

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Кваліфікаційна робота

магістра

на тему **Підготовка майбутніх педагогів до власного професійного
становлення у закладі вищої освіти**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0119-з
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи
Я. С. Орел

Керівник професор кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
професор, д.пед.н, Гура О. І.

Рецензент доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
доцент, к.філос.н. Іванова Л. С.

Запоріжжя

2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ.....	12
1.1. Виникнення, становлення і особливості педагогічної професії.....	12
1.2. Підготовка і професійне становлення особистості педагога в системі педагогічної освіти.....	27
1.3. Основи самоосвіти та самовиховання, як умови власного професійного становлення.....	49
1.4. Формування психологічної готовності, як одного із структурних компонентів професійного становлення педагогічних кадрів.....	59
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	76
2.1. Методика діагностики умов до власного професійного становлення майбутніх педагогів.....	77
2.2. Аналіз результатів дослідження.....	78
ВИСНОВКИ.....	81
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	82
ДОДАТОК.....	87

ВСТУП

Актуальність дослідження. В рамках державної освітньої політики України, основною метою педагогічної освіти є підготовка кваліфікованого працівника, конкурентоздатного, відповідального, компетентного, такого, що вільно володіє своєю професією, готового до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності.

До особистості педагога, його професіоналізму пред'являються дуже високі вимоги. В даний час важлива не система знань, умінь і навиків сама по собі, а можливість створити умови для розвитку ключових компетентностей, які включають не тільки когнітивну і операціонально-технологічну складові, але і мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову складові.

Виходячи з цього, однією з найбільш значущих людських здібностей на сьогодні є здатність оцінювати свою діяльність відповідно до найвищих критеріїв в особистісній і професійній сфері. Результативність педагогічної діяльності залежить від багатьох чинників, зокрема від того, як сам педагог прагне до удосконалення своєї діяльності, розвиває в собі необхідні особистісні якості. Але це можливо тільки за наявності у нього таких умов, як прагнення до самоосвіти, самовдосконалення, самовиховання, як системоутворюючих і регулюючих чинників професійного становлення які формуються у майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі.

У сучасних наукових дослідженнях увага акцентується не тільки на оволодінні студентом професійними знаннями, вміннями та навичками, а і на вихованні особистості самого студента (В. Бочелюк, Л. Долинська, Ю. Долинська, М. Левченко, С. Максименко, О. Мешко, В. Моляко, О. Мороз, О. Пенькова, Н. Побірченко, М. Савчин).

Великий внесок у розвиток теоретико-методологічного аналізу професійного розвитку майбутніх педагогів внесли К. Абульханова-Славська, В. Біблер, Г. Гадамер, І. Кон, А. Леонт'єв, В. Сластьонін, В. Столін і ін.

Професіоналізм діяльності, різнобічна підготовка фахівця високого класу стають сьогодні провідними напрямками у підготовці майбутніх спеціалістів.

Говорячи про професійне становлення майбутнього педагога як спеціаліста, вчені розглядають у єдності його духовну і психологічну сторони. Ставиться питання про те, що сьогодні суспільство чекає від випускників вузу сміливого творчого мислення, чіткого розуміння цілей державотворення, широкої професійної ерудиції, високої культури і суспільної активності. Зміст вузівської роботи повинен включати формування цих якостей у майбутніх педагогів. Проблема формування готовності студентів до майбутньої педагогічної діяльності є окремим питанням загальної системи підготовки спеціалістів та її психологічного забезпечення, вона акумулює численність проблем педагогічної і психологічної наук, пов'язаних із властивостями особистості, її психічними станами, потенційними можливостями, що обумовлюють успішність професійної підготовки.

Якість підготовки педагогічних кадрів залежить не тільки від орієнтації студентів на професію педагога, але і від наближення їх до сучасних вимог професійної діяльності.

В даний час виникла об'єктивна необхідність в створенні якісно нового підходу до підготовки сучасного педагога, одним з важливих завдань якої є формування умов до самоосвіти, самовиховання та самовдосконалення майбутнього педагога.

У зв'язку з цим виникає необхідність психолого-педагогічного осмислення проблем, пов'язаних з організацією такої роботи із студентами, яка сприяла б розширенню меж індивідуальної професійної самоосвіти, самовиховання та самовдосконалення молодих людей, майбутніх педагогів в рамках вимог сьогоднішнього дня.

Очевидно, що особливу роль у цьому процесі відіграє етап професійного становлення, коли випускник вищого навчального закладу стає суб'єктом нової для нього діяльності, розпочинає практичне освоєння функціонального змісту професійно-педагогічної діяльності.

Таке «входження» випускника у педагогічну професію супроводжується реконструкцією професійно-ціннісних орієнтацій: особистості, виробленням необхідних умінь, навичок, способів діяльності, розвитком мотивації, накопичення досвіду практичної діяльності тощо.

За визначенням І. Зязюна, педагогічна майстерність – це комплекс якостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності педагога. Її складовими є гуманістичне спрямування, теоретичні знання, педагогічні здібності, педагогічна техніка.

У державній національній програмі «Освіта» в галузі вищої освіти передбачається – як стратегічне завдання – підготовка фахівців високого культурного і професійного рівня.

Як зазначав Б. Ананьєв, з'єднання знань з досвідом відноситься до найбільш важливих умов формування людини як суб'єкту діяльності, постійного вдосконалення її майстерності у певній сфері.

Самоосвіта – самостійна освіта, отримання системних знань в певній галузі науки, техніки, культури, політичного життя та ін., яка передбачає безпосередній інтерес особистості у органічному поєднанні із самостійністю у вивченні матеріалу. В Педагогічному словнику, самоосвіта визначається як освіта, яку здобувають поза навчальними закладами шляхом самостійної роботи. За Українським педагогічним словником С. Гончаренка самоосвіта – освіта, яка набувається в процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі.

Самоосвіта є невідомою частиною систематичного навчання в стаціонарних закладах, сприяючи поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань.

Самоосвіта як педагогічна категорія розглядалась спершу як додаток (доповнення, підсистема, частковий прояв) категорії освіти і застосовувалась для розв'язання конкретних освітніх завдань: формування волі, боротьби з недоліками, розумового самовдосконалення (А. Веденов, С. Ріверс, В. Екземплярський). Ідея взаємозв'язку освіти та самоосвіти знайшла свій

подальший розвиток у роботах А. Арета, А. Бодальова, А. Ковальова, А. Кочетова, В. Селіванова та ін.

Сутність, структура та зміст самоосвіти відображені в дослідженнях: Т. Браже, М. Башкірової, Л. Гоженко, М. Заборщикової, А. Маркової, І. Науменко, П. Пшебильського, Т. Сімонової, Р. Скульського, Є. Тонконогої, Я. Турбовського. Розмежування самостійної роботи та самоосвіти здійснене А. Громцевою, П. Підкасистим, Н. Половніковою, Г. Серіковим, А. Усовою. Необхідність використання психолого-педагогічних знань у самоосвітній діяльності педагога обгрунтована в працях С. Іванової, Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської. Керівництво самоосвітньою діяльністю молодих педагогів досліджували М. Заборщикова, В. Новічков, Т. Сімонова.

Самоосвіта, за М. Касьянком, – цілеспрямований процес самостійного оволодіння цілісною системою знань і умінь, поглядів і переконань, прогресивним досвідом у певній сфері діяльності під впливом особистих та суспільних інтересів.

А. Громцева розглядає самоосвіту як цілеспрямовану систематичну пізнавальну діяльність самої особистості, яка керується вказаною діяльністю з метою вдосконалення своєї освіченості. Категорійні ознаки цілеспрямованості та систематичності вказують у цьому випадку на керований характер самоосвіти. Останнє також підкреслює її відмінність від інших типів самостійних робіт, які організуються педагогом у навчально-виховній діяльності.

У даному тлумаченні поняття «самоосвіта» зазначається ще й те, що вона здійснюється згідно з внутрішніми потребами особистості та за її власним бажанням.

Різні підходи до визначення самоосвіти дозволяють розглядати це поняття як:

- форму отримання та поглиблення знань (Г. Бичкова, С. Лебедев);
- процес розвитку інтелектуальних якостей та розумових здібностей (О. Кочетов);

- вид пізнавальної діяльності (І. Гончаров, Н. Косенко П. Пшебильський);
- засіб саморозвитку творчої першооснови особистості та коректування її розумової діяльності (Л. Рувінський).

Аналіз зазначених трактувань поняття самоосвіти дозволяє виокремити три різні підходи до його тлумачення.

Перший з них характеризує самоосвіту як цілеспрямовану, плановану самостійну роботу педагога з метою підвищення своєї професійної майстерності (М. Заборщикова, В. Новічков, П. Пшебильський).

У цьому випадку самоосвіта розглядається як суто професійна функція, а мета її здійснення пов'язується з підвищенням продуктивності педагогічної діяльності. Другий, більш широкий підхід, дозволяє тлумачити поняття самоосвіти як індивідуально-особистісного процесу цілеспрямованого та систематичного поліпшення, вдосконалення, розвитку себе та своєї діяльності (Н. Козієв та ін.). При цьому саме особистісний характер самоосвіти як саморозвитку передбачає наявність процесу самопізнання (Н. Кулюткін, Г. Сухобська).

Керуючись третім підходом, можна розглядати самоосвіту як вид, форму, засіб пізнавальної діяльності (Л. Борисова, Г. Бичкова, А. Владіславлев, П. Пшебильський).

У педагогічному закладі вищої освіти вчорашні випускники шкіл потрапляють в нові умови, які пред'являють до них високі вимоги: уміти раціонально розподіляти і планувати свій час, організовувати своє робоче місце, працювати з книгою і спеціальною літературою і т.п.

Таким чином, у дослідженні ми будемо дотримуватися саме останнього підходу, розглядаючи самоосвіту як форму пізнавальної діяльності, що характеризується активністю, самостійністю, добровільністю та спрямованістю на розвиток сил та здібностей, формування культури розумової праці.

Об'єкт дослідження: професійне становлення майбутніх педагогів у закладі вищої освіти.

Предмет дослідження: педагогічні умови професійної підготовки майбутніх педагогів, а саме: самоосвіта, самовиховання, самовдосконалення.

Мета дослідження: теоретичне і емпіричне обґрунтування педагогічних умов підготовки педагогічних кадрів до професійного становлення.

Гіпотеза дослідження: підготовка педагогічних кадрів до власного професійного становлення найбільш ефективна за педагогічних умов, а саме: самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, самовдосконалення.

Завдання дослідження:

1. Розкрити особливості підготовки і професійного становлення особистості педагога в системі педагогічної освіти.

2. Визначити основи самоосвіти та самовиховання, як умови власного професійного становлення.

3. Експериментальне дослідити педагогічні умови професійного становлення майбутніх педагогів у закладі вищої освіти.

Методи дослідження:

- теоретичні (теоретичний і порівняльний аналіз педагогічної літератури);
- емпіричні (анкетування, тестування, опитування, бесіда).

Наукова новизна роботи: теоретично та емпірично обґрунтовано, що педагогічне професійне становлення формується в процесі накопичення майбутнім педагогом теоретичного і практичного педагогічного досвіду і розвитку педагогічних умов у закладі вищої освіти: самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, самовдосконалення. Визначений комплекс методик, сприяючий теоретичній, практичній готовності до власного професійного становлення у ЗВО.

Отримані результати можна використовувати при організації особистісно-орієнтованого підходу в процесі навчання майбутніх педагогів у ЗВО, для підвищення мотивації пов'язаної з майбутнім становленням власної професійної діяльності.

РОЗДІЛ 1

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ

1.1. Виникнення становлення і особливості педагогічної професії

У глибокій старовині, коли ще не було розподілу праці, всі члени общини або племені – дорослі і діти – брали участь на рівних в добуванні їжі, що складало головний сенс існування в ті далекі часи. Передача накопиченого попередніми поколіннями досвіду дітям в допологовій общині була «вплетена» в трудову діяльність. Діти, з ранніх років включаючись в неї, засвоювали знання про способи діяльності (полювання, збирання і ін.) і опановували різними вміннями і навиками. І лише у міру вдосконалення знарядь праці, що дозволяло здобувати їжі більше, з'явилася можливість не привертати до цього хворих і старих членів общини. Їм ставилося в обов'язок бути хранителями вогню і наглядати за дітьми. Пізніше, у міру ускладнення процесів свідомого виготовлення знарядь праці, що призвели за собою необхідність спеціальної передачі трудових умінь і навиків, старійшини роду – самі поважані і навчені досвідом – утворили, в сучасному розумінні, першу соціальну групу людей – вихователів, прямим і єдиним обов'язком яких стала передача досвіду, турбота про духовне зростання підростаючого покоління, його моральності, підготовка до життя. Так виховання стало сферою діяльності і свідомості людини. Виникнення педагогічної професії тому має об'єктивні підстави. Суспільство не могло б існувати і розвиватися, якби молоде покоління, що приходить на зміну старшому, вимушене було починати все спочатку, без творчого освоєння і використання того досвіду, який воно одержало в спадок. Цікава етимологія слова «вихователь». Воно походить від основи «живити». Небезпідставно сьогодні слова «виховувати» і «вигодовувати» нерідко розглядаються як синоніми. У сучасних словниках вихователь визначається як людина, що займається вихованням кого-небудь, що приймає на себе відповідальність за

умови життя і розвиток особистості іншої людини. Слово «вчитель», мабуть, з'явилося пізніше, коли людство усвідомило, що знання є цінність сама по собі і що потрібна спеціальна організація діяльності дітей, направлена на придбання знань і умінь. Така діяльність одержала назву навчання.

У Стародавньому Вавілоні, Єгипті, Сирії вчителями найчастіше були жерці, а в Стародавній Греції – найбільш розумні, талановиті вільнонаймані громадяни: педономи, педотріби, дидаскалы, педагоги. У Стародавньому Римі від імені імператора вчителями призначалися державні чиновники, що добре знали науки, але головне, що багато подорожували і, отже, багато мови, що бачили, знаючі, культуру і звичаї різних народів. У стародавніх китайських хроніках, що дійшли до наших днів, згадується, що ще в XX в. до н.е. в країні існувало міністерство, що відало справами освіти народу, що призначало на посаду вчителя мудрих представників суспільства.

В середні віки педагогами, як правило, були священики, ченці, хоча в міських школах, університетах ними все частіше ставали люди, що здобули спеціальну освіту. У Київській Русі обов'язку вчителі співпадали з обов'язками батька і володаря. У «Повчанні» Мономаху розкривається основне зведення правил життя, яким слідував сам государ і яким радив слідувати своїм дітям: любити свою Батьківщину, піклуватися про народ, творити добро близьким, не грішити, ухилятися від злих справ, бути милостивим. Він писав: «Що умієте добре, то не забувайте, а чого не умієте, цьому вчитесь... Адже лінощі всьому мати: що хто уміє, то забуде, а що не уміє, тому не навчиться. Добро ж творить, не лінуйся ні на що хороше...».

У Стародавній Русі вчителів називали майстрами, підкреслюючи цим пошану до особи наставника підростаючого покоління. Але і майстрів-ремісників, що передавали свій досвід, називали і зараз, як відомо, називають шанобливо – Вчитель.

З моменту виникнення педагогічної професії за вчителями закріпилася перш за все виховна, єдина і неподільна, функція. Вчитель - це вихователь, наставник. У цьому його цивільне, людське призначення. Саме це мав на увазі

А. Пушкін, присвячуючи своєму улюбленому вчителю професору етичних наук А. Куніцину (Царськосельський ліцей) наступні рядки: «Він створив нас, він виховав наш пламень... Закладений їм наріжний камінь, їм чиста лампада возжена» .

Завдання, що вставали перед школою, істотно мінялися на різних етапах розвитку суспільства. Цим пояснюється періодичне перенесення акцентів з навчання на виховання і навпаки. Проте державна політика у області освіти практично завжди недооцінювала діалектичну єдність навчання і виховання, цілісність особи, що розвивається. Як не можна навчати, не роблячи виховного впливу, так не можна і вирішувати виховні задачі, не озброївши вихованців досить складною системою знань, умінь і навиків. Передові мислителі всіх часів і народів ніколи не протиставляли навчання і виховання. Більш того, вони розглядали вчителя перш за все як вихователя.

Видатні вчителі були у всіх народів і у всі часи. Так, Великим вчителем китайці називали Конфуція. У одній з легенд про цього мислителя приводиться його розмова з учнем: «Ця країна велика і густо населена. Що ж їй бракує, вчитель?» - звертається до нього учень. «Збагати її», - відповідає вчитель. «Але вона і така багата. Чим же її збагатити?» - питає учень. «Навчи її!» - вигукує вчитель.

Людина важкої і завидної долі, чеський педагог-гуманіст Ян Амос Коменській був першим, хто став розробляти педагогіку як самостійну галузь теоретичного знання. Я. Коменській мріяв дати своєму народу зібрану воєдино мудрість миру. Він написав десятки підручників для школи, понад 260 педагогічних творів. І сьогодні кожен вчитель, користуючись словами «урок», «клас», «канікули», «навчання» і т.д., не завжди знає, що всі вони увійшли до школи разом з ім'ям великого чеського педагога. Я. Коменській затверджував новий, прогресивний погляд на вчителя. Ця професія була для нього «чудова, як ніяка інша під сонцем». Він порівнював вчителя з садівником, що любовно вирощує рослини в саду, з архітектором, який дбайливо забудовує знаннями всі куточки людської істоти, з скульптором, що

ретельно обтісує і шліфує розум і душі людей, з полководцем, енергійно ведучим настання проти варварства і нецтва.

Швейцарський педагог Іоганн Генріх Песталоцци витратив все свої заощадження на створення дитячих притулків.

Своє життя він присвятив сиротам, намагався зробити дитинство школою радості і творчої праці. На його могилі стоїть пам'ятник з написом, який закінчується словами: «Все – для інших, нічого – для себе».

Великим педагогом Росії був Костянтин Дмитрович Ушинський – батько російських вчителів. Створені їм підручники витримали небувалий в історії тираж. Наприклад, «Рідне слово» перевидавалося 167 разів. Його спадщина складає 11 томів, а педагогічні твори мають наукову цінність і сьогодні. Він так охарактеризував суспільне значення професії вчителя: «Вихователь, що стоїть в рівень з сучасним ходом виховання, відчуває себе живим, діяльним членом великого організму, що бореться з нецтвом і пороками людства, посередником між всім, що було благородного і високого в минулій історії людей, і поколінням новим, хранителем святих заповітів людей, що боролися за істину і за благо», а його справа, «скромна по зовнішності, – одна з найбільших справ історії. На цій справі ґрунтуються держави і їм живуть цілі покоління».

Пошуки російських теоретиків і практиків 20-х рр. ХХ в. багато в чому підготували новаторську педагогіку Антона Семеновича Макаренка. Не дивлячись на ті, що затвердилися в освіті, як і у всьому по країні, в 30-і рр. командно-адміністративні методи управління, він протиставив їм педагогіку, гуманістичну по суті, оптимістичну по духу, пройняту вірою в творчі сили і можливості людини. Теоретична спадщина і досвід А. Макаренка придбали всесвітнє визнання. Особливе значення має створена А. Макаренка теорія дитячого колективу, яка органічно включає тонку по інструментуванню і своєрідну за способами і прийомами здійснення методіку індивідуалізації виховання. Він вважав, що робота вихователя найважча, «можливо, найвідповідальніша і вимагаюча від особистості не тільки найбільшої напруги, але і великих сил, великих здібностей».

Розглянемо особливості педагогічної професії.

В чому ж полягає своєрідність педагогічної професії? Приналежність людини до тієї або іншої професії виявляється в особливостях його діяльності і образі мислення. По класифікації, запропонованій Е. А. Клімовим, педагогічна професія відноситься до групи професій, предметом яких є інша людина. Але педагогічну професію з ряду інших виділяють перш за все по образу думок її представників, підвищеному почуттю обов'язку і відповідальності. У зв'язку з цим педагогічна професія стоїть обособлено, виділяючись в окрему групу. Головна її відмінність від інших професій типу «людина-людина» полягає в тому, що вона відноситься як до класу тих, що перетворюють, так і до класу професій, що управляють, одночасно. Маючи як мету своєї діяльності становлення і перетворення особистості, педагог покликаний управляти процесом її інтелектуального, емоційного і фізичного розвитку, формування її духовного світу. Основний зміст педагогічної професії складають взаємовідносини з людьми. Діяльність інших представників професій типу «людина-людина» також вимагає взаємодії з людьми, але тут це пов'язано з тим, щоб найкращим чином зрозуміти і задовольнити запити людини. У професії ж педагога провідне завдання - зрозуміти суспільні цілі і направити зусилля інших людей на їх досягнення. Особливість навчання і виховання як діяльності по соціальному управлінню полягає в тому, що вона має як би подвійний предмет праці. З одного боку, головний її зміст складають взаємовідносини з людьми: якщо у керівника (а вчитель таким і є) не складаються належні відносини з тими людьми, якими він керує або яких він переконує, означає, немає найважливішого в його діяльності. З іншого боку, професії цього типу завжди вимагають від людини спеціальних знань, умінь і навиків в якій-небудь області (залежно від того, ким або чим він керує). Педагог, як будь-який інший керівник, повинен добре знати і представляти діяльність учнів, процесом розвитку яких він керує. Так, в професії педагога уміння спілкуватися стає професійно необхідною якістю. Вивчення досвіду педагогів, що починають, дозволило дослідникам, зокрема В. Кан-Каліку,

виявити і описати «бар'єри», що найбільш часто зустрічаються, спілкування, що утрудняють рішення педагогічних задач: неспівпадання установок, боязнь класу, відсутність контакту, звуження функції спілкування, негативна установка на клас, боязнь педагогічної помилки, наслідування. Проте якщо вчителі, що починають, випробовують психологічні «бар'єри» по недосвідченості, то вчителі із стажем – унаслідок недооцінки ролі комунікативного забезпечення педагогічних дій, що приводить до збіднення емоційного фону освітнього процесу. В результаті виявляються збідненими і особисті контакти з дітьми, без емоційного багатства яких неможлива продуктивна, натхненна позитивними мотивами діяльність особистості. Своєрідність педагогічної професії полягає і в тому, що вона за своєю природою має гуманістичний, колективний і творчий характер.

Гуманістична функція педагогічної професії. За педагогічною професією історично закріпилися дві соціальні функції - адаптивна і гуманістична («людиноутворююча»). Адаптивна функція пов'язана з пристосуванням учня, вихованця до конкретних вимог сучасної соціокультурної ситуації, а гуманістична - з розвитком його особистості, творчої індивідуальності. З одного боку, вчитель готує своїх вихованців до потреб даного моменту, до певної соціальної ситуації, до конкретних запитів суспільства. Але з іншого боку, він, об'єктивно залишаючись охоронцем і провідником культури, несе в собі позачасовий чинник. Маючи як мету розвиток особистості, як синтезу всіх багатств людської культури, вчитель працює на майбутнє.

У праці вчителя завжди міститься гуманістичний, загальнолюдський початок. Свідоме його висунення на перший план, прагнення служити майбутньому характеризували прогресивних педагогів всіх часів. Так, відомий педагог і діяч у області утворення середини XIX в.

Фрідріх Адольф Вільгельм Дістервег, якого називали вчителем німецьких вчителів, висував загальнолюдську мету виховання: служіння істині, добру, красі. «У кожному індивідуумі, в кожній нації повинен бути вихований образ думок, що іменується гуманністю: це прагнення до благородних

загальнолюдських цілей». У реалізації цієї мети, вважав він, особлива роль належить вчителю, який є живим повчальним прикладом для учня. Його особистість завойовує йому пошану, духовну силу і духовний вплив. Цінність школи дорівнює цінності вчителя.

Великий російський письменник і педагог Лев Миколайович Толстой бачив в педагогічній професії перш за все гуманістичний початок, який знаходить свій вираз в любові до дітей. «Якщо вчитель має тільки любов до справи, – писав Толстой, – він буде добрий вчитель. Якщо вчитель має тільки любов до учня, як батько, мати, він буде кращий за того вчителя, який прочитав всі книги, але не має любові ні до справи, ні до учнів. Якщо вчитель сполучає в собі любов і до справи, і до учнів, він – довершений вчитель».

Л. Толстой вважав свободу дитини провідним принципом навчання і виховання. На його думку, школа може бути достовірно гуманною тільки тоді, коли вчителі не розглядатимуть її як «дисципліновану роту солдатів, якою нині командує один, завтра інший поручик». Він закликав до нового типу відносин між вчителями і учнями, що виключає примушення, відстоював ідею розвитку особи як центральну в гуманістичній педагогіці.

У 50-60-і рр. ХХ в. найбільш значний внесок в теорію і практику гуманістичного виховання вніс Василь Олександрович Сухомлинський - директор Павлишської середньої школи на Полтаві. Його ідеї громадянськості і людяності в педагогіці опинилися співзвучні нашій сучасності. «Століття математики - добрий крилатий вираз, але воно не відображає всієї суті того, що відбувається в наші дні. Мир вступає в століття Людини. Більш ніж коли б то не було ми зобов'язані думати зараз про те, що вкладаємо в душу людину».

Виховання в ім'я щастя дитини - такий гуманістичний сенс педагогічних праць В. Сухомлинського, а його практична діяльність – переконливий доказ тому, що без віри в можливість дитини, без довіри до нього вся педагогічна премудрість, всі методи і прийоми навчання і виховання нездійснені. Основою успіху вчителя, вважав він, є духовне багатство і щедрість його душі, вихованість відчуттів і високий рівень загальної емоційної культури, уміння

глибоко вникнути в суть педагогічного явища.

Першочергове завдання школи, відзначав В. Сухомлинський, полягає в тому, щоб відкрити в кожній людині творця, поставити його на шлях самобутньо-творчої, інтелектуальної повнокровної праці. «Розпізнати, виявити, розкрити, викохати, випестувати в кожному учні його неповторно-індивідуальний талант - означає підняти особистість на високий рівень розквіту людської гідності».

Історія педагогічної професії показує, що боротьба передових вчителів за звільнення її гуманістичної, соціальної місії від тиску класового панування, формалізму і бюрократизму, консервативного професійного устрою додає драматизм долі педагога. Ця боротьба стає все більш напруженою у міру ускладнення соціальної ролі педагога в суспільстві.

Карл Роджерс, що є одним з основоположників сучасного гуманістичного напрямку в західній педагогіці і психології, стверджував, що суспільство сьогодні зацікавлено у величезній кількості конформістів (приспосованців). Це пов'язано з потребами промисловості, армії, нездатністю і, головне, небажанням багатьох, починаючи від рядового вчителя і кінчаючи керівниками вищого рангу, розлучатися з своєю хай маленької, але владою. «Нелегко стати глибоко людяним, довіряти людям, поєднувати свободу з відповідальністю. Шлях, представлений нами, - це виклик. Він припускає не просте ухвалення на себе обставин демократичного ідеалу». Сказане не означає, що вчитель не повинен готувати своїх учнів до конкретних запитів життя, в яке їм в найближчому майбутньому необхідно буде включитися.

Виховуючи учня, не адаптованого до наявної ситуації, вчитель створює труднощі в його житті. Виховуючи дуже адаптованого члена суспільства, він не формує у нього потреби цілеспрямованої зміни як самого себе, так і суспільства.

Суто адаптивна спрямованість діяльності вчителя украй негативно позначається і на ньому самому, оскільки він поступово втрачає самостійність мислення, підпорядковує свої здібності офіційним і неофіційним

розпорядженням, втрачаючи кінець кінцем свою індивідуальність. Чим більше вчитель підпорядковує свою діяльність формуванню особистості учня, пристосованого до конкретних запитів, тим у меншій мірі він виступає як гуманіст і етичний наставник. І навпаки, навіть в умовах антигуманного класового суспільства прагнення передових педагогів протиставити миру насильства і брехні людську турботу і доброту неминуче відгукується в серцях вихованців. От чому І. Песталоцци, відзначаючи особливу роль особистості вихователя, його любові до дітей, проголошував її як основний засіб виховання.

«Я не знав ні порядку, ні методу, ні мистецтва виховання, які не з'явилися б слідством моєї глибокої любові до дітей».

Власне, йдеться про те, що вчитель-гуманіст не тільки вірить в демократичні ідеали і високе призначення своєї професії. Він своєю діяльністю наближає гуманістичне майбутнє. А для цього він повинен бути активним сам. При цьому мається на увазі не будь-яка його активність. Так, нерідко зустрічаються вчителі надактивні в своєму прагненні «виховувати». Виступаючи суб'єктом освітнього процесу, вчитель повинен визнавати право бути суб'єктами і за учнями. Це означає, що він повинен бути здатним довести їх до рівня самоврядування в умовах довірчого спілкування і співпраці.

Колективний характер педагогічної діяльності. Якщо в інших професіях групи «людина-людина» результат, як правило, є продуктом діяльності однієї людини – представника професії (наприклад, продавця, лікаря, бібліотекаря і т.п.), то в педагогічній професії дуже важко відокремити внесок кожного педагога, сім'ї і інших джерел дій у якісне перетворення суб'єкта діяльності - вихованця.

З усвідомленням закономірного посилення колективізму, в педагогічній професії все ширше входить в ужиток поняття сукупного суб'єкта педагогічної діяльності. Під сукупним суб'єктом в широкому плані розуміється педагогічний колектив школи або іншої освітньої установи, а у вузькому – круг тих педагогів, які мають безпосереднє відношення до групи учнів або окремого учню.

Велике значення формуванню педагогічного колективу надавав

А. Макаренко. Він писав: «Повинен бути колектив вихователів, і там, де вихователі не сполучені в колектив і колектив не має єдиного плану роботи, єдиного тону, єдиного точного підходу до дитини, там не може бути ніякого виховного процесу». Ті або інші риси колективу виявляються перш за все в настрої його членів, їх працездатності, психічному і фізичному самопочутті. Таке явище одержало назву психологічного клімату колективу.

А. Макаренко розкрив закономірність, згідно якої педагогічна майстерність вчителя обумовлена рівнем сформованості педагогічного колективу. «Єдність педагогічного колективу, – вважав він, – що абсолютно визначає річ, і наймолодший, самий недосвідчений педагог в єдиному, спаяному колективі, очолюваному хорошим майстром-керівником, більше зробить, ніж який завгодно досвідчений і талановитий педагог, який йде врозріз з педагогічним колективом. Немає нічого небезпечніше за індивідуалізм і склоку в педагогічному колективі, немає нічого огиднішого, немає нічого вредніше» А. Макаренко стверджував, що не можна ставити питання про виховання залежно від якості або таланту окремо взятого вчителя, хорошим майстром можна стати тільки в педагогічному колективі.

Неоцінимий внесок у розвиток теорії і практики формування педагогічного колективу вніс В. Сухомлинський. Будучи сам впродовж багатьох років керівником школи, він дійшов висновку про визначальну роль педагогічної співпраці в досягненні тієї мети, яка стоїть перед школою.

Досліджуючи вплив педагогічного колективу на колектив вихованців, В. Сухомлинський встановив наступну закономірність: чим багатші духовні цінності, що накопичені і дбайливо охороняються в педагогічному колективі, тим виразніше колектив вихованців виступає як активна, дієва сила, як учасник виховного процесу, як вихователь. В. Сухомлинському належить думка, яка, мабуть, і в даний час ще не до кінця усвідомлена керівниками шкіл і органів освіти: якщо немає педагогічного колективу, то немає і колективу учнівського. На питання, як же і дякуючи чому створюється педагогічний колектив, В. Сухомлинський відповідав однозначно – його творять колективна думка,

ідея, творчість.

Творча природа праці вчителя. Педагогічна діяльність, як і будь-яка інша, має не тільки кількісну міру, але і якісні характеристики. Зміст і організацію праці вчителя можна правильно оцінити, лише визначивши рівень його творчого відношення до своєї діяльності. Рівень творчості в діяльності педагога відображає ступінь використання їм своїх можливостей для досягнення поставленої мети.

Творчий характер педагогічної діяльності тому є найважливішою її особливістю. Але на відміну від творчості в інших сферах (наука, техніка, мистецтво) творчість педагога не має своєї на меті створення соціально цінного нового, оригінального, оскільки його продуктом завжди залишається розвиток особи. Звичайно, творчо працюючий педагог, а тим більше педагог-новатор, створює свою педагогічну систему, але вона є лише засобом для отримання якнайкращого в даних умовах результату.

Творчий потенціал особистості педагога формується на основі накопиченого їм соціального досвіду, психолого-педагогічних і наочних знань, нових ідей, умінь і навиків, що дозволяють знаходити і застосовувати оригінальні рішення, новаторські форми і методи і тим самим удосконалювати виконання своїх професійних функцій.

Тільки ерудований і вчитель, що має спеціальну підготовку, на основі глибокого аналізу виникаючих ситуацій і усвідомлення суті проблеми шляхом творчої уяви і уявного експерименту здатний знайти нові, оригінальні шляхи і способи її рішення.

Але досвід переконує, що творчість приходить тільки тоді і тільки до тих, хто сумлінно відноситься до праці, постійно прагне до підвищення професійної кваліфікації, поповненню знань і вивченню досвіду кращих шкіл і вчителів. Область прояву педагогічної творчості визначається структурою основних компонентів педагогічної діяльності і охоплює практично всі її сторони: планування, організацію, реалізацію і аналіз результатів.

У сучасній науковій літературі педагогічна творчість розуміється як

процес рішення педагогічних задач в змінних обставинах. Звертаючись до рішення незліченної безлічі типових і нестандартних завдань, вчитель, так само як і будь-який дослідник, будує свою діяльність відповідно до загальних правил евристичного пошуку: аналізом педагогічної ситуації; проектуванням результату відповідно до початкових даних; аналізом наявних засобів, необхідних для перевірки припущення і досягнення шуканого результату; оцінкою одержаних даних; формулюванням нових завдань.

Проте творчий характер педагогічної діяльності не можна звести тільки до рішення педагогічних задач, бо в творчій діяльності в єдності виявляються пізнавальний, емоційно-вольовий і мотиваційно-потрібносний компоненти особистості. Проте рішення спеціально підібраних задач, направлених на розвиток яких-небудь структурних компонентів творчого мислення (цілі, аналіз, що вимагає подолання бар'єрів, установок, стереотипів, перебір варіантів, класифікація і оцінка і т.п.), є головним чинником і найважливішою умовою розвитку творчого потенціалу особистості вчителя.

Досвід творчої діяльності не вносить принципово нових знань і умінь в зміст професійної підготовки педагога.

Але це не означає, що навчити творчості не можна. Можна - при забезпеченні постійної інтелектуальної активності майбутніх педагогів і специфічної творчої пізнавальної мотивації, яка виступає регулюючим чинником процесів рішення педагогічних задач. Це можуть бути завдання на перенесення знань і умінь в нову ситуацію, на виявлення нових проблем в знайомих (типових) ситуаціях, на виділення нових функцій, методів і прийомів, на комбінування нових способів діяльності з відомих і ін. Цьому ж сприяють і вправи в аналізі педагогічних фактів і явищ, виділенні їх складових, виявленні раціональних основ тих або інших рішень і рекомендацій.

Часто сферу прояву творчості педагога мимоволі звужують, зводячи її до нестандартного, оригінального рішення педагогічних задач. Тим часом творчість педагога не в меншій мірі виявляється і при рішенні комунікативних задач, виступаючих своєрідним фоном і підставою педагогічної діяльності.

А. Кан-Калік, виділяючи разом з логіко-педагогічним аспектом творчої діяльності вчителя і суб'єктивно-емоційний, детально конкретизує комунікативні уміння, що особливо виявляються при рішенні ситуативних задач. До таких умінь в першу чергу слід віднести уміння управляти своїм психічним і емоційним станом, діяти в публічній обстановці (оцінити ситуацію спілкування, привернути увагу аудиторії або окремих учнів, використовуючи різноманітні прийоми, і т.п.) і ін. Творчу особистість відрізняє і особливе поєднання особистісно-ділових якостей, що характеризують її креативність. Е. Громов і В. Моляко називають сім ознак креативності: оригінальність, звистичність, фантазію, активність, концентрованість, чіткість, чутливість. Педагогу-творцю властиві також такі якості, як ініціативність, самостійність, здібність до подолання інерції мислення, відчуття достовірно нового і прагнення до його пізнання, цілеспрямованість, широта асоціацій, спостережливість, розвинена професійна пам'ять.

Кожен педагог продовжує справу своїх попередників, але вчитель-творець бачить ширше і значно далі. Кожен вчитель так чи інакше перетворить педагогічну дійсність, але тільки вчитель-творець активно бореться за кардинальні перетворення і сам в цій справі є наочним прикладом.

У сфері освіти, як і в інших областях матеріального і духовного виробництва, спостерігається тенденція до внутрішньо професійної диференціації. Це закономірний процес розподілу праці, що виявляється не тільки і не стільки в дробленні, скільки в розвитку все більш доконаних і ефективних відособлених видів діяльності в межах педагогічної професії. Процес відособлення видів педагогічної діяльності обумовлений перш за все істотним «ускладненням» характеру виховання, яке, у свою чергу, викликане змінами соціально-економічних умов життя, наслідками науково-технічного і соціального прогресу. Іншою обставиною, що приводить до появи нових педагогічних спеціальностей, є збільшення попиту на кваліфіковане навчання і виховання. Так, вже в 70-80-і рр. стала виразно виявлятися тенденція до спеціалізації по основних напрямках виховної роботи, викликана необхідністю

більш кваліфікованого керівництва художньої, спортивної, туристсько-краєзнавчої і іншими видами діяльності школярів. Отже, професійна група спеціальностей – сукупність спеціальностей, об'єднаних по найбільш стійкому вигляду соціально корисної діяльності, що відрізняється характером свого кінцевого продукту, специфічними предметами і засобами праці.

Педагогічна спеціальність – вид діяльності в рамках даної професійної групи, що характеризується сукупністю знань, умінь і навиків, що придбаних в результаті освіти і забезпечують постановку і рішення певного класу професійно-педагогічних завдань відповідно до привласнюваної кваліфікації. Педагогічна спеціалізація - певний вид діяльності в рамках педагогічної спеціальності. Вона пов'язана з конкретним предметом праці і конкретною функцією фахівця.

Педагогічна кваліфікація – рівень і вид професійно-педагогічної підготовленості, що характеризує можливості фахівця в рішенні певного класу завдань.

Педагогічні спеціальності об'єднані в професійну групу «Освіта». Підставою диференціації педагогічних спеціальностей є специфіка об'єкту і цілей діяльності фахівців даної групи. Узагальненим об'єктом професійної діяльності педагогів є людина, його особа. Відношення педагога і об'єкту його діяльності складаються як суб'єктно-суб'єктні («людина-людина»). Тому підставою диференціації спеціальностей даної групи є різні наочні області знань, науки, культури, мистецтва, які виступають як засіб взаємодії (наприклад, математика, хімія, економіка, біологія і ін.).

Інша підстава для диференціації спеціальностей – це вікові періоди розвитку особистості, що відрізняються зокрема вираженою специфікою взаємодії педагога з особистістю, що розвивається (дошкільний, молодший шкільний, підлітковий вік, юність, зрілість і старість).

Наступною підставою для диференціації спеціальностей педагогічного профілю служать особливості розвитку особистості, пов'язані з психофізичними і соціальними чинниками (порушення слуху, зір, розумова

неповноцінність, девіантна поведінка і ін.).

Спеціалізація усередині педагогічної професії привела до виділення видів педагогічної діяльності і по напрямках виховної роботи (трудова, естетична і т.п.). Очевидно, що такий підхід суперечить факту цілісності особи і процесу її розвитку і викликає зворотний процес - інтеграцію зусиль окремих педагогів, розширення їх функцій, сфери діяльності.

Вивчення педагогічної практики приводить до висновку, що точно так, як і у сфері матеріального виробництва, у області освіти все більше виявляється дія закону узагальненого характеру праці. У умовах внутрішньо-професійної диференціації, що все більш явно виявляється, діяльність педагогів різних спеціальностей характеризується проте загальними однорідними елементами.

Все більш наголошується спільність вирішуваних організаційних і суто педагогічних задач. У зв'язку з цим усвідомлення загального і особливого в різних видах педагогічної діяльності, а також цілісності педагогічного процесу є найважливішою характеристикою педагогічного мислення сучасного вчителя.

«Навчання, що виховує» і «виховання, що навчає» (А.Дістервег) воедино злиті у цілісному педагогічному процесі, який має місце у діяльності педагога будь-якої спеціальності. Основною рушійною силою процесу професійного становлення є протиріччя між професійно-педагогічною підготовкою, отриманою початківцями у стінах педвузу, попередніми уявленнями про школу, вчительську працю, соціальними і соціально-психологічними сподіваннями та реальними вимогами, конкретними умовами професійної діяльності, повсякденною шкільною практикою.

Відповідно до сутності етапу професійного становлення, можна вважати, що провідною психологічною тенденцією особистості, яка практично освоює професію, є тенденція до самоствердження у системі нових для себе стосунків, а вищезазване зовнішнє протиріччя цього етапу на особистісному рівні виражається як суперечність між новим статусом та його усвідомленням.

Таким чином, педагогічна професія вимагає потрібної власної підготовки – самоосвіти, самовиховання і самовдосконалення.

1.2. Підготовка і професійне становлення особистості педагога в системі вищої педагогічної освіти

Педагог - не тільки професія, суть якої транслювати знання, а висока місія створення особистості, затвердження людини в людині. В зв'язку з цим мета педагогічної освіти може бути представлена, як безперервний загальний і професійний розвиток вчителя нового типу, якого характеризують:

- висока цивільна відповідальність і соціальна активність;
- любов до дітей, потреба і здатність віддати їм своє серце;
- справжня інтелігентність, духовна культура, бажання і вміння працювати разом з іншими;
- високий професіоналізм, інноваційний стиль науково-педагогічного мислення;
- готовність до створення нових цінностей і ухвалення творчих рішень;
- потреба в постійній самоосвіті і готовність до неї;
- фізичне і психічне здоров'я, професійна працездатність.

Ця ємка і лаконічна характеристика педагога може бути конкретизована до рівня особистісних характеристик.

К. Ушинській писав: «Найголовніша дорога людського виховання є переконання, а на переконання можна діяти тільки переконанням. Всяка програма викладання, всяка методу виховання, як би хороша вона не була, що не перейшла в переконання вихователя, залишиться мертвою буквою, що не має ніякої сили насправді. Найпильніший контроль в цій справі не допоможе. Вихователь ніколи не може бути сліпим виконавцем інструкції: не зігріта теплотою його особистісного переконання, вона не матиме ніякої сили». У діяльності педагога ідейна переконаність визначає все інші властивості і характеристики особистості, що виражають його соціально-етичну спрямованість, зокрема соціальні потреби, моральні і ціннісні орієнтації, почуття громадського обов'язку і цивільної відповідальності.

Ідейна переконаність лежить в основі соціальної активності педагога

Саме тому вона по праву вважається найбільш глибокою фундаментальною характеристикою особистості педагога. Вчитель-громадянин вірний своєму народу, близький йому. Він не замикається у вузькому крузі своїх особистих турбот, його життя безперервно пов'язане з життям села, міста, де він живе і працює.

У структурі особистості педагога особлива роль належить професійно-педагогічній спрямованості. Вона є тим каркасом, навколо якого компонуються основні професійно значущі властивості особистості педагога. Професійна спрямованість особистості педагога включає інтерес до професії педагога, педагогічне покликання, професійно-педагогічні наміри і схильності.

Основою педагогічної спрямованості є інтерес до професії вчителя, який знаходить свій вираз в позитивному емоційному відношенні до дітей, до батьків, педагогічної діяльності в цілому і до конкретних її видів, в прагненні до оволодіння педагогічними знаннями і вміннями.

Педагогічне покликання на відміну від педагогічного інтересу, який може бути і споглядальним, означає схильність, що зростає з усвідомлення здібності до педагогічної справи.

Наявність або відсутність покликання може виявитися тільки при включенні майбутнього вчителя в учбову або реальну професійно орієнтовану діяльність, бо професійна призначеність людини не обумовлена прямо і однозначно своєрідністю його природних особливостей.

Тим часом суб'єктивне переживання покликання до виконуваної або навіть вибраної діяльності може виявитися вельми значущим чинником розвитку особи: викликати захопленість діяльністю, переконаність в своїй придатності до неї. Основу педагогічного покликання складає любов до дітей. Ця основна якість є передумовою самовдосконалення, цілеспрямованого саморозвитку багатьох професійно значущих якостей, що характеризують професійно-педагогічну спрямованість педагога.

Серед таких якостей - педагогічний борг і відповідальність. Керуючись

почуттям педагогічного обов'язку, педагог завжди поспішає надати допомогу дітям і дорослим, всім, хто її потребує, в межах своїх прав і компетенцій; він вимогливий до себе, неухильно слідуючи своєрідному кодексу педагогічної моралі.

Вищим проявом педагогічного боргу є самовідданість вчителя. Саме в ній знаходить вираз його мотиваційно-ціннісне відношення до праці. Педагог, що має дану якість, працює не вважаючись з часом, часом навіть із станом здоров'я. Яскравим прикладом професійної самовідданості є життя і діяльність А. Макаренка і В. Сухомлинського. Винятковий приклад самовідданості і самопожертвування - життя і подвиг Януша Корчака, видного польського лікаря і педагога, що знехтував пропозицію фашистів залишитися в живих і що зробив крок в піч крематорію разом з своїми вихованцями.

Взаємовідносини педагога з колегами, батьками і дітьми, засновані на усвідомленні професійного обов'язку і відчутті відповідальності, складають суть педагогічного такту, який одночасний і відчуття міри, і свідоме дозування дії, і здатність проконтролювати його і, якщо це необхідно, зрівноважити один засіб іншим.

Тактика поведінки педагога у будь-якому випадку полягає в тому, щоб, передбачаючи його наслідки, вибрати відповідні стиль і тон, час і місце педагогічної дії, а також провести своєчасне їх коректування.

Педагогічний такт багато в чому залежить від особистих якостей педагога, його кругозору, культури, волі, цивільної позиції і професійної майстерності. Він є тією основою, на якій зростають довірчі відносини між вчителями і учнями. Особливо виразно педагогічний такт виявляється в контрольно-оцінній діяльності педагога, де украй важливі особлива уважність і справедливість.

Педагогічна справедливість є своєрідним мірилом об'єктивності вчителя, рівня його етичної вихованості. В. Сухомлинській писав: «Справедливість – це основа довіри дитини до вихователя».

Але немає якоїсь абстрактної справедливості – поза індивідуальністю,

поза особистими інтересами, пристрастями, поривами. Щоб стать справедливим, треба до тонкості знати духовний світ кожної дитини».

Якості особистості, що характеризують професійно-педагогічну спрямованість педагога, є передумовою і концентрованим виразом його авторитетності. Якщо в рамках інших професій звично звучать вирази «науковий авторитет», «визнаний авторитет в своїй області» і т.п., то у вчителя може бути єдиний і неподільний авторитет особистості.

Основу пізнавальної спрямованості особистості складають духовні потреби і інтереси.

Одним з проявів духовних сил і культурних потреб особистості є потреба в знаннях. Безперервність педагогічної самоосвіти – необхідна умова професійного становлення і вдосконалення. Один з головних чинників пізнавального інтересу – любов до предмету, що викладається. Л. Толстой відзначав, що якщо «хочеш наукою виховати учня, люби свою науку і знай її, і учні полюблять тебе, а ти виховаєш їх; але якщо ти сам не любиш її, то скільки б не примушував учити, наука не проведе виховного впливу». Цю думку розвивав і В. Сухомлинський. Він вважав, що «майстер педагогічної справи настільки добре знає азбуку своєї науки, що на уроці, в ході вивчення матеріалу, в центрі його уваги не сам зміст того, що вивчається, а учні, їх розумова праця, їх мислення, труднощі їх розумової праці».

Сучасний педагог повинен добре орієнтуватися в різних галузях науки, основи якої він викладає, знати її можливості для вирішення соціально-економічних, виробничих і культурних завдань. Але цього мало - він повинен бути постійно в курсі нових досліджень, відкриттів і гіпотез, бачити ближні і дальні перспективи науки, що викладається. Найбільш загальною характеристикою пізнавальної спрямованості особистості педагога є культура науково-педагогічного мислення, основною ознакою якого є діалектичність. Вона виявляється в здатності в кожному педагогічному явищі виявляти складові його суперечності.

Діалектичний погляд на явища педагогічної дійсності дозволяє педагогу

сприймати її як процес, де через боротьбу нового із старим здійснюється безперервний розвиток, впливати на цей процес, своєчасно вирішуючи всі виникаючі в його діяльності питання і завдання.

Становлення і розвиток педагога у вищій школі

Перший рівень припускає оволодіння професійними знаннями протягом двох років і дає право кожному студенту, що успішно відучився в перші два роки, перейти на наступний рівень.

Другий рівень також розрахований на два роки навчання і передбачає професійну підготовку по одному з наочних напрямів. Особам, що здобули базову вищу педагогічну освіту і що склали державні іспити, видається диплом бакалавра. Для отримання кваліфікації фахівця на основі базової вищої педагогічної освіти на третьому рівні студенту необхідно протягом року освоїти професійні програми, скласти державні іспити і захистити випускню роботу. Після цього він одержує кваліфікаційний сертифікат по одній або двох педагогічних спеціальностях.

Повна вища педагогічна освіта ґрунтується на базовому і є розвитком і диференціацією професійних і освітніх програм по напрямках спеціалізації. Основна мета даного ступеня - підготовка педагога-дослідника, орієнтованого на подальшу науково-методичну роботу. Особам, що здобули повну педагогічну освіту, видається диплом магістра по конкретному напрямку науки, що надає право здійснювати професійну діяльність в будь-яких типах освітніх установ (школах, ліцеях, гімназіях, коледжах, вузах).

У державних стандартах виділений обов'язковий мінімум змісту вищої педагогічної освіти, який складається із загальнокультурного, психолого-педагогічного і наочного взаємозв'язаних блоків. Загальнокультурний, такий, що становить 25% учбового часу, покликаний забезпечити формування і розвиток світогляду вчителя, розширити його загальну освіту. Психолого-педагогічний (18% учбового часу) направлений на професійну освіту вчителя, формування і розвиток педагогічних умінь, розвиток його творчої індивідуальності.

Наочний (57% учбового часу) орієнтований на освоєння змісту конкретного наукового знання, як складової частини загальнолюдської культури, як засоби розвитку особи учнів і спілкування з ними.

Існує різне розуміння ролі вчителя: одні бачать в ньому простого викладача конкретного учбового предмету, інші - педагога, вихователя і наставника молоді, людини, сприяючої становленню особистості учня.

Самоосвіта в широкому сенсі слова - це вдосконалення своїх знань і умінь в різних областях дійсності, а у вузькому - вдосконалення спеціальних знань і умінь в конкретній сфері діяльності. Зміст самоосвіти повинен відповідати професійному рівню педагога, його інтересам і схильностям. Головною умовою педагогічної самоосвіти є самоконтроль. Приступаючи до педагогічної самоосвіти, педагог повинен добре вивчити себе, оцінити свої можливості, організувати об'єктивний самоконтроль на кожному етапі діяльності.

Професіоналізм педагога включає і ряд особистісних якостей, оскільки моральні, етичні аспекти спілкування з учнями мають величезне значення не тільки у виховній роботі, але і в освоєнні учбових предметів. Отже, педагог-професіонал повинен не тільки знати основи етики, але і уміти їм слідувати. Педагогу, що починає, пропонується оцінити свої особистісні і професійні якості і зіставити їх з думкою експертів (методиста, завуча), спираючись на наступні критерії: літературна начитаність, культура, ерудиція; пошана до особистості учня, уміння налагодити духовний контакт з ним; методична майстерність; культура усної і письмової мови; естетичний смак; артистичні дані; професійно значущі особистісні якості.

Після цього йому пропонується визначити, які якості своєї особистості він вважає професійно значущими, і позначити свій рівень розвитку як: достатнє, цілком достатнє, вимагаюче вдосконалення. У сукупності ці дані допоможуть педагогу скласти професійний автопортрет, зрозуміти свої сильні і слабкі сторони і намітити шляхи самовдосконалення і самоосвіти, найбільш важливими формами якої є: робота з книгою, практичні семінари, відкриті уроки, науково-практична дослідницька робота.

Кожна з цих форм має свою специфіку і особливості, але всі вони вимагають від педагога творчого підходу і спільної з колегами діяльності. Самовиховання починається з моменту появи плану – програми зміни своєї особистості. В процесі професійного самовиховання педагога можуть бути використані різні прийоми, серед них виділяються три групи:

- самоінформування;
- самовиховання;
- самоорганізація.

Самоінформування ґрунтується на самопізнанні, оскільки без точного знання і оцінки своєї особистості людина не може визначити напрям роботи над собою. Самопізнання ґрунтується на умінні критично оцінювати думку тих, що оточують: адміністрації школи, колег, шкільного психолога, учнів і їх батьків.

Самовиховання залежить від рівня розвитку особистості. Основними його формами є самосхвалення, самопідбадьорення і самопереконавання. Завдяки самопереконаванню в свідомості вчителя формуються образи початкового і бажаного професійно значущої якості особистості. Педагоги, які визначили програму самовиховання, але випробовують утруднення в її здійсненні, повинні спиратися на такі форми самопереконавання, як самонаказ і самопримушення.

Виявляючи здібності педагогів до саморозвитку, І. Курдюмова і Н. Калініченко встановили, що найбільше педагоги цінують упевненість в своїх силах і інтерес до роботи. Серед перешкоджаючих чинників найчастіше називають дефіцит часу, стан здоров'я і обмежені матеріальні засоби. В процесі професійного саморозвитку вчителю нерідко доводиться долати зовнішні і внутрішні бар'єри, зокрема, інформаційний. Педагог не завжди знає про те, чого бракує в його діяльності для отримання вищих результатів (знань, уміння бачити і вирішувати психологічні проблеми, способів самоорганізації, самоврядування).

Істотним бар'єром є відсутність знань і навиків планування і організації експериментально-дослідницької діяльності. Майбутні педагоги, як правило

погано уявляють собі сильні і слабкі сторони своєї особистості, не знають і не використовують потенційні можливості.

Найчастіше спроби саморозвитку направлені у них тільки на накопичення знань, а не на розвиток якостей, необхідних для повсякденної педагогічної діяльності. Такого роду труднощі можуть істотно понизити мотивацію професійного саморозвитку.

Важливою професійною якістю вчителя є впевненість в собі. Як правило, студенти і педагоги, що починають, цією якістю в належній мірі не володіють. Недостатня впевненість в собі найчастіше виникає з відсутності професіоналізму, низького рівня компетентності, боязні виглядати не так, як хотілося б. Розглянемо тактику розвитку цієї якості (упевненості) у студента з підвищеною самолюбністю.

Послідовність дій буде приблизно такою: спочатку - виявлення чинника дискомфорту, фіксація в своїй свідомості стану боязкості і скутості в процесі педагогічного спілкування; далі – визначення емоційного відношення до нього, переживання його як неприємного. Зараз багато говорять про індивідуальний підхід до учня, але не про індивідуальний підхід до вчителя. Часто його розглядають як набір чеснот, «є вони у нього на все 100% – відмінний педагог, на 75% – хороший, на 50% – посередній, нижче 50% – поганий». Але ж всякий педагог-особистість з своїми достоїнствами і недоліками, тому важливо знати: у чому сила і слабкість кожного з них.

Важливим показником рівня професіоналізму педагога є розвиненість його творчих якостей, творчої індивідуальності, вміння бути не просто виконавцем, а суб'єктом діяльності. Дослідження ознак, загальних для педагогів, що проявляють якості творчої індивідуальності, показують, що їх об'єднує інтерес до людей, їм подобається спостерігати інших, помічати унікальні здібності, їм властива широта захоплень. Вони виявляють щирі цікавість до педагогічної діяльності, будують свою роботу, ґрунтуючись на особливостях дітей, а не тільки на вимогах програми.

Становлення творчої індивідуальності педагога – достатньо тривалий

процес, що вимагає вироблення уміння самостійно знаходити способи дії, впливати на поведінку дітей, нести відповідальність за результати навчання і виховання.

Отже, індивідуальність і професіоналізм – дві нероздільні сторони особистості педагога, однаково важливі для успішної діяльності.

Було б невірним готувати і оцінювати педагога тільки по одному з цих якостей.

Тим часом, якщо професійні якості педагога хоч в якійсь мірі формуються при підготовці у вузі і в практичній діяльності, то становлення його творчої індивідуальності протікає стихійно. Цей процес ще не став об'єктом уваги шкіл і педагогічних вузів.

Види діяльності педагога:

- особливості педагогічної професії;
- умови праці педагога;
- основні вимоги до професії педагога;
- перспективи професійного зростання.

Всі вказані особистісні і професійні якості складають модель «ідеального» або наближеного до ідеалу вчителя. Ці якості самі по собі привабливі в будь-якій людині, але для педагога вони є ще і професійно значимі. Шлях до цього ідеалу проходить через постійну самооцінку, подолання своїх слабкостей і недоліків.

Таким чином, педагогічне покликання формується в процесі накопичення майбутнім педагогом теоретичного і практичного педагогічного досвіду і самооцінки своїх педагогічних здібностей. Звідси можна зробити висновок, що недоліки спеціальної (академічної) підготовленості не можуть служити приводом для визнання повної професійної непридатності майбутнього педагога.

В даний час відбувається поглиблення суперечностей між вимогами, що пред'являються до особи і діяльності педагога, і фактичним рівнем готовності випускників педагогічних учбових закладів до виконання ними своїх

професійних функцій; між типовою системою підготовки педагога і індивідуально-творчим характером його діяльності.

Неминучим слідством технократичного і екстенсивного підходів в педагогічній освіті стало відчуження вчителя від суспільства і національних культур, від школи і учня. Це привело до різкого зниження соціального статусу і престижу педагогічної професії, невідповідності системи підготовки вчителя суспільним потребам і загостренню освітніх проблем.

Названі суперечності обумовлюють необхідність рішення пов'язаних з ними:

- проблем в педагогічній освіті;
- проблеми нового цілеспрямування;
- проблеми нової структури освіти;
- проблеми оновлення змісту освіти;
- проблеми оновлення організаційних форм і методів.

Названі проблеми служать підставою для зміни цільових орієнтацій, впровадження системи багаторівневої педагогічної освіти. Цілі багаторівневої структури педагогічної освіти – розширення можливостей учбових закладів в задоволенні багатообразних культурно-освітніх запитів особи і суспільства, підвищення гнучкості загальнокультурної, наукової і професійної підготовки фахівців у сфері освіти з урахуванням змінних потреб в економіці ринку праці.

Багаторівнева педагогічна освіта, що реалізовується різними за змістом і термінам навчання наступними освітньо-професійними програмами, забезпечує рішення наступних задач:

- особистості (студенту) – здійснити індивідуальний вибір змісту і рівня освіти, що здобувається, і професійної підготовки, що задовольняє інтелектуальним, соціальним і економічним потребам;
- суспільству (системі освіти, школі) – одержати фахівця в коротші терміни з кваліфікаційними параметрами, що зажадалися; викладацькому корпусу (факультету, коледжу, університету, інституту) – з більшою повнотою

реалізувати науковий і професійно-педагогічний потенціал. Отримання педагогічної освіти зв'язане із становленням фахівця різного рівня професійної кваліфікації, що досягається за умови оволодіння відповідними програмами.

Основу педагогічної освіти складає базова вища освіта, що реалізовується освітньо-професійними програмами першого і другого рівнів. Вони надають студенту можливість оволодіти системою знань про людину і суспільство, історію і культуру, одержати базову фундаментальну наукову підготовку і основи професійних педагогічних знань по вибраному напрямку освіти.

Перший рівень – загальна вища освіта – досягається оволодінням освітньо-професійних програм першого рівня протягом двох років навчання. Воно забезпечує право особистості на продовження навчання на ступені базової вищої педагогічної освіти за освітньо-професійними програмами другого рівня. Крім того, охочі можуть продовжити освіту у сфері трудової діяльності або змінити освітньо-професійну орієнтацію.

На базі загальної вищої освіти може бути реалізована програма професійно-педагогічної підготовки (до 18 місяців), що дає середню спеціальну освіту. Окрім цього, для охочих протягом нетривалого періоду навчання (від 3 до 6 місяців) може здійснюватися професійна підготовка на рівні кваліфікації молодшого фахівця з урахуванням вибраного наукового напрямку. Осіб, що оволоділи такими професійними програмами, можуть займати в освітній установі посади учбово-допоміжного персоналу (лаборант, помічник вчителя, вихователя).

Другий рівень базової вищої педагогічної освіти розрахований на два роки навчання і передбачає реалізацію освітньо-професійної програми по одному з наочних напрямів. Студентам, що склали державні іспити і що здобули базову вищу педагогічну освіту, видається диплом бакалавра освіти по вибраному напрямку. По окремих напрямках через особливості реалізації освітньо-професійних програм другого рівня можливо поєднання з програмою професійної підготовки (термін навчання три роки).

Для отримання кваліфікації фахівця на основі базової вищої педагогічної

освіти надається можливість протягом року освоїти професійні програми відповідно до майбутньої спеціальності, скласти державні іспити і захистити дипломну роботу. Після цього випускник одержує кваліфікаційний сертифікат по одній або двох педагогічних спеціальностях.

Повна вища педагогічна освіта ґрунтується на базовій вищій освіті і є розвитком і диференціацією професійних і освітніх програм по напрямках спеціалізації. За рахунок поглибленої освітньо-професійної програми забезпечується підготовка фахівця переважно «за замовленням». Основна мета даного ступеня – підготовка педагога-дослідника, орієнтованого на творчу, творчу діяльність. Тривалість навчання на ступені повної вищої педагогічної освіти не менше двох років на основі чотирирічної базової вищої освіти. Особам, що здобули повну вищу педагогічну освіту, видається диплом магістра освіти по конкретному напрямку науки і кваліфікаційний сертифікат по вибраній спеціальності, що надає право здійснювати професійну діяльність в будь-яких типах освітніх установ (школах, ліцєях, гімназіях, коледжах, вузах).

Гнучкість і варіативність багаторівневої структури педагогічної освіти дозволяє тому, що будь-якому навчається при необхідності зупинити його після досягнення того або іншого рівня, а потім продовжити освіту на подальшому рівні в будь-якому вузі аналогічного профілю. Одним з першочергових завдань педагогічної освіти у зв'язку з впровадженням багаторівневої структури є глибоке оновлення його змісту, в якому можна виділити три взаємозв'язані блоки: загальнокультурний, психолого-педагогічний і наочний. Кожний з названих блоків представлений в ряд модулів.

Загальнокультурний блок, що становить 25 % учбового часу, покликаний забезпечити розвиток світогляду педагога, створити умови для його життєвого і професійного самовизначення, оволодіння практичною педагогікою, яка в своїй основі має загальну утворену педагога. Занурення педагога в контекст загальнолюдської культури, різних мов, видів мистецтв, способів діяльності у всій їх своєрідності вимагає розробки таких елементів загальнокультурного

блоку, як світоглядно-методологічний, аксиологічний, історико-культурний, соціально-економічний, природничо-науковий, комунікативний.

Психолого-педагогічний блок, що становить 18 % учбового часу, направлений на розвиток педагогічної самосвідомості вчителя, його творчої індивідуальності, що виявляється в способах аналізу, проектування, реалізації і рефлексії педагогічної діяльності. Оскільки становлення «Я-концепції» вчителя – це не одноразовий акт, то даний блок може бути представлений такими модулями, як орієнтуючий, теоретико-методологічний, діяльнісний.

Наочний блок, що становить 57 % учбового часу, орієнтований на освоєння логіки розгортання змісту конкретного наукового знання як складової частини загальнолюдської культури і як засоби розвитку особи учнів і спілкування з ними. Він припускає розробку таких модулів, як загальний, пов'язаний з певним напрямом наукових знань (гуманітарні знання, природознавство і ін.); інтегрований, об'єднуючий в єдине ціле ті або інші галузі наукового напрямку; спеціальний – в конкретній області наукового знання (вузький або широкий профіль) зміні і самовдосконаленні. Проте сама ця потреба не зростає автоматично з необхідності вирішити протиріччя між вимогами, що пред'являються суспільством до вчителя, і наявним рівнем його розвитку як особи і професіонала.

Зовнішні джерела активності (вимоги і очікування суспільства) або стимулюють роботу над собою, або вимушують вчителя йти на всілякі хитрування, знімаючи ці суперечності, в усякому разі, в його свідомості. У психології відомі багато компенсаторних механізмів зняття подібних суперечностей: раціоналізація, інверсія, проекція, «втеча від реальності» і ін.

У основі професійного самовиховання, як і в основі діяльності вчителя, лежить суперечність між метою і мотивом. Забезпечити зрушення мотиву на мету – означає викликати дійсну потребу в самовихованні. Викликана таким чином потреба педагога в самовихованні надалі підтримується особистим джерелом активності (переконаннями; відчуттями – боргу, відповідальності, професійної честі, здорової самолюбності і т.п.).

Розглянемо, в чому ж полягає суть педагогічної діяльності.

Сенс педагогічної професії виявляється в діяльності, яку здійснюють її представники і яка називається педагогічною. Вона є особливим видом соціальної діяльності, направленої на передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством культури і досвіду, створенням умов для їх особистісного розвитку і підготовкою до виконання певних соціальних ролей в суспільстві.

Очевидно, що цю діяльність здійснюють не тільки педагоги, але і батьки, громадські організації, керівники підприємств і установ, виробничі та інші групи, а також певною мірою засоби масової інформації. Проте в першому випадку ця діяльність – професійна, а в другому – загально-педагогічна, яку вільно або мимоволі здійснює кожна людина і по відношенню до самому себе, займаючись самоосвітою і самовихованням. Педагогічна діяльність як професійна має місце в спеціально організованих суспільством освітніх установах: дошкільних закладах, школах, професійно-технічних училищах, середніх спеціальних і вищих навчальних закладах, установах додаткової освіти, підвищення кваліфікації і перепідготовки.

Для проникнення в суть педагогічної діяльності необхідно звернутися до аналізу її будови, яку можна представити як єдність мети, мотивів, дій (операцій), результату. Системоутворюючою характеристикою діяльності, у тому числі і педагогічної, є мета (А. Леонтьев).

Мета педагогічної діяльності пов'язана з реалізацією мети виховання, яка і сьогодні багатьма розглядається як загальнолюдський ідеал гармонійно розвиненої особистості, що йде з глибини століть. Ця загальна стратегічна мета досягається рішенням конкретизованих задач навчання і виховання по різних напрямках.

Мета педагогічної діяльності – явище історичне. Вона розробляється і формується як віддзеркалення тенденції соціального розвитку, пред'являючи сукупність вимог до сучасної людини з урахуванням його духовних і природних можливостей.

У ній поміщені, з одного боку, інтереси і очікування різних соціальних і етнічних груп, а з іншою – потреби і прагнення окремої особистості.

Велику увагу розробці проблеми цілей виховання приділяв А. Макаренко, але ні в одній його роботі немає їх загальних формулювань. Він завжди різко виступав проти будь-яких спроб звести визначення цілей виховання до аморфних визначень типу «гармонійна особа», «людина-комуніст» і т.п. А. Макаренко був прихильником педагогічного проектування особистості, а мету педагогічної діяльності бачив в програмі розвитку особистості і її індивідуальних корективів. Як основні об'єкти мети педагогічної діяльності виділяють виховне середовище, діяльність вихованців, виховний колектив і індивідуальні особливості вихованців. Реалізація мети педагогічної діяльності пов'язана з рішенням таких соціально-педагогічних задач, як формування виховного середовища, організація діяльності вихованців, створення виховного колективу, розвиток індивідуальності особистості.

Цілі педагогічної діяльності - явище динамічне. І логіка їх розвитку така, що, виникаючи як віддзеркалення об'єктивних тенденцій суспільного розвитку і приводячи зміст, форми і методи педагогічної діяльності у відповідність з потребами суспільства, вони складаються в розгорнену програму поетапного руху до вищої мети - розвитку особистості в гармонії з самою собою і соціумом.

Основною функціональною одиницею, за допомогою якої виявляються всі властивості педагогічної діяльності, є педагогічна дія як єдність цілей і змісту. Поняття про педагогічну дію виражає те загальне, що властиво всім формам педагогічної діяльності (уроку, екскурсії, індивідуальній бесіді і т.п.), але не зводиться ні до однієї з них. В той же час педагогічна дія є тим особливим, яке виражає і загальне, і все багатство окремого.

Звернення до форм матеріалізації педагогічної дії допомагає показати логіку педагогічної діяльності. Педагогічна дія вчителя спочатку виступає у формі пізнавального завдання. Спираючись на наявні знання, він теоретично співвідносить засоби, предмет і передбачуваний результат своєї дії.

Пізнавальне завдання, будучи вирішеною психологічно, потім переходить у форму практичного преобразуючого акту. При цьому виявляється деяка невідповідність між засобами і об'єктами педагогічного впливу, що позначається на результатах дії педагога. У зв'язку з цим з форми практичного акту дія знову переходить у форму пізнавального завдання, умови якого стають повнішими. Таким чином, діяльність вчителя-вихователя за своєю природою є не що інше, як процес рішення незліченної безлічі завдань різних типів, класів і рівнів.

Специфічною особливістю педагогічних завдань є те, що їх рішення практично ніколи не лежать на поверхні. Вони нерідко вимагають напруженої роботи думки, аналізу безлічі чинників, умов і обставин. Крім того, шукане не представлене в чітких формулюваннях: воно виробляється на основі прогнозу. Рішення взаємозв'язаного ряду педагогічних завдань дуже важко піддається алгоритмізації. Якщо ж алгоритм все ж таки існує, застосування його різними педагогами може привести до різних результатів. Це пояснюється тим, що творчість педагогів пов'язана з пошуком нових рішень педагогічних задач. Вчитель як суб'єкт педагогічної діяльності.

Однією з найважливіших вимог, які пред'являє педагогічна професія, є чіткість соціальної і професійної позицій її представників. Саме в ній педагог виражає себе як суб'єкт педагогічної діяльності.

Позиція педагога - це система тих інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних відносин до світу, педагогічної дійсності і педагогічної діяльності зокрема, які є джерелом його активності. Вона визначається, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями і можливостями, які пред'являє і надає йому суспільство, а з іншого боку, діють внутрішні, особисті джерела активності - ваблення, переживання, мотиви і цілі педагога, його ціннісні орієнтації, світогляд, ідеали.

У позиції педагога виявляється його особистість, характер соціальної орієнтації, тип цивільної поведінки і діяльності.

Соціальна позиція педагога зростає з тієї системи поглядів, переконань і

ціннісних орієнтацій, які були сформовані ще в загальноосвітній школі.

В процесі професійної підготовки на їх базі формується мотиваційно-ціннісне відношення до педагогічної професії, цілей і засобів педагогічної діяльності. Мотиваційно-ціннісне відношення до педагогічної діяльності в найширшому її розумінні зрештою виражається в спрямованості, що становить ядро особистості педагога.

Соціальна позиція педагога багато в чому визначає і його професійну позицію. Проте тут немає якої б то не було прямої залежності, оскільки виховання завжди будується на основі особової взаємодії. Саме тому педагог, чітко усвідомлюючи, що він робить, далеко не завжди може дати розгорнену відповідь, чому він поступає так, а не інакше, нерідко всупереч здоровому глузду і логіці. Ніякий аналіз не допоможе виявити, які джерела активності запанували при виборі педагогом тієї або іншої позиції в ситуації, що склалася, якщо він сам пояснює своє рішення інтуїцією. На вибір професійної позиції педагога роблять вплив багато чинників. Проте вирішальними серед них є його професійні установки, індивідуально-типологічні особливості особи, темперамент і характер.

Л. Ітельсон дав характеристику типових ролевих педагогічних позицій. Педагог може виступати в якості:

- друга, якщо він прагне проникнути в душу дитини;
- диктатора, якщо він насильницький упроваджує норми і ціннісні орієнтації в свідомість вихованців;
- порадника, якщо використовує обережне умовляння;
- просителя, якщо він просить вихованця бути таким, «як треба», опускаючись деколи до самоприниження, лестощів;
- натхненника, якщо він прагне захопити (запалити) вихованців цікавими цілями, перспективами.

Кожна з цих позицій може давати позитивний і негативний ефект залежно від особистості вихователя. Проте завжди дають негативні результати несправедливість і свавілля; підігрування дитині, перетворення його в

маленького кумира і диктатора; підкуп, неповага до особистості дитини, придушення його ініціативи і т.п. інформатора, якщо він обмежується повідомленням вимог, норм, переконань і т.д. (наприклад, треба бути чесним); Розглянемо детальніше структуру педагогічної діяльності

На відміну від прийнятого в психології розуміння діяльності як багаторівневої системи, компонентами якої є мета, мотиви, дії і результат, стосовно педагогічної діяльності переважає підхід виділення її компонентів як щодо самостійних функціональних видів діяльності педагога.

Н. Кузьміна виділила в структурі педагогічної діяльності три взаємозв'язані компоненти: конструктивний, організаторський і комунікативний. Для успішного здійснення цих функціональних видів педагогічної діяльності необхідні відповідні здібності, що виявляються в уміннях. Конструктивна діяльність, у свою чергу, розпадається на конструктивно-змістовну (відбір і композиція учбового матеріалу, планування і побудова педагогічного процесу), конструктивно-оперативну (планування своїх дій і дій учнів) і конструктивно-матеріальну (проектування учбово-матеріальної бази педагогічного процесу). Організаторська діяльність припускає виконання системи дій, направлених на включення учнів в різні види діяльності, створення колективу і організацію спільної діяльності. Комунікативна діяльність направлена на встановлення педагогічно доцільних відносин педагога з вихованцями, іншими педагогами школи, представниками громадськості, батьками. Проте названі компоненти, з одного боку, в рівній мірі можуть бути віднесені не тільки до педагогічної, але і майже до будь-якої іншої діяльності, а з іншою – вони не розкривають з достатньою повнотою всі сторони і області педагогічної діяльності.

А. Щербаков відносить конструктивний, організаторський і дослідницький компоненти (функції) до загально-трудових, тобто що виявляється в будь-якій діяльності. Але він конкретизує функцію вчителя на етапі реалізації педагогічного процесу, представивши організаторський компонент педагогічної діяльності як єдність інформаційної, розвиваючої,

орієнтаційної і мобілізаційної функцій. Особливо слід звернути увагу на дослідницьку функцію, хоча вона і відноситься до загально-трудова. Реалізація дослідницької функції вимагає від вчителя наукового підходу до педагогічних явищ, володіння уміннями евристичного пошуку і методами науково-педагогічного дослідження, зокрема аналізу власного досвіду і досвіду інших вчителів.

Конструктивний компонент педагогічної діяльності може бути представлений як внутрішньо взаємозв'язані аналітична, прогностична і проектна функції. Всі компоненти, або функціональні види, діяльності виявляються в роботі педагога будь-якої спеціальності. Їх здійснення припускає володіння педагогом спеціальними уміннями.

Проаналізуємо основні види педагогічної діяльності. Традиційно основними видами педагогічної діяльності, здійснюваними в цілісному педагогічному процесі, є викладання і виховна робота.

Виховна робота - це педагогічна діяльність, направлена на організацію виховного середовища і управління різноманітними видами діяльності вихованців з метою рішення задач гармонійного розвитку особи. А викладання - це такий вид виховної діяльності, який направлений на управління переважно пізнавальною діяльністю школярів. За великим рахунком, педагогічна і виховна діяльність - поняття тотожні. Таке розуміння співвідношення виховної роботи і викладання розкриває сенс тези про єдність навчання і виховання.

Навчання, розкриттю суті і змісту якого присвячено багато досліджень, лише умовно, для зручності і глибшого його пізнання, розглядається ізольовано від виховання. Невипадкові педагоги, проблеми змісту освіти (В. Краєвській, І. Лернер, М. Ськаткін і ін.), що займаються розробкою, невід'ємними його компонентами разом із знаннями і уміннями, якими людина опановує в процесі навчання, рахують досвід творчої діяльності і досвід емоційно-ціннісного відношення до навколишнього світу. Без єдності викладання і виховної роботи реалізувати названі елементи освіти не представляється можливим.

Виражаючись образно, цілісний педагогічний процес в його змістовному

аспекті – це процес, в якому воєдино зляться «виховуюче навчання» і «повчальне виховання» (А.Дістервег).

Порівняємо у загальних рисах діяльність викладання, що має місце як в процесі навчання, так і в позаурочний час, і виховну роботу, яка здійснюється в цілісному педагогічному процесі.

Викладання, здійснюване в рамках будь-якої організаційної форми, а не тільки уроку, має звичайно жорсткі тимчасові обмеження, строго певну мету і варіанти способів її досягнення. Найважливішим критерієм ефективності викладання є досягнення учбової мети. Виховна робота, також здійснювана в рамках будь-якої організаційної форми, не переслідує прямого досягнення мети, бо вона недосяжна в обмежені тимчасовими рамками організаційної форми терміни. У виховній роботі можна передбачити лише послідовне рішення конкретних задач, орієнтованих на мету. Найважливішим критерієм ефективного рішення виховних задач є позитивні зміни в свідомості вихованців, що виявляються в емоційних реакціях, поведінці і діяльності.

Зміст навчання, а отже, і логіку викладання можна жорстко запрограмувати, чого не допускає зміст виховної роботи. Формування знань, умінь і навиків з області етики, естетики і інших наук і мистецтв, вивчення яких не передбачене учбовими планами, по суті є не що інше, як навчання. У виховній роботі прийнятно планування лише в найзагальніших рисах: відношення до суспільства, до праці, до людей, до науки (ученню), до природи, до речей, предметів і явищ навколишнього світу, до самого себе. Логіку виховної роботи вчителя в кожному окремо взятому класі не можна зумовити нормативними документами.

Викладач має справу приблизно з однорідним «початковим матеріалом». Результати учення практично однозначно визначаються його діяльністю, тобто здатністю викликати і направити пізнавальну діяльність учня. Вихователь вимушений зважати на те, що його педагогічні дії можуть перетинатися з неорганізованими і організованими негативними впливами на школяра. Викладання як діяльність має дискретний характер. Воно звичайно не

припускає взаємодії з учнями в підготовчий період, який може бути більш менш тривалим. Особливість виховної роботи полягає в тому, що навіть за умови відсутності безпосереднього контакту з вчителем вихованець знаходиться під його опосередкованим впливом.

Звичайно підготовча частина у виховній роботі триваліша, а нерідко і більш значуща, чим основна частина.

Критерій ефективності діяльності учнів в процесі навчання - рівень засвоєння знань і умінь, оволодіння способами рішення пізнавальних і практичних задач, інтенсивності просування в розвитку. Результати діяльності учнів легко виявляються і можуть бути зафіксовані в якісно-кількісних показниках. У виховній роботі ускладнено співвідношення результатів діяльності вихователя з виробленими критеріями вихованості. Дуже важко в особистості, що розвивається, виділити результат діяльності саме вихователя. У виховному процесі утруднено передбачення результатів тих або інших виховних дій і їх отримання набагато відстрочено в часі. У виховній роботі неможливо своєчасно встановити зворотний зв'язок.

Відмічені відмінності в організації діяльності викладання і виховної роботи показують, що викладання значно легше за способами його організації і реалізації, а в структурі цілісного педагогічного процесу воно займає підлегле положення. Якщо в процесі навчання практично все можна довести або вивести логічно, то викликати і закріпити ті або інші відносини особи значно складніше, оскільки вирішальну роль тут грає свобода вибору.

Саме тому успішність учення багато в чому залежить від сформованого пізнавального інтересу і відношення до учбової діяльності в цілому, тобто від результатів не тільки викладання, але і виховної роботи.

Виявлення специфіки основних видів педагогічної діяльності показує, що викладання і виховна робота в їх діалектичній єдності мають місце в діяльності педагога будь-якої спеціальності. Наприклад, майстер виробничого навчання в системі професійно-технічної освіти в процесі своєї діяльності вирішує дві основні задачі: озброїти тих, що навчаються знаннями, вміннями і навиками

раціонально виконувати різні операції і роботи при дотриманні всіх вимог сучасної технології виробництва і організації праці; підготувати такий кваліфікований робочий, який свідомо прагнув би до підвищення продуктивності праці, якості виконуваної роботи, був би організований, дорожив честю свого цеху, підприємства.

Хороший майстер не тільки передає свої знання учням, але і направляє їх цивільне і професійне становлення. У цьому, власне, і полягає суть професійного виховання молоді. Тільки майстер, що знає і любить свою справу, людей, зможе прищепити таким, що вчиться відчуття професійної честі і викликати потребу в довершеному оволодінні спеціальністю.

Так само, якщо розглянути круг обов'язків вихователя групи продовженого дня, можна побачити в його діяльності і викладання, і виховну роботу. Положенням про групи продовженого дня визначені завдання вихователя: щепити таким, що вчиться любов до праці, високі моральні якості, звички культурної поведінки і навиків особистої гігієни; регулювати режим дня вихованців, спостерігаючи за своєчасним приготуванням домашнього завдання, надавати їм допомогу в навчанні, в розумній організації дозвілля; здійснювати спільно з шкільним лікарем заходи, сприяючі зміцненню здоров'я і фізичному розвитку дітей; підтримувати зв'язок з вчителем, класним керівником, з батьками вихованців або особами, їх замінюючими. Проте, як це видно із завдань, розвиток звичок культурної поведінки і навиків особистої гігієни, наприклад, - це вже сфера не тільки виховання, але і навчання, яке вимагає систематичних вправ.

Отже, з багатьох видів діяльності школярів пізнавальна діяльність не замикається тільки рамками навчання, яке, у свою чергу, «обтяжене» виховними функціями.

Досвід показує, що успіхів у викладацькій діяльності добиваються перш за все ті вчителі, які володіють педагогічним умінням розвивати і підтримувати пізнавальні інтереси дітей, створювати на уроці атмосферу загальної творчості, групової відповідальності і зацікавленості в успіхах однокласників.

Це говорить про те, що не викладацькі уміння, а уміння виховної роботи є первинними в змісті професійної готовності вчителя. У зв'язку з цим професійна підготовка майбутніх вчителів має своїй на меті формування їх готовності до управління цілісним педагогічним процесом.

Таким чином, все це викликає систему дій по самовдосконаленню, характер яких багато в чому зумовлюється змістом професійного ідеалу.

Іншими словами, коли педагогічна діяльність набуває в очах педагога особистісну, глибоко усвідомлену цінність, тоді і виявляється потреба в самовдосконаленні, тоді і починається процес самовиховання.

1.3. Основи самоосвіти та самовиховання, як умова власного професійного становлення

Цей термін увійшов до російської та української мов у 30-60-х рр. XIX ст. Інтенсивне включення у книжкову лексику слів із першою займенниковою частиною «само» зумовлене позамовленевими чинниками, а саме: особливою увагою до будь-яких проявів духовних процесів окремої особистості та до розвитку активної діяльнійшої першооснови загально-політичного життя. Дещо ширшим можна вважати означення, подане у Великій Радянській Енциклопедії: Самоосвіта – самостійна освіта, отримання системних знань в певній галузі науки, техніки, культури, політичного життя та ін., яка передбачає безпосередній інтерес особистості у органічному поєднанні із самостійністю у вивченні матеріалу. В Педагогічному словнику самоосвіта визначається як освіта, яку здобувають поза навчальними закладами шляхом самостійної роботи. За Українським педагогічним словником С. Гончаренка самоосвіта – освіта, яка набувається в процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі.

Самоосвіта є невідомою частиною систематичного навчання в стаціонарних закладах, сприяючи поглибленню, розширенню і більш міцному

засвоєнню знань.

Самоосвіта як педагогічна категорія розглядалась спершу як додаток (доповнення, підсистема, частковий прояв) категорії освіти і застосовувалась для розв'язання конкретних освітніх завдань: формування волі, боротьби з недоліками, розумового самовдосконалення (А. Веденов, С. Ріверс, В. Екземплярський). Ідея взаємозв'язку освіти та самоосвіти знайшла свій подальший розвиток у роботах А. Арета, А. Бодальова, А. Ковальова, А. Кочетова, В. Селіванова та ін. Сутність, структура та зміст самоосвіти відображені в дослідженнях Т. Браже, М. Башкірової, Л. Гоженко, М. Заборщикової, А. Маркової, І. Науменко, П. Пшебильського, Т. Сімонової, Р. Скульського, Є. Тонконогої, Я. Турбовського.

Розмежування самостійної роботи та самоосвіти здійснене А. Громцевою, П. Підкасистим, Н. Половніковою, Г. Серіковим, А. Усовою. Необхідність використання психолого-педагогічних знань у самоосвітній діяльності вчителя обгрунтована в працях С. Іванової, Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської. Керівництво самоосвітньою діяльністю молодих педагогів досліджували М. Заборщикова, В. Новічков, Т. Сімонова.

Самоосвіта, за М. Касьяненком, – цілеспрямований процес самостійного оволодіння цілісною системою знань і умінь, поглядів і переконань, прогресивним досвідом у певній сфері діяльності під впливом особистісних та суспільних інтересів.

А. Громцева розглядає самоосвіту як цілеспрямовану систематичну пізнавальну діяльність самої особистості, яка керується вказаною діяльністю з метою вдосконалення своєї освіченості. Категорійні ознаки цілеспрямованості та систематичності вказують у цьому випадку на керований характер самоосвіти. Останнє також підкреслює її відмінність від інших типів самостійних робіт, які організуються педагогом у навчально-виховній діяльності. У даному тлумаченні поняття «самоосвіта» зазначається ще й те, що вона здійснюється згідно з внутрішніми потребами особистості та за її власним бажанням.

Різні підходи до визначення самоосвіти дозволяють розглядати це поняття як:

- форму отримання та поглиблення знань (Г. Бичкова, С. Лебедєв);
- процес розвитку інтелектуальних якостей та розумових здібностей (О. Кочетов);
- вид пізнавальної діяльності (І. Гончаров, Н. Косенко, П. Пшебильський);
- засіб саморозвитку творчої першооснови особистості та коректування її розумової діяльності (Л. Рувінський).

Аналіз зазначених трактувань поняття самоосвіти дозволяє виокремити три різні підходи до його тлумачення. Перший з них характеризує самоосвіту як цілеспрямовану, плановану самостійну роботу вчителя з метою підвищення своєї професійної майстерності (М. Заборщикова, В. Новічков, П. Пшебильський). У цьому випадку самоосвіта розглядається як суто професійна функція, а мета її здійснення пов'язується з підвищенням продуктивності педагогічної діяльності. Другий, більш широкий підхід, дозволяє тлумачити поняття самоосвіти як «індивідуально-особистісного процесу цілеспрямованого та систематичного поліпшення, вдосконалення, розвитку себе та своєї діяльності» (Н. Козієв та ін.). При цьому саме особистісний характер самоосвіти як саморозвитку передбачає наявність процесу самопізнання (Н. Кулюткін, Г. Сухобська). Керуючись третім підходом, можна розглядати самоосвіту як вид, форму, засіб пізнавальної діяльності (Л. Борисова, Г. Бичкова, А. Владіславлев, П. Пшебильський).

У дослідженні ми будемо дотримуватися саме останнього підходу, розглядаючи самоосвіту як форму пізнавальної діяльності, що характеризується активністю, самостійністю, добровільністю та спрямованістю на розвиток сил та здібностей, формування культури розумової праці. У педагогічному вузі вчорашні випускники шкіл потрапляють в нові умови, які пред'являють до них високі вимоги: уміти раціонально розподіляти і планувати свій час, організувати своє робоче місце, працювати з книгою і спеціальною

літературою і т.п.

Оволодіння уміннями і навиками самостійної роботи починається зі встановлення гігієнічно і педагогічно обґрунтованого режиму дня. Треба так спланувати свою учбову і неучбову діяльність, щоб залишався час і для самоосвітньої роботи, і для культурного відпочинку.

Оволодіння навиками самостійної роботи і уміннями раціональної організації учбової праці свідчить про сформованість культури розумової праці, яка включає: культуру мислення, що виявляється в уміннях аналізу і синтезу, порівняння і класифікації, абстрагування і узагальнення, «перенесення» одержаних знань і прийомів розумової діяльності в різні нові умови; стійкий пізнавальний інтерес, уміння і навички творчого рішення пізнавальних задач, уміння зосередитися на головних, найбільш важливих в даний момент проблемах; раціональні прийоми і методи самостійної роботи по добуванню знань, довершене володіння усною і письмовою мовою; гігієну розумової праці і його педагогічно доцільну організацію, уміння розумно використовувати свій час, витратити фізичні і духовні сили.

Ефективність професійної підготовки майбутніх педагогів суттєво залежить від організаційних форм навчальної роботи.

Основними формами організації навчального процесу у вузі є такі: лекції, практичні, семінарські, лабораторні заняття, спецкурси, спецсемінари, факультативи, педагогічна практика, консультації, колоквиуми, контрольні, курсові і дипломні роботи. Особливе значення у набутті професійних умінь має педагогічна практика і лабораторний практикум із спеціальності.

Формування майбутнього педагога, як особистості, включення його у суспільне життя, як активного дієвого суб'єкта проходить період від переведення його з позиції об'єкта педагогічного впливу на позицію суб'єкта навчально-професійної діяльності і далі суб'єкта професійного розвитку.

Цей процес можна поділити на такі етапи:

- початковий (оволодіння основами знань і суспільним досвідом);
- формуючий (глибока обізнаність, освіченість і світоглядна зрілість);

– професійно-адаптивний (професійна та суспільна активність).

Важливо відмітити факт, що процес соціалізації є безперервним процесом, який триває впродовж усього життя особистості і період формування професійної педагогічної компетентності майбутнього вчителя детермінований різними соціалізаційними процесами. Студент у процесі навчання формує необхідні уміння, навички, що складають соціальну компетенцію, при цьому теж соціалізується у новому соціокультурному середовищі.

Особливості соціалізації студентської молоді вимагають розробки відповідних ефективних педагогічних технологій у навчанні, виважених педагогічних форм, методів, засобів формування професійної соціальної компетентності майбутніх педагогів.

Таким чином, самоосвітньою діяльністю студента будемо називати процес духовного, інтелектуального становлення, розвитку майбутнього педагога, який відбувається під впливом організаційно-педагогічних та соціально-психологічних факторів.

Розглянемо засоби професійного самовиховання педагога

Як засвідчує практика, головним чинником формування й вдосконалення педагогічної майстерності є самовиховання вчителя. І це зрозуміло. Вчитель, який не працює над собою, веде заняття, скоріш, за усталеним шаблоном. Для нього навчальний процес є рутиною, яку треба перетерпіти. Не випадковим є й те, що такого вчителя учні не люблять. Вони тягнуться до творчої особистості, яка знаходиться в постійному пошуку, самовдосконаленні, самовихованні. Самовиховання є саме тим «золотим ключем», який відкриває чарівні двері краси педагогічної дії (І. Зязюн) – свободи, творчості, педагогічної майстерності.

У вітчизняній педагогічній і філософській традиції самовиховання розглядається переважно як формування людиною власної особистості відповідно до свідомо поставленої мети. Для професійного становлення педагога крім засвоєння певних когнітивних схем, умінь, систем предметних значень, спеціальних засобів мислення, необхідні глибокі перетворення

структур суб'єктивного досвіду, розвиток і збагачення уявлень про себе як професіонала, що визначає ставлення педагога до професійної діяльності і характер її здійснення.

Розглядаючи самовиховання як діяльність і вищу форму активності людини, не можна забувати, що ця діяльність, як і будь-яка інша, є своєрідним соціальним досвідом, який треба набувати. Проте далеко не всяка активна діяльність є самовиховною, підкреслює у своїй роботі С. Елканов. Скажімо, саморегуляція людиною своєї поведінки на рівні конкретних вчинків, якими б значущими вони не були з огляду соціальних вимог, не є самовихованням, позаяк припускає не пристосування вчинків до зовнішніх вимог, а вдосконалення якостей особистості. Лише тоді, коли і саморегуляція, і самоосвіта, і будь-які інші форми активності здійснюються з метою прогресивних змін тих чи інших якостей особистості ми маємо справу з самовихованням.

Отже, самовиховання – це завжди спрямована діяльність, яка мотивується внутрішнім бажанням людини вдосконалювати себе, яке у свою чергу народжується у результаті суперечностей між бажаннями і можливостями. Зі зміною позиції особистості під час взаємодії з зовнішнім світом у процесі становлення її самосвідомості розвивається самовиховання. З усвідомленням особистості себе як об'єкта самовиховання, з підвищенням рівня усвідомлення самовиховання воно стає все значнішим чинником у формуванні особистості .

В умовах, коли «головною метою професійної підготовки фахівців стає виховання особистості, що володіє засобами пізнання себе й навколишнього світу, здатної до професійної та особистої самореалізації» , самовиховання постає як цілеспрямований процес, який є продовженням професійного виховання, коли майбутній педагог з об'єкта виховного впливу перетворюється на суб'єкт організації власної життєдіяльності: самостійно обирає мету самовдосконалення, постійно аналізує здобутки професійного зростання, займається самоосвітою . При цьому зміст самовиховання кожна людина, у

тому числі педагог, сама визначає для себе, виходячи не лише з суспільних вимог, специфіки професії, але й з особливостей свого «Я». Хоча дуже важливо, що це було всебічне самовдосконалення - професійне, розумове, моральне, естетичне, вольове, громадянське, фізичне тощо.

Передумовами плідного самовиховання людини, згідно з О. Кобенко, є її життєві цілі і плани, її здатність до об'єктивної самооцінки, звичка до вольового саморегулювання, творче мислення, почуття власної гідності, а також знання теорії самовиховання і наявність певного досвіду роботи над собою. Саме окреслені передумови можуть виступати водночас як мета і напрямки самовиховання як майбутнього, так й чинного педагога.

Самовиховання педагога спрямовано на становлення його професійно-смыслового самовідношення, розвиток здібностей до професійного самовизначення й саморозвитку.

Самовиховання педагога вимагає осмислення самого себе у навколишній природній і соціальній реальності, пошук відповідей на чисельні хвилюючі життєві і професійні запитання, а також оцінку значущості педагогічних ситуацій, явищ та процесів, що виникають у навколишній навчальній дійсності, співвідношення їх з власною системою оцінок, що є відбиттям своєрідності його особистіно-змістової сфери. Обираючи той чи інший елемент як мотив або ціль, педагог вирішує завдання актуалізації змісту, що розвиває його особистість, ставлячи її перед необхідністю усвідомлення суб'єктивних смислів, власних мотивів та установок.

При цьому самовиховання здійснюється за допомогою таких методів як самопостереження, самоаналіз, самопізнання, самооцінка, самоосвіта, самотренування, самонавіювання, самозаохочення, самопримушення, слідування позитивному прикладу, пошук в собі нових можливостей тощо. Як зазначає А. Трохова, саме навички самоаналізу та самооцінки почуттів, суб'єктивної зручності – незручності в діяльності, задоволення процесами і результатами, допомагають у професійній діяльності оцінити власну компетентність з теми, усвідомити міру «прирощення» знань та інформації,

обґрунтувати їх особистісну значущість, пояснити індивідуальні переваги у способах засвоєння нового, проаналізувати сильні та слабкі сторони діяльності, їх витoki, внести обґрунтовані корективи у способи орієнтировки, виконання і контролю діяльності тощо.

Важливішою передумовою й водночас результатом самовиховання вчителя є професійно-особистісна рефлексія, яка одночасно є проявом спрямованості особистості «на саму себе», тою основою, яка пов'язує функціональність професійної діяльності з найважливішими з професійного погляду складовими - інтересами, потребами, перевагами. Вона відрізняється теоретичним мисленням, духовною внутрішньою наповненістю, єдністю емоційно-чуттєвої й логічних складових, об'єктивно-суб'єктивним характером динамічності. Адже на операційному рівні професійно-особистісна рефлексія не що інакше як самопізнання, оцінка і аналіз свого професійного Я, пошуки особистісного смислу й методологічних сутностей професійної діяльності від смислу окремих дій і вчинків до суті і смислу художньо-педагогічної діяльності, які забезпечують мотивацію професійного самовдосконалення і, відповідно, високий рівень професіоналізму.

Функція рефлексії професійно-особистісного саморозвитку вчителя, зазначає І. Краснощок, полягає у творчому спрямуванні життєдіяльності особистості на усвідомлення і перетворення себе і навколишнього світу. Вона спонукає педагога до аналізу причинно-наслідкових зв'язків, стимулює розвиток його здатності до самоаналізу, роботи над собою і реалізацію цієї здатності в складних умовах професійної діяльності, пошуку й особистої оцінки власного життєвого та педагогічного досвіду. Функція рефлексії визначає так званий «простір саморозвитку» педагога, сферу буття, в якій він отримує еталонні норми, уявлення для здійснення власного свідомого самовдосконалення .

Саме тому виходи з позицій особистісної освітньої парадигми рефлексію як таку розглядають як один з методів самопізнання і самовдосконалення, як невід'ємну складову, внутрішній зміст виховної технології. Отже, рефлексія у

професійному становленні педагога є не лише засобом, але й метою навчання, не лише процесом самопізнання, але й змістом, джерелом особистісного досвіду, чинником актуалізації розвитку професійної культури.

Ще до початку професійної діяльності майбутньому педагогові бажано закласти основи для майбутньої стратегії самовиховання, яка б урахувала конкретні особливості та запити студента, й включала особистісне самопрогнозування й самопрограмування, виробку системи «правил життя», які поступово стають принципами поведінки й діяльності особистості.

Такими життєвими принципами і правилами можуть бути наступні: «ніколи й нікуди не запізнюватись», «ніколи й нікому не відмовляти у допомозі», «завжди цінувати час», «рішучість», «чемність всюди і завжди», «хто, як не я», «витримка перш за все», «бути кращим, ніж є», «не пообіцяти неможливого» тощо).

Багатьом студентам і педагогам допомагає організувати працю із самовиховання щоденник, який можна розглядати як засіб самоаналізу, самооцінки, планування роботи над собою, самостимулювання та самоконтролю, розвитку культури мислення і письмової мови, самодисципліни. Й звичайно, дуже корисно, створюючи програму власного самовдосконалення звернутися до досвіду й порад видатних педагогів сучасності й минулого. Приклади програм самовиховання демонструє нам життєвий досвід видатних педагогів – Я. Коменського, К. Ушинського, Л. Толстого, В. Сухомлинського та інших. Також слід зазначити, що самовиховання є важливішим інструментом вироблення саморегуляції вчителя, яка гармонізує усі рівні індивідуальності з вимогами педагогічної діяльності й умовами середовища. При максимальному збігу об'єктивних вимог та найбільш виразних індивідуальних особливостей (тип нервової системи, задатки і здібності, закріплені в досвіді способи успішної діяльності, домінуюча спрямованість тощо) вчитель досягає високих результатів з найменшою витратою сил та енергії, відчуває почуття задоволення від професійної діяльності. Згідно притаманній гуманістичній педагогіці позиції, все, що допомагає саморозвитку й самореалізації в

навчальній і професійній діяльності, – благо для людини, все, що заважає, приносить їй шкоду. В цьому зв'язку саморозвиток й самореалізація як головні продукти самовиховання є головними функціями індивідуального стилю діяльності, без якого не можна вести мову про педагогічну майстерність.

Саме за допомогою самовиховання, самопізнання, саморозвитку будь-яка людина, що обрала професію вчителя, здатна успішно самореалізуватись у педагогічній діяльності, збагатити педагогічну культуру своїми вкладками.

Суб'єктивна система педагогічних цінностей вчителя, ієрархія його професійних мотивів, своєрідна композиція педагогічних поглядів, почуттів, установок, особистісно значущі підходи до вирішення педагогічних завдань, оригінальність замислів і втілень, обрані педагогічні технології, індивідуально-неповторна манера педагогічної взаємодії, способи знаходження оптимальної сумісності з учнями – все це визначає унікальність педагогічного досвіду кожного конкретного вчителя та одночасно є внеском у педагогічну культуру та уявлень про педагогічну майстерність.

Не менш важливим є також той факт, що самовиховання педагога є важливішою передумовою успіху в справі навчання учнів виховувати самих себе, який сам по собі є також неабияким показником педагогічної майстерності. Адже самовиховання як педагога, так й учня потребує дуже важливого, могутнього стимулу – почуття власної гідності, бажання стати сьогодні кращим, ніж був учора. Тому педагогічне керівництво самовихованням - це насамперед відносини між педагогом і вихованцем, пройняті глибокою взаємною вірою в добрі наміри. Якщо педагога і студента об'єднує довіря – тоді педагог має право вчити самовихованню, тоді навчання сприймають як мудрість життєвого досвіду. А усвідомлення вихованцем свого власного становлення, розуміння і переживання того, що сьогодні я став кращим, є тим, що об'єднує виховання і самовиховання в єдине ціле та слугує справжнім доказом високого рівня педагогічної майстерності педагога.

1.4. Формування психологічної готовності, як одного із структурних компонентів професійного становлення педагогічних кадрів

Поняття «психологічна готовність до діяльності» було введено М. Дьяченко та Л. Кандилович в 1976 році в дослідженнях з інженерної психології та психології праці. Основним аргументом для введення даного поняття стала необхідність виділення із сукупності чинників, що зумовлюють продуктивність діяльності, психологічного компонента, який за певних умов відіграє вирішальну роль в опануванні тим чи іншим видом діяльності. Автори зазначають, що готовність як передумова для виконання будь-якої діяльності є водночас і її результатом. У відповідності із змістом і конкретними завданнями, які розв'язуються суб'єктом трудової діяльності, готовність поділяється на ситуативну, що детермінується відповідними психічними станами, і сталу, що відзначається стабільними властивостями (особливостями) особистості.

Фактори, що зумовлюють залежність ефективності діяльності від довготривалої, фіксованої готовності, стали предметом дослідження більшості фахівців. Введення в психологію поняття готовності пов'язувалося з необхідністю визначення рівня можливостей людини до ефективного здійснення того чи іншого виду трудової діяльності. Найбільш розроблене поняття готовності в галузі педагогічної психології, а саме при розкритті проблеми вдосконалення процесу вузівської (О. Абдуліна, Л. Долинська, Ю. Долинська, В. Крутецький, Н. Кузьміна, О. Мешко, О. Кулюткін, Д. Ніколенко, В. Сластьонін, Т. Яценко), довузівської (М. Белей, П. Горностай, М. Левченко), післявузівської (О. Мороз, Т. Полякова, Т. Щербан) підготовки педагогічних кадрів, профдіагностики і профвідбору до педагогічної професії (К. Вербова, Г. Парамей, Г. Радчук). У ряді наукових досліджень готовність розглядається як інтегральне особистісне утворення. В науковій літературі вона має різні назви: загальна (А. Деркач, А. Ісаєв, Є. Романова); довготривала готовність (М. Дьяченко, Л. Кандилович, М. Левітов); підготовленість (В. Крутецький, М. Левченко, С. Максименко, О. Мороз, А. Пуні, Т. Щербан,

ін.). Готовність як підготовленість, – такий ракурс проблеми простежується також у роботах М. Дьяченка, Л. Кандибович, О. Киричука, Є. Козлова, С. Максименка, А. Пуні, С. Терещука, Т. Щербан та ін.

Готовність розглядається даними науковцями в безпосередньому зв'язку з формуванням, розвитком і вдосконаленням психічних процесів, станів, якостей особистості, необхідних для успішного виконання діяльності. Є декілька головних напрямів у вирішенні питання про характерологічні особливості готовності до професійної діяльності: вивчення змістової характеристики поняття «Загальна готовність до праці» (Г. Асмолов, С. Максименко, К. Платонов, А. Прангвішвілі, П. Рудик, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, ін.); розробка структури готовності (Ф. Гоноболін, Є. Клімов, В. Крутецький, Н. Кузьміна, М. Левченко, А. Маркова, ін.); аналіз структурних компонентів і показників готовності до педагогічної діяльності (Г. Балл, А. Деркач, Л. Овсянецька, М. Папуча, А. Пуні, Л. Рубіна, В. Семиченко, В. Сластьонін); пошуки шляхів оптимізації формування готовності до різних аспектів педагогічної діяльності (Л. Долинська, О. Коропецька, Р. Немов, М. Тоба, О. Хлівна, О. Хрущ-Ріпінська, Н. Чепелева); пошуки рівнів сформованості психологічної готовності (М. Боришевський, А. Ганюшкін, М. Дьяченко, Є. Калінін, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, О. Коропецька, Л. Орбан-Лембрик, О. Мешко); пошук критеріїв готовності та розробка на їх основі психологічної моделі професіонала (Е. Іванова, Є. Чугунова та ін.); дослідження показників моральної готовності (І. Гоян, О. Іващенко, Т. Іванова та ін.). У ряді досліджень готовність постає у двох формах: - довготривала (детермінує типові форми поведінки за рахунок психічних утворень особистісного рівня) (Л. Буєва, А. Деркач, І. Кон, А. Ісаєв, В. Крутецький та ін.); короткочасна (обумовлюється перебігом психічних станів в певних ситуаціях. М. Дьяченко і Л. Кандибович готовність до того, чи іншого виду діяльності визначають як цілеспрямований прояв особистості. Цей феномен вони розглядають з двох позицій: психічний стан (тимчасова, або ситуативна готовність) і як характеристика особистості (довготривала або загальна).

Тимчасова готовність – це актуалізація, пристосування всіх сил, створення психологічних можливостей для успішних дій в даний момент.

Довготривала готовність - це набуті установки, знання, навички, вміння, досвід, якості і мотиви діяльності. Єдність і взаємозалежність цих видів готовності полягає в тому, що дієвість довготривалої готовності визначається її функціональним вістрям – тимчасовою готовністю. Виникнення ж тимчасової готовності як стану визначається довготривалою готовністю і може включати в себе її елементи. (Ф. Горбов, М. Левітов, Л. Нерсесян, ін.).

М. Дьяченко і Л. Кандилович стверджують, що в процесі трудової діяльності проявляються як стійкі особистісні особливості людини (переконавання, погляди, риси характеру і т.п.), так і ситуативні психічні стани, пов'язані з трудовим процесом (спостережливість, зібраність, задоволення ін.). Стан готовності - це «налаштування», активізація і підтасування можливостей особистості для успішних дій в даний момент; внутрішня налаштованість особистості на належну поведінку при виконанні учбових і т. Було показано, що досягнення бажаної продуктивності діяльності відбувалося переважно за рахунок психологічної готовності особистості трудових завдань: установка на активні і цілеспрямовані дії. Дослідження проблеми психологічної готовності набули широкого розмаху з середини 80-тих років. Досліджувались такі напрямки, як управління (проблема лідерства), між групові та інтергрупові стосунки (проблема комунікабельності-деструктивності), проблеми готовності людини до роботи в нових умовах, тощо. А. Ганюшкін розглядає декілька рівнів стану психічної готовності до змагань. Перший рівень – стан повної психічної готовності, при якому всі компоненти синдрому функціонують як єдина система, адекватно і надійно. Другий рівень – стан психічної готовності, наближений до повної, при якому будь-які з компонентів синдрому проявляються недостатньо. Третій рівень – стан неповної психічної готовності, при якому відхилення в прояві компонентів синдрому більш значні. Четвертий рівень - стан психічної неготовності. О. Санникова в своїх дослідженнях здійснила цікаву спробу узагальнити результати досліджень проблеми

особистісного «начала» (професійно-важливих якостей особистості). Серед власне професійних якостей автор вважає за можливе виділити ті, що мають, на її погляд, універсальний характер: відповідність, самоконтроль, стривоженість, емоційна стійкість, схильність до ризику, тощо. Далі дослідниця виділяє певні властивості, притаманні, зокрема, представникам соціологічних професій (психологу, актору, педагогу, тощо). Водночас автор підсумовує, що «...величезна кількість можливих сполучень, варіаційних рис, які виділяються, робить неможливим дослідження особистості і її індивідуального становлення поза упорядкуванням їх у багаторівневу структуру особистості професіонала»

На думку В. Крутецького, готовність є синтезом особливостей особистості, які визначають її здатність до діяльності. Серед цих особливостей він виділяє активне, позитивне відношення до діяльності, здатність займатися нею; ряд характерологічних рис і стійкі інтелектуальні почуття; наявність під час діяльності сприятливих для її виконання психічних станів; певний фонд знань, вмінь, навичок у відповідній галузі; певні психологічні особливості в сенсорній і розумових сферах, що відповідають вимогам даної діяльності. Аналізуючи готовність до педагогічної праці, В. Сластьонін стверджує, що вона включає також емоційну стійкість, що забезпечує витримку і самовитримку; професійно-педагогічне мислення, тобто таке мислення, яке дозволяє проникати в причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналізувати свою діяльність, відшукувати наукове пояснення успіхів і невдач, передбачити результати роботи. О. Асмолов визначив місце і функції внутрішньої установки в структурі діяльності суб'єкта. Він розробив теорію ієрархічної природи установки як механізму стабілізації діяльності. У відповідності із об'єктивними факторами у ситуації діяльності (мотиви, мета та умови здійснення дії) і змістом, який відкривається при вивченні діяльності у плані свідомості, виділяються чотири рівні установочної регуляції діяльності людини: рівні змістової, цільової і операційної установки і рівень психофізіологічних механізмів-реалізаторів установки в діяльності. На якому б рівні і в яких би своєрідних формах не проявлялась установка, її головною функцією є те, що

вона визначає стійкий, послідовний, цілеспрямований характер протікання діяльності, виступає як механізм стабілізації діяльності, який дозволяє зберегти спрямованість дій у ситуаціях, що змінюються.

Є. Романова розглядає готовність до професійної діяльності на двох рівнях: загальну генералізовану особистісну готовність та «спеціальну» професійну готовність і трактує це поняття як своєрідний синтез психологічних феноменів та понять на різних рівнях становлення професіонала. На її думку, говорячи про готовність в ракурсі професійної підготовки спеціаліста, необхідно врахувати і профпридатність суб'єкта професійної діяльності, його спрямованість, професійну підготовленість, його психічні стани.

Профпридатність передбачає оцінку рівня розвитку психічних функцій і професійних здібностей, доповнення їх спеціальними знаннями і особистим досвідом разом з розвитком загальної системи регуляції діяльності, формуванням систем цінностей; дозволяє говорити про підготовленість професіонала; сформованість систем мотивації і управління психічним станом приводить до оцінки готовності професіонала до виконання конкретного і професійного завдання. М. Левченко дотримується думки, що готовність до навчання та трудової діяльності містять в собі дві сторони: психологічну готовність та підготовленість. Психологічна готовність включає в себе:

- а) ідейно-політичну спрямованість;
- б) потребу у певній спеціальній діяльності і спеціальних знаннях, інтерес, любов до них;
- в) внутрішнє прийняття вимог діяльності;
- г) усвідомлення відповідності своїх особистих якостей вимогам діяльності;
- д) усвідомлена мотивація особистих прагнень до даної спеціальності.

Підготовленість включає в себе:

- а) глибоке знання наук, певний рівень розвитку;
- б) підготовленість у певній сфері знань;
- в) обізнаність у професійній діяльності, знання вимог спеціальності до

особистих якостей і здібностей;

г) уміння вчитися;

д) морально-психологічну підготовленість.

На думку Л. Кондрашової, професійна готовність передбачає високий рівень виконання професійних дій, яких не можливий без певного рівня сформованості морально-психологічної готовності випускників вищої школи. Без певного рівня розвитку морально-психологічної готовності неможливо досягти якісних змін в професійній готовності спеціаліста, забезпечити творче виконання ним своїх професійних функцій і обов'язків.

Моральний і психологічний аспекти розглядаються автором у тісному взаємозв'язку. Моральна сторона цього поняття характеризується комплексом якостей особистості, серед яких важливе місце займають: громадянськість, потреба працювати з повною віддачею сил на благо суспільства, почуття обов'язку, відповідальність, самостійність, наполегливість в досягненні поставлених завдань і мети, творче виконання професійних функцій, психологічний аспект готовності передбачає усвідомлення специфіки обраної професії, і особистісної придатності до виконання її функцій, намагання як найкраще оволодіти нею. У дослідженнях готовності до того, чи іншого виду діяльності обов'язково має місце структурний аналіз самої діяльності.

Стосовно до навчально-творчої діяльності В. Андреев виділив такі компоненти «блоки» творчих здібностей особистості студента:

- 1) мотиваційно-творча активність і спрямованість особистості;
- 2) інтелектуально-логічні здібності особистості;
- 3) інтелектуально-евристичні, інтуїтивні здібності;
- 4) моральні якості, які сприяють успішній навчально-творчій діяльності;
- 5) здібність до самоуправління особистості в навчально-творчій діяльності;
- 6) комунікативно-творчі здібності;
- 7) естетичні якості особистості, які сприяють навчально-творчій діяльності;

8) індивідуальні властивості, які сприяють успішній навчально-творчій діяльності.

Психологія формування готовності до професійної діяльності вивчалася рядом українських дослідників, зокрема: Г. Балл, Г. Костюк, Є. Мілерян, В. Моляко, П. Перепилиця, М. Смульсон та ін.. Вони прийшли до висновку, що основою професійної готовності виступає комплексна здібність до діяльності певного типу. Г. Балл, П. Перепилиця в своїх дослідженнях вказують на те, що основу формування готовності до професійної діяльності слід вбачати не в розвитку операційно-технічних умінь та навичок, а в опорі на такий визначальний параметр готовності, як «комплексна здібність». Вона розглядається авторами як утворення, що складається з мотиваційної (схильність до певної діяльності) та інструментальної (інтелектуальні та емоційні механізми регуляції діяльності) сторін.

Значна увага дослідників зосереджена на вивченні процесу професійного становлення майбутнього вчителя, організації психологічної підготовки до педагогічної праці в умовах навчального закладу. З одного боку професіоналізм – це інтегральна якість, властивість особистості, що формується у спілкуванні і діяльності, а з другого – це процес і результат спілкування і діяльності.

Вчені вказують на такі прояви готовності педагога: позитивне ставлення до праці, певний рівень оволодіння педагогічними знаннями, вміннями та навичками, самостійність у розв'язанні професійних завдань, моральні риси особистості, розвиток педагогічних здібностей, наявність професійно-педагогічної спрямованості особистості. О. Хлівна вважає, «що формування психологічної готовності повинне здійснюватись шляхом розвитку всіх структурних компонентів даної готовності в умовах спеціально організованого навчання, яке спрямоване не і тільки на оволодіння теоретичними знаннями і практичними вміннями, а й на удосконалення психічних процесів, педагогічних здібностей, творчості». Автор виокремлює три взаємозв'язаних етапи формування психологічної готовності студентів до співпраці з обдарованими дітьми:

- 1) етап діагностико-корекційної роботи;
- 2) етап спеціальної підготовки;
- 3) етап набуття першого професійного досвіду.

За О. Хлівною «результат навчання студентів педагогічних вузів повинен визначатись на кількох рівнях:

- предметному – засвоєння певної суми знань;
- операційному – формування вмінь, навичок практичної творчої діяльності;
- емоційному – формування особистісного ставлення до знань, сприймання їх як власної цінності.

Важливою для виявлення і розуміння психологічних детермінант підготовки майбутніх спеціалістів до професійної діяльності є теорія самоактуалізації (за К. Роджерсом і А. Маслоу).

Дослідження особливостей формування професійної готовності не можливе без аналізу структури самої діяльності, урахування визначального впливу умов протікання професійної діяльності на зміст і структуру готовності спеціаліста до даного виду роботи. В. Моляко зазначає, що «формування психологічної готовності до праці повинне бути спрямоване на професійний рівень діяльності як на певний орієнтир, еталон майбутньої роботи, тобто і сам процес допрофесійної підготовки, тим більше професійної, слід пов'язувати із виконанням не тільки навчальних завдань, а й обов'язково тих, що максимально наближені до реальних виробничих умов».

Особливий інтерес викликають дослідження, що стосуються шляхів (методів, прийомів) формування готовності студентів і критеріїв (показників) її виміру (оцінювання)». Як довготривалий процес психологічна готовність формується за допомогою низки заходів: моделювання відповідної діяльності, складання професіограм, узагальнення експертних характеристик, дискусій, ігрових методів, лекційних і практичних занять тощо, а також формування готовності до роботи в складних (екстремальних, нештатних) умовах діяльності». Цікавою є спроба визначити критерії оцінки фахової і педагогічної

готовності студентів, що навчаються в педагогічному закладі. Постановка такого питання була підказана випадками відрахування студентів з недостатньою фаховою підготовкою при утриманні тих, що мали високу успішність в оволодінні спеціальними знаннями і, разом з тим, низьку готовність до педагогічної діяльності.

Для визначення обох рівнів запропоновано 12 показників: чотири для визначення готовності до опанування фаховими знаннями (знання теоретичного курсу, вміння розв'язувати задачі, здатність до успішного оволодіння певною спеціалізацією, ставлення до обраного фаху) і вісім для оптимальної організації педагогічного процесу (рівень володіння методикою навчання, знання психолого-педагогічних засад, здатність до педагогічної діяльності, вміння складати системи завдань для учнів, організовувати їх навчальну діяльність, вміння надати допомогу учням в належному обсязі, самостійно. Загальним орієнтиром для психолого-педагогічних досліджень проблеми оптимізації навчального процесу в закладах вищого типу постало завдання реального впровадження в практику вузівської підготовки принципу особистісного підходу, засобів стимуляції творчого потенціалу особистості студента, формування здатності до самостійного оволодіння знаннями тощо. Теоретичною засадою, що мала б забезпечити умови розв'язання висунутих вимог, був обраний принцип діяльнісного підходу, оскільки, лише на базі принципу діяльності, на думку провідних психологів того часу, з'являється можливість досліджувати активність не лише як інтелектуальний розвиток людини, але і розвиток її як особистості.

У відповідності з антропоцентричним, особистісно-орієнтованим підходом до проблеми професійної підготовки майбутніх спеціалістів цей процес розглядається О. Федик через «призму вивчення»: особистісних характеристик студента в групі, його здібностей і якостей; рівня домагань студента, системи його ціннісних орієнтацій, мотивів, соціальних установок; його міжособистісних стосунків у групі, з метою визначення впливу самооцінки особистості в її професіональному становленні; взаємозв'язку

психологічної готовності студента з його професійним становленням».

Якщо недостатньо підготовлений вчитель спирається лише на знання предмета і методики викладання, то майстер, окрім того, при прийнятті рішення і засобу впливу використовує такі психологічні компоненти системи знань: диференційно-психологічний (особливості засвоєння навчального матеріалу конкретними учнями), соціально-психологічний (особливості роботи учня і класу в цілому) та автопсихологічний (самооцінка своєї діяльності і власних рис). У всіх випадках майстри досягають значно вищого порівняно з недосвідченими вчителями, розвитку згаданих нами гностичних, проєктивних, конструктивних, комунікативних та організаційних здібностей». Поєднання власне особистісних якостей (умова) з досконалою технікою реалізації педагогічного процесу (фактор) і є, за висновком автора, визначальними складовими успішності педагогічної діяльності.

Професійне становлення вчителя є складним і тривалим процесом. Однією з умов забезпечення його ефективності виступає формування готовності до педагогічної праці.

Оскільки процес оптимізації навчальної роботи студентів педагогічного профілю до певної міри стримується фактом індивідуальних відмінностей за низкою здатностей, які суттєво зумовлюють перебіг і рівень досягнення студентом належного рівня професійної готовності, виникає проблема в попередній оцінці відповідних потенцій майбутнього педагога ще на етапі його до вузівського навчання.

До проблеми прогнозування професійної діяльності спеціаліста звертаються Б. Андрієвський, В. Богданов, О. Бодальов, І. Волков, Б. Гершунський, І. Жданов, Л. Кондрашова, Г. Лазутіна, М. Обозов, Л. Овсянецька, Л. Орбан-Лембрик, Є. Пронін, С. Приходнюк, Л. Регуш, Л. Семушина, Є. Смирнова, А. Ткаченко та ін.

Накопичений досвід дозволяє, на думку окремих авторів, використати з цією метою ряд параметрів кількісного і якісного характеру. Достатніми, що мають прогностичний зміст, виявляються;»,що були визначені свого часу

Н. Кузьміною в складі поняття педагогічних здібностей (конструктивні, комунікативні, гностичні та організаторські). А також ті, що належать до педагогічної спрямованості (мотиви, інтереси, нахили), рівень загально-педагогічної підготовки (знання, вміння), а також стан здоров'ям і хоча конкретних результатів стосовно прогностичності прийомів, розроблених на базі сформульованих принципів діагностування не наводиться, автор, разом з тим, допускає, що така процедура може бути використана і в практиці вузівського навчання. В. Сластьонін розробив модель сучасного педагога, яка відображає внутрішню структуру педагогічної професії, проектується та задається вимогами суспільства.

Дана модель включає:

1. Властивості і характеристики соціальної, професійно-педагогічної, пізнавальної спрямованості;
2. Вимоги до психологічної підготовки;
3. Об'єм і зміст спеціальної підготовки;
4. Зміст методичної підготовки по спеціальності.

Аналіз наукової літератури показав неодноразові спроби реалізації «модельного» підходу до створення «нормативного» образу педагога-професіонала. І. Шпалерчук, вважає за доцільне обмеження всієї сукупності вимог і уявлень про образ педагога-професіонала двома складовими – рівнем наявності у педагога певної кількості особистісних рис, з одного боку, професійних – з іншого.

Єдність зазначених рівнів повинна стати, на думку автора, основою конструювання «інтегрального образу» педагога-професіонала. Конкретним змістом першого рівня, за логікою ініціатора наведеної пропозиції, повинні бути вироблені психологічною наукою знання про механізм становлення таких психічних явищ, як пам'ять, увага, мислення, мотиви, потреби, орієнтації, здібності тощо; другого рівня (професійні риси) педагогічна спрямованість, педагогічна рефлексія, організаційні здібності. Разом з тим підкреслюється, що такі особливості вчителя, як темперамент, психологічний тип, відображаються

лише на стилі діяльності і на перебігу спілкування, і тому мають нульове значення для визначення ефективності педагогічної підготовки.

Серед численних чинників існуючих недоліків у системі вузівської підготовки майбутніх вчителів чи не головною, на думку дослідників, є проблема створення такої моделі особистості, яка відповідає б реаліям сьогодення, сучасним вимогам, що ставляться до навчання і виховання майбутнього спеціаліста. Стан розробки питання психологічної підготовки в педагогічних вузах в багатьох дослідників викликає серйозне занепокоєння. «Конвеєрне навчання, з орієнтацією на середнього студента, відтворює, на думку вузівських психологів, особистість учителя, який не в змозі вирішувати нестандартні педагогічні завдання розвитку особистості».

Нові вимоги до якості підготовки вчителя знайшли відображення в змістові і формах організації навчально-виховного процесу студентів педінститутів, зокрема, в побудові курсів, спрямованих на формування у студента професійно-творчої підготовки.

Внаслідок зрушень, що позначилися в моделях навчання і підготовки майбутніх спеціалістів, відбуваються суттєві зміни в цінностях, формах, методах освіти, її провідними цінностями стають: гуманізм взаємовідносин, свобода самопрояву, культивування індивідуальності, творчий самовияв і т.п. Активно розвиваються емоційно-комунікативні способи інтенсивно-ігрового навчання, що забезпечують «корекційний, психорозвиваючий ефект розкриття, культивування і реалізацію особистісно-творчого потенціалу студента в процесі його підготовки до у педагогічної діяльності в певному соціально-творчому мікросередовищі, в якому доцільно врахувати такі умови: створення атмосфери поваги серед учасників взаємодії; використання досвіду і знань учасників взаємодії; формування творчого, практично орієнтованого мислення; урахування рівня готовності до навчання, активності і самостійності; забезпечення співпраці, співучасті, співрозуміння педагогів і студентів».

Співставлення результатів аналізу досліджень дозволяє зробити висновок: більшість вчених стоять приблизно на однакових позиціях, вказуючи

на адекватність педагогічної мотивації, загальних і спеціальних знань, професійних вмінь і навичок, професійно-важливих властивостей особистості. Готовність до педагогічної діяльності передбачає утворення таких необхідних відносин, установок, професіоналізму, властивостей і якостей особистості, які забезпечують можливість майбутньому спеціалісту свідомо і добросовісно, зі знанням справи виконувати свої професійні функції. Феномен психологічної готовності, функціонуючи в руслі окремого аспекту педагогічної діяльності і будучи обумовленим диференціацією завдань в рамках цього аспекту, має у кожному випадку конкретний специфічний прояв та структуру. Теоретичні положення Л. Долинської, М. Дьяченко, Л. Кандилович, Г. Костюка, М. Левченко, С. Максименко, О. Мешко, В. Моляко, О. Мороза, Д. Ніколенко трактують готовність до педагогічної діяльності як інтегральне утворення особистості педагога, яке є результатом підготовки до конкретного аспекту цієї діяльності і об'єднує в собі когнітивний, операційно-дійовий, мотиваційний, емоційно-вольовий компоненти: знання, вміння, навички, особистісні якості, адекватні вимогам діяльності.

Формування психологічної готовності здійснюється шляхом формування усіх її компонентів, при домінуючій ролі того, чи іншого компонента, у залежності від виду діяльності, в умовах спеціально організованого навчання, що спрямоване на оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями, розвиток функціональних процесів.

Автори по-різному висвітлюють процес формування психологічної готовності, в залежності від специфіки діяльності, до якої здійснюється підготовка спеціаліста. Спільним у всіх дослідженнях є те, що компонентна структура готовності визначається структурою конкретної діяльності. Кожен із компонентів у різних моделях має своє специфічне навантаження.

Розглянемо формування самооцінки майбутнього педагога.

Психологи відзначають два прийоми формування самооцінки. Перший полягає в тому, щоб співвіднести рівень своїх домагань з досягнутим результатом, а другий – в соціальному порівнянні, зіставленні думок про себе

що оточують. Але при використанні цих прийомів не завжди виробляється адекватна самооцінка. Невисокі домагання можуть привести до формування завищеної самооцінки, оскільки утруднення в роботі звичайно мають лише ті вихователі, які ставлять перед собою високі завдання. Не може задовольнити творчо працюючого педагога і прийом формування самооцінки через порівняння себе і своїх результатів з результатами колег.

Основний спосіб формування самооцінки педагога (зокрема майбутнього) – порівняння своїх результатів з ідеалом особи і діяльності вчителя-вихователя, і така робота повинна починатися якомога раніше, з першого курсу. Найпростіший і в той же час найнадійніший спосіб формування професійного ідеалу – читання спеціальної літератури, знайомство з життям і педагогічною творчістю видатних педагогів. Правильно сформований ідеал педагога – умова ефективності його самовиховання. До зовнішніх чинників, стимулюючих процес самовиховання, відносять педагогічний колектив, стиль керівництва школою і чинник вільного часу.

Педагог, особливо початківець, потрапляючи в педагогічний колектив, де панує атмосфера взаємної вимогливості, принциповості, конструктивної критики і самокритики, де з особливою увагою відносяться до творчих пошуків колег і щиро радіють їх знахідкам, де відчувається зацікавленість в професійному зростанні початківців, прагне відповідати вимогам професійного ідеалу. Навпаки, відсутність колективного початку серед педагогів, зневага до творчого пошуку і скептичне відношення до можливостей самовиховання неминуче уб'ють потребу в самовдосконаленні.

Якщо керівництво школи не створює педагогам умови, при яких кожний з них мав би можливість переживання успіху, що викликає віру у власні сили і здібності, якщо за його вимогами не відчувається заклопотаності успіхами вчителів, прагнення допомогти, то в такій школі у них не з'являється потреби в самовихованні. Нарешті, чинник часу. Він необхідний педагогу для читання художньої літератури, періодики, відвідин музеїв, театрів, виставок, просмотру фільмів і телепередач, вивчення спеціальної, а також психолого-педагогічної

літератури.

Процес професійного самовиховання надзвичайно індивідуальний. Проте в ньому завжди можна виділити три взаємозв'язані етапи: самопізнання; самопрограмування; самодія.

Професійному самопізнанню майбутнього педагога допоможе курс психології. Для виявлення загальної самооцінки може бути використана традиційна методика побудови ранжируваних рядів якостей ідеалу і характерних для конкретної особистості з подальшим обчисленням коефіцієнта по відповідній формулі. Самооцінка професійних якостей визначається за допомогою тієї ж методики за умови, що еталонний ряд будується з професійно значущих якостей. Для виявлення рівня спрямованості на педагогічну професію, області педагогічної діяльності (викладання або виховна робота), що віддається перевазі, краще використовувати проектні методики типу вербального тесту «понятійний словник».

Для виявлення рівня товарищескості (комунікабельності) рекомендується тест В. Ряховського. Враховуючи, що вміння спілкуватися складається з приватних умінь, а також залежить від багатьох чинників, поглиблене пізнання себе повинне йти по лінії виявлення рівня сформованості перцептивних умінь, навиків педагогічної техніки і таких умінь, як вміння слухати співбесідника, управляти спілкуванням, виступати перед аудиторією.

Професійне самопізнання припускає також виявлення особливостей вольового розвитку, емоційної сфери, темпераменту і характеру, особливостей пізнавальних процесів (сприйняття, пам'яті, уяви, мислення), мови і уваги як властивостей особистості.

Процес само програмування розвитку особистості не що інше, як матеріалізація власного прогнозу про можливе удосконалення своєї особистості.

Побудові програми самовиховання звичайно передає вироблення системи «правил життя», які поступово стають принципами поведінки і діяльності особистості. Наприклад, ніколи і нікуди не спізнюватися; ніколи і нікому не

відповідати односкладово «та» чи ні» — шукати інші форми відповіді; ніколи і нікому не відмовляти в допомозі і т.п. Разом з програмою самовиховання можна скласти і план роботи над собою: план-максимум на великий відрізок часу і план-мінімум (на день, тиждень, місяць).

Для першокурсників, які ще не накопичили достатнього досвіду роботи над собою, прийнятнішою представляється програма, що складається з трьох розділів.

Приведемо її спрощений для зручності сприйняття варіант: із зрозумілих причин не всі завдання і напрями роботи над собою можна зафіксувати в програмі. Часом в цьому і немає особливої необхідності. Головне, щоб кожен, що вступив на педагогічну дорогу, виробив своє зведення життєвих правил, принципів і неухильно керувався ними в житті.

Засоби самодії нескінченно різноманітні. Враховуючи особливості своєї особи і конкретні умови, кожна людина вибирає їх оптимальне поєднання. Особливе місце у ряді засобів самовиховання займають засоби управління своїм психічним станом, тобто засоби саморегуляції. До них відносять різного роду прийоми відключення, самовідвернення, розслаблення м'язів (релаксації), а також самопереконавання, самонаказ, самоконтроль, самонавіяння і ін.

Останніми роками завдяки популяризації все ширше використовуються методи і прийоми цілеспрямованого самонавіяння за допомогою спеціальних словесних формул – аутотренінг.

Довершене оволодіння інтегральним умінням педагогічно мислити і діяти не може бути забезпечено без спеціальних вправ, направлених на розвиток спостережливості, уяви як основи передбачення і творчого проектування своїх дій і дій вихованців. Наукове педагогічне мислення виражається у вільній операції педагогічними фактами, їх розкладанні на компоненти, що становлять, з метою проникнення в їх суть, встановленні аналогій, схожості і відмінності в педагогічних явищах. Для цього майбутній педагог повинен навчитися класифікувати факти і явища, встановлювати причини і виявляти мотиви поведінки і діяльності учасників соціальної взаємодії, вирішувати аналітичні,

прогностичні і проектні задачі.

Отже, самовиховання - це завжди спрямована діяльність, яка мотивується внутрішнім бажанням людини вдосконалювати себе, яке у свою чергу народжується у результаті суперечностей між бажаннями і можливостями. Зі зміною позиції особистості під час взаємодії з зовнішнім світом у процесі становлення її самосвідомості розвивається самовиховання. З усвідомленням особистості себе як об'єкта самовиховання, з підвищенням рівня усвідомлення самовиховання воно стає все значнішим чинником у формуванні особисті .

Саме за допомогою самовиховання, самопізнання, саморозвитку будь-яка людина, що обрала професію вчителя, здатна успішно самореалізуватись у педагогічній діяльності, збагатити педагогічну культуру своїми вкладками.

Таким чином, педагогічна професія вимагає потрібної власної підготовки – самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Професія педагога – одна з головних у сучасному світі. Від його зусиль, майстерності та компетенції залежить майбутнє суспільства. Педагог – це людина, яка більшу частину свого життя займається вихованням та навчанням. Якщо зупинити процес навчання, то нові покоління не отримають знань, які потрібні для підтримки культурного, економічного і соціального прогресу.

Мета дослідження полягала в обґрунтуванні педагогічних умов підготовки педагогічних кадрів до професійного становлення.

Перший діагностичний зріз був спрямований на вивчення педагогів початківців «на вході», тобто тих, хто «стоїть на порозі» закінчення ЗВО. Ми поставили собі завдання виявити загально-особистісну зрілість майбутніх педагогів та діагностувати ряд якостей особистості, які, на наш погляд, є значущими для професійного становлення та майбутньої педагогічної діяльності. При цьому ми застосували методику співбесіди А. Деркача і А. Маркової і намагалися побачити студента в цілому, як особистість і як суб'єкт професійного розвитку з його домінуючими якостями, типом спрямованості тощо.

Під час індивідуальної бесіди ми вважали за необхідне діагностувати такі педагогічні умови – умови до професійної діяльності й професійного навчання, а саме: вміння педагога оцінювати свій професійний розвиток, вирішувати професійні завдання, будувати професійне спілкування, планувати свій особистісний професійний розвиток, тобто: прагнення до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення та самовиховання.

2.1. Методика діагностики умов до власного професійного становлення майбутніх педагогів

На початку бесіди ми намагаємося створити атмосферу довіри між майбутнім педагогом і експериментатором. Намагалися переконатись у тому, що він розуміє сутність запитань, які ми задавали. Під час аналізу й оцінки відповідей особливу увагу ми приділяли якісному змістовному смислу відповідей майбутніх педагогів, наприклад, звертали увагу на їх активність при самооцінці, визначені планів свого внутрішнього росту професійного розвитку, намагання не тільки відповідати на готові питання, але й вийти за межі цих запитань і окреслити свої особистісні проблеми професійного розвитку.

Нижче ми наводимо питання до індивідуальної бесіди «на вході».

1. Що є оптимальним результатом праці педагога?
2. На які моральні цінності повинен орієнтуватись педагог у своїй роботі?
3. В чому складається для Вас особисто сенс діяльності педагога?
4. Чи умієте Ви планувати свій професійний розвиток?
5. Чи намагаєтесь Ви будувати самостійно професійні плани, чи умієте їх гнучко змінювати?
6. Що використовуєте для подолання труднощів у Вашому професійному розвитку?
7. У чому вбачаєте причини досягнень і невдач у Вашому професійному розвитку?
8. Чи вдається Вам впливати на ріст свого професійного розвитку?
9. Які прийоми управління емоційним станом Вам відомі, чи використовуєте Ви їх у стресових ситуаціях?
10. Що викликає у Вас найбільше задоволення – цікавість до змісту і процесу роботи яка виконується, чи тільки до результату, без урахування засобів її виконання, до можливості саморозвитку?
11. Чи вважаєте Ви найбільш важливим показником свого професійного розвитку – внутрішній професійний розвиток і ріст компетентності?

12. Перелічіть склад (завдання, засоби, результат) Вашого професійного розвитку?
13. Назвіть три ознаки успішної професійно-педагогічної діяльності?
14. Що вважаєте в теперішній час сильною і слабкою стороною Вашого професійного розвитку?
15. Які професійно-важливі якості у Вас найбільш розвинені?
16. Що є для Вас головним досягненням у професійному розвитку?
17. Які види й рівні професійного мислення Ви намагаєтесь використовувати у підготовці до майбутньої професії вчителя?
18. Назвіть декілька нестандартних професійних ситуацій, де можна було б застосувати відповідні рішення й творче мислення.
19. Назвіть декілька професійних ситуацій, які потребують від Вас стратегічного (перспективного) й тактичного (оперативного) професійного мислення.
20. Назвіть декілька ситуацій, які потребують обов'язкового спілкування з учнями для узгодження і координації зусиль у педагогічному процесі.
21. Які прийоми професійного спілкування Ви застосовуєте щоб відстояти свою думку в разі розходження позицій, конфліктів?
22. Які конкретні знання й уміння Ви хотіли б одержати під час навчання у ЗВО?
23. Назвіть етапи свого внутрішнього професійного саморозвитку – над чим Ви працювали у процесі підготовки до вступу у ЗВО, працюєте зараз, будете працювати у майбутньому.

2.2. Аналіз результатів дослідження

В даній методиці частина питань направлена на визначення розвитку власних педагогічних категорій у ЗВО, а саме: науково-методичних знань, умінь і навичок, творчої активності, ініціативності.

А інша частина питань направлена на визначення прагнення до самоосвіти, самовдосконалення; самостійності, здатності до самоаналізу. В опитуванні приймали участь 50 майбутніх педагогів. Якісний, порівняльний аналіз запропонованих питань дав змогу виділити домінуючі умови до власного професійного становлення майбутніх педагогів. В результаті опитування майбутні педагоги виділили такі пріоритетні умови, які впливають на власне професійне становлення:

10% майбутніх педагогів вважають, що для власного професійного становлення головними є лише науково-методичні знання, уміння та навички здобуті під час навчання у вищому навчальному закладі.

90% майбутніх педагогів вважають, що сукупність здобутих науково-методичних знань, під час навчання у вищому навчальному закладі і прагнення до самоосвіти, самовдосконалення, самовиховання і саморозвитку є головними умовами власного професійного становлення.

Наступний діагностичний зріз проводився методом вільного самоопису, при цьому педагогам пропонувалось описати педагога-ідеала і ті професійно важливі якості, які вони вважають необхідними для педагога-майстра. Для цього досліджуваним було запропоновано написати роботу на тему: «Яким повинен бути педагог», де педагоги висвітлювали такі питання:

1. Чи є у Вас приклад педагога-ідеала, якому б Ви хотіли наслідувати?
2. Чому в своїй професійній діяльності Ви хотіли б наслідувати цей ідеал?
3. Якими професійно-значущими якостями повинен володіти педагог-майстер?

Якісний аналіз запропонованих питань за методом вільного самоопису дав змогу визначити, які професійно домінуючі якості студенти визначають пріоритетними. Учасники опитування виділили такі професійно домінуючі якості майбутнього педагога:

- професійна грамотність – 90 %
- комунікативність – 80 %
- креативність – 50 %

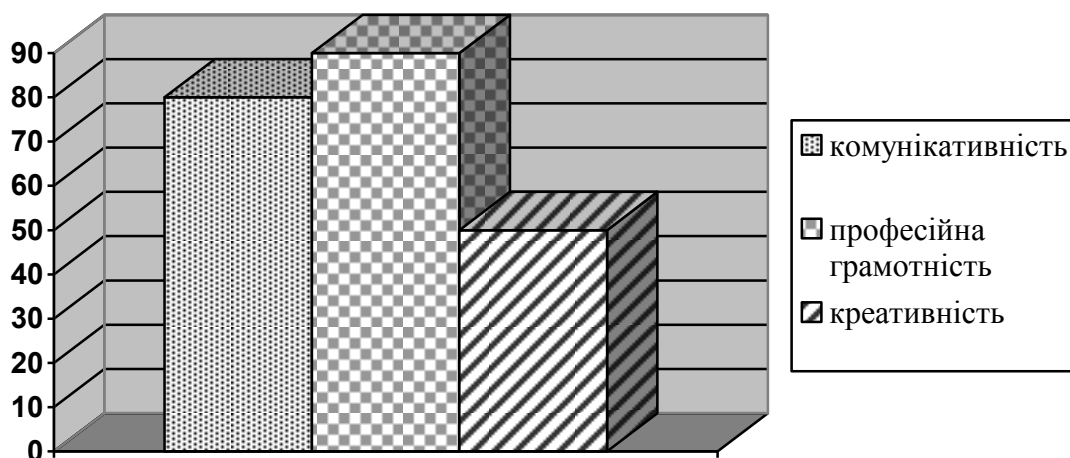


Рис. 2.1. Аналіз професійно значимих якостей майбутнього педагога

Таким чином, вищенаведений комплекс методик був використаний в діагностичному експерименті дослідження педагогічних умов підготовки педагогічних кадрів до власного професійного становлення.

Отже, якщо зробити порівняльний аналіз проведених методик можна зробити висновок, що професійно значимі якості майбутнього педагога можна вдосконалити за допомогою самоосвіти, самовиховання та саморозвитку.

Таким чином, завдяки проведеному комплексу методик доведено, що педагогічне професійне становлення майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі є ефективним при наявності педагогічних умов: самоосвіти, самовиховання, саморозвитку та самовдосконалення.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз наукової літератури показав, що основою педагогічного професійного становлення майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі є формування теоретичного і практичного досвіду, а саме: науково-методичних знань, умінь та навичок самоосвіти, самовиховання, саморозвитку та самовдосконалення.

Зі сказаного вище можна прийти до висновку, що про ефективність проходження педагогом-початківцем етапу професійного становлення у вищому навчальному закладі з достатньою повнотою можна судити по сформованості в нього сукупності таких якостей: прагнення до самоосвіти, самовдосконалення, саморозвитку, наявності моральних якостей, комунікативної компетенції, креативності. В результаті проведеного комплексу діагностик ми виявили досить високу ефективність освоєння молодими педагогами свого професійного становлення у вищому навчальному закладі. Емпірично доведено, що продуктивним шляхом педагогічного професійного становлення майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі, є сукупність набуття ними науково-методичного та практичного досвіду під час навчання, при наявності педагогічних умов: самоосвіти, самовдосконалення, саморозвитку та самовиховання.

Таким чином, педагогічне професійне становлення формується в процесі накопичення майбутнім педагогом теоретичного і практичного педагогічного досвіду у ЗВО, а саме: науково-методичних знань, умінь і навичок; творчої активності, ініціативності, прагнення до самоосвіти, самовдосконалення, самостійності, здатності до самоаналізу, високою професійною компетентністю, розвиненими творчими, дослідницькими здібностями, високим рівнем інтелігентності, духовно-морального потенціалу, конкурентноздатності, ерудованості, здібностей до безперервної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи України. Історія. Теорія : підручник. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
2. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв. / сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюрлов. Москва : Педагогіка, 1985. 167 с.
3. Активні форми навчання студентів: методичні рекомендації / упор. Г. А. Цвікальська, О. В. Малін. Київ : ІРУМК, 1990. 200 с.
4. Астахова Є. В. Соціальна характеристика кадрового потенціала вищої школи: український варіант. *Інновації в освіті*. 2003. №1. С. 51-54.
5. Балл Г. О., Перепелиця П. С. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти. *Психологічні аспекти гуманізації освіти*. Київ : Либідь, 1996. С. 78-90.
6. Барашева Д. Проблемы развития профессионального самосознания у студентов педагогических вузов в современных условиях. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2005. № 1. С.17-21.
7. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 38 с.
8. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» і виховання. Москва : Прогресс, 1986. 422 с.
9. Бондар В. І. Дидактика. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
10. Бочелюк В. Й. Психологічна готовність вчителя до особистісно-орієнтованого навчання. Київ : Просвіта, 1998. 300 с.
11. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
12. Винославська О., Зливков В. Нормовідповідність і самоідентифікація в

- структурі ідентичності педагога. *Соціальна психологія*. 2006. № 4 (18). С. 113-119.
13. Волков Б. С. Основы профессиональной ориентации : учеб. пособие для вузов. Москва : Академический Проект, 2007. 333 с.
 14. Головінський І. Педагогічна психологія. Київ : Аконт, 2003. 287 с.
 15. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ Либідь, 1997. 376 с.
 16. Гуревич Р., Коломієць А. Неперервна освіта педагога: мотиваційні чинники. *Професійна освіта: педагогіка і психологія* : польсько-український журнал. Київ АЖД, 2003. IV. С. 75-84.
 17. Дусавицький О. К. Система розвивального навчання: засади оновлення. *Початкова школа*. 1996. № 11. С. 4-6.
 18. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О. Профорientoлогия: Теория и практика : учеб. пособие для высшей школы. Москва : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2006. 192 с.
 19. Зязюн І. А. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні. *Професійна освіта: педагогіка і психологія* : польсько-український журнал Київ : АЖД, 2006. VIII. С. 105-115.
 20. Ісаєв І. Ф. Теорія і практика формування професійно-педагогічної культури викладача вищої школи. Москва : Школа-Пресс, 1993. 219 с.
 21. Калошин В. Ф. Самоактуалізація викладача. *Практична психологія та соціальна робота*. 2000. № 1. С. 7-9.
 22. Кан-Калік В. А., Никандров Н. Д. Педагогічна творчість. Москва : Педагогика, 1990. 144 с.
 23. Кан-Калік В. А. Вчителю про педагогічне спілкування. Москва : Просвещение, 1987. 190 с.
 24. Котова І. Б., Шиянов Е. Н. Педагог: професія и . Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского университета, 1997. 144 с.
 25. Кобенко О. А. Самовиховання – шлях до педагогічної культури. Педагогічна культура; за ред. проф. Л.С. Нечипоренко. Харків :

- Харківський державний університет. 1990. С. 133-144.
26. Коропецька О. М. Проблема професійної ідентичності в контексті реформи освіти в Україні. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2007. Т. IX, ч. 3. С. 152-158.
 27. Кравченко Ю. М. Підготовка майбутніх учителів до професійного розв'язування педагогічних задач : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 22 с.
 28. Краснощок І. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього вчителя як складова педагогічної освіти. *Рідна школа*. 2007. № 1. С. 23-25.
 29. Левина М. Технологии профессионального педагогического образования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Academia, 2001. 271 с.
 30. Лещенко М. Принципи структурування змісту педагогічної освіти в класичних університетах. *Професійна освіта: педагогіка і психологія* : польсько-український журнал. Київ : АЖД, 2006. VIII. С. 229-237.
 31. Макаренко А. С. Сочинения : у 7 т. Москва : Мысль, 1958. Т.5. 528 с.
 32. Марков А. К. Психология работы учителя Москва : Просвещение, 1993. 190 с.
 33. Матушанский Г. У., Цвенгер Ю. В. Основные характеристики психолого-педагогической подготовки и переподготовки преподавателя высшей школы на современном этапе. *Психологическая наука и образование*. 2001. № 2. С. 26-31.
 34. Мищенко А. И. Введение в педагогическую профессию. Новосибирск : Наука, 1991. 218 с.
 35. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. Київ : НПУ, 2003. 267 с.
 36. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: навчальний посібник / за ред. ак-ка АПН України О. Г. Мороза. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. 337 с.
 37. Нісімчук А. С. Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології :

- навчальний посібник. Київ : Просвіта, 2000. 368 с.
38. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для вузів. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
 39. Основы педагогического мастерства / под ред. И. А. Зязюна. Москва : Просвещение, 2008. 316 с.
 40. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителя як предмет педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 1 (46). С. 71.
 41. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн та ін. Київ : Вища школа, 2004. 422 с
 42. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті : навч. посіб. / за ред. С. П. Бондар. Рівне : Тетіс. 2003. 200 с.
 43. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О. М. Пехота та ін. Київ : Освіта, 2003. 117 с.
 44. Подобєдова Т. Ю. Підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2005. 21 с.
 45. Практические занятия по психологии / под ред. Д. Я. Богданова, И. П. Волкова. Москва : ФиС, 1989. 160 с.
 46. Психологія особистості : словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.
 47. Семенов И. Н. Рефлексивная психология инновационного образования. Москва : Наследие ММК, 2013. 178 с.
 48. Семенюк Т. В. Творчий пошук педагога – дослідника. *Рідна школа*. 1997. № 2. С. 14-18
 49. Синельников В. М. Самовиховання як діяльність і його психологічні особливості. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 3. С. 41-49.
 50. Сипченко В. І. Роль педагогічного університету у формуванні професіоналізму вчителя. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*. Черкаси, 2008. Вип. 136. С. 51-54.
 51. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика :

- учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. Москва : Школа-Пресс, 1997. 512 с.
52. Слепкань З. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. Київ : НПУ, 2005. 210 с.
 53. Сухомлінській В. А. Сердце віддаю дітям. Київ : Радянська школа, 1969. 288 с.
 54. Трохова А. В. Становление индивидуального стиля деятельности будущих учителей. Педагогика. 2006. № 8. С 14-18.
 55. Федорова С. Н. Профессиональная культура педагога. *Педагогика*. 2006. № 2. С. 25-28.
 56. Цимбалюк І. М., Пелех Ю. В. Підвищення кваліфікації вчителя: розвиток творчих здібностей молодших школярів : навч.-метод. посібник. Київ : Професіонал, 2004. 222 с.
 57. Чобітько М. Г. Педагогічна освіта: особистісний підхід. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Київ, 2003. Вип. 1. С. 124-137.
 58. Элканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. Москва : Просвещение, 1989. 189 с.
 59. Шестакова Т. В. Формування майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 22 с.
 60. Щербань П. Сутність педагогічної культури. *Вища освіта України*. 2004. № 3. С.67-71.
 61. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Изд-во Михайлова В. А., 2000. 348 с.
 62. Ярмакеев И. Э. Развитие профессионально-смыслового потенциала личности будущего учителя. *Педагогика*. 2006. № 2. С.43-50.

Додаток А

Методика співбесіди А.О. Деркача і А.К. Маркової

1. Що є оптимальним результатом праці педагога?
2. На які моральні цінності повинен орієнтуватись педагог у своїй роботі?
3. В чому складається для Вас особисто сенс діяльності педагога?
4. Чи умієте Ви планувати свій професійний розвиток?
5. Чи намагаєтесь Ви будувати самостійно професійні плани, чи умієте їх гнучко змінювати?
6. Що використовуєте для подолання труднощів у Вашому професійному розвитку?
7. У чому вбачаєте причини досягнень і невдач у Вашому професійному розвитку?
8. Чи вдається Вам впливати на ріст свого професійного розвитку?
9. Які прийоми управління емоційним станом Вам відомі, чи використовуєте Ви їх у стресових ситуаціях?
10. Що викликає у Вас найбільше задоволення - цікавість до змісту і процесу роботи яка виконується, чи тільки до результату, без урахування засобів її виконання, до можливості саморозвитку?
11. Чи вважаєте Ви найбільш важливим показником свого професійного розвитку – внутрішній професійний розвиток і ріст компетентності?
12. Перелічіть склад (завдання, засоби, результат) Вашого професійного розвитку?
13. Назвіть три ознаки успішної професійно-педагогічної діяльності?
14. Що вважаєте в теперішній час сильною і слабкою стороною Вашого професійного розвитку?
15. Які професійно-важливі якості у Вас найбільш розвинені?
16. Що є для Вас головним досягненням у професійному розвитку?

17. Які види й рівні професійного мислення Ви намагаєтесь використовувати у підготовці до майбутньої професії вчителя?

18. Назвіть декілька нестандартних професійних ситуацій, де можна було б застосувати відповідні рішення й творче мислення.

19. Назвіть декілька професійних ситуацій, які потребують від Вас стратегічного (перспективного) й тактичного (оперативного) професійного мислення.

20. Назвіть декілька ситуацій, які потребують обов'язкового спілкування з учнями для узгодження і координації зусиль у педагогічному процесі.

21. Які прийоми професійного спілкування Ви застосовуєте щоб відстояти свою думку в разі розходження позицій, конфліктів?

22. Які конкретні знання й уміння Ви хотіли б одержати під час навчання у ЗВО?

23. Назвіть етапи свого внутрішнього професійного саморозвитку – над чим Ви працювали у процесі підготовки до вступу у ЗВО, працюєте зараз, будете працювати у майбутньому.