

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

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

Кваліфікаційна робота

магістра

на тему **Формування гуманістичної центрації у студентів педагогічних спеціальностей**

Виконав: студент 2 курсу, групи 8.0110 спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки освітньої програми Педагогіка вищої школи
З. О. Товстик

Керівник професор кафедри психології,
д.психол.н., професор Шевченко Н. Ф.

Рецензент зав. кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності,
д.пед.н., професор Іваницький О. І.

Запоріжжя

2021

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Освітня програма Педагогіка вищої школи

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

д.пед.н., проф. О.І. Іваницький

« ____ » _____ 2021 р.

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТУ

Товстику Захару Олександровичу _____

1. Тема роботи Формування гуманістичної центрації у студентів педагогічних спеціальностей

керівник роботи Шевченко Наталія Федорівна, д.психол.н.

затверджені наказом ЗНУ від «30» липня 2021 року № 1136-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз літератури, матеріали виробничої практики.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) вивчити ступінь розробленості проблеми гуманістичної центрації в сучасній науковій літературі; визначити місце гуманістичної центрації в структурі гуманістичної спрямованості особистості; визначити шляхи і засоби формування та розвитку гуманістичної центрації студентів – майбутніх учителів; провести дослідно-експериментальну роботу з перевірки ефективності реалізації програми формування гуманістичної центрації майбутніх учителів.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень) 3 рисунок, 6 таблиць

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Шевченко Н.Ф., проф.		
Розділ 1	Шевченко Н.Ф., проф.		
Розділ 2	Шевченко Н.Ф., проф.		
Розділ 3	Шевченко Н.Ф., проф.		
Висновки	Шевченко Н.Ф., проф.		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	березень 2021 р.	Виконано
2	Робота з науковими джерелами	квітень 2021 р.	Виконано
3	Написання вступу	травень 2021 р.	Виконано
4	Робота над першим розділом	серпень 2021 р.	Виконано
5	Робота над другим розділом	вересень 2021 р.	Виконано
6	Робота над третім розділом	жовтень 2021 р.	Виконано
7	Написання висновків	листопад 2021 р.	Виконано
8	Проходження передзахисту	листопад 2021 р.	Виконано
9	Захист	грудень 2021 р.	

Студент _____ З. О. Товстик

Керівник роботи _____ Н. Ф. Шевченко

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І.В. Козич

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 125 сторінок, 3 рисунка, 6 таблиць, 85 джерел, 4 додатки.

Мета дослідження – на основі теоретичного обґрунтування шляхів формування гуманістичної центрації особистості розробити, програму її формування у студентів педагогічних спеціальностей та експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – гуманістична центрація в структурі гуманістичної спрямованості особистості.

Предмет дослідження – особливості формування гуманістичної центрації майбутніх вчителів.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз психолого-педагогічної, філософської, соціологічної літератури з проблеми дослідження; емпіричні: анкетування, інтерв'ювання, метод завдань, контент-аналіз творів студентів, педагогічний експеримент, що включає констатувальний, формувальний та контрольний етапи.

Теоретичне значення дослідження полягає в: уточненні поняття гуманістичної центрації як важливої компоненти гуманістичної спрямованості особистості студента; визначені параметрів та критеріїв сформованості гуманістичної центрації особистості (емпатія, комунікативна компетентність, рефлексія та ін.).

Практичне значення дослідження визначається впровадженням в освітню практику експериментальної програми формування гуманістичної центрації студентів. Отримані матеріали дослідження можуть бути використані при підготовці студентів педагогічних спеціальностей.

Ключові слова: ЦЕНТРАЦІЯ, ГУМАНІЗМ, ГУМАНІСТИЧНА ЦЕНТРАЦІЯ, ПАРАДИГМА, ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ, ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ, ГУМАНІСТИЧНА ОСВІТНЯ ПАРАДИГМА, ЦІННОСТІ.

SUMMARY

Tovstyk Z. O. Formation of Humanistic Centering in Students of Pedagogy.

The work is presented on 125 pages of printed text, contains 6 tables, 3 figures. The list of references includes 85 sources.

The object of research is the humanistic centering in the structure of the humanistic orientation of the individual.

The subject of research is the peculiarities of the formation of the humanistic centering of future teachers.

The purpose of the research is to develop a program of its formation in students of pedagogical specialties and to experimentally test its effectiveness on the basis of theoretical substantiation of the ways of formation of humanistic centering of personality.

The degree of elaboration of the problem of humanistic centering in the modern scientific literature is studied in the work; the place of humanistic centering in the structure of humanistic orientation of the personality is determined; the ways and means of formation and development of humanistic centering of students – future teachers are determined; research and experimental work was carried out to verify the effectiveness of the program of forming a humanistic centering of future teachers.

The practical significance of the study is determined by the introduction into educational practice of an experimental program for the formation of humanistic centering of students.

Key words: centering, humanism, humanistic centering, paradigm, humanization of education, humanistic orientation, humanistic educational paradigm, values.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ГУМАНІСТИЧНОЇ ЦЕНТРАЦІЇ.....	11
1.1. Категоріальний апарат проблеми гуманістичної центрації.....	11
1.2. Класифікація освітніх парадигм.....	24
1.3. Гуманістична парадигма освіти як педагогічна проблема.....	31
РОЗДІЛ 2. ШЛЯХИ І ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ ЦЕНТРАЦІЇ В НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	
2.1. Цінності сучасної студентської молоді.....	44
2.2. Гуманістична центрація як основа особистісного та професійного становлення студентської молоді.....	44 49
2.3. Особливості розвитку гуманістичної центрації студентів.....	60
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ ЦЕНТРАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	74
3.1. Організація та методичне забезпечення дослідно- експериментальної роботи.....	74
3.2. Цілі, завдання, зміст програми експериментального навчання та виховання студентської молоді.....	78
3.3. Результати дослідно-експериментальної роботи з формування гуманістичної центрації майбутніх педагогів.....	87
ВИСНОВКИ.....	101
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	104
ДОДАТКИ.....	112

ВСТУП

Однією з проблем, що стоять перед сучасною освітою, є вихід на новий, відповідний часу, світогляд, в основі якого лежить цінність будь-якої людської особистості. Сучасне українське суспільство потребує того, щоб в науку, економіку, політику прийшло покоління молодих людей, орієнтованих на гуманізм і духовні цінності.

Сьогодні мова йде про освіту людини, здатну сприймати інші форми мислення, інші моральні та духовні цінності не в якості тих, що підлягають знищенню в ім'я будь-яких цілей, але і того, що вміє сполучати їх у реальному осмисленні сучасності. Це повертає нашу педагогіку в міжнародний культурно-педагогічний простір, веде до єдиного розуміння абсолютного місця і часу морального Кодексу людського буття, яке повинно супроводжувати людину на всіх етапах її життєвого шляху і знайти відображення в педагогічній діяльності.

Стратегічним завданням державної політики на сучасному етапі є побудова ефективного суспільства, заснованого на духовно-моральному та інтелектуальному потенціалі нації. Актуальною стає гуманістична парадигма освіти, що відстоює пріоритет поваги до особистості вихованця, встановлення гуманних, довірчих відносин між ним і педагогом. У зв'язку з цим, здійснюється зміна моделі взаємодії педагога і вихованця – з навчально-дисциплінарної на особистісно-орієнтовану, яка утверджує цінність особистості дитини і відкидає авторитарно-імперативний підхід до неї.

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях обговорюється значимість гуманістичної спрямованості особистості, важливою характеристикою якої є гуманістична концентрація.

Теоретичні аспекти гуманізації і пріоритетна значущість системи виховних впливів у процесі становлення людини містяться в дослідженнях Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинського, Н. Щурковой та інших. Теоретичні основи типів концентрацій педагогічних позицій представлені в роботах Д. Белухіна,

Д. Дичківської, К. Левітана, О. Орлова та інших. Загальні закономірності формування особистості студентів – майбутніх педагогів відображені в дослідженнях Б. Ананьєва, С. Архангельського, Т. Туркот, В. Якуніна та інших. Особливості підготовки майбутніх педагогів, з точки зору їх суб'єктного розвитку, досліджено в роботах Г. Аксьонової, І. Зязюна, В. Кан-Каліка, В. Серікова, Є. Шиянова, М. Яновської та інших.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю усунення протиріч між наявними в освітньому середовищі передумовами для формування і розвитку гуманістичної центрації і сформованою традиційною системою освіти та виховання, спрямованою на засоби і методи навчального процесу, яка мало рахується з особистісними особливостями окремого учня.

Проблема дослідження пов'язана з визначенням шляхів та засобів, що сприяють формуванню гуманістичної центрації студентів – майбутніх вчителів.

Мета дослідження – на основі теоретичного обґрунтування шляхів формування гуманістичної центрації особистості розробити, програму її формування у студентів педагогічних спеціальностей та експериментально перевірити її ефективність.

Завдання дослідження:

1. Вивчити ступінь розробленості проблеми гуманістичної центрації в сучасній науковій літературі.
2. Визначити місце гуманістичної центрації в структурі гуманістичної спрямованості особистості.
3. Визначити шляхи і засоби формування та розвитку гуманістичної центрації студентів – майбутніх учителів.
4. Провести дослідно-експериментальну роботу з перевірки ефективності реалізації програми формування гуманістичної центрації майбутніх учителів.

Об'єкт дослідження – гуманістична центрація в структурі гуманістичної спрямованості особистості.

Предмет дослідження – особливості формування гуманістичної

центрації майбутніх вчителів.

Методологічною основою дослідження є положення гуманістичної філософії, психології, педагогіки; аксіологічний підхід у педагогіці, ідеї педагогічної антропології про виховання і освіту цілісної особистості.

Теоретичною основою дослідження є праці Н. Бердяєва, О. Сидоренко, Е. Фромма та інших про особистості як суб'єкта відносин в гуманістичній філософії; праці В. Зінченка, С. Максименка, К.Ушинського та інших про цілісність особистості; теоретичні ідеї про професійне та особистісне становлення майбутнього педагога в роботах В. Єлманової, Н. Кузьміної, В. Якуніна та інших; теоретичні ідеї Д. Дичківської, К. Левітана, О. Орлова про типи централій.

Методи дослідження:

– теоретичні: аналіз психолого-педагогічної, філософської, соціологічної літератури з проблеми дослідження;

– емпіричні: анкетування, інтерв'ювання, метод завдань, контент-аналіз творів студентів, педагогічний експеримент, що включає констатувальний, формувальний та контрольний етапи.

Наукова новизна дослідження:

1. Виявлено педагогічні умови формування гуманістичної централії студентів – майбутніх учителів, основними з яких є реалізація суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії між викладачем і студентами в освітній діяльності та створення освітнього середовища, що сприяє формуванню гуманістичної централії.

2. Розроблена програма формування гуманістичної централії як основи особистісного становлення студентів.

Теоретичне значення дослідження полягає в: уточненні поняття гуманістичної централії як важливої компоненти гуманістичної спрямованості особистості студента; визначені параметрів та критеріїв сформованості гуманістичної централії особистості (емпатія, комунікативна компетентність, рефлексія та ін.).

Практичне значення дослідження визначається впровадженням в освітню практику експериментальної програми формування гуманістичної центрації студентів. Отримані матеріали дослідження можуть бути використані при підготовці студентів педагогічних спеціальностей.

Кваліфікаційна робота пройшла апробацію на науково-методичному семінарі кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності (протокол № 4 засідання кафедри ППОД від 24.11.2021 р.).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ГУМАНІСТИЧНОЇ ЦЕНТРАЦІЇ

1.1. Категоріальний апарат проблеми гуманістичної централізації

Необхідність дослідження проблеми гуманізації освіти викликана новою морально-психологічною атмосферою у суспільстві, в розвитку якої пріоритетне значення в даний час приділяється загальнолюдським цінностям, в яких гуманізм є ядром і сполучною ланкою. Визнаючи особистість і розвиток її сутнісних сил у якості провідних цінностей, гуманістична педагогіка, психологія та філософія у своїх теоретичних побудовах і технологічних розробках спираються на її аксіологічні характеристики.

В умовах необхідності гуманізації суспільно-політичних процесів, відродження загальнолюдських цінностей і культурно-національних традицій актуалізується проблема гуманістичного вдосконалення особистості. Моральні процеси, що відбуваються в суспільстві на сучасному етапі, лише підкреслюють її глибокий соціально-педагогічний сенс. Все це висуває перед суспільством завдання духовної орієнтації школи на загальнолюдські цінності. Проблема гуманізму реалізується в соціумі через освоєння і формування таких загальнолюдських цінностей, як «доброта», «справедливість», «любов до людей», «милосердя» і т.д. Вже кілька десятиліть у число пріоритетних цінностей національної системи освіти входять гуманізація, демократизація, диференціація та індивідуалізація освіти.

Метою здійснюваних перетворень і необхідною умовою добробуту суспільства і його громадян є забезпечення індивідуального щастя людини. Таким чином, постає питання про початок нового етапу моральної історії суспільства, про формування нової концепції моралі, суть якої полягає в практичному усвідомленні такої істини, що серед цінностей людини

найважливішими є гуманістичні цінності. У роботах Е. Бірюкової, Л. Буєвої, Т. Фролова, А. Кузьмінського та ін. підкреслюється значимість гуманізації особистості і обґрунтовується зміна змісту внутрішньої духовної культури людини разом з розвитком суспільства, видозміною етичного ідеалу; затверджується, що якщо раніше основою моральної культури проголошувалося марксистсько-ленінський світогляд, то тепер її основу складають загальнолюдські цінності; підкреслюється цінність формування моральної культури для розвитку самої особистості.

Гуманізація виховного процесу в середині 90-х років ХХ ст. розглядається з позиції формування культури особистості як якісної характеристики соціального суб'єкта на тій чи іншій стадії його розвитку (Є. Боголюбова, Н. Фролова), заснованої на міцному фундаменті гуманістичного світогляду (В. Коротов, В. Рогова). Спираючись на філософські, соціологічні та психологічні дослідження, педагогічна наука все активніше шукає шляхи формування гуманної людини. При цьому вона використовує багатовікові традиції прогресивної класичної педагогіки (Я. Коменський, І. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинський, Л. Толстой та ін.). Їх зусиллями створені концепції виховання гуманної людини; вони були єдині в прагненні захистити і затвердити людську гідність, свободу, індивідуальність, знайти шляхи гуманізації людини і умови її існування. В цілому гуманістичний рух в освіті характеризується вірою в унікальність і значення людської індивідуальності і сильною реакцією проти явно механістичних підходів до розуміння людей. Представники прогресивної зарубіжної та вітчизняної класичної педагогіки прагнули виховати гуманну людину до діяльності, бачили можливість прилучення до загальнолюдських цінностей нових поколінь у процесі виховання.

Для характеристики процесу гуманізації особистості важлива теорія залежності між моральною поведінкою і свідомістю (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.), а також аксіологічний підхід, який розробляє ціннісні пріоритети. Серед представників філософської школи,

що розробляють аксіологічні ідеї можна назвати В. Соловйова, С. Франка, В. Розанова, в роботах яких аксіологія як наука про цінності, служила однією з ідейних опор для теорії і практики виховання. Пізніше питання аксіології були представлені в роботах В. Тугарінова, С. Попова, О. Дробницького, М. Дьоміна, А. Здравомислова, В. Брожика та ін.

Аналіз педагогічних досліджень останніх років свідчить про те, що педагогічною наукою отримані дані, що розкривають сутність окремих компонентів гуманістичної культури особистості: гуманних відносин, гуманістичних переконань, почуттів, гуманістичної спрямованості, її гуманістичних якостей. Вивчено взаємозв'язок цих компонентів, своєрідність їх розвитку на різних етапах.

Залишаються питання, які недостатньо досліджені – це шляхи формування гуманістичної культури особистості майбутнього педагога, а також педагогічні умови, що дозволяють розвинути гуманістичну центрацію студентів найбільш успішно.

Методологічною основою вивчення проблеми педагогічної центрації є роботи К. Левітана, Д. Белухіна та ін., які виділяють та описують види центрацій педагогічної позиції.

У гуманістичній філософії суть поняття «центрація» в застосуванні до особистості відображено в роботах М. Бердяєва, Е. Фромма, А. Швейцера та ін. Воно ними розкривається через суб'єктність. Для цих філософів гуманізм був тотожний людяності. Наприклад, М. Бердяєв, аналізуючи проблеми філософської антропології, повторює слідом за Новим Завітом, що потрібно любити ближнього як самого себе, тільки така любов протилежна егоїзму та егоцентризму. Кожна людська особистість, згідно з Бердяєвим, «є щось унікальне, єдине, неповторне; вона... є духовна реальність, вона є сама свобода. Він відстоював духовну свободу особистості. «Гуманізм, – писав М. Бердяєв, – за своїм змістом і вже за самим своїм найменуванням означає піднесення людини, постановку людини в центрі, повстання людини, його затвердження та розкриття» [9, 108].

Е. Фромм зробив свій внесок у розгляд людини як цінності в етичному сенсі. Він задавався питанням: «Чи суперечать між собою такі ціннісні позиції, як любов до себе і любов до інших?». Він приходить до висновку в ході міркувань, що ці твердження не взаємовиключають один одного. На думку Е. Фромма, «якщо людина в принципі здатна на продуктивну любов, вона здатна і на любов до себе; якщо вона любить лише інших, вона взагалі не здатна на любов» [79, 107].

К. Ясперс, М. Хайдеггер, С. К'єркегор звертали увагу на розкриття сутності людини з усім багатством її змісту. Головне завдання цих філософів – екзистенціалістів була в обігу до екзистенції людини, до людського існування, до утвердження первинності людини по відношенню до навколишнього буття, до визначення місця людини у світі, її призначення в житті [65, 61-62].

У гуманістичної психології центрація розуміється як особливим чином побудована проста взаємодія вчителя і учнів, заснована на емпатії, безоціночному прийнятті іншої людини і конгруентності переживань і поведінки. Центрація трактується одночасно і як результат особистісного зростання вчителя і учнів, розвиток їх спілкування, творчості та особистісного зростання в цілому [3, 37].

В психології термін «центрація» (від грец. *kentron* – центр) використовується такими дослідниками, як С. Ашой, М. Вертхаймером, В. Келером, Ж. Піажета та ін.

Ж. Піаже поняття «центрація» використовує в своїй генетичній теорії. Воно їм позначається: 1) властивість «егоцентризму» в процесі мислення і воно виражає труднощі в переході на позицію об'єктивного спостерігача; 2) характеристика процесу сприйняття. Фіксація органів почуттів на сприйнятому об'єкті. При цьому як загальний механізм подолання смислових спотворень, що вносяться ефектом центрації, виступає у Ж. Піаже процес децентрації [80].

Німецькі психологи В. Келер і М. Вертхаймер позначили центрацією ефект виявлений у гештальт-психології при дослідженні зорових ілюзій. Він

полягає в тому, що елементи, на яких фіксується погляд, переоцінюються у порівнянні з іншими. Следство центрації – часткова деформація сприйманого об'єкта, можливість появи «систематичних помилок» в оперуванні з його образом і практичної діяльності з ним. Американський психолог С. Аша, досліджуючи міжособистісне сприйняття, встановив, що у створенні цілісного уявлення про особистість іншої людини деякі її сприйняті якості виступають як центральні, і навколо них групуються інші характеристики і якості.

У гуманістичній психології (дослідження А. Маслоу, К. Роджерса, Д. Дьюї та ін.) найбільше значення надається гуманістичній центрації. Педагогів з гуманістичною центрацією відрізняє уважне і чуйне ставлення до всіх учнів. Унікальність учня розглядається як його «Я». На думку К. Роджерса, навчання, що центроване на учня, вимагає, щоб вчитель по-справжньому дбав індивідуально про кожного учня і щоб учням було дозволено самим визначати, що в їхньому житті є важливим. Тому що кожен учень сприймає світ і реагує на нього унікальним чином, отримуючи при цьому свій досвід і сенс, який людина до кінця розділити з ним не може. Вчителю можна тільки розвивати в собі почуття емпатії, товарищкості, щоб вчитися розуміти цей світ учнів [68, 187].

А. Маслоу розробив стратегію цілісного аналізу вищих сутнісних проявів людини – любові, творчості, вищих цінностей і т.д. В основі особистості, вважав А. Маслоу, закладена мотиваційна сфера, тобто те, що рухає людиною, те, що робить її особистістю. Вище місце займає потреба в самоактуалізації: людина прагне максимально реалізувати весь свій потенціал здібностей, щоб «бути тим, ким вона може стати» [51].

Під центрацією в педагогіці (Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський, М. Яновська та ін.) дослідники розуміють виборчу спрямованість педагога на різні сторони педагогічного процесу. Центрація проявляється в зацікавленості, заклопотаності інтересами тих чи інших учасників педагогічної системи, є своєрідною психологічною зверненістю, виборчим служінням інтересам учнів.

Особистісна центрація вчителя в педагогічній системі виражає себе в регуляції своїх дій і вчинків вчителем, спрямованих на інтереси учасників

педагогічної системи.

Залежно від того, інтереси якого учасника або предмета педагогічної системи будуть домінувати в центрації педагога, можна виділити шість основних типів центрацій вчителя: 1) центрація на власних інтересах; 2) на інтересах адміністрації; 3) на користь батьків; 4) на користь колег; 5) на користь навчального предмета; 6) на інтересах учнів.

Виділяють кілька класифікацій видів центрацій.

Наприклад, А. Орлов описує сім основних центрацій:

- 1) егоїстична – на користь свого «Я»;
- 2) бюрократична – на користь адміністрації, керівників;
- 3) конфліктна – центрація на користь колег;
- 4) авторитетна – на інтересах, запитах батьків учнів;
- 5) альтруїстична – на інтересах (потребах) учнів;
- 6) пізнавальна – на вимогах засобів навчання і виховання;
- 7) гуманістична – на інтересах, проявах своєї сутності та сутності інших людей (учнів, колег, адміністрації, батьків) [59, 62].

Інша класифікація запропонована Д. Белухінім. Він описує три можливих центрації вчителя:

1. «Я – центрація» – центрованість вчителя на власному «Я».
2. «Д – центрація» – акцентування педагогом своєї професійної поведінки на залученні учнів у навчальну діяльність.
3. «Р – центрація» – в центрі уваги педагога дитина з її потребностями, інтересами, здібностями і можливостями [7, 37-38].

I. Дичківська виділяє такі види особистісної центрації педагога:

- бюрократична особистісна центрація (на адміністрацію навчального закладу);
- авторитетна особистісна центрація (на батьків);
- конформістська особистісна центрація (на колег);
- егоцентрична особистісна центрація (на особисті інтереси і переживання);

- методична особистісна центрація (на засоби навчання);
- гуманістична особистісна центрація (на інтереси дитини).

Лише гуманістична центрація вчителя, на думку вченої, є умовою формування позитивної мотивації до навчання в учнів [24, 287].

К. Левітан у своїй праці «Основи педагогічної деонтології» виділяє шість типів центрацій педагога. Це: центрація на інтересах (думках) своїх колег, або конформна центрація; центрація на інтересах (потребах) свого «Я», або егоцентрична центрація; центрація на інтересах дітей, або гуманістична центрація; центрація на інтересах (вимогах) адміністрації; центрація на користь батьків; центрація на інтересах (вимогах) засобів і методів, або пізнавальна центрація [44].

Представники західної гуманістичної педагогіки (Р. Штайнер, М. Монтессорі, С. Френе та ін.) також виводять на перше місце людину, її цінність, її особисту свободу, вміння прогнозувати і контролювати своє власне життя. У центрі уваги цих авторів знаходиться цілісна особистість, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна на усвідомлений і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях.

Ідеї педагогіки, психології, філософії в питанні розгляду гуманістичної центрації можуть бути прийняті в якості методологічної основи духовного розвитку особистості, піднесення людини як найбільшої цінності буття.

На основі вивчення психолого-педагогічної літератури сформулюємо наступне робоче визначення гуманістичної центрації: «гуманістична центрація є ціннісна позиція, що виявляється в процесі соціальної взаємодії, результатом якої є позитивне ставлення до людей і до себе, а також особистісне зростання як освоєння здібності безоціночного прийняття іншої людини».

Від розгляду поняття «гуманістична центрація» в педагогіці, психології та філософії перейдемо до зіставлення цього терміна з поняттям «гуманістична спрямованість», з яким гуманістична центрація ставиться в один ряд у науково-педагогічній літературі.

У загально-філософському значенні гуманізм визначають як цілісну концепцію про людину – найвищу цінність у світі. Основними положеннями цієї концепції є захист гідності особистості, визначення її права на свободу, щастя, розвиток і виявлення своїх здібностей, створення для цього відповідних сприятливих умов [81, 133].

Гуманізація це олюднення виховних відносин, визнання цінності дитини як особистості, її прав на свободу, щастя, соціальний захист як людини, на розвиток її здібностей, індивідуальності [67, 115].

Під спрямованістю особистості розуміють сукупність стійких мотивів, які організують діяльність особистості в цілому. Саме спрямованість особистості у своєму практичному втіленні через систему дій є прояв світогляду людини як системи її інтересів, поглядів, переконань, потреб тощо, а також шляхів і способів їх досягнення, задоволення, реалізації [7, 68].

«Гуманістична спрямованість особистості – це складне структурно-особистісне утворення, яке відображає схильність індивіда до активної гуманістичної діяльності на основі домінуючих суспільних інтересів, вищих соціальних та високих загальнолюдських потреб; характеризує особистість під кутом зору способу і характеру взаємовідносин із суспільством, іншими людьми, з навколишньою дійсністю, і передбачає позитивне ставлення до них» [45].

Гуманістичну спрямованість педагога трактують як: найголовнішу характеристику педагогічної майстерності; спрямованість особистості педагога становлять ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації (І. Зязюн); показник високого рівня сформованості педагогічної культури [26, 151].

«Гуманістична спрямованість особистості визначається домінуванням у системі стійких мотивів, що спрямовують діяльність особистості тих, які відображають потреби, інтереси, схильності і переконання, що визначаються на підставі особистістю гуманістичних цінностей та ідеалів і які реалізуються на поведінковому рівні» [66, 13].

Проявом гуманістичної спрямованості особистості є її ставлення до самої

себе, оточуючих людей, до діяльності на основі ідеалів та цінностей гуманізму – добра, любові, справедливості, честі, поваги, відповідальності, толерантності, совісті тощо. Звідси, основними компонентами гуманістичної спрямованості є: ставлення до людей, ставлення до себе, до ціннісно-орієнтованої та практичної діяльності [35].

Провідною для педагога є: гуманізація діяльності, гідне самоутвердження, доцільність засобів, урахування потреб вихованців; ставлення до дитини як до найвищої цінності (А. Сущенко). А. Кудусова розуміє гуманістичну спрямованість педагога як особистісне утворення, що: є інтеграцією знань і уявлень людини про добро, істину, справедливість, необумовлену цінність інших людей, моральні норми суспільства і соціуму; детермінує її емоційно-ціннісну сферу мотивами альтруїзму, співпереживання та співчуття (емпатії), соціальну відповідальність за власні дії; стійко визначає її поведінку і вчинки в ситуаціях морального вибору шляхом їх співставлення з найвищими загальнолюдськими цінностями і ідеалами; а також є сукупністю інваріантних збудників і способів діяльності, відповідних цим цінностям і ідеалам, що діють незалежно від умов і ситуацій, в яких людина знаходиться [38, 11].

Встановлено, що гуманістична спрямованість розглядається авторами в зв'язку з так званою просоціальною поведінкою і її мотивами. Під такою поведінкою розуміються будь-які альтруїстичні дії людини, спрямовані на благополуччя інших людей, надання їм допомоги. Ці форми поведінки за своїми особливостям різноманітні і розташовуються в широкому діапазоні від простої люб'язності до серйозної благодійної допомоги, що надається людиною іншим людям, причому іноді з великим збитком для себе, ціною самопожертви. Психологи (В. Асєєв, Х. Хекхаузен), вважають, що за такою поведінкою лежить особливий мотив, і називають його мотивом альтруїзму [66, 13].

В цілому гуманістична спрямованість характеризується позитивним ставленням особистості до себе і суспільству. Однак, на думку, наприклад, Д. Белухіна, вона може бути неоднорідною [7]. Одним її видом є, виділена нами

вище, альтруїстична акцентуація, при якій центральним мотивом поведінки є інтереси інших людей чи соціальної спільності. Іншим видом виступає протилежний її аспект – це індивідуалістична акцентуація, при якій для людини найбільш важливим є вже вона сама, оточуючі люди при цьому не ігноруються, але їх цінність порівняно з власними, трохи нижче.

Залежно від того, яка спрямованість особистості переважає, можна виділити дві мотиваційні акцентуації: соціофобію і соціофілію. Соціофобія виражається в прагненні до самотності, до ізоляції; інші люди або лякають, або дратують, або до них немає ніякого діла, підтримується мінімум необхідних контактів.

Соціофілія проявляється в повному розчинення «Я» в соціумі, в боязні залишитися наодинці з собою, втрати індивідуальності.

Ці дві мотиваційні акцентуації детальніше розгорнуті в характеристиці М. Магомед-Емінова [47] і описуються наступним чином.

1) центрація на «Я», яке на відміну від Іншого, розглядається як особлива відмінна цінність, при цьому погіршується здатність децентруватися від свого «я» і враховувати позиції Іншого. Інший розглядається як деперсоніфікована категорія: він безособовий, йому приписується обмежений набір якостей. Від Іншого очікується певний обмежений підбір поведінкових, емоційних проявів і т.д. Якщо очікування не справджуються, то проти Іншого приймаються певні заходи (переконання, вмовляння, покарання тощо) або контакт з ним розривається;

2) центрованість на Іншому, який на відміну від власного «Я» розглядається як вища цінність; спостерігається нездатність децентруватися від Іншого і враховувати свої власні позиції. На першому місці ставляться інтереси Іншого, а свої інтереси або не беруться до уваги, або взагалі заперечуються. Людина спрямована на контроль своєї поведінки, своїх емоцій і ретельно стежить, чи збігаються вони з очікуваннями інших. Велику цінність представляють внутрішні переживання інших: їх думки і оцінки. Людина чекає від інших визначених вимог, впливів, претензій. Якщо її поведінка і емоції не

відповідають очікуванням інших, то вона боїться, що буде відкинута, покарана і т.д. Хоча людина спрямована на близький контакт, психологічна дистанція при цьому велика: вона обмежує свою особистість, сприймаючи себе безликою істотою [47, 311].

Серед інших дослідників, що розробляють типологію спрямованості особистості, можна виділити соціально-психологічну модель особистості І. Егоричевої. Вона виділяє чотири основних типи особистісної спрямованості і вісім підтипів акцентуацій. Нею виділяються такі типи спрямованості особистості, як: гуманістичний, егоцентричний, негативістичний і соціоцентричний [28, 267-268]. Концепція І. Егоричевої дозволяє розглянути спрямованість особистості як причинно-наслідковий зв'язок домінуючих відносин – панівних соціальних установок домінуючих смислотворчих мотивів провідної діяльності – її особистісного сенсу – життєвої позиції особистості – особистісних цінностей. Весь цей причинно-наслідковий ланцюг проявляється у двох позиціях: у відношенні особистості до себе й у її ставленні до інших (суспільству), з усіма наслідками, що випливають з цих відносин. Соціально-психологічна модель особистості підрозділяється на чотири вектора спрямованості: гуманістичну, егоцентричну, соціоцентричну та негативістичну спрямованість особистості.

Гуманістична спрямованість особистості. При цій спрямованості особистість не прагне до автономії, визнаючи право кожного на вільне самовизначення причому як індивідуально, так і в рамках групи. Головна цінність для людини з такою спрямованістю – особистість. Я, Він, Вона – конкретна людина і конкретне суспільство, що складається з конкретних «Я», а не з абстрактних «Інших». У цьому типі виділяються підтипи або акцентуації: з переважно позитивним ставленням до себе – індивідуалістична акцентуація гуманістичної спрямованості і з переважно позитивним ставленням до інших – альтруїстична акцентуація.

Егоцентрична спрямованість особистості. При цій спрямованості в центрі уваги особистості знаходиться вона сама, вся її активність зосереджена на собі,

власних інтересах, проблемах; особистість прагне до визнання суспільством її особливої цінності. Основною цінністю для людини з такою спрямованістю є вона сама, її думки, її судження, її інтереси, її діяльність, результати її праці. Людина з таким типом спрямованості дуже вимогливо підходить до оцінки іншого, приймаючи його в цілому настільки, наскільки він схожий на неї саму, наскільки він згоден з її думкою, поділяє її симпатії і антипатії. У цьому типі спрямованості виділяються дві акцентуації: з переважно позитивним ставленням до себе, при негативному, в цілому, ставленні до суспільства – індивідуалістична акцентуація егоїстичної спрямованості; і з переважно негативним ставленням до суспільства, при, у цілому, позитивному ставленні особистості до себе – егоїстична акцентуація.

Соціоцентрична спрямованість особистості відрізняється насамперед тим, що особистість не сприймає себе. Людина не вірить у свої сили, не вірить, що їй вдасться самотійно те, чого вона бажає досягти. При цьому вона упевнена, що інші досягнуть бажаного з легкістю, принаймні, набагато простіше, ніж вона. У цьому типі спрямованості виділяються дві акцентуації: з переважно позитивним ставленням до суспільства, негативне в цілому ставлення до себе - конформістська акцентуація; і з переважно негативним ставленням до себе, при позитивному, в цілому, ставленні особистості до суспільства - самозневажлива акцентуація соціоцентричної спрямованості.

Негативістична спрямованість особистості. Людина не сприймає ні себе, ні інших; вона переживає свою неспроможність як вкрай дискомфортний внутрішній стан. У цьому типі спрямованості виділяються дві акцентуації: з переважно негативним ставленням до суспільства, при негативному ставленні до себе – мізантропична акцентуація; і з переважно негативним ставленням до себе, при менш негативному ставленні до суспільства – самозневажлива акцентуація негативістичної спрямованості [28, 268].

Особистість з альтруїстичною акцентуацією гуманістичної спрямованості дослідники характеризують як особистість, якій однаково добре вдається і ситуаційне, і рольове спілкування – будь-яке міжособистісне спілкування,

незалежно від числа партнерів і ступеня їх неоднорідності. В основі цієї здатності лежить підвищена емпатія, уміння помічати і розуміти потреби і наміри інших людей, передбачати їх поведінку і відповідно враховувати та здійснювати свої здібності, включаючи як переваги, так і недоліки. Крім того, цьому типу притаманні спостережливість, здатність ставити себе на місце іншого і дивитися на події і на самого себе його очима, здатність відчувати і реалізувати ставлення до людини як до цінності, тобто здатність до прояву людяності як глибинної психологічної властивості. В силу володіння даними якостями, люди цього особистісного типу відкриті і доброзичливі у спілкуванні і відчують відчуття психологічного комфорту [11, 274].

До індивідуалістичної акцентуації гуманістичної спрямованості належать такі ознаки особистості, що виділяються А. Маслоу, як: вища ступінь сприйняття реальності, здатність приймати себе, інших і світ такими, якими вони є, підвищена спонтанність, висока здатність зосереджуватися на проблемі, тяга до самотності, виражена в автономності, свіжість сприйняття і багатство емоційних реакцій, здатність до поліпшення міжособистісних відносин, схильність до демократичних відносин, творчі здібності, здатність радіти процесу діяльності, процесу самовіддачі, творчості [51, 59].

Отже, місце гуманістичної центрації в соціально-психологічній моделі І. Егоричевої знаходиться на межі індивідуалістичної акцентуації і альтруїстичної акцентуації. Межа – це поступовий перехід одних характеристик особистості в інші. Вона дозволяє відмовитися від жорсткого варіанта: або акцентуація на інших, або акцентуація на своїх інтересах і потребах і пропонує третій варіант – рівноправність позицій, ціннісне ставлення як до себе, так і до Іншого. Інтерес як до своїх, так і до чужих внутрішніх переживань, які координуються в єдиний цілісний процес. Не абсолютизуються ні свої, ні чужі інтереси. Для людини цієї ціннісної позиції характерне прийняття гуманістичної норми взаємовідносин, визнання будь-якої людини безумовною і вищою цінністю [47].

Таким чином, гуманістична спрямованість та гуманістична центрація

взаємопов'язані між собою на основі вибору своєї позиції педагогом і одночасно представляють самостійні області існування.

У гуманістичній традиції розвиток особистості розглядається як процес взаємопов'язаних змін у раціональних і емоційних сферах, що характеризують рівень гармонії її самості і соціумності. Самість як відображення внутрішнього плану розвитку особистості передусім психофізичного, характеризує глибину індивідуальності особистості. Вона обумовлює розвиток особистості від елементарних моментів її життєдіяльності до складних психічних станів, які здійснюються за допомогою самопізнання, саморегуляції та самоорганізації.

Соціумність відображає зовнішній план розвитку особистості, і, перш за все, соціальний. Він характеризується глибиною входження людини до соціальних цінностей і норм, ступінь орієнтації в них і рівень набутих на їх основі особистісних якостей. Соціумність досягається за допомогою адаптації, самоствердження, корекції і проявляється в актах самореалізації особистості.

Гармонія самості і соціумності характеризує особистість педагога з позиції цілісності і всебічності уявлень про її «Я», яке розвивається і реалізується у взаємозв'язку з зовнішнім природним і соціальним світом. Це проявляється в гуманістичній центрації як ціннісної позиції суб'єкта по відношенню до будь-якого іншого суб'єкту.

1.2. Класифікація освітніх парадигм

В останню чверть ХХ століття проблеми гуманізації вітчизняної освіти і виховання та парадигма, що їх визначає, стали домінантою історико-педагогічного процесу.

Поняття «парадигма» було введено в наукову теорію і практику американським істориком Томасом Куном і означало «визнані всіма наукові досягнення, які протягом певного часу дають науковому співтовариству модель

постановки проблем і їх вирішення» [40, 11].

У загальному вигляді під парадигмою в педагогіці розуміється усталена, що стала звичною, точка зору, певний стандарт, зразок у вирішенні освітніх та дослідницьких завдань [13, 217].

Г. Корнетов під педагогічною парадигмою освіти позначив «сукупність стійких повторюваних смислотворчих характеристик, які визначають сутнісні особливості схем теоретичної та практичної педагогічної діяльності і взаємодії в освіті незалежно від ступеня і форм їх рефлексії» [33, 16-17].

М. Лизь освітньою парадигмою вважає сукупність прийнятих в педагогічному співтоваристві світоглядних і теоретичних передумов, що визначають конкретні підходи до проектування процесу освіти і саму освітню практику [25].

В історії освітньої думки можна виділити ряд парадигм, які, маючи на меті передачу соціального досвіду наступним поколінням, використовували центрування не тільки на інтересах дитини і непохитності світоглядного принципу, який стверджує цінність будь-якої людини, але центрувалися на інших пріоритетах (або децентрувалися від особистості).

До таких парадигм відносяться, виділені Г. Корнетовим, парадигми освіти, (парадигмально-педагогічні типології базових моделей освіти) [33, 48], які ми розглянемо на ступінь вираженості гуманістичної центрації, використовуючи класифікацію типів центрацій К. Левітана.

В таблиці 1.1 представлені парадигми: авторитарно-імперативної, гуманної, когнітивної, особистісної, науково-технократичної, гуманітарної, природничо-наукової, технократичної, езотеричної, гуманістичної та поліфонічної педагогіки; педагогіки традиції, авторитету, маніпуляції і підтримки.

Проаналізовані нами освітні парадигми з точки зору можливих видів центрацій в «чистому» вигляді можуть не зустрічатися в педагогічній практиці (це помічає Є. Ямбург про виділені їм когнітивну і особистісну парадигми педагогіки або Г. Корнетов про визначені їм парадигми авторитету, маніпуляції

і підтримки), однак найчастіше якась з розглянутих нами парадигм є провідною.

Таблиця 1.1

Класифікація освітніх парадигм

№	Вид парадигми	Смисловий зміст парадигми	Вид центрації вчителя, ступінь її вираженості в парадигмі	Результат впровадження такої парадигми у практику
1.	Авторитарно-імперативна (Ш. Амонашвілі)	Підпорядкування реального життя дитини вченню, беззаперечне виконання нею всіх норм і правил	Домінування центрації на інтересах адміністрації	Учень розглядається як фон на якому вчителем твориться «бездоганний»
2.	Парадигма гуманної педагогіки (Ш. Амонашвілі)	Орієнтування вчителя на рівноправні, добровільні відносини з учнем. Сприяє реалізації природи дитини через її пристрасті: до розвитку, дорослішання, волі. Будується на світоглядних припущеннях, що: дитина - явище, а не випадковість; 2) у неї є своє життєве завдання; дитина несе в собі найбільшу енергію Духа	Домінує гуманістична центрація	Дитина – це найвища цінність. Він приймається таким, який він є з урахуванням його особливостей і можливостей
3.	Парадигма когнітивної педагогіки (Є. Ямбург)	Дозволяє готувати дитину до жорстким вимогам сучасного суспільства, співвідносити організацію його розвитку з заздалегідь певними нормативами, виведеними з соціальної доцільності	Домінує методична центрація	Вчитель зайнятий вдосконаленням педагогічної технології навчання і виховання. Результат - бездітна педагогіка
4.	Особистісна парадигма (Є. Ямбург)	Проголошує розвиток особистості в процесі освіти. Надає велике значення спонтанного, природного розвитку дитини	Важлива гуманістична центрація	Розглядає дитину як особистість, яка сама може за допомогою вчителя вибрати той шлях освіти, який допоможе їй досягти найкращих результатів
5.	Парадигма педагогіки традиції (І. Колесніков а)	Базується на зразках виховання і навчання. Безумовне прийняття досвіду попередніх поколінь. Учень повинен беззаперечно підкорятися вчителю у всьому, який готує його до осягнення вічного Абсолюту	Домінує егоцентрична центрація.	В результаті відсутня свобода вибору, облік індивідуальних особливостей дитини, розвиток критичного мислення та його рівноправність позицій між вчителем і учнем

Продовження таблиці 1.1

№	Вид парадигми	Смисловий зміст парадигми	Вид центрації вчителя, ступінь її вираженості в парадигмі	Результат впровадження такої парадигми у практику
6.	Науково-технократична парадигма (І. Колесніков а)	Орієнтація вчителя на задані еталони, норми, стандарти, чіткі правила їх передачі учневі. Учень оцінюється вчителем в системі: «знає - не знає», «вихований - не вихований»	Домінування адміністративної та методичної центрації	Результат педагогічної діяльності існує лише остільки, оскільки існує його ідеальний стандартизований прогноз
7.	Гуманістична педагогіка (І. Колесніков а)	В її рамках основною педагогічною цінністю стає конкретна людина з його унікальним внутрішнім простором і індивідуально-специфічним процесом пізнання	Домінує гуманістична центрація	Вчитель уважний і чуйний до дітей. Процес передачі знання стає персоніфікованим
8.	Природничо-наукова парадигма (О. Прикот)	Будується на суб'єкт-об'єктних відносинах між досліджуваним, передбачається обов'язкова наявність перевіряються гіпотетичних побудов	Домінує методична центрація	Тут важливі спеціальні, штучно створені умови для експериментальної роботи. Акцент зроблено на створення умов, а не на дитину
9.	Парадигма технократично і педагогіки (О. Прикот)	В рамках її реалізації передбачається проведення аналізу потреб у продукті, побудова прогностичної моделі об'єкта, виготовлення об'єкта з заданими значеннями параметрів і характеристик	Домінує методична центрація	Педагогічний процес розглядається як конструйований, а учень виступає як об'єкт, виготовлений за зразком
10.	Парадигма езотеричної педагогіки (О. Прикот)	Ґрунтується на суб'єкт-об'єктному відношенні вчителя і учня. Вчитель - транслятор Істини, учень не грає сутнісно-активної ролі в педагогічній комунікації	Домінує егоцентрична центрація педагога	Важливе місце тут приділяється самої вічної, Абсолютної істини, а не учня
11.	Парадигма гуманістичної педагогіки (О. Прикот)	Будується на суб'єкт-суб'єктних відносинах. Передбачає діалог як форму комунікації та співпраця між вчителем і учнем	Домінує гуманістична центрація	Педагогічний процес полягає в пошуку унікальних, не піддаються експериментальній перевірці та класифікаційних процедур істин і смислів

Продовження таблиці 1.1

№	Вид парадигми	Смисловий зміст парадигми	Вид центрації вчителя, ступінь її вираженості в парадигмі	Результат впровадження такої парадигми у практику
12.	Парадигма поліфонічної педагогіки (О. Прикот)	У ній враховується точка зору кожного. Комунікативним засобом є полілог. Береться до уваги ціннісне самовизначення кожного суб'єкта, реалізація його прагнень і бажань	Домінує гуманістична центрація	Діти в цьому підході виступають суб'єктами, вчитель звертається до їх інтересам і бажанням. Створюється можливість діалогу культур
13.	Парадигма педагогіки авторитету (Г. Корнетов)	Базується на явному прийнятті за вихователем як більш зрілим, досвідченим права визначати цілі їх виховання і навчання, педагогічні шляхи, способи і засоби досягнення цих цілей	Домінує егоцентрична центрація	Вчитель завжди правий, учень повинен підкорятися з умови, що інший краще знає, що йому потрібно
14.	Парадигма маніпуляції (Г. Корнетов)	Дозволяє не пред'являти вихованцю педагогічну мету в явному вигляді, уникати прямого впливу на нього, не демонструвати свою позицію ведучого у вихованні і навчанні	Значуща конформна центрація	Педагог максимально усуває себе з педагогічного процесу, займаючи швидше роль спостерігача. Він «розчиняється» в педагогічному колективі
15.	Парадигма підтримки (Г. Корнетов)	Орієнтує вчителя на визначення мети освіти спільно з дитиною (при його зростаючому участю). Створює умови для участі дитини у власній освіті, нейтралізує можливі антисоціальні та особистісно-деструктивні цілі	Домінує гуманістична центрація	Вихователь надає дитині можливості для вільного вибору, орієнтованого на власний духовний світ, створюючи необхідні умови для самовизначення і самореалізації дитини у світі

В історії педагогічної думки розвиток освітніх парадигм йшов від виникнення і домінування традиційно-авторитарної моделі педагогіки до гуманістичної моделі педагогіки. Протягом усього часу ми можемо зустрічати різні варіації як авторитарної педагогіки, так і гуманної педагогіки.

Авторитарно-педагогічна система вибирає своєю метою не дитину, а самі форми, засоби і методи педагогічного процесу, педагогічні технології, які не

враховують (або недостатньо враховують) особливостей дитини, її можливості і бажання.

Вчитель – прихильник авторитарно-педагогічного стилю орієнтований часто на вимоги адміністрації або тільки на свої бажання і потреби. Не виявляючи свою вільну волю, не реалізуючи свої індивідуальні особливості, педагог, дотримуючись тільки старанності, стає репродуктивним діячем. З одного боку, це дозволяє зберегти традицію, дотримання зразком того, що вже підтверджено і закріплено практикою, з іншого боку, йде відставання від живого життя, від врахування нових знань про людину, природний і соціальний світ.

З проаналізованих нами парадигм в більшій їх частині превалює центрування не на людині, а на інтересах самого вчителя, Абсолютній істині, на зосередженості вчителя на засобах і методах навчального процесу, на користь адміністрації чи тільки колективу. Дитина в них виступає засобом для досягнення результату.

Тут доцільно задатися питанням: від чого залежить формування тієї чи іншої парадигми в суспільстві?

На думку І. Колесникової, індикаторами парадигмальної належності педагога є: по-перше, його світогляд, що визначає розуміння природи людини і закономірностей її розвитку; по-друге, смислові домінанти професійного буття і цільові установки навчально-виховної діяльності; по-третє, орієнтація та витоки формування системи професійно-педагогічних цінностей і критеріїв оцінки, по-четверте, характер взаємодії учасників педагогічного процесу [31].

Ціннісні пріоритети вибору освітньої парадигми змінювалися в часі внаслідок обраних суспільством і окремою людиною орієнтирів. Чільною виявлялася лише воля самого вчителя; Абсолютна Божественна Істина, заради освоєння якої не завжди враховувалися можливості дитини; або в якості головного постулату виступала наука і техніка і дитина опинялася лише учасником експерименту її можливостей; або, нарешті, ціннісним виявлялося взаємосприяння в рівних співвідношеннях вчителя і учня, де схвалювалося і

підтримувалося особистісне зростання кожного.

Вибір людини на користь тільки когнітивного рівня розвитку призводить лише до часткового розкриття можливостей людини. Центрація тільки на когнітивному рівні не дозволяє враховувати емоційно-вольового розвитку особистості. А в такому випадку страждає смислова сторона ціннісних уподобань і потреб дитини. Поміщаючи виховуємого у рамках такої парадигми, педагог готує його до соціальної адаптації в суспільстві як функціонера. Він цікавий суспільству тільки з точки зору виконання певної соціальної ролі. Дитина в такому випадку розглядається як об'єкт соціальної реальності. Разом з тим, реалії сьогодення ставлять потребу в людині соціуму як суб'єкта, який вміє і може перебудовувати і змінювати соціальну реальність, виходячи з вибору свого життєвого шляху з визнанням моральної відповідальності за власні дії.

Історичний огляд показує, що педагогами всіх епох розуміється і необхідність створення та втілення в життя такої парадигми, яка б враховувала як інтереси дитини, так і інтереси суспільства. Сучасні дослідники пропонують поєднати між собою різновиди в якісно нове утворення. Наприклад, Є. Ямбург пише про необхідність нового варіанта, що дозволяє з'єднати між собою когнітивну і особистісну педагогіку [85]. Г. Корнетов, виділяючи парадигми авторитету, маніпуляції і підтримки, показує їх природне виникнення, що йдуть від цілі розвитку суспільства або конкретної педагогічної системи, в рамках якої парадигми здійснюються [33].

Альтернативою авторитарної педагогіки служить така освітня парадигма, яка розглядає учня як особистість і сама може і повинна за допомогою вчителя вибрати той шлях освіти, який допоможе їй досягти найкращих результатів. При такому підході виявляється, що в багатьох випадках норми і вимоги, що пред'являються до учнів в процесі навчання, не можуть бути жорстко фіксованими.

Беручи до уваги те цінне, що напрацьоване когнітивною та особистісною педагогікою, нам слід у кожному конкретному випадку ретельно підбирати,

продумувати і технологічно забезпечувати поєднання між собою когнітивного і особистісного підходів.

Таким чином, парадигмальний підхід у сфері освіти використовується не тільки для вирішення дослідницьких, але і практичних (освітніх) завдань.

Вибір тієї чи іншої парадигми (або ряду парадигм) в освітньому просторі окремої держави, суспільства, шкільного чи вузівського колективу залежить від світогляду педагога (загальної ментальності суспільства), від цільових установок навчально-виховної діяльності, від професійно-педагогічних цінностей і від взаємодії учасників освітньо-виховної системи один з одним. І якщо пріоритетом обраної парадигми є антропологічна складова, що має аксіологічний характер, то така парадигма, яка реалізується вчителем (або вчительським колективом) дозволить досягти сучасного суспільства духовно-морального оновлення та політичної і економічної стабільності.

1.3. Гуманістична парадигма освіти як педагогічна проблема

Гуманізація як явище в освіті є центральним складником нового педагогічного мислення, передбачає: переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їхньої людинотворної функції; повагу школи і педагогів до особистості учня; прийняття її особистісних цілей, запитів і інтересів; створення сприятливих умов для розкриття її потенційних можливостей, здібностей, обдарувань; створення умов для її повноцінного життя, самовизначення [18, 38].

Проаналізувавши шляхи гуманізації освіти дало підстави С. Барда стверджувати, «що освітнє середовище має забезпечувати можливості для самоорганізації, саморозвитку та самореалізації всіх суб'єктів освітнього процесу» [5, 136].

Гуманізація являє собою олюднення виховних відносин, визнання цінності дитини як особистості, її прав на свободу, щастя, соціальний захист як

людину, на розвиток її здібностей, індивідуальності [72].

В Українському педагогічному словнику «гуманізація освіти – центральна складова нового педагогічного мислення, яка передбачає переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу в світлі їх людської функції» [19, 76].

В. Луговий під гуманізацією освіти розуміє процес переорієнтації школи на формування гуманітарного мислення, центром якого є людина, і на вивчення цілісної картини світу, передбачає суму наукової, соціальної та художньої картин світу [46].

П. Скляр переконаний, що способом входження в сучасний світ є гуманітаризація освіти. Процес гуманітаризації обумовлений гуманістичною освітньою парадигмою, прийнятою в цивілізаційному світі, де найвищою цінністю є людина [71].

Аналіз публікацій дозволяє стверджувати, що в даний час в українському суспільстві спостерігається порушення необхідного балансу між особистістю і суспільством, між людиною і природою. Йде стихійна зміна ціннісних пріоритетів, змін у шкалі переваг у сучасному постіндустріальному суспільстві.

Уявлення про людину як про «я» змінилося. На думку Е. Фромма смислове твердження «Я є те, що я думаю» змінюється на «Я є те, що я маю» і «Я є те, чим я володію», тобто розуміння особистості звужується до розмірів її власності, а це веде до відчуження людини від самої себе, втрату свого істинного буття [79, 111].

Звернення до гуманістичної парадигми в останні десятиліття виступає однією з тих, що стабілізують суспільство духовно-моральних сил, які можуть сприяти відновленню рівноваги у суспільстві і оновити педагогічне мислення.

Необхідність нової освітньо-виховної парадигми виникає у зв'язку з переходом до нового типу мислення та дії, нових способів перетворення дійсності. У новому світогляді ХХІ століття, що складається все більше і більше виявляється затребуваним гуманно-особистісний підхід до людини в основі якого лежить гуманістична центрація.

Гуманістична центрація будується на принципах гуманізму. Термін гуманізм у літературі, філософії, педагогіки пов'язаний з гідністю людини, з індивідуальністю, з правом людини визначати свої дії. Гуманізм означає світоглядну систему, що визнає людину як найвищу цінність, яка стверджує його право на свободу, щастя, розвиток.

Гуманізм проголошує бажаною нормою відносин між людьми принципи рівності, справедливості, співробітництва, милосердя і любові. Це – філософська, психологічна та педагогічна орієнтація, яка цікавиться насамперед нашими людськими якостями, тобто нашою індивідуальною цінністю. Він заснований на тому, що хоча ми і можемо бути схожими один на одного у багатьох важливих відношеннях, кожен з нас зовсім не такий, як всі інші [6, 8].

Принцип гуманізму визначає загальний характер відносин вчителя і учнів. Людина, учень є головною цінністю з усім своїм внутрішнім світом, інтересами, потребами, здібностями, можливостями і особливостями.

З позиції аксіологічного підходу гуманність, як прояв людяності, включає такі цінності, як гідність, доброта, освіченість, вишуканість мови, вихованість. Особливе значення для виховання принцип гуманізму набуває у розробці аксіологічного підходу І. Котової і Є. Шиянова, де гуманність розглядається не як риса особистості, а як її основоположна якість: «гуманність слід розуміти як інтегральну характеристику особистості, яка включає комплекс властивостей особистості, що виражають відношення людини до людини. Ці властивості проявляються і формуються в сфері людських взаємин, які можуть бути гуманними і негуманними. У гуманних взаєминах знаходять відображення духовні потреби особистості, прагнення бачити в людині друга, жити для блага людей, бути задоволеним життям. Саме гуманне ставлення до людей визначає гуманістичну сутність особистості» [13, 352].

На думку Ш. Амонашвілі, «дійсний освітній процес, що будується на засадах гуманно-особистісного підходу, є, в першу чергу, процес освіти душі і серця дитини, розвиток і освіта в ньому вміння духовного життя. В душі і серці

учня повинні бути поселені: почуття краси, прагнення до самопізнання і саморозвитку, відповідальність за свої думки, мужність і безстрашність, почуття турботи і співчуття, радості і захоплення» [1, 127].

Гуманістична парадигма освіти і виховання, її реалізація, як одне з найбільш актуальних завдань сучасної вітчизняної педагогіки, отримали своє обґрунтування у Законі України «Про освіту» та в ряді освітніх проектів.

У Законі України «Про освіту» в якості принципу, на якому базується державна політика в даній області духовного життя суспільства, вказується «гуманістичний характер освіти, пріоритет загальнолюдських цінностей, вільний розвиток особистості» [64].

С. Бондар гуманістичну освітню парадигму визначає як «цілісну сукупність ідей, принципів, ідеалів, відповідних їм технологій, що представляють собою необхідні передумови, без реалізації яких сучасна вітчизняна педагогіка не зможе досить успішно і цілісно вирішити завдання гуманізації навчально-виховного процесу української школи» [23, 115].

Прояви гуманістичної парадигми ми можемо спостерігати на протязі всього історичного періоду існування людини.

У Стародавній Греції гуманістична парадигма та її невід'ємний атрибут – гуманістична центрація, отримала своє втілення в ідеалі гармонійно і всебічно розвиненої особистості. В аналізі Н. Крилової і О. Александрової показано концептуальні відмінності в освіті Спартанської та Афінської систем [37, 23]. І вже там ми бачимо в Афінській системі (Сократ, Платон, Арістотель та ін.) зачатки вільного виховання і реальне втілення гуманістичної центрації, що виражається в ідеї антропоцентризму, який виходить зі сприйняття цінності людини як особистості, її права на власну думку і самостійність, на прийняття різноманітності індивідуальних рис кожного, на свободу вибору і дії (в Спартанській системі значаться зачатки авторитаризму, центрація на засобах і методах).

У ранньому і розвиненому Середньовіччі йшло затвердження релігійно-моральних педагогічних принципів, спрямованих на вдосконалення і

самовдосконалення людини. Принцип гуманістичної центрації тут проявляється в тому, що всі люди – це діти Бога і відповідно становлять велику цінність (А. Блаженний, Ф. Аквінський та ін.).

Значно оновлено зміст гуманістичної парадигми було в епоху Відродження, яка запропонувала принцип про те, що людина – це мета, а не засіб і вперше чітко визначила ставлення до дитини як до цінності. Значимість людини і дитини конкретно відбивалася в цей період суверенності людини; у віру в її творчі сили і можливість виховати гармонію в людині; інтерес до індивідуальності; потреби до відкритих, прагматичним взаємодій між учнем і вчителем (В. да Фельтре, Г. Гуаріні, М. Монтень та ін.) [37, 50].

В епоху Нового часу і Просвітництва стали типовими переконання щодо невід'ємності свободи як якості людського життя. Гуманістична центрація виявлялася і в принципі природовідповідності, вихованні в дитині того, що закладено в неї самої (Я. Коменський), і у важливості врахування рівня розвитку, інтересів і здібностей учня (Дж. Локк); і в самостійності, волі, створенні необхідних умов для саморозвитку дитини (Ж.Ж. Руссо).

В подальшому XIX і початку XX ст. гуманістична парадигма розвивається в якості ведучої в педагогічному генезисі. Особистість того, що виховується і навчається, його потреби та інтереси стають центром педагогічної системи, яка стверджує принцип «школа для дитини, а не дитина для школи». Гуманістична центрація як позиція педагога в безоціночному сприйнятті дитини виявляється затребуваною та актуальною (І. Песталоцці, І. Гербарт, Д. Дістервег, М. Ломоносов, К. Ушинський, Н. Добролюбов, Л. Толстой та ін.).

Далі, у вітчизняній історії, особливо у 30-40 рр., гуманістична парадигма зазнала серйозні зміни і придбала опозиційний характер по відношенню до офіційної парадигми в сфері освіти і виховання. З 60-70 років XX ст. починається новий виток у посиленні позиції гуманістичної педагогіки. І далі, в 70-80-рр. педагоги – новатори в такому педагогічному напрямку як педагогіка співробітництва шукають шляхи формування гуманної людини і пропонують для цього гуманні методи, способи і принципи досягнення цього

(В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, І. Волков, В. Шаталов та ін.), в яких були присутні: повага до особистості дитини, визнання рівноправності дитини і дорослого, віри в її здатності та її майбутнє, розуміння її індивідуальності, оцінки вчителем себе як партнера, що забезпечує умови для освіти і виховання дитини без примусу [42].

Як вже говорилося раніше, лише шість з п'ятнадцяти парадигм мають відношення до гуманістичної парадигми. Це говорить про те, що як показує історія, гуманістична парадигма рідко виявляється адекватно прийнятною та досить повно здійсненою в соціумі з різних причин економічного, політико-ідеологічного, наукового плану.

На думку Є. Бондаревської, гуманістичну парадигму освіти характеризують такі риси:

- особливе ціннісне ставлення до дитини і дитинства як унікального періоду життя людини;
- визнання розвитку особистості головним завданням школи, а становлення унікальної індивідуальності дитини головним результатом;
- засіб виховання і навчання - свобода і творчість;
- створення культурно-виховного середовища, в якому відбувається вільний вибір особистістю способів творчої самореалізації та її культурний саморозвиток, та здійснення соціально-педагогічного захисту, допомоги та підтримки кожної дитини в її адаптації до соціуму і життєвому самовизначенню [13, 198].

Вже у своїй назві гуманістичні парадигми ідентифікують себе з будь-якою людиною як цінністю: гуманна, гуманітарна, гуманістична, підтримки. Всіх їх об'єднує те, що дитина і будь-яка людина в комунікативному середовищі приймається такою, якою вона є, з урахуванням її особливостей та можливостей.

Гуманістична парадигма визначає стратегічну мету, концептуальну програму розвитку освіти і виховання на тривалий час, органічно вписуючись в конкретний соціокультурний контекст і створюючи основу для побудови

відповідної даної гуманістичній парадигмі модель освітньо-виховного процесу. Тому альтернативами традиційно-авторитарної педагогіки служать також педагогіка підтримки (О. Газман) і гуманна педагогіка (Ш. Амонашвілі).

Парадигма педагогіки підтримки орієнтує вчителя на визначення мети освіти спільно з дитиною.

Широка інтерпретація педагогічного сенсу підтримки пов'язується з створенням сприятливих умов безпечного середовища, необхідних для розвитку і саморозвитку дітей, розкриття та реалізації їхніх внутрішніх сил, формування здатності до самостійних дій та вільного вибору. Вузкий сенс асоціюється з допомогою педагога, його сприянням у вирішенні проблем, пов'язаних із навчанням, спілкуванням, здоров'ям, самовизначенням [37].

Педагогічна допомога трактується як певна система засобів, які забезпечують самореалізацію дітей у різних видах діяльності. Вона виражається в гуманному ставленні до дітей, сприяє створенню комфортного шкільного мікроклімату та демократизації освітнього процесу в цілому.

Н. Крилова і Е. Александрова визначають поняття підтримка, допомога, захист як «нові педагогічні поняття, які відображають розуміння і прийняття реальності існування дитини і особливу педагогічну діяльність у ситуаціях конфлікту або кризи. Ця діяльність орієнтована на спільне з дитиною вирішення її проблем і розвиток самостійності і незалежності в її вчинках, діях і мисленні. Один з ключових механізмів підтримки і допомоги – участь (співучасть) у вирішенні життєвих проблем дитини в тих ситуаціях, коли їй важко або неможливо вирішити їх без участі (співучасті) дорослого або старшого підлітка» [37].

Педагогічна допомога – категорія не тільки дидактична, але, насамперед моральна. Мова йде про педагогічну підтримку людини, що росте, розвивається і формується як особистість, про її адаптацію до світу дорослих, про самовизначення та самореалізації у цьому світі. Тут багато що будується на нюансах взаємодії педагога і учня, і в силу несхожості, оригінальності їх особистостей педагогічна допомога набуває унікальний характер.

Вчителю потрібен особливий такт, щоб не викликати в учня і тіні сумніву в щирості його намірів, щоб не зачепити його гордості і не принизити гідності, щоб він відчував себе самостійним у прийнятті рішень і виборі способів дій, а досягнення успіху відносив за рахунок своїх здібностей. Технологізація взаємодії особистостей таїть в собі небезпеку огрублення тонких людських стосунків, вихолощення їх гуманного характеру та емоційної безпосередності раціональним розрахунком. Стереотипи і стандарти педагогічної допомоги неприпустимі, бо не можуть забезпечити гарантований результат або відтворити його в новій ситуації без поправок з урахуванням інших обставин.

Гуманна педагогіка, як і педагогіка підтримки, маючи своїм ядром гуманістичну центрацію, також протистоїть авторитарній педагогіки. Розглянемо на прикладі «Школи життя» Ш. Амонашвілі суть гуманної педагогіки. Вона містить наступні особливості освітнього процесу:

- 1) існує внутрішня наступність творчої діяльності природи і людини - вихователя, природа закладає в дитини можливості безмежного розвитку;
- 2) цілісність освітнього процесу, що розуміється як цілісність життя дитини, спрямованого в майбутнє;
- 3) урок розглядається як акумулятор, як провідна форма життя дітей, а не тільки їх навчання;
- 4) взаємовідносини вчителя з дітьми стають його природньою якістю;
- 5) розвиток у дітей здатності до оціночної діяльності при одночасному скасуванні шкільних оцінок, що є запорукою успіхів дітей у вченні;
- 6) особлива гуманна місія вчителя полягає в «олюдненні середовища» навколо кожної дитини, гуманізації соціуму і самого педагогічного процесу вчителем [2, 69].

Ш. Амонашвілі визначає поняття «гуманна людина» як «смертний, що шукає в собі безсмертя, шукає в собі зв'язок з Вищим, шукає в собі духовну істину». З цього визначення виводиться суть гуманної педагогіки як педагогіки, яка «веде дитину до осягнення своєї духовної суті і на цій основі обдаровує її знаннями, загальнолюдськими цінностями, культурою» [1, 9].

До принципів гуманного педагога, на думку В. Ніорадзе, можна віднести наступні:

- відчувати своє покликання бути вчителем, усвідомлювати, що живеш у своїй долі, що кожна зустріч з дітьми приносить тобі радість;
- плекати душу дитини, збагачуючи її знаннями, облагородженим серцем;
- працювати на уроках у співпраці з дітьми, у процесі спільних пошуків і перемог;
- вести дітей від успіху до успіху, а не від невдачі до невдачі [56, 124].

Вчитель призивається в цьому випадку не ігнорувати актуальні стани дитини, а навпаки, - максимально повно погоджувати педагогічну організацію розвитку дитини з її власними намірами та інтенціями. Приймаючи дитину такою, яка вона є, гуманний вихователь робить найважливіший крок до забезпечення цілісності педагогічного процесу, який буде виникати з природного різноманіття реального життя дітей.

Вивчаючи науково-педагогічну літературу, не можна не зазначити, що парадигма гуманної педагогіки орієнтує вчителя на те, щоб зробити дитину своїм одноступенем, добровільним і зацікавленим працівником, соратником, перетворити в рівноправного учасника, співавтора власної освіти.

Гуманна педагогіка, на переконання Ш. Амонашвілі, може і повинна обходитися без примусу, так як сприйнятливості і здатності до вчення закладена в самій природі людини.

Гуманістична педагогіка спрямована в майбутнє людини, стверджуючи, що все залежить від її власних зусиль і активності, спирається на силу розуму, а не на сферу соціального, зовнішнього по відношенню до людини. Тим самим, гуманістична педагогіка стверджує пріоритет свідомості над буттям.

Йдучи від придушення творчого начала в людині з допомогою насильства (фізичного, психологічного) до виховання волі в людині, до любові як до іншого, так і до себе, до самоприйняття і самоповаги себе, до побудови суб'єкт-суб'єктних взаємодій, ми досягаємо ціннісно-сислової рівності дорослого і

дитини, їх взаємозбагачення за рахунок перетину суб'єктивних світів, обліку, кажучи словами М. Бахтіна «надлишку бачення кожного».

В центрі уваги гуманістичної парадигми (незалежно від її національної приналежності, – унікальна цілісна особистість, прагнення якої направлені до оптимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), до найбільшої відкритості для сприйняття нового досвіду, на усвідомлений та відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях.

Таким чином, якщо підсумувати основні риси навчально-виховного процесу згідно з цільовими установками і концептуальними ідеями гуманістичної парадигми в галузі педагогіки, то вони можуть бути, на думку З. Равкіна, представлені в наступному вигляді:

1. Заперечення його знеособленого характеру і явної або завуальованої регламентованості.

2. Критичне ставлення до жорсткої орієнтації освіти і виховання на виконання соціального замовлення, яка виражається в тенденційному відборі знань, що повідомляються учням і установок, що формуються.

3. Відповідно гуманістичній парадигмі школа покликана сприяти створенню умов, при яких досягаються усвідомлення і реалізація дитиною своїх потреб та інтересів. При цьому учень має право на помилки, на вільний творчий пошук, який педагог стимулює не оцінкою або покаранням, а зацікавленою підтримкою, збудниками духовно-моральної властивості.

4. Гуманістична парадигма вимагає від педагога приймати дитину такою, якою вона є, намагатися поставити себе на її місце, перейнятися її відчуттями і переживаннями, проявляти щирість і відкритість. В такій атмосфері стає можливим залучення будь-яких форм навчальної роботи – від спонтанних і гнучких (наприклад, відкрите навчання) до жорстко побудованих (наприклад, програмоване навчання), якщо тільки вони узгоджуються з потребами і вибором дітей).

5. Навчальний процес передбачає таку його організацію, за якої учні відкривають для себе особисту значимість знань і на цій основі освоюють зміст

шкільних дисциплін.

6. Психологічну основу школи, побудованої відповідно до гуманістичної парадигми, становлять встановлення зв'язку навчання з емоційно-потребнісною сферою особистості, створення відповідного морально-психологічного клімату в класі, своєрідного психолого-педагогічного консультування в навчальному контексті.

7. Гуманістична парадигма освіти передбачає широке використання різноманітних форм і методів активізації навчання – драматизацію, дискусії, роботу в малих групах, виконання групових та індивідуальних проектів.

8. Гуманістична парадигма виступає проти механістичних, формальних принципів навчання, які перешкоджають формуванню повноцінної особистості – проти короткострокових дидактичних цілей, проти «підгонки» навчання під встановлені ззовні принципи, притаманні індивіду [21, 25-26].

В ході навчання, відповідно до гуманістичної парадигми, повинні бути усунені наступні перешкоди: недолік інформації учня про самого себе; нерозуміння проблем, що стоять перед особистістю; недооцінка власних можливостей інтелектуального, емоційного і вольового потенціалу. На перший план ставляться особистісні інтереси учнів, заохочення дискусій, колективних обговорень, використання для їх стимуляції лідерів.

Одним із провідних структурних елементів гуманістичної парадигми освіти і виховання є гуманістичний стиль відносин між вчителем і учнями. Він передбачає взаємну довіру і дружнє розташування як до вчителя, так і до учнів, перехід від об'єктивно-суб'єктивних до суб'єкт-суб'єктивних відносин, від домінуючої монологічної форми спілкування у навчально-виховному процесі до все більш широкого використання в ньому діалогічної форми спілкування.

Діалогічність є соціально-психологічним феноменом взаємодії людей. Різні види діяльності можна розглядати з точки зору «діалогічності – монологічності», як психологічної включеності або невключеності у співпрацю та співтворчість партнерів по спілкуванню. Тому діалог є умовою і формою прояву співробітництва у взаємодії. У цьому зв'язку можна стверджувати, що

діалогічний принцип паритетної взаємодії є психологічною основою співробітництва. Діалог, який реалізується у різних формах і на різних рівнях – діалог реплік, смислових позицій, логік і культур, діалог особистостей – найбільш адекватно відображає психологічну сутність феномена співробітництва.

В цілому можна сказати, що розуміння гуманізації освіти та виховання ґрунтується на ідеях, закладених у теорії постіндустріального суспільства і положень, що випливають з неї, які стверджують, що гуманістична сутність школи розкривається у визнанні цінності вихованця як особистості, його природного права на вільний і повноцінний розвиток і прояв своїх здібностей; чіткої та послідовної орієнтації педагогічного процесу на можливо більш повний розвиток аксіологічно пріоритетних по своїй суті інтересів і потреб юної особистості, забезпечення умов для її самоактуалізації та самореалізації за допомогою цілісного формування інтелектуальної та емоційно-вольової сфери.

Проведений аналіз основ вивчення проблеми гуманістичної центрації дозволив дійти таких висновків:

1. Через аналіз праць вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів виявлені наступні види центрацій педагогічних позицій в науково-педагогічній літературі: 1) центрація на власних інтересах; 2) на користь адміністрації; 3) на користь батьків; 4) на користь колег; 5) на користь навчального предмета; 6) на інтересах учнів; 7) на інтересах – проявах своєї сутності та сутності інших людей (учнів, колег, адміністрації, батьків).

2. В якості методологічної основи вивчення проблеми гуманізації освіти та розвитку гуманістичної центрації були розглянуті праці філософів, психологів, педагогів, в яких поняття «гуманістична центрація» розрізняється за предметним змістом.

3. Гуманістична центрація визначається як ціннісна позиція, що виявляється в процесі соціальної взаємодії, результатом якої є позитивне ставлення до інших людей і до себе, а також особистісне зростання як освоєння здібності безоціночного прийняття іншої людини.

4. Аналіз основних освітніх парадигм освіти з точки зору наявності в них гуманістичної центрації дозволив виділити і проаналізувати дві сучасні основні освітні парадигми: традиційно-авторитарну і гуманну парадигму. Виділені і описані такі різновиди гуманної педагогіки як педагогіка підтримки і гуманна педагогіка.

5. У результаті теоретичного аналізу визначено актуальність гуманістичної парадигми в сучасному суспільстві. Охарактеризовано процес гуманізації навчання та обґрунтовано необхідність діяльності педагога з таким аспектом гуманістичної спрямованості, як гуманістична центрація.

РОЗДІЛ 2

ШЛЯХИ І ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ ЦЕНТРАЦІЇ В НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

2.1. Цінності сучасної студентської молоді

Освітній процес в закладі вищої освіти сьогодні переважно спрямований на розвиток інтелекту студентів, на розширення їх теоретичних знань, в той час як особистісна мотиваційна сфера також потребує розвитку. А духовний світ студента, його ціннісні орієнтації, творчі здібності, інтереси і мотиви – це та першооснова, яка протягом всього його подальшого життя визначає інтелект, раціональне осмислення навколишньої дійсності, професійну спрямованість, керує кожною дією. У зв'язку з цим надзвичайно важливим стає вивчення питань аксіології у формуванні педагогічної культури студентів.

Під цінностями розуміються «елементи морального виховання, найважливіші складові внутрішньої культури людини, що, виражаючись в особистісних установках, властивостях і якостях, визначають її ставлення до суспільства, природи, інших людей, самої себе» [15, 13].

Беручи за основу гуманістичний підхід до розуміння цінностей, С. Якименко виокремлює їх характерні ознаки: загальнозначущість; всеосяжність як для конкретної історичної епохи, так і для соціогенезу в цілому; суб'єкт-суб'єктний і суб'єкт-об'єктний характер відносин, які їх породжують; нормативність, тобто існування у вигляді певних правил, ціннісних суджень [22, 8].

Аксіологічний аспект у педагогіці розроблявся у працях таких філософів, як А. Здравомислов, М. Каган, В. Тугарінов. У роботах цих вчених аналізувалися сутність аксіології, поняття про ціннісні орієнтації, їх структура і класифікації, можливі шляхи розвитку аксіосфери особистості і соціальних груп. Методологічні підходи до формування ціннісної парадигми в освіті,

системи ціннісних орієнтацій сформульовані такими дослідниками, як Є. Бондаревська, Н. Нікандров, П. Пидкасистий та ін. Проблеми функціонування ціннісної системи в освіті, аксіологічні аспекти в підготовці майбутнього вчителя вивчалися І. Ісаєвим, В. Сластениним, Є. Шияновим та ін.

Одним з основних принципів ціннісних орієнтацій є принцип гуманізму. Він акцентує увагу на положенні, згідно з яким ціннісні орієнтації – це, перш за все відображення ставлення до самого себе, при цьому фіксується особлива роль емоційно-чуттєвої сфери і оптимально організованої діяльності на базі особистісно-привабливих цінностей. Під «ціннісними орієнтаціями» Н. Свещинська, наприклад, розуміє «стандарт», які детермінують ставлення до себе і навколишнього світу. Цінність виступає як поведінковий орієнтир, актуально представляє мета активності особистості [69, 9].

Показником духовної зрілості і високого рівня культури виступає усвідомлення студентом себе як особистості, здатної здійснювати суспільно значиму діяльність і оцінювати її результати.

Цінності є вихідними психічними утвореннями для постановки цілей і обґрунтування педагогом всій своїй діяльності. Цінності є компонентом індивідуально-психологічної структури особистості. Орієнтація в світі цінностей є своєрідна діяльність людини, що потребує від неї особистої активності та напруги духовних сил. Процес підготовки вчителя в цьому сенсі є спеціально організована діяльність, що сприяє формуванню системи відносин до вчительської праці. В процесі пізнання, спілкування, праці людина визначає для себе цінність об'єктів, з якими вона вступає у взаємодію. Ціннісний підхід студента – майбутнього педагога при цьому буде полягати в створенні відповідних педагогічних умов і у виборі шляхів реалізації своєї програми [48, 429].

Аксіологічний підхід органічно притаманний гуманістичній педагогіці, оскільки людина розглядається в ній як найвища цінність суспільства та мета соціального розвитку. Педагогічні цінності залежать від соціальних, політичних, економічних відносин у суспільстві, які багато в чому визначають

розвиток педагогіки і освітньої практики.

За твердженням В. Сластеніна, педагогічні цінності являють собою норми, що регламентують педагогічну діяльність і виступають як пізнавально-діюча система, яка служить опосередковуючою і сполучною ланкою між сформованим суспільним світоглядом в області освіти і діяльності педагога. Вони формуються історично і фіксуються в педагогічній науці як форма суспільної свідомості у вигляді специфічних образів і уявлень. Оволодіння педагогічними цінностями можливо тільки в процесі здійснення педагогічної діяльності, у ході якої відбувається їх суб'єктивація, рівень якої служить показником особистісно-професійного розвитку педагога. По різновидах цінності прийнято виділяти: соціальні, групові та особистісні педагогічні цінності [70, 37].

Соціально-педагогічні цінності – це сукупність ідей, уявлень, правил, традицій, що регламентують діяльність соціуму в сфері освіти. Групові педагогічні цінності можна представити у вигляді концепцій, норм, що регулюють і спрямовують педагогічну діяльність у межах певних інститутів. Особистісні педагогічні цінності – це соціально-психологічні утворення, в яких відображаються цілі, мотиви, ідеали, установки та інші світоглядні характеристики педагога.

Як вважає В. Горова [20], аксіологічне «Я» як система ціннісних пріоритетів містить не тільки когнітивні, але й емоційно-вольові компоненти, що грають роль внутрішнього орієнтиру. У ньому акумульовано як соціально-педагогічні, так і професійно-групові ідеали, що служать основою індивідуально-особистісної системи педагогічних цінностей. Аксіологічне «Я» педагога включає цінності:

- пов'язані з розумінням особистістю своєї ролі в соціальному і професійному середовищі (суспільна значимість праці педагога, престижність педагогічної діяльності, визнання професії найближчим оточенням і ін.);

- задовольняють потребу в спілкуванні і розширюють його коло (спілкування з дітьми, колегами, обмін духовними цінностями та ін.);

- орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності (вдосконалення професійно-творчих здібностей, залучення до світової культури, заняття улюбленим предметом, постійне самовдосконалення та ін.);

- дозволяють здійснити самореалізацію (творчий, варіативний характер праці педагога, захопливість педагогічною професією, можливість допомоги соціально вразливим дітям та ін.);

- задовольняють прагматичні потреби (отримання гарантованої роботи, оплата праці і тривалість відпустки, кар'єрне зростання та ін.) [20, 17].

Огляд педагогічної літератури показав, що серед перерахованих груп можна виділити цінності самодостатнього та інструментального типів, що розрізняються за предметним змістом. Самодостатні цінності – це «цінності-цілі», які включають творчий характер праці педагога, його престижність, соціальну значимість, відповідальність перед державою, можливість самоствердження, любов і прихильність до дітей. Вони служать основою розвитку особистості педагога і дитини, виступають в якості домінуючої аксіологічної функції в системі інших педагогічних цінностей, оскільки в них основний зміст діяльності педагога.

До інструментального типу цінностей, або цінностей-засобів відносять педагогічні дії, спрямовані на вирішення професійно-освітніх та особистісно-розвиваючих завдань; комунікативні дії, що дозволяють реалізувати особистісно та професійно орієнтовані завдання: дії, що відображають суб'єктну сутність педагога, інтегративні за своєю природою, які об'єднують всі три підсистеми в єдину аксіологічну функцію [20, 18].

З точки зору деяких вчених (І. Ісаєв, Є. Шиянов та ін.), вищий щабель в ієрархії педагогічних цінностей займають цінності-якості, що входять у групу інструментальних цінностей. Вони є вираз особистісно-професійної характеристики людини, яка присвятила себе справі просвітництва. Це особи, що беруть творчість у своїх вихованцях, готові і вміють його підтримати, розвинути і скорегувати в позитивному плані [50, 50].

На думку Н. Мартишиної, ціннісний компонент пов'язаний із

світоглядною позицією людини, з її особистісними пріоритетами. Він відображає визнання творчості як цінності, життєвої необхідності, прийняття образів творчих особистостей в якості орієнтирів в долі і в професії [50, 48].

Ряд дослідників, зокрема Г. Солодова, стверджують, що освоєння студентами гуманістичної парадигми освіти в процесі вивчення педагогічних дисциплін супроводжується суперечностями соціокультурного характеру. Це виражається в тому, що вони відчують труднощі в сприйнятті гуманістичних цінностей, які поки ще не стали домінуючими в практичній діяльності відомих їм вчителів, а тому в процесі вивчення теоретичного курсу педагогічних дисциплін можна спостерігати неузгодженість між їх минулим досвідом, в якому знаходять відображення найбільш очевидні для них форми і методи педагогічної діяльності, і необхідними, професійно значущими діями педагога, які представлені у педагогічній теорії [73, 68]. Нові педагогічні цінності, що виявляються в категоріях «свобода», «самостійність», «ініціативність», «творчість», «співробітництво», ще не повністю осмислені студентами і співвіднесені з педагогічною реальністю.

Вивчення науково-педагогічної та публіцистичної літератури свідчить, що головною цінністю студенти вважають спілкування, яке, за даними П. Підкасистого, Л. Фрідмана, М. Гарунова, йде головним чином у середовищі своїх однолітків [61, 6].

Молоді люди відчують потребу в спілкуванні і одночасно підвищується його вибірковість. Протиріччя, проте, полягає в тому, що молоді люди прагнуть почути свій внутрішній голос, намагаючись не заглушити його метушливою буденною повсякденністю.

Для студентів безумовною цінністю є майбутня професія, яку багато з них досить смутно уявляють, але це не заважає їм прагнути до оволодіння основами професійної діяльності. Зазначимо, що за рівнем освоєння діяльності виділяють такі типи особистості, як: учень (рівень репродукції), виконавець, допитливий і творець. За домінуючим формам реалізації діяльності: перетворювач, споглядач, оратор, мислитель.

Особистість характеризується п'ятьма потенціалами: пізнавальним, ціннісним, творчим, комунікативним і художнім [61, 17].

Пізнавальний потенціал визначається об'ємом і якістю знань і інформації. Ціннісний – знайденої або той, що отримується системою ціннісних орієнтацій в різних сферах діяльності, в тому числі фахової і розкривається у світосприйнятті та світобаченні.

Для цілей нашого дослідження саме ціннісний потенціал (гуманістичні цінності) має особливе значення. Представлена далі в роботі програма експериментального навчання і виховання орієнтує студентів на присвоєння цінностей гуманістичного характеру.

2.2. Гуманістична центрація як основа особистісного та професійного становлення студентської молоді

Проблема прилучення студентської молоді до гуманістичних цінностей пов'язана з проблемою гуманізації освіти.

Термін «гуманізація освіти» уявляється дослідникам як розробка практичних рекомендацій щодо подолання відчуження освіти від живої людської особистості, її потреб, завдань її розвитку. Під гуманізацією освіти розуміється подолання знеособленості школи, повага особистості дитини, створення умов для розвитку її здібностей та обдарувань. Підкреслюється, що основною метою педагогічного процесу стає розвиток учня» [4, 34].

Таким чином, студенти – майбутні педагоги повинні усвідомлювати, що суспільство потребує педагога з гуманістичною центрацією і гуманістичним світоглядом, які формуються у процесі залучення їх до основ професійної діяльності в стінах ЗВО.

Під професійною компетенцією розуміється якісна характеристика міри оволодіння фахівцями своєю професійною діяльністю, яка передбачає:

- усвідомлення своїх мотивів до даної діяльності;

- оцінку своїх особистісних властивостей і якостей;
- регулювання свого професійного становлення, самовдосконалення і самовиховання [78, 15].

Кілька ширше розуміє професійну компетентність В. Якунін, що передбачає класифікацію її компонентів:

- система професійних знань, умінь і навичок;
- прагнення і здатності до самостійного творчого вирішення професійних завдань;
- психологічна і соціально-психологічна готовність до роботи з людьми та керування ними;
- ідейно-моральна зрілість і політична культура [84, 64].

Розглядаючи професійний розвиток як безперервний процес самопроекування особистості, Л. Мітіна виділяє в ньому три основні стадії становлення особистості: самовизначення, самовираження і самореалізацію. Саме на останній стадії формується життєва філософія людини в цілому, усвідомлюється сенс життя, затверджується громадська позиція. В результаті, суб'єкт, досягаючи професійної майстерності, гармонійно розвиває свою особистість [53].

«А яким чином, – запитує Н. Новичкова, – вести навчання і виховання гуманного майбутнього вчителя, якщо у ЗВО в якості пріоритетної зберігається знанєва орієнтація на формування лише педагогічної освіченості майбутнього вчителя?» [57, 41].

Особистісно центрований педагог дбає обов'язково про свій професійний розвиток, про удосконалення предметної кваліфікації, він повинен мати психолого-педагогічні знання, необхідні для розвитку як себе самого, так і студента вищої школи. Такий педагог відкритий до інноваційної діяльності, готовий до тих чи інших труднощів, які можуть виникнути, він здатний сприймати нове, постійно вчитися в умовах, які змінюються, і спонукати до такої діяльності своїх підопічних. Особистісна гуманістична центрація педагога полягає, на думку М. Лабач, й у тому, щоб уміти визначити актуальну

необхідність сфокусувати свою увагу саме на тій чи іншій проблемі, яка потребує нагального вирішення – для сучасного мінливого світу, що потужно впливає на кожну особистість, це вкрай важливо [41, 146].

Серед випускників ЗВО педагогічних спеціальностей, як і раніше, виявляється дефіцит вчителя-гуманіста з яскраво вираженим стійким бажанням присвятити себе дітям, з творчим устремлінням до педагогічної діяльності. Однією з причин цього може бути те, що, наприклад, у навчальних педагогічних курсах, таких як: «Введення в педагогічну діяльність», «Теорія і методика виховання», «Теорія навчання» представлений досить широкий спектр теоретичних проблем, ідей, тем для вивчення студентами, але в них не передбачено вивчення проблем гуманістичної парадигми освіти і виховання, гуманної педагогіки, звернення до духовної спадщини класиків педагогіки.

Для формування гуманного світогляду майбутнього педагога необхідно прагнути до цілісного і системного знання про людину, що розвивається, про її єдність з природою і космосом. Крім цього, важливо скласти для себе філософське уявлення про дитину, відповівши на запитання: «Хто вона є? У чому мета і сенс її життя? За якими законами відбувається її ріст і розвиток?».

Вимоги нашого часу такі, що педагог вищої школи (та й не тільки) повинен посилено працювати над тим, аби студент, крім професійного зростання, мав усвідомлену мету стати «морально самоскерованою системою» [36, 31], яка, власне, є найголовнішою характеристикою особистості, «результатом свідомого вибору людиною власного образу» [36]. Подібний вибір неможливий без розвиненого почуття відповідальності. Колективне начало, яке панувало в тоталітарному суспільстві, нищення будь-якої індивідуальності, спрямування всіх зусиль і прагнень на досягнення колективної мети суперечило й суперечить навіть українському менталітету, однією з характерних рис якого була і є така риса, як індивідуалізм і, відповідно, акцентування на цінності окремої особи.

Майбутньому педагогу необхідно володіти засобами гуманізації навчально-виховного процесу, до яких можна віднести наступні:

- реалізацію принципу гуманізації як загально-педагогічного принципу;
- гуманітаризацію змісту освіти як олюднення змісту навчання і засобів викладання;
- демократизацію стилю педагогічного спілкування;
- оволодіння технологією педагогічної взаємодії на основі психологічних принципів гуманізації, діалогізації, персоналізації, проблематизації, персоналізації;
- створення гуманної атмосфери на навчальному занятті;
- підвищення гуманістичної педагогічної культури викладання;
- культивування в собі якостей особистості людини - гуманіста [57, 41].

Гуманістична складова ґрунтується на розумінні педагогічної діяльності як діяльності, спрямованої на вільний розвиток здібностей дитини та її особистості в цілому. Гуманістична складова є компонент світогляду вчителя і являє собою ціннісний компонент усієї його діяльності, в якій проявляється його ставлення до дітей, до самого себе, до навколишнього світу і до власної діяльності. Гуманістична складова є всеосяжна основа всієї діяльності педагога.

На думку М. Нікітіної, необхідною підставою цілісності процесів особистісного та професійного самовизначення є не стільки підпорядкованість другого першому, скільки їх взаємодія і взаємозбагачення на основі гармонізації процесів персоналізації та персоніфікації, що відбуваються в них. При цьому, сутність і успішність професійно-особистісного самовизначення мають визначатися не тільки і не стільки критеріями персоналізації – досягнення певного професійного статусу, ступеня у професійному зростанні як зростання кар'єри, але, насамперед, критеріями персоніфікації - визначення себе у професії на основі усвідомлення і прояву свого істинного «Я» і своїх цінностей, набуття індивідуального способу здійснення себе в професії, і, разом з тим, відкриття і збагачення свого «Я» через можливості і гуманістичну сутність професійної діяльності. Духовне самовизначення педагога виступає необхідною підставою та умовою його культуро сообразного професійно-особистісного самовизначення [55, 144].

Гуманістичний погляд педагога передбачає унікальність учня і позитивне ставлення вчителя до учнів. Тим самим, у процесі підготовки педагогів-гуманістів має приділятися стільки ж уваги поглядам і установкам вчителів, скільки їй приділяється в даний час навчального матеріалу та педагогічним стратегіям. Про це говорять як педагоги-практики, так і дослідники на сторінках педагогічної преси.

Для реалізації гуманістичної центрації як світоглядного принципу вчителя, педагогу необхідні певні принципи гуманного педагогічного процесу. На думку Ш. Амонашвілі, цими принципами можуть бути наступні: «Облаштувати навколишній світ і педагогічний процес так, щоб у них:

- 1) дитина пізнавала і засвоювала істинно людське;
- 2) пізнавала себе як людину;
- 3) виявляла свою справжню індивідуальність;
- 4) знаходила суспільний простір для розвитку своєї щирої Природи;
- 5) інтереси збігалися з загальнолюдськими інтересами;
- 6) були відвернені джерела, здатні провокувати дитину на асоціальні прояви [1, 180-181].

Ш. Амонашвілі вказував, що слідуючи гуманістичної центрації, як своєї ціннісної позиції, майбутньому педагогу немає необхідності постійно контролювати учнів, обмежувати їх, примушувати. Зосередившись на імперативних освітніх і виховних установках, вчитель насправді децентралізується, тобто зосереджується не на самому учня як суб'єкті, а на зовнішній цілі освіти і навчання [1].

Дослідження останніх десятиліть у професійній поведінці вчителя в школі показали, що 70% вчителів у нашій країні характеризує авторитарний стиль педагогічного керівництва, у них переважала центрація на власному «я» як у навчальній, так і в позакласній роботі. Їх педагогічне кредо виражалось у формулі: «Я краще знаю, що дітям потрібно!». 20% вчителів проявили центрацію професійної поведінки на організації діяльності як такої (залучення учнів у навчальну діяльність по виконанню письмових робіт, вправ, рефератів,

доповідей, творів, контрольних тощо), лише 10% вчителів в центр своєї уваги і педагогічної діяльності поставили дитину з її інтересами, потребами і можливостями [76, 287].

Такий результат пояснюється тим, що в останні десятиліття практично вся педагогічна діяльність вчителів у школах була підпорядкована жорстким вказівкам і рекомендаціям, головною особливістю яких була обов'язкова масовість учасників і супутній їй, формалізм.

Це визначає актуальність гуманістичної централізації як основи особистісного та професійного становлення молодих людей, яка має ресурс для зміни освітньої практики в бік особистісної гармонізації.

Таким чином, дослідники відзначають, що гуманістичні форми актуалізації професіоналізму діяльності можуть бути реалізовані при принциповому відмовленні педагогів від авторитаризму і від тоталітарних методів впливу на дітей, при реалізації моделі суб'єкт-суб'єктних відносин у системі «вчитель-учень», за умови цілеспрямованого розвитку діалогових відносин між педагогами і дітьми.

Діалогічне спілкування спрямоване на встановлення співробітництва педагога з учнями: спочатку через «підстроювання» партнера по спілкуванню, альтруїстичне зосередження на ньому, а потім і безоціночного прийняття його, визнання принципової рівності особистісних, а не статусних, позицій педагога і учнів, їх рівноцінності в довіреному діалозі і спільній творчості.

Монологічний стиль спілкування, навпаки, руйнує можливість спільної взаємодії, породжує конфліктні ситуації та спроби їх подолання за допомогою тиску або маніпулювання і призводить педагога до утвердження тільки своєї точки зору в авторитарному монолозі.

Співпраця є тією формою організації навчально-виховного процесу, яка спрямована на створення позиції партнерства і товариства педагога і учнів. Саме діалогічний стиль педагогічного спілкування, заснований на принципі паритетної взаємодії, найбільш відповідає цим завданням. Наявність даного стилю у педагога може служити критерієм високого ступеня професіоналізму

його діяльності.

Умовами успішної діяльності майбутнього педагога є розуміння складності і суперечностей процесу розвитку дитини, усвідомлення чинників, що сприяють її розвитку (емоційна стабільність життя дитини, варіативність виховної середовища, успішність будь-якої форми діяльності дітей, позитивна оцінка дитини в громадській думці) і факторів, що гальмують цей процес (почуття страху, відчуженість від ровесників і дорослих, самотність, відчуття неуспішності). В освітньо-виховному процесі важливо спиратися на досвід дитини і орієнтуватися на її індивідуальні здібності, потреби, інтереси та права.

Говорячи про педагога, стосовно до гуманістичної позиції його професійно-особистісного самовизначення, слід вважати його особистість головним змістом і засобом педагогічної діяльності. Вчитель працює самим собою, тобто своїми знаннями, вміннями, рівнем розвитку загальної і педагогічної культури в ньому, своїми психофізичними даними, своєю індивідуальністю в цілому [8, 37].

Вчителі – гуманісти повинні бути людьми, які полегшують навчання і виховання, а не дидактичними наставниками і для цього майбутнім педагогам необхідно створювати педагогічні умови, що сприяють розвитку таких якостей, як чуйність, турботливість, щирість, співчуття, дружелюбність і т.д.

Сучасні підходи до вивчення професійно-психологічного профілю педагога і механізмів його формування представлені в працях Р. Бернса, Е. Зеєра, А. Маркової, Л. Мітіної, А. Реана, М. Рокича та ін. Загальні закономірності формування особистості майбутнього вчителя відображені в дослідженнях Б. Ананьєва, Г. Ковальова, Н. Кузьміної, Л. Мітіної та ін. Особливості підготовки майбутніх педагогів з точки зору їх суб'єктного розвитку досліджені в роботах Г. Аксьонової, В. Кан-Каліка, О. Мороза, Г. Трофімової, В. Якуніна та ін.

Аналіз педагогічних праць останніх років в обраній нами області показує, що досліджувалися різні аспекти проблеми формування гуманності як якості особистості.

У роботах З. Васильєвої, В. Іванова, наприклад, розкривається тісна залежність між гуманістичними поглядами, уявленнями, почуттями, переконаннями і гуманним поведінням і якостями особистості.

У педагогічних дослідженнях виявляються загальні умови виховання гуманності як складної особистісної характеристики, що складається з сукупності компонентів і якостей.

Гуманістична центрація є відображенням таких особистісних особливостей педагога, як:

– його власної особистісної зрілості, і насамперед, гармонійної та адекватної Я - концепції, вірою в себе, природністю, щирістю, готовністю бути самим собою;

– людським ставленням до інших людей – повагою до них як до особистості, визнанням їх прав і свобод, їх своєрідності і неповторності, їх права йти своїм шляхом і відповідати за свій вибір, вірою в їх силу і мудрість;

– здатністю до адекватного розуміння і співпереживання іншій людині, до глибокого і одночасно дуже тонкого і делікатного контакту в спілкуванні з нею [14, 7-8].

Прикладом типології особистості вчителя за різними параметрами є наступна: тип «логотропов» (спрямованість на предмет, що викладається) і «педотропов» (спрямованість на дітей) [12, 56]. У науково-педагогічній літературі виділено наступні спрямованості особистості вчителя:

1) прагне розвивати особистість дитини, спираючись на емоційний та соціальний чинники. Дотримується гнучкої програми, не замикається на змісті досліджуваного предмета. Йому притаманна невимушена манера викладання, індивідуальний підхід, щирий, дружній тон.

Його антиподом є вчитель, який відчужений, егоцентричний, стриманий;

2) зацікавлений тільки в розумовому розвитку учнів. Суворо дотримується змісту досліджуваного предмета. Працює за послідовною, детально розробленою програмою. Висуває високі вимоги. Суворо перевіряє засвоєний матеріал. Тримається відчужено, підхід до учнів суто професійний.

Його антипод: неорганізований, недбалий;

3) творчий, винахідливий. Прагне захопити хоча б окремих учнів, збудити в них силу і здатність повністю розкрити свої творчі нахили. Не дбає про розвиток розумових здібностей в обмеженому, традиційному розумінні. Перевірки нерівноцінні за суворістю. До учнів часто ставиться суб'єктивно.

Його антипод: нудний, традиційний.

Наголошується, що всі три типи рідко зустрічаються в «чистому вигляді». Можна говорити тільки про домінуючи якості.

Для педагогічного процесу, пріоритетною орієнтацією якого є становлення особистості, виявляється важливим забезпечення необхідних умов і розвиваючих впливів з боку педагогічної системи. Становлення суб'єктності учня здійснюється успішніше при особистісно-центрованому підході (К. Роджерс, В. Сатір, Р. Лендрет та ін.). У ньому, на думку В. Якуніна, С. Братченко, найбільш глибоко розкривається з гуманістичних позицій особистість, забезпечується особистісний ріст і створюються умови особистісного зростання. Особистість трактується як «глибинна екзистенційна основа, головний регулятор всієї життєвої активності». Особистісне зростання – це «саморозкриття, розвиток внутрішньої сутності, це ... освоєння здатності бути людиною у світі людей». Умовами особистісного росту «виступають готовність і здатність дорослого вступити з ним в особистісно-розвиваючі відносини, у глибинне, справжнє спілкування» [14, 6-7]. Тому гуманна педагогічна взаємодія - це завжди взаємодія діалогічна, творча, особистісна та індивідуалізована. Вона забезпечує не просто передачу певного змісту (оформленого у вигляді знань, умінь, навичок, звичок, способів дії тощо) від вчителя до учнів, але їх спільний особистісний ріст.

У науково-педагогічній літературі виділяють такі якості, що ускладнюють взаємодію з учнями – це запальність, прямолінійність, квапливість, різкість, загострене самолюбство, самовпевненість, упертість, відсутність почуття гумору, зайву м'якість, нерішучість, простодушність, образливість, сухість, повільність, неорганізованість [54].

Я. Коломинський виділяє перелік рис особистості вчителя, що перешкоджають нормальному спілкуванню зі школярами: нерозуміння учнів, несправедливість, дратівливість, мала або надмірна вимогливість, педантизм і нав'язування своєї думки, нетактовність, протиріччя між словом і справою, нечесність, недоліки у викладанні [32].

При гуманістичному підході до освіти робиться акцент на здоровому соціальному та особистісному розвитку і надається менше значення результату. Педагоги, з цього підходу, виступають за надання учням можливостей пережити досвід успіху, а не невдачі; вони орієнтовані на навчання і виховання шляхом відкриттів, шляхом прийняття людей такими, які вони є, даючи їм право на самовизначення.

На думку Е. Зеера, до складу ключових компетенцій педагога, націленого на особистісно-орієнтоване навчання, повинен входити дієвий педагогічний гуманізм. Він, поряд з професійною компетентністю, соціально-психологічної толерантністю і педагогічною рефлексією, служить приєднанням до емоційного стану учнів, співпереживанням і наданням допомоги в подоланні негативних емоцій і суб'єктивних труднощів [29, 42].

Як показують дослідження, найбільш висока успішність і дисципліна учнів спостерігається у вчителів з демократичним стилем керівництва. При демократичному стилі (він заснований на урахуванні індивідуальних особливостей та особистого досвіду школярів, їх активності і потреб) в учнів виробляються дуже важливі уміння і навички моральної поведінки, а при авторитарному - накопичуються звички бездумного виконання вказівок і порад вихователя, що мало сприяє формуванню самостійності [43, 15].

Показником особистісно-діяльній сутності вчителя є професійно-педагогічна компетентність. За визначенням Н. Кузьміної, професійно-педагогічна компетентність – це здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засіб формування особистості учня з урахуванням обмежень і приписів, які накладаються на навчально-виховний процес вимогами педагогічної норми, в якій він здійснюється [39].

У професіоналізм педагога входить професіоналізм особистості педагога та професіоналізм діяльності педагога. На думку М. Станкіна, професіоналізм визначається як стійко-успішний одержуваніи результатами рівень вирішення завдань, що становлять зміст діяльності фахівця в тій чи іншій галузі праці [74].

М. Томчук, під педагогічним професіоналізмом розуміє результат творчої педагогічної діяльності, а тому передбачає формування такої особистості, яка була б здатна продуктивно, грамотно вирішувати соціальні, професійні і особистісні завдання [77, 47]. О. Дубасенюк визначає професіоналізм педагога як інтегральну психологічну характеристику особистості педагога, що включає наявність видів професійної діяльності та поєднання особистісних професійно важливих якостей, що забезпечують ефективне вирішення ним професійних завдань по навчанню і вихованню підростаючого покоління, а також завдань професійного самовдосконалення [27, 18]. З цих визначень можна вивести одне загальне визначення: професіоналізм педагога – особистісна характеристика педагога, яка визначається наявністю у педагога професійних педагогічних якостей і здібностей, також тим, що володіє сучасними засобами вирішення професійних завдань, що забезпечують високий рівень реалізації педагогічної діяльності.

Це визначення включає в себе розуміння педагога як суб'єкта педагогічної діяльності і одночасно педагога як професіонала педагогічної діяльності. Сформуваи професіоналізм вчителя можна, на думку Т. Сущенко, на багатій освітній базі, вищому ступені оригінальності, самобутності творчого самовираження в навчально-виховному процесі [75, 244].

Професіоналізм особистості включає в себе:

1. Професіоналізм взаємодії з вихованцями:

- професійні педагогічні позиції: гуманіст, «психотерапевт», актор, учасник і суб'єкт педагогічного співробітництва;
- педагогічний оптимізм (як підхід до учнів з оптимістичною гіпотезою, з вірою в їх можливості);
- знання про завдання і засоби спілкування;

– уміння ставити широкий спектр комунікативних завдань і гнучко їх вирішувати (вміння враховувати позицію інших учасників спілкування).

Виходячи з перерахованих характеристик взаємодії з вихованцями, можна позначити другий компонент професіоналізму особистості педагога:

2. Професіоналізм самовдосконалення інтегрує такі вміння та якості:

– вміння вивчати і розвивати свої особистісні якості, розуміти і зберігати моральні цінності в праці педагога;

– вміння будувати і реалізовувати плани свого особистісного і професійного саморозвитку;

– вміти володіти педагогічною рефлексією як зверненістю свідомості педагога на самого себе, педагогічною самосвідомістю [27, 34].

До професійно важливих якостей особистості відносяться:

– педагогічна емпатія, співпереживання;

– педагогічний такт (як розумна міра у виборі впливів на учнів з урахуванням умов і можливостей учасників спілкування);

– педагогічна чутливість;

– емоційна саморегуляція.

Таким чином, для досягнення достатнього рівня сформованості гуманістичної центрації педагога, необхідні такі якості, як готовність до розуміння психічних станів учнів і співпереживання, тобто емпатії, потреба у соціальній взаємодії, педагогічна комунікативна компетентність, педагогічний такт, в прояві якого виражається загальна культура педагога і високий професіоналізм його педагогічної діяльності і спрямованості.

2.3. Особливості розвитку гуманістичної центрації студентів

У науково-педагогічних публікаціях не виявлено джерел, що безпосередньо описують або характеризують шляхи і способи розвитку гуманістичної центрації студентів. Разом з тим, аналіз педагогічних публікацій

дозволяє екстраполювати традиційні шляхи і прийоми навчально-виховної роботи у ЗВО, роблячи акцент на гуманістично-насиченому змісті, інтегруючи процесуальні та змістовні аспекти навчання.

Зазначимо, що оскільки мова йде про університетську освіту і залучення студентів університету до гуманістичних цінностей, то доречно процитувати М. Пирогова, який, аналізуючи сучасний йому стан університетів і пропонуючи реформи університетської освіти, писав: «Ні один університет на світі, незважаючи на назву, не представляє всеосяжного науково-навчального закладу... Відокремити навчальне від наукового в університеті не можна. Але наукове і без навчального усе-таки світить і гріє. А навчальне без наукового тільки блищить» [61, 156].

Розвиваючи і підкреслюючи цю думку, зазначимо значимість як власне науково-дослідної роботи студентів за запропонованою тематикою, пов'язаною з проблемою гуманізації освіти, так і роль різноманітних спецкурсів, що дозволяють ознайомити студентів з гуманістичними цінностями, заклавши основи для розвитку їх гуманістичної центрації.

Далі, досить ефективним способом розвитку гуманістичної центрації студентів можна вважати представлення змісту освіти. Сучасні дидакти В. Краєвський та А. Хуторський вважають, що зміст освіти виступає як соціально і особистісно-детерміноване фіксоване уявлення про соціальний досвід, що підлягає засвоєнню молодим поколінням [34, 166].

Зміст освіти, який за структурою відповідає соціальному досвіду, складається з чотирьох основних елементів: досвіду пізнавальної діяльності, який зафіксовано у формі її результатів – знань; досвіду здійснення відомих способів діяльності – у формі умінь і навичок діяти за взірцем; досвіду творчої діяльності – у формі вмінь приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях; досвіду здійснення емоційно-ціннісного ставлення – у формі особистісних орієнтацій. Означені елементи утворюють структуру змісту. Вони пов'язані між собою таким чином, що кожний попередній елемент є передумовою для переходу до наступного. Такі ж характеристики системи,

якими є склад, структура, функції, зберігаються і на інших рівнях. [58, 48-49].

Ці елементи пов'язані між собою. Відбираючи зміст у відповідності з принципом інтердисциплінарної інтеграції, ми можемо впливати на всю структуру через елементи. Пропонуючи студентам проблемну ситуацію для обговорення, ми, тим самим, дозволяємо їм набувати досвід творчої діяльності, який пов'язаний з досвідом пізнавальної діяльності і особистісним досвідом як компонентом змісту освіти.

Відбір змісту освіти у відповідності з поставленим завданням розвитку гуманістичної центрації є сучасним способом її вирішення.

Ще один шлях гуманізації освіти сьогодні – конструювання сукупності навчальних ситуацій, що складають те, що називається освітньої середовищем [34, 173]. Освітнє середовище – це цілеспрямовано створюване соціокультурне оточення учня, що включає різні види засобів і змісту освіти, здатні забезпечити його продуктивну діяльність. Вона може бути педагогічною умовою, що сприяє розвитку гуманістичної центрації.

Педагогіку середовища вивчали такі дослідники, як М. Йорданський, С. Каменєв, Р. Малиношевський, О. Стегній, С. Шацький, М. Шаповал, Ю. Яковенко та ін.

На думку одного з представників середовищного підходу Ю. Мануйлова [49, 8], життєві ситуації все більш підводять до необхідності враховувати зростаючу роль і значення середовища у розвитку дітей. Само середовище в його дослідженні «Середовищний підхід у вихованні» розгорнуто з одного боку, як умова, чинник, сприятливий або несприятливий для реалізації закладеного в них потенціалу, з іншого боку, середовище розглядається як засіб виховання.

Л. Приходченко під середовищем визначає «частина навколишнього світу, з якої суб'єкт взаємодіє або прямим, або непрямим чином, у відкритій і латентній формі» [63, 23].

Інший дослідник, В. Глазичев описує середовище через «місце», яке воно пов'язує з чимось особливим, неповторним, індивідуальним, що складається,

дозріває, затверджується і становить «самий фундамент культури» [17, 102].

Середовище здатне розвивати індивідуальність і формувати через певний спосіб життя соціальний тип, що і визначає його роль в життєдіяльності людини, дозволяє розглядати його як потенційний засіб управління становленням людської особистості.

Ю. Мануйлов переконаний, що за допомогою «добору» потрібних параметрів середовища і «приготування» потрібного середовища можна керувати процесами, що відбуваються у системі освіти і виховання [49, 32].

Роль вчителя в педагогіці середовища була в тому, щоб бути організатором середовища для дітей і середовища самих дітей.

Освітній зміст відповідно до середовищного підходу не передається учням безпосередньо, а як би «вирощується» у них в ході навчальної діяльності при вивченні освітніх об'єктів, колективної комунікації і т.п.

Л. Виготський вважав, що «якщо вчитель безсилий в безпосередньому впливі на учня, то він всесильний при посередньому впливі на нього через соціальну середу. Соціальна середовище є істинний важіль виховного процесу» [16, 23].

Методолог середовищного підходу у вихованні Ю. Мануйлов зазначає, що дослідниками виділені крім соціальних інститутів, природне середовище, архітектурне, середовище спілкування, шкільне середовище та інші [49, 62].

Остання розглядається як предметно-просторове і соціальне середовище діяльності.

Дослідники середовищного підходу обговорюють типологію дій з середовищем. Виділяють традиційні дії – вчитель проводить збори, зустрічається з батьками, перевіряє щоденники та т.п. Афективні дії ведуть за собою незаслужені оцінки, історії про своє життя під настрій і інші ціннісно-раціонально орієнтовані дії [49, 85].

По суті, такого роду дії є чітко спланованими управлінськими діями. Дії з середовищем є ціліраціональними і, завдяки тому, що вони працюють одночасно на мету, способи, засоби, результат, вони володіють значним

виховним потенціалом.

Таким чином, створення відповідного освітнього середовища сприяє розвитку гуманістичної центрації на основі гуманістичних засобів і змісту освіти.

Специфіці і завданням розвитку гуманістичної центрації відповідає використання методів, що позначаються в психолого-педагогічній літературі як активні методи навчання, інтерактивні методи навчання, ігрові методи навчання.

Дослідники, які розробляють активні методи і форми навчання, виходять з того, що ці методи надають учням більшу свободу вибору способів виконання діяльності, що істотно розрізняються, тобто дозволяють здійснювати вільний пошук ефективного, відповідального індивідуальності дитини підходу до вирішення завдання.

Досить ефективним способом розвитку гуманістичної центрації студентів можна вважати зміст освіти, що виступає як соціально і особистісно-детерміноване фіксоване уявлення про соціальний досвід та підлягає засвоєнню молодим поколінням [67, 117].

Ще один шлях гуманізації освіти – конструювання сукупності навчальних ситуацій, що називається освітнім середовищем. Освітнє середовище може бути педагогічною умовою, яка сприяє розвитку гуманістичної центрації. Середовище здатне розвивати індивідуальність і формувати через певний спосіб життя і соціальний тип, що визначає її роль у життєдіяльності людини, дозволяє розглядати її як потенційний засіб управління становленням людської особистості.

Специфіку і задачі розвитку гуманістичної центрації відповідає використання методів, які визначаються в психолого-педагогічній літературі як активні, інтерактивні та ігрові методи навчання. Ці методи надають студентам велику свободу вибору способів виконання діяльності, тобто дозволяють здійснювати вільний пошук ефективного, відповідального підходу до вирішення педагогічних завдань. Через активні методи навчання у майбутніх

вчителів формують тенденцію до емпатії, рефлексії, комунікативної компетентності, що лежить в основі гуманістичної центрації.

Умовою розвитку гуманістичної центрації студентів – майбутніх вчителів є реалізація суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії між викладачем і студентами, та студентами один з одним в освітньо-виховній діяльності в освітньому закладі [67, 117].

В основі активних методів навчання і виховання в більшості випадків лежить гра. Перевагами гри є наступні:

1) гра сприймається учасниками як спосіб самовдосконалення, випробування себе на психологічну стійкість, компетентність, дозволяючи тим самим посилити мотивацію навчання;

2) учасник гри має можливість розкрити себе в конкретній значущій ситуації;

3) гра цікава сама по собі, тому що є особливо гострою і привабливою для учасників подією;

4) гра дозволяє відчувати себе значущою частиною ігрового колективу, зіставляти свою точку зору з точкою зору інших, шукати компроміс, розвивати толерантність, тому гра являє собою спосіб гармонізації суб'єктного і «чужого», гармонізацію особистості, що має в грі право на помилку. При цьому самоцінність особистості висувається в грі на перший план, стаючи запорукою її розвитку.

Таким чином, в рамках гуманістичної парадигми освіти і виховання ті, що навчаються через ігрові методи формують тенденцію до емпатії, рефлексії, комунікативної компетентності, що лежить в основі гуманістичної центрації. У програмі експериментального навчання передбачені ігрові ситуації.

Умовою розвитку гуманістичної центрації студентів – майбутніх педагогів є реалізація суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії між викладачем і студентами та студентами один з одним в освітньо-виховній діяльності у закладах вищої освіти. Суб'єкт-суб'єктні відносини припускають, що педагог налаштований на сприйняття, розуміння переживань, цілей, інтересів, поглядів,

відносин дитини. Педагог визнає активне начало в дитині, визнає, що у дитини може бути відмінний від нього досвід і не нав'язує свій. З іншого боку, педагог прагне до розуміння своїх особистісних проявів для успіху педагогічної діяльності. Педагог щирий у прояві своїх почуттів, відкритий у спілкуванні.

В протилежність суб'єкт-суб'єктивним відносинам, об'єкт-об'єктивні відносини характеризуються рольовим підходом сприйняття поведінки учня з точки зору відповідності його соціальної ролі і встановлених норм поведінки. Педагог налаштований вважати свої особистісні прояви, особливості несуттєвими, а іноді і шкідливими для педагогічного успіху. Педагог орієнтований на «правильну» педагогічну поведінку у відповідності з загальними еталонами і приписами щодо педагога.

Організувати суб'єкт-суб'єктивну взаємодію, що розвиває особистість, здатний педагог, який постійно знаходиться в кризі компетентності, проектує власну психолого-педагогічну та спеціальну підготовку, вибудовує траєкторію професійного зростання. Педагог, який усвідомлює власну індивідуальність, формує індивідуальний стиль педагогічної діяльності, є суб'єктом професійного розвитку. Вирішальну роль в цьому може зіграти власний досвід, що складається в процесі особистісно-орієнтованої педагогічної підготовки майбутнього вчителя [27].

Таким чином, в рамках педагогічного процесу педагог повинен ставитися до учня як до суб'єкта не тільки навчальної діяльності, але і свого особистого досвіду і вибору життєвого шляху, оскільки саме розуміння права вимагає поваги до унікальності, самоцінності людської особистості, тобто визнання в кожному унікальної цінності. Цьому повинна сприяти гуманізація навчання, яку К. Роджерс [68], охарактеризував у наступних положеннях:

1. Примусовому, безособистісному, інтелектуалізованому, оцінюваному ззовні, спрямованому на засвоєння значень навчання протиставляється навчання, орієнтоване на учня, ініційоване ним самим, спрямоване на засвоєння смислів, як елементів особистісного досвіду.

2. Гуманізоване навчання забезпечується не вдосконаленням навичок,

умінь і здібностей вчителя, впровадженням нових експериментальних програм, а перебудовою його особистісних установок, перенесенням акценту з викладання трансляції інформації на стимулювання, полегшення, допомогу у навчанні.

3. Не прагнути до досягнення своїх власних цілей, а приділяти більше уваги тому, що відбувається «у внутрішньому феноменологічному світі власного «Я» і «Я» своїх партнерів». Усвідомлено відмовитися від цілеспрямованих психологічних, педагогічних впливів, що маніпулюють дітьми, що утрудняють їх самодетермінацію і самоактуалізацію, а створити умови для вільного розвитку дітей відповідно до їх власних цілей та прагнень.

4. Розуміти гуманізацію насамперед як гуманізацію та гармонізацію стосунків людини зі своїм внутрішнім автентичним «Я». Щоб стати умовою гуманізації світу та інших людей, необхідно навчитися безоціночно приймати, активно вислуховувати і конгруентно висловлювати своє справжнє «Я» [68, 216].

Все це сприяє побудові суб'єкт-суб'єктних відносин як між вчителем і учнем, так і між учнями один з одним.

Психотерапевт Г. Лозанов розробив методику навчання, в якій основний акцент робиться на розкритті психічних резервів людини шляхом створення сприятливої психологічної обстановки. Така обстановка характеризується відсутністю психологічних бар'єрів і підвищеною комунікативною активністю особистості. У цьому стані у студентів спостерігається більш високий, ніж звичайно, рівень протікання психічних процесів, підвищене сприйняття, розуміння і запам'ятовування. Основними засобами створення сприятливого психологічного клімату на уроці є: довірчо-шанобливі відносини між педагогом і учнями, його високий авторитет, навіювання, тактичне виправлення помилок учнів, оцінка вчителем не тільки форми, а й змісту відповідей учнів, надання учневі ініціативи та можливості самовираження, облік комунікативних потреб учнів [52].

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія не може бути монологічною, тому діалог виступає одиницею звітності рівних позицій взаємодії між вчителем і учнем.

Більшість сучасних авторів, на думку І. Беха, які досліджують проблеми особистісного зростання та умов, які йому сприяють, сходяться на тому, що найбільш сприятливе «середовище, що особистісно розвивається» – це спілкування на рівні діалогу. Здатність до здійснення спілкування на рівні міжособистісного діалогу – найважливіша умова гуманістичного, особистісно-орієнтованого виховання і навчання [10, 47].

У свою чергу, в якості психологічних і соціально-психологічних характеристик особистості, які виступають умовою готовності до діалогу, як правило, можна назвати здатність до рівноправної, шанобливої взаємодії, до творчості, до взаєморозуміння і т.п. Останнім часом особливо підкреслюється роль емоційного контакту, здатність до співпереживання (емпатії). Причому, емпатія є не тільки важливим елементом особистісно-розвиваючих здібностей, але і грає дуже істотну роль доповнення й урівноваження інших елементів, зокрема – розуміння.

Основа особистісного контакту, єдина нитка діалогу – це процес співпереживання, емоційно-інтуїтивне прийняття і осягнення співбесідниками внутрішнього світу один одного. Особлива роль емоційних зв'язків у становленні особистості, побудові міжособистісних стосунків підкреслювалась у роботах різних напрямів. Зміст співпереживання в діалозі не в «оволодінні», а у формуванні особливого роду міжособистісного контакту та створенні необхідних умов для самореалізації співбесідників, умов, які і роблять людське спілкування – людським. В стратегічному плані, емоційний зв'язок є найважливішим чинником особистісного зростання [10].

Роботи К. Обухівського, В. Ротенберга та інших свідчать про те, що емоційний міжособистісний контакт є фундаментальна умова розвитку людини (особливо дитини) як особистості, він дозволяє їй відчувати себе не чужим, не втраченим в цьому світі, більше того – виступає ключовим фактором її психічного здоров'я.

Найбільший інтерес представляє підхід до емпатії К. Роджерса. У його концепції емоційне співпереживання займає місце в ряду базових умов особистісного зростання. К. Роджерс наполягає, що «емпатія – це не стан, а процес, особливі взаємини, що включають в себе кілька аспектів: входження у внутрішній світ переживань іншої людини і вільну орієнтацію в ньому; тонку чутливість до мінливих процесів, які відбуваються в цьому світі; проживання «життя іншої людини» - делікатно без оцінок, не намагаючись відкрити більше, ніж він готовий проявити, але при цьому допомагаючи йому робити переживання все більш повним» [68].

Емпатія створює сприятливі умови для розкриття і розвитку людини, якій вона адресована, робить його відкритим до зміни. При цьому напрямок цього розвитку і його результат багато в чому залежать від інших параметрів взаємодії і перш за все від цілей «емпатуючого», його ставлення до співрозмовника. Модус особистісного зростання емпатія актуалізує тоді, коли поєднується з відношенням до іншого, як до особистості, з повагою, визнанням її суверенітету і свободи, вірою в її позитивний потенціал.

Все це дає підстави стверджувати, що саме співпереживання, емпатія (як вона розуміється К. Роджерсом) дозволяє співрозмовникам вступати в глибоке, емоційно насичене зіткнення і тому може слугувати найкращою основою особистісного контакту в діалозі, основою особистісного зростання.

До факторів, що сприяють підвищенню ефективності спілкування та гуманізації освіти, відносяться на думку К. Левітана:

- партнерство – це контакт двох або більше людей, що спілкуються;
- співробітництво;
- зацікавленість у партнері;
- спільність ціннісних орієнтацій;
- орієнтування в особистості партнера;
- недистанційний характер спілкування [43, 53].

З точки зору В. Ширшова, педагогічна комунікація може трактуватися як спосіб організації навчально-виховної діяльності на основі прийому, засвоєння,

переробки і передачі інформації [82, 81]. Педагогічна комунікація – фундаментальний напрям у педагогічних дослідженнях. Вона важлива в педагогічному діагностуванні, прогнозуванні, творчому передбаченні і в емпіричній перевірці соціальних, психолого-педагогічних і інших моделей.

Під комунікативними навичками В. Ширшов розуміє автоматизовані компоненти свідомих дій, що сприяють швидкому і точному відображенню комунікативних ситуацій і визначають успішність сприйняття, розуміння об'єктивного світу і адекватного впливу на нього в процесі педагогічної комунікації [82, 86-87].

Комунікативні вміння – це комплекс комунікативних дій, заснованих на високій теоретичній та практичній підготовленості особистості і дозволяє творчо використовувати комунікативні знання і навички для повного, точного відображення і перетворення дійсності.

На думку Г. Трофімової, проблема педагогічної комунікативної компетентності (ПКК) пов'язана з ідеєю діалогічних відносин вчителя і учнів, їх співробітництва, взаєморозуміння [78].

Професійно-педагогічне спілкування, однак, вимагає спеціальної підготовки, одним з аспектів якої називають розвиток педагогічної комунікативної компетентності, яку Г. Трофімова розуміє як здатність вчителя до орієнтації в ситуаціях професійно-педагогічного спілкування та ефективної взаємодії з учнями на основі гуманістичної ціннісної диспозиції особистості та педагогічного досвіду.

На думку Г. Трофімової, особистість вчителя можна вважати комунікативно компетентною, якщо він орієнтується в ситуаціях педагогічного спілкування, має певний досвід реальної педагогічної діяльності. Ситуації педагогічного спілкування – це умови, в яких реалізується система прийомів і навичок взаємодії вчителя та учнів з допомогою різних комунікативних засобів [78].

Поняття ПКК представлено автором у формі трикомпонентної моделі, в основі якої знаходиться гуманістична ціннісна диспозиція особистості (див.

рис. 2.1.).

Далі Г. Трофімова дає опис позначених якостей, що складають, на її думку, основу ПКК [78, 36].

Гуманістична ціннісна диспозиція (схильність) формується на основі низки морально-психологічних якостей особистості, таких як щирість, такт, товариськість та ін. Постійно застосовуючи в навчально-виховному процесі комунікативні знання, вміння та навички, вчитель накопичує комунікативний досвід [78]. Тому необхідно у студентів – майбутніх педагогів створювати широке уявлення про майбутню комунікативну діяльність.



Рис 2.1. Трьохкомпонентна модель педагогічної комунікативної компетентності (за Г. Трофімовою)

Важливим компонентом досвіду є комунікативні звички вчителі, які являють собою специфічні дії, що стали потребою. Звички спонукають вчителя поступати певним чином, що викликається почуттям відповідальності і приносить задоволення від результатів комунікативної діяльності. У процесі розвитку педагогічної комунікації у студентів – майбутніх педагогів проявляються, формуються, удосконалюються комунікативні здібності,

складається комунікативний характер [83, 187].

Перехід до особистісно-орієнтованого навчання передбачає вибудовування суб'єкт-суб'єктних відносин між педагогом і учнями. Це вибудовування може виявитися малоефективним, якщо педагог буде зосереджений на інтересах оточення дитини або тільки на педагогічних технологіях, а не на самому учня і його інтересах.

Педагог, який володіє гуманістичною централізацією, здатний до ефективної взаємодії з учнями, тому що саме взаємодія між педагогом і вихованцями є змістом педагогічного процесу.

Враховуючи вищесказане, в наступному розділі нам належить розглянути, яким чином впровадження в освітній процес програми експериментального навчання і виховання, що спирається на морально-насичений матеріал, сприяє формуванню у студента ціннісного ставлення як до себе, так і до інших людей, і дозволяє перевести учнів на більш високий рівень моральної вихованості й сформуванню в них гуманістичний світогляд, що є дуже важливою складовою майбутньої педагогічної професії.

Вивчення шляхів і засобів формування та розвитку гуманістичної централізації в науково-теоретичній літературі дозволяє підсумувати:

- під цінностями розуміють елементи морального виховання, найважливіші складові внутрішньої культури людини, які виражаються в особистісних установках, властивостях і якостях, визначають її відношення до суспільства, природи, інших людей, самої себе. Одним з основних принципів ціннісних орієнтацій є принцип гуманізму;

- встановлено, що сучасні студенти надають перевагу цінностям, що орієнтовані на самореалізацію особистості в спілкуванні і продуктивній творчій діяльності. Разом з тим, освоєння студентами гуманістичної парадигми освіти в процесі освоєння професії педагога супроводжується суперечностями соціокультурного характеру. Нові педагогічні цінності, що виявляються в категоріях «самостійність», «співробітництво», «толерантність», ще не повністю співвіднесені з педагогічною реальністю;

- в якості шляхів і засобів розвитку гуманістичної центрації названі інтеграція наукової і навчальної роботи, міждисциплінарні зв'язки, відбір гуманістично-насиченого змісту навчання і створення адекватного предметно-просторового і соціального середовища в контексті університетського заняття. В особистісно-розвиваючій школі виховання постає як діяльність, в якій особлива роль належить педагогічній підтримці і допомозі у сфері самоорганізації та самоствердження особистості;

- описані такі педагогічні умови розвитку гуманістичної центрації як: реалізація суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії між викладачем і студентами та студентами один з одним в освітньо-виховній діяльності у ЗВО; створення освітнього середовища, що сприяє розвитку гуманістичної центрації на основі гуманістичних засобів і змісту освіти.

- виявлено, що для досягнення достатнього рівня сформованості гуманістичної центрації майбутньому вчителю необхідні такі якості як: рефлексія, емпатія, комунікативна компетентність, педагогічний такт.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ ЦЕНТРАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

3.1. Організація та методичне забезпечення дослідно-експериментальної роботи

Дослідно-експериментальна робота складалася з кількох етапів.

Первинна діагностика проводилася на основі результатів спостереження і опитування контрольної та експериментальної груп. Було визначено початковий тип педагогічних центрацій студентів – майбутніх педагогів (методика К. Левітана), їх рівень емпатійності (тест емпатичних тенденцій А. Мехрабіана), отримана оцінка їх самоаналізу (опитувальник Р. Бернса) і рефлексії за підсумками твору «Я як майбутній педагог».

На другому, формувальному етапі здійснювалася реалізація програми експериментального навчання і виховання, яка включала завдання і вправи, що сприяють формуванню гуманістичної центрації у студентів і формуванню у них гуманістичного світогляду. Велося спостереження за діями і реакціями студентів, проводилися бесіди, інтерв'ювання, анкетування. Визначалися необхідні педагогічні умови для формування гуманістичної центрації студентів.

На третьому етапі, контрольному, була проведена повторна діагностика випробовуваних експериментальної і контрольної груп. Проведена систематизація, зіставлення, узагальнення підсумків експериментальної роботи.

Засобами педагогічної діагностики стали: опитувальник К. Левітана «Визначення типу центрації – спрямованості педагогічної діяльності» (див. Додаток А), який було застосовано, по-перше, для виявлення одного з шести типів центрацій у студентів, по-друге, для визначення у них ступеня вираженості того чи іншого центрованого типу.

К. Левітаном виділені наступні шість типів центрацій: конформна (К);

егоцентрична («Я» - центрація); гуманістична (Г); авторитарна (А); орієнтована на батьків (Б); методична (М).

За ступенем вираженості центрації визначаються як епізодична, значима і домінуюча.

Питання опитувальника пропонують респондентові: а) виявити свої професійно-педагогічні та особистісні характеристики; б) уявити себе практикуючим педагогом або пригадати різні виховно-освітні моменти зі своєї практичної педагогічної діяльності або навчальної діяльності. Питання складені автором таким чином, що запропоновані позиції відповідей вже орієнтують на той або інший тип педагогічної центрації.

Кожен тип центрації має свою інтерпретацію результатів. Вона наступна:

«К» – центрація на інтересах (думках) своїх колег, або конформна центрація. Домінування даної центрації спостерігається у педагогів, схильних до організаторської і виховної роботи з різними віковими групами. Схильні колективним ідеям, не конфліктні.

«Я» – центрація на інтересах (потребах) свого «Я» або егоцентрична центрація. Характеризує педагогів з яскравою індивідуальністю, що відстоюють право на нешаблонну роботу. Можливі конфлікти з колегами і адміністрацією при обмеженні свободи дій вчителя. При сприятливих умовах викладання ці педагоги частіше реалізують свої можливості, створюючи педагогічні винаходи.

«Г» – центрація на інтересах дітей, або гуманістична центрація. Професійно значуща центрація. Вся діяльність педагога спрямована на гуманізацію процесу навчання. Його індивідуальний стиль поведінки характеризується увагою і чуйністю до дітей, тому найбільш успішно здійснюється робота з педагогічно важкими учнями.

«А» – центрація на інтересах (вимогах) адміністрації. Характерна для педагогів з нереалізованими індивідуальними особливостями в силу їх старанності і репродуктивності діяльності. Властива велика залежність від оцінок їх діяльності інспектуючими органами освіти і думки адміністрації

школи. Змінюють стиль і методи викладання, якщо це рекомендовано «зверху». При перенесенні методик не адаптують їх до умов власної діяльності.

«Б» – центрація на користь батьків. Зустрічається в педагогів, які потрапили в залежність від батьків своїх учнів. Успішність їх педагогічної діяльності зумовлена складом батьків та їх соціальною значущістю. Можливе необ'єктивне оцінювання учнів, пов'язане із взаємовідносинами між педагогом і сім'єю учня.

«М» – центрація на інтересах (вимогах) засобів і методів, або пізнавальна центрація. Характерна для педагогів теоретичного типу. Основний напрям їх діяльності – вдосконалення педагогічної технології навчання і виховання. Однак, захопленість педагогів вдосконаленням методики викладання іноді призводить до того, що вчитель починає розглядати учня як фон, на якому відтворює «бездоганний» урок. Що ж стосується змісту і структури уроку, то вони логічно завершені, максимально заповнені, професійно грамотні. Вчителі з домінуванням даного типу центрації можуть бути прекрасними керівниками методичних об'єднань [14].

«Тест емпатійних тенденцій Мехрабіана» використовувався для вимірювання прояву емпатії (див. Додаток Б). Він призначений для вимірювання ступеня вираженості тенденції до прояву емпатії.

А. Мехрабіан розподіляє отримані результати випробовуваних за ступенем вираженості емпатії за такими рівнями: низька, середня і висока тенденція до емпатії. Кожне з питань дозволяє виявити ступінь співпереживання, емоційно-інтуїтивне прийняття і осягнення респондентом світу іншої людини, або явищ природного і соціального характеру.

В ході дослідження «Методика емпатійних тенденцій» дозволила виявити і зафіксувати ступінь схильності студента – майбутнього педагога до розуміння як своїх переживань, так і особливостей перцептуальних проявів дитини, її радощів і труднощів, можливостей і обмежень.

За допомогою вираження згоди або незгоди з ряду питань можна було побачити ступінь розвитку емоційного світу студентів, виділити або

причетність його почуттів почуттям іншого, відкритість світу, або закритість і слабку або середню вираженість співпереживання проблемам і радощам інших людей.

Опитувальник Р. Бернса для самооцінки вчителя дозволив студентам – майбутнім педагогам здійснити процес самоаналізу своїх умінь і навичок з орієнтацією на свою майбутню професію.

Студенти відповідали на наступні запитання:

1) Чи вважаю я себе завершеною, повністю сформованою особистістю або у мене є резерви внутрішнього росту і розвитку?

2) Чи достатньо я впевнений в собі?

3) Чи здатний я терпимо сприймати різні точки зору? Чи достатньо у мене інтелектуальної гнучкості, щоб уникнути догматизму?

4) Чи вважаю я себе здатним приймати в свою адресу критику, необхідну для мого особистісного і професійного зростання?

5) Чи можу я поглянути на себе очима своїх учнів?

6) Що служить для мене переважним орієнтиром – люди або об'єкти? Що для мене важливіше – зміст навчального предмета або потреби і особливості сприйняття учнів?

7) Чи намагаюся я встановити причину труднощів, які виникають перед дитиною у навчанні, або я завжди готовий віднести їх на рахунок його нездатності?

8) Чи пробуджує мій стиль викладання любов до навчання та інтерес до предмета?

Вибір методики обумовлений тим, що самоаналіз будь якій, особливо педагогічній, професійній діяльності надзвичайно важливий для її ефективності та результативності. Сформоване чітке уявлення майбутнього педагога як фахівця про власний професійний потенціал, про найближчі цілі професійного розвитку є умовою ефективності та успішності його професійної діяльності.

Використання опитувальника Р. Бернса дозволяє судити про ступінь сформованості Я-концепції майбутнього педагога. Чи є у студента образ своєї

майбутньої діяльності? На чому він буде ґрунтуватися і чим керуватися? Чи закладена в його концепції орієнтація на інтереси і можливості дитини?

Однією з методик дослідження професійної компетентності майбутнього педагога став контент-аналіз творів на тему: «Я як майбутній педагог». В ході аналізу даних було виявлено позицію студентів контрольної та експериментальної груп за бажанням їх (або небажанням) працювати в школі і з дітьми взагалі. А якщо працювати педагогом, то який педагогічний стиль і методику викладання вибрати?

Педагогічний експеримент був проведений у Дніпровському національному університеті імені Олеся Гончара. Загальну вибірку досліджених склали 46 студентів. У вибіркочу сукупність увійшли студенти денного відділення, що навчаються за освітніми програмами «Середня освіта (Географія)» та «Середня освіта (Українська мова і література)». В ході проведення дослідження до складу вибіркової сукупності увійшли студенти третіх курсів (23 особи – експериментальна група) і четвертих курсів (23 особи – контрольна група) університету.

3.2. Цілі, завдання, зміст програми експериментального навчання та виховання студентської молоді

Метою програми формування гуманістичної центрації студента – майбутнього педагога було розвиток гуманістичних якостей особистості студентів, формування їх гуманістичного світогляду.

Зміст програми спрямований на діалогову, суб'єкт-суб'єктну систему взаємовідносин, яка закріплює у свідомості студентів гуманістичну центрацію і, як наслідок, рівноправність позицій суб'єктів, а також впливає на їхнє світосприйняття, сприйняття іншої людини як значущої.

Засобами дидактичного забезпечення експериментального навчання стали: зміст (художні тексти, розповіді, притчі), методи (тренінги, рольові ігри,

проектувальні ситуації), відеоматеріали, дидактичні картки тощо.

У завдання програми входило засобами завдань і вправ:

- 1) формувати ціннісне ставлення студентів як до себе, так і до інших людей;
- 2) розуміти точку зору іншої людини;
- 3) співпереживати почуттям іншої людини;
- 4) розвивати терпимість, милосердя, співчуття, щедрість, доброзичливість, піклування про ближнього та ін.

5) створювати умови для збагачення емоційного світу студентів моральними переживаннями і сприяти формуванню у них моральних почуттів (осмислення і переживання в колективі: співраді і співчуття, співпереживання як позитивних, так і негативних емоцій на основі перегляду читання запропонованої літератури по темі, програванню рольових ситуацій);

б) виробляти особистісне ставлення до побачених і почутих подій, фактів, явищ гуманістичного плану.

Програма складається з 14 завдань. Завдання розподілені, спираючись на систему моральних якостей особистості, які становлять основу гуманізму: щирість, такт, рефлексія, емпатія, комунікативна компетентність [78].

Щирість – це властивість особистості виражати в словах, емоціях, вчинках свої справжні думки, почуття, наміри.

Такт – це інтуїція гуманної людини, як би підказує їй найбільш делікатну лінію по відношенню до оточуючих. Такт передбачає здатність особистості до емпатії.

Емпатія (від грец. *empathia* – співпереживання) – це збагнення емоційних станів іншої людини, це швидше процес, ніж стан. Джерелом емпатії є протиріччя в емоційному морі індивіда між власними переживаннями і сприйнятими переживаннями іншої особи. Це протиріччя породжує потреба у відновленні комфорту почуттів. Існує деяка різниця між звичайною емпатією і емпатією педагогічною, яка полягає в тому, що педагог, вступаючи в

спілкування з учнем, проявляючи співпереживання, співчуття, сприяння, не просто прагне встановити з ним комфортні відносини, а намагається за допомогою вираження емпатії домогтися виховного ефекту [62, 29-30].

Рефлексія – це, на думку В. Якуніна «здатність людини сприймати, усвідомлювати, пізнавати й оцінювати себе і свій стан» [84, 114].

На думку О. Ортинського, педагогічний такт – це педагогічно грамотне спілкування в складних педагогічних ситуаціях, уміння знайти педагогічно доцільний і ефективний спосіб впливу, відчуття міри, швидкість реакції, здатність швидко оцінювати ситуацію і знаходити оптимальне рішення [60].

Завдання програми експериментального навчання і виховання спрямовані на розвиток моральних якостей, що складають основу гуманістичної центрації майбутнього педагога.

На заняттях засобами комунікації створювалися умови для саморозвитку студентів, розвиток їх почуттів, розуміння і присвоєння загальнолюдських цінностей. Ті, що навчалися індивідуально і в групах висловлювали свої почуття більш відкрито, виявляли і визначали позиції, досліджували міжособистісні відносини і формулювали свою систему цінностей.

Ситуації, завдання і вправи допомагали міркувати і говорити про те, що вони відчують, думають, що будуть робити. Увага приділялася особистому досвіду кожного студента, заохочувався максимально можливий розвиток людського потенціалу кожного. Сприйняття морального потенціалу через зміст притч, художніх текстів, засвоєння моральних ідей було кроком до підвищення загальної культури людини в цілому і формуванню гуманістичної центрації, зокрема.

Навчання йшло на основі співпраці викладача і студента (підхід, в якому студенти працюють у невеликих групах, де кожен член групи може брати участь у виконанні чітко позначеного, колективного завдання). В результаті співпраці підвищується самооцінка у студентів і поліпшуються відносини між різними типами учнів. Співробітництво в навчанні вимагає взаємодії обличчя до обличчя членів групи; відносини між членами групи можна описати як

відносини позитивної взаємозалежності; навчання на основі співпраці встановлює індивідуальну відповідальність за взаємообмін і кооперацію; використовуються різноманітні прийоми для забезпечення того, щоб цілі та винагороди залежали від результатів роботи і внеску всіх членів групи. На основі ідей педагогіки співробітництва в ході експерименту передбачалася активізація міжособистісного спілкування та роботи в малих групах через обмін ролями, надання допомоги один одному і т.д.

Результати людино центрованого підходу, який застосовувався до студентів, на думку К. Роджерса, насилу піддаються стандартним оцінкам, тому його критеріями є ті зміни, які відбуваються в особистості, в її розвитку і зростанні [68]. До них належать зміни такого роду:

- людина починає сприймати себе по-іншому;
- вона більш повно приймає себе і свої почуття;
- стає більш упевненою в собі і автономною; ставить перед собою реальні цілі, веде себе більш зріло;
- вона стає більш схожою на людину, якою хотіла би бути;
- починає приймати і розуміти інших людей і т.д.

Студенти, в ході реалізації експериментальної програми, стали володіти більш високою особистісною адаптацією, виявляли більше прагнення до освоєння знань понад навчальної програми, більшою мірою, ніж у контрольній групі виявляли творчі ідеї, були більш відповідальні.

Далі наведемо фрагменти програми експериментального навчання.

Фрагмент Програми 1:

Студентам пропонувалося ознайомившись з текстом, написати есе на тему: «Педагоги мого дитинства: особистість і професіоналізм».

Текст. «Мама дуже любила мене. Балувала. Не могла надивитись. Я був для неї самим розумним, найкрасивішим, самим добрим. Звичайно, я таким був тільки для неї. Але все ж мама була права – вона бачила глибше. Бачила під всією невправність і лущинням моє справжнє обличчя. Напевно, це може сказати про свою маму кожен. Але це правда.

Мама навчила мене всьому, що я вмію. Навіть бачити світ – навчила вона.

Ми стояли ввечері над морем і вона співала мені: «Дивись, яке небо зоряне...» – і я починав бачити зоряне небо. Мама читала мені Пушкіна: «Вона була некваплива...» – і я відчував, що люблю. Я був розчинений в мамі. Вона була моїм богом.

А потім я виріс. Мабуть, ще не зовсім, але вже став озиратися.

Я шукав Вчителя. Тоді я не розумів, що шукаю Вчителя, просто більше всього на світі хотів, щоб знайшовся старший, якому я потрібен. Саме старший. Який сам уже щось зрозумів. Старший, який зрозуміє і полюбить мене. Який допоможе знайти себе. Я точно знав - він десь поруч. Я напружено вдивлявся в кожного зустрічного.

Чи Не він? Але, мабуть, я не був готовий. Вчителя тоді я не зустрів. А від матері внутрішньо відійшов. І це була драма. Мабуть, потрібно було багато шукати, потрібно було щось вистраждати самому.

Вчителя я зустрів потім, коли дозрів. І Вчитель мене зрозумів з усіма болями, злетами і падіннями. Він повірив у мене так, як вміла вірити тільки мама – через все, незважаючи на мої помилки і дурості. Він вірив, що я прекрасна людина. Хоча це було зовсім не очевидно. Але він так бачив. Саме бачив щось таке, що не видно було мені самому. Мій Вчитель казав: «Я твердо вірю тобі». І ця впевненість творила мене, захищала, не давала здатися.

А найголовніші його слова були такі: «До тих пір, поки ти щирий перед своєю совістю – світлі сили на твоїй стороні» [30].

Відповіді студентів підтвердили припущення, що в цьому майстрі гармонійно поєднуються професіоналізм особистості та професіоналізм діяльності. Рефлексія студентів над поставленою проблемою показала, що педагог з гуманістичною концентрацією той, що поважаєм і любимо.

Образи, які були описані студентами, представили нам гуманного вчителя, який має свою внутрішню позицію, орієнтовану на сприйняття іншого як цінності і є носієм гуманного педагогічного мислення.

Мета завдання: виявити, що розуміється під професіоналізмом

особистості педагога. Виявилося, що педагог з гуманістичним світоглядом – це педагог, який створює щось нове, нехай навіть в малих масштабах несе самостійну відповідальність за прийняте рішення, визначає цілі, виходячи з власних ціннісних підстав.

Фрагмент Програми 2.

Студенти мали ознайомитися з розповіддю В. Сухомлинського «Краса. Натхнення. Радість і Таємниця», а потім виконували завдання дослідницького характеру, розмірковуючи над питаннями: «Що таке щирість у взаємовідносинах?»; «Як поєднуються розумність і почуття в процесі навчання?».

Подібного роду робота студентів на навчальному занятті з педагогічних курсів незамінна для самостійного пошуку, вибору гуманістичних орієнтацій на педагогічну діяльність, оскільки вона будується на багатій змістовній та емоційній основі при аналізі гуманістичних педагогічних цінностей. В результаті це допомагає студентові:

- а) розуміти сутність гуманістичних педагогічних цінностей;
- б) розвивати на їх основі своє педагогічне мислення як гуманістичне;
- в) розвивати в собі професійну педагогічну мотивацію;
- г) звертатися до пошуку засобів гуманістичної взаємодії в педагогічному процесі;
- д) розвивати гуманістичну педагогічну культуру.

Гуманну педагогіку неможливо зрозуміти тільки на основі вивчення теорії про неї. Щоб допомогти студенту поринути у світ Живої Педагогіки, необхідно створити умови, щоб вони самі могли спробувати себе в ролі вчителя. Студентам пропонується вирішити декілька рольових ситуацій. Наприклад, дані ситуації, які необхідно розіграти за ролями.

1) Ви здаєте іспит. Перед вами сидить комісія, яка до вас явно нерасположена. Вам треба добре здати іспит.

2) Складання путівника життя.

Студентам пропонується попрацювати письмово і подумати над тим, що

необхідно в собі підкоригувати, щоб досягти життєвих успіхів. Кожна зупинка - це шматочок їх просування на шляху в освоєнні професійної педагогічної діяльності. На кожній зупинці студенти відзначають, що їм потрібно скорегувати, щоб їх професійна мета відбулася. У цьому випадку студент, як майбутній вчитель, засвоює живе знання, чого вимагає реальна педагогічна практика і яке студент самостійно і з цікавістю вибудовує, виступаючи в ролі порадики, консультанта.

Відповіді студентів показали, що з рольовою ситуацією впоратися дуже важко. Студенти так входили в роль авторитарного вчителя з його мімікою, жестами, тоном, стилем спілкування, що їх іншим товаришам дуже важко було схилити їх до компромісу. Це говорить про те, що авторитарна модель педагога дуже жива для студента, він легко входить в цю роль, захоплюється нею і не хоче відмовитися від неї.

Говорячи про путівник життя, студенти помічали, що зупинками для них можуть бути як особистісні якості: лень, повільність, надмірна поступливість, так і зовнішні обставини: хороша робота, наявність друзів, кар'єрне зростання, сім'я. У цих відповідях ми чітко можемо простежити ціннісні орієнтації студентів, їх пріоритети.

Фрагмент Програми 3:

Круглий стіл з Притч Леонардо да Вінчі. Обговорення будується на виділенні смислів кожній притчі і на знаходженні життєвих ситуацій (і педагогічних у тому числі), в яких можна застосувати цю притчу.

Всі притчі можна поділити на групи. Одна група описує такі якості як: самопожертву, вміння поділитися з іншим, любов до ближнього. Наприклад, притчі «Серцева теплота», «Лев і ягня», «Журавлі».

Інша група притч описує прояв таких якостей, як терпіння, жадібність, заздрість. Наприклад, притчі «Персикове дерево», «Полум'я».

До знайомства з притчами у студентів спостерігалось в більшій мірі байдуже ставлення до проблемних педагогічних ситуацій ціннісного типу. Фіксувалось навіть в окремих випадках негативне ставлення на матеріал, що

розповідає про почуття співчуття до ближнього, любові, турботі, душевної щедрості. Студенти висловлювали іронію і незгоду з приводу альтруїстичних позицій, вважали, що головне – це турбота про себе. Але поступово, знайомлячись з матеріалом про духовні цінності людини, активно їх проживаючи, у них йшло внутрішня зміна, про що свідчили висловлювання студентів на занятті.

Притчі – це той матеріал, який перевірений століттями. Він містить набір яскравих образів, який цілеспрямовано впливає на органи почуттів, виконуючи виховне та освітнє значення.

Можна представити наступний приклад образності притчі.

«Як зробити лінію коротше»

Одного разу великий індійський імператор Акбар прийшов у суд, намалював на стіні лінію і потім запитав у членів суду: «Як зробити цю лінію коротше, не доторкаючись до неї?»

Всі мовчали. Але один чоловік засміявся. Це був відомий жартівник Бірбал. Він підвівся, підійшов до стіни і намалював над лінією, що накреслив Акбар, свою лінію, більшу, ніж перша, і сказав: «Ось я і зробив твою лінію коротше, не торкаючись її, адже величина і довжина – речі відносні».

Студенти, розмірковуючи над цією притчею, (вона пропонувалася їм у вигляді загадки), не відразу приходять до потрібного відповіді. Їх припущення будуються на наступних висловах: «відійти на відстань, щоб її не бачити»; «засипати лінію піском, залити водою»; «піднятися на вертольоті над нею і тоді вона перетвориться на точку» і т.д. Ці відповіді показують, що ситуацію морального змісту студенти теж можуть як і у їхніх відповідях: ігнорувати, критикувати, заперечувати. І тільки поступово, через освітню середу, що складається з проблемних ситуацій морального та педагогічного плану, ті, що навчаються знаходять адекватну відповідь, суть якої в розкритті власного потенціалу, в розвитку і самовдосконаленні власного професіоналізму особистості і діяльності.

Однією з головних функцій притч є пізнавальна функція, яка дає людині

знання про світ. Мова передачі знання у притчі дуже образна, що стає хорошою основою для початкового розуміння світу, його ключових засад, розвитку стосунків людини з навколишнім світом. Звернення до притчі для учнів, зміст якої неоднозначний і має безліч граней тлумачення, дуже цінний для осмислення багатьох питань, що стосуються цінності людини, природи і соціуму. Завдяки знайомству з притчами, учень вчиться бачити незвичайне у звичайному, знайомиться з різноманіттям навколишнього світу і особливостями інших людей, що належать різним культурам. Через притчі світ бачиться і сприймається цілісно. Багаторазово проживаючи події притчі, учень набуває значимий для себе життєвий досвід. Через знайомство з притчами йде осягнення базисних основ людської психіки, що дуже важливо для майбутнього педагога в розумінні своїх майбутніх вихованців.

Для педагога важливим залишається пошук відповіді на питання про те, що може притча, казка чи міф повідати про психіку дитини? Педагог допускає, що самі образи і мотиви притч, казок і міфів приховують у собі ті чи інші значення, невидимі на перший погляд.

Останнім часом у сучасній дійсності виділився такий метод в педагогіці та психології як казкотерапія. Сутність цього методу полягає в процесі утворення зв'язку між казковими подіями і поведінкою учня в реальному житті. Застосовуючи казкотерапевтичний метод, можна працювати з агресивними, невпевненими в собі або сором'язливими учнями.

Казкотерапія виходить з уявлення про те, що кожна людина – унікальна особистість. Педагог у цьому випадку створює атмосферу емоційного прийняття учня, де підтримується все позитивне, що у нього є, але проявляються соціальні вимоги до прояву цих почуттів (не битися, не обзиватися). За допомогою казкових образів, студенту пропонується вихід із складних проблемних ситуацій, шляхи вирішення виниклих конфліктів, позитивна віра в себе. Коли учень слухає притчу або казку, він з'єднує з образами притчі свій життєвий досвід, відноситься відразу до кількох рівнів. І саме це переживання сюжету вчащимися, прив'язка його особистого досвіду до

стандартних образів притчі чи казки, забезпечують глибокий ефект впливу казкових сюжетів на особистість студента і це буде служити профілактики психічного здоров'я учнів.

В ході програми експериментального навчання і виховання було помічено, що обговорення моральних дилем, що з'являються в притчах та інших завданнях програми, оцінка їх етичних наслідків у ряді спостережень за експериментальною групою підвищувала їх моральну сензитивність і моральність поведінки. Ігрові та рольові ситуації, які включають моральні дилеми, процедури моделювання зуміли викликати зміни поведінки в групі студентів. Про це свідчив рівень підвищення емпатійних тенденцій і впевненість в собі і в своїх діях по відношенню до дитини в методиці самоаналізу в ЕГ.

На контрольному етапі дослідно-експериментальної роботи була проведена повторна діагностика студентів ЕГ і КГ та здійснено порівняльний аналіз отриманих показників.

Це дозволило нам довести правильність і обґрунтованість використовуваних методичних прийомів і методик; узагальнити дані експерименту; знайти залежності між експериментальними даними; виявити наявність істотних відмінностей між групами досліджуваних.

3.3. Результати дослідно-експериментальної роботи з формування гуманістичної центрації майбутніх педагогів

Після реалізації програми експериментального навчання і виховання у експериментальній групі студентів, на контрольному етапі було проведено повторне вимірювання за методикою визначення емпатійних тенденцій А. Мехрабиана для виявлення відмінностей показника емпатійності у студентів в ЕК і КГ. Результати первинної та повторної діагностики представлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Показники емпатійності у студентів ЕГ і КГ до і після реалізації програми експериментального навчання

Рівні тенденції до емпатії	Первинна діагностика		Повторна діагностика	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий рівень	17,4%	26,1%	34,8%	26,1%
Середній рівень	47,8%	43,5%	56,5%	47,8%
Низький рівень	34,8%	30,4%	8,7%	26,1%

Порівнявши результати первинної та повторної діагностики на виявлення емпатійних тенденцій, було встановлено, що в експериментальній групі, порівняно з контрольною, змінилися показники високого рівня тенденції до емпатії в бік збільшення. Рівень зріс в ЕГ з 17,4% до 34,8%. В КГ високий рівень тенденції до емпатії не змінився. Показники середнього рівня тенденції до емпатії в КГ та майже не змінилися. Показники низького рівня тенденції до емпатії в ЕГ зменшилися суттєво: з 34,8% до 8,7%; в КГ зміни не істотні.

Результати первинної та повторної діагностики у ЕГ представлено на рисунку 3.1.

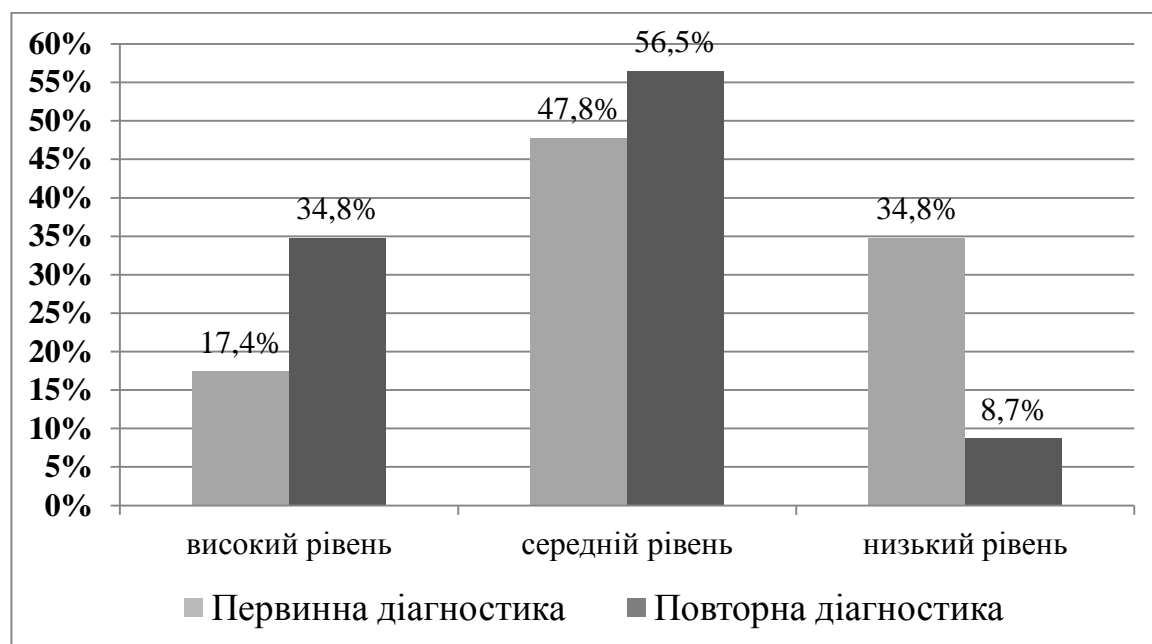


Рисунок 3.1. Порівняльний аналіз показників ЕГ за параметрами «Емпатійні тенденції» до і після експериментального навчання

Поряд з вимірюванням рівня прояву емпатії, проводилося визначення типів централій студентів – майбутніх вчителів (методика К. Левітана).

Відсоткове співвідношення типів централій педагогічних позицій студентів КГ та ЕГ до експериментального навчання представлено у табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Порівняння результатів ЕГ і КГ за показниками типів централій до експериментального навчання

№	Показники централії	КГ	ЕГ
1	Епізодична централія	47,8%	43,6%
2	Егоцентрична централія	8,7%	13,0%
3	Методична централія	8,7%	4,3%
4	Авторитарна централія	4,3%	4,3%
5	Гуманістична централія	26,2%	21,8%
6	Конформна централія	4,3%	8,7%
7	Батьківська централія	0%	4,3%

З таблиці видно, що до експериментального навчання групи були майже однорідні за показниками.

Результати повторної діагностики показали, що відбулися позитивні зміни за показником гуманістична централія в ЕГ (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Динаміка показників типів централій в ЕГ до і після реалізації програми експериментального навчання

№	Показники централії	До навчання	Після навчання
1	Епізодична централія	43,6%	30,4%
2	Егоцентрична централія	13,0%	8,7%
3	Методична централія	4,3%	4,3%
4	Авторитарна централія	4,3%	0%
5	Гуманістична централія	21,8%	43,6%
6	Конформна централія	8,7%	8,7%
7	Батьківська централія	4,3%	4,3%

Порівнюючи між собою значення решти центрцій у експериментальній групі студентів, ми бачимо, що значимих змін не виявлено. Навіть спостерігається деяке зниження рівнів решти центрцій (еґоцентрична, авторитарна, епізодична). Більш явно ця тенденція позначена графічно (дивиться рисунок 3.2.).

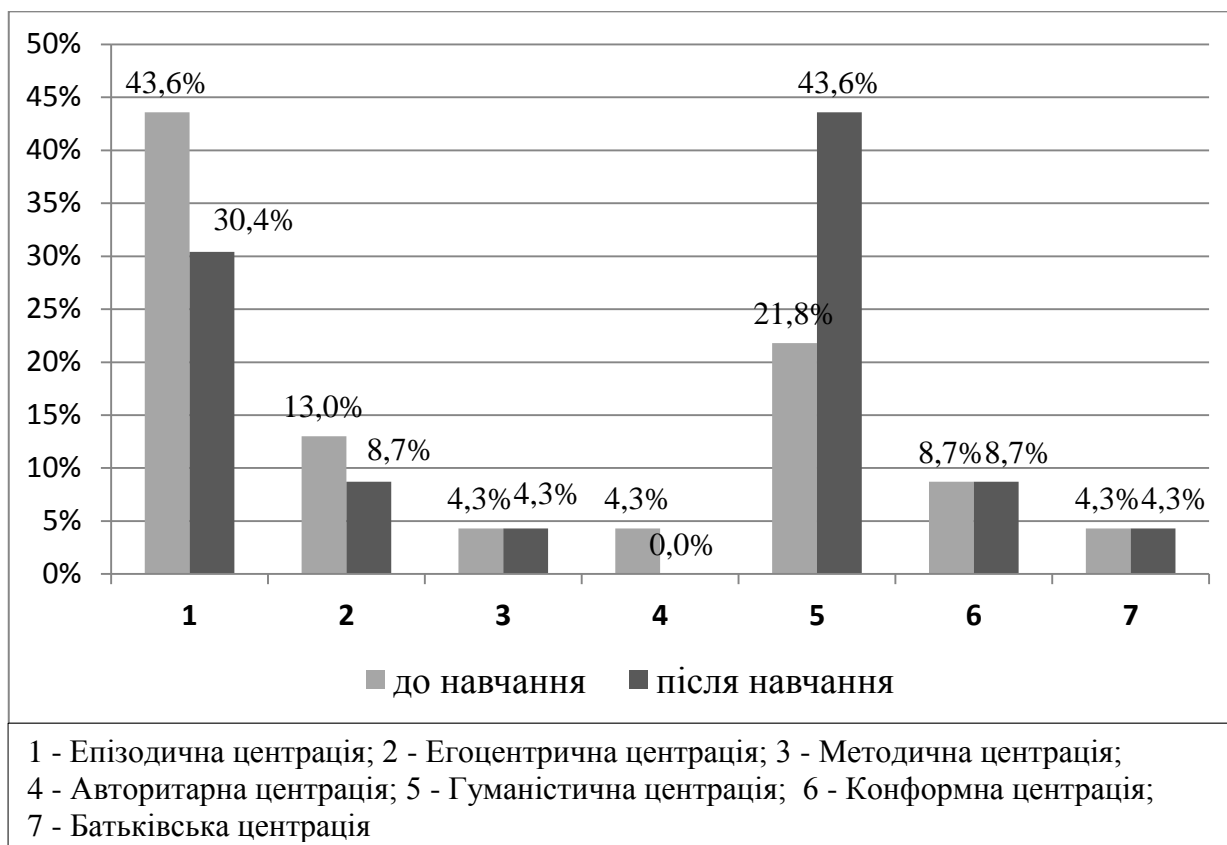


Рис. 3.2. Показники типів центрцій в Еґ до і після реалізації програми експериментального навчання

Можна припустити, що зниження показників інших типів центрцій (еґоцентрична центрція – з 13,0% до 8,7%, авторитарна центрція – з 4,3% на 0%) відбулося за рахунок підвищення гуманістичної центрції (було 21,8% стало 43,6%).

Динаміка показників типів центрцій у Кґ до і після експерименту представлена в таблиці 3.4. Результати показують, що суттєвих змін не зафіксовано.

Таким чином, ми можемо констатувати, що впровадження експериментальної програми навчання і виховання в освітню практику сприяло

позитивній динаміці показників гуманістичної центрації в експериментальній групі. Випробовувані експериментальної вибірки за результатами повторної діагностики стали усвідомлено вибирати ті варіанти відповідей в опитувальнику К. Левітана, які говорили, що вибраного їх респондента цікавить конкретна дитина, її значущість в більшій мірі, ніж методична робота, свої бажання, бажання батьків або адміністрації. У вибраних відповідях за даними повторного вимірювання можна спостерігати, що змінилася сама частота вибору на користь гуманістичної центрації. Якщо, за підсумками первинної діагностики, у ЕГ і КГ великий відсоток склав епізодичну центрацію (див. табл. 3.2) – це 47,8% в КГ та 43,6% в ЕГ, то за підсумками закінчення експерименту в ЕГ відбулися зміни. Епізодична центрація зменшилася з 43,6% до 30,4%, а частина відсотків перемістилася в інші типи центрацій, зокрема, на гуманістичну центрацію (див. табл. 3.3). Експериментальна група при повторному вимірюванні (43,6% в порівнянні з 21,8% у першому вимірі) продемонструвала високий відсоток значущості гуманістичної центрації. В цілому з табл. 3.3 видно, що домінує гуманістична центрація в ЕГ, а по іншим типам центрацій відбулося зниження, або їх прояв залишився на тому ж рівні.

Таблиця 3.4

Динаміка показників типів центрацій в КГ до і після експерименту

№	Показники центрації	До експерименту	Після експерименту
1	Епізодична центрація	47,8%	39,1%
2	Егоцентрична центрація	8,7%	8,7%
3	Методична центрація	8,7%	4,3%
4	Авторитарна центрація	4,3%	8,7%
5	Гуманістична центрація	26,2%	30,4%
6	Конформна центрація	4,3%	4,3%
7	Батьківська центрація	0%	4,3%

Для розуміння загальної ситуації сформованості уявлення про свою майбутню педагогічну професію у студентів – майбутніх педагогів і свого

бажання чи не бажання освоювати її, було запропоновано написати твір на тему: «Я як майбутній педагог».

На основі контент-аналізу творів студентів були отримані наступні дані (див. Додаток В).

Одиницею виміру при проведенні контент-аналізу творів студентів стали наступні фрази:

- 1) Я б хотів(а) вчити дітей і допомагати їм;
- 2) хочу працювати з дітьми, але...;
- 3) я не уявляю себе в якості педагога, не хочу працювати в школі.

Результати відповідей і в контрольній, і в експериментальній вибірках розподілилися в рівних пропорціях. Пояснити це можливо тим, що написання цього твору проходило в самому початку реалізації експериментальної програми навчання і виховання, тому на момент опитування ми не бачимо змін в ЕГ порівняно з КГ.

Співвідношення у позиції «Хочу працювати з дітьми, але...» склало 30,4% від числа опитаних. Відсотковий зміст з позиції «Я б хотів(а) вчити дітей і допомагати їм» склав по 39,2% у кожній групі відповідно. І процентний розподіл за відповіддю «Я не уявляю себе в якості педагога, не хочу працювати в школі» виявився 30,4% в ЕГ і КГ.

Найголовнішим аргументом (див. табл. В.1) в ЕГ виявилася відповідь з позиції, чому не хочуть студенти в школу і до дітей - це те, що більша частина респондентів вважають професію вчителя не своїм покликанням. Але цей висновок ними робиться до педагогічної практики та циклу психолого-педагогічних дисциплін. Тільки спробувавши і побачивши всі радощі і труднощі педагогічного процесу, можна виважено сказати, що «педагогіка – це не моє». А до цього відповіді можна було вважати лише передбачуваними.

Наступна позиція у відповідях студентів «Хочу працювати з дітьми, але...» показує, що студенти ЕГ хочуть кращих умов для роботи. Вони говорять, що пішли б працювати педагогами, але тільки в спеціалізовані Мистецькі школи, Ліцеї, Коледжі, у систему додаткової освіти, тому що там «віддачі

більше від вихованців» і «бачиш результати своєї роботи».

Контрольна група свою аргументацію вибудувала наступним чином: «Заважає піти в школу боязнь впоратися з дітьми»; «невміння впоратися з собою в процесі передачі знань»; і «бажання спеціальних умов, більш комфортних, ніж традиційна освітня школа»; «брак практичних знань, умінь, навичок».

Аргументи з приводу твердої позиції працювати з дітьми прописані в додатку В. Експериментальна група у своїх відповідях представила більшу варіативність, ніж контрольна. На думку студентів, що входять в експериментальну вибірку, бажання бути з дітьми у них очевидне. Вони: бачать себе добрим і чуйним вчителем; просто люблять дітей; хочуть вигадувати щось нове; хочуть робити за допомогою свого предмета дітей щасливими і т.ін.

Варіанти відповідей в контрольній вибірці виявили бачення студентами себе в певному освітньо-виховному просторі. Вони: хочуть допомагати дітям, працюючи в дитячому будинку або інтернаті; працювати в соціально-реабілітаційному центрі для дітей і підлітків; будуть цікавитися життям дітей і самими дітьми; мріють удосконалити методику роботи і т.ін.

Таким чином, відповіді КГ по даній позиції можна вважати більш зрілими і вивіреними, однак, відповіді ЕГ з цієї позиції теж мають велике значення, оскільки цією установкою вони готують себе до позитивного сприйняття знань, умінь, навичок з педагогіки і психології і формування свого індивідуального педагогічного стилю.

В цілому по отриманим відповідям можна стверджувати, що навчати дітей і допомагати їм (39,2% в обох групах), вибрали в процентному співвідношенні більше респондентів, ніж віднесли свій голос до небажання йти в педагогічну професію (30,4% в обох групах) і до сумнівів, що на шляху педагогіки їм буде все вдаватися (30,4% в обох групах). Однак КГ яскраво висловила свою соціальну зрілість, яку видно з її відповідей в плані бачення себе в конкретному виховно-освітньому просторі і своїх цілях в педагогіці. ЕГ ж висловила себе в більш загальних формулюваннях бажання або небажання

працювати за педагогічною спеціальністю. Видно, що вона менш визначилася в баченні свого майбутнього. Але в її відповідях можна іноді зустріти припущення про те, що майбутня педагогічна практика покаже ясність відповідей на поставлені питання і що знання з педагогіки їм все-таки знадобляться хоча б у вихованні своїх дітей.

Наступним засобом педагогічної діагностики став опитувальник з самоаналізу Р. Бернса, який доповнює отримані дані показниками якісного аналізу твору. Дана методика була запропонована студентам в ході реалізації експериментальної програми навчання і виховання і включала визначення своїх психічних особливостей, соціальних проявів, відносин до своїх учнів, до себе.

Відповіді респондентів розподілені в таблиці 3.5 «Результати самоаналізу студентів ЕГ і КГ за методикою самоаналізу Р. Бернса».

Таблиця 3.5

Результати самоаналізу студентів ЕГ і КГ за методикою Р. Бернса

Питання	Варіанти відповідей							
	Я сформована особистість		У мене є резерви для внутрішнього розвитку		Ні, я не сформована особистість		Я сформована особистість, але у мене ще є резерви для внутрішнього росту і розвитку	
Чи вважаю я себе завершеною, повністю сформованою особистістю або у мене є резерви внутрішнього росту і розвитку	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	4,3%	13,0%	60,9%	52,2%	26,1%	8,7%	8,7%	26,1%
Чи досить я впевнений в собі?	Так, достатньо		Недостатньо впевнений		Ні, не впевнений			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ		
	73,9%	43,5%	17,4%	34,8%	8,7%	21,7%		
Чи здатний я терпимо сприймати різні точки зору? Чи достатньо у мене інтелектуальної гнучкості, щоб уникнути догматизму?	Так, здатний і достатньо		Не завжди здатний і не завжди достатньо		Ні, не здатний і не достатньо		Важко відповісти	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	82,7%	65,3%	13,0%	13,0	0%	13,0%	4,3%	8,7%

Продовження таблиці 3.5

Питання	Варіанти відповідей							
	Чи вважаю я себе здатним приймати в свою адресу критику, необхідну для мого особистого і професійного зростання?	Так, вважаю		Вважаю, що не завжди здатний				
ЕГ		КГ	ЕГ	КГ				
91,3%		78,3%	8,7%	21,7%				
Чи можу я поглянути на себе очима своїх учнів?	Так, можу		Ні, не можу		Іноді можу		Важко відповісти	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	78,4%	65,3%	13,0%	21,7%	4,3%	8,7%	4,3%	4,3%
Що є для мене переважним орієнтиром - люди або об'єкти? Що для мене важливіше - зміст навчального предмета або потреби і особливості сприйняття учня?	Люди, потреби і особливості сприйняття учня		Об'єкти, зміст навчального предмета		І те, і інше			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ		
	82,7%	74,0%	4,3%	4,3%	13,0%	21,7%		
Чи намагаюся я встановити причину труднощів, які виникають перед дитиною у навчанні, або я завжди готовий віднести їх на рахунок його нездатності?	Намагаюся встановити причину		Віднести до його нездатності		І те, і інше		Важко відповісти	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	91,3%	91,3%	8,7%	0%	0%	4,3%	0%	4,3%
Чи пробуджує мій стиль викладання любов до навчання та інтерес до предмету?	Так, пробуджує		Не завжди		Ні		Важко відповісти	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	82,7%	56,6%	4,3%	4,3%	0%	8,7%	13,0%	30,4%

По першому питанню: «чи Вважаю я себе завершеною, повністю сформованою особистістю або у мене є резерви внутрішнього росту і розвитку?» варіанти відповідей розподілилися між респондентами в чотири позиції.

Процентна частка в КГ (13,0%) з позиції «Я сформована особистість»

вище, ніж в ЕГ (4,3%) говорить про те, що учасники ЕГ молодше студентів КГ і ще не відчують себе зрілими особистостями. Це припущення підтверджується і статистично – 26,1% в ЕГ вважають себе не сформованою особистістю і додають, що у них є резерви для внутрішнього розвитку (60,9%). І лише 8,7 % з них запевнили, що вони хоча і сформовані особистості, але з внутрішнім резервом розвитку.

На противагу їм в КГ тільки 8,7% відзначає свою особистісну несформованість і 52,2% наявність резервів для внутрішнього росту і розвитку. Їх відповідь, що вони сформовані особистості, але з потенціалом в три рази перевищує процентну частку ЕГ.

Друге питання самоаналізу, щодо впевненості в собі, розподілився на три можливі варіанти відповідей.

Більшу впевненість в собі продемонструвала ЕГ (73,9%). У КГ цю позицію відзначили тільки 43,5% респондентів. Більший відсоток у КГ (34,8%), ніж в ЕГ (17,4%) надано з позиції «недостатньо впевнений». Далі, свою стабільність за невпевненості («ні, не впевнений») також висловила КГ (21,7%), ніж ЕГ (8,7%).

Третє питання щодо терпимості до іншої точки зору показало, що випробовувані ЕГ набагато терпиміше до іншої позиції, ніж КГ. Це видно з таких відповідей, як: 65,3% студентів КГ і 82,7% ЕГ достатньо здатні сприймати іншу точку зору. Позицію нездатність до сприйняття в ЕГ не вибрав жоден респондент на противагу 13,0% у КГ.

Слід припустити, що ЕГ продемонструвала себе більш толерантною і менш догматичною тому, що в експериментальній програмі навчання і виховання передбачено ряд завдань на розвиток у собі терпимості до іншої позиції і до цілісного сприйняття іншої людини (див. Додаток Г).

Четверте питання близько за тематикою до третього питання і дозволяє перевірити здатність адекватно сприймати критику. Встановлено, що показники в ЕГ (91,3%) вище, ніж у КГ (78,3%).

Однак 8,7% студентів ЕГ вважає, що «все ж - не завжди здатні сприймати

спокійно критику свого рівня професіоналізму». Це в 2,5 рази менше, ніж в КГ (21,7%).

Питання з п'ятого по восьме орієнтовані на оцінку свого педагогічного потенціалу. Респонденти КГ швидше справилися з ними в порівнянні з ЕГ, виходячи зі свого досвіду. Але, незважаючи на це, на питання «чи Можу я поглянути на себе очима своїх учнів»? більше впевнено, що може, відповіли саме студенти ЕГ (78,4%), а не КГ (65,3%).

У питанні орієнтації своєї педагогічної діяльності або на дітей, або на методику, обидві групи дружно відповіли, що скоріше на людей, ніж на об'єкти і методику. Однак КГ, що пройшла професійну підготовку, у вигляді педпрактики, вибрала золоту середину: орієнтуватися і на дітей, і на методику (21,7% у порівнянні з 13,0% у ЕГ).

Повну одностайність було відзначено в обох групах по позиції у встановленні причини труднощів перед дитиною, що виникли (91,3% – КГ, ЕГ). Однак ЕГ все ж у складі 8,7% думає, що труднощі, що виникають перед дитиною, можна віднести і за рахунок її нездатності. Половиною цього процентного розподілу (4,3%) КГ проголосувала, що вона виділила в даній ситуації і те, і інше (і причину б шукала, і при цьому допускала, що ця дитина може бути не здатною).

На питання: «Чи пробуджує мій стиль викладання любов до навчання та інтерес до предмету?», КГ відповідала виходячи з реальних уявлень, а ЕГ тільки теоретично представляла можливості цього.

Але реальність показала, що випробовувані ЕГ твердо впевнені, що їх стиль повинен пробуджувати любов та інтерес до предмету (82,7% в ЕГ порівняно з 56,6% у КГ). Жоден респондент з ЕГ мабуть не допускає думки, що може бути протилежне (0% в порівнянні з 8,7%). Студенти контрольної вибірки більш обережні в сформованих переконаннях з цього питання та проявили дистантність від конкретності визначень, віднісши свою відповідь в категорію «важко відповісти» (30,4% у порівнянні з 13,0% в ЕГ).

За допомогою даної методики встановлено, що самопізнання досягається

майбутнім вчителем у результаті рефлексії, самоспостереження та попередньої професійної самооцінки. Це було можливо за рахунок рефлексії як роздуму про себе, про своє призначення і самореалізацію, осмислення своїх професійних завдань. Педагогічний самоаналіз дозволяє майбутньому вчителю розкривати причинно-наслідкові зв'язки своїх успіхів і невдач у передбачуваній педагогічній діяльності і в представляємому педагогічному спілкуванні. Він включає в себе і аналіз власних потреб, які суттєво впливають на поведінку, спосіб життя. Самоаналіз – це діалог, який веде педагог з самим собою: що можна, а що потрібно, що добре, а що погано. Така внутрішня робота розвиває аналітичне мислення, забезпечує своєчасне внесення поправок у професійно-рольову поведінку майбутнього вчителя.

Важливим показником професійного рівня педагога є професійна самооцінка, тобто оцінка самого себе як особистості, що прийняла на себе певні соціально-професійні функції. Педагог оцінює самого себе у різних аспектах і з різних сторін своєї діяльності. Від професійної самооцінки залежить, в якому напрямку формуються професійні інтереси і потреби, які відіграють велику роль у самовихованні майбутнього педагога.

Адекватна самооцінка своєї особистості та діяльності дозволяє вчителю точно визначати, які ланки «западають», які аспекти є для його самоосвіти і самовиховання в даний період найбільш актуальними, над чим потрібно працювати постійно.

Таким чином, результати методики самоаналізу Р. Бернса показали, що сформованість і готовність орієнтуватися на позицію іншого і взаємодіяти гуманно і емпатійно з іншими людьми, більш проявлена у експериментальній вибірці.

Випробовувані контрольної групи менш упевнені в своїх професійно-педагогічних здібностях, хоча і спостерігається у них орієнтація на людей у своїй діяльності. Проте вони більшою мірою, ніж експериментальна група, не здатні сприймати критику та різні точки зору. Їм не легко вдається поглянути на себе з боку, і вони менш упевнені в собі, ніж ЕГ.

Зіставлені отримані дані показують, що в ході реалізації експериментальної програми навчання і виховання, створювалися необхідні педагогічні умови для формування гуманістичної центрації. Експериментальна група показала значні зміни по багатьом параметрам після завершення експерименту. У студентів експериментальної групи в порівнянні з контрольною групою підвищився рівень емпатії, змінився тип центрації (на початковому вимірі спостерігався великий відсоток епізодичній центрації як в контрольній, так і в ЕГ), але в результаті підведення підсумків роботи з низкою завдань, спрямованих на орієнтацію інтересів іншої особистості і кращого розуміння своєї суб'єктності, було зафіксовано позитивні зміни за гуманістичною центрацією на користь збільшення її прояву.

Результати аналізу відповідей творів і питання самоаналізу прояснили, що ЕГ, більш ніж КГ, має у своєму світогляді орієнтацію на себе й на іншого як на цінність і значимість. Студенти експериментальної групи більш терпимі, володіють гнучкістю мислення, впевнені в собі, уявляють себе гуманними педагогами, готові рахуватися з думкою дитини, шукати шляхи до розуміння її і мають бажання вивчати її і розвиватися у своїй обраній майбутній педагогічній діяльності.

Таким чином, дані проведеного дослідження дозволяють констатувати, що мета дослідження досягнута, а завдання виконані.

Коротко узагальнимо результати дослідно-експериментальної роботи з формування гуманістичної центрації майбутніх педагогів:

- у ході констатувального експерименту виявлено, що рівень гуманістичної центрації і рівень емпатійних тенденцій у студентів – майбутніх вчителів виявився середнім. Це пов'язано з тим, що в масовій практиці у підготовці майбутнього вчителя присутній авторитаризм і робиться акцент на знаннях, уміннях, навичках. При цьому не приділяється належної уваги розвитку сприйняття іншої людини як цінності. У зв'язку з цим, розроблена програма експериментального навчання і виховання;

- впровадження програми експериментального навчання і виховання

дозволило зробити висновок про ефективність запровадження морально-змістовних завдань і вправ в освітній процес. Отримані в ході дослідно-експериментальної роботи дані показали, що запропонована експериментальна програма, що спирається на особистісний підхід до студента, формує емпатію, рефлексію, педагогічний такт, комунікативну компетентність, активізує бажання та формує вміння ставитися до іншої людини як цінності, сприяє його безумовному прийняттю, орієнтації у взаєминах на педагогічну підтримку.

- встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками діалогу з допомогою певних вправ і завдань забезпечують розвиток у студентів гуманістичного світогляду та сприйняття будь-якої людини як явища, а не як випадковості;

- виявлено, що завдяки програмі експериментального навчання і виховання, заснованої на гуманістичних засадах, рівень гуманістичної центрації і рівень схильності до прояву емпатійних тенденцій в експериментальній вибірці позитивно змінився, що доводить ефективність експериментальної програми навчання і виховання студентів – майбутніх вчителів.

- допоміжні методики самоаналізу (Р. Бернса) і контент-аналіз творів дозволили скласти уявлення про оцінку своєї майбутньої професії студентами і показали позитивні зміни в експериментальній вибірці з ряду особистісних якостей і сформованості гуманістичної позиції.

ВИСНОВКИ

Аналіз науково-теоретичної літератури показав, що питання гуманізму завжди були і залишаються актуальною педагогічною проблемою формування головних моральних якостей людини, таких як любов, доброта, шляхетність, справедливість. Перетворення суспільства пов'язано з активізацією діяльності з розвитку духовного вигляду людини, формуванню її соціально значущих моральних якостей. Дослідники відзначають, що з невіршеністю цієї задачі, неможливо розраховувати на досягнення позитивних результатів ні в змінах у народному господарстві, ні в здійсненні демократизації суспільства, ні в поліпшенні матеріального добробуту народу, ні у вирішенні соціальних, міжнаціональних, екологічних, зовнішньополітичних проблем.

У наш час існує гостра соціальна потреба у високорозвиненій моральній культурі людей, яка покликана стати важливою частиною духовного відродження, необхідність в гуманному педагогові і гуманній педагогіці.

Вищою і неперехідною цінністю гуманістична педагогіка проголошує розвиток особистості дитини, центрацію на її інтересах. Для цих завдань потрібен педагог з гуманістичним світоглядом, який би розумів психологічну, філософську та соціальну природу дитини, а також середовище, в якій дорослішають діти. Саме такий педагог повинен володіти гуманістичною центрацією особистості як ціннісної позиції.

Поняття «гуманістична центрація» розглядається як ціннісна позиція, що виявляється в процесі соціальної взаємодії, результатом якої є позитивне ставлення до інших людей і до себе, а також особистісне зростання як освоєння здібності безоціночного прийняття іншої людини.

Сучасна педагогічна теорія і практика відчуває необхідність у педагогі, гуманістично орієнтованому, емпатійному, що володіє педагогічним тактом, здатністю до рефлексії. Все це в сукупності становить гуманістичну спрямованість педагога, характеристикою якої є гуманістична центрація.

Щоб подолати об'єктивну спрямованість навчального процесу, стандартизацію освіти, формалізм, авторитарний стиль, розрив навчання і виховання потрібні певні стратегії освітнього взаємодії, засновані на наукових гуманістичних теоріях педагогіки і психології. Гуманізація вимагає зміни відносин у системі «вчитель-учень» – становлення зв'язків співробітництва.

Для досягнення достатнього рівня сформованості гуманістичної центрації педагога, необхідні такі якості, як готовність до розуміння психічних станів учнів і співпереживання, тобто емпатії, потреба у соціальній взаємодії, педагогічна комунікативна компетентність, педагогічний такт, в прояві якого виражається загальна культура педагога і високий професіоналізм його педагогічної діяльності.

Педагогічними умовами формування гуманістичної центрації студентів виступають: реалізація суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії між викладачем і студентами в освітній діяльності та створення освітнього середовища, що сприяє формуванню гуманістичної центрації.

В якості шляхів і засобів формування гуманістичної центрації виступають інтеграція наукової і навчальної роботи, міждисциплінарні зв'язки, відбір гуманістично-насиченого змісту навчання і створення адекватного предметно-просторового і соціального середовища в контексті університетського заняття.

Експериментальне дослідження виявило позитивний вплив реалізації виявлених педагогічних умов формування гуманістичної центрації у студентів, а використання спеціального діагностичного інструментарію дозволило визначити рівень сформованості гуманістичної центрації студентів.

На констатувальному етапі дослідження було виявлено, що рівень гуманістичної центрації і рівень емпатійних тенденцій у студентів виявився середнім. За допомогою методики типу центрацій, великий відсоток студентів контрольної та експериментальної груп був віднесений до вибору епізодичної центрації. Виконання завдань на рефлексію, емпатію, комунікативну компетентність, спочатку мало невисокий результат. Але поступово через тренінги, рольові ігри, проблемні ситуації, студенти за допомогою освітньої

середовища, насиченого гуманістичним змістом і активними методами роботи почали засвоювати і проектувати навколо себе загальнолюдські цінності. На основі інтеграції філософського, психологічного, педагогічного знання, студенти більше вчилися розуміти себе і своїх одногрупників.

На формувальному етапі дослідження в експериментальній групі студентів реалізовувалася програма експериментального навчання і виховання, яка забезпечила реалізацію концептуальної ідеї формування гуманістичної центрації майбутніх педагогів. Студенти вчилися співпереживати почуттям іншого, бути терпимим до різних точок зору, ставили собі професійну оцінку та ін. В результаті показник гуманістичної центрації в підсумковому вимірі підтвердив позитивну динаміку в експериментальній вибірці. У контрольній вибірці не було виявлено значущих змін. В експериментальній вибірці відзначено зниження показників інших типів центрацій, яке відбулося за рахунок підвищення гуманістичної центрації.

На контрольному етапі дослідження була проведена підсумкова діагностика сформованості тенденції до емпатії. Було встановлено, що в експериментальній групі порівняно з контрольною спостерігалася позитивна тенденція до прояву емпатії.

Таким чином, ми можемо констатувати, що впровадження експериментальної програми навчання і виховання в освітню практику позитивно вплинуло на підвищення ступеня прояву гуманістичної центрації. В експериментальній вибірці відбулися значні зміни за всіма параметрами. За даними спостереження, студенти експериментальної групи стали більш терпимі, впевнені в собі, готові рахуватися з думкою інших, шукати шляхи до розуміння і вивчення дітей і виявляти прагнення до особистісного і професійного зростання.

Отже, дані проведеного дослідження дозволяють констатувати, що мета дослідження досягнута, а завдання виконані.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. Москва : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. 464 с.
2. Амонашвілі Ш. О. Школа життя: трактат про початковий ступінь освіти, заснований на принципах. Хмельницький : Подільський культурно-просвітницький центр ім. М. К. Реріха, 2002. 170 с.
3. Аникина О. Ф. Подготовка студентов педагогических вузов к установлению гуманных отношений с учащимися : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1993. 224 с.
4. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта. Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. Рівне : «Листа-М», 2003. 128 с.
5. Барда С. І. Гуманізація освітнього середовища як чинник розвитку особистості молодшого школяра. *Гуманізація – найкоротший шлях до особистості* : матеріали Всеукр. наук.-практ. майстерні (м. Кременчук, 13 верес. 2019 р.). 2019. С. 136-139.
6. Барно О. Демократизація та гуманізація вищої освіти – запорука формування високопрофесійного спеціаліста XXI століття. *Імідж сучасного педагога*. 2003. № 5-6. С.6-12.
7. Белухин Д. А. Личностно ориентированная педагогика : учебное пособие. Москва : Московский психолого-социальный институт, 2005. 448 с.
8. Белухин Д. А. Учитель: от любви до ненависти... (техника профессионального поведения). Москва : Народное образование, 1994. 183 с.
9. Бердяев Н. А. О назначении человека. Москва : ТЕРРА – Книжный клуб ; Республика, 1998. 384 с.
10. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2008. 848 с.
11. Бодалев А. А. Об одаренности человека как субъекта общения. *Мир психологии*. 1998. № 4. С. 274.

12. Болсун С. Модель ідеального вчителя. *Рідна школа*. 1999. № 2. С. 55-59.
13. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособ. Москва : Творческий центр «Учитель», 1999 560 с.
14. Братченко С. Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала : метод. пособ. для шк. психол. Псков : ПОИПКРО, 1997. 67 с.
15. Вишневський О. Природа цінностей виховання. *Педагогічна думка*. 2006. № 2. С. 11-22.
16. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
17. Глазычев В. Л. Опыт средового подхода к пониманию механизмов культуры. *Проблемы планирования, прогнозирования, управления и изучения культуры как целого*. Пермь, 1981. Ч. 1. С. 101-104.
18. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Проблеми гуманітаризації навчального процесу. *Язык и литература в школе*. 1995. № 1-2. С. 36-45.
19. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
20. Гороя В. И. Конструктивная педагогическая аксиология. *Педагогика*. 2007. № 4. С. 15-21.
21. Гуманистическая парадигма образования и воспитания : теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX – 90-е гг. XX вв.) / под ред. М. В. Богуславского, З. И. Равкина. Москва : ИТОиП РАО, 1998. 290 с.
22. Гуманізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в освітньому просторі ВНЗ : монографія / С. І. Якименко та ін. Миколаїв : СПД Румянцева, 2017. 119 с. URL: <http://library.mdu.edu.ua/Documents/Praci%20vukladachiv/Fakultet%20doshkilnoi%20ta%20pochatkovoi%20osvitu/Kafedra%20doshkilnoi%20osvitu/Якименко.pdf>.
23. Гуманізація процесу навчання в школі : навч. посіб. / С. П. Бондар та ін. 2-е вид. доповн. Київ : Стилос, 2001. 256 с.

24. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с. URL: <http://eltutor.at.ua/Podskazki/Dychkivska.pdf>.
25. Дмитренко Т. О., Яресько К. В. Ціннісні освітні парадигми. *Ціннісні парадигми освіти*. Харків, 2004. С. 12-17.
26. Добридень А. Гуманістична спрямованість та педагогічна культура сучасного вчителя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4, ч. 2. С. 151-158.
27. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомирський державний педагогічний університет, 2003. 193 с. URL: <http://www.twirpx.com/file/1061508/>.
28. Егорычева И. Д. Личностная направленность подростка и метод ее диагностики. *Мир психологии*. 1999. № 1. С. 264-277.
29. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированные технологии начального профессионального образования : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2010. 176 с.
30. Киршин И. А. Детские картинки. Письма детям. Калининград : Трилистник, 2007. 45 с.
31. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 145 с.
32. Коломинский Я. Л. Психология общения. Москва : Знание, 1974. 67 с.
33. Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования : учеб. пособ. Москва : Изд-во Университета российской академии образования, 2001. 124 с.
34. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособ. Москва : Академия, 2007. 352 с.
35. Крамущенко Л. В. Педагогічна майстерність. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
36. Кримський С. Під сигнатурою Софії. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 367 с.

37. Крылова Н. Б., Александрова Е. А. Очерки понимающей педагогики. Москва : Народное образование, 2001. 448 с.
38. Кудусова А. Ш. Формування гуманістичної спрямованості майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 31 с.
39. Кузьмина Н. В. Профессионализм преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1990. 119 с.
40. Кун Т. Структура научных революций. Москва : Прогресс, 1977. 300 с.
41. Лабач М. М. Роль особистісної центрації педагога вищої школи в сучасних умовах. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2018. № 17. URL: <https://media.neliti.com/media/publications/313920-role-of-personal-centration-of-higher-sc-cf4f9d3b.pdf>.
42. Латышина Д. И. История педагогики. История образования и педагогической мысли. Москва : Гардарики, 2002. 603 с.
43. Левитан К. М. Культура педагогического общения. Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та, 1985. 104 с.
44. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии : учеб. пособ. для высш. шк. Москва : Наука, 1999. 192 с.
45. Лисенко О. М. Виховання гуманістично спрямованої особистості підлітка в позаурочний час. URL: www.irbis-nbuv.gov.ua>irbis_nbuv>cgiirbis.
46. Луговий В. І. Управління освітою : навч. посіб. Київ : Вид-во УАДУ, 1997. 302 с.
47. Магомед-Эминов М. Ш. Трансформация личности. Москва : ПАРФ, 1998, 496 с.
48. Максимчук Н. П. Вплив ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів на змістові характеристики життєвих та професійних цілей. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. 11. С. 427-433. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspl/2011_11/427-433.pdf.
49. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании : монография. Москва : Прогресс, 2002. 157 с.

50. Мартишина Н. В. Ценностный компонент творческого потенциала личности педагога. *Педагогика*. 2006. № 3. С. 48-57.
51. Маслоу А. Г. Психология бытия. Москва : Рефл-бук; Киев : Ваклер, 1997. 304 с.
52. Методика преподавания иностранных языков за рубежом / сост.: Е. В. Синявская, М. М. Васильева, Е. В. Мусницкая и др. Москва : Прогресс, 1976. 455 с.
53. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях. *Вопросы психологии*. 1999. № 6. С. 28-37.
54. Мусатов С. О., Зливков В. М. Актуальна готовність вчителів до взаємодії з учнями. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 2. С. 4-18.
55. Никитина Н. Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя : монография. Москва : Прометей, МНГУ, 2002. 316 с.
56. Ниорадзе В. Г. Встреча учительского света с сердцем ученика. *Три ключа. Педагогический вестник*. Москва, 2004. Вып. VIII. С. 123-126.
57. Новичкова Н. М. Растить педагога-гуманиста – это особая миссия. *Три ключа. Педагогический вестник*. Москва, 2004. Вып. VIII. С. 40-43.
58. Онищук Л. А. Теоретико-методологічні засади конструювання та реалізації змісту освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2016. Вип. 1 (12). 45-53.
59. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. Москва : Просвещение, 2002. 272 с.
60. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с. URL: [mhttp://pidruchniki.ws/00000000/pedagogika/pedagogika_vischoyi_shkoli_-_ortinskiy_vl](http://pidruchniki.ws/00000000/pedagogika/pedagogika_vischoyi_shkoli_-_ortinskiy_vl).
61. Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. Москва :

- Педагогическое общество России, 1999. 354 с.
62. Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания. Опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики. Москва : Новая школа, 1996. 165 с.
 63. Приходченко Л. Середовищний підхід до навчання та виховання молоді. *Шлях освіти*. 2010. № 3. С. 22-27.
 64. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення : 08.08.2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#top>.
 65. Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX в. – 90-е гг. XX в.) : монография / под ред. З. И. Равкина. Москва : Академия, 2000. 296 с.
 66. Пролеева Л. М. Формирование гуманистической направленности личности подростка в условиях совместной общественно-полезной деятельности : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ижевск, 2005. 27 с.
 67. Репко І. П., Ільченко О. В. Розвиток гуманістичної централії у майбутніх педагогів. *Інноваційні технології в науці та освіті. Європейський досвід* : матеріали III Міжнар. конф. (м. Амстердам, Нідерланди, 12-14 лист. 2019 р.). Дніпро-Амстердам, 2019. С. 115-120. URL: <http://195.140.227.163:8080/jspui/bitstream/123456789/627/1/Repk%20knf%2022.pdf>.
 68. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва : Прогресс-Универс, 1994. 478 с.
 69. Свещинська Н. В. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів засобами сучасної фортепіанної музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2005. 20 с.
 70. Свиренко Ж. С. Виховання гуманізму в студентів вищих технічних навчальних закладів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Бердянськ, 2009. 184 с.
 71. Скляр П. П., Уманська Т. О. «Гуманізація» та «гуманітаризація»: поняття, співвідношення та шляхи впровадження в освіту. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*.

- Філософія. Психологія. Педагогіка.* 2007. № 1. С. 92-101. URL: http://novyn.kpi.ua/2007-1/08_Sklyar.pdf.
72. Соболева Н. І., Злобіна О. Г., Мартинюк І. О., Тихонович В. О. Соціальний простір життя як суб`єктивна символічна реальність. Київ : ІС НАНУ, 2004. 299 с.
73. Солодова Г. Г. Профессиональное самоопределение студентов в контексте изменяющегося социума. *Педагогика.* 2007. № 4. С. 67-72.
74. Станкин М. И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения. Москва : Изд-во «Флинта», 1998. 161 с.
75. Сущенко Т. И. Педагогическое творчество – важнейший показатель профессионализма учителей и преподавателей высшей школы. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти.* Харків, 2010. Вип. 27 (31). С. 237–245.
76. Терещенко Л. А., Кесьян Т. В. Вплив стилю педагогічного керівництва на розвиток гуманістично орієнтованої педагогічної діяльності. *Проблеми сучасної психології.* 2009. Вип. 6, ч. 2. С. 283-291. URL: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspl/2009_6\(2\)/283-291.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspl/2009_6(2)/283-291.pdf).
77. Томчук М. І., Томчук С. М. Проблеми формування професіоналізму та моральності молоді в сучасних умовах. *Нові технології навчання.* Київ-Вінниця, 2009. № 58, ч. 1. С. 46–50.
78. Трофимова Г. С. Структура педагогической коммуникативной компетентности (Методологический аспект) : монография. Ижевск : «Купол», 2000. 90 с.
79. Фромм Э. Психоанализ и этика. Москва : Республика, 1993. 415 с.
80. Чекстере О. Ю. Погляди Ж. Піаже на особливості егоцентризму дитячого мислення. *Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія.* Київ : Главник, 2008. Т. X, ч. 8. С. 632-642.
81. Шевченко І. М., Марченко І. Г. Ранкові зустрічі як засіб гуманізації початкової освіти. *Гуманізація – найкоротший шлях до особистості :* матеріали Всеукр. наук.-практ. майстерні (м. Кременчук, 13 вересня

2019 р.). 2019. С. 132-136.

82. Ширшов В. Д. Сущность и структура понятия «Педагогическая коммуникация». *Понятийный аппарат педагогики и образования*. Екатеринбург, 1995. Вып. 1. С. 78-92.
83. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. для студ. пед. спец. вузів. Київ : Либідь, 2002. 560 с. URL: http://eduknigi.com/ped_view.php?id=23.
84. Якунин В. А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты. Ленинград : Изд-во Ленинградского университета, 1988. 160 с.
85. Ямбург Е. А. Школа для всех Адаптивная модель : теоретические основы и практическая реализация. Москва : Новая школа, 1996. 352 с.

Додаток А

Визначення типу центрації – спрямованості педагогічної діяльності (К.М. Левітан)

Інструкція. Прочитайте початок кожного твердження і варіанти його продовження. Виберіть тільки те продовження, з яким Ви повністю згодні. Якщо ж всі варіанти Вас не влаштовують, допишіть свій варіант у вільному рядку. Обраний варіант відповіді необхідно виділити, обвівши кружком літеру перед ним. Не замислюйтеся занадто довго над кожним судженням, зрештою правильний вибір найчастіше той, який був першим.

1. Більш всього мені як педагогу вдається...

а) виховувати учнів,

б) організовувати моїх колег на нові починання, будь то діла або відпочинок,

в) реалізовувати свої здібності і можливості в педагогічній праці,

г) залучити батьків до виховання дітей,

д) удосконалювати методику викладання мого предмета,

е) сумлінно виконувати всі обов'язки.

2. Займаючись підвищенням своєї кваліфікації, особливу увагу я приділяю питанням...

а) читання методичної літератури,

б) психології учнів,

в) роботи з сім'єю,

г) самовдосконалення у всіх областях,

д) створення оптимального клімату в нашому педагогічному колективі,

е) що входять в план роботи школи.

3. Я вважаю, що справжню оцінку моєї праці можуть дати...

а) мої колеги-предметники або мої друзі по школі,

б) швидше за все я сам,

- в) мої учні,
- г) завучі школи, методисти,
- д) батьки моїх учнів,
- е) хто був на моїх уроках.

4. Мені здається, що зростання неуспішності останнім часом пов'язано з...

а) послабленням контролю за навчально-виховним процесом з боку адміністрації школи,

б) відсутністю взаєморозуміння між колегами, що децентралізує педагогічні зусилля колективу,

в) недоробкою окремих учителів, так як я роблю все можливе для запобігання неуспішності,

г) недоліками програм і методик, ускладненням змісту освіти,

д) недостатнім контролем з боку батьків,

е) перевантаженістю дітей.

5. При можливості я б вибрав (ла) наступну форму атестації...

а) обговорення моєї роботи на малій педраді,

б) опитування дітей та батьків про мою роботу,

в) як вирішить адміністрація,

г) розробка методичного посібника або серія відкритих уроків,

д) анкетування учнів,

е) письмовий звіт (аналіз чи узагальнення) за період між атестаціями.

6. Якщо б готували педагогів у ЗВО з урахуванням їх індивідуальних схильностей, я б вибрав спеціальність...

а) вчитель-інспектор (контроль за роботою всіх структур школи),

б) вчитель-методист (науково-методична робота)

в) вчитель-психотерапевт (нормалізація клімату, усунення конфліктів, їх профілактика і ін.),

г) вчитель-консультант з проблем сім'ї (робота в мікрорайоні),

д) вчитель-майстер (наставник щодо становлення педагогічної майстерності молоді, організація педклассов),

е) вчитель-вихователь (організаційна та виховна робота з дітьми).

7. Я дуже засмучуюсь, якщо неприємності на роботі пов'язані...

а) із скаргою на мене адміністрації,

б) з невдало проведеним уроком при його ретельній підготовці,

в) з грубістю і безтактністю колег,

г) зі з'ясуванням відносин з батьками,

д) з критикою на мою адресу в присутності учнів,

е) з конфліктом між мною та учнями.

8) Якщо охарактеризувати моє педагогічне визнання, то я...

а) такий же педагог, як і більшість у нашому колективі,

б) якщо відкинути надмірну скромність - непересічна особистість і педагог зі своїм неповторним почерком роботи,

в) я турботливий і уважний батько,

г) вихователь людських душ,

д) винахідник і конструктор уроку,

е) вічно непосидючий оптиміст, відданий професії.

9. Мені доставило найбільше задоволення, якщо б і день ювілею...

а) колеги б організували банкет з привітаннями, піснями і т.д.,

б) з'явився наказ про моє заохочення чим-небудь,

в) мені б привласнили більше високе педагогічне звання,

г) про мою роботу з'явилася б замітка в педагогічній газеті або журналі,

д) до мене додому з привітанням прийшли колишні учні,

е) мене б привітала громадськість (шефи, батьки учнів, працівники дитячих установ нашого мікрорайону).

10. Найбільш яскравим спогадом мого дитинства є...

а) мої старші друзі, які приймали мене як однолітка і дали мені багато більше, ніж мої однолітки,

б) постійне зусилля розібратися у всьому самому і необхідність досягти всього самотійно,

в) ігри, які я придумував(ла) і захоплював(ла) інших,

г) закиди мами за те, що я віддавав(ла) все, що можна віддати, навіть якщо це було останнім у мене самого(ій),

д) покарання від суворих батьків,

е) величезна кількість друзів, що завжди оточувало мене.

Обробка результатів. Порівняйте відповіді з ключем. Підрахуйте кількість набраних балів по кожному типу центрації.

Тип центрації						
№ твердження	К	"Я"	Г	А	Б	М
1	б	в	а	е	г	д
2	д	г	б	е	в	а
3	а	б	в	г	д	е
4	б	в	е	а	д	г
5	а	е	д	в-	б	г
6	в	д	е	а	г	б
7	в	д	с	а	г	б
8	с	б	г	а	в	д
9	а	г	д	б	е	в
10	е	б	г	а	д	в

К - конформна;

«Я» - егоцентрична;

Г - гуманістична;

А - авторитарна;

Б - орієнтована на батьків;

М - методична;

1-3 бали - центрація епізодична;

4-6 балів - центрація значуща;

7-10 балів - центрація домінує.

Додаток Б

Методика «Емпатичні тенденції» (А. Мехрабіан)

Будь ласка, використовуйте таку шкалу для оцінки Вашої згоди чи незгоди з кожним із тверджень, запропонованих Вам.

Записуйте Ваші оцінки під номерами, що відповідають порядковому номеру твердження анкети:

+4 - безсумнівно, так (дуже сильна згода);

+3 - так, вірно (сильна згода);

+2 - загалом, так (середня згода);

+1 - скоріше так, ніж ні (слабка згода);

0 - ні так, ні ні;

-1 - скоріше ні, ніж так (слабка незгода);

-2 - загалом, ні (середня незгода);

-3 - ні, напевно (сильна незгода);

-4 - ні, абсолютно невірно (дуже сильна незгода).

1. Мені прикро, коли людина відчуває себе в групі самотньо.
2. Люди зазвичай перебільшують здатність тварин переживати, відчувати.
3. Мене дратує, коли люди відкрито проявляють свої емоції.
4. Терпіти не можу, коли невдахи себе жаліють.
5. Коли люди навколо мене нервують, я теж починаю нервувати.
6. Я вважаю, що плакати від щастя нерозумно.
7. Я емоційно долучаюся до проблеми своїх друзів.
8. Іноді слова пісень про кохання нерозумно чіпають мене.
9. Мені важко зберегти самовладання, коли я приношу людям погані новини.
10. Мій настрій сильно залежить від оточуючих мене людей.
11. Більшість іноземців здаються мені холодними і неемоційними.

12. Я віддав би перевагу роботі, пов'язаної з навчанням людей чим роботі, яка давала б мені змогу допомагати людям вирішувати їхні проблеми.

13. Я не схильний засмучуватися тільки тому, що мій друг чимось засмучений.

14. Я люблю спостерігати, коли люди розгортають подарунки.

15. Самотні люди зазвичай недобррозичливі.

16. Мене дуже засмучує, коли люди плачуть.

17. Слухаючи деякі пісні, я відчуваю себе щасливим.

18. Коли я читаю книжки, я сам переживаю всі почуття героїв.

19. Я виходжу з себе, коли бачу, що з ким-то жорстоко поводяться.

20. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо навколо мене всі стурбовані.

21. Коли знайомий починає говорити про свої проблеми, я намагаюсь перевести розмову на іншу тему.

22. Я не заражаюсь чужим сміхом.

23. Іноді в кіно я буваю здивований тим, як багато людей навколо плачуть і схлипають.

24. Я можу приймати рішення, не беручи до уваги почуття людей.

25. Я не можу чудово себе почувати, коли оточуючі мене люди чимось пригнічені.

26. Я не можу зрозуміти, чому деякі речі так турбують людей.

27. Мені дуже боляче бачити страждаючих тварин.

28. Нерозумно переживати з-за подій, що відбулися у фільмі або книзі.

29. Мені шкода безпомічних людей.

30. Коли хтось ридає, це викликає у мене швидше роздратування, ніж співчуття.

31. Коли я дивлюся фільм, я переживаю яскраво все, що бачу на екрані.

32. Я часто виявляв, що можу зберігати спокій, навіть коли навколо мене всі дуже збуджені.

33. Маленькі діти іноді плачуть без всякої причини.

«Ключ» до методики «Емпатичні тенденції»

Результати за методикою отримують шляхом складання оцінок з урахуванням знака.

При цьому у відповідях на питання:

1, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 25, 27, 29, 31 знак не змінюється;

а у відповідях на питання:

2, 3, 4, 6, 11, 13, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 30, 32, 33 знак змінюється на протилежний.

Оцінки від 40 до 50 відображають середній рівень тенденції до емпатії.

Додаток В

Дані контент-аналізу творів в експериментальній і контрольній групах

Відносини до своєї професійної діяльності у студентів

Ключові фрази	
Я не уявляю себе в якості педагога, не хочу працювати в школі	
ЕГ (33,3%)	КГ (33,3%)
У школі я себе не бачу, пед. знання мені допоможуть виховати своїх дітей. Хотілось якось проекспериментувати, спробувати особливості викладання на своїх дітях; я не бачу себе вчителем, це не моє; не хотіла бути педагогом і не збираюсь (я не хочу витратити свої нерви, здоров'я, час і красу на дітей, своїх улюблених дітей буде більше ніж достатньо); не бачу себе викладачем в школі, я не люблю дітей; в школі працювати не хочеться, мені ближче індивідуальна робота.	Я дітей швидше вчити не буду; за сьогоденної ситуації в освіті постараюся знайти яку-небудь іншу роботу з більш високою оплатою; Працювати у школі я не хочу (мало платять, не можу знайти спільну мову з маленькими дітьми, не маю інтересу до школи та учнів; якщо у мене не буде вибору, то піду.
Хочу працювати з дітьми, але...	
ЕГ (30,0%)	КГ (30,0%)
Я б працювала в спеціалізованих худ школах, ліцеях, коледжах або зі студентами, які свідомо зробили свій вибір; дітей люблю, але бути педагогом - це дуже велика відповідальність, коли буде практика, може бути мені це сподобається; я не хочу бути викладачем; у мене є досвід викладання, воно мені приносило задоволення, але в майбутньому мені хочеться стати художником-оформлювачем; я люблю дітей, бачу себе в садку, але на зарплату вихователя не об'їздиш навіть Україну, а я так хочу в Індію; Я цілком міг б працювати в школі, але робота моя не буде спрямована на виховання. Мій коник - це методична робота. Я міг би застосувати себе у вирішенні конфліктів, допомоги, порадах, рекомендаціях; я рада буду працювати з дітьми, але не в школі (в системі додаткової освіти).	Кажуть, що діти нестерпні і не слухняні і я боюся цього, хоча дуже хочу працювати з ними; хочу працювати з дітьми тільки в спеціалізованій школі чи приватній; я дуже хвилююся, коли опиняюся в ситуації передачі знань комусь; Бажання викладати посилюється, коли я знайомлюся з досвідом вчителів-новаторів, але відразу після інституту йти в школу не особливо хочеться; робота з дітьми мене приваблює, але для мене дуже важливо і свій розвиток; до своєї професії ставлюся з симпатією, але вибрав би не освітню, а худ. школу (приватну студію), там можна вирішувати складні завдання, більше можливостей навчити ІЗО; можливо, я б впоралася в ролі вчителя історії мистецтв, але необхідно більше практичного досвіду і знань.

Я б хотів(ла) вчити дітей і допомагати їм	
ЕГ (36,6%)	КГ (36,6%)
<p>Я бачу себе досить добрим і чуйним учителем. Якщо я їм буду, то уроки будуть цікавими; люблю дітей, тому сподіваюся, що ми знайдемо з ними спільну мову; може бути піду в школу і стану кращим, а може бути і звичайним педагогом; я планую відкрити свою Академію Мистецтв для дітей і підлітків. Хочу виховати оптимістів, веселих, добрих, абсолютно не схожих на інших людей, тобто оригінальних; моя майбутня професія - педагог. Я бачу себе як помічник, який вміє дати потрібну пораду, направити на правильний шлях, відчуває і розуміє серце кожної особистості вихованців. Я хочу бачити навколо себе дійсно щасливих дітей; я зрозуміла, що в професії педагога є родзинка. Ти ніби береш на себе відповідальність за життя; дуже радісно мені стає, якщо я можу чимось веселим зайняти дітей, що вони навіть забувають про все на світі. Я їх не тільки буду навчати за програмою, а придумувати що-небудь нове, експериментувати. Я думаю, що буду гуманним педагогом. Я буду враховувати інтереси своїх дітей. Як соціальний педагог бачу себе тим, що допомагає дітям у важких ситуаціях; найголовніше, я буду ставитися до людей як до цінності, тобто головним принципом моєї діяльності, я вважаю гуманізм; для мене дуже важливо знати і відчувати, що моя діяльність корисна для моїх вихованців. І я бачу, що з моєю допомогою діти щасливі; хочу працювати педагогом початкових класів, створити методику своєї роботи.</p>	<p>В дитячому будинку або інтернаті, організатором позанавчальної діяльності, в соціально-реабілітаційному центрі для дітей та підлітків; я уявляю себе як педагога-вихователя. Буду орієнтуватися на чесність, відданість, щирість і зацікавленість; мені цікаве шкільне життя дітей і самі діти; з мене міг би вийти справжній педагог, друг і товариш дітям, мені цікаво працювати з дітьми, ми розуміємо один одного; я могла б працювати педагогом, спілкування з дітьми приносило радість, я б вдосконалила методику.</p>

Додаток Г

Фрагмент програми

1. Група ділиться на мікрогрупи. Кожна отримує питання-ситуацію. Йде обговорення. Після подання підсумкової відповіді кожною мікрогрупою, до неї можуть приєднатися або оскаржити її інші учасники групи. Питання для всіх:

1) Чому у різних людей на одну і ту ж ситуацію виникають різні реакції? З чим це пов'язано?

2) Якщо ваші батьки звертаються до вас з проханням що-небудь зробити, як ви на це реагуєте?

3) Якщо ваш педагог просять вас в чомусь допомогти, яку фразу для відповіді ви найчастіше використовуєте?

4) Якщо ваші друзі просять про допомогу, якими фразами ви будете на це реагувати?

5) Якщо незнайомі люди потрапили в біду, чи станете ви їм допомагати?

2. Фрагмент програми: «Тренінг на толерантність»

Вправа 1. «Я думаю»

Мета вправи: виявити існуючі стереотипи (негативні, нейтральні і позитивні), які є у нас про інших, порівняти їх зі стереотипами, які є у інших учасників групи.

Інструкція: Роздати кожному аркуші з незакінченими фразами і попросити їх дописати перше, що прийде їм в голову.

Я думаю.

1. В моєму місті з кожним днем все більше...

2. Впоратися з гіперактивними дітьми...

3. Зазвичай всі діти...

4. Дівчата не можуть...

5. Хлопчики не можуть...

6. Діти, які мають свою думку...

7. Маленькі діти завжди...

Вправа 2. Прийняття позиції, що відкриває різноманіття.

Мета вправи: показати, що ми всі несемо відповідальність за людей, які знаходяться поруч. Наші вчинки і думки завжди відображаються на тих, хто нас оточує.

Інструкція: ознайомити групу з вправою. Після того, як студенти почують історію, вони повинні вирішити, як краще вчинити.

Сценарій 1.

Хлопчик, який на кілька років старший за вас, під час перерви збитий з ніг іншим студентом, і ви є єдиним свідком. У хлопчика, якого збили, сильно обідрані коліна. На колінах кров, але він не плаче. Що ви робите?

Рішення: 1. Нічого; 2. Підходьте до нього, питаєте, що сталося, і чи боляче йому; 3. Висловлюєте свій протест хлопчику, який збив його; 4. Ваше власне рішення.

Сценарій 2.

Ви знаходитесь на вечірці і чуєте, як дві молодих людини, яких ви знаєте, кажуть погані речі про когось з вашого класу. Що ви робите?

Рішення: 1. Заявляєте хлопчикам протест; 2. Нічого; 3. Нічого не говорите в той момент, але пізніше розповідаєте про це одногрупнику; 4. Ваше власне рішення.

Питання для обговорення після вправи: Як ви думаєте, чи відреагує ваша група, коли ви поведете себе так, як ви вибрали? Чи насправді ви зважитесь зробити те, що ви вибрали? Що означає обрана вами позиція і як вона впливає на вас? Як би ви хотіли, щоб інші повели себе в подібних ситуаціях?

3. Фрагмент програми.

На основі правил мовної поведінки вчителя запропонуйте мовленнєву ситуацію негативного характеру, яку можна перетворити в позитивну і перетворіть її.

Правила мовної поведінки вчителя

Мета методики: зробити вислів діловим, але не холодним, веселим, але не

образливим, суворим, але тим, що спонукає до дії, а не б'є по руках.

Мова вчителя повинна бути:

ПОЗИТИВНОЮ

Постарайтеся перевести негативну лексику і конструкції в позитивну: назвати стакан не неповним, а полунаповненим (наповненим наполовину); відповідь не неповною, а наполовину такою, що відбулася, відповідь не неглибокою, а такою, що знаходяться на півдорозі до успіху, поведінку не невпевненою, а боязкою, що має стати більш впевненою або потребує більшої впевненості.

Не починайте фрази з «ні», або «я з вами не згоден». Варіант: «Ваша точка зору цікава. Мені здаються важливими ще кілька моментів». Для роботи над собою корисно проговорити про себе («Я з Вами не згоден») і порахувати, скільки разів на день вам захотілося або довелося заперечити. Проаналізуйте, чи носили Ваші заперечення принциповий характер або в них проявилася звичка до протиріччя.

Виключіть категоричність.

Постарайтеся виключати обороти «насправді», «Нічого подібного», «Кожному зрозуміло», «Однозначно». Замінити на: «Наведу свої аргументи», «Мені хотілося б звернути Вашу увагу на», «Давайте спробуємо взяти до уваги».

Виключіть іронії, що нищать і принижують.

Виключіть обороти «Та що ви кажете?!» «Це і третьокласники знають». Перенесіть іронію на ситуацію «Ми в цій ситуації всі виглядаємо смішно», звернути гумор на себе: «Я себе відчуваю в положенні вчителя початкових класів, який не може зрозуміло пояснити».

Виключіть обмеження в похвалі.

Не фіксуйте кінцівки досягнень. Замініть «Ти зробив все, що міг» на «Молодець, підготувався дуже добре», залишаючи щораз можливість до прагнення зробити ще краще.

ЛЮДЯНОЮ

Порівнюйте дитину тільки з нею самою.

Замініть «Подивися, як написала Марія» на «По-моєму, минулого разу в тебе вийшло краще».

Виключіть безособистісні звернення. Частіше називайте дитину на ім'я.

Замініть «Ти сьогодні не готовий» на «Саша, ти вмієш готуватися краще».

З'ясуйте, який варіант імені подобається учневі.

Вживання зменшувально-ласкавої форми імені розцінюється як похвала, якщо вона використовується нечасто і в зверненні не до всіх.

Заохочуйте успіхи, заручаючись думкою класу.

Краще, ніж «Я бачу, що ти, Іванку, сьогодні підготувався відмінно», - звучить «Іванку, сьогодні всі бачать і всі зі мною погодяться, що ти підготувався відмінно».

Замініть конструкції, що забороняють на ті, що обмежують.

«Бігати по школі не можна» на «Бігати по школі не можна а у дворі можна». При цьому стане ясно, що вислів «Розмовляти на уроці можна тільки по темі» безглуздо, оскільки будь-яке висловлювання відповідає якій-небудь темі. Фраза буде коректніше, якщо сказати: «Розмовляти на уроці прийнято по темі, визначеної вчителем, а на перерві на свій розсуд».

КОНСТРУКТИВНОЮ

Позначати намір, виключати маніпуляцію.

Чітко формулюйте свої наміри, щоб не залишалася можливості їх помилкових трактувань. Замінити «Треба б залишитися після уроків» на «Я пропоную обговорити таке становище серйозно, не на ходу».

Відмовитися від безадресності висловлювань.

Замінити «Хотілося б бачити клас чистим» на «Я прошу вас привести клас в порядок».

Відмовитися від натяків і інтонацій з прихованим недоброзичливим глуздом. (Правильніше було б сказати, проаналізувати приховані смисли, що вкладаються у власні інтонації). У фразі «Що це ви тут так бурхливо обговорюєте?» можуть вбачати сенс: «Не про мене ви тут говорите?» і відчуті

себе ніяково.

Відмовитися від використання дієслів минулого часу в значенні наказового нахилення.

Замінити «Встали. Приготувалися до уроку. Сіли» на «Прошу всіх встати. Давайте приготуймося до уроку. Сідайте, будь ласка».

Виключення слів, що засмічують мову.

«Як би», «В принципі», «загалом», «Значить», «Розумієте», «Так-так». Замінити «В принципі, можна» на «Я б міг це зробити»; «Загалом, нам так сказали» на «На цьому наполягає адміністрація району і міста», «Значить, так ось виходить» на «Ось що вийшло в результаті наших зусиль (або їх відсутності)».