого здоров'я і здорового способу життя.

Теорія та методика фізичного виховання й розвитку підростаючого покоління має бути переосмислена насамперед на філософсько-методологічному рівні. При цьому системоутворюючою одиницею для рефлексивного гуманітарного (а не природничо-наукового) аналізу цього рівня виступає категорія „цінність здоров'я” [4].

Саме через цю категорію відкривається реальна можливість побачити здоров'я очима самого суб'єкта здоров'я, тобто, того хто виступає його носієм, творцем, а часто й руйнівником. Тому сучасна теорія та методика фізичного виховання й розвитку підростаючого покоління мусить оперативно відреагувати в плані зміни своєї мотиваційної основи забезпечення навчально-виховного процесу на ту соціально-економічну ситуацію, яка визначає сутнісні характеристики нашого суспільства і в яку залучатиметься молода людина.

Застосування на уроках фізичної культури підходів щодо формування в учнів морально-ціннісного ставлення до свого здоров'я і здорового способу життя, зміцнення здоров'я дозволяють визначити найкращі шляхи впливу на мотиваційно-потрібну сферу учнів з метою активного впровадження здорового способу життя як важливої соціальної умови життєдіяльності. Формування позитивного мотиваційно-ціннісного ставлення дасть можливість значно підняти рівень їхньої теоретичної та практичної підготовки в галузі здорового способу життя, що сприятиме поліпшенню здоров'я та фізичної підготовленості учнів [4].

По - третє, - процес фізичного виховання має спиратися на індивідуальний та діяльнісний підходи.

Суть перебудови навчально-виховного процесу з фізичного виховання на основі діяльнісного підходу полягає в тому, що він орієнтує вчителя і учня не тільки на засвоєння готових знань і вмінь, але й на оволодіння засобами фізкультурно-оздоровчої діяльності, розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу дитини. Це відхід від методів і форм передачі готової інформації, пасивності учнів на

заняттях та перехід до активного засвоєння знань, умінь і навичок, реалізованих у різноманітних видах фізкультурно-оздоровчої і спортивної діяльності.

Індивідуальний підхід має базуватися на особливостях кожної дитини з врахуванням періоду її розвитку, бо людська індивідуальність виявляється саме в індивідуальних особливостях психічного та фізичного розвитку, в її характері, темпераменті і здібностях.

Отже, здійснений нами теоретичний аналіз дозволив зробити висновок, що фізичне виховання в ліцях та гімназіях виступає як процес, в якому вищою цінністю є учень із його індивідуальними особливостями. У сучасних умовах здійснення процесу фізичного виховання старшокласників в ліцях та гімназіях потребує системного та комплексного вирішення цієї проблеми.

Тому вкрай необхідні пошуки подолання одноманітності змісту, форм і методів фізичного виховання, розширення їх різноманітності, варіативності.

Однією з таких форм є позакласна робота з фізичного виховання.

Позакласна робота з фізичного виховання, за теоретичним аналізом, – це одна із форм організації корисного дозвілля та активного відпочинку учнів, яка, по-перше, організовується на добровільних засадах, що виявляється в тому, що зміст і форми занять визначаються навчальним закладом із урахуванням конкретних умов роботи; по-друге, будується на основі широкої громадської активності учнів, які об'єднуються в колективи самоврядування при постійному контролі і керівництві їх діяльністю з боку адміністрації, вчителів фізичної культури та членів педагогічного колективу; по-третє, педагогічне керівництво в процесі позакласної роботи набуває більш консультативно-рекомендаційного характеру, що стимулює вияви творчої ініціативи учнів у проведенні різноманітних форм цієї роботи. Позакласна робота з фізичного виховання доповнює основну програму різноманітністю засобів, форм, методів і сприяє вирішенню таких взаємопов'язаних завдань:

– зміцнення здоров'я, загартування організму, підвищення працездатності учнів;

- розвиток і корекцію їх фізичних і рухових можливостей;
- удосконалення життєво важливих рухових навичок і вмінь, способів регуляції рухів, застосування їх у різних за складністю умовах;
- формування ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя та культуру здоров'я;
- оволодіння основами особистісної фізичної культури (знання, потреби, уміння здійснювати рухову, фізкультурно-оздоровчу та спортивну діяльність);
- виховання моральних і вольових рис характеру особистості;
- виховання потреби в систематичних заняттях фізичними вправами, прагнення до фізичного вдосконалення, готовності до праці та захисту Вітчизни [31].

На думку О.Леонова [17], проблеми і труднощі у розв'язанні цих основних завдань пов'язані зі суттєвими недоліками в організації позакласної роботи з фізичного виховання усіх типів загальноосвітніх закладів, а саме:

- недостатньому обсягу рухової активності учнів, що здебільшого обмежується тільки двома уроками фізкультури;
- однобічною орієнтацією на формування в учнів фізичних якостей, рухових вмінь та навичок;
- відсутністю належної уваги до формування внутрішньої потреби у фізичному вдосконаленні;
- недостатністю повних та глибоких знань про організм, фізичний стан людини, ефективні засоби впливу на нього, методики їх застосування;
- недостатньому організаційно-методичному забезпеченню позакласної роботи з фізичного виховання.

Розкриваючи сутність позакласної роботи з фізичного виховання в ліцеях і гімназіях, ми виходили з мети, завдань та основних педагогічних принципів, на яких вона має будуватися: принципи добровільності, ініціативи та самодіяльності, урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, послідовності та взаємодії усіх видів виховної роботи.

Основним принципом організації позакласної роботи є добровільність, що полягає у свободі вибору учнями форм цієї роботи, режимів інтенсивності занять і планування їх результа-

тивності; можливості безперешкодної зміни виду фізичної активності відповідно до бажань вихованців.

Принцип ініціативи та самодіяльності зумовлює врахування бажань учнів, їх ініціативи, пропозицій та дій у процесі позакласної роботи. Центром виховного процесу має стати учень з його складним світом думок, почуттів. Це потребує розвитку учнівського самоврядування при тактовному педагогічному керівництві. Створення і правильне функціонування такого органу розв'язує дві важливі проблеми. По-перше, активна участь учнів в організації позакласної роботи значно допомагає вчителям проводити заплановані заходи, а по-друге – вирішувати одне із важливих завдань виховання - розвиток самодіяльності учнів, виховання навичок управління колективом на основі самоврядування.

Принцип врахування вікових та індивідуальних особливостей вихованців визначається необхідністю індивідуального підходу до особистості та здійснюється через індивідуальні особливості, темперамент, своєрідність характеру, здібності, інтереси, нахили, а це дозволяє вибирати найбільш ефективні шляхи взаємодії особистості з навколишнім світом.

Позакласна робота планується на основі принципу послідовності, який передбачає врахування попереднього досвіду вихованців, ускладнення завдань виховання і неперервність виховного процесу. Згідно з цим принципом, у роботі має дотримуватися певна послідовність, доступність занять для учнів щодо формування відповідних умінь і навичок практичної діяльності.

Принцип взаємодії різних видів і форм позакласної роботи пов'язаний з умовою комплексного підходу до виховання, що зумовлює органічний взаємозв'язок усіх форм виховання як у режимі навчального дня, так і в позаурочний час.

Важливим для подальшого розуміння суті та умов удосконалення позакласної роботи з фізичного виховання в ліцеях і гімназіях є осмислення і наукове обґрунтування її основних напрямів, змісту і форм.

За своїм змістом та організацією позакласна робота з фізичного виховання повинна відповідати таким вимогам: бути цілеспрямованою, масовою, вільною у виборі учнями форм занять, сприяти поглибленому вивченню предмета “Фізична культура”;

заняття мають бути привабливими для учнів і стимулювати їх активність [31].

Основу позакласної роботи з фізичного виховання визначають базовий та варіативний змісти.

Базовий зміст (загальний для усіх типів навчальних закладів), який покладено і в основу державного стандарту позакласної роботи з фізичного виховання. Це – стабільна частина роботи, яка не залежить від регіональних, національних та своєрідних особливостей загальноосвітнього навчального закладу, а в соціальному плані дозволяє задовольнити потреби суспільства в досягненні оптимального рівня фізкультурної освіти, фізичного розвитку, рухової підготовленості і стану здоров'я учнів.

Він спрямований на оволодіння:

– теоретичними та методичними знаннями, формування у дітей звичок здорового способу життя, творчого оволодіння способами фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності, самовизначення у виборі засобів і форм занять фізичною культурою і спортом;

– вправами, що сприяють: а) фізичній підготовці загально-розвиваючого характеру та загартування організму учнів; б) розвитку сили, витривалості, швидкості, гнучкості, спритності; в) корекції недоліків постави, фізичного розвитку, розвитку функцій опорно-рухового апарату та м'язових груп [28].

Варіативна диференційована частина позакласної роботи з фізичного виховання визначається на підставі регіональних та національних особливостей і можливостей загальноосвітнього навчального закладу, а також з урахуванням індивідуальних здібностей та інтересів учнів, умов занять, спеціалізації вчителя фізичної культури.

Визначення складових частин змісту позакласної роботи з фізичного виховання має особливе значення для нашого наукового дослідження.

Демократизація навчально-виховного процесу в системі освіти взагалі, і в закладах нового типу, зокрема, дає змогу для конструювання та варіювання змісту позакласної роботи з фізичного виховання в ліцеях і гімназіях. Практика свідчить, що в їх діяльності закладені значні специфічні можливості для удосконалення саме

варіативної диференційованої частини позакласної роботи з фізичного виховання як складової загальної системи виховання.

Проаналізуємо його більш детально, спираючись на теоретичні дослідження цієї галузі та передову практику.

За думкою І.Харламова, позакласна робота з фізичного виховання має бути побудована за такими напрямками:

- розширення та поглиблення санітарно-гігієнічної просвіти і формування відповідних умінь та навичок;
- використання природних сил для зміцнення здоров'я (сонця, повітря і води);
- спортивне удосконалення учнів, розвиток їх здібностей;
- організація та проведення спортивно-масових заходів у школі;
- організація систематичної діяльності учнів, що пов'язана із затратою мускульної енергії, фізичним тренуванням і перебуванням на свіжому повітрі [29, с.452].

Ми згодні з виокремленими автором напрямками позакласної роботи з фізичного виховання, але вважаємо, що з урахуванням особливостей навчально-виховного процесу в ліцеях та гімназіях позакласна робота з фізичного виховання має бути спрямована понад усе на зняття розумового навантаження учнів цих закладів, на відновлення їхніх фізичних сил.

Тому, на наш погляд, стрижневими напрямками позакласної роботи з фізичного виховання мають бути:

- фізкультурно-оздоровчий, що реалізується через фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального дня (гімнастика перед заняттями, рухливі (динамічні) перерви, години здоров'я), туристичні походи по рідному краю, рухливі ігри на місцевості, самостійні заняття фізичними вправами, фізкультурно-оздоровчі клуби тощо;
- спортивно-масовий, котрий втілюється в практиці ліцеїв та гімназій через групові заняття та масові фізкультурні заходи;
- рекреаційно-відновлювальний, спрямований на поліпшення стану здоров'я старшокласників через гуртки загальної фізичної підготовки та секції для учнів спеціальної медичної групи, групи здоров'я, дні здоров'я тощо [10].

Охарактеризуємо більш докладно кожний з означених напрямів позакласної роботи з фізичного виховання в ліцях та гімназіях, що втілюється у практиці через відповідні форми, методи і засоби роботи.

Фізкультурно-оздоровчий напрям. Його основна мета – це оздоровча спрямованість, що має знизити або усунути негативні функціональні прояви, які виникають в організмі учнів ліцеїв та гімназій через напружену підвищену розумову діяльність. Л.Головіна, Ю.Копилов фізкультурно-оздоровчий напрям розглядають як систему заходів, що спрямована на вдосконалення фізичних можливостей та інтелектуальних здібностей учнів, підвищення психоемоційної стійкості та адаптаційних резервів їхнього організму [8].

Сучасна практика фізичного виховання свідчить, що ефективними формами фізкультурно-оздоровчого напрямку є:

- фізкультурно-оздоровчі заходи у режимі навчального дня (гімнастика перед заняттями, рухливі (динамічні) перерви, години здоров'я);
- туристичні походи по рідному краю, рухливі ігри на місцевості;
- самостійні заняття фізичними вправами;
- фізкультурно-оздоровчі клуби.

Особливе місце серед форм реалізації цього напрямку займають фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального дня (гімнастика перед заняттями, рухливі (динамічні) перерви, години здоров'я). Як свідчить практика, використання цих форм сприяє:

- зниженню в учнів негативних наслідків навчального навантаження;
- збільшенню рівня рухової активності учнів;
- формуванню „школи рухів” – навчання учнів основам рухової діяльності;
- навчання основ знань з методики самостійного виконання фізичних вправ [28].

Використання форм фізкультурно-оздоровчого напрямку (самостійне виконання комплексу ранкової гігієнічної гімнастики, проведення динамічних перерв з цілеспрямованими фізичними навантаженнями), за результатами досліджень Л.Гурмана,

приводить до підвищення фізичної підготовленості старшокласників [11].

На думку І.Козетова [14], однією з ефективних форм організації фізичного виховання в позаурочний час є туристичні походи по рідному краю. З метою збереження здоров'я за допомогою оздоровчих сил природи, розширення знань із географії рідного краю дослідником запропонована гра “Долаємо кілометри кордонами областей України”, під час якої учні гімназії перетинають кордони областей України, загартовуючись та одночасно відкриваючи для себе всю велич і красу рідної держави.

В останні роки значна увага приділяється клубній формі організації фізкультурно-оздоровчої роботи. За даними М.Мангури однією з дієвих форм роботи, спрямованої на підвищення пізнавальної і рухової активності учнів, цікавого проведення дозвілля, свідомого ставлення до фізичної культури, а в цілому до стану свого здоров'я, є організація позакласної роботи у формі клубів здорового способу життя з поетичними назвами („Ай-Петрі”, „Геракли”, „Слідопит”). Головна мета їх діяльності – залучення учнів до активної роботи у сфері фізичної культури, спорту, туризму та краєзнавства, оволодіння оздоровчими системами. Дослідницею розроблено структуру Центру здоров'я та сценарії заходів клубу здорового способу життя [21].

У сучасній літературі з теорії та методики фізичного виховання визначається, що основний зміст діяльності фізкультурно-оздоровчих клубів, груп становлять фітнес-програми, у процесі яких використовуються нові засоби фізичного виховання, спрямовані на оздоровлення й зміцнення організму людини [16].

Поняття „загальний фітнес” (Total fitness, General fitness) визначається як оптимальна якість життя людини, що включає соціальні, розумові, духовні та фізичні його компоненти. Деякі зарубіжні автори зміст цього поняття пов'язують із гігієною тіла, фізичною підготовкою, раціональним харчуванням, профілактикою захворювань, боротьбою зі стресами, а також із плануванням життєвої кар'єри [32]. У цьому аспекті поняття „загальний фітнес” найбільше асоціюється зі здоров'ям та здоровим способом життя.

Термін „фізичний фітнес” характеризується як оптимальний стан показників здоров'я, що забезпечують можливість мати високу якість життя [16], як здатність організму людини адаптуватися до

функціонування в екстремальних ситуаціях [28]. У загальному плані поняття „фізичний фітнес” асоціюється з рівнем фізичної підготовленості [32].

Таким чином, „фітнес” як новий термін фізкультурно-спортивної термінології відображає соціальні (здоровий спосіб життя), біологічні (рухова активність, фізичний стан та фізична підготовленість) та інші характеристики засобів фізичного виховання, спрямованих на оздоровлення людини.

Тому фітнес-програми групових або індивідуальних занять вирішують як оздоровчі завдання (досягнення та підтримка оптимальної фізичної підготовленості, зниження чинників ризику розвитку захворювань), так і завдання, пов’язані з формуванням рухових та спортивних здібностей.

Фітнес-програми можуть складатися як для одного виду рухової активності (для аеробіки, оздоровчого бігу, плавання тощо; так і для кількох об’єднаних видів рухової активності (наприклад, аеробіки та бодібілдінгу, аеробіки та стретчингу (від. англ. „stretching” – розтягування), оздоровчого плавання та силової підготовки тощо); або одного чи кількох видів рухової активності (наприклад, аеробіки та загартування; бодібілдінгу та масажу; оздоровчого бігу та SPA (від. англ. „sanities per aqua” – лікування водою) тощо) [16].

Спортивно-масовий напрям. Його мета – формування в учнів інтересу до фізичної культури і спорту, розвиток фізичних якостей в процесі групових занять і масових фізкультурних заходів. Групові (урочні) заняття проводяться згідно сталого розкладу з обмеженням, але відносно постійним складом учнів, які об’єднуються у секції загальної фізичної підготовки, спортивні секції з різних видів спорту. Масові фізкультурні заходи (неурочні) – спартакіади, спортивні змагання, свята фізичної культури, фізкультурно-художні вечори та інші мають епізодичний характер, однак охоплюють учнів всього навчального закладу або частини класів і сприяють розвиткові в них здібностей до художнього відображення спорту, його гуманістичного осмислення засобами музики, живопису, кіно («Природа і ми», «Екологія і людина», «Живі сторінки історії», «Вітівки матінки-зими», «Олімпіади стародавності» [26].

Поряд з цим, змагальні форми занять з фізичного виховання (спартакіади, „малі” олімпіади, спортивні змагання тощо) відкривають широкі можливості для підвищення емоційного тону

і активності учнів. “Змагальні форми занять – не стільки спосіб досягнення перемоги або значного спортивно-технічного результату, скільки форма емоційного наповнення спілкування, здорового відпочинку і розваги. Беручи участь у змаганнях, школярі збагачуються новими враженнями, глибше познають себе і своїх товаришів, переживають радість перемоги і гіркоту поразок” [31, с.98].

Аналіз науково-методичної літератури з проблеми фізичного виховання учнів дає змогу класифікувати форми реалізації спортивно-масового напрямку в такій наступності:

- заходи естетично-оздоровчого характеру (спортивно-художні вечори, фізкультурно-художні свята, „малі” олімпіади, спортивні змагання)

- форми активного відпочинку на свіжому повітрі, які характеризуються доланням перешкод і спортивними змаганнями (туристичні походи, орієнтування на місцевості);

- масові заходи, які мають загальний початок та певні правила (спартакіади, „Веселі старти” тощо);

- спортивні секції з видів спорту та змагання зі спортивних ігор (баскетбол, футбол, волейбол тощо);

- спортивні клуби за інтересами.

В останні роки значна увага приділяється використанню народних українських ігор та забав при проведенні фізкультурно-художніх свят, спортивно-художніх вечорів. У роботах О.Кругляка [15], Є.Сарапулової [24], А.Цьося [30] простежується думка про важливість узагальнення досвіду національної культури і спорту в системі фізичного виховання учнів. Як зазначають дослідники, український народ упродовж тривалого історичного розвитку творив самобутні види фізичних вправ, рухливих ігор, забав, дозвілля, танців, пісень, удосконалював способи їх використання, які надалі увійшли до складу своєрідної системи культурно-спортивних заходів. Тому використання елементів національної культури сприяє не лише відродженню національних традицій, а й поширенню елементів здорового образу життя, спортивної культури серед учнів.

Питанням удосконалення фізичного виховання шляхом створення та впровадження в практику позакласної роботи спортивних змагань, що володіють високим гуманістичним,

культурним, духовно-моральним потенціалом, присвячені роботи російських дослідників Я.Білла, Г.Полікарпової. Використання у виховному процесі засобів олімпійської освіти, на думку дослідників, сприяє розвитку в учнів здібностей до художнього відображення спорту, його гуманістичного осмислення, формування духовних, фізичних і моральних цінностей особистості [5].

В останній час поширеними масовими формами позакласної роботи з фізичного виховання старшокласників стали різні види орієнтування на місцевості, а саме: орієнтування в заданому напрямку, орієнтування по маркірованій трасі, орієнтування за вибором, орієнтування на велосипедах тощо, котрі мають як змагальний, так і оздоровчий характер [1].

Сучасна практика відносить спортивні клуби за інтересами до нових нетрадиційних форм позакласної роботи з фізичного виховання старшокласників, що задовольняють бажання і потреби в їх спортивному вдосконаленні. На необхідності індивідуальної роботи з учнями у процесі гурткових, секційних занять наголошують Л.Гурман [11], О.Леонов [17], бо саме ці форми позакласної роботи з фізичного виховання, на їх думку, сприяють не тільки розвитку фізичних якостей учнів, а й вирішують проблему диференціації виховного впливу на них.

Аналіз науково-методичної літератури, педагогічні спостереження та власний педагогічний досвід дають змогу виокремити ще один напрям фізичного виховання старшокласників ліцеїв та гімназій у позакласній роботі – рекреаційно-відновлювальний.

Рекреація – надзвичайно широка сфера діяльності, яка в перекладі з латинської означає відпочинок, розвагу, відновлення, лікування. Фізична рекреація - це процес використання засобів, форм і методів фізичного виховання, спрямований, насамперед, на задоволення потреби в активному відпочинку, відновленні сил, розвагах учнів у вільний час [1].

Чому ми виділяємо саме цей напрям? У зв'язку з великою розумовою перевантаженістю старшокласників ліцеїв та гімназій як під час урочних занять у закладі освіти, так і вдома в процесі виконання домашнього завдання вони не встигають відновлювати свої сили, тому за станом здоров'я 12-15% учнів ліцеїв і гімназій

складають спеціальну медичну групу (для порівняння в загальноосвітніх школах - 7-8% учнів).

Ефективною формою реалізації відновлювано-рекреаційного напрямку є дні здоров'я. На наш погляд, у позакласній роботі з фізичного виховання ліцеїв та гімназій слід увести „місячники”, „декади” здоров'я – як систему комплексних заходів, у яких поєднуються туризм, спортивні змагання, ранкова гімнастика, орієнтування, плавання тощо.

Кожний з означених напрямів позакласної роботи з фізичного виховання старшокласників ліцеїв і гімназій здійснюється через відповідну агітаційну та пропагандистську роботу, спрямовану на формування в учнів потреби у фізичного вдосконаленні через цілеспрямовану освітницьку та пропагандистську роботу.

Агітаційна та пропагандистська робота здійснюється в процесі проведення бесід, конференцій, зустрічей, диспутів, вікторин, показових виступів спортсменів.

Реалізації цих завдань, як свідчить практика, сприяє формування валеологічних знань про збереження і зміцнення свого здоров'я, усвідомленої потреби в освоєнні цінностей здоров'я; додержання гігієни розумової й фізичної праці, режиму та якості харчування; формування мотиваційних установок учнів на фізичне самовдосконалення тощо.

Аналіз практики свідчить, що успішне здійснення фізичного виховання в позакласній роботі залежить від комплексного впливу форм, засобів та методів цього процесу на розвиток особистості старшокласника.

Організація фізичного виховання в позакласній роботі охоплює використання як традиційних, так і нетрадиційних методів. Основна вимога до вибору методу – його активна і творча спрямованість. Застосування таких методів вносить у виховний процес елементи дослідження, пошуку, порівняння різноманітних фактів, явищ, позицій, висновків, допомагає більш чіткіше визначити власну точку зору.

Система методів, використана нами в процесі дослідження, побудована на основі класифікації педагогічних методів Т.Є. Конникової [19], а саме:

- методи формування свідомості особистості (освічення, навіювання, переконання, прикладу);

- методи формування досвіду поведінки (привчання, вправи, доручення, виховні ситуації, змагання тощо);
- методи стимулювання і корекції поведінки (заохочення, покарання);
- методи самовиховання (самоспостереження, самоаналіз, самоконтроль).

Експериментальна робота проводилася з використанням специфічних методів фізичного виховання (за класифікацією Б.М.Шияна [31]), а саме:

- практичних методів: навчання рухових дій (загалом; по частинах; відповідних вправах); удосконалення та закріплення рухових дій (ігровий та змагальний методи); тренування (безперервний; інтервальний (повторний); комбінований);
- методів використання слова;
- методів демонстрації.

Така класифікація методів виховання, на наш погляд, дозволяє більш свідомо й цілеспрямовано добирати їх до кожного виховного заходу, сприяючи ефективності виховного впливу на особистість вихованця.

Таким чином, вивчення теоретичного і практичного досвіду досліджуваної проблеми дозволило узагальнити зміст фізичного виховання старшокласників ліцеїв та гімназій у позакласній роботі, який відображено в напрямках цієї діяльності. У процесі дослідження виокремлено та розкрито напрями позакласної роботи з фізичного виховання та форми їх реалізації в умовах ліцеїв та гімназій, а саме: фізкультурно-оздоровчий, який має на меті знизити або усунути негативні функціональні вияви, що виникають в організмі учнів ліцеїв та гімназій через напружену підвищену розумову діяльність; спортивно-масовий, який спрямовується на формування в учнів інтересу до фізичної культури і спорту, розвиток фізичних якостей в процесі групових занять і масових фізкультурних заходів; рекреаційно-відновлювальний - спрямований на відновлення розумових сил, рухової активності, фізичної працездатності старшокласників ліцеїв та гімназій.

Специфіка позакласної роботи з фізичного виховання в ліцеях і гімназіях зумовлена:

1. Особливостями педагогічного процесу в закладах нового типу, а саме – інтенсивністю та значними об'ємами навчально-пізнавальної діяльності.

Оскільки розумова праця ліцеїстів і гімназистів є переважаючим видом діяльності вихованців, то для підтримання певної гармонії в розвитку особистості потрібні певні навантаження на фізичну сферу, що дають заняття фізичною культурою, участь у роботі спортивних секцій, гуртків, клубів тощо.

2. Особливостями позакласної роботи як складового органічного компоненту загальної системи виховання, а саме: добровільністю участі старшокласників у виховному процесі, вільному виборі ними занять, організаційних форм і видів діяльності; варіативністю програм діяльності з урахуванням індивідуальних інтересів, здібностей, рівнів розвитку, не регламентованістю (як на уроці) тривалості виховного процесу.

3. Спеціальним складом учнівського контингенту.

Вивчення сучасного досвіду та узагальнення теоретичних результатів досліджень у галузі фізичного виховання в процесі позакласної роботи засвідчили, що її ефективність значною мірою залежить від створення й дотримання певних організаційно-педагогічних умов, за яких досягається взаємозв'язок різних компонентів цієї роботи. Тому з метою перевірки теоретичних положень дисертаційного дослідження наша увага була сконцентрована на наступному етапі наукового пошуку, що пов'язаний з виявленням, обґрунтуванням та експериментальною перевіркою ефективності цих умов.

Під організаційно-педагогічними умовами ми розуміємо зовнішні стосовно особистості учня обставини середовища навчання та виховання, які спонукають до якісних змін особистості учня. Організаційно-педагогічні умови – це спосіб формування, а фізичне виховання – процес і результат відповідного формування, що переживається суб'єктивно.

У результаті аналізу теорії та практики досліджуваної проблеми нами було виявлено організаційно-педагогічні умови, що дозволяють розглядати позакласну роботу в ліцеях та гімназіях як діяльність, що має значний виховний потенціал для вирішення сучасних завдань фізичного виховання в цих закладах. До них ми відносимо :

- формування у старшокласників ліцеїв та гімназій позитивного ставлення до занять фізичною культурою в позакласній роботі;

- систематичне використання в навчально-виховному процесі освітньо-виховних можливостей міжпредметніх зв'язків профільних дисциплін у ліцеях та поглиблених курсів навчання в гімназіях;

- набуття учнями необхідного досвіду фізичного самовдосконалення в процесі позакласної роботи;

- впровадження ефективних форм позакласної роботи в цілісну систему фізичного виховання старшокласників ліцеїв та гімназій;

- підготовки вчителів до проведення позакласної роботи з фізичного виховання в специфічних умовах ліцеїв та гімназій [10].

Однією з важливих умов ефективності фізичного виховання у позакласній роботі є формування в старшокласників ліцеїв та гімназій позитивного ставлення до занять фізичною культурою в позакласній роботі.

Вирішення проблеми впровадження фізичної культури як невід'ємної частини здорового способу життя в повсякденний побут старшокласників неможливе без розвитку їх позитивного ставлення до фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Позитивне ставлення учнів ліцеїв та гімназій до занять фізичною культурою може бути вироблене, по-перше, через формування звички та стійкого інтересу до систематичних занять фізичною культурою, по-друге, через пошук та визначення життєвих цінностей (здоров'я, фізична досконалість тощо).

У психолого-педагогічній науці інтерес розглядається як форма вияву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності [9].

Загалом процес формування інтересу до фізичної культури та спорту пов'язаний, з одного боку, із створенням умов – наявність секцій, гуртків, проведення конкурсів, змагань; з іншого – з виявленням інтересів, із включенням старшокласників у діяльність, що відповідає їх спортивно-оздоровчим інтересам.

За твердженням Е. Ільїна, позитивний вплив фізичних вправ можливий лише за умови їх систематичного виконання, що

переростає в звичку і потребу. Для формування такої потреби, на думку науковця, необхідно пробудити в учнях інтерес до занять фізичною культурою і вчасно захопити їх до різних видів фізкультурно-оздоровчої діяльності [13].

Фізкультурно-оздоровча активність учнів – ключова ланка в процесі формування звички та стійкого інтересу до систематичних занять фізичною культурою. Активність особистості В.Семеренський розуміє, як здатність людини брати участь у суспільно значущих змінах на основі засвоєння багатств матеріальної й духовної культури [25]. Тому, на наш погляд, фізкультурно-оздоровча активність – це внутрішнє прагнення учня до активної участі в різних видах фізкультурно-спортивної діяльності та пошук ним самостійних шляхів свого фізичного вдосконалення.

За твердженням Г.Лещенко, активність учнів залежить від мотивів. Важливою метою виховної діяльності є забезпечення позитивної мотивації особистісного вдосконалення. Тому перед сучасною школою стоїть проблема формування дійових мотивів, прищеплення інтересу та потреби до систематичних занять фізичною культурою. Зробити це можна, тільки усунувши жорстку регламентацію, яка стримує ініціативу, самостійність і творчість вчителя і учнів, підриває інтерес до занять [18].

У сучасних публікаціях, присвячених удосконаленню фізичного виховання, акцентується на вирішенні проблеми формування в дітей і молоді ціннісних орієнтацій, потреб, прагнень і мотивів до занять фізичною культурою. В. Бальсевич, розглядаючи питання фізичної активності учнів, обґрунтовує положення про те, що особливістю фізичного виховання є формування особистісного ставлення, прагнення вихованців до занять фізичними вправами. Сутність поняття „прагнення” дослідник розглядає як потрібні відношення, в яких предметний зміст значно згорнутий або ж такі, у яких діяльнісна сторона яскраво виражена [2].

Зазначимо, що позитивне ставлення старшокласників ліцеїв та гімназій до занять фізичною культурою має формуватися через усвідомлення вихованцями потреби у своєму здоров'ї, яке визнається одним із найважливіших соціальних чинників здоров'я суспільства взагалі, створення сприятливих екологічних умов, ефективної системи виховання, освіти і організації виробництва. Під

“здоров’ям” розуміють динамічний стан людини, що забезпечує її повноцінне біосоціальне функціонування, фізичну та інтелектуальну працездатність, а також здатність до пристосування в довкіллі. Слово “health” (здоров’я) походить від англійського “whole” (“хул” – цілий, цілісний), що означає завершеність, досконалість організації, тобто життєву надійність, гармонію функцій, енергію і свободу від будь-яких напружень, скутості [16].

Однією з педагогічних умов ефективної організації фізичного виховання учнів ліцеїв та гімназій є систематичне використання у навчально-виховному процесі освітньо-виховних можливостей міжпредметних зв’язків профільних дисциплін у ліцеях та поглиблених курсів навчання у гімназіях.

Теоретичний аналіз проблеми дослідження засвідчив, що основною відмінністю ліцеїв і гімназій від загальноосвітніх навчальних закладів освіти є характер навчальної діяльності. Якщо навчання в загальноосвітніх закладах освіти акцентується на засвоєння учнями предметів тільки загальноосвітнього характеру, то навчання в гімназії має специфічний напрям на поглиблене навчання окремих дисциплін, у ліцеї – прикладний, орієнтований на певні профілі, що тісно пов’язані з відповідними вузами.

Профіль навчання – це спосіб організації диференційованого навчання, який передбачає поглиблене і професійне-орієнтоване вивчення циклу споріднених предметів. Засвоєння змісту освіти має, по-перше, забезпечувати загальноосвітню підготовку учнів, по-друге, - спеціалізовану поглиблену підготовку до майбутньої професійної діяльності. Особливості вивчення предметів – більш глибоке і повне опанування понять, законів, теорій, передбачених стандартом освіти; дотримання системного викладу навчального матеріалу, його логічного впорядкування; широке використання знань зі споріднених предметів, застосування активних методів навчання; організація дослідницької, проектної діяльності учнів.

Тому в контексті нашого дослідження визначено освітньо-виховні можливості міжпредметних зв’язків профільних дисциплін ліцеїв та поглиблених курсів навчання гімназій у галузі фізичної культури.

Як справедливо стверджує В. Максимова, методологічна функція міжпредметних зв’язків зумовлена, по-перше, тим, що вони удосконалюють процес навчання й виховання в умовах предметної

системи на основі закономірних зв'язків і явищ як відбиття об'єктивної реальності. Саме засвоєння учнями за допомогою міжпредметних зв'язків провідних ідей, положень, центруючих знань у спроможності забезпечити єдність функцій освіти, розвитку і виховання в предметній системі навчання [20].

Методологічна функція міжпредметних зв'язків зумовлює також найважливіші напрямки удосконалення процесу навчання й виховання, які відповідають соціальним вимогам фізичного розвитку особистості учнів:

1) міжпредметні зв'язки, відбиваючи діалектичний метод пізнання, сприяють підвищенню теоретичного і наукового рівня навчально-виховного процесу з фізичного виховання, бо дійсне знання предмету складається з найбільш повного охоплення всіх його сторін, зв'язків і опосередкувань та знаходження єдності у багатогранності процесів і явищ, що вивчаються різними навчальними профільними предметами. Міжпредметні зв'язки саме і виявляють загальне, особливе та одиничне у вивченні об'єктів;

2) міжпредметні зв'язки привносять у навчально-виховний процес методологічний апарат сучасної науки, що сприяє залученню учнів до системного методу оволодіння знаннями з фізичної культури. Вони розширюють область пізнання, культури взагалі, виділяючи зв'язки між елементами знань із різних навчальних дисциплін у якості спеціальних об'єктів засвоєння, що розвиває в учнів здатність до синтезу знань з фізичної культури;

3) міжпредметні зв'язки забезпечують системність і цілісність навчально-виховного процесу, виступаючи фактором удосконалення фізичного виховання на всіх його рівнях, у тому числі й у позакласній роботі. Вони є стимулом для вчителів фізичної культури до самоосвіти, творчості та взаємодії з іншими вчителями-предметниками, що сприяє підвищенню професійної компетентності педколективу у вирішенні загальних завдань навчально-виховного процесу;

4) міжпредметні зв'язки – це нагальна потреба розвиваючого і виховуючого впливу на особистість учнів в умовах впровадження новітніх педагогічних технологій. Підіймаючи на більш високий рівень весь навчально-виховний процес, вони різнобічно впливають на особистість учнів, підсилюючи єдність його освіти, розвитку та виховання.

Особливості міжпредметних зв'язків у викладанні фізичної культури визначаються сучасними загальними цілями виховання, спрямованими на моральне, фізичне, естетичне вдосконалення особистості.

Тому наступною умовою ефективності фізичного виховання є набуття старшокласниками необхідного досвіду фізичного самовдосконалення в процесі позакласної роботи.

Теорія та практика фізичного виховання показує, що самоорганізація учнів у цій галузі сприяє повнішому розкриттю їх потенційних можливостей, забезпечує формування в них інтересу до занять фізичною культурою та спортом, активізує мислення, спонукає до більш глибокого засвоєння програмного матеріалу з теоретичних основ фізичного виховання та формування вмінь активно набувати знання [31].

Дослідники В.Рощенко, В.Столітенко стверджують, що самостійні заняття фізичними вправами допомагають учням позбутися деяких фізичних вад, збільшити рухову активність, сприяють успішному опануванню програми з фізичної культури [23].

Самоорганізацію ми розглядаємо як період інтенсивного самоусвідомленого й саморегульованого процесу саморозвитку старшокласників, у якому вчитель фізичної культури виступає в ролі консультанта-помічника в набутті учнями необхідних умінь та навичок самостійної роботи в галузі фізичної культури.

Самоорганізація в сфері фізичної культури здійснюється шляхом виконання учнями самостійних занять, до яких належать: ранкова гігієнічна гімнастика, ігри в режимі дня, загартування, виконання домашніх завдань з фізичної культури та здійснення контролю свого фізичного і функціонального розвитку.

Вибір форми самостійних занять визначається індивідуальними інтересами, здібностями, умовами життя та "модю" на ті чи інші фізкультурні захоплення. Завдання вчителя – коректно й тактовно спрямовувати та формувати індивідуальні інтереси та прагнення старшокласників до фізичного вдосконалення.

Індивідуальні захоплення можуть бути найрізноманітнішими. Однак жоден з видів фізичних вправ, узятий у відриві від інших, навіть при наполегливих тренуваннях, не може гарантувати повноцінного фізичного розвитку і здоров'я. Лише в поєднанні з

іншими елементами фізичної та загальної культури він стає дійовим фактором досягнення фізичної досконалості.

Як свідчить практика фізичного виховання, більшість учнів не займаються самостійно фізичними вправами через відсутність спеціальних знань та умінь у цій галузі, доступних рекомендацій і навчальних посібників з питань методики проведення самостійних занять. Тому, на наш погляд, необхідно розробити й цілеспрямовано застосувати комплекс педагогічних засобів, що забезпечив би надання старшокласникам допомоги у набутті знань та формуванні вмінь здійснення самостійної роботи з фізичної культури з метою фізичного вдосконалення у процесі позакласної роботи.

Наступною важливою умовою є впровадження ефективних форм позакласної роботи в цілісну систему фізичного виховання старшокласників ліцеїв та гімназій.

Як свідчить практика фізичного виховання, однією з дієвих форм позакласної роботи з фізичного виховання є заняття у фізкультурних гуртках, спортивних секціях з окремих видів спорту: баскетболу, волейболу, футболу, легкої атлетики тощо, групах здоров'я, групах загальної фізичної підготовки.

Залучення учнів до означених форм позакласної роботи сприяє підвищенню рухової активності учнів; свідомому ставленню до фізичної культури, а в цілому і до стану свого здоров'я; вихованню потреби до занять фізичною культурою і спортом; удосконаленню рухових вмінь та навичок.

Наступна форма позакласної роботи з фізичного виховання – масові фізкультурно-оздоровчі й спортивні заходи. Передова педагогічна практика свідчить, що при проведенні таких заходів слід дотримуватися декількох практичних порад:

- при складанні програм і сценаріїв масових заходів значна увага має приділятися оформленню та урочистості ритуалів, що емоційно-позитивно впливають на учасників заходів;

- для досягнення кінцевого результату – виховання звички до самостійного проведення занять фізичними вправами – важливою є не стільки участь у будь-якому заході, скільки процес підготовки до нього (сам захід виступає як мотив);

- ефективність проведення посилюється, якщо учасників залучити до складання змісту заходів: ігор, вікторин, конкурсів;

– виступи учнів потребують тривалої підготовки (особливо у змаганнях), інакше вони викликають переважно негативні емоції і можуть назавжди відбити бажання займатися фізичними вправами;

– справжньої масової участі учнів у заходах треба досягати через велику різноманітність фрагментів;

– у всіх заходах необхідно створювати умови для вивчення можливостей учнів, їхніх нахилів, моральних і вольових якостей;

– у проведенні всіх заходів треба враховувати міжпредметні зв'язки, це – найбільш дійовий і перспективний шлях залучити до розв'язання проблем фізичного виховання педагогічний колектив ліцею чи гімназії;

– після закінчення заходів необхідно підводити кожного разу підсумки. Це стимулює учасників, сприяє зростанню інтересу до фізкультури і спорту [3].

Безперечно, система виховних заходів у складі організаційних форм позакласної роботи може бути оптимальною, якщо вона здійснюється шляхом застосування різноманітних методів і методичних прийомів фізичного виховання. Спеціально упорядкована сукупність методів, методичних прийомів, засобів та форм з урахуванням особливостей функціонування ліцеїв та гімназій, а також стану досліджуваної проблеми на практиці, допомогла нам при створенні відповідної методики.

Однією з важливих умов ефективного проведення позакласної роботи з фізичного виховання є підготовка вчителів до проведення позакласної роботи з фізичного виховання в специфічних умовах ліцеїв та гімназій.

Як відомо, якість професійної підготовки вчителя оцінюють рівнем його готовності до виконання професійних вмінь, навичок. Так, психологи, досліджуючи феномен готовності, вирішують проблему взаємозв'язку між станом її сформованості та ефективністю діяльності особистості. Педагоги виокремлюють чинники, умови та засоби, завдяки яким можна ефективно керувати процесом становлення й розвитку готовності фахівця до професійної діяльності.

Проблема готовності майбутніх вчителів до професійної діяльності, до оволодіння професійною майстерністю знайшла широке відображення у працях Є.Барбіної [3], Л. Сущенко [27] та ін.

Не зупиняючись детально на характеристиці кожного з підходів, але ґрунтуючись на них, ми розглядаємо готовність як результат професійної (психолого-педагогічної, методичної тощо) підготовки викладачів фізичної культури до організації й проведення позакласної роботи з фізичного виховання.

Обґрунтовуючи означену умову, ми спираємося на положення про те, що неперервний процес накопичення й оновлення теоретико-методичних знань є важливим критерієм компетентності вчителів фізичної культури, показником їх реальної професійної майстерності, яка включає поряд з вищеозначеним такі складові компоненти:

- ціле-мотиваційний – професійно-педагогічну спрямованість і орієнтацію на досягнення високих результатів у роботі; самоактуалізацію і самореалізацію у професійно-педагогічній діяльності;

- змістовий – глибокі знання з теорії та методики фізичного виховання, педагогіки, психології, фізіології, гігієни, які розкривають позакласну роботу з фізичного виховання із змістового боку;

- операційний – систему умінь та навичок саморозвиваючої та саморегуляційної діяльності, наявність необхідних особистісно-професійних якостей для результативної діяльності.

Теоретично обґрунтовані нами організаційно-педагогічні умови, що забезпечили ефективність організації фізичного виховання старшокласників ліцеїв та гімназій у процесі позакласної роботи, перевірені в процесі експериментальної роботи, аналізу змісту, організації та методики проведення, а також на основі одержаних конкретних результатів [10].

Таким чином, в сучасних умовах розвитку суспільства й особистості особливої уваги набуває проблема фізичного виховання старшокласників ліцеїв та гімназій у позакласній роботі. Спостерігається невідповідність між значущістю фізичного виховання, зростаючими державними вимогами до рівня фізичної підготовленості учнів і станом фізичного виховання у специфічних умовах діяльності ліцеїв та гімназій, спрямованої на інтенсифікацію та значний обсяг навчально-пізнавальної діяльності обдарованих та здібних дітей.

У забезпеченні ефективності процесу фізичного виховання старшокласників ліцеїв та гімназій суттєвого значення набуває позакласна робота як організаційна форма фізичного виховання. Специфіка позакласної роботи з фізичного виховання в ліцеях та гімназіях зумовлена особливостями навчально-виховного процесу у закладах нового типу, сутність якого витікає із завдань ліцеїв та гімназій, а також особливостями складу контингенту учнів як специфічної соціальної групи обдарованої і здібної молоді.

Порівняльний аналіз результатів дослідження [10] підтвердив гіпотезу та основні теоретичні положення про те, що ефективність організації фізичного виховання старшокласників ліцеїв та гімназій у позакласній роботі підвищиться за таких організаційно-педагогічних умов: формування у старшокласників ліцеїв та гімназій позитивного ставлення до занять фізичною культурою у позакласній роботі; систематичного використання у навчально-виховному процесі закладів нового типу освітньо-виховних можливостей міжпредметних зв'язків профільних дисциплін у ліцеях та поглиблених курсів навчання у гімназіях; набуття старшокласниками необхідного досвіду фізичного самовдосконалення у процесі позакласної роботи; упровадження ефективних форм позакласної роботи в цілісну систему фізичного виховання старшокласників ліцеїв та гімназій; підготовки вчителів до проведення позакласної роботи з фізичного виховання у специфічних умовах ліцеїв та гімназій.

Література

1. Андреева О. Особливості фізичної рекреації різних груп населення / О. Андреева // Теорія та методика фізичного виховання і спорту. – 2004. - №1. - С.10-13.
2. Бальсевич В.К. Концепция альтернативных форм организации физического воспитания детей и молодежи / В.К. Бальсевич // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2003. - № 1. – С. 23-25.
3. Барбіна Є.С. Гуманізація освіти: навч.-методичний посібник / Є.С. Барбіна. – Херсон: Айлант, 2001.- 60с.
4. Бех І.Д. Виховання особистості (у 2-х томах), книга 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344с.

5. Билл Я. Система внеклассной работы по олимпийскому образованию / Я. Билл, Г. Поликарпова // Спорт для всех. – 1999. - № 4. – С.19.
6. Борисенко А.Ф. Система фізичного виховання учнів початкової школи // А.Ф. Борисенко. - Фізичне виховання в школі. – 1997. - № 2. – С.15-17.
7. Гнітецька Т.В. Організаційно – педагогічні умови оптимізації фізичного виховання учнів гімназії (10-13 років) / Т.В. Гнітецька: автореферат дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Український державний ун.-т фізичного виховання і спорту. – Луцьк, 1998. –18 с.
8. Головина Л.Л. Средоориентованная физкультурно-оздоровительная деятельность учащихся младшего школьного возраста / Л.Л. Головина, Ю.А. Копылов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2001.- №4. – С.44-48.
9. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 374с.
10. Городинська І.В. Фізичне виховання старшокласників ліцеїв і гімназій у позакласній у позакласній роботі: монографія / І.В. Городинська. - Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. – 176с.
11. Гурман Л.Д. Педагогічні умови підвищення рівня фізичної підготовленості старшокласників у процесі позакласної роботи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.Д. Гурман / Інститут проблем виховання АПН України. – К, 1997. – 191с.
12. Ермаков В.А. Физическое воспитание в гимназии гуманитарного профиля образования / В.А. Ермаков, О.В. Копилов, М.А. Максимов // Научно – практическая конференция: Проблемы совершенствования школьной физической культуры. – Омск, 1994. – С. 29-31.
13. Ильин Е.П. Психология физического воспитания: учеб. для ин-ов и фак. физ. культуры / Е. П. Ильин. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 487 с.
14. Козетов І.І. Долаймо кілометри кордонами України / І.І. Козетов // Шлях освіти. – 1998. - № 2. – С. 35-36.
15. Кругляк О. Від гри до здоров'я нації / О. Кругляк, Н. Кругляк. – Тернопіль: Підручники, посібники, 2000. – 80с.
16. Левицький В. Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології у фізичному вихованні / В. Левицький // Теорія та методика фізичного виховання і спорту. – 2004. - №1. – С.27-31.
17. Леонов О.З. Шляхи підвищення ефективності позакласної роботи з фізичного виховання / О.З. Леонов // Фізичне виховання в школі. – 2000. - № 3. – С. 21 – 24.

18. Лещенко Г.А. Деякі аспекти системи шкільного фізичного виховання / Г.А. Лещенко // Наукові записки. – Випуск 32. Ч.ІІ. – Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – С. 94-96.

19. Лозова В.І., Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Харків: „ОВС”, 2002. – 400 с.

20. Максимова В.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы / В.Н. Максимова. - М.: Просвещение, 1987. – 160 с.

21. Мангура М. “Здоровий спосіб життя” – одна із форм підвищення пізнавальної та рухової активності учнів / М. Мангура // Фізичне виховання в школі. – 2001. - № 2. – С. 39-42.

22. Рибалка В.В. Пошук форм і методів психолого-педагогічної роботи з творчо обдарованими підлітками в умовах позашкільного закладу / В.В. Рибалка // Позашкільна педагогіка: пошук і проблеми: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Київ, 1994. - С.73-76.

23. Рощенко В. Самостійні заняття учнів фізичними вправами / В. Рощенко, В. Столітенко // Фізичне виховання в школі. – 1998. - № 3. – С. 15-16.

24. Сарапулова Є.Г. Українські народні літні ігри дітей і молоді / Є.Г. Сарапулова // Фізичне виховання в школі. – 1998. - № 2. – С. 28-30.

25. Семеренський В.І. Народні ігри та їх роль у розвитку творчої активності учнів / В.І. Семеренський // Фізичне виховання в школі. – 2000. - № 1. – С.54-55.

26. Столяров В.И. Новые формы физкультурно-спортивной работы с учащейся молодежью / В.И. Столяров, Н.В. Кудрявцева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1998. - №1. – С.21-40.

27. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект): монографія / Л.П. Сущенко. - Запоріжжя: Запорізький державний університет, 2003. – 443с.

28. Теория и методика физического воспитания: учебное пособие / под ред. Т.Круцевич.-Т.2. – К.: Олимпийская литература. – 2003. – 392с.

29. Харламов И.Ф. Педагогика: учебник / И.Ф. Харламов. – Мн.: Універсітэцкае, 1998. – 560с.

30. Цьось А. Традиції родинного фізичного виховання в Україні / А. Цьось, І. Куліш // Рідна школа. – 2001. - № 7. – С.29-32.

31. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання. Частина 1 / Б.М. Шиян. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.

32. Эдвард Т. Руководство инструктора оздоровительного фитнеса / Т. Эдвард. – К.: Олимпийская литература, 2004. – 376с.

Кузнецова (Дзядевич) Ю. В.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Входження України до світового освітнього простору зумовлює появу нового інформаційного потоку, який постійно поширюється і ускладнюється, завдяки чому велика кількість необхідної та цікавої інформації навіть не сприймається. На цій основі розвиваються стереотипи, які сприяють закріпленню суспільних образів “нового росіянина” чи “нового українця”, “бізнесмена” і т. ін. До цих стереотипних кліше належить також поняття іміджу, яке все частіше використовується в економічному, соціально-психологічному й соціокультурному середовищі. Імідж – кінцевий продукт цивілізації, хоча багато в чому вітчизняному суспільству незрозумілий. Однак, практика свідчить, що для досягнення особистісного професійного успіху роль іміджу стає все більш значущою, в інших випадках – незамінною. Необхідність у побудові теоретичної моделі формування та функціонування індивідуального іміджу зумовлює постійний інтерес до проявлення іміджу в політиці, торгівлі, мас-медіа, рекламному бізнесі, хоч для представників цих сфер суспільного життя створення іміджу традиційне. Сучасні наукові дослідження показали, що формування іміджу важливе і для представників інших професій і соціальних груп. У зв'язку з входженням освіти в систему ринкових відносин, зростає запит на ринку праці педагогів з високим професійно-особистісним іміджем, адже, саме педагог забезпечує формування інтелектуального потенціалу нації.

Розв'язанню деяких аспектів досліджуваної проблеми сприяли наукові розробки К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Г. Балла, І. Бега, А. Брушлінського, І. Зубкової, С. Єрмакової, Г. Костюка, З. Курлянд, І. Ладенко, Н. Побірченко, І. Семенова, якими доведено, що впливовим чинником формування творчого самовираження, самопрезентації та рефлексії виступає “Я-концепція”, як рушійна сила саморозвитку людини та репрезентування її індивідуальності.

Структурні компоненти іміджу, його характеристики, значення і роль у професійному середовищі досліджувались ученими І. Альохіною, В. Андрущенко, Н. Арутюною, І. Гобозовим, В. Горчаковою, Є. Ільїним, Ф. Кузіним, А. Панасюком, Г. Почепцовим, С. Рябовим, Л. Синельниковою, В. Шепелем та ін.

У дослівному перекладі слово “імідж” (від англ. або франц. image) означає “образ”, “відображення”, “зображення”, “уявлення”, “символ”, “вигляд”. У психологічному словнику імідж визначається як образ, що склався в масовій свідомості і має характер стереотипного, емоційно забарвленого образу кого-небудь або чого-небудь. Імідж відображає соціальні сподівання певних груп, тому його наявність може в деяких випадках забезпечувати суб’єктові успіх в діловому або суспільному житті. [7, с. 134].

У загальній психології під образом у широкому значенні розуміють суб’єктивну картину світу чи його фрагментів, яка охоплює сам суб’єкт, інших людей, просторове оточення і тимчасову послідовність подій.

Отже, коли говорять про імідж людини, то мають на увазі той образ, який склався у свідомості інших людей. Це певні враження, оцінка, думка про людину. Але імідж має асоціюватися не тільки з зовнішнім виглядом людини, а й з її внутрішнім світом.

Проаналізувавши наукові праці психологів, філософів, соціологів, ми дійшли висновку про те, що поняття “імідж” не є сьогоднішнім винаходом, а має свою історію виникнення.

Одним з перших засновників теорії іміджу вважається Н. Макіавелі, який вважав, що для формування власного іміджу важливо прогнозувати поведінку інших людей і проводити аналогію зі своєю. Саме тоді, на його думку, з’являється яскраве та розвинене “відчуття іміджу”.

Немов би відраховуючи початок іміджелогії, політичний діяч і оратор Марк Тулій Цицерон ще у давні часи зазначав: “...для того, щоб нам було легше вдавати себе такими, які ми є в дійсності, – хоча важливіше, щоб ми були такими, якими хочемо себе вважати, – все-таки необхідно дечому навчитися” [11, с. 111]. Дійсно, вже в епоху античності людина почала стикатися з іншими “Я” і повинна була при цьому їх інтерпретувати, здійснювати рефлексію, пояснювати і розуміти певні дії або вчинки співрозмовника. Зародження і зростання популярності ораторського мистецтва та гуманістичних

традицій античності сприяло виходу людини із стану замкнутості в сферу відкритості, творчої активності, діалогу. Людина почала відчувати потребу в самовизначенні, самоствердженні, а тому саме в красномовстві вона могла самореалізуватись та взаємозбагачуватись. У процесі спілкування інший виявляє себе в ролі того “дзеркала”, в якому людина пізнає саму себе. Інша особа, як зазначає французький філософ Г.Марсель, – “це немов короткочасний медіум, за допомогою якого я можу сформувати певний образ, певного ідола із себе самого” [4, с. 24]. Як бачимо, ще в давні часи існували перші намагання і спроби побудувати уявлення про себе через внутрішній діалог та через ставлення до іншого.

Новий погляд на проблему людської особистості знайшов своє відображення в філософії ХХ ст.. Осмислення цих теорій через постановку проблеми “Я-Ти”, “Я-Інші” виявляє своє втілення у філософських напрямках екзистенціалізму, персоналізму, філософської антропології (Ф. Ебнер, Ф. Розенцвайг, М. Бубер, Г. Марсель, Е. Мунье, Ж.-П. Сартр та інші). Однак, незважаючи на різноманітність підходів до розгляду природи особистості, вихідною точкою в них було відношення “Я” і “Інший”.

Імідж як поняття сформувалось у 60-80 роки ХХ століття в галузі загальної та соціальної психології в дослідженнях зарубіжних вчених. Його зміст тлумачився переважно в контексті теорії сприйняття, діяльності, спілкування і соціального знання. В економічній сфері імідж виступав протидією рекламній діяльності конкурентів. Суть її, визначена відомим фахівцем реклами Д. Огілві, у тому, що для успішної реалізації товару важливіше створювати у свідомості споживача його позитивний образ, ніж надавати інформацію про його окремі специфічні властивості. Новий напрям у науці, який з’явився у США за ініціативою відомого економіста К. Болдінга, дістав назву “іміджезнавство”.

Надзвичайну популярність згодом отримала нова наука – іміджелогія. Як зазначають дослідники Л. Браун, Я. Голосовкер, Ф. Дейвіс, М. Еліаде, іміджмейкерство не було б сформовано у професію, якби іміджелогія не перетворилася б у науку. Спочатку вона існувала як один з напрямів “паблік рілейшенз”, але поступово набула самостійного значення.

Термін “іміджелогія” перекладається, як “наука про образ” від об’єднання двох слів “image” (англ.) – образ, зображення та “logos” –

слово, мова. Іміджелогія – наука про дослідження, розробку та технології впровадження у суспільну свідомість бажаного (позитивного і привабливого) іміджу (людини, соціальної групи, суспільства тощо). Іміджелогія вивчає теорію і практику ведення переговорів, пропаганди та реклами. Вона поділяється на *теоретичну іміджелогію*, яка досліджує концептуальні та методологічні засади формування іміджу та *прикладну*, так зване іміджмейкерство, в основі якого лежить технологія, моделі створення привабливого яскравого образу [1, с. 22].

Імідж, за трактуванням американських вчених, є цілеспрямованим впливом на поведінку, як найбільш ефективний на цей період спосіб сприйняття інформації людиною для виконання цілей комунікатора. У зв'язку з цим іміджелогія трактується, як створення й мистецтво введення інформації з чітко окресленими реакціями на неї.

Сучасні американські спеціалісти розглядають імідж як емоційно забарвлений образ чогось або когось, що склався в масовій свідомості і має характер стереотипу, володіє значними регуляторними властивостями, який викликає відповідні враження і здійснює сильний вплив на внутрішній світ людини. При цьому вони акцентують увагу на тому, що багато проблем сучасного світу, що входять в новий інформаційний простір, є такими, які можна успішно вирішувати саме на цьому, чисто комунікативному рівні, оскільки людина живе не лише у світі реальному, але й у світі символічному.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що надзвичайно популярне й широко використовуване в різних зарубіжних виданнях поняття “імідж” у вітчизняних джерелах інформації почало вживатися лише з початку 80-х років минулого століття у працях з політичної та економічної проблематики.

При цьому деякі елементи теорії іміджу почали освоювати і впроваджувати в практику фахівці у країнах колишнього Радянського Союзу ще у 70-ті роки ХХ ст.. Згодом ця теорія іміджу трансформувалася в теорію бренд-іміджу, тобто створення образу не просто окремих товарів, а їх груп або товарних сімейств, об'єднаних певним товарним знаком. Цю теорію було покладено в основу технології брендингу. На початку 90-х років формується нова галузь гуманітарних технологій – іміджелогія, або наука про технологію

створення бажаного, дуже потрібного кожному образу [1, с. 22]. Зупинимось детальніше на розгляді досліджень вітчизняних вчених з проблем створення іміджу.

Різні автори робили спроби визначити зміст поняття “імідж”. У 1989 році словник з естетики містив таке визначення: “Імідж – це уявлення про речі та людей, яке формується (як правило, цілеспрямовано) засобами масової інформації, включаючи рекламу. На Заході імідж часто асоціюється з поняттями престижу, репутації, в соціально-політичному плані виступає однією з цілей артизації, коли з її допомогою реальність підмінюється розмитими, але приємними та заспокійливими ілюзіями” [12, с. 106]. Особливо важливою є перша частина цього визначення, де імідж – це уявлення щодо навколишнього світу, пов’язане з процесом сприймання. В соціальній психології, як відомо, імідж розглядається як ореол, стихійно або спеціально створюваний, і підтримуваний думкою соціальної групи.

До цього ж часу належить визначення іміджу політичним словником за редакцією В. Абаренкова та його колег: “Імідж – в широкому смислі – розповсюдження уявлення щодо характеру того або іншого об’єкту; в більш вузькому (стосовно до пропаганди, реклами, “масової культури” і т.ін.) – означає цілеспрямовано сформований образ-уявлення, який за допомогою асоціацій наділяє об’єкт (явище, особистість, товар тощо) додатковими цінностями (політичними, соціально-психологічними, естетичними тощо) та завдяки цьому сприяє більш цілеспрямованому та емоційному сприйманню” [3, с. 187]. Виходячи з цих визначень, важко однозначно сказати, яке з них найбільш вірне. Однак, їх об’єднує одне: уявлення про імідж як про образ, результат процесу сприйняття.

На підставі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури ми дійшли висновку, що імідж – результат складної та тривалої праці спеціалістів у створенні багатогранного психолого-педагогічного портрету людини з метою досягнення акме-вершин у професійній діяльності та особистісному житті. Вдалий імідж – здатність переконати оточуючих, що його носій є втіленням ідеальних якостей, зумовлених не лише зовнішніми властивостями особистості, а й внутрішніми особистісними чинниками.

Треба зазначити, що в Україні робота професійних іміджмейкерів за часів становлення незалежності держави не могла бути інтенсивною. Слово “імідж” до 1992 року вживалося лише в лекціях окремих викладачів вітчизняних вищих навчальних закладів [2, с. 64].

Освітня діяльність має публічний характер, тому зовнішність вчителя, яка є відбиттям внутрішніх характеристик особистості, є сходинкою до успіху у справі виховання учнівської молоді. Важливими стають: нагромадження знань з іміджмейкерства, самопрезентації, менеджменту в освіті, вироблення власного стилю діяльності, встановлення міжособистісних відносин тощо. Зовнішній престиж освіти все більше ґрунтується на основі аудіовізуальних компонентів іміджу. З виходом на перший план ЗМІ посилюються елементи театральності, й сьогодні для того, щоб залучити потенційного клієнта, доводиться застосовувати різноманітні прийоми самоподачі. Активно впроваджуються інноваційні форми роботи: ділові ігри, дистанційне навчання, тренінги, “круглі столи”, форми самоуправління тощо. Учні заклади вводять власні знакові відмінності, проводять конференції, приймають участь у конкурсах, міжнародних симпозіумах і т. ін. Популярними стають зустрічі вчителів (викладачів) із замовниками освітніх послуг, зростає інтенсивність міжособистісних контактів, поширюється індивідуально-особистісний компонент освіти, відповідні спеціалісти планують й організують форми презентацій освітніх послуг, працюють над розробкою освітньої програми PR [6, с. 60].

Важливим є створення на базі Приватного вищого навчального закладу “Європейський університет” (м. Київ), Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України наукових осередків, основою діяльності яких є дослідження природи іміджу, його структури, функціональних особливостей, а також розробка імідж-технологій. Яскравими представниками цих наукових шкіл є: Ю. Палеха – засновник авторських курсів з менеджменту, управління персоналом, етики ділових стосунків, організації сучасної ділової комунікації та іміджелогії; Л. Синельникова – займається проблемами публік

рилейшнз в контексті гуманітарної освіти; О. Дубасенюк та Г. Васянович – розробляють методологічні засади професійної підготовки фахівців та інноваційних технології у професійній освіті.

З 1999 року в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка видається науково-практичний освітньо-популярний журнал “Імідж сучасного педагога”. Його редакційною колегією є: М. Гриньова, Г. Єльнікова, В. Зелюк, В. Золотухіна та ін. З роками видання набирає своєї вагомості, сприяє саморозвитку особистості педагога, стимулює його продуктивну діяльність, а також є дієвим засобом його духовного збагачення та підвищення інтересу до пізнання “світу дітей”, яких він навчає.

Дослідження особливостей формування професійного іміджу студентів мистецьких спеціальностей передбачає визначення сутності мистецької освіти, її можливостей в цілеспрямованому розвитку особистості, формуванні рефлексивного самопізнання та творіння свого Я, на яких ґрунтується подальший науковий пошук.

При визначенні теоретико-методологічних передумов формування професійного іміджу студентів та виокремленні їх особливостей, ми спираємось на педагогічні дослідження Н. Барни, Г. Васяновича, І. Зязюна, Л. Масол, Н. Миропольської, Н. Ничкало, О. Рудницької, О. Олексюк, В. Орлова, Г. Падалки, О. Щолокової, в яких досліджується вплив мистецтва на розвиток внутрішнього потенціалу особистості, усвідомленого ставлення до себе, вироблення активної життєвої позиції. Авторі єдині в думці стосовно посилення ролі особистості фахівців у галузі мистецтва з високим рівнем загальної та професійної культури, педагогічної творчості, зорієнтованих на постійне вдосконалення свого “Я”. Окремий інтерес становлять психологічні праці Б. Ананьева, Г. Балла, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, В. Семиченко, де особистість розглядається як суб’єкт мистецької діяльності, здатної до постійного професійного самовдосконалення та саморозвитку. З огляду на це, використання та реалізація в освітньому просторі виховних і розвивальних можливостей впливу мистецтва у вирішенні проблем професійної підготовки майбутніх фахівців є потрібним та своєчасним.

У законодавчих державних документах про освіту (Законі України “Про вищу освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття), Національній доктрині розвитку

освіти, Державній програмі “Вчитель”) закладені основні вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей, згідно з якими мистецька освіта має базуватися не тільки на засвоєнні певного обсягу знань, умінь та навичок у галузі мистецтва, а, насамперед, на естетичному розвитку особистості, підвищенню культури методологічного мислення, спроможності знаходити й ефективно використовувати необхідну інформацію у мистецькій діяльності.

Важливо зазначити, що сучасний освітній простір окреслив низку наукових і практичних проблем, які пов’язані з внутрішньою специфікою мистецької діяльності. Вітчизняна концепція загальної мистецької освіти здебільшого орієнтована на академічні методики формування майстерності та художньо-естетичного смаку особистості, тоді як на Заході одним із першорядних завдань є формування імпульсивно-емоційної творчої рефлексії. Це зумовлює необхідність вдосконалення системи мистецької освіти, зокрема підготовки фахівця, спроможного вийти за межі знань власного предмета та здійснити життєво творчу й культурну місію.

При цьому важливим аспектом при підготовці фахівців мистецького профілю стає особистісна орієнтація освіти, що зосереджує увагу на внутрішньому світі людини. Так, розглядаючи питання особистісної спрямованості в процесі мистецької освіти, О. Рудницька стверджує, що “доки психічні новоутворення у мистецтві (вироблення самостійної позиції, здатність до внутрішнього діалогу та прийняття особистісних рішень) не стануть предметом внутрішньої активності суб’єкта та не відобразатимуться в його свідомості як спеціальна мета, розвиток індивіда не може вважатися його особистісним розвитком. На цій основі формуються вміння відчувати і сприймати іншого таким, яким він є, бачити себе його очима, виробляти і презентувати власний “імідж”, бути зрозумілим і “почути”, без чого неможлива людська взаємодія” [8, с. 32-33].

Ми вважаємо, що при підготовці студентів мистецьких спеціальностей важливим є зосередження уваги на особливостях творчої особистості, дослідження специфіки творчого простору, що дасть змогу підготувати всебічно розвиненого фахівця зі сформованою ціннісно-мотиваційною сферою, цілком компетентного та досвідченого, творчо активного, з розвиненими професійними здібностями та пізнавальним інтересом. Отже,

перейдемо до характеристики складових підготовки майбутнього фахівця мистецького профілю, які й визначають його професійний імідж.

Особливого значення в мистецькій діяльності набувають самопрезентація та творчість митця, його зовнішній вигляд та внутрішній стан. Характеризуючи “внутрішні” складові іміджу фахівців мистецьких спеціальностей, Г. Падалка наголошує, передусім, на педагогічному артистизмі як здатності управляти собою, виявляти весь арсенал експресивної виразності. Артистизм викладача, – при цьому виконує багато функцій. Серед них: *мотиваційна* (викликає інтерес студентів до особистості викладача і до предмета, який він викладає), *мобілізаційна* (викликає в студентів налаштування на позитивну домінанту), *атракційна* (викликає активну роботу студентів), *стимулювальна* (приваблює, притягує інших людей до своєї особи), *фасилітаторська* (полегшує педагогічну взаємодію, сприяє організації уваги студентів та виявленню у них здібностей до вивчення предмета) [5].

Як свідчать результати наукових досліджень (Є. Басін, І. Зязюн, В. Крутоус, Н. Миропольська, Н. Ничкало, В. Орлов, О. Рудницька), при підготовці майбутніх фахівців мистецьких дисциплін важливим є зосередження уваги на таких особливостях творчої особистості, як самопрезентація, самовираження, саморозвиток, рефлексія та внутрішній світ людини – її “Я-концепція”. Саме ці компоненти, наголошують дослідники, забезпечують формування професійного іміджу фахівців художнього профілю.

Необхідно зазначити, що високий рівень, як, до речі, і середній, сформованості професійного іміджу (з усією сукупністю якісних і кількісних показників та характеристик) можуть бути досягнуті лише у ході виконання відповідної професійної діяльності. Тому у навчально-виховний процес ми вводили пролонговану мету досягнення професійного іміджу, відпрацьовуючи його окремі структурні елементи і домагаючись встановлення інтегральних зв'язків між сукупністю його структурних елементів. Вибір терміну “професійний імідж”, природно, викликає запитання через те, чи етично говорити про професійний імідж студентів там, де відсутня відповідна діяльність. На наш погляд, питання ці можна зняти, коли звернутися до системного підходу (мається на увазі деяка ідеальна система, котра знаходиться на різних етапах свого становлення,

структурування, системних якісних перетворень). Тому у дослідженні рівні сформованості професійного іміджу відбивають у найбільшій мірі *потенційний*, а не результативний аспект відносин окремого індивіда з відповідним типом професійної діяльності: музиканта, художника, хореографа. Тобто це положення чітко проектується на тему дослідження, бо саме формування – це процес і результат розвитку особистості під впливом спадкоємності, середовища і виховання. На вузівському етапі ми якраз і розглядаємо процес як розвиток потенційних можливостей особистості для досягнення високого результату у майбутній професійній діяльності.

У зв'язку з тим, що на сьогодні у нормативно-правових документах відзначається наявність різнопланових підходів до визначення сутності щодо фахівців мистецьких дисциплін, мистецьких спеціальностей, мистецького профілю, ми зосередили увагу на виявленні рівнів сформованості професійного іміджу майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей: спеціалістів з хореографічного, музичного та образотворчого мистецтва.

Окреслимо специфіку формування професійного іміджу представників кожної з означених категорії: для *музикантів* важливий зовнішній та внутрішній світ, емоції та почуття, якими вони мають донести до слухачів красоту і звуки музики, яка, як звісно, лікує душу; *хореографи* велике значення приділяють зовнішньому вигляду, а також професійній майстерності, завдяки якій за допомогою рухів можна донести свої внутрішні думки, погляди на оточуючу дійсність; *художникам* майже байдуже їхній професійний імідж (зовнішній), оскільки власні внутрішні почуття, думки, емоції тощо вони відтворюють у художній формі (мистецьких витворах), за якими у нас формується уявлення про імідж художника в загальному сенсі.

Отже, аналіз підходів до проблеми формування іміджу майбутнього фахівця мистецьких спеціальностей свідчить, що імідж сучасного педагога є складним інтегративним утворенням у структурі особистості, де гармонійно поєднуються зовнішні та внутрішні чинники, індивідуальні та професійні якості. Саме за допомогою іміджу фахівець має змогу продемонструвати свою професійну майстерність, культуру педагогічної діяльності, бажання й готовність до суб'єкт-суб'єктного спілкування з учасниками

освітнього процесу, а також здійснити вплив на емоційну сферу учня, а через неї – на його свідомість, поведінку і діяльність. Чинники, що впливають на формування професійного іміджу фахівців мистецьких дисциплін можна умовно поділити на дві групи: зовнішні (навчально-виховний вплив) і внутрішні (здатність до саморозвитку, самопізнання, самовдосконалення, самовиховання, самоутворення, гуманність, рефлексія, розвинута Я-концепція). Відсутність індивідуального підходу в мистецькій діяльності призводить до орієнтації на мистецькі зразки за певними штампами. Лише за умови індивідуалізації реакцій та смакових переваг формується особистісне “Я” та професійний імідж, зокрема.

Грунтуючись на теоретичних положеннях дослідників і результатах аналізу психолого-педагогічної літератури, зроблено висновок, що *професійний імідж студентів мистецьких спеціальностей* – це складне комплексне утворення в структурі особистості майбутнього фахівця, в якому гармонійно поєднані зовнішні й внутрішні чинники та процесуальні компоненти, що формуються завдяки інтеграції професійних та особистісних характеристик, відповідаючи вимогам соціокультурного середовища, освітнього простору та мистецької освіти. Професійний імідж формується лише внаслідок індивідуалізації та суб’єктивізації зовнішнього образу в індивідуальний стиль діяльності фахівця.

Базовими компонентами професійного іміджу, що включає формування мотиваційної сфери студента (цінності, інтереси, прагнення, бажання тощо) та стає передумовою розвитку професійної майстерності, є *професійно-гуманістична спрямованість особистості; професійна компетентність*, яка складається з трьох складових: психолого-педагогічні, фахові знання й вміння та знання з методики викладання фахових дисциплін; *творча активність*, що включає в себе мистецькі здібності й комплекс професійних вмінь та навичок.

З метою виявлення сучасного стану формування професійного іміджу студентів мистецьких спеціальностей протягом трьох років було проведено дослідно-експериментальну роботу на базі Херсонського державного університету (факультет культури і мистецтв), Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського (Інститут педагогічної освіти), Державного закладу “Південноукраїнський національний педагогічний

університет імені К.Д.Ушинського” (Інститут мистецтв та художньо-графічний факультет).

Проведення констатувального експерименту, метою якого було виявлення рівнів сформованості професійного іміджу студентів мистецьких спеціальностей, передбачало вирішення таких завдань:

- 1) діагностика сучасного стану формування професійного іміджу студентів мистецьких спеціальностей;
- 2) виокремлення та обґрунтування структурних компонентів професійного іміджу майбутніх фахівців;
- 3) визначення інтегральних критеріїв сформованості професійного іміджу та показників їх прояву;
- 4) виявлення рівнів сформованості професійного іміджу студентів та їх сутнісних характеристик.

Для вирішення окреслених завдань дослідно-експериментальна робота була поділена на два взаємозумовлені та взаємопов’язані етапи, на яких застосовувались певні прийоми та методи, що сприяли розв’язанню завдань дослідження.

На першому етапі проводився аналіз навчально-методичної бази: освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм, робочих програм з дисциплін і навчальних планів підготовки майбутніх фахівців, а також планів виховної роботи мистецьких факультетів з метою дослідження ступеня їх спрямованості на формування професійного іміджу студентів, анкетування студентів і викладачів з метою виявлення комплексу уявлень студентів про професійний імідж, усвідомлення майбутніми фахівцями і викладачами необхідності й важливості його формування. На другому етапі визначались структурні компоненти, критерії та рівні сформованості професійного іміджу студентів експериментальної та контрольної груп.

Одним із перших завдань дослідження було вивчення та аналіз особливостей навчально-виховного процесу мистецьких факультетів ВНЗ та з’ясування його можливостей у вирішенні проблем досліджуваного утворення.

Проаналізувавши ОКХ випускників за означеними спеціальностями, ми з’ясували, що головним завданням підготовки фахівців мистецького профілю є підготовка спеціалістів з базовою вищою освітою, здатних впроваджувати у суспільне життя країни стратегічні напрями державної політики у галузі освіти та культури,

формувати естетичні смаки та художню культуру української молоді, вести просвітницьку роботу культурно-мистецького спрямування в засобах масової комунікації, використовувати основи педагогічної майстерності та сучасну методику при викладанні спеціальних дисциплін і в роботі з творчими колективами.

Відповідно до посад, що може посідати випускник вищого навчального закладу, як свідчать ОКХ, він придатний до виконання професійних функцій (здійснення певних типів діяльності) та відповідних типових завдань.

З метою формування випускника як соціальної особистості, здатної вирішувати певні проблеми і задачі соціальної діяльності, в ОКХ висуваються певні вимоги до якостей, здатностей, властивостей та системи умінь майбутнього фахівця.

Так, *спеціаліст з хореографічного мистецтва* повинен застосовувати форми і методи творчої роботи з танцювальними студентськими колективами, основи хореографічно-педагогічної майстерності, застосовувати отримані знання для розв'язання хореографічно-педагогічних та професійно-мистецьких завдань, організовувати навчальну, виховну, творчу та концертну роботу мистецького колективу, добирати, аналізувати та систематизувати навчальний та концертний репертуари, необхідні для виконання функціональних обов'язків, вести просвітницьку роботу з питань теорії та історії художньої культури та історії хореографічного мистецтва, сучасних напрямів розвитку хореографії.

Спеціаліст з музичного мистецтва – це людина з фундаментальною гуманітарною та ґрунтовною теоретичною підготовкою в галузі мистецтва, високим загальним рівнем освіти та культури, належним науковим потенціалом для широкого вибору конкретних напрямів практичної діяльності. Майбутні фахівці повинні мати розвинені аналітичні здібності, широкий кругозір, тверду віру в свої сили, емоційну стійкість, володіти теоретичними та практичними навичками з основ вокального та інструментального мистецтва, виконавськими та власними творчими уміннями, бути ініціативними та наполегливими, безперервно поповнювати свої знання, проводити науково-дослідну та виконавську і організаційну роботу за фаховим спрямуванням.

Головним завданням підготовки *спеціаліста з образотворчого мистецтва* є підготовка фахівців, здатних впроваджувати у

суспільне життя країни стратегічні напрями державної політики у галузі освіти та культури, формувати естетичні смаки та художню культуру української молоді, вести просвітницьку роботу культурно-мистецького спрямування в засобах масової комунікації, використовувати основи педагогічної майстерності та сучасну методику при викладанні спеціальних дисциплін і в роботі з творчими колективами. Майбутні фахівці повинні бути обізнаними з основними світоглядними теоріями та концепціями в галузі гуманітарних та соціально-економічних наук, знати етичні та правові норми, які регулюють відносини між людьми, використовувати сучасні наукові методи для вирішення практичних завдань у професійній діяльності, володіти розвинутою культурою мислення, вміти ясно і логічно висловлювати свої думки, самостійно опановувати нові знання й розуміти основні проблеми своєї професії.

Грунтовний аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик свідчить про те, що сформованість професійного іміджу є необхідною умовою виконання майбутнім фахівцем виробничих функцій і відповідних типових завдань професійної діяльності, однак означені документи не містять чітко окреслених вимог до формування професійного іміджу фахівця та лише опосередковано торкаються проблеми дослідження. Це означає, що його формування не є окремим напрямом у процесі підготовки майбутніх фахівців, хоча власний імідж є необхідним та незамінним атрибутом у майбутній професійній діяльності.

Виходячи з результатів аналізу змісту освітньо-професійних програм студентів мистецьких спеціальностей, можемо констатувати, що навчальні дисципліни, які входять до їх складу, можуть лише частково вплинути на формування професійного іміджу майбутніх фахівців, оскільки основний зміст цих дисциплін здебільшого спрямований на формування спеціальних знань, умінь та навичок, необхідних у професійній діяльності фахівців. На жаль, навчальні дисципліни (“Основи іміджу та етикету”, “Паблік рілейшнз”, “Риторика”, “Основи менеджменту в мистецтві”), які пропонуються до вибіркового вивчення і мають безпосередньо впливати на формування професійного іміджу, не підлягають вибору ані навчальним закладом, ані студентами.

Аналіз планів виховної роботи та проведених заходів факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету свідчить про те, що участь студентів у їх підготовці та проведенні безпосередньо або опосередковано сприяє формуванню їх професійного іміджу. До таких заходів відносяться: фотоконкурси, конкурси до “Дня Святого Валентина”, проведення Шевченківських днів, свята до Всесвітнього Дня поезії, свята до Міжнародного Дня театру тощо.

Факультет має свою виставкову залу, де експонуються творчі здобутки студентів напряму підготовки “образотворче мистецтво”, а також доробки митців Херсона та області. З вересня 1998 року на факультеті створено навчальний театр “Студі-арт”, який у 2002 році наказом Міністерства освіти і науки України отримав почесне звання “Народний художній колектив”. Театр постійно презентує свої вистави на сцені Херсонського державного університету, в обласному театрі ляльок, Академічному музично-драматичному театрі ім. М. Куліша та в інших містах України. При факультеті працюють театр танцю “Ладовиця”, ансамбль “Чубарики”, хорова капела, студентські вокальні та інструментальні ансамблі, симфонічний оркестр, до складу яких входять найталановитіші студенти факультету. Все це сприяє розвитку в студентів творчого потенціалу, комунікативної культури, естетичних почуттів та смаків, а також можливості розвивати свої таланти та здібності, працюючи в творчих колективах та формуючи власний імідж фахівця.

З метою підвищення інтересу до майбутньої професії куратори академічних груп планують та організують змістовні й цікаві виховні заходи: зустрічі з відомими та популярними акторами, режисерами театру і кіно, заслуженими діячами мистецтв України, Росії, Угорщини та ін.. Таким чином, студенти мають можливість зорієнтуватися у виборі ідеалу або особистості, яка може слугувати взірцем у подальшому професійному становленні, розвивати в себе такі якості, як наполегливість, творчість, цілеспрямованість, працездатність та відданість улюбленій справі.

Значна кількість студентів регулярно бере участь у культурних та благодійних акціях міста та держави. Традиційними стали виступи студентів з концертною програмою для вихованців дитячих будинків, притулків, шкіл-інтернатів, участь у творчих звітах, мистецьких акціях та святкових концертах міста та України. Ці

заходи покликані не лише виховувати студентську молодь, а й закласти основи їх національної духовності та культури.

Таким чином, позааудиторна виховна робота є досить різноплановою. Однак, на жаль, до неї залучена обмежена кількість студентів, в основному це студентський актив та найталановитіші студенти, інші ж залишаються осторонь.

Підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що навчально-виховна робота лише певною мірою сприяє формуванню професійного іміджу студентів мистецьких спеціальностей.

На нашу думку, це зумовлено кількома чинниками: пріоритетністю художньо-естетичної підготовки над психолого-педагогічною, тобто спрямованістю навчально-виховного процесу (в основному) на оволодіння спеціальними вміннями та навичками виконавської майстерності, тоді як другорядним залишається вивчення людиноорієнтованих навчальних дисциплін; недооцінкою необхідності та значущості формування іміджу майбутніх фахівців для подальшої професійної діяльності; неусвідомленням важливості та необхідності проведення виховної роботи з боку кураторів та студентського активу, спрямованої на формування досліджуваного утворення.

На наш погляд, якісний та кількісний аналіз навчальних планів і програм мистецьких спеціальностей та внесення змін до змістового наповнення тих дисциплін, які найбільше сприяють формуванню професійного іміджу, вдосконалення та розвиток уявлень про імідж фахівця, використання різноманітних репродуктивних методів для активізації активно-творчих позицій студентів сприятимуть ефективності роботи, що проводиться у вищих навчальних закладах.

Подальшим завданням дослідження стало виявлення характеру уявлень майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей про сутність, елементи та складові іміджу, необхідні в майбутній професійній діяльності.

Дослідно-експериментальна робота передбачала:

- проведення анкетування, опитування та бесід серед студентів та викладачів ВНЗ;
- педагогічне спостереження, самооцінку та експертну оцінку діяльності майбутніх фахівців у ході навчально-виховного процесу;
- анкетування викладачів художньо-естетичних дисциплін (вони увійшли до першої експертної групи) з метою усвідомлення

ними важливості й необхідності формування професійного іміджу;
– визначення рівнів сформованості професійного іміджу майбутніх фахівців за допомогою метода експертної оцінки (друга група експертів складалася з викладачів фахових дисциплін).

Завданням початкового етапу констатувального експерименту стало з'ясування сутності та складових професійного іміджу майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей, які, на думку студентів, мають бути найбільш значущими та важливими.

Переважна більшість студентів (60 %) вважають, що імідж – це зовнішній вигляд людини, що створюється з конкретною метою. 26 % студентів переконані, що імідж є мистецтвом керування враженнями. На думку 14 % студентів, імідж, передусім, це образ, який презентується іншим. Значна кількість студентів під професійним іміджем розуміли такі поняття, як яскравість, цікавість, сексуальність тощо. Таких студентів на другому курсі виявилось 49%, на третьому – 41,6%, на четвертому – 23,4%.

59 % студентів до глибинних характеристик іміджу відносять творчий потенціал, водночас 23 % респондентів – впливовість і лише 18 % цією характеристикою вважають ситуативність.

Найважливішим складовим елементом професійного іміджу 44 % студентів вважають наявність лідерських якостей, 37 % – діловий костюм, а 19 % респондентів упевнені, що невід'ємною його складовою є вміння швидко виконувати особисті доручення керівництва .

Для подальшого дослідження сформованості уявлень студентів про сутність та структурні елементи досліджуваного утворення, ми студентам було запропоновано відповісти на запитання стосовно організації та планування навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі в контексті впливу на усвідомлення ними професійного іміджу: “Чи впливає навчально-виховний процес на формування ваших уявлень про імідж майбутнього фахівця?”. 48 % студентів дали позитивну відповідь, 27 % – вказали на те, що їм важко відповісти на це запитання, а 25 % – вважають, що навчально-виховний процес зовсім не впливає на формування їхніх уявлень про сутність іміджу.

Таким чином, результати опитування свідчать про недостатню інформованість студентів щодо сутності та складових елементів поняття “імідж”. Доказом цього служить той факт, що більшість

студентів відносять імідж до зовнішнього образу людини, а головним аспектом у його створенні вважають увагу до своєї зовнішності та дотримання модних тенденцій в одязі. До найважливіших особистісних якостей, які, на їх думку, є вирішальними у створенні іміджу фахівця, вони віднесли такі риси, як яскравість, сексуальність, увага до своєї зовнішності, цікавість, красномовність та активність. На нашу думку, такий вибір пояснюється тим, що студенти ще не здатні розкрити сутність поняття “професійний імідж”, відносячи його до суто зовнішніх характерних ознак особистості. Комплекс питань стосовно організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі показав, що більшість студентів хоча і визнають, що він впливає на формування їхніх уявлень стосовно іміджу, але переконані, що у навчально-виховному процесі відсутні певні вимоги до зовнішнього вигляду студентів.

Подальше дослідження передбачало виявлення особистої участі викладачів у вирішенні проблеми формування професійного іміджу студентів. З цією метою проводилось анкетування серед викладачів мистецьких дисциплін, серед яких 38,5% – кандидати наук, доценти, 23% – старші викладачі, 26,3% – викладачі, 12,2% – асистенти. Середній стаж роботи викладачів, які працюють у ВНЗ, склав 6-12 років. Проведене анкетування засвідчило, що:

- 37% викладачів впевнені, що навчально-виховний процес самостійно впливає на формування досліджуваного утворення, тому вони не вважають за потрібне проводити спеціальну роботу з його формування;

- 29% викладачів переконані, що в їх роботі відсутні послідовність та систематичність з проблем формування професійного іміджу;

- 19% – вважають, що його формування має, передусім, ґрунтуватися на відпрацюванні елементів зовнішності, оскільки саме зовнішній вигляд підвищує репутацію професіонала;

- 4% – підкреслили, що означене питання не є метою й завданням вищого закладу, тому що студентам у процесі навчання не обов’язково формувати власний імідж;

- лише 11% – впевнені, що означену роботу треба проводити систематично і цілеспрямовано.

Результати опитування викладачів виявили досить обмежену кількість методів, що використовуються ними з формування професійного іміджу студентів. Так, найчастіше вони звертаються до вербальних методів з формування свідомості – бесід (27%), диспутів (20%). Друге місце займають методи організації діяльності – педагогічна вимога (15%) і привчання (12%). Останнє місце займають методи стимулювання поведінки, а саме: заохочення (10%) та змагання (8%). Практично не вказувалися викладачами такі методи, як залучення до цікавої діяльності (4%), створення виховних ситуацій (3%), особистий приклад (1%).

Отже, більшість викладачів не усвідомлюють своїх потенційних можливостей у формуванні особистості студента та його професійного іміджу. Ми вважаємо, що це пов'язане, по-перше, з недостатньою інформованістю викладачів про сутність професійного іміджу, а по-друге, з нерозумінням його значущості у професійній діяльності.

На нашу думку, проблема частково може бути вирішена шляхом підвищення психолого-педагогічної компетентності викладачів через проведення конференцій, семінарів, симпозіумів, тренінгів тощо з проблем формування професійного іміджу студентів мистецьких спеціальностей. Ці заходи дали б змогу поліпшувати рівень професійно-педагогічної культури, розвивати якості й властивості, необхідні для сучасного педагога.

Отже, результати дослідження свідчать про недостатній рівень спрямованості навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів на формування професійного іміджу студентів мистецьких спеціальностей, що й зумовило пошук шляхів для вирішення означеної проблеми.

Одним із них є окреслення його структури та складових компонентів, на основі чого у подальшому було досліджено рівні сформованості професійного іміджу у майбутніх фахівців.

Грунтуючись на висновках дослідників та враховуючи особливості формування професійного іміджу студентів мистецьких спеціальностей, до складових *компонентів* досліджуваного утворення ми віднесли такі:

- мотиваційно-ціннісний;
- когнітивно-гносеологічний;
- процесуально-діяльнісний.

Сутність *мотиваційно-ціннісного компонента* професійного іміджу полягає в усвідомленні майбутнім фахівцем мети, змісту професійної діяльності, а також ціннісних орієнтацій, мотивів, соціальних установок, інтересів та потреб, які спонукають до професійної діяльності. Він визначається як розуміння значущості іміджу у професійно-педагогічній діяльності, здатністю до емпатійних реакцій у художньо-професійних ситуаціях, формування власної мотивації успіху, яка ґрунтується на усвідомленні своїх професійних та особистісних якостей та вмінні їх використовувати в професійній діяльності. Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає наявність переконань, спрямованості на засвоєння знань щодо специфіки професійного іміджу фахівців мистецьких спеціальностей, наявність інтересу, спрямованого на вивчення особливостей професійної діяльності.

Когнітивно-гносеологічний компонент в рамках досліджуваного утворення передбачає системне оволодіння загальнонауковими, психолого-педагогічними та професійними знаннями, а також наявність таких елементів компетентності, як обізнаність, педагогічне мислення та знання нормативів педагогічної професії. Когнітивна підсистема містить знання методики викладання мистецьких дисциплін, психолого-педагогічні знання щодо сутності, складових іміджу та можливостей його ефективного використання в професійній діяльності, знання методологічних основ іміджелогії, її змісту, структурних компонентів, закономірностей, що забезпечують цілісність культури професійної діяльності.

Процесуально-діяльнісний компонент характеризується вмінням творчо застосовувати теоретичні знання на практиці, володіння уміннями (організаторськими, комунікативними, рефлексивними, прогностичними) та навичками, необхідними для ефективної професійної діяльності. В основі процесуально-діяльнісного компоненту мають бути професійно-педагогічні вміння, оволодіння педагогічними технологіями, вміння визначати зміст, мету та завдання щодо формування професійного іміджу, уміння свідомо контролювати результати своєї діяльності і рівень власного розвитку, особистісних досягнень. Він пов'язаний з проявом потенційно-регулятивних можливостей студентів мистецьких спеціальностей, а саме: рефлексією власного досвіду і знаннями для

створення та використання професійного іміджу, вирішенням завдань навчання і виховання.

В контексті нашого дослідження інтегральним критерієм мотиваційно-ціннісного компонента виступає *професійна спрямованість* – сформованість у студентів мотиваційної сфери та системи цінностей щодо формування професійного іміджу; когнітивно-гносеологічного – *професійна компетентність* – система фахових знань та вміння до їх оволодіння, розуміння сутності, змісту та складових професійного іміджу; процесуально-діяльнісного – *професійно-творча активність* – розвиненість комунікативних, організаторських, рефлексивних, художньо-естетичних здібностей (самооцінка результатів діяльності, оцінка своїх професійних здібностей; самоаналіз рівня розвитку професійно важливих якостей особистості).

Критеріальними показниками *професійної спрямованості* у нашому дослідженні є: інтерес до професійно-мистецької діяльності; усвідомлення значущості самоактуалізації, самореалізації та саморозвитку у професійній діяльності; наявність ціннісних орієнтацій, спрямованих на засвоєння особливостей майбутньої професійної діяльності, бажання створити власний імідж; потреба в оригінальності; розуміння значення іміджу в професійній діяльності; прагнення отримати високий соціальний статус, престижну професію.

Спираючись на висновки дослідників, критеріальними показниками *професійної компетентності* ми визначили: систему фахових знань (за спеціальністю); системність в оволодінні професійними знаннями і вміннями; емоційно-ціннісне ставлення до набутих знань та їх постійне удосконалення; усвідомлення мети створення та змісту іміджу; розуміння сутності та можливостей використання професійного іміджу в мистецькій діяльності.

Критеріальними показниками *професійно-творчої активності* у нашому дослідженні є: система умінь і навичок саморозвитку та саморегуляції в професійній діяльності; реалізація професійних завдань на основі знань про імідж фахівця мистецьких спеціальностей; вміння, спрямовані на самовдосконалення; здатність встановлювати доцільні стосунки; вміння оцінювати та аналізувати власну професійну діяльність; здатність коригувати власні недоліки; почуттєво-емоційне пізнання світу; усвідомлення власних

особливостей та можливостей; тактовне ставлення до людини; уміння створювати позитивний психологічний клімат; постійне творче самовираження.

З метою виявлення рівнів сформованості означених компонентів професійного іміджу студентів мистецьких спеціальностей, ми використовували різноманітні діагностичні методики, що дають можливість з'ясувати наявність або відсутність певної ознаки.

Для виявлення кожного з показників ми обрали або адаптували (для більшої відповідності контексту нашого дослідження) методики, які є досить валідними та надійними (В. Аванесова, Б. Басса, Т. Елерса, А. Карпова, М. Магомет-Емінова, В. Симонова, М. Спіллейн, Дж. Ягера та ін.).

Грунтуючись на висновках дослідників, ми визнали за доцільне виділити три рівні сформованості професійного іміджу студентів мистецьких спеціальностей: низький, середній та високий рівні. Відповідно до цього студентів було умовно розподілено на три групи за ступенем сформованості в них професійного іміджу, котрий проявляється в рівнях усвідомленості його сутності, цінності та значущості в майбутній професійній діяльності, розвиненої власної “Я-концепції”, особливостях прояву та засобах використання іміджу.

Високий рівень сформованості професійного іміджу констатується за яскравим та стабільним проявом усіх показників, що властиві кожному з виділених критеріїв. Середній рівень характеризується достатнім виявленням показників за кожним із критеріїв, низький рівень – недостатнім та ситуативним проявом показників, що розкривають критерій, або їх відсутністю.

На цьому етапі експериментальної роботи, з метою виявлення рівнів сформованості професійного іміджу студентів мистецьких спеціальностей, було обрано експериментальну групу (ЕГ) та контрольну (КГ).

Слід зазначити, що до початку експерименту зазначені академічні групи знаходилися в ідентичних умовах тому, що навчально-виховний процес у них функціонує за однаковими програмами і реалізується за подібними навчальними планами. Однаковими були й мотивація вибору професії, соціально-психологічні ознаки, система цінностей та життєві позиції майбутніх фахівців.

За результатами констатувального експерименту дослідження, кількісного та якісного аналізу рівнів сформованості кожного з компонентів та загального рівня сформованості професійного іміджу, низький рівень виявлено у значній кількості майбутніх фахівців: за мотиваційно-ціннісним компонентом – у 37,9% студентів експериментальної (ЕГ) та у 33,9% контрольної груп (КГ); низький рівень – за когнітивно-гносеологічним компонентом – у 52,3% (ЕГ) і у 44% (КГ); за процесуально-діяльнісним – у 58,1% (ЕГ) і у 58,4% (КГ).

Якісні показники засвідчили, що в студентів ще остаточно не визначились з професійними уподобаннями та перспективами. Таким чином, результати констатувального етапу проведеного експерименту підтвердили вірність гіпотетичного припущення про необхідність та доцільність упровадження в навчально-виховний процес вищих навчальних закладів педагогічних умов, спрямованих на підвищення рівнів сформованості професійного іміджу у студентів мистецьких спеціальностей.

У сучасній науковій літературі існують різноманітні підходи до визначення поняття “педагогічні умови”. Так, у соціологічному словнику умова розглядається як те, від чого залежить існуючий компонент комплексу об’єктів, з наявності якого за необхідністю випливає це явище [9, с. 310].

Філософський словник за редакцією І. Фролова тлумачить умову як філософську категорію, що виражає відношення предмета до явищ, що оточують його, без яких він існувати не може, а також складає те середовище, обстановку, в якій усі процеси або явища існують і розвиваються [10, с. 127].

Отже, педагогічними умовами в нашому розумінні є зовнішні необхідні й важливі обставини навчально-виховного процесу, що ефективно впливають на формування професійного іміджу майбутніх фахівців. Пропонуючи таке визначення, ми спиралися на науковий підхід, в якому зазначається, що для формування певного утворення потрібно виділити комплекс необхідних та достатніх умов. Тож, це повинні бути умови, без яких цей процес не може бути реалізований.

Виходячи з викладеного, внутрішніми чинниками, в рамках нашого дослідження, виступають мотивація до оволодіння вищою мистецькою освітою, розуміння та усвідомлення значущості та

необхідності сформованості іміджу для майбутньої професійної діяльності, прагнення до оволодіння знаннями методологічних основ іміджології (її змісту, закономірностей, принципів тощо), а також наявність інтересу до вивчення спеціальних знань. Зовнішніми чинниками мають стати сприятливі умови формування професійного іміджу, впроваджені у навчально-виховний процес вищого навчального закладу. Слід враховувати факт взаємопов'язаності та взаємозумовленості внутрішніх та зовнішніх чинників між собою, що забезпечує певний стан сформованості індивідуального іміджу та формує мотиваційно-ціннісну орієнтацію особистості.

З метою окреслення тих педагогічних умов, котрі найбільше мають впливати на позитивну динаміку досліджуваного утворення, було здійснено аналіз українських та російських дисертаційних досліджень, присвячених розгляду цієї проблеми, що дало змогу виділити умови, які пропонуються для успішного вирішення проблеми формування професійного іміджу майбутніх фахівців у навчально-виховному процесі вищого закладу. Це такі: використання ігрових, проектувальних педагогічних технологій, проведення тренінгів з етико-естетичного оформлення студентами свого зовнішнього обліку і самопрезентації засобами іміджології, PR-технологій, навчальних практикумів, різноманітних технік, методів, прийомів, засобів з побудови іміджу, комплексної програми та методик з конструювання індивідуальних іміджів у педагогічній діяльності, системи психологічних засобів та рекомендацій для цілеспрямованого формування позитивного іміджу сучасного керівника.

Проведений аналіз сучасного стану формування професійного іміджу студентів мистецьких спеціальностей дав змогу окреслити низку чинників, що перешкоджають динаміці цього процесу:

- недостатня розробленість поняття та методики формування професійного іміджу у педагогічній теорії та практиці;
- відсутність системи знань про професійний імідж фахівця, які студент може отримувати при вивченні різних дисциплін, системності та послідовності виховних заходів у навчально-виховному процесі;
- обмеженість у використанні методів та прийомів впливу на особистість студента;

– фрагментарність засобів на залучення майбутніх фахівців до прояву власної творчої позиції, підвищення мотивації до оволодіння професією.

Беручи до уваги ці чинники та базуючись на аналізі психолого-педагогічних досліджень, теоретико-практичному аналізі сучасного стану формування професійного іміджу студентів мистецьких спеціальностей, ми окреслили *педагогічні умови*, що мають сприяти ефективності формування досліджуваного утворення:

– забезпечення позитивної мотивації студентів мистецьких спеціальностей до формування професійного іміджу та стійкої потреби в саморозвитку та самовдосконаленні;

– наповнення змісту професійної підготовки студентів мистецьких спеціальностей системою науково-теоретичних і практичних знань про сутність і значущість професійного іміджу;

– впровадження у навчально-виховний процес традиційних та інноваційних методів і форм роботи, що сприяють формуванню професійного іміджу студентів.

Метою формувального етапу експерименту була реалізація в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів педагогічних умов, котрі були визначені й теоретично обґрунтовані у попередньому підрозділі дисертації. Розробляючи зміст та методику їх реалізації, ми ґрунтувалися на тому, що вони мають забезпечити позитивну динаміку розвитку мотивації до формування професійного іміджу як динамічного комплексного й багатогранного утворення, засвоєння системи науково-теоретичних та практичних знань про його сутність та усвідомлення значущості для майбутньої мистецької діяльності, спрямовуючи особистість фахівця до постійного гармонійного самовдосконалення та саморозвитку.

Завданням формувального експерименту була оптимізація навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах з формування професійного іміджу студентів мистецьких спеціальностей.

Програма формувального експерименту передбачала дослідження динаміки рівнів сформованості професійного іміджу майбутніх фахівців згідно з впровадженими у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів педагогічними умовами.

Експериментальна робота виконувалася послідовно та містила такі етапи: *мотиваційно-змістовий*, *організаційно-діяльнісний* та

результативно-творчий, на кожному з яких використовувався відповідний комплекс організаційно-методичного забезпечення навчально-виховної роботи з формування професійного іміджу студентів мистецьких спеціальностей.

Тому *перший (мотиваційно-змістовий) етап* формувального експерименту передбачав реалізацію першої та другої педагогічних умов, застосування різноманітних форм та методів виховної роботи – бесід, розповідей, дискусій, лекцій, тренінгів, рольових ігор, творчих завдань, кейсів, написання творів-роздумів, організацію творчих зустрічей з учителями-майстрами, відомими акторами, режисерами та заслуженими діячами мистецтв.

Метою всіх цих заходів була, насамперед, актуалізація художньо-професійного потенціалу та пізнавального інтересу студентів через створення атмосфери доброзичливості, взаємної підтримки, встановлення неформальних відносин між учасниками педагогічного процесу. Практика свідчить, що все це не лише сприятливо впливає на створення позитивної мотивації до формування професійного іміджу, а й дає поштовх зосередитися на процесах самопізнання, самоаналізу та рефлексії.

Другий (організаційно-діяльнісний) етап формувального експерименту сприяв реалізації третьої педагогічної умови – впровадження у навчально-виховний процес традиційних та інноваційних методів і форм роботи, що сприяють формуванню професійного іміджу студентів. На цьому етапі, окрім тих методів та форм, що були описані вище, ми використовували дискусії, тренінг, рольові ігри, творчі завдання.

Важливим й необхідним методом навчально-виховного процесу є дискусія, яка стимулює навчально-пізнавальну діяльність студентів. На лекційних та семінарських заняттях з психології та педагогіки викладачами проводилися групові дискусії. При цьому основними вимогами до їх проведення були чіткість у постановці дидактичної проблеми (наприклад: “Які ціннісні орієнтації повинна мати людина для успішної професійної діяльності?”, “Яким повинен бути імідж сучасного фахівця?”, “Чи повинен викладач дотримуватися власного стилю у професійній діяльності?” та ін..) та науковий підхід до її вирішення, поважне ставлення до думки опонента та обов’язкове обґрунтування власної позиції. Незважаючи на те, що дискусії були запланованими і викладачі дотримувалися

формального підходу в їх проведенні, можна було прослідкувати у студентів певні емоційні реакції, пробудження інтересу та особистісного ставлення до вирішення проблеми.

Третій (результативно-творчий) етап формувального експерименту був спрямований на узагальнення та систематизацію знань, умінь і навичок, набутих студентами на попередніх етапах, їх практичне застосування у професійній сфері та пошук ефективних шляхів самокорекції рівнів сформованості професійного іміджу студентів мистецьких спеціальностей. Формування в студентів установки на саморозвиток та самовдосконалення можливе шляхом розвитку рефлексивних здібностей та прагнення до особистісних досягнень, а педагогічно доцільним було використання діагностичних програм, створення ситуацій успіху, самоаналізу, самодіагностики, самооцінки, індивідуального та групового консультування та психокорекції.

Подасмо три змістові блоки “діагностувальних програм”, спрямованих на розвиток професійної рефлексії, осмислення і корекцію особистісних якостей, рефлексивного осмислення художньо-педагогічного спілкування та навчально-виховного процесу, об’єктивну оцінку та прогнозування своєї діяльності в різних її аспектах у період проходження педпрактики.

Блок 1. Програма тренінгу, метою якого є розвиток рефлексії та художньо-педагогічної емпатії:

– спробуйте проаналізувати мотиви власної поведінки, дати оцінку вчинкам та реакціям на певні життєві ситуації, а також поглянути на себе очима оточуючих та замислитися, як сприймається Ваш зовнішній вигляд. Чи дійсно він важливий для набуття впевненості в собі?

– уявіть якомога яскравіше, що ви досягли своєї мети, що ваша мрія здійснилася, що успіх, слава, багатство і щасливе життя нарешті стали реальністю. Створіть картинку приємного, щасливого майбутнього.

– прослідкуйте за власними невербальними формами спілкування (“мова жестів”): візуальний контакт зі співрозмовником, правильна поза, керування жестами, мімікою. Замисліться над тим, з чого починається Ваша розмова з співрозмовником, що Ви б хотіли змінити у собі, щоб краще сприйматися іншими.

– що ви сказали б самому собі у хвилини невдачі і роз-

чарування. Які слова змогли б не лише відновити втрачену душевну рівновагу, а й спонукати до наполегливої діяльності задля досягнення мети?

Програма корекції особистісних якостей і рефлексивного осмислення:

– чи часто Ви не задоволені чужими діями, що Вам неприємно чи не зрозуміло в інших? Чи можете Ви встановити причину непорозуміння та щиро висловити свої почуття?

– чи можете Ви слухати критичні зауваження в свій адрес? Як вони впливають на Ваш настрій та задоволення собою?

– дослідіть чинники (зовнішні та внутрішні), які заважали професійному саморозвитку та самовдосконаленню. Розробіть шляхи для власного професійного становлення;

– які професійні та особистісні якості, риси заважають Вам мати позитивний професійний імідж?

Блок 2. Програма рефлексивного осмислення художньо-педагогічного спілкування :

– визначте комунікативні бар'єри, які виникають при спілкуванні між студентами та викладачами та дослідіть заходи для їх подолання або уникнення;

– пригадайте художньо-педагогічні ситуації де, на Вашу думку, Ви діяли непрофесійно та по-дилетантські. Спробуйте проаналізувати, які особистісні якості Вам заважали діяти професійно та ефективно вирішувати проблеми (сором'язливість, амбіціозність, страх спілкування тощо)?

– розробіть ігрові вправи на розвиток міжособистісної взаємодії та взаєморозуміння. Приділіть особливу увагу організації зворотнього зв'язку між студентами та викладачами;

– зробіть проект на тему: “Комунікативний портрет майбутнього фахівця мистецьких спеціальностей”, а також оформіть та проведіть його презентацію;

– проаналізуйте власні навички розроблення стратегії і тактики доведення певної інформації у спілкуванні до слухачів відповідно до конкретних ситуацій;

Блок 3. Програма рефлексії навчально-виховного процесу:

– визначіть, які мистецькі твори найбільше сприяють поглибленню власних почуттів шляхом актуалізації зорових, смакових та кінестичних почуттів. Поясніть чому?

– яким чином, на вашу думку, можна спонукати студентів до пізнання різних видів мистецтва, художніх напрямів, до естетичного збагачення і розширення мистецького досвіду?

– чи вдасться Вам повністю контролювати хід проведення навчальних занять, які засоби Ви використовуєте з метою заохочення та підтримки спроб студентів до самостійних дій та вираження власної думки?

– проаналізуйте, які методи мистецького навчання Ви використовуєте найчастіше: пояснення, розповідь, демонстрація художніх творів тощо. Якими методами Ви не користуєтесь взагалі?

– розробіть пролонгований художній тренінг як найпоширеніший засіб формування художніх якостей особистості. Після його проведення прослідкуйте, які моменти під час проведення наступного тренінгу Ви будете уникати.

З метою закріплення знань та вмінь стосовно формування досліджуваного утворення в навчально-пізнавальну діяльність ми включили вправи іміджевої спрямованості. Як приклад, приведемо одну з них, яку ми використовували у процесі дослідно-експериментальної роботи:

Вправа спрямована на формування креативності у формуванні іміджу. Варіанти цієї вправи застосовуються в психокоррекційній роботі, а також у психодрамі. Вправа формує спонтанність та уміння виконувати роль іншого (найчастіше двійника). Двійник є засобом для створення емпатичних відносин, підказує тему для подальшої роботи. Один із студентів виходить у центр уявленого кола, який відтворюють інші члени групи, і починає розповідь на будь-яку тему. Сутність такої діяльності полягає в тому, що студент експромтом висловлює вільно виникаючі асоціації. Підготовка до цієї процедури не допускається. При цьому можна рухатися, гойдатися й т.п. Через 3-5 хвилин після початку такої діяльності ще один студент встає за спиною першого студента та імітує всі його пози й рухи. Другий студент намагається настроїтися на думки й почуття першого, це нагадує своєрідне “мавпування”. Можливість бути двійником одержує кожен студент у групі. Якщо студент, який висловлював на початку вільні асоціації, утомився, його можна замінити на іншого студента.

Таким чином, запропоновані діагностичні програми, іміджеспрямовані вправи, комунікативні тренінги, які можна

використовувати в комплексі, розраховані як на індивідуальну, так і групову діяльність студентів. Дієвість їх виконання має сприяти формуванню професійного іміджу студентів мистецьких спеціальностей та підвищенню рівнів його сформованості, висвітленню й аналізу чого присвячено наступний підрозділ дисертації

Реалізація педагогічних умов формування професійного іміджу студентів мистецьких спеціальностей у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів засвідчила, що результатом їх поетапного впровадження стало якісне та кількісне зростання показників рівнів сформованості досліджуваного утворення у студентів експериментальних груп: інтересу та прагнення до формування власного професійного іміджу, ціннісних орієнтацій, необхідних у майбутній професійній діяльності, мотивації до отримання професії у сфері мистецтва, обсягу знань про сутність, значущість досліджуваного утворення та можливостей його використання у мистецькій діяльності, здатності аналізувати та корегувати власні недоліки та професійні помилки, вміння творчо самовдосконалюватись, саморозвиватись та самовиражатись під час навчальних та позааудиторних занять, а також вміння міжособистісної взаємодії з викладачами та студентами.

Надійність та валідність експериментальних даних досягались завдяки комплексній взаємодії діагностичних методик та статистичної перевірки значущості й вірогідності отриманих результатів, що дозволили виявити динаміку змін під час реалізації педагогічних умов формування професійного іміджу студентів мистецьких спеціальностей.

Узагальнення результатів емпіричного дослідження, отриманих після проведення формувального етапу експерименту, засвідчило, що в експериментальній групі високого рівня сформованості професійного іміджу досягли 38,4% студентів, середнього – 33,7% студентів, а на низькому рівні сформованості досліджуваного утворення залишилося 27,9% студентів. У контрольній групі ці показники становили 27,4%, 34,8% і 37,7% відповідно.

Дані, отримані за результатами діагностування трьох компонентів професійного іміджу, було зведено в таблицю, що представляє загальні рівні сформованості професійного іміджу у студентів експериментальної та контрольної груп (табл. 1).

**Рівні сформованості професійного іміджу
студентів мистецьких спеціальностей
за результатами формувального експерименту**

Компоненти	Групи	Рівні сформованості					
		високий		середній		низький	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
Мотиваційно- ціннісний	ЕГ	57	42,9	48	36,3	27	20,8
	КГ	44	35,5	43	34,1	38	30,4
Когнітивно- гносеологічний	ЕГ	45	34,1	44	33,4	43	32,5
	КГ	25	19,7	49	38,9	51	41,4
Процесуально- діяльнісний	ЕГ	39	29,5	49	36,9	44	33,6
	КГ	19	15,5	38	30,4	68	54,1
Середнє арифметичне	ЕГ	47	35,5	47	35,5	38	29
	КГ	29	23,6	43	34,6	53	41,8

Як видно з таблиці, в обох групах відбулися позитивні зрушення в рівнях сформованості професійного іміджу, однак динаміка цих змін в ЕГ значно перевищує їх динаміку в КГ. Так, в ЕГ показники високого рівня збільшилися на 19,3%, а в КГ – на 3,7%; середнього – підвищилися на 1,2% в ЕГ і на 0,1% в КГ; а низького – зменшилися на 20,5% в ЕГ і 3,8% в КГ.

Якісні та кількісні результати, отримані у ході дослідно-експериментальної роботи, засвідчили ефективність теоретично обґрунтованих і практично реалізованих педагогічних умов формування професійного іміджу студентів мистецьких спеціальностей у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Таким чином, дослідно-експериментальною роботою підтверджено, що реалізація програми формувального експерименту сприяла суттєвому зростанню рівнів сформованості професійного іміджу, який є необхідним, важливим та значущим чинником для професійного становлення майбутніх фахівців.

Проведене дослідження не вичерпує всієї повноти вирішення проблеми формування досліджуваного утворення. Залишається актуальним й потребують подальших досліджень питання, пов'язані з підготовкою викладацького складу вищих навчальних закладів до впровадження у навчально-виховний процес новітніх педагогічних технологій, що сприяють ефективності формування особистості студентів мистецьких спеціальностей, їх професійного іміджу, виховання особистості майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей.

Література:

1. Барна Н. В. Іміджологія: [навч. посібник для дистанційного навчання] / Н. В. Барна ; за наук. ред. В. М. Бебика. – К. : Університет “Україна”, 2007. – 217 с.
2. Данильчук Л. О. Формування професійно-особистісного іміджу майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю: дис. ...кандидата пед. наук : 13.00.04 / Данильчук Лариса Олексіївна. – Житомир, 2007. – 267 с.
3. Краткий психологический словарь / [под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
4. Марсель Г. Nome viator. Пролегомени до метафізики надії / Г. Марсель. – К. : Издательство СП “Адеф-Украина”, 1999. – 320 с.
5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) : [навч. посібник для студ. вищ. навч. закл.] / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
6. Пищулин Н. П. Имя педагога / Н. П. Пищулин, С. М. Пищулин // PR в образовании. – 2003. – № 2. – С. 58 – 62.
7. Психология : словарь / [под общ. ред. Петровского А. В., Ярошевского М. Г.]. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
8. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : [навч. посібник] / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
9. Соціологія : словник термінів і понять / [за заг. ред. Біленького Є. А., Козловця М. А.]. – К. : Кондор, 2006. – 372 с.

10. Философский словарь / [под ред. Фролова И. Т.]. – М. : Издательство политической литературы, 1987. – 206 с.

11. Цицерон М. Т. О старости. О дружбе. Об обязанностях / М. Т. Цицерон; [пер. с латин. В. О. Горенштейн, М. Е. Грабарь-Пассек, С. Л. Утченко]. – М. : Наука, 1974. – 248 с. – (Серия “Литературные памятники”).

12. Эстетика : словарь / [под общ. ред. Беляева А. А. и др.]. – М. : Политиздат, 1989. – 447 с.

РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Актуальність проблеми розвитку дослідницьких умінь учителів початкової школи зумовлена новими потребами суспільного розвитку, тенденціями та інноваційними процесами в освіті. Пріоритетними стають ідеї, спрямовані на створення можливостей творчої, дослідницької діяльності, вільного вибору вчителем форм і методів навчання, зростання ролі його самоосвіти і самовдосконалення, врахування індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей кожного учня.

В умовах зростання темпів науково-технічного прогресу неможливо обмежуватися тільки вирішенням завдань засвоєння знань – необхідно розкрити додаткові резерви управління розвитком творчого потенціалу особистості. Згідно з цим дослідницька діяльність і в соціальному, і в науковому сенсі набуває все більшого значення, стає однією з центральних сфер людської діяльності, а тому проблема збільшення ефективності управління дослідницькою діяльністю й цілеспрямованого розвитку дослідницьких умінь стає однією з центральних наукових й практичних проблем.

У той же час, недостатній рівень науково-теоретичних знань, методологічної і методичної підготовки не дозволяє вчителю успішно ставити і самостійно вирішувати дослідницькі завдання в навчально-виховному процесі. Важливу роль у вирішенні цього питання має виконувати сучасна система післядипломної педагогічної освіти, яка має створити умови для розвитку відповідних якостей особистості та стимулювати вчителів до пошуку й застосування необхідних теоретичних знань та практичних умінь.

У сучасній педагогічній науці з проблеми розвитку дослідницьких умінь педагога проведено велику кількість досліджень, що охоплюють різні аспекти діяльності. Роботи Ю.Бабанського, М.Болдирєва, С.Гончаренка, М.Данілова, В.Загвязинського, В.Раєвського, М. Скаткіна та ін. присвячені методології педагогічних досліджень. Так, у роботах

В.Загвязинського, С.Гончаренка визначається специфіка методології і методики педагогічного дослідження, роль учителя в педагогічному дослідженні, його специфічні знання та вміння.

Проведений аналіз досліджень із проблеми розвитку дослідницьких умінь учителів можна умовно розділити на два напрями. Перший пов'язаний із вузівським етапом навчання і формування дослідницьких умінь особистості майбутнього вчителя (В.Андреев, С.Балашова, Л.Голуб, М.Гловин, В.Кулешова, М.Князян, В.Савченко, К.Степанюк, О.Миргородська, О.Рогозіна, М.Фалько та ін.). Другий напрям відображає аспект підвищення педагогічної майстерності і перепідготовки (В.Базелюк, М.Поташнік, Т.Шамова, Л.Горбунова, Т.Талманова, Г.Чикунова, З.Шершньова та ін.).

У цілій низці робіт І.Зверевої, С.Сисоевої, З.Шершньової сутність і зміст дослідницьких умінь визначаються через дослідницьку діяльність, її науково-дослідницьку форму.

Наявність і сформованість дослідницьких знань і умінь є однією з яскравих характеристик рівня професійної зрілості педагога. Так, М.Гладишева, В.Литовченко, Н.Недодатко, М.Фалько, Т.Шамова, Т.Шипілова та ін. при цьому особливу увагу приділяють розкриттю технології формування дослідницьких умінь учителя.

Розкриття внутрішньої сутності дослідницьких компонентів педагогічної праці в різних його видах діяльності, особливо тих, які пов'язані з осмисленням, узагальненням власного досвіду і досвіду інших вчителів, чітко прослідковуються в роботах вчителів-новаторів Ш.Амонашвілі, І.Волкова, Є.Льїна, С.Лисенкової, В.Шаталова, М.Щетиніна.

Проблема формування й розвитку умінь широко обговорюється у психолого-педагогічній літературі, але однозначне визначення цих категорій відсутнє ще з початку розробки їх відомими психологами Д.Кеттеллом, Е.Торндайком, П.Гальперінім, О.Леонтьєвим, С.Рубінштейном, а пізніше Р.Немовим та ін.

Поняття «дослідницькі вміння» введено в 1969 році О.Усовою, яка виділила їхні основні ознаки: свідомість, інтелектуальність, цілеспрямованість, довільність, плановість, прогресивність, практична дієвість, злиття розумових та практичних дій, а також варіативність способів досягнення мети. Прикладом таких умінь, як стверджує О.Усова, служать уміння аналізувати, порівнювати,

узагальнювати, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, систематизувати [32].

Як відомо, вміння – це і елементарний рівень виконання дій, і майстерність людини у будь-якому виді діяльності. Розрізняють уміння, що йдуть услід за знаннями і першим досвідом дій, і вміння, що виражають той або інший ступінь майстерності у будь-якій діяльності, що виникає після вироблення навичок. Елементарні вміння – це дії, що виникли на основі знань у результаті наслідування діям або самостійних проб і помилок в обігу з предметом. Уміння-майстерність виникає на основі вже вироблених навичок і широкого кола знань. Тож, уміння є основою майстерності і творчості людини, тобто можна стверджувати, що вміння – це творчі дії, які пов'язані з творчим мисленням і відображають спроможність та готовність людини до виконання певних дій.

У психологічному словнику зазначається, що вміння – це освоєний суб'єктом спосіб виконання дії, що забезпечується сукупністю придбаних знань і навичок. Вони формуються шляхом вправ і створюють можливість виконання дії не тільки в звичних умовах, але і в таких, що змінилися. Виходячи з цього можемо стверджувати, що успіх будь-якої діяльності буде залежати від уміння її виконувати та передбачає вироблення відповідних умінь і навичок користуватися ними для досягнення поставленої мети.

У словнику С.Ожегова вміння трактуються як навичка у певній справі, досвід [17, с. 832]. Вважаючи, що вміння – це навичка, яка формується з досвідом, то можна стверджувати, що вона є наслідком виконання дій, які неможливі без виконання певної діяльності. Діяльність включає усвідомлення мети і умов дії, вибір способів досягнення мети, виконання і результат дії. Тобто, дія якнайповніше відображає сутність поняття «вміння». У дослідженнях Н.Кузьміної, К.Платонова, В.Теплова та інших доведено діалектичний взаємозв'язок умінь з психологічними особливостями особистості: здібностями, спрямованістю, потребами, вольовими якостями і характерологічними рисами. Вони стверджують, що будь-які вміння не відтворюються кожного разу заново з усіма їх компонентами, а формуються на основі переносу вже існуючих знань, уявлень, навичок, пристосовуючи їх до нових умов. Нові елементи формуються лише тоді, коли вони відсутні в дії у нестандартних умовах. В. Теплов зазначав, що хороший майстер тим і відрізняється

від людини, яка тільки вміє виконувати певну справу тим, що володіє великою кількістю прийомів і може застосовувати будь-який із них в залежності від певних обставин [29, с.177].

Як бачимо, у наукових висновках дослідників, так само як і у визначеннях дефініції «вміння», загальним є те, що вони формуються і виявляються тільки у дії. Ми поділяємо думку науковців про те, що в основі формування та розвитку вмінь лежать знання теоретичних основ дій (понять, теорії, законів), а також змісту, послідовності, способів та правил їх виконання.

Аналізуючи розвиток дослідницьких умінь учителів у процесі підвищення їх кваліфікації Л.Горбунова вважає, що дослідницькі вміння виявляються і розвиваються у вчителя при наявності особистісної аналітичної спрямованості на професійно-педагогічну діяльність. Дослідницька позиція для вчителя, зазначає вона, – це, перш за все, прогнозування педагогічної діяльності, програвання різних варіантів навчально-виховних впливів, оцінка їхньої ефективності [5, с.125].

В.Андрєєв визначає дослідницькі вміння як уміння застосовувати відповідний прийом наукового методу в умовах вирішення навчальної проблеми, виконання дослідницького завдання [2, с.45]. На думку С.Бризгалової [4, с.57], дослідницькі вміння трактуються як спосіб реалізації «окремої діяльності». І.Зимня, О.Шашенкова вважають, що дослідницькі вміння – це здатність до самостійних спостережень, дослідів, пошуків, що набуває індивід у процесі вирішення дослідницьких завдань [9, с.34].

Як бачимо, у психолого-педагогічній науці існує декілька підходів до визначення сутності досліджуваного нами утворення. Об'єднавши найбільш значущі для нашого дослідження ми вважаємо, що *дослідницькі вміння* – це складне, комплексне і багатогранне особистісне утворення, що дозволяє виконати дослідницьку або професійну діяльність і формується за допомогою дослідницької діяльності при наявності відповідних знань, умінь і навичок.

Неоднозначність підходів до визначення поняття «дослідницькі вміння» зумовило й різну їх класифікацію, підставою для якої послуговували визначені складові дослідницької діяльності вчителів: педагогічна діагностика (К.Інгенкамп, Б.Бітінас, І.Смолук та ін.); моделювання діяльності вчителя (В.Загвязинський, В.Беспалько,

Н.Кузьміна, І.Зимня, О.Шашенкова та ін.); застосування сучасних педагогічних технологій (В.Беспалько, Г.Селевко, М.Чошанов та ін.), функції педагогічної діяльності (Н. Кузьміна, В.Сластьонін, Л.Спірін, В.Ягупов та ін.).

У відповідності до складових компонентів дослідницької діяльності педагога, І.Зимня та О.Шашенкова пропонують таку класифікацію дослідницьких умінь: інтелектуально-дослідницькі, інформаційно-рецептивні, продуктивні [9].

Заслуховує на увагу ще одна класифікація дослідницьких умінь майбутніх учителів музики, яку на основі узагальнень теоретичного і практичного матеріалу, пропонує М. Фалько:

1) аналітико-синтетичні та інформаційні вміння (вміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати, класифікувати наукову інформацію; уміння здійснювати інформаційний пошук у системі Internet; уміння описувати педагогічні явища; використовувати науковий тезаурус);

2) діагностичні вміння (вміння визначати конкретний предмет діагностики; вміння розробляти діагностичний інструментарій і чітко описувати техніку його використання у педагогічному процесі; вміння самодіагностики рівня готовності до дослідницької діяльності);

3) прогностично-проектувальні вміння (вміння моделювати педагогічну діяльність; вміння передбачати наслідки педагогічного процесу; вміння прогнозувати шляхи виправлення недоліків);

4) креативно-інноваційні вміння (вміння знаходити нове в педагогічних явищах; вміння робити вибір методичної концепції власної праці; вміння прогнозувати дослідно-експериментальну роботу) [33].

Спираючись на такі види дослідницької діяльності як фундаментальні та прикладні дослідження; цілеспрямований пошук, експериментальну перевірку нового педагогічного досвіду, впровадження інновацій у роботу навчального закладу В.Базелюк пропонує таку структуру дослідницьких умінь директорів шкіл:

1) аналітико-синтетичні – аналізувати, синтезувати інформацію; виокремлювати головне, суттєве (істотне); описувати явища (процеси), порівнювати, систематизувати та класифікувати інформацію;

2) інформаційні – здійснювати бібліографічний пошук; працювати з письмовими джерелами, а також реальними об'єктами як джерелами інформації; обробляти дані наукових досліджень та оформляти їх у вигляді проекту, концепції діяльності, програми розвитку навчального закладу, наукового звіту, доповіді, статті тощо;

3) спеціальні – обґрунтовувати актуальність обраної проблеми; визначати тему та мету дослідження; об'єкт та його предмет; формулювати гіпотезу та завдання дослідження; застосовувати методи емпіричного і теоретичного дослідження; виконувати у певній послідовності практичну частину дослідження; моделювати, прогнозувати та проектувати реалізацію нової ідеї; вибирати критерії для оцінки та оцінювати результативність управлінських, педагогічних проектів та інновацій;

4) комунікативні – використовувати сучасні форми і методи комунікації (робота в команді, дослідницький проект); здійснювати співробітництво у процесі дослідницької діяльності;

5) прогностичні – прогнозувати на основі екстраполяції майбутній стан справ; проектувати те, що потрібно досягти колективу у конкретному майбутньому; здійснювати перспективну візуалізацію як наявних можливостей, так і тих, які можуть з'явитися; планувати власну дослідницьку діяльність; складати програму експериментальної роботи;

6) креативні – генерувати ідеї, висувати гіпотези; переносити знання і вміння в нову проблемну ситуацію; виявляти протиріччя, переборювати інертність мислення;

7) рефлексивні – рефлексувати підстави власної діяльності (світоглядні, ціннісні, професійні); рефлексувати труднощі у дослідницькій діяльності як відсутність чи неадекватність засобів, що застосовуються; рефлексувати результати дослідницької діяльності [3].

Аналіз наукових джерел засвідчив, що дослідницькі уміння не виділяються як клас чи група, бо вони самі є сукупністю вмінь і розглядаються як такі, що включають взаємозалежні та взаємопов'язані компоненти: мотиваційний (потреби, мотиви, ціннісні орієнтації), гностичний (сукупність необхідних знань і понять), орієнтувальний (виявлення потреби у розв'язанні дослідницьких завдань, постановка мети, планування її досягнення,

підбір методів виконання дослідницьких дій, оцінка результатів) та операційний (уміння, навички застосовувати дослідницькі методи). Так, автори С.Балашова, Л.Голуб, М.Гловин, В.Кулешова, В.Савченко, К.Степанюк, О.Миргородська, О.Рогозіна, Т.Шипілова, укладаючи переліки дослідницьких умінь, намагалися включити в них ті вміння, які властиві діяльності саме вчителю-предметнику, виділяючи основні, ключові вміння.

Отже, незважаючи на різницю в інтерпретації різними авторами сутності дослідницьких умінь ми робимо висновок про те, що означене утворення, по-перше, пов'язано з логікою наукового дослідження, а саме: з висуванням гіпотези, виділенням істотних ознак досліджуваного явища, вибором методів дослідження тощо; по-друге, це – інтеграційне надбання особистості, що відображає її здатність до адаптації й наукового пошуку і формується за допомогою дослідницької діяльності при наявності відповідних знань, умінь і навичок.

При визначенні теоретико-методологічних передумов розвитку дослідницьких умінь учителів початкової школи та виокремленні їх особливостей, ми спирались на аналіз педагогічних досліджень А. Алексюка, Б. Андрієвського, В. Андрущенко, А. Беляєвої, Р. Гуревича, Н. Ничкало, О. Новикова, Л. Коваль та ін. (проблеми професійного становлення особистості); Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської та ін. (психологічні засади розвитку особистості вчителя); Є. Барбіної, Ф. Гоноболіна, І. Зязюна, Л. Петухової, А. Маркової, В. Сластьоніна, Є. Рогова, О. Щербакова та ін. (теоретичні основи педагогічного професіоналізму, компетентності та педагогічної майстерності). Вчені у рамках власних психолого-педагогічних досліджень окреслювали особистісні якості, необхідні педагогу та обґрунтовували їх значущість для педагогічної діяльності вчителя початкової школи, виокреслюючи чинники, що сприяють ефективності означеної діяльності. На основі їх аналізу ми стверджуємо, що діяльність учителя початкової школи, зумовлена соціальними умовами, власним досвідом, спрямованістю, спадковістю, індивідуальними властивостями, можливостями тощо. Вчитель початкової школи стоїть біля витоків розвитку особистості дитини, його професійна діяльність має багато вимірів і напрямів, відрізняється багатоаспектністю і складністю [30, с.5]. Саме тому врахування специфіки дослідницьких умінь учителя початкової

школи набуває особливого значення.

Специфіка дослідницьких умінь учителів початкової школи зумовлена:

- соціально-економічними факторами, пов'язаними із змінами в суспільній свідомості і появою нових цінностей в освіті (запити батьків і установки дітей по відношенню до першого вчителя);
- рівнем творчого потенціалу вчителя початкової школи;
- особливостями їхньої професійної діяльності та навчально-виховного процесу в початковій школі, що передбачає багато-профільність спеціальності.

Ми погоджуємося з думкою М. Попіль і визначаємо, що сучасний учитель початкової школи – це вчитель-професіонал, котрий має ґрунтовну загальнокультурну, фахову, психолого-педагогічну і методичну підготовку, наділений філософським і психолого-педагогічним мисленням, інформаційною і дослідницькою культурою, універсально освічений, ерудований, креативний [20, с.188]. Аналіз літературних джерел свідчить, що вчитель початкової школи має бути готовим до виконання викладацької, науково-методичної, соціально-педагогічної, виховної, культурно-просвітницької, проектувальної професійної діяльності і професійної самоосвіти.

Одним із важливих аспектів досліджуваної нами проблеми є характерологічні особливості вчителів початкової школи, а саме: спостережливість, інтуїція, яскраве образне мислення, системне мислення, самоорганізація, інтерес, любов до тих навчальних предметів, що викладаються у початковій школі, спрямованість на педагогічну роботу саме з молодшими школярами: вміння з ними спілкуватися, знання їх вікових та індивідуальних особливостей, можливостей і резервів їх розвитку. Вчитель початкової школи повинен: мати високий рівень загальної культури, етики та ерудиції, ґрунтовну загальнокультурну, предметну, психолого-педагогічну, методичну підготовку; знати державні освітні документи, основні напрями та перспективи розвитку педагогічної освіти; бути готовим здійснювати навчання й виховання молодших школярів згідно з вимогами державного освітнього стандарту та з урахуванням специфіки освітніх закладів різних типів; уміти проектувати власну професійно-педагогічну діяльність, аналізувати, узагальнювати й упроваджувати передовий педагогічний досвід, використовувати

нові педагогічні технології; моделювати, проводити уроки і виховні заходи, у тому числі із застосуванням інформаційно-комп'ютерних технологій, урахуваючи різні рівні підготовки й психолого-педагогічні особливості учнів; формувати в молодших школярів навички самостійної роботи, розвивати в них інтерес і мотивацію до навчання, творчі здібності, логічне мислення, створювати атмосферу продуктивно-пізнавального співробітництва; спрямовувати виховну діяльність на формування всебічно розвиненої, моральної, культурної особистості; моделювати проектну діяльність учня і колективу, готувати науково-методичне забезпечення навчальних предметів педагогічного профілю; володіти педагогічним тактом, культурою педагогічного спілкування, постійно підвищувати педагогічну майстерність, мати добрий фізичний розвиток [34]. Зазначимо, що ці якості розглядаються у нерозривному зв'язку із дослідницькими уміннями, оскільки формуються в умовах розв'язання завдань та суперечностей.

Зміни в розумінні сутності освіти спричинили за собою перегляд змісту і технологій освіти, а також поглядів на діяльність учителя й вимоги до його особистості. У наукових колах обговорюється думка про те, що педагогічна діяльність має бути методично оснащеною, з глибоким психолого-педагогічним обґрунтуванням. Реалізуючи певну технологію, сучасний вчитель може і повинен підніматися до рівня її осмислення, у певних випадках змінювати її, створювати нову. Піднімаючись на ці високі рівні самостійної організації діяльності, він повинен володіти в повному обсязі всім багатством досягнень, накопичених в області організації науково-дослідної роботи, теорії педагогіки та педагогічної психології, в передовій педагогічній практиці [34].

Існує також думка, що вчитель початкової школи, працюючи впродовж чотирьох років із одним контингентом учнів, повинен створювати педагогічні умови, за яких розкривається позитивний потенціал навчання, виховання і розвитку особистості. Зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, він повинен забезпечувати перспективне становлення дитячої особистості, її інтелектуальний, фізичний і соціальний розвиток в умовах масової класно-урочної системи [16].

Суспільство пред'являє до вчителя початкової школи вищі вимоги, ніж до людей інших професій, а саме:

– на нього покладається відповідальна роль щодо створення соціально-виховного середовища, де педагог повинен виступати одночасно організатором, керівником і частиною цього середовища;

– основною метою вчителя має бути розвиток особистості дитини, яку він повинен сприймати як індивідуальність, творчу особистість, яка саморозвивається, відрізняючись індивідуальною своєрідністю і проявом.

Професійні характеристики вчителя початкової школи як суб'єкта педагогічної діяльності виявляються в їх сукупності, оскільки вчитель як особистість, суб'єкт педагогічної взаємодії, що активно діє, – це цілісна складна система. Ця система може розглядатися як деякий узагальнений психологічний портрет учителя, метафорична форма представленості узагальненого особистісно-професійного образу вчителя. Характеристики цього образу складаються в суспільній свідомості поступово в результаті спостережень, емпіричних, теоретичних і експериментальних узагальнень. При цьому найясніше всі вони представлені в психологічному портреті вчителя початкової школи. Саме такий учитель володіє найбільш розвиненими професійно-наочними, особистими (індивідуально-психологічними) характеристиками і комунікативними (інтерактивними) якостями в їх сукупності в порівнянні з учителем будь-якого іншого рівня і форми освіти [34].

Необхідність підготовки вчителя до проведення педагогічних досліджень у школі підтверджується вимогами Державного освітнього стандарту вищої освіти. Серед загальних характеристик освіченості спеціаліста виділяють навички володіння сучасними методами пошуку, обробки і використання інформації, вміння її інтерпретувати й адаптувати у своїй професійній діяльності.

Як зазначає Т. Талманова, існує специфіка у підходах і методах проведення дослідження фахівця, який розробляє наукову теорію, і вчителя початкової школи, який аналізує процес і результати власної діяльності в умовах дослідно-експериментальної роботи. Проте аналіз і обґрунтування значущості досягнутих результатів здійснюється за загальними критеріями, які однаково важливі для об'єктивної оцінки результатів як дослідникові-теоретикові, так і вчителю-практику. З цих позицій дослідницька діяльність учителя початкової школи виступає як процес рішення творчого завдання в педагогічній ситуації, яке не має заздалегідь відомого результату, і

передбачає наявність основних етапів, характерних для наукового дослідження. І, нарешті, рефлексія власного досвіду, обґрунтування і здійснення дослідницького пошуку вчителем початкової школи безпосередньо пов'язані з володінням ним дослідницькими вміннями.

Ми погоджуємося з думкою учених, що сформувані всі вміння, властиві дослідницькій діяльності, однаковою мірою неможливо, тому вважаємо за потрібне виділити ключові вміння вчителя початкової школи в контексті специфіки його професійно-педагогічної діяльності.

3. Шершньова на основі аналізу наукових досліджень І. Калошиної, Г. Суходольського, В. Шадрікова, В. Якуніна виділила узагальнені психолого-педагогічні положення, які характеризують властивості педагогічної діяльності, у тому числі і вчителя початкової школи, способи, механізми і результати її розвитку. Дані положення свідчать про те, що педагогічна діяльність одночасно нормативна і креативна. Перехід від нормативності до креативності пов'язаний з аналізом і синтезом, узагальненням, висуненням цілей, припущень, вибором рішень. Інтенсивність переходу від готовності вирішувати педагогічні завдання певного рівня до компетентного вирішення різнорівневих завдань пов'язана з оволодінням узагальненими дослідницькими вміннями. Іншими словами, дослідницькі вміння, які є «інструментом» творчих актів, забезпечують перехід від нормативної діяльності до креативної [35, с. 29].

Творчий учитель працює не за шаблоном, не за методичними розробками, а спирається в своїй професійній діяльності на досягнення сучасної педагогічної науки, «теорія виявляється засобом організації і вдосконалення практичної діяльності вчителя» [16, с. 204]. Ще В. Сухомлинський вказував, що робота вчителя – це творчість, а не буденне заштотхування у дітей готових знань і, тому педагогічна діяльність неможлива без елемента дослідження, бо вже за своєю логікою та філософською основою вона має творчий характер. «Якщо Ви хочете, щоб педагогічна праця давала вчителю радість, щоб повсякденне проведення уроків не перетворилося на нудну, одноманітну повинність, введіть кожного вчителя на щасливу стежку дослідження» [27, с. 471] і далі стає майстром педагогічної праці швидше за все той, хто відчув у собі дослідника.

З точки зору готовності вчителя до дослідницької діяльності й рівня її прояву Т. Талмановою виділено 4 типи особистості вчителя як дослідника: репродуктивний, конструктивний, новаторський, творчий і відповідні позиції: спостерігача, учасника, діагноста, дослідника-експериментатора [28].

Для вчителя репродуктивного типу (позиція спостерігача) характерне володіння знаннями лише деяких сторін дослідницького процесу, а також вирішення відомих у науці та практиці проблем і нестандартних завдань окремими прийомами.

Учитель конструктивного типу (позиція учасника) вирішує нестандартні педагогічні завдання («відкриття для себе»), прагне до дослідницького підходу, володіє методикою дослідження, бере участь у дослідницько-експериментальній роботі.

Для новаторського типу вчителя (позиція діагноста) характерні пошук і використання окремих оригінальних прийомів або цілісних оригінальних систем навчання і виховання на основі діагностики і дослідницького пошуку; творчість («відкриття для себе»); чітка орієнтація на нове, на саморозвиток і розвиток учнів; активна участь у дослідницько-експериментальній роботі.

Творчий тип учителя (позиція дослідника-експериментатора) – вищий тип учителя як дослідника, для якого характерні як прагнення, так і вміння оцінювати значущість своїх оригінальних ідей або нових прийомів; володіння методологією і методикою проведення педагогічного дослідження; активна і постійна участь у науково-дослідницьких проектах і дослідницько-експериментальній роботі.

О. Земка зазначила такі етапи формування дослідницьких умінь: допрофесійний, навчально-дослідницький, етап професійного становлення, дослідницький, післядипломний [8]. Зміст вищезазначених етапів спрямований на формування дослідницьких умінь учителів у процесі навчальної діяльності у загальноосвітніх школах та вищих навчальних закладах, участі у роботі науково-дослідної лабораторії, під час проходження навчальних та педагогічних практик та під час власної педагогічної діяльності.

Окреслені положення дають загальні уявлення про функціонування творчого компонента, його потенціалу в педагогічній діяльності вчителя початкової школи. Творча особистість педагога завжди характеризувалася високим рівнем

креативності, яскраво вираженими особистісними якостями і здібностями, які сприяють успішній професійній діяльності. Це зумовлено визначальною роллю практико-орієнтованої педагогічної науки, дослідницько-експериментальної роботою вчителя початкової школи у вирішенні практичних і стратегічних завдань модернізації освіти [24].

Функції професійної діяльності вчителя початкової школи ширші ніж учителя-предметника, оскільки він класний керівник і викладає різні предмети, тому зобов'язаний мати якісну психолого-педагогічну, методичну підготовку з аксіологічних питань навчання і виховання дітей, бути глибоко обізнаним з віковими особливостями та можливостями учнів.

Виходячи із змісту, функцій професійної діяльності, спираючись на праці науковців, на вже існуючі класифікації досліджуваного утворення ми виділяємо таку структуру дослідницьких умінь учителя початкової школи:

1) операційно-методичні: володіння методологією цілісного педагогічного процесу, знання його закономірностей і готовність їх використання в своїй практичній діяльності; уміння чітко формулювати суть досліджуваної проблеми, мету, об'єкт, предмет, робочу гіпотезу, завдання дослідження, планувати експеримент; застосовувати прийоми організації науково-дослідницької діяльності, планувати дослідницьку роботу;

2) інформаційно-аналітичні: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація і обробка даних спостережень; впровадження результатів у практичну діяльність; вміння використовувати науковий тезаурус; опанування загальною системою способів орієнтації в динамічних потоках інформації; знаходження інформації з різних джерел, якісне її перетворення і прогнозування для подальшого використання; переробка великих масивів інформації з використанням комп'ютерної та телекомунікаційної техніки;

3) діагностико-прогностичні: застосування комплексу методів дослідження, спрямованого на вивчення індивідуальних особливостей учнів, їх досягнень і труднощів, проведення педагогічного експерименту, спостереження і оцінювання фактів, подій, обробка емпіричних даних, що отримані за допомогою різних способів дослідження; прогнозування результатів використання педагогічних технологій; здобуття нового, соціально значущого

результату; регуляція власних дій у процесі дослідницької діяльності; вміння теоретично обґрунтувати і експериментально перевірити ідею, яка виникла у галузі організації навчально-виховного процесу; вміння організувати дослідницьку діяльність учнів; уміння підготувати публікацію або виступ за наслідками своєї наукової роботи; уміння узагальнити досвід роботи свій та своїх колег;

4) **оцінно-рефлексивні**: вміння аналізувати і контролювати дослідницьку діяльність, перевіряти й оцінювати якість виконаної власної науково-дослідницької діяльності та діяльності колег; давати характеристику й самооцінку різним етапам власної діяльності; узагальнювати власний педагогічний досвід та вчителів-наставників; формулювати рекомендації, висновки дослідження і на їх основі ухвалювати рішення, синтезувати отриману інформацію у вербальні конструкції, графічні моделі.

Нові педагогічні технології, що впроваджуються у сучасну початкову школу, потребують посилення дослідницького компонента у професійній діяльності вчителя початкової школи. Знання психології молодшого школяра, його особистісних характеристик: особливостей поведінки, темпераменту, характеру, психологічних процесів мислення, уваги, сприймання, пам'яті, мовлення, індивідуальних здібностей, нахилів мають допомогти вчителю розкрити потенціал кожної дитини, діагностувати та спрогнозувати розвиток кожного учня, підібрати найефективніші методи і прийоми роботи для того, щоб якнайповніше реалізувалися можливості кожного з них.

Як свідчить аналіз літератури, вчителям початкової школи дуже часто доводиться узагальнювати як свій досвід, так і досвід своїх колег, вчителів-новаторів або навіть цілого вчительського колективу, що потребує безпосереднього включення у власну дослідницьку діяльність для отримання вірогідних даних про результати свого дослідження.

Російський учений В.Загвязинський вважає, що бути «педагогом-дослідником – означає уміння знаходити нове в педагогічних явищах, виявляти в них невідомі зв'язки й закономірності» [7]. Сприяє цьому загальна методологічна культура вчителя, висока фахова підготовка, досвід навчально-виховної роботи й спеціальні знання і вміння, притаманні дослідницькій

діяльності. А саме: вміння спостерігати й аналізувати явища; узагальнювати результати спостережень, виокремлювати найголовніше, за певними ознаками передбачати розвиток явищ у перспективі; поєднувати точний розрахунок із уявою, інтуїцією та іншими. Дослідник наголошує на тому, що складність педагогічних явищ із незавершеністю їх логічного аналізу та недостатньою інформованістю про них, робить проблему наукового пошуку особливо актуальною [6].

Основною умовою діяльності вчителя початкової школи виступає професійна якість, яка виникає і реалізується лише в результаті сформованості у нього аналітичної спрямованості до власної діяльності і дослідницьких умінь, таких, як вміння бачити і вирішувати проблеми на основі висування і обґрунтування гіпотез, ставити мету і планувати діяльність, здійснювати збір та аналіз необхідної інформації, володіння різними способами вирішення протиріч (на основі наукової теорії), обґрунтування прийнятого варіанту, вибирати найбільш оптимальні методи, виконувати експеримент, представляти результати дослідження.

У зв'язку з вищезазначеним, можна говорити про необхідність розвитку дослідницьких умінь учителя початкової школи як системно-цілісного феномену, що дозволяє поєднувати фундаментальність професійних знань з інноваційним мисленням і практико-орієнтованим науковим підходом до вирішення конкретних освітніх проблем.

Зміна соціально-економічної політики в Україні, впровадження інноваційних технологій в освітній процес зумовлюють й зміни професійних функцій учителя, потребуючи постійного вдосконалення його професіоналізму упродовж всього життя. Це, у свою чергу, висуває нові вимоги до системи післядипломної педагогічної освіти, як складового компоненту неперервної освіти вчителя.

В останні десятиліття в європейському суспільстві відбулися глибокі зміни, спричинені інтеграцією, революцією в галузі інформаційних та комунікаційних систем, розвитком інноваційних технологій, що вимагають навичок безперервного навчання, пізнавальної діяльності, колективних форм навчання і передачі знань.

Педагог як суб'єкт педагогічної і самоосвітньої діяльності здатний сприймати післядипломну педагогічну освіту в цілому і локальне професійне середовище як простір його реалізації, як умову власної самоосвіти. Це дозволяє зробити вчителю вибір освітніх маршрутів у рамках науково-методичної, пошуково-дослідницької і експериментальної роботи на основі принципів свободи, самостійності, відповідальності, пов'язаних з такими принципами системи післядипломної освіти, як поліваріативність, мобільність, практикоорієнтованість.

Особливості розвитку дослідницьких умінь учителів початкової школи в системі післядипломної освіти зумовлені багатofункціональною сутністю його педагогічного процесу, а саме:

- адаптивною (адаптація особистості педагога до своєї професії, до швидкозмінних умов педагогічної праці, трансформації моральних, духовних, ціннісних орієнтацій сучасного суспільства);

- компенсаторною (спрямованою на відтворення частково втрачених або раніше не одержаних знань, а також на розширення та оновлення педагогічної підготовки);

- аналітичною (що передбачає критичне осмислення наявної педагогічної реальності, забезпечує аналіз та оцінку власної професійної діяльності);

- рефлексивною (як важливої умови конструктивного вдосконалення особистості педагога);

- перетворювальною (спрямованою на подолання сформованих і застарілих стереотипів діяльності, негативних налаштувань);

- розвивальною (що забезпечує розвиток педагога як особистості і професіонала);

- прогностичною (спрямовується на передбачення результатів педагогічної діяльності, її проектування);

- консультативною (що враховує все розмаїття запитів педагогічних працівників стосовно перспектив розвитку освітньої практики школи, а також стосовно розвитку їх професіоналізму);

- мотиваційною (спрямованою на психологічну та фасилітаивну підготовку педагогічних працівників, підтримує й заохочує педагога до вдосконалення, самоосвіти та саморозвитку) [26].

Концептуально вмотивованими вважаємо наукові дослідження А. Старєвої. Розглядаючи післядипломну освіту як інститут

модернізації змісту і форм усієї дошкільної й загальної середньої освіти, дослідниця виокремлює такі основні її функції:

– *підвищення професійної компетентності педагога.*

Причини своєрідного виклику професійній кваліфікації педагога вона вбачає у подвоєнні обсягу інформації та наукових знань, соціальному та педагогічному досвіді, зміні форм культурної комунікації та духовно-психологічних умов. Ступенева підготовка педагогічних кадрів в Україні, на думку вченої, є ефективною відповіддю на цей виклик, тому що віддзеркалює особливості опрацювання важливих науково-педагогічних проблем, пов'язаних із навчальним процесом у вищій школі;

– *підтримки й реалізації інноваційних педагогічних проектів як традиційну практику вивчення теоретичних і методологічних основ освітнього проектування, що будується на логіці окремих наукових дисциплін (філософії та соціології освіти, дидактики, психології);* визначається значною мірою логікою самої науки та має бути закладена у формі знань у ВНЗ. Освітнє проектування передбачає досить розвинену здатність учителя до рефлексії власної практичної діяльності, досвід якої, як правило, відсутній у студента, а тому проблема підготовки вчителя, здатного вирішувати проектувальні завдання на рівні інновацій, адресована, перш за все, системі післядипломної освіти;

– *здійснення міжнародних, всеукраїнських, регіональних освітніх моніторингових досліджень;*

– *координації й науково-методичного супроводу дослідно-експериментальної роботи в дошкільних та середніх навчальних закладах;*

– *наукового й методичного супроводу вчителів щодо роботи з інтелектуально обдарованими учнями [25].*

Характеристика якості післядипломної освіти в сучасній парадигмі розвитку суспільства свідчить про збагачення її функцій: компенсаторної, адаптивної, модернізаційної, стимулюючої.

Відповідно до позицій особистісного підходу, дослідники цієї проблеми С. Вершловський, А. Кузмінський, Н. Протасова, О. Тонконога визначають роль компенсаторної функції як можливість ліквідувати недоліки, що виникли на попередніх етапах навчання, а також у процесі соціально-економічних перетворень. Перш за все це пов'язано з новими науковими підходами до змісту освіти.

Адаптивна функція дає можливість системі підвищення кваліфікації готувати вчителів до життєвих та професійних ситуацій, що зазнали змін. Модернізаційна функція спрямована на упорядкування змісту підвищення кваліфікації у відповідності до нових соціальних, галузевих потреб. Стимулююча – сприяє творчому розвитку професіонала [14].

Як зазначає З. Шершньова [35], всі ці функції взаємопов'язані і взаємодоповнюючі за умов стрижневої функції – адаптивної. Крім того, система підвищення кваліфікації як стрижень неперервної освіти дорослих є універсальною формою, що стабілізує взаємовідносини із зовнішнім та внутрішнім середовищами на основі адаптації до професійної діяльності. Функції адаптації полягають у забезпеченні відповідності поведінки особистості, що суспільно регламентується, і діяльності людини внутрішній структурі його особистості (інтересам, ціннісним орієнтаціям, особливостям темпераменту).

Особливу актуальність в освіті дорослих набуває друга складова адаптації, що пов'язується з необхідністю самовизначення людини в ситуації сучасних стрімких змін, котрі зачіпають практично всі сфери життєдіяльності, зумовлюючи щодня виникнення все нових протиріч та всіляких ідей. Це приводить до того, що «стикаються протилежності сприйняття, вони стрясають наш духовний всесвіт, пронизують захисний екран свідомості» [31, с.125]. Одним із основних новоутворень адаптованої особистості є динамічна внутрішня картина світу.

Сутність кожного складового компонента адаптації фактично розкриває оптимальні умови особистісного і соціального розвитку фахівця у процесі його кваліфікації: взаємодія із зовнішнім та внутрішнім середовищами, а також освоєння нових технологій діяльності. А відтак – організаційні підходи підвищення кваліфікації мають бути спрямовані на випереджувальний та етап адаптації спеціаліста, тобто адаптацію до майбутнього стану зовнішнього та внутрішнього середовищ професійної діяльності. Саме організаційні підходи розкривають засоби реалізації кожної з умов особистісного і соціального розвитку вчителів початкової школи у системі підвищення кваліфікації.

Ми вважаємо, що прийняття адаптації як механізму підвищення кваліфікації обґрунтовано з позицій специфіки педагогічної

діяльності, котра, з одного боку, розглядається як вирішення сукупності педагогічних завдань і характеризується циклічністю, а з другого як впровадження інновацій у практику навчання й виховання, швидкість та ефективність реалізації котрих залежить від учителя, від рівня сформованості його дослідницьких умінь та постійної готовності до їх розвитку.

Однак, практика свідчить, що на сьогодні 67% вчителів не готові до впровадження інновацій у професійну діяльність через відсутність у них мотивації та мотиваційного середовища, а також недостатнє ознайомлення з передовим педагогічним досвідом.

На вирішення висвітлених проблем професійної педагогічної діяльності у значній мірі спрямована післядипломна педагогічна освіта, котра містить декілька напрямів діяльності, що сприяють їх розв'язанню. Це: професійна перепідготовка вчителів, підвищення їхньої кваліфікації, науково-методична робота, а також неперервне інформаційне забезпечення цілісного педагогічного процесу та аналіз його результатів.

Важливою складовою післядипломної педагогічної освіти є система підвищення кваліфікації, яка, є гнучкою підсистемою неперервної освіти, що оперативно реагує на вимоги і запити суспільства і постійно спрямована на зростання фахової компетентності.

Ми цілком погоджуємося з В.Олійником, який розглядає підвищення кваліфікації вчителів як «процес і результат навчання освітян, головною метою якого є забезпечення потреб суспільства в кваліфікованих кадрах з високим рівнем професіоналізму та культури, спроможних компетентно, творчо і відповідально виконувати завдання, що стоять перед ними» [18, с. 9].

У світовій практиці склалися три підходи до курсової перепідготовки вчителя в системі ППО: *змістовий, процесуальний (поведінковий) і персонологічний*. У основі «змістової» моделі лежить спрощений погляд на особистість, як на пасивний об'єкт дії. Процесуальна система основним завданням передбачає створення умов, що дозволяють вчителям засвоювати інформацію, опановувати навички, формувати до них своє ставлення, виявляючи тим самим прагнення перенести акцент «ззовні-усередину».

Персонологічний підхід дозволяє звертатися безпосередньо до Я-концепції педагога, спираючись не лише на її індивідуально-

психологічні характеристики, але й соціально-етичний та духовно-культурний зміст. Аналіз існуючих моделей підвищення кваліфікації вчителів орієнтує нас на перевагу моделі, в рамках якої відбувається ствердження неперервної педагогічної освіти в просторі особистості, де затребуваною стає суб'єктна і суб'єктивна позиція вчителя. Одним із засобів реалізації такого підходу, на наш погляд, є багатоваріативний зміст курсової підготовки (інваріантна частина навчального плану і варіативні спецкурси, індивідуальні програми самоосвіти, система індивідуальних і групових консультацій і ін.) і надання свободи в його виборі, які теж зумовлюють особливості розвитку дослідницьких умінь у післядипломній освіті. В такій ситуації стажування, курсова підготовка, методична робота, самоосвіта відповідають меті й завданням підвищення кваліфікації і, відповідно, до родово-видової залежності, є видами підвищення кваліфікації. У цьому контексті післядипломна педагогічна освіта набуває якісної визначеності та спрямовується на професійний розвиток особистості педагогів, їх професійно-особистісне самоствердження [16].

У ситуації вибору слухачі курсів проявляють індивідуальну освітню активність й ініціативу. Освітня активність якісно змінюється в процесі поетапного навчання (відхід від одноразового «удосконалення», дискретності курсової підготовки) і є професійно значимою для педагога якістю, котра виражається в здатності самостійно вбудовувати власну освітню програму в програму курсової підготовки. Використання в курсовій підготовці методик самодослідження, самоаналізу, самопрогнозування, а також активних і інтерактивних методів навчання, стимулюють освітню активність і ініціативу, підсилюють прагнення вчителя до творчої самореалізації в науково-дослідній діяльності. У відкритій системі, під якою ми розуміємо освітнє середовище післядипломної педагогічної освіти, в яке занурений вчитель-дослідник, розглядається як неповторна індивідуальність, що ініціює й організовує свій унікальний процес освоєння світу. Такий підхід вмотивовує та активізує пошуково-дослідницьку діяльність учителів, зумовлює підвищення інноваційного потенціалу, розвитку в них умінь здійснювати аналіз власної діяльності.

Нині існують суттєві протиріччя між вимогами до праці вчителя початкової школи, що має бути індивідуально-творчою, та

періодичною курсовою підготовкою. Отримані одноразово знання (курси 1 раз на 5 років) у сучасних умовах постійного оновлення інформації дуже швидко старіють, тому прагнення через курсову підготовку вчителів передати найбільш можливий обсяг професійних знань та вмій стає малоефективним. Навчання на курсах має в основному просвітницький, а не особистісно діяльнісний характер, а відтак, недостатньо спрямоване на задоволення індивідуальних потреб учителів у професійному розвитку, в тому числі розвитку дослідницьких умінь.

Ефективність розвитку дослідницьких умінь педагогів в закладах системи післядипломної педагогічної освіти, як свідчить практика, є можливим лише за умов зміни пріоритетів від засвоєння знань в ході навчальних занять до самостійної пізнавальної діяльності кожного слухача з урахуванням його особливостей та можливостей, відповідної мотивації, достатнього навчально-методичного та організаційно-педагогічного забезпечення. Оволодіти дослідницькими вміннями можна лише за умов включення вчителів у спеціальний тренінговий процес, у виконання певної системи вправ, розробки спецкурсів тощо, а також в реальний дослідницький пошук.

Як стверджує В. Пуцов, ефективність функціонування навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогів, а отже – і їхнього професійного розвитку – буде високою, якщо його організація буде логічно здійснюватися за такими етапами: організаційно-установчим, регулятивно-навчальним, операційно-діяльнісним та контрольно-оцінним.

На першому із зазначених етапів, на думку вченого, повинен бути створений «психологічний фундамент активності слухачів, чітка настанова певної діяльності, окреслюватися перспективи» [21]: ознайомлення з метою і завданнями, їх усвідомлення слухачами, а також діагностика рівня знань і вмій, необхідних для виконання функціональних обов'язків. Отже, основне завдання цього етапу – викликати потребу педагогів у навчанні.

Завданням наступного, регулятивно-навчального етапу, є здобуття вчителями теоретичних знань, набуття практичних умінь професійної діяльності, а також корекція здобутих раніше знань.

На операційно-діяльнісному етапі педагоги повинні удосконалити вміння, що є об'єктивно необхідними для повноцінної

професійної діяльності.

Останній, четвертий контрольно-оцінний етап слугує встановленню рівня здобутих знань, набутих умінь і навичок та виявленню недоліків навчальної діяльності, прогалин у знаннях і вміннях з тим, щоб у подальшому процес навчання вдосконалити та організувати відповідно до особистісних потреб учителів та суспільних запитів. Розгляд взаємозв'язків між зазначеними етапами навчального процесу в аспекті їх залежності та впливовості показує, що визначені періоди – це складові єдиного процесу навчання, вони є його сутністю; всі етапи різняться за метою, змістом, способами організації та очікуваними результатами. Окрім цього, розподіл навчання на послідовні періоди дає змогу реалізувати його логічно та в системі, а також цілеспрямовано керувати зазначеними процесами. Беручи до уваги сутність етапів навчального процесу, визначену вченим, вважаємо, що поняття «навчання в системі підвищення кваліфікації» передбачає широке його розуміння, наприклад, «професійний розвиток» фахівців, оскільки організаційними компонентами є навчальний етап, операційно-діяльнісний як період формування й удосконалення практичних умінь та контрольно-оцінний як проміжок рефлексії, що має на меті як оцінку, так і вироблення стратегій подальшого професійного саморозвитку вчителя.

У сучасній початковій школі працюють учителі з різними потенційними можливостями, в тому числі з різними знаннями сутності дослідницької діяльності, а отже і дослідницькі вміння у них сформовані на різних рівнях. Грунтуючись на думці В. Загвязинського, котрий стверджує, що об'єктивний у своїй основі процес розгортання і вирішення протиріч навчання відбувається не стихійно, а в цілеспрямованій діяльності, ми вважаємо, що в нашому випадку особливої значущості набуває системність і неперервність педагогічного впливу на зміну явного і прихованого потенціалів. Саме ця обставина виступає як важлива передумова для розкриття психолого-педагогічного механізму розвитку дослідницького потенціалу вчителя початкової школи, що є результатом вирішення діалектичного протиріччя між його здібностями (відображають вже реалізований потенціал) і ресурсними можливостями (визначають перспективи розвитку потенціалу), забезпечуючи у своїй єдності ефективне здійснення учителем педагогічного дослідження. А це

можливо за умови, коли вчителі будуть включені до постійного самоаналізу результатів власної діяльності, а також порівняння цих результатів із вимогами сучасних досягнень науки, соціального та професійного досвіду.

Дослідження проблеми розвитку дослідницьких умінь учителів у системі післядипломної педагогічної освіти відноситься до важливих та професійно необхідних завдань і визначається критеріями, показниками та рівнями їх розвитку.

Ми погоджуємося з більшістю науковців, які вважають, що критерії повинні визначатись через ряд специфічних ознак, які відображають усі структурні компоненти вимірюваної якості. У зв'язку з цим, в основу критеріїв та показників рівнів розвитку дослідницьких умінь учителів початкової школи нами були покладені змістові характеристики структурних компонентів цієї якості.

Так, спираючись на дослідження П. Гальперіна, О. Леонтєва, Н. Талізінної про поетапне засвоєння дій, у яких визначено мотиваційну, орієнтувальну, виконавчу і контрольно-регулюючу частини, нами представлено сукупність критеріїв та їх показників, за якими діагностували рівні розвитку дослідницьких умінь: **мотиваційно-цільовий, змістово-процесуальний, рефлексивно-діяльнісний.**

Функціональна роль кожного критерію у цілісному структурному утворенні – специфічна: вони виражають вищий рівень явища і є ідеальним зразком для порівняння з реальними явищами і необхідні для більш якісного вивчення особливостей розвитку дослідницьких умінь учителів у системі післядипломної освіти. Для кожного критерію були розроблені відповідні показники, на підставі яких можна говорити про міру розвитку досліджуваного утворення.

Мотиваційно-цільовий критерій розвитку дослідницьких умінь учителя початкової школи визначається нами як система особистісно привласнених вчителем потреб, мотивів і цілей дослідницької діяльності, що дозволяє підвищити рівні розвитку дослідницьких умінь з метою ефективної їх реалізації у професійно-педагогічній діяльності.

При визначенні вихідного значення за мотиваційно-цільовим критерієм ми керувалися наявністю у вчителів таких показників:

- сформованість внутрішньої мотивації до дослідницької діяльності; сприймання цілей дослідницької діяльності в контексті професійно-педагогічної діяльності та мотивації розвитку дослідницьких умінь;

- усвідомлення специфіки і необхідності реалізації дослідницьких умінь у навчально-виховному процесі початкової школи;

- орієнтація на компенсаторні можливості системи післядипломної педагогічної освіти у досягненні необхідних рівнів розвитку дослідницьких умінь.

Так, сформованість внутрішньої мотивації вчителів початкової школи до дослідницької діяльності буде сприяти розвитку їх дослідницьких умінь. Саме наявність розвиненої мотиваційної сфери відтворює сформованість потреби у професійно-педагогічному зростанні, що забезпечує успішний перебіг та результативність науково-дослідницької діяльності вчителя. У цьому ракурсі актуальною є концепція А. Реана, згідно з якою позитивна професійна мотивація може слугувати чинником компенсації недостатньо розвинених здібностей особистості, а негативна мотивація не заповнюється навіть високим рівнем їх розвитку [23].

Розглядаючи систему внутрішніх та зовнішніх мотивів наукової діяльності, дослідники В. Вілюнас, О. Виханський, М. Князян, А. Маслоу та інші вказують, що внутрішні мотиви є первинними по відношенню до наукової діяльності та формуються у відповідності до потреб особистості в пізнанні та розвитку; зовнішні мотиви по відношенню до наукової діяльності вторинні, неспецифічні та формуються під впливом зовнішнього середовища. Таким чином, у дослідницькій діяльності внутрішніми спонуками є: задоволення від процесу роботи, прагнення інтелектуального успіху, бажання знаходити та вирішувати проблеми, давати роботу розуму, захоплення дослідженням, перебігом своїх міркувань та ін. На практиці майже неможливо розмежувати вплив тільки внутрішніх чи тільки зовнішніх мотивів. В одних випадках дії людини можуть бути породжені переважно внутрішньою мотивацією, а в інших – переважно зовнішньою. Може бути і так, що спонукальні дії одночасно породжуватимуться обома системами мотивації.

Серед провідних мотивів, що збуджують та спрямовують дослідницьку діяльність, М. Князян вбачає таку їх динамічно-цілісну структуру:

а) внутрішні: стійкий інтерес до процесу дослідження, прагнення оволодіти знаннями, проникнути у сутність явищ оточуючого світу; прагнення займатися науково-дослідною діяльністю, виявляти інтелектуальну активність; мотиви прояву творчих якостей мислення: гнучкості, оригінальності, прагнення до творчої самореалізації; мотиви внутрішнього самовдосконалення та саморозвитку;

б) зовнішні: розуміння значення здобутого у процесі науково-дослідної діяльності досвіду для майбутньої професійної діяльності; мотиви обов'язку і відповідальності перед тими, хто покладає надії та сподівання; потяг до лідерства; уникнення неприємностей з боку батьків та викладачів; мотиви матеріального заохочення [11].

Домінуючі мотиви можуть варіюватися на різних етапах професійної діяльності через об'єктивні причини. Професіоналізм вчителя визначає не сам факт наявності тих чи інших мотивів, а їхній особистісний сенс для вчителя, самостійність виникнення й виявлення, рівень усвідомлення, стійкості. Виходячи з висновків багатьох учених (К. Левін, О. Наумов, М. Князян) про те, що мотивація є сукупністю рушійних сил, які стимулюють людину до виконання певних дій, ми вважаємо, що саме вона відіграє стрижневу роль у розвитку дослідницьких умінь учителів початкової школи.

Так, другим показником визначення мотиваційно-цільового критерію виступає сприймання цілей дослідницької діяльності в контексті професійно-педагогічної діяльності та мотивації розвитку дослідницьких умінь. Як неодноразово наголошувалося у наукових працях О. Леонтєва, діяльності без мотиву не буває, а невмотивована діяльність – це діяльність із суб'єктивно чи об'єктивно прихованим мотивом. Ціль – це усвідомлений образ майбутнього результату діяльності. Він набуває спонукальної сили, стає метою та починає спрямовувати дію та визначати вибір можливих способів її досягнення за умови підкріплення певним мотивом [15].

Дослідницька діяльність учителя початкової школи має свої особливості, так як головна мета школи – розвиток учня, а не

отримання об'єктивно нового результату, як у «великій науці». Вчитель, який долучається до дослідницької діяльності, відрізняється від звичної для нього викладацької роботи своїми цілями, методами і результатами. Головним є наукове дослідження, призначення якого полягає у добуванні нових достовірних знань про процеси навчання і виховання, у розкритті їх сутності (внутрішньої структури, виникнення, розвитку), у розкритті об'єктивних закономірних зв'язків між педагогічними явищами [10]. З цього виходить, що модель і методологія наукового дослідження виступають універсальним методом розвитку особистості і слугують основою розвитку дослідницьких умінь учителів початкової школи. Як готовність до здійснення дослідницької діяльності, вони є своєрідною інтеграцією теоретичних, практичних, організаційно-комунікативних умінь, що характеризуються свідомістю, інтелектуальністю, цілеспрямованістю і варіативністю способів досягнення мети. Освоєння і застосування дослідницьких умінь служить основою розвитку рефлексії. Отже, можемо стверджувати, що дослідницька діяльність вчителя початкової школи – найважливіший фактор розвитку його особистості і здійснюється з метою переходу до активних методів і форм навчання зі включенням елементів наукового пошуку.

У контексті нашого дослідження мотивація має вирішальне значення, тому що визначає специфіку дослідницької діяльності та оволодіння дослідницькими вміннями як професійно важливими для учителів початкової школи. Тому під цим критерієм ми розуміємо систему спонук, які зумовлюють активність учителів початкової школи до розуміння цілей дослідницької діяльності: зовнішнє схвалення (оцінка, престиж, обов'язок, бажання уникати неприємностей), вимушеність (необхідно пройти атестацію); професійна спрямованість (бажання досягти найкращого результату в професійній діяльності, розуміння ціннісної ролі досліджень у підвищенні професіоналізму), процесуальні (подобається апробувати на практиці новітні технології, виступати на наукових конференціях, семінарах); саморозвиток, перевірка своїх здібностей і можливостей (потреба у самовдосконаленні, бажанням оволодіти знаннями з дослідницької діяльності, сформувати професійні якості, щоб бути впевненим під час виконання різноманітних професійно спрямованих дій, задоволення

від процесу, зацікавленість, інтерес до змісту діяльності, потяг долати труднощі).

Усвідомлення цілей дослідницької діяльності вчителями початкової школи в контексті професійно-педагогічної діяльності посилюватиме їхню мотивацію щодо розвитку дослідницьких умінь, що буде сприяти становленню професіоналізму, продовженню терміну професійної придатності педагога, підвищенню задоволеності результатами своєї праці.

При аналізі розвитку дослідницьких умінь учителів за мотиваційно-цільовим критерієм необхідно також розуміння ними специфіки і необхідності реалізації дослідницьких умінь у навчально-виховному процесі початкової школи.

У ході дослідження вчителі початкової школи перетворюють свої окремі ідеї в інноваційний досвід, яким вони діляться на шкільних, районних, обласних науково-практичних, науково-методичних конференціях, семінарах, беруть участь у професійних конкурсах, таких як «Учитель року», «Вчитель-новатор», «Фестиваль педагогічних ідей», «Парк педагогічної майстерності», «Педагогічний дебют», «Творчий учитель – обдарований учень», «Калейдоскоп педагогічних ідей», «Школа – джерело талантів» та ін. У формі доповідей, повідомлень, рефератів вчителі знайомлять колег зі своїми пошуками з вирішення проблем, беруть участь в обговоренні і корегують плани подальшого опрацювання й розв'язання проблем. Це дозволяє їм виявляти приховані потенційні можливості у розвитку професійної майстерності та впроваджувати у власну практику досягнення науки і передовий досвід, перетворюючи в особистий інноваційний досвід.

Володіння дослідницькими вміннями дозволяє вчителю початкової школи актуалізувати самореалізацію і творчий розвиток; підвищити професійний рівень; удосконалювати педагогічні технології; забезпечити професійно-кваліфікаційний ріст в якості вчителя-дослідника; отримати нове знання (інновацію); підвищити статус навчального закладу.

При цьому важливим є створення умов, що стимулюють учителів початкової школи до творчого пошуку, досягненню максимальних результатів у розвитку дослідницьких умінь. Практика свідчить, що такими умовами є:

- інформування учителів про актуальні проблеми навчання і виховання;
- створення ситуації постійного творчого спілкування педагогів шляхом організації зустрічей, наукових семінарів, конференцій, «круглих столів»;
- організаційну, педагогічну та змістову підтримку експериментальної та інноваційної діяльності вчителів;
- надання вчителям свободи вибору напрямів досліджень, ступеня участі і форм науково-дослідної діяльності (робота в складі проблемних груп, творчих лабораторій, в парах або індивідуально);
- консолідацію зусиль педагогічного колективу для розробки і реалізації науково-дослідної програми;
- забезпечення гласності та об'єктивної оцінки результатів науково-дослідницької роботи педагогів (творчі звіти, участь у науково-практичних конференціях тощо);
- наявність системи матеріальної винагороди.

Як зазначає В. Кравський, учитель не зобов'язаний «робити науку», але для того, щоб займатися цією справою, щоб стати кваліфікованим учасником науково-дослідної діяльності, вчитель повинен отримати спеціальну підготовку. Перехід учителя від практичної діяльності до наукової не може здійснюватися стихійно, а вимагає спеціальних знань - вже не з педагогіки, а про педагогіку, тобто «про закономірності функціонування самої педагогічної науки, а також науки взагалі, про те, як виділити і сформулювати предмет дослідження, наукову проблему, гіпотезу, як поставити експеримент, які способи отримання об'єктивного наукового знання - всього того, що складає область методології педагогічної науки і методів педагогічного дослідження» [13]. В іншому випадку, зазначає дослідник, відбувається пошук і залучення вже існуючих у різних науках істин для підтвердження ефективності практичної роботи, яка вже проведена без наукового обґрунтування, на базі інтуїції і особистої майстерності вчителя.

Замінити спеціальну підготовку до науково-дослідницької роботи, за визначенням науковця, не можуть ні знання педагогічної науки, ні практичний досвід. «Єдине і навряд чи надмірне побажання вчителю, який хоче зайнятися дослідницькою роботою і має на те повне право – щоб він вивчив її специфіку і оволодів методами наукового пізнання» [13].

При визначенні четвертого показника – орієнтації на компенсаторні можливості системи післядипломної педагогічної освіти у досягненні необхідних рівнів розвитку дослідницьких умінь учителів слід акцентувати увагу на компенсаторну функцію, яка спрямована на ліквідацію тих прогалин, які не змогли заповнити попередні етапи освіти. Форми проведення навчальних занять на курсах: проблемні лекції, семінари, організаційно-діяльнісні ігри, «круглі столи», майстер-класи, тренінги сприяють мотивації вчителів до самостійного пошуку знань, розвиток у них умінь самоаналізу, самоконтролю, самопізнання і визначають розвиток дослідницьких умінь учителів початкової школи, оскільки навчання наближається до споживача освітніх послуг. До важливих умов розвитку дослідницьких умінь учителів початкової школи можна віднести наступні фактори: урахування освітніх потреб педагогів, створення індивідуальних освітніх програм, використання різноманітних форм навчання тощо.

Виходячи з проблеми нашого дослідження, ми виділяємо *особистісний* (усвідомлення вчителями початкової школи такої необхідної особистісної якості вчителя початкової школи як креативність, творчість), *професійний* (потреба у набутті та розвитку дослідницьких умінь, проведені досліджень у педагогічній діяльності вчителя) та *соціальний* (спрямованість на ефективні способи професійної та соціальної реалізації) аспекти мотиваційно-цільового критерію.

Отже, мотиваційно-цільовий критерій спрямований на усвідомлення вчителями вагомості формування професійно значущих якостей та забезпечення сформованості мотивації учителів до їх формування і визначається потребами у виконанні відповідних дій та цільовій установці. Ефективність розвитку дослідницьких умінь учителів початкової школи залежатиме від рівня мотивації: чим він вищий, тим вищою є сформованість означених умінь.

З мотиваційно-цільовим невід'ємно пов'язаний ***змістово-процесуальний критерій*** дослідницької діяльності, що зумовлюється залежністю внутрішньої мотивації навчання від спеціального відбору навчального матеріалу, здатного задовольнити інтелектуально-пізнавальні потреби суб'єкта діяльності з орієнтацією змісту дослідницької діяльності на системне використання знань.

Змістово-процесуальний критерій визначається нами як система особистісно привласнених вчителями знань щодо реалізації дослідницьких умінь у навчально-виховному процесі початкової школи, показником сформованості котрого слугує дієвість знань – наявність їх застосування під час практичного використання, що, на думку В. Ягупова, передбачає конкретне визначення основних напрямів застосування знань у професійній діяльності та змістову характеристику методів, процедур і методики дій щодо використання теоретичних і практичних знань [36]. Його обсяг визначається:

- знанням загально-педагогічних понять та термінологічною обізнаністю із сутністю дослідницьких умінь;
- володінням методологією та методами педагогічного дослідження;
- обізнаністю із методиками і технологіями у процесі організації і проведення самостійної дослідницької діяльності.

Змістово-процесуальний критерій залежить від усвідомлення вчителями початкової школи внутрішньої потреби щодо оволодіння дослідницькими вміннями, а тому безпосередньо впливає на ставлення до професійної діяльності й позначається на якості набутих знань.

Набуття знань про методи дослідницької діяльності вчителем початкової школи є тим фундаментом, на якому вона має формуватися. Оволодіння системою знань означає усвідомлення вчителями відповідних термінів, що відображають сутність та структуру дослідницької діяльності, їхнє уточнення, встановлення внутрішніх зв'язків і відношень між ними. Важливо виходити з того, що набуття знань уявляє собою інтенсивне поповнення фонду спеціальних знань із дослідницької діяльності у вигляді певних понять, уявлень, цінностей, суджень. При цьому, чим гнучкіше і різноманітніше зв'язки між знаннями, тим продуктивніше працює свідомість, тим вищий, відповідно, її якісний рівень.

Означені вище показники є підґрунтям для визначення рівнів розвитку дослідницьких умінь учителів початкової школи, що дозволяє виявити недоліки та зробити висновок про необхідність удосконалення (корекції) цих умінь. Окреслимо структурне наповнення дослідницьких умінь. Це перш за все – інтелектуальна складова (вміння не лише сприймати інформацію і переймати

соціальний досвід, а й адекватно перетворювати їх за допомогою аналізу, синтезу, систематизації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, висунення гіпотези тощо); практична складова (вміння застосовувати теоретичні положення окремих навчальних дисциплін відповідно до завдань навчально-виховного процесу початкової школи, уміння отримувати нову інформацію зі різноманітних джерел, здатність опрацьовувати і оформляти отриману інформацію за допомогою математичних, графічних методів тощо); і, нарешті, самоорганізація і самоконтроль – уміння організувати свою діяльність, визначати методи, засоби, послідовність і термін виконання завдання, вміння перевірити й оцінити якість його виконання.

Несформованість певної групи знань призводить, як показує практика, до невміння глибоко проаналізувати інформацію, осмислити принципові взаємозв'язки між явищами і процесами, представити їх у вигляді системи, розібратися в структурі і змісті інноваційних технологій та сучасних теорій. Із сказаного логічно випливає, що показники змістово-процесуального критерію спрямовані на оволодіння вчителями початкової школи цілісною системою знань щодо умов формування та розвитку дослідницьких умінь як основного чинника професійного становлення вчителя початкової школи.

Рефлексивно-діяльнісний критерій визначався нами як особистісно усвідомлена вчителем програма реалізації дослідницьких умінь у професійно-педагогічній діяльності, де узгодженість спрямована на адекватну самооцінку, самоконтроль, стабільність коригуючої діяльності для усунення недоліків фахової перепідготовки, що дозволяє вчителям підвищувати рівні розвитку дослідницьких умінь засобами рефлексії, тобто аналізу, розуміння та усвідомлення результативності власної діяльності, прагнення до її вдосконалення. Його обсяг визначається:

- рефлексивним самоосмиленням – самоаналізом дослідницької діяльності;
- здатністю до самоосвітньої діяльності, самовдосконалення;
- умінням використовувати знання, набуті в процесі підготовки в змодельованих інтерактивних ситуаціях і завданнях дослідницького спрямування.

Для особистісного розвитку недостатньо накопичення знань і досвіду дій. Тільки постійне осмислення, аналіз і перебудова особистого досвіду забезпечують людині просування у своєму розвитку. Рефлексивне ставлення людини до своєї діяльності є однією з найважливіших психологічних умов усе глибшого її усвідомлення й конструктивного вдосконалення. В широкому розумінні саме рефлексія забезпечує вихід із повного поглинання безпосереднім процесом життя для вироблення відповідного ставлення до нього, займання позиції над ним, поза ним для судження про нього. Недостатня сформованість педагогічної рефлексії ставить учителя в залежність від зовнішніх обставин і впливів, перетворює його у виконавця, а педагогічна діяльність набуває процедурності та стереотипізації. Поштовхом до педагогічної рефлексії слугують ситуації, коли навчально-виховні впливи не дають позитивного результату і перед вчителем виникають завдання, що вимагають нестандартних рішень й творчості в пізнанні, навчанні й вихованні дітей [23].

Отже, дефініція «рефлексивний критерій розвитку дослідницьких умінь учителя» найбільш повно виражає зміст діяльності педагога, спрямованої на самовдосконалення, саморозвиток, самопізнання.

Показниками рівнів розвитку рефлексивно-діяльнісного критерію є: потреба у самоосвіті, наявність умінь і навичок самоосвітньої діяльності, використання в роботі інноваційних технологій, самоаналіз й самооцінка власної діяльності і самого себе як її суб'єкта, самоконтроль і корекція.

А. Алексюк, до головних ускладнень, які виникають у підготовці кваліфікованих працівників, відносить швидко зростаючий обсяг знань із кожної наукової дисципліни, взаємопроникнення наук, старіння набутих раніше знань. Ці тенденції зумовлюють той факт, що обсяг знань, необхідних для засвоєння сучасним педагогом, стає практично безмежним [1].

Дослідницькі вміння вчителя початкової школи можуть реалізуватися тільки в діяльності, рівень якої залежить від того, наскільки вона особистісно значуща для нього. Цілком погоджуємося з думкою Л.Петухової про те, що вчитель може володіти необхідними здібностями, перетворювальними знаннями й уміннями, але ніколи ними не користуватись через відсутність

бажання і потреби в цьому [19]. Відомо, що в будь-якій діяльності необхідний своєрідний погляд на власні думки, ідеї й результати їх реалізації. У психології це трактується як рефлексія. Йдеться про принцип людського мислення, що спрямовує на осмислення й усвідомлення особистісних форм і передумов, на критичний аналіз самого знання, його змісту і методів пізнання. Включає він і самопізнання особистості. У цьому випадку мається на увазі оцінка особистої діяльності вчителя у рамках виконання конкретної теми або наукової проблеми.

М. Князян визначає рефлексію як засіб самоосмислення та самореалізації, що здатний забезпечити досягнення акмеологічного рівня власного росту. На основі наукового доробку щодо векторів розгортання рефлексивного компоненту дослідницької діяльності вчителя нею визначено *саморозкриття, самопроекткування й самореалізацію* педагога, що сприяє стабілізації самостійно-дослідницької діяльності педагога, безперервності й динамічності її функціонування, визначення перспектив її розвитку [11].

Саморозкриття, на думку науковця, передбачає проникнення й заглиблення у внутрішній світ своїх почуттів, думок, ставлень; розуміння своєї життєвої позиції, ідеалів. Це здійснюється через самоспостереження, аналіз самопочуттів, самооцінку. Означена самодіагностика дозволяє визначитися у морально-духовному, професійно-ціннісному просторі, розкрити досягнуті результати й осягнути напрями самовдосконалення.

Наявність рефлексивних умінь у вчителів початкової школи дозволяє займати активну дослідницьку позицію щодо своєї діяльності й самого себе як суб'єкта з метою практичного аналізу, усвідомлення й оцінювання її ефективності для свого розвитку. З огляду на вищезазначене можна стверджувати, що рефлексивні уміння вчителів початкової школи – це уміння здійснювати самоаналіз, самоконтроль, самооцінку своєї діяльності, самоосвіту і корекцію. Проте, як засвідчують результати опитування, переважна більшість учителів початкової школи мають проблеми з опрацювання та оформлення необхідної інформації. Недостатній рівень розвитку ІКТ-компетентності, не сформованість навичок наукового пізнання, відсутність досвіду наукової роботи заважає вчителям початкової школи здійснювати аналітичний етап дослідження, тобто аналізувати, інтерпретувати, порівнювати дані і

на основі їх формулювати висновки, здійснювати їх екстраполяцію (поширювати висновки, отримані від спостережень над однією частиною явища, на іншу його частину) [22].

Формуючи власний підхід до визначення феномену «дослідницькі вміння вчителя початкової школи», ми визначаємо сутність цього поняття як інтеграційне надбання особистості вчителя, що відображає його здатність до адаптації й наукового пошуку, розвивається у процесі дослідницької діяльності при наявності відповідних знань, умінь і навичок, у поєднанні мотиваційно-цільового, змістово-процесуального і рефлексивно-діяльнісного критеріїв, забезпечуючи самовизначення й саморозвиток його особистості.

Виходячи з вищезазначеного, ми вважаємо, що специфіка дослідницьких умінь учителів початкової школи зумовлена особливостями багатоаспектної професійної діяльності, що має багато вимірів і напрямів; професійними та особистісними характеристиками і комунікативними якостями, які сконцентровані у психологічному портреті вчителя початкової школи; змістом навчально-виховного процесу в початковій школі, що передбачає багатопрофільність спеціальності, де вчитель одночасно виступає організатором, керівником і частиною соціально-виховного середовища школи.

З нашої точки зору, особливості розвитку дослідницьких умінь учителів у системі післядипломної педагогічної освіти зумовлені специфікою її функцій, а саме: компенсаторною, адаптивною, прогностичною, рефлексивною, аналітичною, консультативною, мотиваційною, перетворювальною, розвивальною.

Література:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1999. – 557 с.
2. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно–исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – М. : Высшая школа, 1981. – 240 с.
3. Базелюк В.Г. Формування дослідницьких умінь керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. канд. пед. наук / В.Г. Базелюк; Університет менеджменту освіти АПН України. - К., 2008. – 20 с.

4. Брызгалова С.И. Формирование готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика: монография / С.И. Брызгалова. – Калининград, 2004. – 151 с.

5. Горбунова Л. Л. Развитие исследовательских умений учителя в процессе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Горбунова Людмила Леонидовна. – Л., 1988. – 205 с.

6. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Агафонов. – М. : Academia, 2001. – 207 с.

7. Загвязинский В. И. Учитель как исследователь / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1980. – 89 с.

8. Земка О. І. Самореалізація студентів-філологів у навчально-дослідницькій діяльності / О. І. Земка // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційна технологія. Науковий журнал. – Суми, 2012. – № 7 (25). – С. 240–248.

9. Зимняя И.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И.А.Зимняя, Е. А.Шашенкова – Ижевск, 2001. – 103 с.

10. Кловак Г. Т. Дослідницька діяльність як важлива складова роботи вчителя сучасної школи / Г. Т. Кловак // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2003. – № 12. – С. 253-256.

11. Князян М.О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Князян Маріанна Олексіївна. – Ізмаїл: 2007. – 445 с.

12. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. — М.: Педагогика, 1988. – 304 с.

13. Краевский В. В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.

14. Кузьмінський А. І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика : монографія / А. І. Кузьмінський. – Черкаси : Вид-во ЧДУ, 2002. – 288 с. – 16, 50 авт. арк.

15. Леонтьев А. А. Психология общения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Леонтьев. – 4-е изд. – М. : Смысл ; Издат. центр «Академия», 2007. – 304с.

16. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : [монографія] / С. М. Мартиненко. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. – 434 с.

17. Ожегов С. Словарь русского языка / С. Ожегов. – М. : Мысль, 1968. – 367 с.

18. Олійник В. В. Підвищення кваліфікації керівників освіти за дистанційною формою навчання / В. В. Олійник, В. Ю. Биков – К. : Логос, 2006. – 408 с.

19. Петухова Л. Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища : монографія / Л. Є. Петухова. – Херсон : Айлант, 2007. – 200 с.

20. Попіль М. І. Професійно-особистісні якості вчителів початкової школи як підґрунтя для формування професійної ідентичності / М. І. Попіль // Збірник наукових праць № 60. Серія : педагогічні та психологічні науки / [гол. ред. Потапчук Є. М.]. – Хмельницький : Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2011. – С. 187–190.

21. Пуцов В. І. Системний підхід до організації науково-методичної роботи / В. І. Пуцов // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 13-15.

22. Раєвська І. М. Діагностика дослідницьких умінь учителів початкової школи у системі післядипломної педагогічної системи / І. М. Раєвська // Сборник научных трудов Sworld / Шибаев А. Г. и др. – Одесса : Куприенко, 2013. – Выпуск 2. Том 14. – С. 36-42.

23. Реан А.А. Психология и педагогика : учебное пособие / А. Реан, Н. Бордовская, С. Розум. – М., 2004. – 326 с.

24. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : посіб. [для вчителів та методистів почат. навч.] / Олександра Яківна Савченко. – [2-ге вид., допов., переробл.]. – К. : Богданова А. М., 2009. – 226 с.

25. Старєва А.М. Модернізація змісту і форм роботи з педагогічними працівниками в системі післядипломної педагогічної освіти як індикатор якості регіональних освітніх послуг // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського: зб. наук. праць / – Вип.1.37. - Миколаїв: МНУ ім. В.О.Сухомлинського. 2012. – с. 393- 399.

26. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : «К. І. С.», 2003. – 296 с.

27. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976–1977. – Т. 3. – 670 с.

28. Талманова Т. М. Формирование исследовательской компетенции учителя начальных классов в системе непрерывного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Талманова Талия Мубаракновна. – Москва, 2003. – 217 с.

29. Теплов Б. М. О культуре научного исследования / Б. М. Теплов // Избранные труды : в 2 т. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 2. – 360 с.

30. Титаренко І.О. Післядипломна освіта вчителя початкових класів в системі методичної роботи загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед.

РОЗДІЛ 2. ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Титаренко Інна Олегівна. – К., 2005. – 310 с.

31. Тоффлер Э. Третья волна / Элвин Тоффлер. – М. : ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. – 261 с.

32. Усова А. В. Формирование у учащихся учебных умений / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М. : Знание, 1987. – 80 с.

33. Фалько М. І. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів музики у вищих педагогічних закладах освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Фалько Марина Іванівна. – К., 2005. – 229 с.

34. Хомич Л. О. Психолого-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – К. : Магістр – S, 1998. – 200 с.

35. Шершнёва З. И. Становление исследовательских умений учителей в региональном постдипломном образовании : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / З. И. Шершнёва. – Санкт-Петербург, 2008. – 18 с.

36. Ягупов В. В. Педагогіка : [навч. посібник] / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Барбіна Єлизавета Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, професор кафедри професійної освіти Херсонського державного університету.

Бобришева Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської мови в судноводінні Херсонської державної морської академії.

Вінник Тетяна Олександрівна – викладач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

Городинська Інна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання Херсонського державного університету.

Зуброва Ольга Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету.

Кузнецова (Дзядевич) Юлія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри культурології Херсонського державного університету.

Міняйлова Алевтина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедрою сучасних мов Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Расвська Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики дошкільної, початкової освіти й психології КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради.

Швец Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

Щедролюсєва К. О. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інструментального виконавства факультету культури і мистецтв Херсонського державного університету.

Наукове видання

**СУЧАСНИЙ ФАХІВЕЦЬ: ГУМАНІСТ,
ПРОФЕСІОНАЛ, МАЙСТЕР**

Монографія

Підписано до друку 26.12.16.
Формат 60×84 1/16. Папір офсетний. Друк різнографія.
Гарнітура Times New Roman. Умовн. друк. арк.23,37.
Наклад 300 прим. Замовлення № 00/12/16-00.

Видання та друк ТОВ «ВКФ «СТАР» ЛТД»
м. Херсон, вул. Петренко, 45,
тел.: (0552) 46-05-43, 46-05-35, 26-40-64
www.stardruk.com.ua