

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«ОДЕСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»

*До 80-річчя діяльності інституції
присвячується*

**ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО
ПЕДАГОГА:
МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ, МЕТОДИКА, ПРАКТИКА**

Монографія

За загальною редакцією
доктора педагогічних наук, професора
В. В. Ягоднікової

Одеса
Букаєв Вадим Вікторович
2019

УДК 378.046.4
П841

Схвалено Вченою радою КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради» (протокол № 4 від 17.09.2019 р.)

Авторський колектив:

Задорожна Л. К., Ягоднікова В. В., Сагач Г. М., Букач М. М., Белоусова Р. В.,
Кузнецова Н. В., Папач О. І., Мительман І. М., Янчук Н. Д., Могельницька Г. А.,
Варе І. С., Каргіна Н. І, Онишук С. О.

Рецензенти:

Голобородько Є. П., професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Херсонської академії неперервної освіти, доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України

Дікова-Фаворська О. М., доктор соціологічних наук, професор, Житомирський
інститут післядипломної педагогічної освіти

Курлянд З. Н., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри
педагогіки ДЗ «Південноукраїнський національний університет імені
К. Д. Ушинського»

Задорожна Л. К.

П841 Професійна компетентність сучасного педагога: методологія, теорія,
методика, практика : моногр. / Задорожна Л. К., Ягоднікова В. В.,
Сагач Г. М., та ін., за заг. ред. В. В. Ягоднікової. – Одеса : видавець
Букаєв Вадим Вікторович, 2019. – 286 с.

ISBN 978-617-7790-00-5

Розглядаються деякі аспекти професійної компетентності сучасного
педагога, її розвиток і удосконалення у системі післядипломної освіти в
умовах освітніх змін. Висвітлені теоретико-методологічні засади
досліджуваного феномену, репрезентовані методичні аспекти, розробки і
їх реалізація у практику. Розкрито особливості деяких предметно-
фахових компетентностей вчителів у структурі професійної
компетентності педагогів.

Монографія буде корисною науковцям, керівникам закладів освіти,
викладачам, педагогам, студентам, аспірантам, всім, хто цікавиться
проблемами професійного зростання педагогів, формування, розвиток і
удосконалення їх професійної компетентності.

УДК 378.046.4

ISBN 978-617-7790-00-5

© Авторський колектив, 2019

ЗМІСТ

| | |
|---|-----|
| Передмова | 5 |
| Розділ I. Теоретико-практичні виміри професійної компетентності педагогів | 7 |
| Науково-інформаційні та мотиваційні ресурси у структурі антропологічних факторів розвитку професійної компетентності педагогів: філософський аспект <i>Задорожна Л.К.</i> | 8 |
| Scientific informational and motivational resources in the structure of anthropological factors of the development of professional competence of teachers: philosophical aspect <i>Zadorozna L.</i> | 8 |
| Удосконалення професійної компетентності сучасного педагога засобами педагогічної риторики <i>Сагач Г.М.</i> | 26 |
| Improvement of professional competence of modern teacher by means of pedagogical rhetoric <i>Sagach G.</i> | 26 |
| Інноваційність як особистісний потенціал професійної компетентності педагога <i>Кузнецова О.В.</i> | 55 |
| Innovation as a personal potential of professional teacher's competence <i>Kuznietsova O.</i> | 55 |
| Синдром «емоційного вигорання» як прояв професійної деформації фахівців освіти <i>Варе І.С.</i> | 71 |
| Emotional combustion syndrome as a manifestation of professional deformation of education professionals <i>Vare I.</i> | 71 |
| Підтримка психологічного благополуччя педагога <i>Каргіна Н.В.</i> | 87 |
| Teacher's psychological well-being support <i>Karhina N.</i> | 87 |
| Розділ II. | |
| Професійна компетентність педагога: особливості, складники, методика розвитку | 118 |
| Актуалізація інноваційної компетентності педагогів у системі післядипломної освіти <i>Ягоднікова В.В.</i> | 119 |
| Actualization of innovative competence of teachers in the system of postgraduate education <i>Yahodnikova V.</i> | 119 |
| Комунікативна креативність як складова професійної компетентності фахівців соціономічних професій <i>Белоусова Р.В.</i> | 143 |

| | |
|--|-----|
| Communicative creativity as a component of professional competence of socionomic professionals <i>Bielousova R.</i> | 143 |
| Правова компетентність як складова професійного росту сучасного педагога <i>Янчук Н. Д.</i> | 159 |
| Legal competence as a component of the professional growth of a modern education <i>Yanchuk N.</i> | 159 |
| Компетентність вчителів музичного мистецтва як запорука здоров'я дитини <i>Букач М.М.</i> | 173 |
| Competence of music arts teachers as a garanty of child's health <i>Bukach M.</i> | 173 |
| Підготовка вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти <i>Онищук С.О.</i> | 202 |
| Preparation of physical culture teachers for sports-mass work in the postgraduate education system <i>Onyschuk S.</i> | 202 |
| Magister – semper tiro (Постійне оновлення знань як одна із умов розвиток професійної компетентності учителя) <i>Могильницька Г.А.</i> | 221 |
| Continuous updating of knowledge as one of the conditions for the preparation of a teacher's professional competence <i>Mohylnytska H.</i> | 221 |
| Розвиток предметно-галузевих компетентностей учителів математики в контексті формування згорнутих дидактичних структур <i>Мітельман І.М.</i> | 241 |
| Development of subject-field competences of mathematics teachers in the context of formation of concluded (conditioned) didactic structures <i>Mitelman I.</i> . | 242 |
| Науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності вчителів в системі неперервної освіти <i>Панащ О.І.</i> | 258 |
| Scientific and methodical support of development of professional competence of teachers in continuous education system <i>Papach O.</i> | 258 |

ПЕРЕДМОВА

Професійна компетентність сучасного педагога в умовах модернізації освіти є найважливою і найактуальною проблемою сьогодення, оскільки саме від педагога залежить успіх освітніх змін. Суттєве місце у розв'язанні питання професійного зростання вчителів, їхньої педагогічної майстерності та підготовки педагогів до інноваційної діяльності належить системі післядипломної освіти.

Організаційний, управлінський, інтелектуальний потенціал КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» дозволяє не тільки виконати загальнодержавне завдання з імплементації реформи освіти, але й створити дієву систему регіональної підтримки інноваційного процесу в шкільній освіті. Адже, пріоритетним завданням є реалізація державних стандартів освіти, відповідно до чинного законодавства України з питань освіти і науки, з урахуванням міжнародного досвіду щодо професійного розвитку педагогічних працівників, шляхом інтеграції науки і практики, поглиблення, розширення й оновлення професійних компетентностей і практичного досвіду педагогів та забезпечення потреб та інтересів освітян області у професійному зростанні.

Сьогодні в діяльності нашої інституції розпочався новий етап в якому змінено не тільки назва і тип, а зберігаючи найкращі традиції і вагомі здобутки післядипломної педагогічної освіти створено нову регіональну установу професійного розвитку педагогів. Це відкритий освітній простір для науковців, педагогів, учнів, батьків, громадських організацій, бізнес-структур, мас-медіа, який створює можливості для забезпечення запитів та потреб в освіті різних соціальних груп.

Одеська академія неперервної освіти здійснює масштабну роботу з підготовки вчителів до роботи в умовах реформування освіти, впровадження наукових здобутків, ключових ідей та підходів Нової української школи, започатковує нові напрями роботи з підтримки інноваційного процесу в шкільній освіті й є визнаним лідером освітніх змін в Одеській області.

Одним з основних векторів діяльності академії є науково-дослідна діяльність, результати якої ефективно впроваджуються в шкільну практику регіону і країни та практику післядипломної освіти.

До 80-річного ювілею діяльності інституції професорсько-викладацький колектив академії репрезентує результати комплексних наукових досліджень, що проводилися зокрема за науково-дослідною темою «Розвиток професійної компетентності педагогів в умовах освітніх змін».

У колективній монографії висвітлено методологічні, теоретичні, методичні та практичні аспекти професійної компетентності педагогів, що відображають сучасні досягнення вітчизняної науки в дослідженні порушеної проблеми. Значну увагу приділено питанням розвитку та вдосконалення професійної компетентності педагогів та її складовим.

Колективна монографія складається з 2-х розділів. У першому розділі «Теоретико-практичні виміри професійної компетентності педагогів»

розкриваються актуальні питання науково-інформаційних та мотиваційних ресурсів у структурі антропологічних факторів розвитку професійної компетентності педагогів у філософському аспекті; надаються узагальненні результати аналізу вдосконалення професійної компетентності сучасного педагога засобами педагогічної риторики; визначається інноваційність як особистісний потенціал професійної компетентності педагога; пропонуються шляхи профілактики «емоційного вигорання» як прояву професійної деформації фахівців освіти; теоретично обґрунтовується необхідність і важливість підтримки психологічного благополуччя педагога та репрезентується тренінгова програма такої підтримки. порушенні питання спрямовані на постановку, осмислення і розв'язання проблеми професійної компетентності педагогів на рівні новітніх досягнень вітчизняної та зарубіжної наукової думки.

У другому розділі «Професійна компетентність педагога: особливості, складники, методика розвитку» розглядається широкий спектр досліджуваної проблеми крізь призму її структурних складових, зокрема актуалізація інноваційної компетентності педагогів; креативна комунікація як складова професійної компетентності; правова компетентність у структурі професійної. У розділі розкриваються особливості деяких предметно-фахових компетентностей педагогів та науково-методичний супровід їх розвитку.

Сподіваємось, що дана монографія стане джерелом знань, розуміння змін, які відбуваються сьогодні в українському суспільстві та освітянській спільноті. Буде в нагоді науковцям, викладачам, керівникам закладів освіти, методистам, педагогам, студентам, аспірантам, докторантам, всім, хто цікавиться питаннями професійної компетентності педагогів, її формування, розвитку і вдосконалення.

Давайте разом створювати можливості для навчання дітей і педагогів!

Левчишена Оксана Михайлівна,
проректор з науково-методичної
та навчальної роботи,
кандидат історичних наук

РОЗДІЛ І.

ТЕОРЕТИКО-ПРАКСІОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ

Задорожна Любов Кирилівна,
Ректор,
кандидат філософських наук

Zadorozhna Liubov,
Rector,
Candidate of Philosophical Sciences

**НАУКОВО-ІНФОРМАЦІЙНІ ТА МОТИВАЦІЙНІ РЕСУРСИ
У СТРУКТУРІ АНТРОПОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ РОЗВИТКУ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ:
ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ**

***Анотація.** У роботі проаналізовано ключові поняття дослідження, визначена роль науково-інформаційних і мотиваційних ресурсів у структурі антропологічних чинників формування професійної компетентності педагогів, що враховується на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства, його впливу на розвиток професіоналізму педагогів, на оновлення форм педагогічної діяльності вчителя та посилення суб'єктивного елемента у взаємодії учасників освітнього процесу. Виявлено, що на сучасному етапі становлення нової української школи визначальним фактором її успіху є ефективність використання всіх без винятку ресурсів, у тому числі науково-інформаційних і мотиваційних. Перетворення інформації у ключову проблему сучасності змушує по-новому поглянути на організацію наукових досліджень і розробок, на управління наукою і науково-інформаційними службами, на якість освіти і особливості системи її функціонування.*

**SCIENTIFIC INFORMATIONAL AND MOTIVATIONAL RESOURCES
IN THE STRUCTURE OF ANTHROPOLOGICAL FACTORS OF THE
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS:
PHILOSOPHICAL ASPECT**

***Abstract.** The key concepts of the research are analyzed, the role of scientific-informational and motivational resources in the structure of anthropological factors of teachers' professional competence formation is considered which is taken into account at the current stage of development of the information society, its influence on the development of professionalism of teachers, the updating of forms of pedagogical activity of the teacher and the intensification of the subjective element in the interaction of participants in the educational process. It is revealed that at the present stage of establishing a new Ukrainian school, the decisive factor in its success is the effective use of all resources, including scientific information and motivational resources, without exception. Turning information into a key problem of today makes us take a fresh look at the organization of scientific research and development, the management of science and scientific information services, the quality of education and the peculiarities of its functioning.*

Вступ

Сучасна освіта і педагогічна наука під впливом трансформаційних процесів зазнають суттєвих змін: посилюються вимоги до обсягу та змісту знань, умінь і навичок, набуття життєвих та професійних компетентностей учасників освітнього процесу; збільшуються можливості для проведення нових досліджень з проблем підтримки та стимулювання професійного зростання вчителів; інтенсивно переосмислюється практичний педагогічний досвід у розбудові нової української школи. Ці зміни є викликом для педагогічної науки, оскільки традиційні концепції освіти базуються на ідеях авторитарної педагогіки, де головна роль належить учителю як виконавцю соціального заказу.

Слід зазначити, що в сучасних умовах посилюється увага до освіти, яка розглядається як важливий фактор соціально-економічного, науково-технічного процесу й культурного розвитку. Основною цінністю сучасного суспільства є людина, здатна до пошуків ефективних форм освоєння нових знань, до прийняття нестандартних рішень і рішучого впровадження науково-технічних досягнень у практику. Незважаючи на подальший прогрес за рахунок виключно економічного зростання, технічної могутності у сучасному суспільстві, зміцнюється переконання, що майбутнє людства значною мірою буде визначатися рівнем духовної культури тієї чи іншої цивілізації.

В українському суспільствознавстві досить активно розглядається проблема взаємозв'язків між педагогічною наукою і соціальною філософією, яка з самого початку свого виникнення намагалася не лише осмислити існуючі системи освіти і виховання, а й сформулювати нові їх цінності та ідеали під егідою антропології, зокрема педагогічної.

У Концепції «Нова українська школа» визначено провідну роль вчителя як агента освітніх змін, готового по-новому розбудовувати освітній процес на партнерських засадах, насичувати його інноваційними технологіями навчання і виховання для досягнення головної мети – виховання компетентної, успішної і щасливої особистості. Тому сьогодні особлива увага приділяється проблемі професійної компетентності педагога, визначенню концептуальних засад, факторів, умов та практичних шляхів її набуття, розвитку і вдосконалення, а антропологічний аспект надає актуальності питанню «зміни ролі особистості педагога в сучасній освітній системі і переорієнтації педагогічної парадигми від знанневих орієнтирів на людиномірні цінності системи неперервної педагогічної освіти» [7] в контексті досліджуваної проблеми.

На сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства, його впливу на розвиток професіоналізму педагогів, на оновлення форм педагогічної діяльності вчителя та посилення суб'єктивного елемента у взаємодії учасників освітнього процесу, подальшого розвитку отримало осмислення місця і значущості науково-інформаційних і мотиваційних ресурсів у структурі антропологічних факторів розвитку професійної компетентності вчителів, актуалізація яких значно підвищить якість і ефективність освітніх змін.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що антропологічний аспект у сучасній освіті став предметом дослідження І. Аносова, Б. Бім-Бада, В. Зінченко, І. Зязюна, С. Карпенчука, С. Кузьміної, М. Култаєвої, Б. Мешерякова,

Б. Наумова, О. Правдюк, Н. Радіонової, О. Сухомлинської, Т. Троїцької, М. Холодної та ін.

Дослідженню методологічного підґрунтя, сутності, структури, змісту системи професійної підготовки, удосконалення професійної компетентності в антропологічному контексті присвятили наукові праці В. Максакова, Л. Рахлевська, Х Шапаренко, С. Швед та ін.

Зважаючи на вагомий внесок науковців і дослідників у розв'язанні зазначеної проблеми варто зазначити, що поза увагою залишилась проблема дослідження необхідних ресурсів у структурі антропологічних факторів розвитку професійної компетентності вчителів, що зумовило напрям нашого дослідження.

Науково-інформаційні ресурси як соціально-філософська проблема

На думку вчених, інформаційні ресурси – це нова економічна категорія. Настав час, коли інформація стала таким же основним ресурсом, як енергія і матеріали.

У даному випадку важливою і складною проблемою є проблема використання науково-інформаційних ресурсів, включаючи сферу освіти. Про це свідчить той факт, що наукові теорії постійно випереджають знання, яке вже реалізовано на практиці. Навіть якби процес приросту теорій припинився, то накопичених наукою «запасів» вистачило б для подальшого вдосконалення технології ще на багато років.

Зазначимо, що перетворення інформації у ключову проблему сучасності змушує по-новому поглянути на організацію наукових досліджень і розробок, на управління наукою і науково-інформаційними службами, на впровадження наукових доробок у педагогічну практику, на якість освіти і особливості системи його функціонування. Від того, як організовані колективи науковців, педагогічні колективи закладів освіти, від рівня їхньої професійної компетентності багато в чому залежить прогрес у матеріальному і духовному виробництві, а також соціально-культурний розвиток суспільства.

Інформація як суспільна наука є важливим компонентом загальнодержавних науково-інформаційних ресурсів. Тому вдосконалення інформації в галузі суспільних наук набуває важливого державного значення, особливо в умовах соціально орієнтованої держави, де соціально-економічні та культурні цілі домінують над техніко-економічними, але не на шкоду останнім [8]. Отже, використання науково-інформаційного ресурсу в підготовці вчителів до освітніх змін є необхідним і перспективним у структурі антропологічних факторів розвитку професійної компетентності вчителів.

Створення електронних наукових інформаційних ресурсів і їх ефективне використання для інформаційної підтримки освіти, науки та інноваційної діяльності є актуальним і важливим завданням. Сьогодні у наукових установах та закладах вищої освіти України активно ведуться роботи зі створення електронних інформаційних ресурсів, у тому числі з використанням Інтернет-технологій. Для того, щоб надати цьому процесу системного характеру, підвищити якість і надійність електронних інформаційних ресурсів, необхідно

перейти до створення інтегрованих інформаційних систем, побудованих на основі узгоджених стандартів із застосуванням сучасних інформаційних технологій.

Аналіз наукових досліджень і публікацій засвідчив, що наукові інформаційні системи (НІС) зазвичай визначають як інформаційні системи для доступу до наукової, науково-технічної, науково-освітньої і науково-організаційної інформації [12].

Основними користувачами НІС є:

- а) вчені – доступ до актуальної наукової інформації; пошук партнерів, фінансування, обладнання та обчислювальних потужностей;
- б) викладачі і педагоги, студенти і учні – знайомство з досягненнями науки і техніки; використання результатів наукових досліджень в освітньому процесі;
- в) інвестори і представники промисловості – пошук перспективних наукових розробок і нових технологій, а також експертів, здатних оцінити нові наукові досягнення і сприяти їх впровадженню у практику;
- г) керівники державних органів управління – управління наукою і освітою; визначення ролі наукових установ і системи освіти в науковому освоєнні дійсності;
- д) громадяни – знайомство з досягненнями науки і техніки.

Аналіз спеціалізованої літератури засвідчив, що у багатьох країнах світу активно розробляється концепція створення єдиного середовища розподілених ресурсів, що забезпечує глобальну інтеграцію інформаційних і обчислювальних ресурсів на основі нових комп'ютерних технологій з метою інформаційного забезпечення прийняття рішень. Важлива роль у цьому належить електронним бібліотекам.

Електронна бібліотека – інформаційна система, що забезпечує формування, зберігання та ефективне використання різного роду колекцій електронних інформаційних ресурсів і представляє доступ до них у зручному для користувача вигляді через глобальні мережі передачі даних [12].

Протягом останніх років представники різних дисциплінарних напрямків науки інтенсивно засвоюють продукти інформаційних і телекомунікаційних технологій – комп'ютерні мережі, електронну пошту, бази і банки даних. Світова мережа Інтернету утворює інформаційний універсум, простір, який значно впливає на соціальну організацію і форми соціально значимої діяльності. Під впливом технологічних новацій змінюється характер соціальної взаємодії, складаються нові форми вільного обміну інформацією, теле- і відеоконференції, створюються мережеві екстериторіальні колективи, діяльність всередині яких поширюється за географічні та адміністративні кордони [21].

Зважаючи на викладене вище, у КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» визначені організаційно-педагогічні умови, реалізація яких покращить стан науково-дослідницької діяльності науково-педагогічних працівників академії та педагогів області: розширення фонду електронної бібліотеки академії; забезпечення доступу до наукометричних баз Web of Science та Scopus; забезпечення відкритого доступу до всіх освітніх електронних ресурсів за допомогою технології Wi-Fi; доступність і спрощення

пошуку у електронних каталогах літератури з фондів найбільших бібліотек України і регіону; оновлення й удосконалення необхідного обладнання, устаткування та програмного забезпечення спеціалізованих комп'ютерних лабораторій та спеціалізованих кабінетів для якісного виконання навчального плану підвищення кваліфікації вчителів.

Підкреслимо, що реалізація виокремлених організаційно-педагогічних умов буде ефективною, якщо концептуальною домінантою неперервної педагогічної освіти стане антропологізм. Оскільки він детермінує підхід до аналізу біосоціальних і духовних чинників становлення особистості на основі системної реалізації принципів природовідповідності, амбівалентності, соціокультуровідповідності [2]. Тому розвиток професійної компетентності педагогів передбачає урахування антропологічних факторів, які розглядаються у понятійно-категоріальному контексті як її системотвірний чинник, як знання, розуміння біосоціальних, духовних феноменів людини й реалізація в науково-педагогічному процесі технологій, способів, що активізують особистість до природовідповідного розвитку й саморозвитку [2].

Масштаби створення інтегрованої інформаційно-автоматизованої системи у сфері освіти обумовлюють необхідність підвищення якості управління на основі комплексної розробки, впровадження галузевих нормативно-правових та нормативно-технічних документів [24].

Створення подібної системи і формування єдиного освітнього інформаційного середовища повинно базуватися на системі відповідних стандартів і технічних умов, що регламентують технологічні та організаційні аспекти розробки та забезпечення відкритого доступу користувачів до освітньо-інформаційних ресурсів. Розроблені стандарти мають бути гармонізовані з вимогами міжнародних і державних стандартів України, що в подальшому дозволить інтегрувати освітнє середовище в єдине інформаційне співтовариство. Дані стандарти повинні стати основою для забезпечення якості протягом всього життєвого циклу освітньо-інформаційних ресурсів і, в першу чергу, на етапі їх розробки, реєстрації та сертифікації [1].

Мету інформатизації освіти не можна розглядати у відриві від цілей самої освіти, які змінюються залежно від розвитку і ускладнення наукових знань, накопичення інформації про навколишній світ. Якщо кілька десятиліть тому освіти, яку отримувала людина, вистачало практично на весь період її професійної діяльності, то тепер потрібно постійно оновлювати знання, опанувати нові навички і уміння, набувати нові компетентності, підвищувати кваліфікацію відповідно до вимог науково-технічного прогресу. Без урахування цього неможливо визначити цілі, організувати процес неперервної освіти, створити необхідні умови і забезпечити їх необхідними ресурсами для розвитку професійної компетентності педагогів.

У сучасних умовах освіта повинна розглядатися не тільки і не стільки як оволодіння здобувачами освіти, а в нашому контексті – педагогами, необхідним обсягом навчальної інформації, а як розвиток у процесі навчання у них потреб і здібностей до самостійного набуття все більш нових загальних і професійних

компетентностей, користуючись при цьому різноманітними джерелами інформації.

Зміна соціальної практики і відповідна зміна цілей освіти потребує формування нового змісту освіти, появу нових технологій роботи з навчальною інформацією.

Варто зазначити, що кінцева мета інформатизації освіти полягає в розширенні та спрощенні доступу громадян до отримання або підвищення раніше досягнутого рівня освіти, а також у більш повному та оперативному задоволенні їх різноманітних потреб у знаннях і уміннях, що створює реальні передумови для підвищення якості та результативності навчання. А для цього, перш за все, необхідним є високий рівень професійної компетентності педагогів. Отже, у площині нашого дослідження, досягнення цієї мети у розвитку професійної компетентності педагогів у системі неперервної педагогічної освіти передбачає вирішення сукупності взаємопов'язаних наукових і практичних завдань, а саме:

1. Розвиток інформаційної інфраструктури, що забезпечує телекомунікаційний зв'язок освітніх установ різного рівня і закладів освіти на основі застосування вже звичних для вчителів засобів інформаційних і телекомунікаційних технологій.

2. Створення нового змістовно наповненого інформаційного середовища освітніми ресурсами, що розробляються з урахуванням особливостей їх подальшого застосування в навчальному процесі.

3. Підготовка управлінців, методистів, викладачів, педагогів закладів освіти до роботи з використанням інформаційно-комунікаційних технологій і науково-інформаційних ресурсів в організації і проведенні освітнього процесу.

4. Інформатизація адміністрування освітнього процесу, суть якої полягає в тому, що територіально розподілені слухачі та викладачі застосовують у навчанні також територіально розподілені освітні ресурси (наприклад, фонди електронних бібліотек, автоматизоване лабораторне обладнання тощо).

З розвитком єдиного освітнього інформаційного середовища система освіти стає більш варіативною, зокрема, за рахунок розвитку дистанційної освіти. Сьогодні від вчителів потрібні зовсім нові науково-дослідницькі навички, вміння проектувати і оперативно модернізувати сучасний освітній процес у зв'язку з використанням електронної техніки й Інтернет-ресурсів.

Розвиток систем і стандартів дистанційної освіти стає однією з найактуальніших проблем. Системи дистанційної освіти інтенсивно розвиваються в передових країнах світу і спираються на новітні інформаційні та освітні технології, визначають нові стандарти якості освіти, які не можна порівняти з традиційними паперовими технологіями навчання [20]. Інформатизація освіти об'єктивно зажадала перегляду поняття «інформаційно-освітні ресурси» і створення таких видів ресурсів, які здатні ефективно функціонувати в освітньому середовищі електронного навчання.

У традиційному навчанні освітні ресурси створюються з розрахунком на те, що знання безпосередньо передаються від викладача до здобувача освіти. Обґрунтовано вважалося, що в такому випадку повинні бути збалансовані

освітні та виховні функції навчання. При цьому передбачалося, що на процес навчання істотно впливають такі чинники, як престиж навчального закладу, авторитет викладача, дисциплінуючий вплив строго регламентованого навчального процесу тощо.

Перехід на нові освітні технології вимагає нового підходу до створення і застосування в освітньому процесі більш ефективних засобів пошуку, обробки, зберігання, подання та передачі інформації. Найбільшою гостротою цієї проблеми додає складність виділення у величезному різноманітті інформації саме тієї її частини, яка найбільше сприяє отриманню багатосторонньої фундаментальної освіти.

Соціальна ситуація в українському суспільстві така, що без усвідомлення характеру і ступеня інерційності освіти неможлива реалізація освітніх потреб відповідних соціальних суб'єктів, неможливий прояв їх соціальної зацікавленості у всіх сферах суспільного життя. З цих позицій дослідження причин інерційності української системи освіти актуально як у тактичному відношенні (управління сформованою системою освіти), так і стратегічному (планування і здійснення шкільної реформи). Удосконалення і розвиток української освіти, забезпечення ефективності функціонування освітньої системи, збереження потенціалу сталого розвитку суспільства багато в чому залежить від того, наскільки вчитель в умовах освітніх змін здатний здійснити перехід на якісно новий рівень використання науково-інформаційних ресурсів, практичного застосування отриманих знань та набутих умінь у системі післядипломної освіти та актуалізації професійної компетентності, особливо коли мова йде про розвиток особистості учнів.

Теоретико-методологічні засади мотиваційних ресурсів

Визначальне значення для поліпшення особистісних якостей педагога і їх активізації має вирішення проблеми формування професійних потреб та інтересів. У свою чергу, це рішення тісно пов'язане зі станом здібностей особистості вчителя як головного чинника його професійної і соціальної активності. З усіх видів людської діяльності праця становить основну сферу, в якій відбувається не тільки просте, але і розширене відтворення здібностей [17].

Слушними для нашого дослідження є висновки Л. Хьелл та Д. Зиглер, які вважають, що здібності особистості залежать від глибини і адекватності сприйняття і перетворення нею об'єктивного світу, від її світогляду, рівня розвиненості свідомості, способу життя тощо. Чим більш багаті і різноманітні здібності людини, тим багатший і різноманітніший його спосіб життя [30].

Базуючись на результатах дослідження [32], вважаємо, що підвищення задоволеності вчителя власною професійною діяльністю є одним з найбільш важливих резервів підвищення ефективності і якості цієї діяльності, а також формування його ціннісних установок. Фактори задоволення потреб та інтересів вчителя пов'язані не лише з його статусом у структурі професійної діяльності, але багато в чому визначаються і особистісними якостями – волею, наполегливістю, почуттям відповідальності. Він як суб'єкт педагогічної діяльності виступає активним учасником освітнього процесу, відчуючи або

усвідомлюючи своє реальне місце в ньому. Особистісна оцінка власної професійної активності формує відповідні потреби, визначає його інтереси.

З одного боку задоволення потреб – це присвоєння, споживання. З іншого – витрачання накопичених особистістю фізичної енергії і душевних сил, тобто потреби активізують соціальну і професійну діяльність. Зауважимо, що там, де немає ніякої потреби, не може йти мова про активність.

З'ясування сутності, характеру, ролі потреб у житті особистості, їх значення для її буття не можна здійснити без урахування тісного зв'язку потреб з інтересами. Інтерес характеризує виборчу спрямованість або специфічне соціально-психологічне ставлення людини до того чи іншого об'єкту, обумовлене його життєвими потребами. Він становить одну з основних форм орієнтованості особистості, її активного вибіркового ставлення до дійсності.

Для відповідного регулювання потреб і інтересів велике значення має вдосконалення професійної діяльності, властивих їй відносин. Оптимальний характер ці відносини набувають за умови, якщо рівень потреб, характер їх розвитку і зумовлені ними інтереси залежать від реального трудового вкладу особи у виробничу життєдіяльність окремого колективу чи суспільства в цілому, а також від форм та способів винагороди.

Варто зазначити, що трудове опосередкування відносин людини до навколишнього світу викликає до життя нові посередні ланки соціального характеру, до яких належать не лише професійні зв'язки, а й моральні, правові, наукові, освітні тощо. Отже, людина як суспільно значима особистість виступає до свого оточення, до суспільства і до самого себе перш за все як суб'єкт, що працює, який ставить цілі, і для їх досягнення використовує ті чи інші інструменти і науково-інформаційні ресурси. Ця обставина дозволяє йому створювати свій особливий світ соціальної дійсності і особливі умови існування в цьому світі, в якому важливу роль відіграють різні цінності і норми.

Таким чином, якщо ми прагнемо правильно поставити філософські значущі питання про сутність освіти в сучасному світі й отримати конструктивну, практично значущу відповідь на нього, ми обов'язково повинні враховувати роль професійної діяльності у соціалізації людини і формуванні відповідного мотиваційного механізму, а також у створенні науково-інформаційних ресурсів, які допомагають людині, а в контексті нашого дослідження – педагогу рухатися по шляху соціально-історичного розвитку.

Аналіз наукових джерел свідчить, що поняття «мотив» включає в контекст свого використання такі поняття, як «потреба», «спонукання», «схильність», «прагнення» тощо. За всіма відмінностями у відтінках значень цих термінів вони вказують на динамічний момент спрямованості дії, тобто вказують на певні цільові стани, які, незалежно від їх специфіки, завжди містять у собі ціннісний момент і які суб'єкт прагне досягти, які б різноманітні шляхи до цього не вели. Таке розуміння дає підстави припустити, що мотив задається відповідним цільовим станом відносини «індивід – середовище», який сам по собі найбільш бажаний або найбільш задовільний стан. З цього узагальненого уявлення можна вивести ряд наслідків про вживання понять «мотив» і «мотивація» при поясненні

поведінки та виокремити деякі основні проблеми психологічного дослідження мотивації.

Якщо розуміти мотив як бажаний цільовий стан у рамках відношення «індивід – середовище», можна визначити основні проблеми психології мотивації [25].

До них відносяться такі проблеми:

По-перше, існує стільки різних мотивів, скільки існує типів соціальних відносин «індивід – середовище». Ці типи відносин можна розмежувати, ґрунтуючись на характерних цільових станах, прагнення до яких часто спостерігається у людей. В даному випадку ми маємо справу з проблемою змістовної класифікації мотивів [4].

По-друге, мотиви формуються у процесі індивідуального розвитку як відносно стійкі оцінні диспозиції. Необхідно з'ясувати, на підставі яких можливостей і впливів середовища виникають індивідуальні відмінності в мотивах, а також виявити можливості зміни мотивів шляхом цілеспрямованого втручання в людську діяльність. В даному випадку ми маємо справу з проблемою розвитку і зміни мотивів [5].

По-третє, люди розрізняються за індивідуальними проявами (характером і силою) тих чи інших мотивів. У різних людей можливі різні ієрархії мотивів. У даному випадку перед нами постають соціально-психологічні проблеми вимірювання та відповідної оцінки мотивів [18].

По-четверте, поведінка людини в певний момент часу мотивується не всіма або всіма можливими його мотивами, а тими з найвищих (найсильніших) мотивів у відповідній ієрархії, які за даних умов ближче всіх пов'язані з перспективою досягнення відповідного цільового стану або, навпаки, досягнення якого поставлено під сумнів. Такий мотив активується, стає дієвим. Одночасно можуть активуватися і інші мотиви, супідрядні йому або знаходяться з ним у конфлікті. Тут ми стикаємося з проблемою актуалізації мотиву, тобто з проблемою виділення ситуаційних умов, що призводять до такої актуалізації [19].

По-п'яте, мотив залишається дієвим, тобто бере участь у мотивації поведінки, до тих пір, поки або не досягається цільовий стан відповідного ставлення «індивід – середовище», або індивід до нього не наблизиться (наскільки дозволять умови ситуації), або цільовий стан не перестане загрозливо віддалятися, або зміну умов ситуації не зробить інший мотив більш насущним, в результаті чого останній активується і стає домінуючим. Дія, як і мотив, нерідко переривається до досягнення бажаного стану чи розпадається на частини, розкидані у часі; в останньому випадку він зазвичай відновлюється через певний час. Тут ми стикаємося з проблемою виділення у потоці поведінки частин дії, тобто з проблемою зміни мотивації, відновлення чи післядії, де вже мала місце мотивація [15].

По-шосте, спонукання до дії певним мотивом визначається як мотивація. Мотивація розуміється як процес вибору між різними можливими діями, тобто як специфічний процес, який регулює, спрямовує дію на досягнення характерних для даного мотиву цільових станів і підтримує цю спрямованість,

тобто мотивація пояснює цілеспрямованість дії. У цьому випадку ми маємо справу з проблемою мотивації як загальної цілеспрямованості діяльності і в особливих випадках з проблемою мотиваційного конфлікту між різними цілями [16].

По-сьоме, мотивація не є єдиним процесом, рівномірно (від початку і до кінця) пронизливим поведінковим актом. Вона, скоріше, складається з різномірних процесів, які здійснюють функцію саморегуляції на окремих фазах поведінкового акту. Відповідно, спочатку працює процес зважування можливих результатів дії, оцінювання їх наслідків. Тут ми стикаємося з проблемою аналітичної реконструкції мотивації через гіпотетичні проміжні процеси саморегуляції, що характеризують окремі фази протікання дії [25].

По-восьме, діяльність може бути вмотивованою, тобто спрямованою на досягнення мети мотиву, проте її не слід ототожнювати з мотивацією. Діяльність складається з окремих функціональних компонентів: сприйняття, мислення, навчання, відтворення знань, мови або моторної активності, вони володіють власним накопиченим в ході життя запасом можливостей (умінь, навичок, знань), які психологія мотивації приймає їх як даність. Від мотивації залежить, як і в якому напрямку будуть використані різні функціональні здібності. Мотивацією також пояснюється вибір між різними можливими діями, між різними варіантами сприйняття і можливим змістом мислення; крім того, мотивацією пояснюється інтенсивність і завзятість у здійсненні вибраної дії і досягненні її результатів. У даному випадку ми стикаємося з проблемою різноманіття впливів мотивації на спостережувану поведінку і її результати [28].

Узагальнюючи зазначене вище, вважаємо за потрібне зробити деякі доповнення та уточнення. Перш за все слід мати на увазі, що, наприклад, прийняття в якості пояснювальної схеми відносин «індивід – середовище» або понять «мотив» і «мотивація», і навіть наші теоретичні уявлення про константності мотивів, спрямованих на цільовий стан, не будуть одноставно прийняті всіма дослідниками механізму мотивації. Будь-яке пояснення такого роду можна здійснити і в інших поняттях. Замість мотивів можна говорити про потреби або установки, замість мотивації – про спрямований потяг, а цілеспрямованість поведінки – добре засвоєним зв'язком «стимул – реакція». Можна навіть відмовитися від понять «мотив» і «мотивація» і покласти в основу, як це робить Г. Келлі (1955, 1958), «системи особистісних конструктів». Але проблеми залишаються по суті ті ж, лише дещо змінюються підходи до їх вирішення. Зауважимо, що використання форми викладу і теоретичні уявлення – це не більше, ніж конвенціональний спосіб осмислення проблем, які традиційно позначаються загальним поняттям «мотивація» [5].

Розглянемо найбільш поширену в психології точку зору на мотив і мотивацію, щоб чіткіше уявити собі значення даної психологічної проблематики для філософії і антропологічної педагогіки [23]. С початку розглянемо поняття «предмет діяльності» і «мотив діяльності». Зазвичай в психологічній літературі предмет діяльності трактується як її дійсний мотив. Цей предмет може бути як речовим, так і ідеальним, як даним у сприйнятті, так і існуючим в уяві, думці. Головне те, що за мотивом завжди стоїть та чи інша потреба. З психологічної

точки зору потреба завжди супроводжується тими чи іншими переживаннями. Переживання є джерелом дії, спонуканням до нього, виступає як його мотив. Як мотив він завжди виступає як переживання чогось особистісно значущого для індивіда [15].

Аналіз наукової літератури свідчить, що одні мотиви, спонукаючи до діяльності, надають їй суто особистісний сенс. Ці мотиви називаються сенсоутворювальними. Інші, співіснуючі з ними, виконують роль додаткових спонукальних чинників (позитивних або негативних) – гостро емоційних, афективних, – позбавлені виразної змістоутворюючої функції. Їх умовно називають мотивами-стимулами.

Варто зазначити, що з поняттям мотиву тісно пов'язане поняття сенсу. Сенс виражає відношення мотиву діяльності до безпосередньої мети дії. Свідомість дій або вчинків завжди характеризується тим, якого сенсу набувають вони для людини. Сенс дії або вчинку змінюється разом зі зміною його мотиву. За своєю формою прояву дії або вчинки можуть залишатися приблизно однаковими, але якщо вони придбали нове мотивування, то змістовно стають іншими, тобто одна і та сама дія, з різною мотивованою діяльністю, набуває різного змісту.

Отже, в контексті нашого дослідження, проблема осмисленого мотивування у процесі навчання як різновиду трудової діяльності є проблема того сенсу, який набувають для вчителів-слухачів засвоювані ними знання. Те, чим стають ці знання для вчителів і як вони засвоюються ними, визначається конкретними мотивами, що спонукають їх вдосконалюватись.

Зміст діяльності не визначається лише предметним змістом потреби, що задовольняється цією діяльністю. Людина враховує ситуацію, наявність суб'єктивних і об'єктивних можливостей, наявність або відсутність як протилежних потреб, так і потреб, що діють в одному напрямку. І лише потім він на підставі мотиву санкціонує свою поведінку.

Розуміючи мотиви, які спонукають людину до активності, можна цілеспрямовано впливати на її поведінку і діяльність. Аналіз мотивів має важливе значення для керівництва діяльністю [14]. Так, наприклад, керівник закладу освіти, учитель, вихователь, які вміють активізувати інших, досягають, як правило, значних результатів.

Відтак, знання мотивів і механізму мотивації необхідні кожному, хто намагається спонукати до діяльності інших людей або прагне плідно співпрацювати з ними. Орієнтуючись у психології мотивації, можна навчитися чітко ставити цілі і досягати їх, розвивати інтерес у людей до діяльності, в тому числі спільної, спиратися на допомогу колективу для спонукування до діяльності окремої людини тощо [25].

Один з фундаторів гуманістичної психології А. Маслоу вважав, що люди постійно мотивовані для пошуку особистих цілей, і це робить їх життя значним і осмисленим. Зауважимо, що мотиваційні процеси є серцевиною гуманістичної теорії особистості А. Маслоу, який описував людину як «бажаючу істоту», що не часто досягає стану завершеного задоволення. Якщо одна потреба

задоволена, то з'являється інша, а за нею – третя і так далі. Тому життя людини – це потік бажань, потік потягів, безперервна зміна мотивів [19].

Згідно А. Маслоу, потреби людини мають ієрархічний характер, тобто вони організовані в ієрархічну структуру пріоритетів або домінування. Ієрархія потреб людини така: (1) фізіологічні потреби; (2) потреби в безпеці та захисті; (3) потреби в емоційних контактах; (4) потреби в самоповазі; (5) потреби в самоактуалізації [19].

Потреби нижчого типу, тобто потреби, що знаходяться в основі ієрархічної піраміди потреб, повинні бути задоволені, перш ніж його інші потреби, які ієрархічно вищі, проявляться і стануть чинними. Задоволення потреб, розташованих знизу ієрархії, уможливує усвідомлення потреб, розташованих вище в ієрархії, і їх участь у мотивації. Інакше кажучи, фізіологічні потреби повинні бути в достатньо задоволені перш, ніж виникнуть потреби у безпеці; фізіологічні потреби і потреби у безпеці, захисті повинні бути задоволені раніше, ніж виникнуть і будуть вимагати задоволення потреби в емоційних контактах тощо.

А. Маслоу виходив з того, що ієрархія потреб поширюється на всіх людей: чим вище людина може піднятися по цій ієрархічній драбині, тим більше вона здатна буде продемонструвати свої особистісні якості і психічне здоров'я. Американський психолог допускав, що можуть і повинні бути винятки з ієрархії мотивів. Він визнавав, що деякі творчі особистості здатні розвивати і виражати свій талант, не дивлячись на різні життєві труднощі. Ніхто не буде заперечувати той факт, що є люди, чий цінності і ідеали переважають у деяких випадках не лише голод, але і смерть.

Ключовим моментом у концепції ієрархії потреб А. Маслоу є те, що потреби ніколи не бувають задоволені за принципом «все або нічого». Потреби частково синоніми, тобто людина у своїх діях і вчинках одночасно може бути мотивована на двох і більше рівнях потреб. Люди не просто задовольняють одну потребу за одною, але у деяких випадках частково задовольняють і частково не задовольняють їх [31].

Отже, аналіз ієрархії потреб за А. Маслоу дозволяє зробити висновок, що шлях розвитку особистості – це послідовне проходження трьох ступенів, а саме: ступінь індивіда, ступінь суб'єкта і ступінь власне особистості.

Аналіз співвідношення понять «потреба» і «мотив» дає підстави стверджувати, що потреба спонукає до активності, а мотив – до спрямованої діяльності, тобто мотив – це спонукання до діяльності, пов'язане з задоволенням потреб суб'єкта. Відповідно, потреби первинні, а мотиви вторинні. Успіх у будь-якій діяльності залежить не тільки від здібностей і знань, а й від мотивації (прагнення працювати і досягати високих результатів). Чим вище рівень мотивації та активності, тим більше мотивів спонукають людину до діяльності, тим більше зусиль вона схильна прикладати.

Вагомими для нашого дослідження є висновки дослідників, які наголошують, що мотиви, які займають провідне місце в мотиваційному комплексі, постійно актуалізуються і мають істотний мотиваційний вплив на діяльність людини. Ці мотиви називаються діючими мотивами [15]. Мотиви, що

знаходяться на другорядних ролях у мотиваційному комплексі, незначно впливають на активність людини і часто взагалі не виявляються. Їх називають потенційними мотивами, оскільки хоча вони не мають спонукального впливу, але можуть актуалізуватися при певних обставинах [15].

Сукупність мотивів не є абсолютно стабільним мотиваційним комплексом, який змінюється з часом і віком. Наприклад, школяра в ранньому віці спонукають до навчання вимоги дорослих і прагнення уникнути неприємностей. Пізніше цей мотив має менший вплив на його діяльність, а провідне значення може придбати пізнавальний мотив.

Важливе значення для розуміння мотиваційної сфери людини має співвідношення мотиву і мети. Співвідношення мотивів і цілей діяльності полягає в тому, що мотив виступає як причина (спонування) постановки тих чи інших цілей. Щоб поставити перед собою мету, необхідно мати відповідний мотив (наприклад, матеріальний стимул, інтерес до змісту діяльності, самоствердження тощо). Наприклад, така мета, як отримання вищої освіти, може бути викликана певними мотивами (мотивом пізнання, самоствердження, престижності тощо).

Оскільки цілі тісно пов'язані з мотивами, вони, як і мотиви, спонукають людину до діяльності. Визначення мети стимулює людину докладати відповідні зусилля для її досягнення. Чим конкретніша мета, тим сильніше вона спонукає до виконання діяльності. Загальні цілі, поки вони не конкретизовані, часто мають характер декларацій і не стимулюють до діяльності. Тому конкретизація мети, розробка проміжних цілей (цільових етапів) і засобів їх досягнення є важливим мотиваційним фактором. Цілі, на відміну від мотивів, усвідомлюються, тобто людина розуміє, чому вона ставить перед собою ту чи іншу мету, усвідомлює можливі результати своєї цілеспрямованої діяльності. Мотив же, як правило, відразу не усвідомлюється [14].

Усвідомлення мети, оцінки її складності, наявності засобів досягнення й урахування власних можливостей збільшує ймовірність її досягнення, підсилює мотивацію діяльності суб'єкта. Коли цей суб'єкт знає, що саме йому допоможе досягти мети, це посилює інтерес до діяльності, вселяє надію на позитивний результат.

За Х. Хекхаузеном, якщо на початку наукових досліджень поняття мотиву визначало усвідомлене спонування до дії, то пізніше професіонали від такого розуміння відмовилися. Адже дія виявляється вмотивованою, навіть не супроводжуючись свідомим наміром суб'єкта. Має існувати щось, що дозволяє вибрати між різними варіантами дії, що «запускає» дію, направляє, регулює і доводить його до кінця, після чого починається нова послідовність дій, в якій спостерігається вже інша цілеспрямованість – мотивація [29].

На думку Х. Хекхаузена, поняття «мотив» і «мотивація» набувають пояснювальну цінність, якщо ми починаємо ставитися до них як до гіпотетичного конструкта, який виконує евристичну роль у пізнанні психічних явищ. Гіпотетичний конструкт можна вигадати і довільно помістити у світ. Якщо використовується поняття «мотив» у якості гіпотетичного конструкта, то спочатку повинні встановити, за яких специфічних вихідних умов спрацює

мотив, а потім визначити, які з спостережуваних після цього ефектів поведінки зроблені саме мотивами.

Слід зазначити, що позиція Х. Хекхаузена не є безперечною, тому що поза увагою залишається питання про аксіологічні і праксеологічні характеристики понять «мотив» і «мотивація». Адже саме філософсько-аксіологічний і праксеологічний підходи до цих понять дозволяють абсолютно інакше подивитись на антропологічну проблематику.

Якщо обмежитися лише суто психологічним аналізом людської діяльності, то, нашу думку, випадає метапсихологічний контекст вживання поняття «діяльність». Тобто трудовий зміст зазначеного поняття, що описаний у термінах соціології, соціальної філософії, соціальної психології і економічної науки, в яких людина виступає не просто суб'єктом будь-якої активності, деяких цілеспрямованих процесів, а таким, який опрідметнює себе в матеріальному і духовному світі в аспекті певних соціально-культурних цінностей, має нормативний характер.

Узагальнюючи зазначене вище, у межах нашого дослідження можемо констатувати таке: освітній процес є особливим різновидом трудової діяльності, пов'язаний з розпредметненням створених наукою знань. Ці знання утворюють науково-інформаційні ресурси суспільства, аксіологічно орієнтовані на різні сфери соціальної життєдіяльності, у тому числі на виховання і освіту. Філософське поняття «розпредметнення» допомагає зрозуміти, що науково-інформаційні ресурси не є чимось нейтральним, створеним природою без участі людини. Науково-інформаційні ресурси постійно знаходяться у стані активності. З одного боку, вони безперервно поповнюються за допомогою опрідметнення науково-пізнавальної діяльності, головного джерела науково-інформаційних ресурсів, а з іншого боку, вони служать невичерпним джерелом для формування знань людини, тих знань, які є змістом свідомості і свідомої трудової діяльності, предметно вмотивованою і грають важливу роль у процесі формування особистості.

Крім того, науково-інформаційні ресурси виконують регулятивно-нормативні функції за допомогою суб'єктів спеціалізованої професійної діяльності (учених, педагогів, вихователів тощо). Діалог між наукою і практикою не може здійснюватися без певних регулятивних норм (правил та умов) спілкування, що дозволяють знаходити спільну мову між вченими і педагогами або між учителями та учнями.

Науково-інформаційні ресурси мають парадигматичний характер, тобто вони так чи інакше ціннісно орієнтовані за допомогою різноманітних соціально-культурних установок (парадигм). Отже, ми маємо справу з нормами опрідметчування і розпрідметчування науково-інформаційних ресурсів, які невичерпні у нескінченності процесу пізнання, але їх реальний потенціал завжди обмежений ціннісно-нормативними рамками свого часу [9].

Конкретизуємо наведене на деякі аспекти розвитку професійної компетентності педагогів. Так, вважаємо, що ефективному розвитку професійної компетентності педагогів сприяє реалізація мотиваційного ресурсу, який охоплює мотиви і мотивацію педагогів, цілеспрямовану роботу

адміністрації школи в умовивуванні педагогів до постійного професійного розвитку і вдосконалення.

Зважаючи на те, що мотивація формується у різноманітній і особистісно значущій діяльності, виникає потреба принципово нових підходів до створення необхідних умов, організації і проведення підвищення кваліфікації педагогів, створення такого освітнього середовища, яке буде вмотивувати педагогів до професійного зростання. Крім того, антропологічна орієнтація націлює учасників неперервної педагогічної освіти на збереження й удосконалення їх природи у процесі навчання й удосконалення поряд з традиційним набуттям знань, умінь і навичок, що цілком відповідає потребам педагога як вільної творчої особистості. В управлінні процесом професійної діяльності антропологізм наповнює змістову складову професійного розвитку особистості філософією людини, динамічну – професійним розвитком через ідентифікацію до творчої самореалізації, інституційну – організацією позитивного гуманного середовища, технологічну – адекватними формами, методами й засобами реалізації гуманістичного управління [2; 3].

Відтак, узагальнюючи викладене вище, доходимо висновку, що розвиток професійної компетентності педагогів буде ефективним, якщо у цьому процесі будуть ураховані антропологічні фактори, структура яких охоплює науково-інформаційні і мотиваційні ресурси.

Висновки

В умовах розбудови нової української школи особлива увага приділяється проблемі професійної компетентності педагога, визначенню концептуальних засад, факторів, умов та практичних шляхів її набуття, розвитку і вдосконалення, а антропологічний аспект надає актуальності питанню зміни ролі особистості педагога в сучасній освітній системі і переорієнтації педагогічної парадигми від знанневих орієнтирів на людиномірні цінності системи неперервної педагогічної освіти.

На сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства, його впливу на розвиток професіоналізму педагогів, на оновлення форм педагогічної діяльності вчителя та посилення суб'єктивного елемента у взаємодії учасників освітнього процесу, подальшого розвитку отримало осмислення місця і значущості науково-інформаційних і мотиваційних ресурсів у структурі антропологічних факторів розвитку професійної компетентності вчителів, актуалізація яких значно підвищить якість і ефективність освітніх змін.

З'ясовано, що антропологічні фактори розглядаються у понятійно-категоріальному контексті як її системотвірний чинник, як знання, розуміння біосоціальних, духовних феноменів людини й реалізація в науково-педагогічному процесі технологій, способів, що активізують особистість до природовідповідного розвитку й саморозвитку.

Виявлено, що на сучасному етапі становлення нової української школи визначальним фактором її успіху є ефективність використання всіх без винятку ресурсів, у тому числі науково-інформаційних і мотиваційних. Перетворення інформації у ключову проблему сучасності змушує по-новому поглянути на

організацію наукових досліджень і розробок, на управління наукою і науково-інформаційними службами, на якість освіти і особливості системи його функціонування.

Визначена роль науково-інформаційних і мотиваційних ресурсів у структурі антропологічних факторів формування професійної компетентності педагогів, що враховується на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства, його впливу на розвиток професіоналізму педагогів, на оновлення форм педагогічної діяльності вчителя та посилення суб'єктивного елемента у взаємодії учасників освітнього процесу.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у визначенні і обґрунтуванні зовнішніх і внутрішніх ресурсів у структурі антропологічного фактору розвитку і вдосконаленні професійної компетентності педагогів, дослідженні антропологічного аспекту професійного зростання вчителів.

Список використаних джерел

1. Андрейчиков А. В. Интеллектуальные информационные системы / А. В. Андрейчиков, О. Н. Андрейчикова. – М., 2004. – 424 с.
2. Аносов І. П. Антропологізм як чинник гуманізації освіти (теоретико-концептуальні основи): автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.10 / І. П. Аносов. – К., 2004. – 46 с.
3. Аносов І. П. Антропологічна спрямованість педагогічних інновацій у контексті гуманістичного розвитку освіти / І. П. Аносов // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2013. – № 2. – С. 12-19.
4. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
5. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1972. – 360 с.
6. Вершинская О. Н. Информационное общество в России как проблема социально-политического выбора и общественной инициативы / О. Н. Вершинская, Т. В. Ершова // Мир России. – М., 2003. – № 1. – С. 101–108.
7. Возняк А. Б. Педагогічна антропологія : навч. посіб. / А. Б. Возняк ; Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. – Дрогобич : РВВ Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка, 2011. – 190 с.
8. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С.11-18.
9. Жоль К. К., Сиволоб Ю. В. Информация, общественные науки, управление: Философско-экономический анализ / К. К. Жоль, Ю. В. Сиволоб. – К.: Наукова думка, 1991. – 284 с.
10. Задорожная Л. К. Педагогическая антропология в социально-философском контексте: дис. ... канд. филос. наук : спец. 09.00.03 / Л. К. Задорожная. – Одесса., 2007. – 196 с.

11. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: підручник / Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, О. Г. Мирошник, В. А. Семиченко. Академія педагогічної майстерності / Іван Андрійович Зязюн (ред.). – 3-тє вид., допов. і переробл. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
12. Кистяковский Б. А. Социальные науки и право. Очерки по методологии социальных наук и общей теории права / Б. А. Кистяковский– М.: Изд-во М. и С. Сабашниковых, 1916. – 704 с.
13. Когаловский М. Р. Систематика коллекций информационных ресурсов в электронных библиотеках / М. Р. Когаловский // Программирование. – М., 2000. – № 3. – С. 31–52.
14. Кот О. П. Питання становлення педагогічної антропології в зарубіжній науці [Електронний ресурс] / О. П. Кот. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2011_20/files/P2011_29.pdf.
15. Кузнецов В. Ф. Проблемы применения семейного кодекса / В. Ф. Кузнецов – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 1998. – 158 с.
16. Леонгард К. Акцентуированные личности: Пер. с нем. / К. Леонгард. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 541 с.
17. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции / А. Н. Леонтьев– М.: Изд-во МГУ, 1971. – 40 с.
18. Маркарян Э. С. Очерки теории культуры / Э. С. Маркарян – Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1969. – 228 с.
19. Маркузе Г. Одномерный человек / Г. Маркузе // В кн.: Американская социологическая мысль: Пер. с англ. – Москва: Изд-во МГУ, 1994. – С. 121–146.
20. Маслоу А. Мотивация и личность: Пер. с англ. / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 2001. – 478 с.
21. Новотный О. Экономика культуры: Пер. с чеш. / О. Новотный, Я. Фишер. – М.: Прогресс, 1987. – 255 с.
22. Оссовская М. Рыцарь и буржуа: Исследования по истории морали: Пер. с польск. / М. Оссовская. – М.: Прогресс, 1987. – 528 с.
23. Соколов А. В. Основы информатики / А. В. Соколов, А. Р. Палтиевич. – М.: Форум, 2004. – 80 с.
24. Станкевич Л. П. Проблемы целостности личности: (Гносеологический аспект) / Л. П. Станкевич. – М.: Высшая школа, 1987. – 134 с.
25. Сырых В. М. Социология права / В. М. Сырых– М., 2001. – 480 с.
26. Тушко А. Научные исследования – организация и управление: Пер. с польск. / А. Тушко, С. Хаскелевич– М.: Прогресс, 1971. – 230 с.
27. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 840 с.
28. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для самого себя: Пер. с англ. / Э. Фромм. – М., 2004. – 398 с.
29. Хайек Ф. А. Познание, конкуренция и свобода: Пер. с англ. и нем. / Ф. А. Хайек. – М.: Пневма, 2003. – 287 с.
30. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: Пер. с нем. / Х. Хекхаузен. – СПб.: Питер, 2003. – 859 с.

31. Худик В. А. Онтогенетический аспект психологической диагностики и коррекции аномального развития личности (на материале исследования детей и подростков) / В. А. Худик. – СПб.: Образование, 2000. – 300 с.
32. Штольберг Р. Социология труда / Р. Штольберг– М.: Прогресс, 1982. – 248 с.
33. Yearley S., Brewer J. D. Stigma and conversational competence: A conversational analytic study of the mentally Handicapped // Human studies. – Dordrecht, 1989. – Vol. 12. – № 1 / 2. – P. 97–115.

Сагач Галина Михайлівна,
професор кафедри соціально-гуманітарної освіти,
доктор педагогічних наук, доктор теології,
доктор філософії (Словацька Республіка), професор,
академік 4-х Міжнародних академій

Sagach Halyna,
Professor of the Department of the Social and Humanitarian
Education, Dr. of Pedagogical sciences, Dr. of Theology,
Dr. of Philosophy (Slovak Republic), Professor,
Academician of 4 International Academies

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РИТОРИКИ

***Анотація.** Автор аналізує проблему професійної компетентності сучасного педагога у вимірах педагогічної риторики на засадах християнської культури: описується імідж учителя-оратора, духовно-моральний розвиток особистості вчителя у післядипломній педагогічній освіті, педагогічна майстерність творчого вчителя-златоуста.*

Інноваційний підхід має філософсько-богословський опис поглядів видатних мислителів, Павла Флоренського на сакральні виміри слова-логоса. Аналізуються духовно-моральні засади педагогічного красномовства К.Д.Ушинського і В.О.Сухомлинського, які збагатили національну та світову ноосферну скарбницю педагогічної риторики класичними і новаторськими ідеями крізь призму рідної мови, дієвого живого слова як глибинно-символічного, духовного, синергетичного, теоантропокосмічного, сакрального явища, етно- і людиноцентричної сутності.

IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF MODERN TEACHER BY MEANS OF PEDAGOGICAL RHETORIC

***Abstract.** The author analyzes the problem of professional competence of the modern teacher in the measurements of pedagogical rhetoric on the basis of Christian culture: the image of the teacher-orator, the spiritual and moral development of the teacher's personality in the post-graduate pedagogical education, the pedagogical skill of the creative teacher-chrysostom are described. The innovative approach has a philosophical and theological description of the views of prominent thinkers, Paul Florensky on the sacred dimensions of the word-logo. The spiritual and moral foundations of pedagogical eloquence of K.D. Ushinsky and V.O. Sukhomlinsky who enriched the national and world noospheric treasury of pedagogical rhetoric with classical and innovative ideas through the prism of their native language, an effective*

living word as a deeply symbolic, spiritual, synergistic, theanthropocosmic, sacred phenomenon, ethno- and human-centered essence are analyzed.

Вступ

Професійна компетентність сучасного педагога – актуальна проблема у вимірах педагогічної риторики на тлі викликів XXI ст.: духовно-моральної кризи, соціокультурного занепаду, наступу технократизму та оцифрованої економіки, інфляції слова тощо.

У працях І. А.Зязюна [13], А. Й. Капської [14], А. К.Михальської [20], А. А. Мурашова [21] та інших розглядаються певні аспекти цієї проблеми на рівні вищої та середньої школи, але поза увагою дослідників залишається розвиток та удосконалення особистості вчителя засобами педагогічної риторики у післядипломній педагогічній освіті.

Розділ складається із 5 параграфів, у яких аналізуються такі аспекти зазначеної теми: професійний імідж учителя-оратора, майстра усної переконуючої комунікації; духовно-моральний розвиток та удосконалення особистості вчителя у післядипломній педагогічній освіті, засади педагогічної майстерності творчого вчителя-златоуста.

Інноваційні виміри має аналіз поглядів видатних мислителів, зокрема, Павла Флоренського, на сакральні виміри слова-логоса, педагогічне красномовство класиків української педагогічної науки і практики – К. Д.Ушинського, В. О. Сухомлинського.

Одеська академія неперервної освіти – перспективний науково-просвітницький центр розробки і втілення в практику прогресивних інноваційних ідей у царині удосконалення професійної компетентності сучасного педагога у вимірах педагогічної риторики, створенні позитивного іміджу творчого вчителя, формуванні інноваційної спрямованості виховного процесу в системі освіти [27-31; 43].

Імідж учителя за покликанням у духовно-моральному вимірі

Із найдавніших часів учитель шанувався, як Бог, як духовний батько, наставник у пошуку істини, добра й краси, вірець розсудливості в особистому й громадському житті. Олександр Македонський сказав крилаті слова любові й захоплення про батька Філіпа й свого учителя Арістотеля: «Філіп навчив мене жити, а Арістотель навчив мене жити гідно» [3], який визначав корисність риторики («у відстоюванні істини і справедливості» [1, с.17].

Вчитель-інтелектуал, вчитель-вихователь, вчитель-адвокат дитини, молоді, захисник правди в усі часи в усіх народів високо шанувався, бо плекав живу думку й душу майбутніх «робітників життя» й істинних патріотів держави. Тому вчитель у громадській свідомості сприймався як «охоронець істини», «гарант безперервності життя», «посередник між Богом і людьми», «Бог», який «всіх навчає всього» (Я. А. Коменський) [15], який має золоті ключі від таємниць земного буття, бо готує зустріч учня з Богом (школи Піфагора, Сократа, Песталоцці, Коменського та ін.), готовність до самостійного і відповідального

життя в суспільстві (педагогічна спадщина народної педагогіки, педагогічна спадщина Київської Русі) [2], братських шкіл України тощо.

Творчий учитель – це діамант, який осяває душу всіма гранями свого педагогічного дару, який плекає дитину на засадах добра, формуючи духовно-моральну, інтелектуальну еліту суспільства. У цьому – його патріотичний обов'язок перед державою, висока громадянська відповідальність перед суспільством. Іван Огієнко писав: «Здавна українці славились, як гарні педагоги... в нас бували дуже гарні педагоги...України виробила...свою оригінальну педагогічну систему» [22, с.94-95].

Учитель в античні часи стояв поруч із філософом-любомудром, оратором-златоустом, божественним поетом, пророком-віщуном, царем, був провісником правди, служив істині, добру, красі, вмів самі вчив учнів тлумачити «мертвий» текст, блискучо володів ораторським, евристичним мистецтвом як «акушер істини», міг захистити істину, майстерно враховуючи заперечення опонента, чітко пояснити свою точку зору, володів сократівським методом запитань і відповідей, діалоговою культурою, бо в усіх народів виконував визначну соціальну роль – роль стабілізуючого фактора, гаранта державотворення, націтворення у вимірах Культури [17-19].

Відомо, що людина народжується двічі – фізично і духовно, і біля духовної коліски дитини стоїть духовний наставник – Учитель від Бога. Як духовний наставник (другий батько), вчитель прищеплює душі дитини високі моральні цінності та якості, зокрема, благородні почуття віри, надії, любові, глибокої поваги до рідної землі, свого генетичного кореня, роду, народу, держави, а також виховувалися сердечна мудрість, розумова премудрість: правдолюбність, миролюбність, працелюбність, чесність. Чесність, доброта, милосердя, повага до старших, корисні практичні навички життєтворчості – посвячення у справжнє життя, щоб «благо творити і в правдіжити» [2, с.8]. Тому в очах дитини учитель в усі часи – це не уявний образ, а істинна суть шанованого, улюбленого «другого батька», «другої матері», як творця традицій, писав у своїх «Діалогах» великий Платон [24].

Часом духовні наставники досягали визнання як святі люди рідної землі, ставали безсмертними в пам'яті людській і крізь призму Часу. Серед них преподобний отець Сергій Радонежський, удостоєний високої честі вічної слави й любові, зокрема у «Слові похвальному» на його смерть, яке створив його талановитий учень священик Єпіфаній.

Великий духом учитель тут названий святим, який «доброчесностями усілякими прикрашений», «тихий, який лагідну натуру мав, смиренний і добродішний, привітний і добросердий, утішальний, гостинний і миролюбивий; він був отцем отець і вчителям учитель», «він прожив на землі ангельським життям і прославився в землі Руській, як зірка пресвітла; велика його добродішність багатьом людям на користь була, для багатьох спасіння, для багатьох успіх душевний, для багатьох підтримка, для багатьох опора...», «однаково він любив усіх і всім добре чинив... Він усіх разом рівно любив та рівно шанував, не обираючи, не осуджуючи, не зважаючи на особу людини, ні над ким не підносячись угору, не осуджуючи, не обмовляючи, ні з гнівом, ні

з лютістю, ні з жорстокістю, ні з шалом; і зла вінне тримав проти когось, але слово його в благодаті сіллю було розчинено з приємністю і любов'ю». Учень називає улюбленого духовного наставника «світлом світлим, яке возсіяло серед мороку й п'їтьми», порівнює його з «квіткою прекрасною серед колючок і реп'яхів» [2, с.218-219].

Античні мислителі вважали, що вчитель-оратор має володіти дотепністю діалектика, думками філософа, словами мало не поета, пам'яттю законодавця, голосом трагіка, грою такою, як у кращиклищедіїв. Образ учителя-оратора – одна з провідних категорій класичної риторики Давньої Греції та Древнього Риму, яка розумілася як створення добродійного образу, який почуттями, волею, розумом викликав довір'я аудиторії. Зазначимо, що славетні духовні наставники, представники християнської культури, зокрема святий Іоанн Златоуст, були обдаровані великою любов'ю своїх духовних чад, винятковим довір'ям доодухотвореного, богонатхненного слова, а однією із пріоритетних причин такої пошани й любові було геніальне мислення, володіння усним та писемним словом «гідним неба» [10, с.699]. Історія не донесла до наших днів істинного прізвища святого Іоанна, закодувавши в його прізвиській «золоті вуста» силу, красу, велич любомудрія і красномовства. У відомому «Повчанні» Володимира Мономаха є заклик «мати душу чисту і непорочну, тіло худе, бесіду лагідну і звершувати Слово Господнє» [2, с.165], «страх Божий мати понад усе» [2, с.167]. Святе Письмо – духовна зброя кожної освіченої особистості. Біблія. Образно називали «дім семистовпний», «громада без цінного скарбу», «обіцяна земля», «храм вічної слави», «дух», «істина». «життя», «виноград Господа Савваофа», «думка Божа», «Бог», «благовіщення Вічного» [7; 5 с.25].

Відомий український просвітитель Феофан Прокопович читав курси риторики й поезики у Києво-Могилянській академії на початку XVIII ст., його ораторська й педагогічна діяльність здобула таку славу, що скоро московський царизм «вилучив» український ораторський брильянт з національної корони освіти, щоб використати його увласних інтересах [26]. Він писав: «...оратори, як і воїни отримують від вождя мечі не на те, щоб переслідувати чесноту, а щоб відбивати вади, – щоб відстоювати справедливість, щоб нести допомогу невинності, щоб сміливо захищати батьківщину і церкву» [26, с.115].

Образ учителя-наставника є категорією історичною, змінною. У певних суспільно-політичних умовах негативні тенденції можуть призвести до спотворення образу учителя, речника народу, духовного пастиря. Але орієнтиром для усіх часів і народів залишаються вершинні загальнолюдські цінності, погляди на громадянина, вчителя-оратора, патріота Вітчизни й захисника інтересів народу: «Оратор повинен стояти, як озброєний воїн у строю, вирішувати справи великої важливості і завжди прагнути до перемоги», – писав Квінтіліан [1, с.78].

Професійна культура сучасного вчителя може розглядатися крізь призму Часу, у концепції квантованих ривків спіралі часу (Е. Тоффлер) [34], не лише універсалізму філософії, етики, педагогіки, риторики, але й володіння ним синкретичними людинознавчими технологіями, які базуються на теорії

управління, етнопсихології, релігієзнавства, теорії та методики професійної освіти, наукової футурології, усіма сучасними нооресурсами.

Педагогічна риторика, яка зросла на педагогіці, психології, риторичі, етиці, логіці, філософії, у наш час стає інтегратором, синтезатором у процесі фахової підготовки вчителя школи XXI ст.: вчителя – одухотвореного інтелігента, вчителя-інтелектуала, педагога-златоуста, вчителя-майстра, який володіє секретами переконуючої комунікації засобами живого слова, який має позитивний образ, сутнісну якість не «прохача зарплати», а добро творця, борця за щастя дитини й творця духовності суспільства, який зберіг власну душу чистою, любляче серце невтомним, уста правдивими, розум, осяяний благодаттю істини, золоте слово добра й правди, окрилений через власну життєтворчість, індивідуальність мікрокосмосу в макрокосмосі «планети людей» [27-31]. Сучасний учитель має володіти специфікою педагогічного спілкування, мовленнєвої діяльності учителя, основними педагогічними мовленнєвими жанрами, культурою та технікою мовленнєвої діяльності вчителя тощо [25].

Духовність учителя, його моральну довершеність ми розуміємо не через його релігійну приналежність до певної конфесії, як Я. А. Коменський у праці «Закони добре організованої школи» [15], а як релігійну свідомість, духовну культуру, це його висока моральна краса, яка націлює аксіологію особистості відгуманістичних цінностей до вищих – духовних (есхатологічних) цінностей, коли людина, зокрема дитина, починає усвідомлювати себета інших не як кінцеві смертні істоти, а як істот особливого роду, співвідносних на стосунки з Богом через пошуки особистої формули зв'язку з Небесами. Зокрема, у християнській традиції суб'єкт розглядається як образ Бога, а інша людина набуває в його очах не лише гуманістичної загальнолюдської цінності, але й особливої, сакральної, божественної. Така духовна людина розуміє щастя й добробутне лише через задоволення власних егоїстичних чи групових (групоцентричних) інтересів, але поширює їх на все людство, відчуваючи зв'язок з Богом, вважаючи за щастя служити Йому, з'єднатися з Ним, у Вічності [6; 13; 32].

Такі високі духовно-моральні та інтелектуальні якості формували наставники у своїх вихованців, отже, природно, що, в свою чергу, вони володіли цими чеснотами самі, являючи взірці людини мудрої, творчої, високоосвіченої, морально доведеної, яку прагнули наслідувати їхні кращі й найздібніші учні, спудеї, студенти, братчики – вихованці братських шкіл України. Панування кріпацтва, самодержавства завдало непоправної шкоди українському інтелекту, почуттєвому світу з його кордоцентризмом, принизило дух нації, особливо в XIX ст., коли кріпацька дійсність породила рабську психологію «землячків», за Тарасом Шевченком, «правнуків поганих», які «гірше ляха» неньку-Україну розпинають, які стали «малими німими рабами», бо в умовах насильстване могли народитися шедеври творчості: вони відроджуються лише в добу демократичного устрою, коли свобода думки й слова стають творчою колискою для священнослужителів, педагогів, учених, митців, лікарів – совісті нації. Талановитий український народ, всупереч жахливим умовам невольного

існування, подарував світу духовних учителів нації, які своїм служінням не давали вмерти надії на духовно-моральний та інтелектуальний Ренесанс в рамках Незалежної, суверенної України. Григорій Сковорода, Тарас Шевченко, Іван Франко, Леся Українка, Михайло Коцюбинський, Софія Русова, Памфіл Юркевич, Григорій Ващенко, Василь Сухомлинський та інші гуманісти-просвітители українського народу розвивали велику справу, як «апостоли правди і свободи» [42]. Вони та їхні послідовники, учні та сподвижники запалювали «досвітні огні», творили високий образ народного вчителя, який не заради кар'єри, а в ім'я народу України жертвує своїм добробутом, сіє розумне, добре, вічне. Пантелеймон Куліш та Іван Огієнко, Франциск Скорина і Симеон Полоцький та інші Велети Духу і Слова подарували слов'янським народам велику книжну культуру, переклад Біблії рідними мовами, бо виховання духовно-моральних та інтелектуальних цінностей неможливе без Святого Письма, Богонатхненної Книги, без християнського просвітництва [7].

Нинішні драматичні й трагічні часи духовно-моральних і соціально-економічних та інших викликів третього тисячоліття болячевдарили по науці, освіті, культурі, мистецтву – усій гуманітарній сфері України, де впав престиж педагогічної професії, знизився статус учителя, який перебуває у пригніченому стані духу, соціальному приниженні, фінансовій скруті.

Надходить той переломний момент, коли вчитель від Бога має стати найціннішою особою успішної держави як її духотворець, інтелектуальний скарб, незамінний творець державності через утвердження словом і ділами правди й любові, людської гідності у храмах дитячих душ, у храмах людських сердець. Духовно-інтелектуальну роль освіти, освіченості особистості яскраво ілюструє фундаментальна думка Е. Тоффлера: «Ресурси більше не обмежують рішення. Тепер рішення створюють ресурси» [34, с.179].

Тернистий шлях до надбання авторитету мудрості, праведності ноосферного вчителя є нелегким, особливо в часи соціально-економічних та інших негараздів посттоталітарного суспільства. Він пролягає через творчість, Богоспівтворчість людини-професіонала, яка обрала благородний шлях життєтворчості особистості, самовдосконалення, духовно-інтелектуального самовираження на благо рідного народу. Кінцева мета цього шляху – плекання соціально зрілої, духовнобагатої дитини, яка є мірою всіх речей для щасливої України. Великий педагог, майстер слова В. О. Сухомлинський закликав виховувати гармонію розуму і серця, де серцю належить найніжніша, найтонша мелодія. Але соромно країні, де вчитель перебуває у бідності, злиденності, у пригніченому стані духу, приниженні й образі. Якщо народ забуде свого вчителя, він втратить своє майбутнє. Надходить час, коли вчитель має стати найціннішою особою держави як її духотворець, як незамінний творець державності, культури і гарант державної безпеки через утвердження людської гідності у храмах дитячих душ. Місія вчителя від Бога – долати хаос світлом власного серця, творити гармонію через утвердження істини, добра, краси, а також віри, надії, любові, софійності.

Нині зростає роль творчої інтелігенції, українського вчительства – еліти, цвіту України – щодо виконання своєї педагогічної місії: облагородження

інтелекту, серця, вивищення духу дезорієнтованого, розчарованого, розгубленого народу шляхом розвитку науки, освіти, культури, мистецтва, утвердження християнської етики творчими зусиллями педагогів України, духовних лідерів.

В. О. Сухомлинський у своїй Педагогіці Серця закладав фундамент Школи Радості як «святого місця гуманності», людяності, «храму високої культури людських почуттів» на противагу школи як «місця несправедливості» і «духовної самотності». Він писав, що улюбленим і авторитетним учитель стає не тільки тому, що досконало знає свій предмет, а й тому, що глибоко люблячи його, поєднує в своєму серці цю любов з любов'ю до людини-дитини [33].

Із давніх часів і до сьогодні учитель від Бога своїм покликанням наближає Небо до Землі, проповідуючи три види Добра: обов'язок, або добро совісті; радості, або Добро серця; порядок, гармонію або Добро розуму. В античності це були концепти: етос, пафос, логос. У християнстві: віра, надія, любов, софійність. Коли виконується обов'язок, тоді народжуються радість і щастя – елементи всесвітнього порядку. Щасливий учитель виховує щасливого учня, виконуючи волю Божу, – дар добротворення, милосердя, любові.

На початку III-го тисячоліття у багатьох сучасників виникають сумніви, тривоги стосовно існування цивілізації, природи і самої планети Земля в результаті бездуховності, аморальності і проявів загального регресу. Тому сучасні українські та зарубіжні науковці, зокрема філософи освіти, розвивають засади нової космологічної концепції освіти в умовах глобалізації, інформатизації суспільства, активного інформаційно-високотехнологічного науково-технічного прогресу. Це зобов'язує прогресивних науковців розвивати майже з початкового рівня нову духовно-моральну особистість із гуманістичним менталітетом, яка любить Бога, творить на благо людського суспільства, мудру, творчу особистість III тисячоліття – космічно-позапланетний образ людини майбутньої антропокосмічної ери. Це – надзвичайно складна і перспективна мета молодішої генерації філософів, педагогів, учених України та світу в умовах вибухового розвитку космо-нано-біо-генно-нейро-комп'ютерно-мережєвих надтехнологій в космічну еру. Необхідно формувати ноосферний світогляд кожної людини, враховуючи дію конвергенції та синергії наук у рамках техніко-технологічного і космічного імперативу. Суспільство «духовного ризику» спільними зусиллями усіх наук, «фізиків і ліриків» має на меті зроби все для спасіння людської цивілізації від краху. Випереджаюча ноосферна освіта, екологічний світогляд, моральність, інтелектуальність, висока духовність, культура освітян можуть спасти цивілізацію від загибелі [17-19].

Сучасний учитель від Бога – це добротворець, а вчитель – учений від Бога – це мудрість і щастя суспільства, вони прагнуть добротворення, творять країну щасливих людей, здатних пізнати Істину розумом і серцем, «перерости» добротворенням своїх учителів, розвиваючи їхню справу на радість «мертвих, і живих, і ненароджених земляків моїх в Україні і не в Україні сущих» (Тарас Шевченко), щоб виконати заповіт Великого Кобзаря: «Возвеличимо на диво і розум наш, і наш язик... я на сторожі коло їх поставлю слово» [41].

Духовно-моральний розвиток особистості вчителя засобами педагогічної риторики у післядипломній педагогічній освіті

Сучасне суспільство переживає динамічний час риторичного ренесансу (риторичний бум у США, високорозвинених країнах Європи, у посттоталітарних країнах, зокрема в Польщі, Україні, Білорусі), переживши нелегкі часи компрометації риторики, інфляції слова і духовної культури особистості у першій половині XX ст.

Риторичний ренесанс в Україні пов'язаний зі значним зростанням демократичних тенденцій у формуванні засад громадянського суспільства, потужним прагненням незалежної, самостійної країни до свободи слова; соціальною потребою в лідерських особистостях, здатних самостійно, творчо мислити, ефективно переконувати, спонукати до конструктивних дій; гуманізацією соціальних відносин: від насилля – до переконання; широкими комунікативними потребами особистості, зокрема представників гуманітарної сфери, до повної самореалізації; економічними факторами: прагненням до дієвого успіху в умовах всезростаючої конкуренції, коли ефективність партнерської переконуючої діалоговості вища за авторитарну монологічність; низкою наукових факторів: інтенсивним розвитком соціогуманітарних наук, які формують гуманітарну ауру нації, суспільства, держави, де риторика в її інноваційних вимірах стає інтегратором як наука, мистецтво, технологія, спосіб життя.

Українська школа красномовства, зокрема професійна риторика, має свої традиції, знає періоди злетів (Київська Русь, козаччина, гетьманщина) і падінь (періоди колонізації, русифікації, «відпливмізків» тощо). Мовлення як засіб спілкування відіграє найважливішу роль у житті людини: за його допомогою реалізується фундаментальна потреба в обміні думками, інформацією між людьми, це – засіб самовираження, потужний засіб впливу на аудиторію, розбудову громадянського суспільства [4].

Українська школа риторики, професійної (педагогічної) риторики, визначає риторику як складно організовану, багаторівневу, поліфункціональну систему на філософсько-дидактичних засадах Добра, на засадах християнської етики – віри, надії, любові, софійності [27-31].

1. Філософська антропологія (школа М. Шелера) розглядає людину цілісно, як особистість, яка опановує буття не абстрактно, а духовно-практично, зокрема, у вимірі риторичної культури особистості. Риторична культура особистості має плідний, продуктивний вплив на людину, сприяє її цілісному розвитку, гармонізує стосунки суб'єкта з Богом, оточуючим світом, із собою.

2. Теорія діяльності розглядає риторичну культуру як специфічно людський спосіб освоєння світу: розвиток, самореалізація, само здійснення особистості через діяльність і завдяки діяльності: успішно розв'язуються актуальні смисложиттєві проблеми, проблеми життєтворчості через продуктивну мисленнево-мовленневу діяльність, комунікативну культуру.

3. Філософія культури розглядає риторичну культуру особистості як цілісний феномен, як систему цінностей, яка розкриває глибинні смисли людського буття. Саме у філософії культури відбувається синтез філософсько-

антропологічного, діяльнісного, ціннісного підходів у формуванні риторичної культури особистості, зокрема в системі освіти, управління, політики, бізнесу тощо. Отже, в умовах демократизації, духовно-морального, інтелектуального відродження українською народом, зростання культурно-просвітницької активності мас, гуманізації та гуманітаризації освіти, зростання національної та державницької свідомості суспільства актуалізується проблема екології духу людини, світогляду народу через екологію слова – потужного фактора державотворення, націєтворення, культуротворення успішної України. На повен зріст постала проблема підвищення якості освіти, перш за все, за рахунок кардинальної зміни у ставленні до базових класичних наук давнього тріумфу, до якого належала риторика – наука, мистецтво, технологія і спосіб життя в публічній переконуючій комунікації, що становить фундамент професіоналізму вчителя, вихователя, психолога, юриста, політика, менеджера, журналіста та багатьох інших гуманітарних кадрів України третього тисячоліття.

Духовно-моральний, інтелектуальний ренесанс демократичної України базується на зміні освітньої, наукової, культурної, мистецької парадигми – від інтелектуалізму, прагматичного раціоналізму – до духовності як гаранта поступу суспільства, «найвищим добром» якого, «незайманою власністю», «його релігією» є високе, патріотичне служіння своїй громаді-державі – Великій Україні, за словом першого президента – академіка М. С. Грушевського [8].

Філософсько-дидактичні засади сучасної риторики, професійної (педагогічної) риторики в духовно-моральному вимірі можна розглядати крізь призму сутнісних орієнтирів життя людини:

- 1) особистість спирається на Одкровення звище, на Слово Боже (богослов'я);
- 2) особистість прагне вивести свій зміст із принципів чистого розуму (філософія);
- 3) особистість спирається на емпіризм – узагальнення фактів, що вивчаються позитивними науками.

Тенденції розвитку гуманітарного знання характеризуються духовними злетами й падінням хаотичному поєднанні, бо переживають безпрецедентне прискорення темпів життя, про що пише Е. Тоффлер у роботі «Шок майбутнього», коли наука пояснює світ, але відмовляється жити в ньому через падіння духовно-моральної культури [34]. Він пропонує розвивати суперіндустріальну, мобільну, неперервну систему освіти, орієнтовану на майбутнє, мистецтво жити, щоб підвищити шанси на виживання в екстремальних умовах, розвиваючи в особистості навички в трьох ключових сферах: уміння вчитися, спілкуватися, обирати [34].

На сучасному етапі постала першочергова проблема формування риторичної культури особистості вчителя, вихователя на засадах духовності, моральності, відповідальності за мовленнєвий вчинок (М. М. Бахтін, І. В. Пешков та ін.). Актуалізуються проблеми педагогічної та риторичної етики, якщо не повністю розроблені в Україні, але мають першочергове значення для філософсько-дидактичного осмислення сучасної риторики та педагогічної риторики на духовно-моральних засадах. Криза риторичної культури

відбувалася у США ще на початку ХХ ст., коли американці почали будувати риторичну культуру технократичного суспільства на відомих риторичних засадах – маніпуляції, агональної риторичної комунікації, яка нагадує «війну слів» з метою риторичного успіху, а не досягнення істини. Сучасна людина заплутана в тенетах засобів масової інформації, у морі агональних висловлювань, яким треба протиставити риторичну культуру українського народу, вироблену віками дієвої, ефективної риторичної дії на засадах істини, добра, краси, на засадах християнської етики – віри, надії, любові, софійності.

Духовно-моральна криза певної частини суспільства посттоталітарної України породила такі потворні явища, як словесний Армагеддон, чорна риторика брехні, мовленнєва агресія, «право» на слово, на істину сильнішого, а не правого, мовленнєве насилля (терор), мовленнєве шахрайство, софістику і демагогію із лихослів'ям, з його крайнім проявом гріховності – матірною лексикою (матом), зокрема, на основі мовного нігілізму відносно державної української мови – солов'їної мови Тараса Шевченка, Лесі Українки, Івана Франка та інших велетів Духу і Слова.

Філософсько-дидактичні засади нової риторики (неориторики співробітництва) на засадах риторичної етики (відповідальності за мовленнєвий вчинок), християнської етики активізують зусилля патріотично налаштованих представників української інтелігенції, зокрема освітян, які через чистоту думки, чистоту слова, праведність життя, через етичний риторичний вчинок творять українську школу красномовства – гуманістичну риторику, риторику Добра, риторику Любові з урахуванням національної ментальності українською народом – кордоцентричного, логоцентричного, дитиноцентричного із прагненням до духовного, морального, естетичного факторів [27-31].

Риторичним ідеалом слов'ян та українців була побожність, святість, софійна краса мудрого слова («Слово про Закон і Благодать» митрополита Іларіона, літописи, «Слово о полку Ігоревім» та ін.) [2].

Духовне і світське красномовство у кращих своїх виявах і зразках було невичерпним джерелом пізнання Бога, життя, себе через слов'янський риторичний ідеал: лагідність на противагу гнівливості, смирення на противагу самодемонструванню, безмовності на противагу пустопорожньої балаканини, умиротворення на противагу непримиренній агональній мовленнєвій агресії, правдивості на противагу риторичній брехні; гармонії, ритмічності, мірності на противагу хаосу, дизгармонії, безладдю тощо [20].

Духовний Армагеддон, моральний занепад, інфляція слова, мовний та мовленнєвий нігілізм, низька риторична культура суспільства становлять загрозу державотворенню України, яка потерпає не лише від соціально-економічних, але й від морально-духовних проблем.

Філософсько-дидактичне осмислення завдань нової риторики, педагогічної риторики крізь призму риторичної культури особистості вчителя й суспільства вимагає високого професіоналізму, риторичної відповідальності мовців-комунікаторів: суспільство тривожить відсутність влади у тих, хто володіє риторичною владою, відсутність риторичної культури у тих, хто має владу. Тотальна риторична некомпетентність, безвідповідальність, мовний

нігілізм, низька риторична культура особи вчителя, вихователя чи суспільства породжують духовно-моральну й риторичну кризу суспільства, яке потребує нової риторичної політики демократичної України через риторику Добра – Великого Діалогу з Вічністю, з Богом, про щоза повідали київські князі (Володимир Мономах, Ярослав Мудрий, святий рівноапостольний Володимир та ін.). Митрополит Іван Огієнко закликав служити Богу й Україні, як і автори філософії серця Григорій Сковорода, Микола Гоголь, Памфіл Юркевич, професор-протоієрей Василь Зеньковський, Григорій Ващенко та ін. Ліна Василювна Костенко попереджає: «Немає часуна поразку». Слово – «перло многоцінне», як писав Кирило Транквіліон-Старовецький, через свідоме, професійне, відповідальне ставлення особистості вчителя, вихователя, формує риторичну компетентність суспільства демократичної України, його риторичну культуруна засадах істини, добра, краси, а також віри, надії, любові, софійності. Великий гуманіст-мислитель ХХ ст. П'єр Тейяр де Шарден писав, що тільки християнство здатне на сучасній землі синтезувати в єдиному життєвомуакті Все і Особистість [40]. Такою особистістю завжди були священник, учитель, лікар – авторитети в професії, у слові, вчинкові, у житті.

Нині зростає роль творчої інтелігенції, лідерських кадрів учителів, вихователів, соціальних педагогів щодо виконання своєї високої педагогічної місії: облагородження інтелекту, серця, вивищення духу розчарованого, розгубленого суспільства засобами професійної (педагогічної) Риторики Любові на засадах християнської етики. Іван Огієнко заповідав: «Бережи своє рідне, бережи, щоб не винародовитися, щоб не забути народу, з якого ти вийшов. Бережіть свою віру, звичаї, свою мову, і тим збережете національну істину свою» [22, с. 114].

Одеська академія неперервної освіти – перспективний майданчик педагогічного експерименту – формування духовно-моральної культури вчителя засобами професійної риторики в післядипломній педагогічній освіті, зокрема, технічними засобами, засобами гомілетики, введенням елементів екстремальної риторики, арттерапії, музикотерапії, логотерапії, випробувані автором не лише в Україні, але й за її межами, зокрема, у Словаччині, Польщі, Англії, Данії, Швейцарії тощо. Автором розроблено інноваційну програму «Педагогічна риторика», яка проходить успішну апробацію в різних академіях неперервної освіти України, має своїх послідовників у різних регіонах країни та за її межами.

Педагогічна майстерність у вимірах педагогічної риторики

В інформаційному суспільстві актуалізується проблема аналізу педагогічної майстерності у вимірах педагогічної риторики на засадах християнської етики в умовах духовно-моральної кризи, зокрема інфляції духу і слова. Беззаперечною є актуальність слова-логоса, ораторської майстерності педагога (педагогічної риторики), адже загострюється проблема духовно-морального, інтелектуального та риторичного відродження українського народу в успішній державі, реформування системи освіти й виховання на засадах християнської етики. Класична риторика з другої половини ХХ століття оновлюється як інтегративна наука філософсько-дидактичного спрямування –

педагогічна риторика, мета якої – плекання високодуховної риторичної особистості вчителя, компетентного викладача вищої школи, який володіє наукою імістеством переконуючого мовлення і може успішно навчити цьому учнів, студентів, аспірантів [27-28].

Новий концептуальний підхід до освіти і виховання (з пріоритетом виховання) утверджує духовно-інтелектуальний розвиток особистості на засадах традиційної християнської культури, відновлює загальнолюдській національні цінності милосердя, доброти, добротворення, жертвовної любові, які у посттоталітарній державі перейшли на периферію свідомості.

Активізується соціальне замовлення демократичної України на формування національної школи педагогічної риторики на засадах духовності, яка включає в себе кращі світові, європейські, вітчизняні здобутки риторичної теорії та практики. Педагогічна риторика сучасності є потужним інструментом, інтегратором, синтезатором у процесі духовної підготовки вчителя-оратора-златоуста, педагога-майстра, який ефективно володіє педагогічною майстерністю, акме-вершиною якої є володіння секретами публічної переконуючої комунікації й засобами живого слова – авторитетного слова, щоб дієво, успішно реалізувати свої демократичні права і свободи у всіх сферах переконуючої комунікації: педагогічній, судовій, політичній, дипломатичній, рекламній, соціально-побутовій, гомілетичній тощо.

Необхідно дослідити основні умови реалізації педагогічної риторики, зокрема, підвищення соціального статусу вчителя, вихователя, соціального педагога, зокрема, педагога-новатора, вивищення його духовно-моральної та професійної культури, творчого потенціалу (педагогіка творчості), створення належних умов для підвищення кваліфікації.

Педагогічна майстерність у вимірах педагогічної риторики передбачає введення риторики (часткових риторик) у середню і вищу освіту України, систему підвищення кваліфікації учителів, як обов'язковий навчальний предмет у закладах гуманітарного профілю, на вибір – у негуманітарних, технічних закладах. Актуалізується роль координації творчих зусиль провідних педагогів, риторів, філософів, логіків, психологів, богословів та ін., які працюють у сфері переконуючої комунікації. Формуються інноваційні синергетичні засади риторики як інтегративної науки і мистецтва в її зв'язках із сакральним красномовством – гомілетикою. Ця робота успішно ведеться в Ужгородській Українській Богословській Академії іменісвятих Кирила і Мефодія, розгортається у Міжнародній Академії богословських наук. Особливу увагу до інноваційних аспектів діяльності Всеукраїнської авторської школи українського красномовства «Златоуст» на засадах християнської етики звертають у діяльності Всеукраїнського народного університету ім. Г. С. Сковороди, його філіял.

Перспективним напрямком розвитку педагогічної майстерності сучасного педагога-новатора-златоуста є оволодіння професійною риторикою – педагогічною (академічною), судовою, політичною, військовою, рекламною, дипломатичною, медичною тощо на ідеях цілісності, концентричності, універсальності, системності, креативності, обдарованості, мультифакторності,

творчої активності тощо крізь призму теорії особистості, теорії діяльності, теорії творчості, включаючи стадії творчої імпровізації, інсайту (божественного осяяння).

Потребують особливої уваги науковців та практиків культура мислення сучасного педагога-майстра: готовність пам'яті, асоціативність пам'яті, цілісність, синтетичність, свіжість, самостійність сприйняття; дивергентність, альтернативність, точність мислення, образність, вербальне мислення педагога-оратора-златоуста. Чи завжди педагог відчуває в собі могутній поклик дослідника-вченого? Чи достатніми є в нього творчі уміння: проблемне бачення, творча інтуїція, здатність породжувати нові, оригінальні ідеї (винайдення); здатність до пошуково-дослідницької діяльності, до виявлення протиріч і суперечностей, до подолання інерції мислення, аналізувати, синтезувати інформацію; чи активно розвивається в нього уява, фантазія, образне мислення і художньо-образне мовлення? Чи формується яскрава педагогічна харизма вчителя, наставника, «зорі світової», за словом Андрія Малишка?

Педагогічна майстерність у вимірах педагогічної риторики є важливим чинником державотворчих процесів, формування громадянського суспільства, є активним фактором організації стабілізуючого культуротворчого фактора успішної держави, обдарованої особливими якостями: христосентризмом, кордоцентризмом, дитиноцентризмом, потужною логокреацією. Педагогічна майстерність вчителя-оратора є важливим інструментом гармонізації громадянської свідомості роз'єданого суперечностями й кризами інформаційного суспільства [11; 12].

Сучасне «оцифроване» суспільство має базуватися на засадах екології Духу і Слова, захищати психолого-інформаційну безпеку держави, суспільства, особистості в ситуації деінтелектуалізації, «словесних маніпуляцій», «чорної риторики», дезінформації, терористичних актів тощо. Велике поле досліджень лежить у площині синтезу риторики і гомілетики, інтеграції науки і мистецтва, віри і знання. Підвищення педагогічної майстерності у вимірах педагогічної риторики в межах демократичної держави, з активною усномовною комунікацією в різних жанрах і видах спілкування є органічною складовою культури, науки, освіти, мистецтва, ознакою істинної (не фальшивої) еліти суспільства як вагомого чинника гуманізації суспільства через конструктивний діалог, діалог культур і полілог сердець, розбудовує Україну щасливою та успішною на засадах прозріння віри, надії, любові, інсайтів софійності, сакрального ставлення до слова-логоса.

Павло Флоренський про сакральні виміри слова-логоса

Педагогічна логокреація і логотерапія – особливий Божий дар не лише вчителя, вихователя, але священнослужителя й лікаря, бо щевеликий Гіппократ повчав, що лікують скальпелем, травами і словом. Отже, кордоцентризм (осердечений розум) – могутнє джерело натхненного красномовства з унікальним ефектом цілющого, животворящого слова – педагогічної логотерапії в руках високопрофесійного майстра, відповідального за свій словесний (риторичний) вчинок.

Людина, яка діє словом (лат.: *homoverboagens*), – з античних часів і до наших днів є предметом роздумів філософів, богословів, педагогів, психологів, філологів, риторів та ін., а також практиків, майстрів живого слова. Мудреці різних часів і країн прагнули пізнати «істинну людину», «внутрішню людину» (Григорій Сковорода), сакральний червень словотворчості (Іоанн Златоуст), шукали «ключ розуміння» (Іоаннікій Галятовський), закликали «прийти до себе й пізнати самих себе» (Мелетій Смотрицький), вивчали «світло серця» (Памфіл Юркевич), прагнули вивищувати «ум многозрительний» (Кирило Ставроцький), який урочисто-пафосно писав про людину сакральну.

Великий філософ сучасності С. Б. Кримський аналізує ціннісно-смысловий універсум особистості в синкретизмі 5 чинників: науки, мистецтва, культури, софійності, практизації знання у концепціях культурно-гуманістичного, духовно-морального виміру буття [17-18]. Флорій Бацевич розуміє сутність і природу мови, слова одночасно як людського, божественного та космічного (теоантропокосмічного) феномену під впливом філософських поглядів Платона, отців Церкви, книжників-мислителів Давньої України-Русі [5, с.5].

Творчість художника слова В. О. Сухомлинського можна розглядати у концепції культурно-гуманістичного виміру радянської доби, ідеологічно заангажованої марксистсько-ленінським ученням, антигуманною класовою боротьбою, державним атеїзмом тощо. Але і в той час творили унікальну логосферу видатні майстри слова, серед яких сяє незгасною зіркою ім'я В. О. Сухомлинського. Його теорія і практика виховання словом через кілька десятиліть відходу у Вічність збагачують скарбами лінгводидактики, педагогічної риторики, педагогіки, філології; демонструють усім світовим педагогічним школам зоряний код українського кордоцентризму і логоцентризму; сакральне причастя серцем і словом до виховання аксіології серця дитини; творять золоту пектораль його думок, почуттів, слів, діянь як тезаурус народу, як вічний сад слів дитиноцентричних, родиноцентричних, етикоцентричних, як сповідальну фреску-історію педагогіки серця – авторської неповторної мозаїки фактів, які стали аргументом щасливої педагогічної долі учнів, феєрією професійного успіху учителя, риторичною сагою-лоцією для молодих колег-неофітів, могутнім навігатором у пошуках творчого щастя у бурхливих житейських хвилях, де величне сузір'я слів любові вчителя за покликанням Небесною Одигітрією осяває шлях побратимів духу, які прагнуть створити сад Божественних слів на новий лад, продовжуючи творчість велетів Духу і Слова.

Вони присвячують своє творче, подвижницьке життя пізнанню сакрального слова-логоса, божественного і казкового світу слова, земній і небесній архітектурі слова, світлозарній магії слова, аби примножилася благословенна когорта майбутніх лицарів слова животворящого на компетентнісній основі, аби примножити культурну гідність людини духовної – *homospiritus* (лат.).

Видатний релігійний філософ, богослов Павло Флоренський досліджував питання магичності слова у роботі «Біля витоків думки» [37] та інших. Він –

автор оригінальних поглядів у цьому питанні, які становлять інтерес і для теорії ораторського мистецтва, педагогічної риторики.

Павло Флоренський зазначає, що слово має сенс, смисл, виступає посередником між світом зовнішнім та світом внутрішнім. Слово – це амфібія, яка «живе і тут, і там», встановлює зв'язки, ниточки між цими світами. Словом перетворюється світ, тому слово – магічне і містичне, бо словом ми впливаємо на світ. Слово для Павла Флоренського – це реальність, вихід із підсвідомого у свідоме. Усі народи світу виявляли свою віру у магічну могутність слова, зокрема, через замовляння. Слово має звуковий сигнал, мінімальну енергію фізичного рівня. З давніх часів існували скептичні погляди на те, що слово – «тільки слово», «порожнє слово», «поривання голосу», «ніщо». Павло Флоренський заперечує таку точку зору, визначаючи в слові духовну енергію, окултну енергію, звукову енергію (енергіюформи), тобто слово – це складний, багатий світ звуків, «симфонія звуків», має найтонші модуляції. Автор розглядає слово як живий організм, який має цілісну структуру. Про «тілесність слова» писали античні автори, зокрема Лукрецій Кар: «слід визнати, що також і голос існує тілесним» [1, с.76]. Отже, слово можна розглядати як живий організм, живу істоту, яка відривається від голосового органу людини. Воно становить собою «сплетення звукових енергій», у слові відбуваються такі процеси: електричний, магнітний, тепловий, хімічний, молекулярний, ультра-молекулярний. Павло Флоренський називає слово рухливим «словесним індивідуумом», який має смисл. У співтворчості Бога, народу, людини народжується слово. Мовець бере готове слово і заново творить його у власному мовленні, над особистісно. Слово має синергетичний характер, у ньому сплавлені: я-народ-історія. Микола Вінграновський писав: «...благословенне слово народу і моє». У слові зібрана, закумуляована історична воля народу, особистості, з моїм словом у простір проникає моя сконцентрована воля, сила моєї зібраної уваги. Слово входить у психіку іншого суб'єкта силою волі цілого народу через волевиявлення. Павло Флоренський визначає спіральну дію слова: воно втягує, всмоктує в себе, підкорює, бо виступає конденсатором волі, уваги, усього духовного життя особистості. Слово спочатку підкорює самого оратора, а вже потім і слухача. Про поезію як «безсмертний дотик до душі» образно сказала Ліна Костенко. Поет Вітрувій писав про слово як «витікаючий дух», слух, доступний від удару повітря. Цікаво, на наш погляд, є думка про те, що слово має «сік», це можна проілюструвати через особливу енергію імен людей, цьому питанню Павло Флоренський присвятив спеціальну роботу «Імена. Метафізика імен в історичному висвітленні» [38]. У словнику імен він аналізує потаємний смисл двох десятків чоловічих та жіночих імен. Отже, слово Павло Флоренський розуміє як «подію нашого сокровенного життя», зокрема і на рівні власного імені Господа чи людини.

Він попереджає, що мовці не повинні забувати чи навіть ігнорувати зв'язок слова зі смислом та явищем, могутність, силу слова необхідно вивчати, осмислювати, вміло користуватися словом, інакше це може призвести до «громадських та особистих похибок, які не можуть іноді бути названі інакше як злочини» [38, с.112]. Слово має свою енергію, а святі отці церкви попереджають,

щотільки небуття не має енергії. Слово можна розглядати на рівні фонем (першозвук, ультрафізичний аспект) та на рівні семем (першосмисл), інфрапсихічний аспект впливу на аудиторію чи слухача. Чи всі мовці знають про це, чи кожен учитель враховує цей факт?

Акт мовлення – це виділення енергії, часом дуже великої, а тому мовцеві, ораторові-професіоналові необхідно мати високорозвинену, сильну нервову систему. Працю оратора фахівці іноді порівнюють із працею льотчика чи шахтаря. На наш погляд, її можна порівняти зі станом натхнення, особливого творчого екстазу, який переживають талановиті актори, читці, поети, публічні виступи яких залишають у серцях слухачів незабутні спогади.

Такими були і є виступи насцені, трибуні народних артистів України Наталі Ужвій, Амвросія Бучми, Миколи Задніпровського, Нонни Копержинської, Богдана Ступки, Ади Роговцевої та інших. Безумовно, народжене у серці автора живе слово прагне бути висловленим, донесеним до слухача, тому воно ніби «пече вогнем», «горить», як свідчать творчі особистості у сфері слова. Слово – це вищий вияв життєдіяльності особистості, синтез усіх видів її діяльності, реакцій, її внутрішнього життя.

Первісно словоне говорилося, а ніби виривалося із переповнених грудей, було суцільно творчим словом. Павло Флоренський пише, що слово «заряджене високими окултними енергіями нашої істоти, в основі чого – енергія рідного народу» [37, с.29]. Павло Флоренський пише: «У слові я виходжу за межі своєї обмеженості і з'єднуюся із безкінечно перевищуючою мою власну волю цілого народу, і при тому не лише у даний історичний момент, але незмірно глибше і синтетичніше, – з'єднуюсь з історично виявленою волею народу...», «Слово є метод концентрації. Зібранув один фокус історичну волю цілого народу – у слові я маю у своєму розпорядженні, і справа не в силі, а лише у вмінні її спрямувати у потрібному мені спрямуванні». «І разом зі словом, мною висловленим, просувається і проникає у простір моя сконцентрована воля, сила моєї зосередженої уваги.

Потрапляючи на деякий об'єкт, здатний отримати поштовх від волі, слово здійснює у ньому ту зміну, яку здатен отримати цей об'єкт, і угвинчується в об'єкт усіма нарізками волі, пробудженої у мовцеві цього слова відповідними нарізками семем. Якщо об'єктом нашого слова була людина або інша розумна, або хоча б свідомо істота, то, крім іншої дії, сказане слово проникає її психіку і збуджує тут, цим напором великої волі цілого народу, тиск, який примушує пережити, відчутти і продумати послідовні шари семем слова, спрямовуючись увагою до наміченої нею сторони і здійснюючи відповідне волевиявлення» [37, с.30].

Це розлоге цитування нам було необхідне для того, щоб відчутти глибину думки Павла Флоренського, який порівнює цей сокровенний акт із кінчиком нитки, скрученої у клубок, якщо людина візьме її за кінчик, яка звита в клубок могутньою волею народу, широким розумом народу, тоді неминуха послідовність поведе індивідуальний дух уздовж цієї нитки, якою б вона не була довгою, і непомітно для себе цей дух виявиться біля другого кінця нитки, у

самому центрі цієї нитки, змотаної у клубок понять, почуттів і бажань, яким людина зовсім не збиралася піддаватися.

Павло Флоренський визначає силу дії слова з боку семми у спіральній його будові, причому слово втягує, всмоктує в себе і потім підкорює собі. Тому автор називає слово конденсатором волі, конденсатором уваги, конденсатором усього душевного життя: воно укріплює його з посиленою владою і діє спочатку на мовця, а потім на слухача. Павло Флоренський ілюструє синкретичну силу слова образом краплі меду, яка з'єднує у собі соки різних рослин, а також порівнює слово зі скрикпою, бо воно «наговорюється».

Як одичний (астральний, магнетичний) згусток, слово має окультну індивідуальність: воно зростає у певному напрямку, інколи може загинути від внутрішніх або зовнішніх причин.

Як замкнений світ, слово можна порівняти з організмом із тонкою структурою, складною побудовою. Павло Флоренський розуміє слово як організм із певним фізико-хімічним тілом, психологічним тілом (душа), одичним, окультним (астральним) тілом. У цілому слово – це породження усього нашого тіла, воно цілісно відображає людину, сутність народу і всього людства. Антиномію слова бачимо в єдності індивідуального та всезагального.

Павло Флоренський стверджує, що індивідуальна форма слова заряджається енергією від органів, які його виробляють. Цю енергію він пропонує назвати нервовою, або одом, або астралом, або флюїдами, або тваринним магнетизмом [38].

Він приймає термін «од», який виділяється з частин тіла людини, де існують кінчики яких-небудь нервів. Для найтоншої іннервації голосових органів необхідна особливо високорозвинена нервова система.

Слово – і постає душі й тіла людини, а також астралу, бо словом і через слово з особистості виходять гени даної особистості, що можна назвати особистісною генеалогією. Найважливіше наукове твердження Павла Флоренського полягає тому, що словом одна особистість входить в іншу, починає в ній особистісний процес, який він називає «каріокінезом» – істинне прийняття. Іншими словами, слово потрапляє в іншу особистість, плодоносить, подрібнюється на підмет-присудок. Слово автор порівнює із сім'ям (насінням), словесність – це статі, говоріння – чоловіче статево начало, слухання – жіноче, дія на особистість – опліднення. Зіставте еротичну теорію пізнання античних філософів Платона і Сократа:

- прагнення знань – любовна жага;
- невисловленість знання – вагітність;
- допомога висловитися – акушерство;
- повідомлення знань – запліднення;
- учительство – прагнення народжувати у душах.

Отже, Павло Флоренський вважає слово високозарядженим окультними енергіями нашої істоти та накопиченими за віки «народом мільйонноустим». Тому слово стає потужним одичним згустком, семенем, зарядженим окультними енергіями, оплідненим словом. Як сім'я творить зачаття, так і слово, мовлення творить світ від його творця, концентрує енергію духу мовця, торкається енергії

духу слухача. Так діють знахар, відьмак (відун), священнослужитель, який молиться, коли словом встановлюється контакт з особистістю.

Слово – живий організм зі своєю енергією і структурою, а тому має відповідну долю у душах і серцях людей. Користуватися словом мовець має відповідально, професійно, як, зокрема, великий античний мислитель – провидець Платон. Павло Флоренський створив своєрідну оду слову Платона: «Ось він, із похиленою замисленою головою! Що – він: прислухається до горніх пісень іншого світу? Чи, можливо, якраз у цю мить його покриває незриме благословіння Грядущого Слова? Хто знає. Але як після бюста Платона і очі не дивляться на бюсти інших мислителів, так після творинь його здаються сірими, грубими і земними писання їхні. Які вони маленькі у порівнянні з цим провидцем-філософом, відмінним громадським діячем, чуйним вихователем, натхненним поетом! Якою незрозумілою силою закладав він слова своїх писань, що через тисячоліття вони все ще хвилюють серця дивним хвилюванням і печуть їх солодким болем, і наповнюють жагою, і ведуть уледь зриму, ледь просвічуючу у холодних туманах далечинь? Чимось містеріальним пахнуть його священні промови, сповнені божественної манії. Так пахне осілим на стінах фіміамом у давно не відчинених храмах. І якими глибокими очима дивляться на читача його дивні міфи. Хто знає, який таємний смисл ховається за ними?..Творіння філософів значно пізніших часів давно уже пожовкли й висохли. Звалився їхній святковий наряд, і стоять перед свідомістю оголені їхні схеми, як мерзлі дерева взимку. Але живі й будуть жити діалоги Платона. І немає такої людини, яка хоча б один період свого життя не була б платоніком. Хто хоча б не переживав, як ростуть крила душі? Хто не знає, як підіймається вона до безпосередньо госпоглядання того, що від буденної суєти прикрите сірим покривом хмар? Хто за допомогою еросу не проникав у невідомі розуму глибини пізнання? Кому не відкривалася інша, світлозарна дійсність, деобличчям до обличчя натхненний зустрічає вічні прообрази речей? Хто не переживав, як руйнується й падає непрохідна стіна між суб'єктом і об'єктом, – як «Я» виходить за межі свого егоїстичного обмеження, як відкритими, широкими грудьми вдихає воно гірське повітря пізнання і робиться єдиним з усім світом? Ті прекрасні, чисті, відлучені від усього земного і ніби зіткані із пахоців квітів та місячного сяйва мрії любові, якими тепер туманяться дні юності які освітуються усіма поетами у всіх освічених народів – хіба ці мрії породжені не платонізмом? І хіба «ідеї», «сутності», «поняття», «монади», «особистості», якими живе й рухається філософія, – не укровному зв'язку з ученням Платона? Ідеалізм, – у широкому смислі слова, – стихія філософії, і, позбавлена цього кисню, філософія задихається, а потім в'яне й гине. Європейська філософія вийшла з рук Платона» [37, с.112-113]. Отже, П.Флоренський, спираючись на давні традиції християнського віровчення, середньовічний філософський реалізм, окремі положення неоплатонізму, ідеї ісихазму, паламізму, заклав основи незначної символічної природи мови, які у ХХ ст. опрацьовували Е.Кассіпер, Е Гуссерль, М.Гайдеггер та інші мислителі [5, с.136].

Сакральні виміри слова-логоса надихають до творчості духовних нащадків і в нашу епоху [5, с.192].

Духовно-моральні засади педагогічної риторики**К. Д. Ушинського і В. О. Сухомлинського**

Драматичні, часом трагічні виклики XXI століття в Україні та світі активізують увагу науковців і суспільства до наслідків психолого-інформаційної війни, що є виявом нерозуміння сутності і природи слова, мови (в тому числі рідної мови), як синтезу людського, божественного та космічного (теоантропокосмічного), за Флорієм Бацевичем [5, с.5].

Наукова думка все частіше спрямовується до духовних засад слова-логоса, мови як «оселі духу» (Хайдеггер) [39], як духовно-синергетичної сутності (П. Флоренський) [37], як духовної сутності (Гумбольдт) [9], як енергії (Гумбольдт) [9] тощо. Ці питання розглядають різні науки, в тому числі новітні: комунікативна лінгвістика, психолінгвістика, нейролінгвістика, теорія мовленнєвої діяльності, етнолінгвістика, соціолінгвістика, класична та неориторика, педагогічна риторика, герменевтика, феноменологія тексту і дискурсу, новітня лінгвосинергетика, прагмалінгвістика, лінгвокогнітивізм, лінгвофілософія тощо.

У XXI столітті синергетика науки, релігії, мистецтва, мови і мовлення стає однією з центральних проблем мовознавства, філософії мови і мовлення, культурології. Крізь призму слова-логоса, рідної мови аналізуються проблеми феномену мови у новітніх духовних вимірах: розуміння мови як глибинно-символічного, духовного, синергетичного, теоантропокосмічного явища, нерозривно пов'язаного з Вічними Божественними Логосами і пізнавальною діяльністю «людини – яка – говорить», зокрема, оратора-вчителя, журналіста, політика, дипломата, громадського діяча тощо.

Хайдеггер твердив, що не ми, а мова говорить нами. П.Флоренський виявив духовно-синергетичну сутність мови, розуміючи слово як конденсатор волі народу, а місію оратора бачив як дію медіуму, який «гармонізує зв'язки людини зі світом» [38].

Особлива роль належить рідній мові (материнській), яка полягає в тому, що це є постійний діалог: «Я – Інший», «Особистість – Світ», «Людина – Творець», бо саме рідна мова плекає цілісну особистість, зв'язує свідомість і підсвідомість, є символічне середовище, медіатор і гармонізатор атракторного типу між енергіями пізнаваного (світ) і пізнаючого (людина).

Велику цінність для сучасного креативного вчителя має фундаментальна праця Івана Огієнка (митрополита Іларіона) «Наука про рідномовні обов'язки» [23], яка спирається на духовні засади у царині соціолінгвістичного опрацювання проблеми рідної мови. Він писав: «Рідна мова – найміцніший ґрунт для зросту здорової духовної культури», вона «збільшує всенародну культуру», «мова – душа кожної національності, її святощі й найміцніший скарб» [23, с.69]. Ці думки суголосні багатьом іншим дослідникам сучасної логосфери України і світу. Окреслимо провідні напрямки у цій сакральній царині.

Мова – це духовна екзистенція народу, символ соціальної солідарності, душа народу, яка розвивається за «законами духу» (Гумбольдт), високий ступінь

її розвитку вказує на розквіт усього організму нації (народу), бо мова – це сукупна духовна енергія народу [9].

Святе Письмо (Біблія) – це благовіщення Вічного, де сакральне слово образно розуміється як «тлінні ворота, що ведуть до нетлінного джерела» [7].

Сучасні дослідження духовних засад слова-логоса, мови, мовлення орієнтуються на багату філософську традицію Олександрійської школи, «Ареопагітиків», праці Максима Сповідника, лекції з поетики, риторики, філософії професорів-книжників Києво-Могилянської академії в часи її розквіту (XVIII ст.), на праці Г. С. Сковороди, його послідовників – вітчизняних та зарубіжних. Дореволюційна релігійна філософія славиться іменами В. Соловйова, О. Лосева, П. Флоренського, С. Булгакова, а німецька лінгвофілософська школа В. фон Гумбольдта розвивається у концепціях неогумбольдтіанства, зокрема, у працях Е. Сепіра, Б.-Л. Ворфа, Й.-Л. Вайсгербера та інших учених. Вітчизняні учені аналізують духовні виміри слова-логоса, мови, рідної мови як духовно, етно-, культуротворчий потенціал рідної мови (І. Огієнко), рідна мова в системі педагогічних поглядів (К. Ушинський, В. Сухомлинський), цікаві концепції знаходимо у працях М. Грушевського, Ф. Бацевича та інших.

Вчитель-оратор, вчитель-златоуст, «людина – яка – говорить» – це людина особливої творчої риторичної місії, тому педагог постійно шукає наукову, світоглядну істину (істиноцентрист), має небуденно, творчо мислити (філософ), є неординарним у слові (поет), постійно переконує аудиторію (оратор), ефективно комунікує в різних нестандартних ситуаціях (полеміст), має великий суспільний авторитет у словесному вчинкові, у способі власного життя (харизматичний лідер впливу), просвітлює соціум прогресивними знаннями (просвітник), вивіщує дух народу, укріплює волю, віру (богослов), плекає творчо-цілісну особистість (педагог), підносить мову, як символ соціальної солідарності, соборності (громадянин-патріот).

Педагог-оратор органічно входить в систему державного управління, підштовхує людський дух у процесі його розвитку до впорядкованої діяльності і до розгортання всіх його можливостей, аби вивістити людину до вирішення завдань свого історико-культурного призначення.

Мова відображає рівень культури народу, а мовлення – рівень культури особистості. Гумбольдт писав, що «мова тісно переплетена з духовним розвитком людства і супроводжує його на кожному етапі його локального прогресу або регресу, віддзеркалюючи в собі кожен етап культури» [9, с.32].

За Гумбольдтом, призначення мови можна передати в трьох основних положеннях: 1) здійснювати «перетворення світу на думки»; 2) бути посередником у процесах взаєморозуміння людей, виразником їх думок і почуттів; 3) слугувати засобом розвитку внутрішніх сил людини, впливати на мислення, почуття і світобачення мовців.

Педагогічна риторика – актуальний напрям класичної риторики, який активно розвивається у XXI столітті в Україні, інших країнах, бо красномовство вчителя, вихователя, викладача вищої школи – неозора цілина, яку орали кращі представники наукової думки, зокрема, К. Д. Ушинський і В. О. Сухомлинський,

яких із повним правом можна назвати класиками педагогічної риторики не лише України, Європи, але й цілого світу.

Вони – окраса символічної слов'янської аристократичної царини науковців, які розбудовували духовно-інтелектуальні традиції педагогічної риторики – вершини (акме) професіоналізму вчителя, викладача, усіх гуманітаріїв, які прагнуть високої майстерності володіння словом-логосом, заклали фундамент суспільної легітимізації світських і сакральних вимірів слова-логоса, рідної мови.

К. Д. Ушинський творчо осмислив проблеми сутності, природи, методики викладання рідної та іноземної мов у працях «Педагогічна антропологія» [35], «Рідне слово» [36] тощо. Він описав фізичне, психічне джерело виникнення мови, як «свідому творчість людства», як «великий народний організм», спираючись на ідеї Гумбольдта і його послідовників. Він писав: «Мова – це тонка, що обіймає душу, атмосфера, кризь яку вона все бачить, розуміє і почуває» [36, с.182].

Духовні засади слова-логоса, мови, рідної мови К. Д. Ушинський яскраво виявив у християнському світогляді, зокрема, образі «таємничого зерна», захищеного у глибині народного духу. Цю думку мислителя-педагога ілюструє його наукове осяяння: «Досить хоч трохи вдуматись у своє рідне слово, щоб переконатися, що мова народу є суцільний органічний його утвір, який виростає у всіх своїх народних особливостях з якогось одного, таємничого, десь у глибині народного духу захищеного зерна» [36, с.119].

Отже, К. Д. Ушинський найвищу міру духовності вбачав у рідній мові, «природній мові», якій він створив риторично довершений гімн у праці «Педагогічна антропологія»: «Мова народу – кращий, що ніколи не в'яне й вічно знову розпускається, цвіт усього його духовного життя, яке починається далеко за межами історії. У мові одухотворюється весь народ і вся його батьківщина; в ній втілюється творчою силою народного духу в думку, в картину і звук небо вітчизни, її повітря, її фізичні явища, її клімат, її поля, гори і долини, її ліси і ріки, її бурі й грози – весь той глибокий, повний думки і почуття, голос рідної природи, який лунає так гучно в любові людини до її іноді суворой батьківщини, який так виразно знаходить своє втілення в рідній пісні, в рідних мелодіях, в устах народних поетів. Проте, в світлих, прозорих глибинах народної мови відбивається не тільки природа рідної країни, але й уся історія духовного життя народу. Покоління народу проходять одне за одним, але результати життя кожного покоління залишаються в мові – в спадщину нащадкам. У скарбницю рідного слова складає одне покоління за другим плоди глибоких сердечних переживань, плоди історичних подій, вірування, погляди, сліди пережитого горя і пережитої радості, – одним словом, весь слід свого духовного життя народ дбайливо зберігає в народному слові. Мова є найживіший, найбагатший і найміцніший зв'язок, що з'єднує віджилі, живучі та майбутні покоління народу в одне велике, історичне живе ціле. Вона не тільки виявляє собою життєвість народу, але є якраз саме це життя. Коли зникає народна мова, – народу нема більше! Поки живе мова народна в устах народу, до того часу живий і народ» [35, с.269-270].

Отже К. Д. Ушинський розвинув, поглибив ідеї Гумбольдта, його послідовників кризь розуміння мови як «акту духу», «самого розвитку духу», а тому закликав учителів, викладачів рідної мови виконувати надзвичайно високу, благородну, відповідальну місію – через слово вести дитину в сферу духовного життя народу. Тому він поєднує лінгвістику, філологію з іншими видами наукового знання та мистецтвом: історією, культурою, географією, природознавством, фольклором, поезією, риторикою, філософією, психологією, педагогікою, народознавством тощо.

Педагогічна риторика К. Д. Ушинського – взірць синтезу духовного і матеріального, вічного і тимчасового, ідеального і реального, небесного і земного, покладеного на особливий дар слова – яскравого, емоційного, образного, потужно метафоричного, часом ампліфікаційно насиченого, яке легко входить у серце і розум зацікавленого читача, слухача.

Мову народу педагог-новатор, педагог-ритор образно порівнює з цвітом життя, скарбницею рідної мови, самим життям, «літописом всього духовного, багатовікового життя народу», «найбільшим народним наставником», скарбницею усіх знань, «великим народним педагогом», «великим наставником роду людського» [36].

Величезну силу думки, красу слова К. Д. Ушинського кризь століття до нас доносить унікальний образ: «Не умовних звуків тільки вчиться дитина, вивчаючи рідну мову, а п'є духовне життя з рідних перс рідного слова» [36, с.27]. Велич педагогічної риторики на духовних засадах демонструє вічне слово і золоте перо педагога-новатора, педагога-майстра, виявляє «силу концентрації», «продуктивну свідомість» автора, який присвятив життя майбутнім поколінням вчителів-патріотів.

Духовні виміри педагогічної риторики К. Д. Ушинського демонструють його погляди, вчення про роль рідної мови у розвиткові душі дитини, духу дитини, її серця, за Г. С. Сковородою. К. Д. Ушинський писав: «Мова, створена народом, розвиває в душі дитини здібність, яка створює в людині слово і яка відрізняє людину від тварини – розвиває дух» [36, с.45]. Він вважав рідне слово «великим народним педагогом», закликав зробити викладання рідної мови «головним предметом, який входить у всі інші предмети і збирає в собі їх результати» [36, с.84].

До сьогодні не втрачають своєї науково-педагогічної значущості глибокі думки К. Д. Ушинського, які цілком можна назвати ранніми виявами творчого осмислення духовної синергетики рідної мови на стику наук або в їх інтеграційній єдності, гармонії: лінгвофілософські, педагогічно-риторичні, психолого-педагогічні, етико-естетичні, логіко-філософські. Великий педагог-новатор закликав культивувати велику мету навчання дітей рідної мови у трьох аспектах: «по-перше, розвинути в дітях ту природжену душевну здібність, яку називають даром слова; по-друге, ввести дітей у свідоме володіння скарбами рідної мови і, по-третє, сприяти засвоєнню дітьми логіки цієї мови...» [36, с.28.] Це – глибинний синтез педагогічної риторики К. Д. Ушинського, який заклав духовні засади плекання мовної та риторичної особистості в єдності

мисленнево-мовленнєвої творчості, на міцний фундамент патріотизму (любви до рідної мови), громадянського служіння цим словом-логосом рідній Вітчизні.

Цілісна лінгводидактична концепція впливу мови на дитину, її душу, свідомість, культуру включає в себе роздуми педагога-новатора і про велику роль вивчення іноземної мови (мов) у школі. Він закликав до полілінгвістичної культури особистості з пріоритетом вивчення рідної мови, проникненням в її глибини, засади духу, а іноземну мову закликав вивчати у більш зрілому віці, аби «паралізувати неминучу шкоду, що виникає для душевного розвитку дитини від посиленних початкових занять іноземною мовою» [36, с.62].

Він чітко розрізняв опозицію: рідна мова – чужа мова, рідний дух мови – чужий дух мови, своє – чуже, нешкідливо – шкідливо, безпечно – небезпечно. Отже, К. Д. Ушинський – великий педагог-мислитель, патріот-громадянин, який на засадах християнської культури увійшов до національної та світової скарбниці новаторських і класичних ідей, які надихають його сьогоднішніх і майбутніх послідовників торувати шлях до Храму Слова.

Величним є ім'я українського педагога-новатора, мислителя і практика В. О. Сухомлинського, який теж вважав мову духовним багатством народу, він писав, що духовний розвиток дитини «нерозривно пов'язаний з розвитком її мови», бо у мові «відображається ідейна спрямованість духовного життя людини, слово містить у собі невичерпні можливості для впливу на її світоглядну сферу» [33, с.178].

У Школі Під Блакитним Небом, у Школі Мислення і Радості В. О. Сухомлинського мислитель і письменник вважав слово «єдиним засобом виховання», як найтоншого інструменту впливу на людей. Він творив духовно-моральну, інтелектуальну культуру серця вихованців засобами логокреації, казкотерапії, небесної краси казки, як дотику довічності, мрії, щастя. Його педагогічна риторика збагатила українську і світову наукову скарбницю великими ідеями про слово: «Слово – це той найтонший різець, здатний доторкнутися до найніжнішої рисочки людського характеру. Вміти користуватися ним – велике мистецтво. Словом можна створити красу душі, а можна й спотворити», - писав Павлівський Учитель учителів у ХХ столітті, закликаючи: «Говоріть дітям красиво про красу оточуючого світу» [33, с. 74].

Ім'я В. О. Сухомлинського сяє незгасною зіркою теоретичної педагогічної думки й практичної творчості України, Європи, усього цивілізованого світу інноваційно-гуманістичними «істинами педагогічної віри» автора-гуманіста, патріота, наділеного Небесами Божими дарами й щастям талановитого директора (організатора шкільного сільського колективу), філософа, педагога, мудрого вихователя, подвижника-просвітителя, тонкого психолога, письменника, плідного науковця, казкаря, логотерапевта, музиканта-скрипалю-людину Сквородинівського типу кордоцентричною філософією життя й творчості, присвячених дітям України і світу із невмирущою педагогічною кордоцентричною афористикою: «Серце віддаю дітям». У часи радянського атеїзму, в скромній Павлівській Школі Радості, Школі Мислення, Школі під Блакитним Небом служив життям і творчістю український велет серця, мудрець і національний Андерсен, який подарував світу велику кількість творів, серед

яких чільне місце посідають його новаторські ідеї логокреації, казкокреації, логотерапії, казкотерапії.

Перед нами «спалахують смолоскипи ідей»: через радість творення словом, інтелектуальну одухотвореність, через дію серцем і розумом, через «подив і благоговіння», через власний «суд совісті», через «вплив ідеального», «захоплення красою і доблестю», «мудровладу педагога», через філософію серця, учителя-вченого.

В. О. Сухомлинський – талановитий автор унікальної теорії й практики логокреації в правдньому жанрі казкотерапії, а також створенні міні творів у молодших класах, повномасштабних творів – у середніх та старших класах. Філософія освіти, навчання й виховання словом базувалися на концептах: творчість – серце (душа) – слово – творчість словом – краса – гармонійна особистість, «чутлива до найтонших засобів впливу – до слова і краси» [33, с. 95-96]. Його думки суголосні думкам Павла Флоренського, відрізняючись лише термінологією, але не сутнісним наповненням. Творчість великий учитель – вихователь розумів як «діяльність, в яку людина вкладає немовби часточку своєї душі і чим більше вона вкладає, тим багатшою стає її душа» [3, с. 95]. Творчість він осмислював як «радість відкриття істини», як «подив перед істиною», як «дух мислення», як «багатство життя в світі думки», як «творчість духу», як «прилучення до краси мислення», як «радість мислення», «царство думки», «радість відкриття», як «повноту, щастя життя для блага народу».

Як бачимо, комуністичний атеїзм не зміг знищити у В.О. Сухомлинського-гуманіста філософію серця – нестримного потягу до осмислення ролі й значення у житті людини сакральних християнських понять: «душа», «серце», «одухотворення й натхнення», «духовне життя» тощо. Великий педагог мав Божий дар слова, художнього слова, красномовства, обґрунтовував чільне місце «творчості словом» у житті дітей на фундаменті пізнання світу серцем. Він чітко розмежував багатство слова й думки від убогості слів думки, що «веде до моральної, інтелектуальної, емоційної, естетичної «товстошкірості» [33, с.96].

У своїх педагогічних працях В. О. Сухомлинський розкриває перед нами секрети авторської творчої школи логокреації, зокрема, через філософію споглядання – навчання на лоні природи у Школі під Блакитним Небом, у Школі Радості, де майстерно, тонко, мудровводить дітей у світ пошуків, творення «свого слова» про оточуючий світ, індукуючи колективну творчу свідомість, індивідуальну логокреацію етико-естетичним фактором – красою, потрясінням красою оточуючого світу рідної природи, спираючись на взірцеву словесну творчість самого учителя: створював міні-твори, чудові казки, вірші, грав дітям на сопілці, на скрипці, співав з ними тощо.

Вражає його метод мозкового штурму: логіко-філософська, інтелектуальна софійність; майстерно сформульовані, вчасно поставлені, стимулюючі мислення дітей евристичні запитання, потужний авторський творчий імпульс у чутливому спостереженні, спогляданні фактів, предметів, явищ; у вмінні дітей шукати зв'язки між ними на 1-му етапі мисленнево-мовленнєвої діяльності, а пізніше – пошуки й встановлення причинно-

наслідкових зв'язків оточуючого світу. І все це супроводжується спрямованою учителем колективною великою радістю від «іскринки творчої думки», від «свого вогнику творчості», які народжуються від серця до серця, від учня до учня, від учителя до учня, який постійно позитивно захоплює дитячу логокреацію похвалою, своїми творчими запитаннями, репліками, учительською логокреацією мудрого наставника – майстра – педагога-словесника, педагога – письменника, педагога – виконавця.

Лексичне багатство педагогічної риторики В. О. Сухомлинського можна проілюструвати багатьма словами його «педагогічної віри» аксіології виховання: душа, серце, слово, творчість, одухотвореність, захоплення, натхнення, розум, мислення, праця, громадянин, краса, виховання, казка, добро, чуйність, доброта, школа, учень, істина, захоплення, чутливість, творчість, знання, гармонія, ідеал, мудрістьтощо.

Продуктивні категорії «духовності» вживалися В. О. Сухомлинським у таких словосполученнях: духовні сили, духовна спільність, духовний світ, духовне благородство, духовні риси, духовне життя, духовне багатство, духовні цінності, духовна опора, колективна одухотвореність, надихатись тощо. Як бачимо, корінь «дух» має пряме відношення до християнської культури і традиції. В. О. Сухомлинський поєднує науковий, академічний опис, аналіз педагогічних ситуацій яскравими спалахами художньо-публіцистичного золотослова, наповненого емоційно-експресивними реченнями, судженнями, художньо завершеними, високоестетичними образами, які дарують небесні крила його книгам, які наповнені його кордоцентричною, ноосферною, осердеченою педагогікою, а тому часом поповнюють не лише українську скарбницю педагогічної риторики, але й стають гідними педагогічного золотослова людства. Зокрема, В. О. Сухомлинський пише: «Одухотворення й натхнення однієї особистості породжує одухотворення й натхнення в душах інших людей. Творчість – це незримі ниточки, які об'єднують серця» [3, с.95]; «Здивування – це надійна стежка мислення»; «Цеперша пелюстка тієї квітки, яку ми називаємо радістю мислення. Другою пелюсткою є праця»; «Сумління – це, образно кажучи, емоційний вартувий переконань, і цього вартувого треба поставитив людському серці ще тоді, коли радість діяння, радість творіння – єдина доріжка серця, людини до людини»; «кожна крапля поту, пролітого в дитинстві, варта багатьох днів трудового напруження зрілих літ»; «Казка, що народжується з уст учителя осьтут, серед природи, – це для них яскравий промінь, що пробиваєтьсядо найпотаємніших куточків їхньої пам'яті, краплина живодайної вологи, що падає на спраглу землю»; «Дитяча радість зацвілав очах, немов пролісок»; «Дитина пізнає світ дивуючись»; «Дорогий друже, вихователю. Не позбавляйте дитину щастябачити світ, відбитий у чарівному дзеркалі казки»; «Казка – цеколиска думки, зумійте поставити виховання дитини так, щоб вона все життя зберегла хвилюючі спогади про цю коліску»; «Я ще раз переконався: казка – це радість мислення; у казці дитина утверджує свою гідність мислення»; «Дитина приходить дошколи із беззахисною душею» [33, с. 160]; «Дитяче довір'я до вчителя – це крапля чистої води на квітці троянди: треба так зрізати

квітку, щоб не струхнути краплю»; «Мені не дає спокою думка: що робиться в твоїй душі, дитино?» [33].

Кордоцентричну педагогічну риторику В. О. Сухомлинського найяскравіше ілюструють концепти «серце», «сердечний» тощо, представлені не лише частотно, але й багатоманітними смисловими відтінками як потужний маяк любові в океані людських і педагогічних почуттів. Це – фундаментальна категорія Біблії, невичерпного джерелалюбові, Божественної любові, яку найполум'яніше описав святий апостол Павло: «Любов довготерпить, любов милосердствує, незаздрить, любов не величається, не надимається, не поводиться нечемно, не шукає тільки свого, не рветься до гніву, не думає лихого, не радіє з неправди, але тішиться правдою, усе зносить, вірить у все. Сподівається всього, усе терпить! Ніколи любов не перестає!» (1 Кор.13: 4-8). Це – гімн любові, торжество духовної любові, апофеоз вищих почуттів віри, надії, любові, серед яких першість має любов.

У Школі Радості було багато особливих традицій, серед них дивовижно прекрасна – традиція дарувати хризантеми різних кольорів, як символ почуттів. Рожева хризантема символізувала радість, фіолетова – переживання образи тощо. Тому автору цих рядків захотілося подарувати педагогу-казкарю В. О. Сухомлинському символічний букет рожевих хризантем зарадість серця пізнання Педагогіки Краси. Творчість словом, на думку В. О. Сухомлинського, має безумовний пріоритет у системі виховання, духовно-морального, інтелектуального, соціального впливу на душу, серце учнів, особливо молодших класів, винятково чутливих до слова, краси, творчості, серця яких відкриті істині, красі й добру. Великий учитель розробив авторський алгоритм педагогічної риторики, яка була прогресивним явищем не лише тогочасної освіти, але й на майбутні часи. У ґрунтовній статті «Творчість у колективі. Роль казки в колективному житті дітей» В. О. Сухомлинський акцентує увагу на красі слова, точності, культурі слова, на радості колективної творчості словом, посиленої незабутніми «походами до першоджерела радості мислення» налоні пишної природи: «Я не можу уявити собі праці вихователя безмандрівок дитячого колективу до першоджерела слова – в ліс, на луг, до ставка, в сад, у поле. Колективне спостереження явищ природи, колективне захоплення й одухотворення – це, образно кажучи, твердить великий «диригент оркестру» [33, с.18].

Слово талановитого педагога набуває особливої духовності, художності, етико-естетичної сили, романтичного звучання, ідеального світосприйняття, забарвлюється енергією, яскравими фарбами краси оточуючого світу, яке сприймає любляче серце вчителя, яке передає золоте перо зачарованого педагога-майстра: «Важко переоцінити виховну роль того факту, що дитина вперше в своєму житті спостерігає ранкову зірницю, народження дня або, піднявшись на високу степову могилу, бачить неосяжні ниви, далекий ліс, тремтяче маревона горизонті» [33, с.121]. Педагогіка споглядання породжує філософію серця,стимулює логокреацію учнів, які переживають стан інсайту. Це – один із багаточисленних прикладів авторської письменницької, художньої логокреації, помноженої на високу професійну компетентність педагога,

психолога, філолога, філософа, етика, письменника, красномовця, що створило педагогічний феномен акме-траєкторії творчості учителя від Бога, щасливого обраною «сродною» професією, який життям і словом творив світову скарбницю Педагогіки Серця і Храму Слова.

Висновки

Отже, професійна компетентність сучасного педагога у вимірах педагогічної риторики актуалізується у XXI ст. з його викликами: кризою віри, моралі, довіри до живого слова «оцифрованої людини», зниженням престижу професії вчителя, вихователя, як духовно-моральної та інтелектуальної еліти суспільства.

Філософія серця Григорія Сковороди та інших кордоцентристів, педагогіка серця, риторика любові протистоять апокаліптичним процесам дегуманізації глобалізованого світу, творять логосферу та ноосферу віри, надії, любові, софійності творчістю педагогів від Бога, які виконують свою земну місію на рівні акме-педагогіки, як оборонці ідеалів істини, добра, краси у вимірах високої думки, чистого слова, етичного риторичного вчинку на засадах християнської культури, традиційної для українського народу.

Перспективними напрямками майбутніх досліджень є аналіз професійної компетентності сучасного педагога у вимірах усіх часткових риторик, зокрема, неориторик соціальної взаємодії, дипломатичної риторики, гомілетики тощо. Чекають висвітлення синкретичні лінгвофілософські дослідження рідної мови через напрями, пов'язані з психологією, соціологією, нейрологією, когнітологією, аналітичними підходами опису живої природної мови, мовлення, як духовно-синергетичної сутності, середовища гармонізації людського духу в умовах драматичних викликів епохи [5, с.169].

Світ створений і стоїть словом-логосом, який оберігають золоті серця і золоті уста охоронців добра і правди – учителів та вихователів, істинної еліти народу, його совісті, кращих представників акме-педагогіки XXI ст.

Список використаних джерел

1. Античные риторика. – Издательство Московского университета, 1978. – 352 с.
2. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV- XVIII вв. – М., Педагогика, 1985. – 368 с.; 478 с.
3. Аристотель. Риторика // Античные риторика. – М., 1978. – 352 с.
4. Бех І. Д. Духовна енергія вчинку [Текст]: навч. посібник / І. Д. Бех. – Рівне: 2004. – 56 с.
5. Бацевич Ф. Духовна синергетики рідної мови. Лінгвофілософський нарис / Флорій Бацевич – К., Видавничий центр «Академія», 2009. – 192 с.
6. Бердяев Н. Смысл творчества (Опыт оправдания человека). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: psylib.org.ua/books/berdn01/index.htm
7. Біблія або Книги Святого Письма Старого и Нового Завету. – Українське Біблійне товариство, К., 1995. – 1600 с.

8. Грушевський М. С. Про українську мову і українську школу / М. С. Грушевський – К., 1991. – 48 с.
9. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / Пер. с нем. и предисл. Г. В. Рамишвили. – М.: Прогресс, 1984. – 400 с.
10. Св. Златоуст Иоанн. Полное собрание творений в двенадцати томах. Т. 7. – «Издательство Святитель Иоанн Златоуст». – М., 2001. – 699 с.
11. Зязюн І. А. Педагогіка Добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
12. Зязюн І. А., Педагогічна майстерність. – К., 1997. – 280 с.
13. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. К.:1997. – 320 с.
14. Капская А.И. Основные тенденции развития мастерства слова педагога: Учеб. пособие / Отв. ред.. А.В.Киричук. – К: КГПИ, 1988. – 48 с.
15. Коменский Ян Амос: Учитель учителей («Материнская школа», «Великая дидактика» и др. произв. с сокращ.). М.: Карапуз, 2009. – 288 с.
16. Кримський С. Б. Ікона та світло софійності [Текст] / Сергій Борисович Кримський // Філософська думка. – 2007. – № 3. – С.119 – 127.
17. Кримський С. Б. Запити філософських смислів. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2003. – 240 с.
18. Крымский С. Б. Мудрецы всегда в меньшинстве. Статьи разных лет [Текст]: / С. Б. Крымский. К., 2014. – 620 с.
19. Кримський С. Б. Під сигнатурою Софії. К., «Дніпро», 2008. – 720 с.
20. Михальская А.К. Педагогическая риторика. Теория и история. – М., 1998. – 390 с.
21. Мурашов А.А. Речевое мастерство учителя. Педагогическая риторика. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 394 с.
22. Огієнко Іван. Українська культура. – Видавництво книгарні Є. Череповського, Київ, Фундукліва, № 4, 1918. – 272 с.
23. Огієнко Іван. Наука про рідномовні обов'язки. – Львів: Українська академія друкарства: Фенікс, 1995. – 46 с.
24. Платон. Діалоги. – К.: Основи, 1995. – 290 с.
25. Педагогическая риторика: Практикум / Под ред. Н. А. Ипполитовой. – М., 2003. – 460 с.
26. Прокопович Ф. Філософські твори в трьох томах. – Т. 2. Логіка. Натурфілософія або фізика. Етика; [переклад з латинської] / Феофан Прокопович. – К., 1980. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: litopys.org.ua/procor/proc2.htm
27. Сагач Г. М. Риторика. К., «Видавничий Дім «Ін Юре». 2000. – 566 с.
28. Сагач Г. М. Слово животворяще. – К., 2000. – 286 с.
29. Сагач Г. М. Храм Слова. – К., 2005. – 296 с.
30. Сагач Г. М. Вибрані твори: В десяти томах: Т. VII(2): Професійна риторика: Слово животворяще / Галина Михайлівна Сагач. – Рівне, 2015. – 340 с.
31. Сагач Г. М. Скарби краси: монографія / Г. М. Сагач. – К.: КВІЦ, 2019. – 296 с.

32. Сковорода Г. С. Повна академічна збірка творів / Григорій Сковорода; за ред. проф. Леоніда Ушкалова. – Харків: Видавець Савчук О. О. –2016. – 1400 с.
33. Сухомлинський В.О.Вибрані твори: В 5-т. – К.: Радянська школа, 1976-1977.
34. Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 557, [3] с. – (Philosophy).
35. Ушинський К.Д. Твори в шести томах. – К.: Джер. уч. пед. в-во «Виша школа», 1954-1956.
36. Ушинский К.Д. Родное слово / К.Д. Ушинский. Избр. пед. соч. В 2 т. – М, 1974. – Т.1. – С.145-159.
37. Флоренский П. А. Сочинения в 4-т. Т. 1./Павел Александрович Флоренский; [сост. и общ.ред. Игумена Андроника (А. С. Трубачева), П. В. Флоренского, М. С. Трубачева]. – М.: Мысль, 1994. – 797с. (Философское наследие).
38. Флоренский П. Имена. Метафизика имен в историческом освещении. – М.: ЭКСМО, 2006. – 340 с.
39. Хайдеггер М. Дорогою до мови / Пер. З нім. В.Кам'янця. – Львів: Літопис, 2007 – 232 с.
40. Шарден Пьер Тейяр.Феномен человека. — М.: Наука, 1987. [Електронний ресурс]. – Режим доступу yanko.lib.ru/ann/sharden-phenomenon_of_man-a.htm
41. Шевченко Т. Г. Кобзар: [Вибр. поетичні твори]. – К.: МАУП, 2005. – 472 с.
42. Шевченко Тарас. Щоденник/ Тарас Шевченко; упоряди; автор передмови та приміток проф. Л. Ушкалов. – Харків: Видавець Савчук О.О., 2014. – 448 с.
43. Ягоднікова В. В. Теорія і практика формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи: дис....д-ра пед. н.: 13.00.07/ Вікторія Вікторівна Ягоднікова. – Рукопис. – Вінниця, 2016. – 497 с.

Кузнєцова Оксана Володимирівна,
завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти
кандидат психологічних наук, доцент

Kuznietsova Oksana,
Head of Preschool and elementary education department
candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

ІННОВАЦІЙНІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

***Анотація.** В публікації висвітлено результати: теоретико-методологічного аналізу проблеми інноваційності, вивчення структури цієї властивості; розробки психодіагностичної методики дослідження динамічних та якісних параметрів інноваційності; емпіричного дослідження характеру співвідношення показників базових переконань педагогів та інноваційності; специфіки ставлення до світу інноваційних та неінноваційних осіб. Інноваційність розглядається з загально-психологічних позицій як здатність особистості до корисних перетворень середовища від стану звичної (хабітуальної) дійсності до оновленої (модернізованої) через пошук та впровадження нововведень (ідей, технологій тощо); як здатність до конструктивного переструктурування взаємодії зі світом в умовах швидкоплинних змін. Для вимірювання досліджуваної властивості призначений тест-опитувальник «Діагностика динамічних та якісних параметрів інноваційності». Розроблена методика дає можливість диференційовано оцінити показники різних компонентів та формовиявів інноваційності, що проявляються у регуляції взаємодії особистості з середовищем у ситуації новизни та змін. На основі результатів теоретико-емпіричного дослідження встановлено, що інноваційність забезпечує ефективність діяльності педагога в умовах інтенсивних перетворень, інноваційних змін у системі освіти, в суспільстві та в глобалізованому світі в цілому. Крім того, інноваційність є психологічною характеристикою, котра підкріплює позитивні установки, базові переконання та є потенціалом розвитку професійної компетентності педагога- фасилітатора.*

INNOVATION AS A PERSONAL POTENTIAL OF PROFESSIONAL TEACHER'S COMPETENCE

***Abstract.** The publication highlights the results of: the theoretical and methodological analysis of the problem of innovation, the study of the structure of this quality; development of psychodiagnostic methodology for research of dynamic and qualitative parameters of innovation; an empirical study of the nature of the correspondence of indicators of teachers' basic beliefs and innovation and specifics of attitude to the world of innovative and non-innovative persons.*

Innovation is viewed from the general psychological standpoint as the ability of the individual to make useful transformations of the environment from the state of ordinary (habitual) reality to updated (modernized) through the search and implementation of innovations (ideas, technologies, etc.); as the ability to constructively restructure interaction with the world in the face of rapid change. A test questionnaire "Diagnosis of dynamic and qualitative parameters of innovation" is assigned to measure the investigated property. The developed methodology makes it possible to differentiate the indices of different components and forms of innovation manifested in the regulation of interaction of personality with the environment in the situation of novelty and change. Based on the results of theoretical and empirical research, it is established that innovation provides the effectiveness of the teacher's activity in the conditions of intensive transformations, innovative changes in the education system, in society and in the globalized world as a whole. In addition, innovation is a psychological characteristic that underpins positive attitudes, basic beliefs and is a potential for developing the professional competence of a teacher-facilitator.

Вступ

Сучасний світ відрізняється стрімким зростанням змін, що пронизують всі сфери життєдіяльності людини і зумовлюють перехід від традиційних практик до інноваційних. Пришвидшення темпу створення та розповсюдження інновацій стає викликом, передусім для освіти як галузі, що відповідає за підготовку майбутніх поколінь до життя. Розуміння й прогнозування майбутнього, прийдешньої реальності, надзвичайно ускладнюється, стає фрагментованим, більш суб'єктивним та невизначеним. Розвиваються звичні постулати, споконвічні істини, зникають усталені форми нормативного соціального порядку і, як наслідок – втрачаються чіткі орієнтири у визначенні того досвіду, який важливо передати наступним поколінням, розгортаються гострі дискусії навколо проблем розвитку особистості, здатної до ефективної самореалізації у реальності, що лише постає. Адже ця реальність, за Ентоні Гідденсом, має нищівний характер, вона пронизана елементами та процесами, що не мали аналогів у минулому, і вона руйнує те, що є сучасним [3, с.113]. У таких умовах особливо важливим є аналіз особистості педагога, тих його якостей, які не просто дозволяють опановувати сучасний зміст освіти, передові знання та навички, володіти технологіями освітньої діяльності, а й визначають психологічну готовність до перетворень та прийняття новизни, що виникає постійно як невід'ємна ознака динамізму дійсності.

Стремління педагога до позитивних змін неминуче впливає на учнів, формуючи у них схильність до відкритого творчого сприйняття світу та становлення схвального образу «Я», що і є однією з основних цілей особистісно-орієнтованої освіти [12, с. 80]. Педагог як особистість, яка здатна створювати, впроваджувати та поширювати інновації, відкрита до нових ідей та технологій, демонструє способи адаптування до нововведень, їх критичної оцінки, конструктивного оперування інноваціями, демонструє зразок, модель, котру наслідує молоде покоління. Отже, з подальшим розвитком інноваційного

суспільства, інноваційної економіки та підприємництва, інноваційних технологій, що стає виразним трендом сучасності та перспективи майбутнього, інноваційність стає все більш затребуваною особистісно-професійною компетентністю педагога.

Готовність педагогів до змін, ставлення до інновацій, розуміння їх сенсу та значення для розвитку суспільства відіграє вирішальну роль у результативності впровадження та реалізації нових підходів в освіті. В умовах реформування освітньої галузі в Україні це питання є ключовим. Подальше просування трансформаційних процесів в освіті потребує широкого застосування психолого-педагогічних практик, спрямованих на розвиток інноваційності як властивості особистості, що є внутрішнім підґрунтям, передумовою стійкого та універсального опанування нововведень у будь-якій сфері діяльності.

Слід зазначити, що інноваційність як властивість особистості педагога є надзвичайно важливою не лише з позицій ефективного вирішення професійних завдань, реалізації суспільного запиту та державної політики у сфері освіти. Її розвиток є стимулом для особистісного зростання фахівця, оскільки інноваційність пов'язана з різними сторонами особистості, що забезпечують її психологічне благополуччя, саморозвиток, самоактуалізацію, творчу самореалізацію. Отже, інноваційність потребує всебічного розгляду в контексті особистісного й професійного зростання педагога, становлення його професійної компетентності.

Одним із компонентів професійної компетентності педагога є способи мислення, установки щодо людини та світу. Для педагога це не просто характеристики особистості, йдеться про основу педагогічної діяльності, можливості її ефективної реалізації та досягнення мети. Базові переконання педагога є підґрунтям оціночних суджень, котрі свідомо та неусвідомлено виявляються в інтерпретації подій, вчинків інших, власних діянь, створюють провідний нарратив, регламентують процеси соціальної перцепції та спілкування загалом. Гуманістична парадигма, реалізація якої є провідним орієнтиром розвитку освіти в Україні, потребує утвердження відкритого погляду на світ, віри в можливість людини, її позитивну природу. Саме такий спектр ставлень до світу та людини дозволяє педагогу здійснювати фасилітаційний вплив на іншу особистість, сприяти її становленню та розкриттю найкращих сторін.

В літературі вказується на регламентованість інноваційного потенціалу особистості ціннісно-смісловими установками, зокрема цінностями творення, внутрішньої свободи, любові до своєї справи, допомоги іншим [1, с. 38; 13, с. 14]. Проте невивченим залишається питання про те, як індивідуальні особливості інноваційності кореспондуються з базовими переконаннями та ставленнями. Теоретичними передумовами такої постановки проблеми є погляди представників гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, К. Ясперс та інші) про єдність в особистості відкритості досвіду (внутрішньому і зовнішньому) та системи уявлень про оточуючу дійсність. Як вказує А. Маслоу, психологічне здоров'я людини, що передбачає готовність до взаємодії з новизною, виявляється у певному сприйнятті та інтерпретації фізичного світу, соціального світу, особистого психологічного світу [6, с. 210].

Метою даного дослідження є теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення співвідношення інноваційності з установками, базовими переконаннями та ставленнями, що відображають суб'єктивну картину світу педагога.

В публікації висвітлені результати: теоретико-методологічного аналізу проблеми інноваційності, вивчення структури цієї властивості; розробки психодіагностичної методики дослідження динамічних та якісних параметрів інноваційності; емпіричного дослідження характеру співвідношення показників базових переконань педагогів та інноваційності; специфіки ставлення до світу інноваційних та неінноваційних осіб.

Теоретичні засади дослідження інноваційності особистості

Традиційно проблема інноваційності у психології розглядається в контексті творчих здібностей особистості, оскільки розглядається як компетентність у взаємодії з новими ідеями і технологіями. Проте сучасні дослідники чітко розмежовують дві основні сторони такої компетентності. Одна з них пов'язана зі здатністю продукувати нові ідеї (креативність), а друга – зі здатністю їх приймати, допрацьовувати, поширювати і впроваджувати (інноваційність). У загальному випадку інноваційність суб'єкта може бути розглянута як його здатність на когнітивному і, якщо це необхідно, на поведінковому рівні забезпечити появу, сприйняття, а також можливе доопрацювання і реалізацію нових і оригінальних ідей [15].

У науковій літературі можна виділити 3 основні підходи до визначення інноваційності суб'єкта залежно від ступеня прийняття ним інновацій (Gauvin and Sinha, 1993) [15, с.87]:

- 1) інноваційність – це здатність суб'єкта бути першим у взаємодії з інноваціями;
- 2) інноваційність – це чинник, що підвищує ймовірність того, що суб'єкт буде інноватором;
- 3) інноваційність – це чинник, що прискорює прийняття суб'єктом нових технологій.

Такий погляд на інноваційність відображає економіко-психологічний підхід, що передбачає аналіз підприємницьких здібностей людини та її властивостей як споживача інновацій. В межах такого напрямку більшість дослідників акцентує увагу на здібностях суб'єкта інноваційної діяльності сприймати, оцінювати і впроваджувати нові ідеї та технології, тобто продуктивно взаємодіяти з новаціями на різних етапах їх життєвого циклу [8; 15]. Так, наприклад, зазначається, що однією з базових характеристик особистості підприємця є інновативність, котра передбачає здатність до створення та впровадження різного роду нововведень, що породжують значущі зміни в соціальній практиці [14, с. 483].

Інша позиція (загальнопсихологічна) висвітлена в роботах науковців, які досліджують в більш широкому контексті психологічні характеристики, що є основою для ініціювання інноваційної поведінки. Така поведінка не пов'язана з виконанням конкретної діяльності, а розкриває форми взаємодії людини зі

світом у процесі її саморозвитку [2, с.15; 4]. В цьому аспекті найчастіше використовується поняття «інноваційний потенціал особистості».

Під інноваційним потенціалом представники системної антропології розуміють інтегральну системну характеристику людини, визначальну її здатність: генерувати нові форми поведінки і діяльності, використовуючи ті можливості, які відкриваються в складній динаміці ціннісно-сміслових вимірах її життєвого простору, а також забезпечувати режим саморозвитку як стратегічний фактор життєздійснення. Інноваційний потенціал особистості з позиції антропологічного підходу розглядається як набір соціально-антропологічних якостей і потенціалу, що формують нову, нададаптивну природу людини. Набір цих якостей забезпечує максимальну самореалізацію людини і її включення в інноваційну діяльність [4].

За В. С. Клочко, Е. В. Галажинським, інноваційний потенціал містить:

1. Особистісні якості (толерантність до невизначеності, здатність до виправданого ризику, відповідальність, потреба у самореалізації, мотивація досягнення, рефлексивність, креативність (якості інтелекту, інтелектуальна ініціативність).
2. Компетенції, зокрема такі, як проектна, комунікативна, інформаційна.
3. Вітальність – особливості ціннісно-сміслової організації життєвого світу, життєстійкість, суверенність, працездатність, мобілізаційний потенціал, рівень саморегуляції, орієнтація на певну якість життя) [4].

О. Б. Михайлова розглядає інноваційний потенціал особистості як певний комплекс соціально-антропологічних якостей, що ініціюють нададаптивну активність людини та забезпечують психологічну готовність генерувати, сприймати, реалізовувати нововведення, а також вчасно відмовлятися від застарілих недоцільних способів діяльності. Авторка розглядає це явище як оптимальне сполучення особистісних форм активності, необхідних для практичної реалізації інноваційної діяльності, що відповідно є базовими компонентами інноваційного потенціалу, до яких відноситься: креативність (інтелектуальна активність), інноваційність (діяльнісна активність), творення (мотиваційно-ціннісна активність) [7, с.29]. Дослідження прикладних аспектів інноваційного потенціалу та визначення його структури також представлено у низці інших робіт [9; 10].

Найбільш ґрунтовно та багатоаспектно інноваційний потенціал розглядається у дослідженні Ю. О. Власенко, яка це явище аналізує у феноменологічному просторі мінливості світу. Дослідниця визначає його як динамічну поліфункціональну складну систему, що характеризує можливості людини до диференційованої, усвідомленої, активної інноваційної взаємодії зі світом на різних рівнях: із природою як середовищем, зі соціумом, в межах культури, і на вищому рівні – організації власного життя, на якому «людина виходить за межі актуальної ситуації і охоплює у своєму орієнтуванні не просто мить, а деяку сторону функціонування всієї системи людина-світ». Інноваційний потенціал особистості характеризує здатність людини до конструктивного, нестереотипного мислення та поведінки в новій ситуації, до виявлення нових способів вирішення проблем, усвідомлення та розвитку свого інноваційного

досвіду. Основними компонентами інноваційного потенціалу визнаються потенційні можливості людини у таких аспектах: гносеологічний (можливість виявлення нового інформаційного простору та орієнтації в ньому), аксіологічний (можливість адекватної оцінки нового явища), праксеологічний (можливість ефективно діяти в новій ситуації) [2, с. 9].

Отже, переважна більшість сучасних психологічних досліджень у цій царині зорієнтована на окреслення комплексу рис та компетентностей, що репрезентується у понятті «інноваційний потенціал особистості» (М. А. Белан, Ю. О. Власенко, А. Г. Гаттауліна, В. Е. Ключко, Т. Д. Ким, О. М. Краснорядцева, Т. С. Леухіна, О. Б. Михайлова, Є. А. Пагнаєва, І. В. Пахно, Т. А. Терехова, Є. А. Шмельова, Д. В. Ушаков та ін.). Однак ґрунтовний аналіз інноваційного потенціалу особистості дозволяє значно поширити уявлення про це явище, змінюючи акценти з розуміння його як комплексу психологічних властивостей та якостей, що дозволяють суб'єкту інноваційної діяльності успішно її виконувати, на аналіз феномена у онтологічному вимірі.

Оскільки потенціал поєднує комплекс психологічних характеристик, що близькі функціонально і актуалізуються в певного типу умовах одночасно, але відрізняються за свою природою і психологічною сутністю, на нашу думку, витоки інноваційної особистості становить інноваційність, яка і є стрижнем інноваційного потенціалу особистості. Ми розглядаємо інноваційність як самостійну психічну властивість, що має специфічне функціональне значення у системі відносин людини з мінливим світом (зовнішнім і внутрішнім), де людина не лише сприймає зміни як необхідність, але й є активним творцем цих змін, примножуючи їх. Вона виявляється не лише у вузькому, прикладному аспекті – як здатність особистості сприймати, оцінювати та впроваджувати в певній діяльності нові ідеї та технології, а й у широкому – як здатність приймати та перетворювати новизну, ще більш оновлюючи світ. Це здатність особистості до корисних перетворень середовища від стану звичної (хабітуальної) дійсності до оновленої (модернізованої) через пошук та впровадження нововведень (ідей, сенсів, технологій тощо); це здатність до конструктивного переструктурування взаємодії зі світом в умовах швидкоплинних змін, схильність до структуривання невизначеності дійсності через привнесення й упровадження нових змістів.

Такий підхід до операціоналізації поняття «інноваційність» дозволяє, по-перше, наблизитися до сучасної наукової парадигми «людини, що змінюється, у мінливому світі», що відтворює загальні тенденції нашого часу; по-друге, перейти до аналізу людини у суспільстві, що все більше керується пріоритетами інноваційного розвитку; по-третє, відійти від елітаризму у розумінні людини як суб'єкта інноваційної діяльності та учасника групової взаємодії в інноваційному організаційному середовищі до пошуку загальнопсихологічних закономірностей.

Таким чином, проведений аналіз наукової літератури засвідчив наявність різних точок зору щодо психологічних засад інноваційних процесів, що відображено у варіантах трактовки понять «інноваційність», «інноваційний потенціал» та різноманітності уявлень щодо структури інноваційного потенціалу як комплексу певних психологічних якостей. На наш погляд, саме

інноваційність як окрема властивість особистості є ядром (генералізованою ознакою) інноваційного потенціалу, який поєднує комплекс різноманітних психологічних властивостей, що також мають значення для ініціювання та перебігу інноваційної взаємодії людини зі світом.

Розгляд психологічної сутності інноваційності як властивості особистості надав певну інформацію щодо її психологічних проявів та якостей особистості, що пов'язані з інноваційністю, але не відтворюють її природу. Тому питання про структуру інноваційності як самостійного феномена, її ключові ознаки, що дозволяють комплексно охарактеризувати різні аспекти цілісної властивості, залишається відкритим. Втім саме такий аналіз відкриває шлях до вивчення індивідуального профілю інноваційності, виявлення її специфіки на основі розуміння внутрішнього співвідношення ознак.

Зважаючи на універсальний характер вияву інноваційності в ситуаціях «зіткнення» особистості з новизною, можна стверджувати про її неодномірність та складну структурну організацію, де задіяні основні форми вияву психічної активності. З цих позицій ми розглядаємо структуру інноваційності як складний багаторівневий конструкт, спираючись на положення континуально-ієрархічного підходу до розгляду структури властивостей особистості, сформульованого О. П. Санніковою [11].

Відповідно до його положень особистість розглядається як макросистема, що складається з різнорівневих підсистем, котрі володіють специфічними характеристиками. У якості рівнів даної системи виділені: 1) формально-динамічний; 2) змістовно-особистісний; 3) соціально-імперативний.

До першого рівню автор відносить сукупність всіх властивостей, що відображають динаміку протікання психічних явищ та індивідуальні властивості конституційного характеру. Другий рівень включає власне особистісні властивості: спрямованість, потребо-мотиваційну сферу, інтереси. Третій рівень включає той клас характеристик, які відображають і наявні в особистості уявлення про суспільство, мораль, норми, культуру, знання тощо, і саму мораль особистості. Межі між рівнями умовні, переходи від одного до іншого утворюють «прикордонний» простір, що об'єднує риси, які належать до двох сусідніх рівнів. Ці переходи мають свій специфічний зміст. Зона перетину формально-динамічного (перший рівень) і змістовно-особистісного (другий) рівнів містить загальний для обох клас характеристик, які однозначно неможливо віднести лише до одного з них. Тут виділяють якісні особливості психологічних складових темпераменту і особистості. Прикордонна зона між другим і третім рівнями належить до обох і забезпечує переживання, переробку інформації, знань, взагалі будь-яких цілеспрямованих впливів зовнішнього світу – індивідуальний досвід, свідомість, самосвідомість. Розглянуті рівні взаємопов'язані між собою, взаємопроникають і взаємовпливають один на одного. Саме це пояснює розвиток окремих психічних властивостей, які пронизують особистість від нижчих рівнів до вищих [10].

Відповідно до цього у структурі інноваційності ми виокремлюємо такі рівні.

Формально-динамічний рівень: сукупність всіх властивостей, ознак, які відображають: особливості виникнення і динаміку проявів інноваційності; силу внутрішніх тенденцій інноваційності та її формальні аспекти, що стосуються енергійності та різноманітності.

Якісний рівень: ознаки, що виражають психологічну сутність інноваційності в системі психічної активності людини в емоційній, інтелектуальній і руховій сфері; вектор спрямованості інноваційності на певну сферу життєдіяльності.

Змістовно-особистісний рівень: предметно-сміслові і смислові психологічні структури, що забезпечують пошук і впровадження нововведень, орієнтацію на конструктивні перетворення, система цінностей, ідеалів, вищих потреб, переконань, установок, інтересів, бажань, прагнень, способів і програм поведінки (стійка система мотивів), що визначають орієнтацію особистості на інноваційну взаємодію зі світом; інноваційна спрямованість.

Рівень індивідуального досвіду: здатність на основі знань і навичок продуктивно, якісно і своєчасно виконувати роботу і організовувати спілкування в сучасних умовах на основі свідомо вироблених норм; інноваційна компетентність, компоненти цілеспрямованої свідомої інноваційної діяльності.

Соціально-імперативний рівень: система наукових понять про закономірності інноваційного розвитку суспільства і особистості; орієнтація на сучасні стандарти життя, уявлення про інновації як норми сучасного суспільства, почуття виклику часу, розуміння історичного розвитку як діалогу культурних традицій та інновацій, турбота про якість життя майбутніх поколінь.

Як засадничі в окресленій структурі розглядаються формально-динамічні та якісні аспекти інноваційності, що у сукупності відображають базис цієї властивості, її психологічну природу та характеристики формовиявів.

До *формально-динамічних характеристик* інноваційності належать ознаки, що відображають особливості виникнення та динаміку її проявів, появи та розгортання внутрішніх інноваційних інтенцій (потреба у пошуку новизни; сила напруження, інтенсивність інтенцій до змінювання середовища; широта, різноманітність інноваційних інтенцій; легкість контакту з новацією, нововведенням; стійкість інноваційних інтенцій).

Якісні аспекти інноваційності містять ознаки, що розкривають психологічну сутність цієї властивості в основних формах психічної активності: інтелектуальній, емоційній та руховій сферах. Відповідно, виокремлюється когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти інноваційності.

Представлена структура дозволяє розглядати інноваційність як цілісне, багаторівневе утворення, що має складну природу.

Результати розробки психодіагностичної методики, спрямованої на діагностику динамічних та якісних параметрів інноваційності

Аналіз доступної нам психодіагностичної літератури засвідчив про відсутність методик, спрямованих на вивчення інноваційності як стійкої

властивості особистості, що характеризується певними особливостями динаміки вияву та якісними (модальнісними) характеристиками, що й стимулювало до розробки відповідного психодіагностичного інструменту.

Основою для створення методики «Діагностика динамічних та якісних параметрів інноваційності» стали теоретичні уявлення про інноваційність та її ключові ознаки, уточнення їх змісту за даними контент-аналізу творів психологів-експертів та модерації з учасниками інноваційних проєктів [5].

Розглянемо комплекс формально-динамічних та якісних показників інноваційності, що вимірюються за допомогою розробленої методики.

Потреба у пошуку новизни – наявність стійкої затребуваності нової інформації, відчуття необхідності пошуку нових ідей та змістів; прагнення до виявлення нового контенту, нововведень; схильність до відчуття нужденності у оновленні змісту діяльності, спілкування, пізнання; внутрішнє спонукання до постійного пошуку раніше невідомих, революційних рішень та ідей, винаходів; тяжіння до відходу від звичної обстановки, одноманітності, застарілості.

Сила, інтенсивність інноваційних інтенцій, устремління – енергійність, прилив сил, натиск у процесі інноваційних перетворень; висока інноваційна активність, задіяння у пошуку нових ідей, інтенсивність участі у впровадженні нововведень; готовність концентрувати та вкладати багато ресурсів (емоційних, інтелектуальних, тілесних) заради оновлення простору життєдіяльності, поширення інновацій; збудження у новаторській діяльності.

Широта інноваційних інтенцій – схильність до участі в різноманітних формах новаторської діяльності одночасно; налаштованість на впровадження розробок у багатьох, часто несумісних, сферах; сприйнятливність до широкого спектру аспектів середовища, де потенційно уможливлено оновлення (впровадження нововведень), та готовність проявляти інноваційну активність в багаточисленних напрямках; значний діапазон інтересів у сфері інновацій.

Легкість контакту з новацією – схильність до невимушеної внутрішньої ініційованої взаємодії з новаціями; готовність до різкої зміни звичок, швидкого відходу від відомих способів діяльності, звичних речей; відкритість до нового досвіду, налаштованість на осучаснення, легке прийняття оновлених форм життєзабезпечення, нових продуктів (як матеріальних, так і духовних) та негайне їх використання.

Стійкість інноваційних інтенцій – наявність позаситуативної та безперервної інноваційної активності; готовність до пошуку та впровадження нововведень протягом тривалих періодів життя, поза зв'язку з конкретними людьми чи видами діяльності, без спеціальних умов.

Когнітивний компонент – сприйняття, розрізнення та розуміння новизни, що передбачає розпізнавання нового змісту, виходу за межі існуючих (звичайних) уявлень, виявлення конфлікту нового (сучасного) та застарілого змістів; когнітивну оцінку конструктивності та модернізаційного потенціалу новизни; схильність до генерування задуму потенційно корисного перетворення, що відповідає викликам сучасності.

Емоційний компонент – стійке приязне ставлення до новацій, довіра до нововведень, прийняття новизни, відкритість до змін, їх позитивна оцінка,

відсутність страху новизни; позитивні переживання щодо наслідків оновлення; емоційний підйом під впливом нововведень, зацікавленість, наснага, небайдужість до нових ідей, рішень; нудьга від при звичання, нетерпіння в стабільних умовах.

Поведінковий компонент – схильність до конструктивних дій з опанування нововведення та його поширення, що передбачає поведінку, спрямовану на зміни різних параметрів середовища задля впровадження нових ідей, технологій.

Процес створення психодіагностичної методики охоплює певні етапи.

На *підготовчому етапі* було розроблено інструкцію, стимульний матеріал методики, сформульовано твердження та визначено процедуру тестування. Перевірка змістової валідності з метою встановлення зрозумілості завдань, уточнення семантики тверджень, доступності та коректності їх змісту здійснювалась за допомогою експертів-науковців та представників можливих груп обстеження, різних за віком, фахом, рівнем освіти, видами діяльності (всього 67 осіб). За результатами такої роботи певні твердження були вилучені або переформульовані. В кінцевому варіанті методика містить 64 твердження, що розподілені за 8 шкалами, відповідними теоретичному конструкту. За їх сумою обчислюється загальний показник інноваційності (ЗПІ), що сукупно відображає ступінь схильності особистості до оновлення та вияву перетворювальної активності. Крім тексту методики також було розроблено інструкцію, бланк з передбаченими варіантами відповідей на твердження, ключ та процедуру обробки даних.

Процедура тестування стандартна, передбачає отримання бланка і стимульного матеріалу, знайомство випробовуваних з інструкцією, послідовне знайомство зі змістом тверджень і вибір одного з чотирьох варіантів відповідей («безумовно, так», «мабуть, так», «мабуть, ні», «безумовно, ні») з відповідною відміткою в бланку. Спеціальних вимог до умов проведення тестування немає.

Обчислення індивідуальних оцінок полягає в підсумовуванні набраних балів по кожному з параметрів. Максимально висока оцінка по кожному показнику становить 40 балів, мінімальна – 0 балів. Сума балів за всіма шкалами утворює загальний показник інноваційності (ЗПІ). Потім отримані бали переводяться в процентильні показники за нормативною таблицею. З урахуванням їх значень за кожною шкалою будується індивідуальний профіль інноваційності, за допомогою якого здійснюється якісна інтерпретація результатів.

Апробація розробленої методики стала завданням наступного етапу і передбачала перевірку надійності, валідності, дискримінативності. У якості вибірки стандартизації на різних етапах створення методики було залучено 370 осіб. Остання вибірка стандартизації – 290 осіб, у перевірці тест-ретесту взяли участь 147 осіб. До вибірки стандартизації увійшли слухачі відділення перепідготовки кадрів за спеціальністю «Психологія», студенти та магістри різних напрямків навчання Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, Одеського педагогічного училища, доценти та викладачі різних університетів м. Одеси, практичні психологи та IT-

спеціалісти. В цілому, процес створення та перевірки методики тривав протягом року.

Отже, на основі висловлених теоретичних уявлень розроблено методику «Діагностика динамічних та якісних параметрів інноваційності», що не має аналогів серед існуючих психодіагностичних засобів з досліджуваного напрямку. Проведена стандартизація методики показала достатній рівень її надійності, валідності, дискримінативності. Результати апробації засвідчили відповідність психометричним вимогам, що дозволяє використовувати методику як у наукових, так і практичних цілях.

Розроблений опитувальник має самостійну діагностичну цінність – він дає можливість диференційовано оцінити показники різних компонентів інноваційності, що проявляються у регуляції взаємодії особистості з середовищем у ситуації новизни та змін. Діагностика динамічних та якісних параметрів інноваційності відкриває нові можливості у вивченні цієї властивості, постановці психологічного діагнозу в ситуації оцінки інноваційного потенціалу особистості і розробці на цій основі науково обґрунтованих рекомендацій.

Результати дослідження співвідношення інноваційності та базових переконань педагогів

Нами здійснено емпіричне дослідження, спрямоване на вивчення співвідношення формально-динамічних і якісних показників інноваційності та базових переконань, а також виявлення специфіки ставлення до світу осіб з високою та низькою інноваційністю.

У дослідженні використані наступні психодіагностичні методики: «Діагностика динамічних та якісних параметрів інноваційності» (О. В. Кузнецова), Шкала базових переконань (Р. Янов-Бульман, в адаптації О. Кравцової). Вибірку склали 152 особи – викладачі та студенти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, вчителі Одеської області. Обробка даних, що передбачала встановлення кореляційних зв'язків між двома рядами показників (за Пірсоном) та перевірку статистично значущих відмінностей між незалежними підвбірками, здійснювалась за допомогою статистичної програми SPSS for Windows 17.0.

У дослідженні розглядалися такі показники інноваційності: потреба у пошуку новизни (ППН), сила, інтенсивність інноваційних інтенцій (СІ), широта інноваційних інтенцій (ШІ), легкість контакту з новацією (ЛК), стійкість інноваційних інтенцій (СтІ); когнітивний компонент інноваційності (ККІ), емоційний компонент (ЕКІ), поведінковий компонент (ПКІ), загальний показник інноваційності (ЗПІ). Серед показників базових переконань вивчались наступні: доброзичливість світу (BW, benevolence of world), доброта людей (BP, benevolence of people), справедливість світу (J, justice), контрольованість світу (C, control), випадковість як принцип розподілу подій, що відбуваються (R, randomness), цінність власного «Я» (SW, self-worth), самоконтроль (SC, self-control), удача, везіння (L, luckiness).

У результаті кореляційного аналізу були встановлені певні взаємозв'язки між вказаними показниками інноваційності та базових переконань (табл.1).

Таблиця 1

Значущі коефіцієнти кореляції показників інноваційності та базових переконань

| Показники інноваційності | Показники базових переконань | | | | | | |
|--------------------------|------------------------------|------|------|-------|------|------|------|
| | BW | BP | C | R | SW | SC | L |
| ППН | | | | | | | 199 |
| СІ | | | 255* | | 269* | 267* | 225* |
| ШІ | | 172 | | -212* | | | 223* |
| ЛК | | | | | | | 177 |
| СтІ | 205 | 168 | | -194 | 241* | | 306* |
| ККІ | | | | | 186 | 250* | 288* |
| ЕКІ | | 165 | | | | 245* | 319* |
| ПКІ | | 197 | | -186 | 298* | | 187 |
| ЗПІ | | 221* | | | 213* | 177 | 314* |

Примітка: 1. Нулі та коми не вказані. 2. Знак * вказує на рівень значущості $p \leq 0,01$, без позначення – $p \leq 0,05$.

Крім вказаних кореляцій були отримані дані про статистично значущі зв'язки показників інноваційності з узагальненими ставленнями людини, що складають ядро картини світу (установка щодо прихильності, доброзичливості світу, наявності смислу, власної цінності). Виявилось, що всі вони достатньо взаємопов'язані з показниками інноваційності.

Так, установка щодо доброзичливості світу корелює зі всіма параметрами інноваційності: потреба у пошуку новизни (ППН) ($r=0,181$; $p \leq 0,05$), сила, інтенсивність інноваційних інтенцій (СІ) ($r=0,240$; $p \leq 0,01$), широта інноваційних інтенцій (ШІ) ($r=0,230$; $p \leq 0,01$), легкість контакту з новацією (ЛК) ($r=0,179$; $p \leq 0,05$), стійкість інноваційних інтенцій (СтІ) ($r=0,299$; $p \leq 0,01$); когнітивний компонент інноваційності (ККІ) ($r=0,219$; $p \leq 0,01$), емоційний компонент (ЕКІ) ($r=0,211$; $p \leq 0,05$), поведінковий компонент (ПКІ) ($r=0,208$; $p \leq 0,05$), загальний показник інноваційності (ЗПІ) ($r=0,297$; $p \leq 0,01$).

Загальна установка щодо наявності смислу, контрольованості та справедливості подій співвідноситься з такими показниками інноваційності: сила, інтенсивність інноваційних інтенцій (СІ) ($r=0,304$; $p \leq 0,01$), легкість контакту з новацією (ЛК) ($r=0,172$; $p \leq 0,05$), стійкість інноваційних інтенцій (СтІ) ($r=0,249$; $p \leq 0,01$); когнітивний компонент інноваційності (ККІ) ($r=0,204$; $p \leq 0,05$), поведінковий компонент (ПКІ) ($r=0,227$; $p \leq 0,01$), загальний показник інноваційності (ЗПІ) ($r=0,209$; $p \leq 0,05$).

Установка щодо власної цінності, здатності керувати подіями, взаємопов'язана з наступними показниками інноваційності: сила, інтенсивність інноваційних інтенцій (СІ) ($r=0,360$; $p \leq 0,01$), широта інноваційних інтенцій (ШІ) ($r=0,212$; $p \leq 0,01$), стійкість інноваційних інтенцій (СтІ) ($r=0,309$; $p \leq 0,01$); когнітивний компонент інноваційності (ККІ) ($r=0,306$; $p \leq 0,01$), емоційний

компонент (ЕКІ) ($r=0,297$; $p \leq 0,01$), поведінковий компонент (ПКІ) ($r=0,248$; $p \leq 0,01$), загальний показник інноваційності (ЗПІ) ($r=0,304$; $p \leq 0,01$).

Отже, результати кореляційного аналізу свідчать, що інноваційність, в цілому як властивість особистості, та її формально-динамічні й якісні ознаки, зокрема, підсилюють ті установки та базисні переконання людини, що сприяють довірі у стосунках з людьми, прийняттю світу, відчуттю власної цінності та спроможності впливати на розвиток подій. Інноваційні інтенції сприяють підсиленню відчуття безпеки, стимулюють до гнучкого перегляду звичних моделей поведінки, допомагають долати відчуття загрози, в тому числі при переживанні психотравмуючих ситуацій.

Якісний аналіз отриманих емпіричних даних передбачав виокремлення двох підвбірок: з максимально високими (Ін+) та низькими значеннями (Ін-) загального показника інноваційності. В цих підвбірках проведено порівняльний аналіз і за непараметричним t-критерієм Стюдента підтверджено відмінності за такими показниками: «прихильність світу» ($t=3,107$; $p \leq 0,01$), «доброта людей» ($t=2,108$; $p \leq 0,05$), «удача, везіння» ($t=4,526$; $p \leq 0,01$). За всіма узагальненими показниками також реєструються відмінності: «установка щодо доброзичливості світу» ($t=2,524$; $p \leq 0,05$), «установка щодо наявності смислу» ($t=2,354$; $p \leq 0,05$), «переконання у власній цінності» ($t=2,756$; $p \leq 0,01$). Всі вказані показники переважають у групі осіб з високою інноваційністю.

На рис.1 представлені профілі базових переконань осіб з різним рівнем інноваційності, що візуально демонструють наявність відмінностей між досліджуваними групами та своєрідність якісно-кількісного сполучення показників у кожній з них.

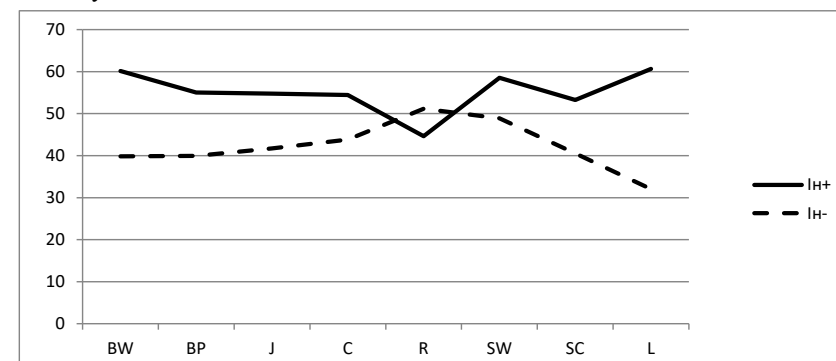


Рис. 1. Базові переконання інноваційних та неінноваційних осіб

Виокремлення показників, що поляризуються в кожній групі (найбільшою мірою відхиляються від 50-го перцентілю), дало можливість описати специфіку базових переконань та ставлення до світу в осіб з різною інноваційністю.

Встановлено, що інноваційні особистості схильні вірити в удачу, в прихильність світу, готові сприймати його як безпечне місце, в якому можна відчувати себе захищеним та задовольняти свої потреби без загрози. Ці особистості також відчують і власну цінність, впевнені у своїй значущості та сприймають удачі як справедливі винагороди. Інтерпретують події як

закономірні, не випадкові, зумовлені власною активністю та ефективністю. В цілому слід відзначити, що імпліцитна концепція оточуючого світу і власного «Я» інноваційних осіб базується на установках, що посилюють відчуття безпеки, дозволяють формувати позитивний внутрішній досвід, зумовлюють психологічне здоров'я, благополуччя, повноцінне функціонування особистості.

Для осіб з *низькою інноваційністю* властиве сполучення таких переконань, як впевненість у невезінні, невдачах, відчуття небезпечності світу, недобррозичливості людей. Ці перестороги є відлунням закритості до нового досвіду, уникання контакту з новими стимулами, реакції гальмування при зустрічі з новим об'єктом (у тому числі новими ідеями, новими смислами), що властиві неінноваційним особам. Для них також властиве і відчуття втрати контролю над подіями та власними станами, що є проявом високої тривоги. Їх внутрішній досвід, таким чином, переважно негативний, насичений травматичними переживаннями, пов'язаними з відчуттям безпорадності при зіткненні з оточуючим світом та власною вразливістю. Люди, які сприймають нововведення як загрозу, схильні до порушення почуття спільності, придушення власної автономії та свободи інших.

Отже, встановлено специфіку ставлення до світу осіб з різною інноваційністю. Особливості імпліцитних уявлень про світ інноваційних та неінноваційних осіб відображають ступінь відкритості новизні, готовність до взаємодії зі змінами.

Висновки

Проведене теоретико-емпіричне дослідження дозволяє дійти наступних висновків. Інноваційність є однією з особистісно-професійних компетентностей педагога, що забезпечує ефективність його діяльності в умовах інтенсивних перетворень, інноваційних змін у системі освіти, у суспільстві та у глобалізованому світі в цілому. З загально-психологічних позицій інноваційність можна розглядати як здатність особистості до корисних перетворень середовища від стану звичної (хабітуальної) дійсності до оновленої (модернізованої) через пошук та впровадження нововведень (ідей, технологій тощо); як здатність до конструктивного переструктурування взаємодії зі світом в умовах швидкоплинних змін.

Теоретичний аналіз проблеми інноваційності як стійкої властивості особистості дозволив виокремити її параметри: формально-динамічні (потреба у пошуку новизни; сила напруження, інтенсивність інтенцій до змінювання середовища; широта, різноманітність інноваційних інтенцій; легкість контакту з новацією, нововведенням; стійкість інноваційних інтенцій) та якісні (когнітивний, емоційний, поведінковий компоненти).

Для вимірювання інноваційності призначений тест-опитувальник «Діагностика динамічних та якісних параметрів інноваційності». Розроблена методика дає можливість диференційовано оцінити показники різних компонентів та проявів інноваційності, що виявляються у регуляції взаємодії особистості з середовищем у ситуації новизни та змін.

Встановлено наявність взаємозв'язку виокремлених параметрів інноваційності з базовими переконаннями педагогів, що свідчить про значення інноваційності для утвердження позитивних установок людини щодо власної особистості, інших людей та світу в цілому. Інноваційність співвідноситься з такими узагальненими установками, як: впевненість у прихильності світу і доброті людей, налаштованість на пошук смислу подій, віра у можливість усвідомлювати, розуміти та контролювати процеси, переконання у цінності власного «Я», у власному везінні та щасті.

Встановлено наявність індивідуальних відмінностей в інноваційності, що виявляються у схильності до певних базових переконань. Описано психологічні характеристики осіб з високим і низьким рівнем інноваційності. Отримані дані засвідчують, що рівень розвитку інноваційності у педагога стає важливим чинником, що зумовлює інтерпретацію подій, певну когнітивну модель структурування досвіду, впливає на якість стосунків з оточуючими і результати педагогічної діяльності. Особи з низьким рівнем інноваційності схильні до утримання негативних вражень, підсилення відчуття безпорадності, що для педагога є бар'єром у розвитку конструктивних міжособистісних стосунків та блокує процеси діалогічної взаємодії. Отже, партнерство як найбільш сприятливий тип відносин учасників освітнього процесу неможливе за умов низької інноваційності педагога.

Результати дослідження засвідчують, що інноваційність є психологічною характеристикою, котра підкріплює позитивні установки, базові переконання та є передумовою і потенціалом розвитку професійної компетентності педагога як фасилітатора.

Перспективним напрямком дослідження є аналіз взаємодії інноваційності з компонентами професійної педагогічної діяльності, професійно важливими якостями педагога.

Список використаних джерел

1. Белан М. А. Смысловое наполнение инновационного потенциала личности / М. А. Белан // Психология в экономике и управлении. – 2015. – Т.7. – №1. – С.36-42.
2. Власенко Ю. О. Психологічний аналіз інноваційного потенціалу особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Ю. О. Власенко. – Одеса, 2003. – 19 с.
3. Гидденс Э. Последствия современности / Э. Гидденс. – М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2011. – 352 с.
4. Ключко В. Е. Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст / В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 325. – С.146-151.
5. Кузнецова О. В. Результаты разработки методики диагностики динамических та якісних параметрів інноваційності / О. В. Кузнецова // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія Психологічні науки. – 2017. – №2 (18). – С.118-124.

6. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
7. Михайлова О. Б. Структура инновационного потенциала / О. Б. Михайлова // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия Психология. – 2012. – Т.6, вып.1. – С.26-31.
8. Пахно И. В. Инновационный потенциал личности как междисциплинарная категория / И. В. Пахно // Известия Иркутской государственной экономической академии. – 2013. – №4. – С. 32-36.
9. Терехова Т. А. Исследование инновационного потенциала личности студентов как психолого-экономическая категория / Т. А. Терехова // Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные исследования : Материалы 11-й междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. А. Д. Карнышева. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2010. – С. 187–200.
10. Ушаков Д. В. Компетенции, креативность и предприимчивость как основы инновационных потенциалов личности и группы / Д. В. Ушаков, А. Д. Карнышев // Экономическая психология: актуальные исследования и инновационные тенденции: Материалы 10-й юбилейной междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. А. Д. Карнышева. – Иркутск : Изд-во БГУЭП, 2009. – С. 378-393.
11. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности / О. П. Санникова. – Одесса : Хорс, 1995. – 334 с.
12. Серегина Е. Б. Личностно-ориентированный подход к учителю как функция управления инновационной школой / Е. Б. Серегина // Построение модели личностно-ориентированного обучения / под научн. ред. И. С. Якиманской. – М.: КСП+, 2001. – С. 66-80.
13. Соснюк О. П. Формування психологічної готовності особистості до інноваційної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол.наук : спец.19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О. П. Соснюк. – К., 2006. – 18 с.
14. Чиликин А. Н. Психологические теории предпринимательства // Психология предпринимательства. Хрестоматия / ред.сост. Д.Я.Райгородский. – Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2007. – 786 с.
15. Яголковский С. Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы : монография / С. Р. Яголковский. – М.: НИУ ВШЭ, 2010. – 272 с.

Варе Ірина Сергіївна,
старший викладач кафедри педагогіки,
психології та корекційної освіти
кандидат психологічних наук

Vare Iryna,
Senior Lecturer in the Department of Pedagogy,
Psychology and Correctional Education
Candidate of Psychological Sciences

СИНДРОМ «ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ» ЯК ПРОЯВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ФАХІВЦІВ ОСВІТИ

***Анотація.** У дослідженні на підґрунті теоретичного аналізу розглядається психологічна природа «синдрому емоційного (професійного) вигорання» фахівців освіти. «Синдром професійного вигорання» – багаторівневий конструкт, це явище, що призводить до негативних змін у структурі суб'єкта діяльності, сприяє зниженню ефективності професійної діяльності в соціальній сфері, що є наслідком некерованого стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням, навантаженням та напруженням у професійній діяльності. У роботі надано виклад основних науково-теоретичних засад дослідження, серед яких чільне місце займає обґрунтування змісту основних концепцій цього явища в рамках психологічної науки. Розкрито структуру, рівні синдрому, проаналізовано основні підходи до його вивчення, здійснено аналіз різних підходів до визначення факторів та симптомів, висвітлено стадії розвитку синдрому професійного вигорання та виокремлено різні його компоненти. Виявлено специфіку прояву емоційного вигорання, запропоновано теоретичні підходи щодо корекції та профілактики, діагностичні методи дослідження проблеми «вигорання», визначено особливості, шляхи і методи попередження розвитку зазначеного синдрому, а також розроблені практично рекомендації.*

EMOTIONAL COMBUSTION SYNDROME AS A MANIFESTATION OF PROFESSIONAL DEFORMATION OF EDUCATION PROFESSIONALS

***Abstract.** The study, based on theoretical analysis, examines the psychological nature of the "syndrome of emotional (professional) burnout" of education professionals. Occupational burnout syndrome is a multilevel construct, a phenomenon that leads to negative changes in the structure of the subject of activity, contributes to the reduction of the effectiveness of professional activity in the social sphere, which is a consequence of unmanaged stress caused by interpersonal communication, workload and strain in professional activity. The paper presents the basic scientific and theoretical principles of research, among which the leading place is the substantiation of the content of the basic concepts of this phenomenon within the framework of psychological science. The structure, the levels of the syndrome are revealed, the basic approaches to its study and the various approaches to the definition of factors and symptoms are analyzed, the stages of the development of the professional burnout syndrome are highlighted*

and its various components are distinguished. The specific manifestation of emotional burnout is revealed, theoretical approaches to correction and prevention, diagnostic methods of research on the problem of "burnout" are proposed, features, ways and methods of preventing the development of the specified syndrome are determined, as well as practical recommendations are developed.

Вступ

Організація роботи щодо збереження психічного здоров'я психологів і педагогів є одним із найбільш актуальних завдань сучасної системи освіти, а проблема емоційної саморегуляції – однією з найважливіших психолого-педагогічних проблем особистісного та професійного розвитку сучасного педагога.

Актуальність теми полягає в тому, що на даний час такий синдром, як «емоційне вигорання» досить поширене явище серед фахівців «допомагаючих» професій. Для того, щоб особистість педагога залишалася цілісною, гармонійною, щоб він міг навчати творчо та успішно, дуже важливим є напрацювання ефективних методів подолання зазначеного синдрому. Необхідно допомогти освітнім фахівцям розібратися у своїх власних життєвих поглядах, підвищувати розуміння необхідності самопізнання, виховання в собі професійної впевненості та формувати у них навички психогігієни у повсякденному житті.

Проблема синдрому професійного вигорання вивчалася та знайшла своє відображення у роботах зарубіжних і вітчизняних вчених, присвячених змісту та структурі цього синдрому (Х. М. Алієв, М. Буриш, Дж. Грінберг, Ф. Джонс, М. А. Дмитрієв, Л. М. Карамушка, Л. О. Китаєв-Смик, Г. В. Ложкін, М. П. Лейтер, С. Д. Максменко, В. В. Ніконов, Г. С. Никіфоров, В. Є. Орел, Т. В. Форманюк, Х. Дж. Фрейденбергер, У. Б. Шуфелі), а також методам його діагностики (В. В. Бойко, Н. Є. Водоп'янова, С. Джексон, К. Маслач, О. С. Старченкова та ін.). Особливості професійного стресу та окремі прояви синдрому професійного вигорання у працівників освітніх закладів досліджувались вченими О. А. Барановим, В. В. Зеньковським, Ю. Л. Львовим, А. С. Шафрановою.

Зважаючи на вагомий вклад науковців у розв'язання означеної проблеми, деякі аспекти емоційного вигорання педагогів дотепер недостатньо розкриті. Це зумовило вибір теми нашого дослідження, метою якого на основі теоретичного дослідження сутності, чинників, рівнів, типів емоційного вигорання фахівців освіти визначити практичні кроки профілактики та подолання цього явища.

В основу нашого дослідження покладено **припущення** про те, що професійне (емоційне) вигорання – це синдром фізичного й емоційного виснаження, включаючи розвиток негативної самооцінки, негативного відношення до роботи, втрату розуміння і співчуття стосовно іншої людини; це не втрата творчого потенціалу, не реакція на нудьгу, а реакція виснаження, що виникає на тлі стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням. Підвищити ефективність роботи педагогів і психологів можна шляхом побудови системи профілактики емоційного вигорання.

Відповідно до мети та гіпотези нами визначено такі **завдання дослідження**:

- 1) на основі теоретичного аналізу проблеми емоційного вигорання визначити особливості емоційного вигорання фахівців освіти;
- 2) здійснити аналіз різних підходів до визначення факторів та симптомів, визначити зміст, структуру та соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» фахівців освіти;
- 3) розробити практичні кроки профілактики та подолання цього явища.

Теоретичний аналіз проблеми емоційного вигорання

Сучасний стан вітчизняної освітньої системи характеризується активним упровадженням інноваційних технологій у педагогічний процес. В умовах змін, які відбуваються сьогодні, високі вимоги ставляться не лише до професійних знань, умінь та навичок учителя, але й до рівня його особистісного саморозвитку, його психологічного самопочуття.

Професія педагога належить до розряду стресогенних (як і ряд інших професій, які відносяться до системи «людина-людина»: лікарі, юристи, вихователі, соціальні працівники, психологи, менеджери тощо), це вимагає більших резервів самовладання й навичок саморегуляції. Дані професії суб'єкт-суб'єктного типу ще називають «соціономічними» та «допомагаючими».

За загальним визнанням спеціалістів педагогічна діяльність – це один з видів професійної діяльності, який найбільше деформує особистість людини. Професійні деформації порушують цілісність особистості, знижують її адаптивність, стійкість, негативно позначаються на продуктивності діяльності та якості життя в цілому [7]. У зв'язку з цим, з'явився такий термін як «синдром професійного вигорання».

Професія педагога чи психолога є досить творчою та відповідальною роботою, яка потребує: вміння ефективно взаємодіяти як з вихованцями, так і з їхніми батьками, колегами по роботі, адміністрацією; приймати правильні та ефективні рішення в різних ситуаціях; підвищувати професійний рівень; самовдосконалення; залучення до інноваційних технологій; самоосвіти [19].

Із збільшенням стажу роботи у педагогів знижуються показники як фізичного, так і психічного здоров'я, тому мало хто з вчителів може витримати подібні навантаження [12, с. 4].

Недостатній рівень психологічної культури та навичок саморегуляції роблять педагога у стресових ситуаціях жертвою. Страждають діти, потрапляючи у невротичне середовище перебування, педагог теж розплачується за все соматичними й нервово-психічними хворобами. Більшість педагогів, які на певному етапі професійної діяльності відчувають на собі не лише професійну втому, а й всі риси синдрому психологічного вигорання, не розуміють, що з ними відбувається, та не володіють інструментами уникнення синдрому або позбавлення від його наслідків.

Феномен «емоційне вигорання» В. В. Бойко визначає як вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій (зниження їх енергетики) у відповідь на психотравмуючі

впливи. Вигорання, на думку автора, – це набутий стереотип емоційної, найчастіше професійної, поведінки, зокрема функціональний стереотип, що дозволяє особистості дозувати та економно витратити енергетичні ресурси [4].

Отже, синдром професійного (емоційного) вигорання – серйозна недуга, вона загрожує фахівцям усіх галузей, однак чи не найбільше потерпають від неї педагоги; це довготривалий, складний психофізіологічний процес, який містить в собі емоційне, розумове і фізичне виснаження через тривале емоційне навантаження.

Існують різні підходи до трактування поняття «емоційне вигорання»:

- ✓ як стан фізичного, психічного й емоційного виснаження, викликаного довготривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування (К. Маслач, В. Е. Орел, М. М. Скугаревська, Х. Фреденбергер та ін.);
- ✓ як двовимірна модель, що складається, по-перше, з емоційного виснаження та, по-друге, – з деперсоналізації, тобто погіршення ставлення до інших, а іноді й до себе (М. Лейтер, В. Шафуелі та ін.);
- ✓ як трьохкомпонентна система, котра складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції власних особистісних досягнень (В. В. Бойко, С. Джексон, К. Маслач, Т. В. Форманюк та ін.).

Структура емоційного вигорання включає три основні компоненти: емоційний (психоемоційне навантаження), мотиваційний (цинізм) і оцінний (самооцінка професійної ефективності) [10].

Всесвітня організація охорони здоров'я (ВОЗ) визнала, що синдром «вигорання» є проблемою, яка потребує втручання медицини. У Міжнародній класифікації хвороб – 10 (МКХ–10) синдром «вигорання» виділений в окремих діагностичний таксон – Z 73 (проблеми, пов'язані з труднощами в керуванні власним життям) і шифрується Z73.0 – «перевтома» (стан виснаження життєвих сил) [18].

Розкриваючи сутність синдрому «професійного вигорання» та його взаємозв'язок з професійним стресом, слід зазначити, що в найбільш загальному вигляді синдром «професійного вигорання» можна тлумачити як стресову реакцію, що виникає внаслідок довготривалих професійних стресів середньої інтенсивності. За визначенням Н.Є. Водоп'янової, синдром можна розглядати в аспекті особистісної деформації, яка відбувається під впливом професійних стресів [5].

Професійна деформація особистості – це деструкції, які виникають в процесі виконання трудової діяльності і негативно впливають на її продуктивність. Вони породжують професійно небажані якості і змінюють професійну і особистісну поведінку людини. Це процес і результат впливу суб'єктних якостей людини, сформованих відповідно до специфіки певного виду професійної діяльності, на особистісні властивості цілісної індивідуальності працівника [5].

Одним із суттєвих проявів професійної деформації фахівців освіти є синдром професійного (емоційного) вигорання, який дослідники представляють тотожним професійній деформації [2].

«Емоційне вигорання» є не просто результатом стресу, а наслідком некерованого стресу. «Професійне вигорання» є кінцевим результатом сукупності факторів оточення, в якому людина працює, характеристик установи та особистісних моментів. Це не втрата творчого потенціалу, не реакція на нудьгу, а реакція виснаження, що виникає на тлі стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням [18].

Аналіз наукових джерел засвідчив, що професійне і емоційне вигорання фактично є синонімами, оскільки сам термін «емоційне вигорання з'явився у професійній сфері. Але можна припустити, що емоційне вигорання – ширше поняття, тобто результат тривалої дії «терпимих» стресових факторів, пов'язаних передусім зі спілкуванням і напруженими ситуаціями.

Емоційне виснаження виражається в емоційному перенапруженні, у відчутті спустошеності, вичерпаності емоційних ресурсів та відчуття втоми, що не минає після нічного сну. Після певного проміжку відпочинку (вихідні, відпустка) такі прояви зменшуються, проте після повернення в колишню робочу ситуацію поновлюються. Фахівець відчуває, що більше не може віддаватися роботі, як раніше.

Якщо фахівець освіти реагує адаптивним, адекватним чином, він діє успішніше та ефективніше, підвищує свою функціональну активність та впевненість. Натомість дезадаптивні реакції ведуть до «професійного вигорання». Коли вимоги (внутрішні та зовнішні) постійно переважають над ресурсами (внутрішніми та зовнішніми), у людини порушується стан рівноваги [20].

Досліджуючи проблему «професійного вигорання», В. В. Бойко розробив класифікацію симптомів, що супроводжують різні компоненти цього явища [4]:

1. Перший компонент – «напруження», характеризується відчуттям емоційної виснаженості, втоми, викликаного власною професійною діяльністю. Це виявляється у таких симптомах, як:

- ✓ переживання психотравмуючих обставин – людина сприймає умови роботи та професійні міжособистісні стосунки як психотравмуючі;
- ✓ незадоволеність собою – незадоволеність власною професійною діяльністю і собою як професіоналом;
- ✓ «загнаність у кут» – відчуття безвиході у даній ситуації, бажання змінити роботу чи професійну діяльність взагалі;
- ✓ тривога і депресія – розвиток тривожності у професійній діяльності, підвищення нервовості, депресивні настрої.

2. Другий компонент – «резистенція», характеризується надмірним емоційним виснаженням, що провокує виникнення та розвиток захисних реакцій, які роблять людину емоційно закритою, відстороненою, байдужою. На такому тлі будь-яке емоційне залучення до професійних справ та комунікацій викликає у педагога відчуття надмірної перевтоми. Це виявляється у таких симптомах, як:

- ✓ неадекватне вибіркоче емоційне реагування – неконтрольований вплив настрою на професійні стосунки;

- ✓ емоційно-моральна дезорієнтація – розвиток байдужості у професійних стосунках;
- ✓ розширення сфери економії емоцій – емоційна замкненість, відчуження, бажання припинити будь-які комунікації;
- ✓ редукція професійних обов'язків.

3. Третій компонент – «виснаження» – характеризується психофізичною перевтомою людини, спустошеністю, знеціненням власних професійних досягнень, порушенням професійних комунікацій, розвитком цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися з робочих питань, розвитком психомоторних порушень. Тут виявляються такі симптоми, як:

- ✓ емоційний дефіцит – розвиток емоційної не чуттєвості на тлі перевиснаження, мінімізація емоційного внеску у роботу, автоматизм та спустошення людини при виконанні професійних обов'язків;
- ✓ емоційне відчуження – створення захисного бар'єру у професійних комунікаціях;
- ✓ особисте відчуження (деперсоналізація) – порушення професійних стосунків, розвиток цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися при виконанні професійних обов'язків, та до професійної діяльності взагалі;
- ✓ психосоматичні та психовегетативні порушення – погіршення фізичного самопочуття, розвиток таких психосоматичних порушень, як розлад сну, головний біль, проблеми з артеріальним тиском, шлункові розлади, загострення хронічних хвороб тощо.

Отже, професійне вигорання особистості є результат хронічного професійного стресу.

Слід зазначити, що сутність феномену виявляється через його ознаки. Найбільш вагомими для нашого дослідження є визначені М. В. Борисовою ознаки професійного стресу:

1. Відчувається внутрішня спустошеність.
2. Втрачається почуття гумору, з'являється «чорний» гумор, цинізм.
3. Збільшення вживання психоактивних речовин (кави, нікотину).
4. Болі різної локалізації.
5. Зниження темпу роботи.
6. Ігнорування певних власних функціональних обов'язків.
7. Надмірна стомлюваність.
8. Порушується сон.
9. Небажання йти на роботу.
10. Прагнення до самотності і зменшення контактів з колегами по роботі.
11. Розгубленість, безпорадність, байдужість.
12. Серцево-судинні захворювання, схильність до інфекцій, шлунково-кишкові розлади.
13. Часто проявляються такі руйнівні емоції як злість, провина, дратівливість, образа.
14. Часті запізнення або передчасні виходи з роботи.
15. Негативні емоції проявляються не лише на роботі, але й дома [3].

Зазначимо, що дотепер не існує єдиної узагальненої класифікації чинників, що детермінують емоційне вигорання. У психологічній літературі зарубіжні та вітчизняні науковці, при вивченні емоційного вигорання у працівників соціальних сфер діяльності, виділяють декілька класифікацій чинників, що зумовлюють його виникнення. Поділяють чинники емоційного вигорання на професійні, особистісні, індивідуальні, соціальні, організаційні, соціально-психологічні та рольові [16].

Виокремлюють зовнішні об'єктивні чинники емоційного вигорання, що пов'язані з діяльністю, і внутрішні суб'єктивні – це ті індивідуальні особливості особистості працівника, які впливають на процес виникнення та розвитку вигорання.

До об'єктивних чинників виникнення вигорання дослідники відносять: хронічно напружену психоемоціональну діяльність, пов'язану з інтенсивним спілкуванням; підвищену відповідальність за виконувани навчально-виховні функції; неблагополучна психологічна атмосфера професійної діяльності, зокрема несприятливий соціально-психологічний клімат педагогічного колективу; недоліки в організації педагогічної діяльності; психологічно важкий контингент, з яким інколи має справу педагог [10].

Суб'єктивні чинники вигорання: високий рівень нейротизму; наявність неузгодженостей в ціннісній сфері; низький рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції емоцій і поведінки. Досліджується також залежність емоційного вигорання вчителів від статі, віку, стажу роботи, особистісних особливостей, рівня освіти, незадоволеності професійним статусом. Розглядається вплив на рівень емоційного вигорання надмірних робочих навантажень, особливостей навчального предмета, тривалості робочого дня, рівня заробітної плати, характеру взаємин з колегами та учнями, сімейного стану, соціального походження, мотивів трудової діяльності [7].

Г. С. Никифоров виділив низку чинників, що зумовлюють виникнення та розвиток емоційного вигорання [15, с. 102]:

- ✓ особистісні (схильність до інтроверсії, реактивність, твердість, авторитарність, агресивність, низький рівень самоповаги й самооцінки тощо);
- ✓ статусно-рольові (рольовий конфлікт, рольова невизначеність, незадоволеність професійним і особистісним зростанням, низький соціальний статус, рольові поведінкові стереотипи тощо);
- ✓ професійно-організаційні (несправедливість взаємин в організації, відсутність корпоративної згуртованості, слабка організаційна культура, внутрішньо організаційні конфлікти, дефіцит адміністративної, соціальної і професійної підтримки, відсутність свободи планування, жорсткий контроль, відстороненість від прийняття рішень тощо);
- ✓ екзистенційні (нереалізовані життєві й професійні очікування, незадоволеність самоактуалізацією, досягнутими результатами, розчарування в інших людях чи в обраній професії, знецінювання й втрата

сенсу своїх зусиль, переживання самотності, відчуття безглуздості активної діяльності й життя взагалі тощо).

Незадоволеність міжособистісними відносинами як у професійному плані, так, часто, і в особистому, – одна з причин підвищеної тривожності і хронічного стресу. Психологи вважають, що саме міжособистісні взаємини фахівця з суб'єктами професійної діяльності є головною причиною розвитку синдрому вигорання. Емоційне вигорання, з одного боку, опосередковано професійною діяльністю педагога, а з іншого боку, в ній же і проявляється, тобто ситуація в деякій мірі нагадує замкнуте коло. Переважання неефективних комунікативних моделей поведінки, при всіх інших умовах, сприяє розвитку синдрому емоційного вигорання, а емоційні та поведінкові наслідки розвитку синдрому підсилюють труднощі міжособистісного спілкування.

Найнижче вигорання спостерігається у людей, що використовують такі захисні механізми, як компроміс і співробітництво. Фактори, що знижують ризик вигорання – це використання таких моделей поведінки в важких або критичних ситуаціях, як розширення соціальних контактів, пошук соціальної і професійної підтримки.

Відомо, що на другій стадії професійного вигорання формується професійна самотність. Люди, які страждають від емоційного згорання, не в змозі встановити нормальний контакт з людьми. На сьогоднішній день є психологічні наукові дослідження, які доводять наявність кореляційних зв'язків між вигоранням і професійною самотністю або ізоляцією педагога [6].

Наслідки професійного вигорання педагогічних працівників призводять до ризику порушення взаємодії, а значить і виникнення конфліктів, які згубно впливають на взаємодії колег в освітньому закладі. Причини виникнення конфліктів: недостатня комунікація; почуття несправедливості; розмиті межі відповідальності; недовіра; особистісна несумісність; боротьба за владу і вплив.

При виникненні конфлікту порушується емоційний комфорт, можливість висловити свою точку зору; шанобливе ставлення до себе, що також несприятливо впливає на розвиток особистості і викликає психологічний дискомфорт і загрозу психологічної безпеки особистості. На самоті, в професійній ізоляції процес професійного вигорання йде набагато швидше. Єдине, що тут рятує, це не особиста, а професійна підтримка, підтримка на рівні реальної роботи.

Досвідчені педагоги вельми неохоче діляться своїми прийомами і досвідом. Про професійну закритість, боязні передавати секрети майстерності сьогодні заявляють вже досить чітко. Загалом – ізоляція. І, перебуваючи в ній, педагоги вигорають, залишаючись зі своїми переживаннями один-на-один, відкинуті часто своїми колегами. Або ж, навіть бажаючи підтримати «своїх», вони стикаються з тим, що не знають, як це робити, не звалюючись в банальні «тримайся», «все буде добре», і тому подібні кліше. І, позбавлені такого важливого емоційного взаємобміну з колегами (а це важливо, що з колегами, а не просто з друзями або родичами) – задихаються в своїх переживаннях і гаснуть.

Суспільству ще належить побудувати систему взаємної допомоги і підтримки для педагогів. Саме нові технології допоможуть створити таке співтовариство вчителів і вирішити проблему професійного самотності. І це повинна бути не громіздка структура типу профспілки, це повинен бути організм, що постійно розвивається, який дозволить зробити кожен окремих досвід дійсно глобальним, порівняти свої дії, виважено оцінити методику або рішення. Це глобальні процеси, які об'єднують людей. Довіра людей один до одного є головним потенціалом.

Шляхи профілактики синдрому професійного вигорання

Визначення напрямів профілактичної та психокорекційної роботи щодо попередження та подолання синдрому професійного вигорання обов'язково здійснюється на основі результатів психодіагностики стану цього явища. Діагностичні методи, які застосовуються у психодіагностиці – це серія однотипних стандартизованих коротких випробувань, яким піддається респондент – носій передбачуваного прихованого фактора. Різні тестові завдання покликані виявити у респондента різні симптоми, пов'язані з тестованим прихованим чинником. Сума результатів цих коротких випробувань говорить про рівень вимірюваного фактора (мається на увазі найпростіша схема підрахунку тестового бала).

Аналіз проблеми вивчення синдрому «емоційного вигорання» показав, що до основних діагностичних методик належать:

- методика «Діагностика рівня емоційного вигорання» (В. В. Бойко);
- методика «Визначення психічного «вигорання» (О. О. Рукавішніков);
- методика «Синдром «вигорання» в професіях системи «людина - людина»;
- методика «Оцінка власного потенціалу «вигорання»;
- методика «Дослідження синдрому «вигорання» (Дж. Грінберг);
- методика «Синдром вигорання» у професіях системи «людина-людина» (Г.С. Нікіфоров);
- методика «Оцінка власного потенціалу «вигорання» (Дж. Гібсон).

Профілактика та мінімізація професійного вигорання педагога потребує системного підходу на різних етапах діяльності вчителя. Найбільш доступними профілактичними заходами є *методи психологічної саморегуляції*, під якими передбачається комплекс методів і навчальних програм, спрямованих на формування адекватних внутрішніх засобів діяльності людини щодо управління власним станом.

Психологами пропонується алгоритм подолання синдрому вигорання [1].

1. Визначення групи симптомів, що можуть свідчити про вигорання.
2. За допомогою тестових методик підтвердіть наявність синдрому вигорання та визначіть ступінь його прояву.
3. Проаналізуйте найбільш вірогідні чинники синдрому вигорання серед всього, що вас оточує.
4. Проаналізуйте, які з правил психологічної безпеки під час роботи порушуються.

5. Розробіть план дій, який би включав у себе способи уникнення (або зменшення дії) чинників синдрому вигорання та способи дотримання правил психологічної безпеки.

6. Використовуйте способи психологічної допомоги при синдромі вигорання та збереження психологічного здоров'я.

Повернути педагога, який «вигорів», до нормального способу життя дуже важко. Тому особливо актуальним постає питання про профілактику цього синдрому. Вона повинна починатися з розпізнавання і розуміння суті проблеми. Перший крок у здійсненні контролю за процесом вигорання – взяти на себе відповідальність за своє власне переживання стресу і потім зобов'язати себе змінюватися.

Психологи рекомендують наступні шляхи попередження синдрому «професійного вигорання» педагогів [6; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16].

Планування діяльності. Дезорганізація може призвести до стресу, тому приділіть планам якийсь час, коли це буде можливо, і попрацюйте над ними доти, доки не закінчите.

Нормування діяльності – визначте і прийміть обмеження. Багато хто з нас ставить перед собою абсолютно недсяжні цілі. Ставте перед собою цілі, які зможете досягти.

Перемикання уваги – розважайтесь. Знайдіть заняття, що було б захоплюючим і приємним (хоббі).

Позитивність – не критикуйте інших, учіться хвалити інших за ті речі, що Вам у них подобаються. Зосередьтеся на позитивних якостях оточуючих.

Терпіння – учіться терпіти і прощати. Нетерпимість до інших призведе до фрустрації і гніву. Спробуйте зрозуміти, що почувають інші люди, це допоможе вам прийняти їх.

Уникання нездорової конкуренції. У житті дуже багато ситуацій, коли не можливо уникнути конкуренції. Але занадто велике прагнення вигравати в багатьох галузях життя створює напруження і тривогу, робить людину агресивною.

Фізичні навантаження – регулярно робіть фізичні вправи. Краще виконувати ту програму, що приносить вам задоволення (валеогенний спосіб життя). Оптимізуйте сон і харчування.

Розвивайте свої загальнонавчальні та інтелектуальні вміння.

Відкритість – розповідайте про свої неприємності. Знайдіть друга чи консультанта-психолога, з якими ви можете бути відверті.

Виділяйте найважливіші справи. Починайте з них, приділяйте їм кращий час і сили. Селектуйте та класифікуйте всі справи за важливістю та терміновістю (матриця Ейзенхауера – справи: важливі-термінові, важливі-нетермінові, неважливі-термінові тощо).

Контролюйте себе. Частіше ставте собі запитання на зразок: «Чим я зараз зайнятий?», «Навіщо я це роблю?», «Це дійсно необхідно зараз робити?». Рефлексія власної діяльності з аналізом і висновками – надійний спосіб набути впевненості у своїх силах, а отже, і високої результативності.

Робіть ретроспективний аналіз прожитого часу. Оцінюйте продуктивність часу за трьома категоріями: раціонально, малораціонально, нераціонально.

Делегуйте повноваження і перекладайте обов'язки.

Працюйте у групі і з групою. Непотрібно боятися передавати частину роботи іншим членам групи. Переконайтеся, що всі виконавці розуміють завдання, знають строки і здатні відповідати за їх виконання. Приділяйте час інструктажу і навчанню персоналу.

Створіть собі позитивний ТМ-імідж. Оточуючі (колеги, учні, батьки і, звичайно, адміністрація) повинні знати, що ви цінуєте свій і чужий час, нічого не забуваєте і завжди домагаєтесь поставлених цілей.

Намагайтеся не перевтомлюватися. Виділяйте час не тільки для важливих справ, але й для відпочинку і роздумів. Обміркуйте свої недавні досягнення і впевніться, що ви почуваєте себе добре.

Безмедикаментозний метод розслаблення – медитація, йога, аутогенне тренування і прогресивна релаксація можуть бути вивчені за допомогою акредитованих компетентних учителів і професійних психологів.

Заохочуйте себе. Виконавши яку-небудь справу (особливо важливу), виділіть час, щоб заохотити себе за роботу. Наприклад, влаштуйте шопінг.

Живіть «тут і зараз». Пам'ятайте, що життя - це «миль між минулим і майбутнім». По можливості не відкладайте нічого «на потім». Живіть повноцінним, емоційним і насиченим життям. Відвідуйте спектаклі і концерти. Приймайте гостей і самі ходіть у гості. Вмійте знаходити і цінувати маленькі радості, спілкування з друзями, сім'єю тощо.

Важливо, щоб фахівці освіти навчилися регулювати свій емоційний стан, змінювати себе і своє ставлення до ситуації, намагались оптимістично дивитися на світ, турбуватися про своє психічне здоров'я.

Зупинимось на найбільш ефективних прийомах, методах і способах профілактичної та психокорекційної роботи щодо профілактики синдрому вигорання.

Технологія «самооновлення». Це створення особистісного плану, до якого мають увійти: постановка нових цілей і завдань вашого особистісного зростання; освоєння і активне використання спеціальних технік відновлення «згорілих» ресурсів життєстійкості і позитивного світовідчуття [15].

Наприклад, це:

- визначення нових цілей у роботі та особистому житті;
- придбання нових знань і навичок ефективного спілкування з іншими людьми і ставлення до себе;
- особистісне зростання (прагнення до самоактуалізації);
- навчання;
- розвиток лідерських навичок;
- оптимізація режиму праці та відпочинку;
- періодична переоцінка себе і своїх досягнень;
- збалансований спосіб життя;
- зміна мікроклімату у своїй оселі і родині;

- перетворення «стресового» стилю життя в «нестресовий».

Спеціальну увагу слід приділити вдосконаленню навичок керувати своїм часом, оскільки дефіцит часу, як і незрозуміле його використання, призводить до переживання незадоволеності своїми результатами. Корисні поради з керування своїм часом можна знайти у літературі по тайм-менеджменту.

Вигорання не слід вважати чимось неминучим, потрібно робити певні кроки щодо профілактики. Якщо ступінь вигорання висока, поряд з прийомами «самодопомоги» доцільно звернутися за підтримкою до фахівців-психологів.

Достатньо дієвими визначені *способи психологічної допомоги* при синдромі вигорання [1].

1. Дихальна гімнастика та вправи з глибоким диханням, як фундаментальний навик емоційно-орієнтованого подолання стресу. Вправи, орієнтовані на глибоке дихання, – важлива складова всіх видів розслаблюючих процедур. Вони є одними з простих і найбільш ефективних методів релаксації.

2. Зняття напруги та релаксація. Дуже важливо не накопичувати напругу ні в тілі, ні в розумі. Прислухайтеся до свого тіла, у вільний час займайтеся розслаблюючими справами, слухайте музику, спілкуйтеся з природою, зробіть собі масаж тощо.

3. Трансформація негативних думок та переконань. За оцінками фахівців, наймогутнішу руйнуючу дію на людину чинять її негативні переконання, тому важливо освоїти техніки позитивного мислення та боротьби зі своїми негативними думками, наприклад, складання письмового списку негативних думок і установок та заміна їх позитивними або усвідомлене відкидання негативних думок.

4. Регуляція емоційного стану. Емоції і тіло людини мають дуже тісний зв'язок. Так негативний емоційний стан може спричинити негативний фізичний стан. Тому важливо вчасно помічати та усвідомлювати свої негативні емоції: гнів, печаль, роздратування, розчарування та допомагати собі пережити їх, щоб замість них з'явилися позитивні.

5. Допомога собі при стресі. Ще одна причина розвитку професійного вигорання – стресові ситуації, з якими ви стикаєтесь на роботі. Але стрес – нормальний фізіологічний стан організму і можна навчитися легко виходити із стресу.

6. Пошук і накопичення внутрішніх ресурсів. Оскільки однією з головних причин вигорання – це виснаження ресурсів, коли ви багато віддаєте, але отримуєте набагато менше. Важливо потурбуватися про себе і знайти ті справи або речі, що вас наповнюють, додають вам сил. Робить собі подарунки, говоріть приємні слова, радуйте себе.

7. Фізичні навантаження. Вченими доведено, що найкращими засобами для зняття нервового напруження є фізичні навантаження – фізична культура та фізична праця. Отже, якщо у вас поганий настрій, ідіть на спортмайданчик. Добре знімає психологічне напруження робота на городі, в саду. Та особливо дієвим засобом зняття нервового напруження є аеробіка, яка поєднує ритми людини і рухів.

8. Режим та харчування. Сон повинен бути спокійний, не менше 7-8 годин. Харчування також повинно бути виваженим, правильним, збалансованим.

9. Підвищення рівня професійної майстерності. Робота з супервізором та самосупервізія, відвідування тренінгів, групова робота над проблемою.

Для того, щоб профілакувати професійне емоційне вигорання та професійну самотність педагогів уже більше як пів століття тому було запропоновано спеціальні групи для фахівців – інтерв'язійні і суперв'язійні. Для участі в таких групах треба бути готовим до відкритості і професійного росту поряд з колегами. Формати групи можна обирати самостійно – Балінтовська група, формат Т-зустрічей, або ж інші процедурні варіанти.

Групова суперв'язія. Суперв'язія – це надання супервізором працівнику освіти професійної допомоги, спрямованої на аналіз й подолання професійних труднощів, удосконалення організації роботи, підтримку мотивації до роботи, дотримання етичних норм та стандартів надання послуг, запобігання виникненню професійного стресу та вигорання, забезпечення емоційної підтримки, підвищення професійної кваліфікації.

Існує багато причин, через які керівник має бути зацікавлений в організації групової суперв'язії. По-перше, суперв'язія – це форма професійної підтримки, що запобігає професійним ризикам. По-друге, суперв'язія є частиною продовження навчання і професійного розвитку.

Балінтовські групи. У Лондоні, в середині 50-х років, Міхаель Балінт організував тренінгові семінари для лікарів загальної практики. На відміну від класичних клінічних розборів, у цих групах акцент робиться не на клінічному аналізі статусу пацієнта, а на особливостях взаємин між лікарем і пацієнтом (реакції, складнощі, невдачі), які лікарі самі пропонують для обговорення групи. Балінтовські групи можуть бути використані не тільки серед лікарів або психологів, а й серед фахівців освіти. Ці групи є видом суперв'язії, під час якої ведучий групи, використовуючи групові процеси, виявляє навички і досвід всіх її членів.

Під час зустрічей можуть використовуватися рольові ігри, елементи психодрами, прийом емпатійного слухання і невербальної комунікації та ін. Група спеціалістів з 8-12 чоловік зустрічається кілька разів на місяць впродовж декількох років. Такі зустрічі тривають як правило 1,5 - 2 години. Проводять групи досвідчені спеціалісти або психологи (1 - 2 людини), які мають авторитет у членів групи. Стиль ведення групи – не директивний. У групу не рекомендується включати учасників, що знаходяться на роботі в прямому підпорядкуванні.

Учасники Балінтовських груп прояснюють власні почуття по відношенню до клієнта, стереотипи своєї професійної поведінки, що перешкоджають вирішенню проблем, і «білі плями», що заважають ефективній комунікації з пацієнтами і колегами. Участь в Балінтовських групах сприяє позитивній трансформації професійного «Я», дає їй учасникам позитивну оцінку своєї професійної діяльності, дозволяє розширити здатність групи спеціалістів краще розуміти проблеми клієнтів і ухвалювати рішення [1].

Т - групи (Групи тренінгу). Т-групи можуть бути як тематичні, безпосередньо спрямовані на професійний та особистісний розвиток та підвищення кваліфікації, розвиток конкретних навичок, так і загально спрямовані на згуртованість команди. Участь в Т - групах сприяє розвитку комунікативних навичок у персоналу, а також покращує розуміння суті спілкування. Це дозволяє учасникам Т - груп розширити і змінити свої стратегії поведінки, чуйніше відноситися до своїх та чужих проблем, допомагає підвищити самооцінку. Крім того, робота в цих групах, дозволяє спеціалісту навчитися ідентифікувати і виражати свої почуття, особливо відчуття страху, яке, частіше не усвідомлюється.

Результатом участі співробітників у цих групах стає особистісне зростання і розвиток відчуття власної гідності, можливість зрозуміти, як групова динаміка впливає на учасників групи, зрозуміти вплив співробітників на клієнтів і на колег. Крім того, заняття допоможуть розвитку здатності спеціалістів стати більш емпатійними з клієнтами [1]. Врешті, суть не в процедурній складовій, а в можливості колег неформально спілкуватись, ділитись своїми досягненнями або ж помилками, підтримувати один одного і давати адекватний зворотній зв'язок.

Висновки

Через специфіку професійної діяльності (відповідальність за розвиток підростаючого покоління, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість, недостатня соціальна оцінка, тощо) синдром «емоційного (професійного) вигорання» є дуже поширеним серед фахівців освіти. Враховуючи, що вигорання є серйозною психологічною, медичною, соціальною та економічною проблемою, дослідження вигорання набуває комплексного, міждисциплінарного характеру.

У роботі наведено теоретичне узагальнення та сучасне вирішення проблеми, що полягає в дослідженні ролі особистісних детермінант у забезпеченні запобігання емоційному вигоранню. Для досягнення мети та виконання завдань дослідження у роботі використовувався теоретичний метод системного аналізу наукових підходів і концепцій, наявних у психології та суміжних наукових дисциплінах.

На підставі теоретичного аналізу змісту синдрому «емоційного вигорання» як багатокомпонентного, стадіального, динамічного утворення, інтегральними наслідками якого є емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних обов'язків, обґрунтовано провідну роль особистісних факторів у зумовленні появи даного синдрому. Структура емоційного вигорання включає три основні компоненти: емоційний (психоемоційне навантаження), мотиваційний (цинізм) і оцінний (самооцінка професійної ефективності). Висвітлено стадії розвитку синдрому («напруження», «резистенція», «виснаження»).

Констатовано, що «емоційне вигорання» фахівців освіти – специфічний феномен, притаманний лише типу професій «людина – людина», що ґрунтується на виснаженні емоційної сфери людини-професіонала у процесі взаємодії із людьми. Основними ознаками «професійного вигорання» є формальне ставлення

до діяльності, відсутність емоційного внеску та ентузіазму, що обумовлюють появу невдоволеності собою. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» фахівців освіти поділяють на професійні, особистісні, соціальні, організаційні, соціально-психологічні та рольові.

Охарактеризовано комплекс діагностичних методів для визначення ознак «емоційного вигорання» фахівців освіти.

Визначено деякі напрями профілактичної та психокорекційної роботи щодо попередження та подолання синдрому професійного вигорання. Найбільш доступними профілактичними заходами є методи психологічної саморегуляції, які передбачають комплекс методів і навчальних програм, спрямованих на формування адекватних внутрішніх засобів діяльності людини по управлінню власним станом. Для того, щоб профілакувати професійне емоційне вигорання, запропоновано спеціальні групи для фахівців – інтерв'язійні і суперв'язійні (групова суперв'язія, Балінтовські групи та Т – групи).

Доведено, що ризик вигорання знижується, якщо педагог оцінює себе відповідно до соціально значущих критеріїв, норм, стандартів суспільства; не звинувачує себе за свої промахи і невдачі, власні недоліки; позитивно і з гідністю ставиться до себе та інших; визнає власну привабливість; не пред'являє до себе підвищений рівень вимог.

Якщо у фахівця освіти сформовані цілі життя, він задоволений самореалізацією, позитивно ставиться до себе та сприймає себе як особистість, здатну долати невдачі і труднощі – тоді у нього менше виникає необхідності у використанні механізмів психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи. Стійкість до сприйняття негативних емоцій, зниження внутрішніх переживань негативного характеру допомагають зберігати емоційну рівновагу і дозволяють протистояти емоційному вигоранню.

Список використаних джерел

1. Балакірева К. О. Методичні рекомендації для спеціалістів соціальних служб «Профілактика та подолання професійного та емоційного вигорання». Проект програми розвитку ООН «Підтримка реформ соціального сектору в Україні» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.slideshare.net/undpukraine/ss-48391940>
2. Безносів С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносів – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
3. Борисова М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М. В. Борисова // Вопросы психологии. – № 2. – 2005. – С. 97–104.
4. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В. В. Бойко – М.: Филінь, 1996. – 472 с.
5. Водопьянова Н. Е. Синдром «выгорания» в профессиях системы «человек-человек» / Н. Е. Водопьянова. – С.Пб.: Пресса, 2001. – 282 с. - (Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности).

6. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – С.Пб. : Питер, 2008. – 300 с.
7. Грисенко Н. В. Особистісні детермінанти запобігання емоційного вигорання педагога в аспекті досліджень позитивної психології: автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Н. В. Грисенко. – К., 2011. – 21 с.
8. Дослідження синдрому «професійного вигорання» у вчителів / [Карамушка Л. М., Зайчикова Т. В., Ковальчук О. С., та ін.]. – К. : Міленіум. – 2004. – 24 с.
9. Елканов С. В. Профессиональное самовоспитание учителя / С. В. Елканов – М.: Просвещение, 1986. – 144 с. – (Книга для учителя).
10. Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів [Текст]: дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Зайчикова Тетяна Вікторівна ; АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. - К., 2005. – 391с.
11. Калошин В. Ф. Як долати стрес у педагогічній діяльності / В. Ф. Калошин // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 9. – С. 60–66.
12. Качур О.Ю. Профілактика професійного вигорання у закладах освіти / Качур О.Ю. // Психолог. – 2010. – № 40 (424). – С. 3-7.
13. Ковалев В. Н. «Стрессменеджмент» – эффективная антистрессовая программа для всех: валеологический практикум / Ковалев В.Н. // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 2. – С. 28–41.
14. Назарук Н. В. Психологічні засоби профілактики «професійного вигорання» вчителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Назарук Н. В. – К., 2007 – 22 с.
15. Никифоров Г. С. Психология здоровья: Учебное пособие. / Г. С. Никифоров – С.Пб. Речь, 2002. – 256 с.
16. Профілактика синдрому емоційного вигорання педагогів / [Дербеньова А.Г., Кунцевська А.В.]. – Х. : Вид.група «Основа», 2009. – 223 с.
17. Психологічні особливості віддалених наслідків стресогенних впливів : монографія / М.С. Корольчук, В.М. Корольчук, А.І. Кулаженко та ін. ; за ред. М.С. Корольчука. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2014. – 276 с.
18. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти / [Максименко С.Д., Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В. та ін.]. – К.: Міленіум, 2004. – 264 с.
19. Шкапоїд І. В. Психологічні особливості синдрому «професійного вигорання» працівників освітянської ниви / І. В. Шкапоїд – Кам'янець-Подільський: Відділ освіти Кам'янець-Подільської районної державної адміністрації, 2016. – 77 с.
20. Шпичак І. П. Спецкурс «Попередження емоційного вигорання педагогів» / І. П. Шпичак . – Рівне: РОППЮ, 2017. – 52 с.
21. Maslach C. The measurement of experienced burnout / C. Maslach, S. E. Jackson // Journal of Occupational Behaviour. – 1981. –№ 2. – P. 99-113.)

Каргіна Наталія Вікторівна,
кандидат психологічних наук,
методист центру практичної психології
та соціальної роботи

Karhina Natalia,
PhD in Psychological Sciences,
methodologist of Practical Psychology Center

ПІДТРИМКА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПЕДАГОГА

***Анотація.** Робота присвячена проблемі підтримки та відновлення психологічного благополуччя педагога. Найбільш ефективною формою роботи практичного психолога, який працює з педагогами, є тренінг. Представлена програма тренінгу, спрямованого на підтримку психологічного благополуччя педагога. Мета тренінгу полягає у створенні необхідних умов для розвитку психологічного благополуччя; сприянні розвитку комунікативних навичок, почуття довіри, емпатії; створенні умов для формування навичок, що сприяють особистісному зростанню, виробленню позитивної Я-концепції, визнанню своїх переваг та недоліків, позитивного ставлення до себе, мотивації для подальшого саморозвитку; розвитку навичок саморегуляції; виробленню навичок управління внутрішньо особистісними конфліктами; створенню умов для виявлення мети в житті, можливостей для реалізації власного потенціалу; розвитку самостійності та незалежності, здатності протистояти соціальному тиску. Напрямки тренінгової роботи включають елементи самопізнання, формування та відпрацювання навичок з метою підтримки власного психологічного благополуччя.*

TEACHER'S PSYCHOLOGICAL WELL-BEING SUPPORT

***Abstract.** The work is devoted to the problem of the support and restoration of psychological well-being of the teacher. The most effective form of work for a practical psychologist working with educators is training. A training program aimed at supporting the psychological well-being of the teacher is presented. The purpose of the training is to create the necessary conditions for the development of psychological well-being; to promote communication skills, a sense of trust, empathy; to create conditions for the formation of skills that promote personal growth, to develop a positive self-concept, recognize one's strengths and weaknesses, a positive attitude to oneself, motivation for further self-development; development of self-regulation skills; developing skills in managing personal conflicts; creating conditions for discovering a purpose in life, opportunities for realizing one's own potential; the development of independence and self-sufficiency and the ability to withstand social pressure. Areas of training work include elements of self-discovery, formation and refinement of skills in order to support their own psychological well-being.*

Вступ

*Я спав і мені снилося, що життя – це радість,
Прокинувся і побачив, що життя – це борг.
Я виконав те, що повинен, і зрозумів,
Що борг – це є радість.
Рабіндранат Тагор*

Проблема психологічного благополуччя та здоров'я актуальна в сучасному світі та в українському суспільстві у зв'язку зі зростанням можливостей та свободи самовизначення особистості. Особливого значення набуває ця проблема в умовах сучасної освіти, адже важливо зрозуміти, наскільки людина у прагненні до свого щастя та благополуччя готова враховувати інтереси інших людей, бути самодостатньою, рішучою, відповідальною за власне психологічне благополуччя. Щоб залишатись сьогодні психологічно благополучною особистістю, варто правильно будувати стосунки з навколишніми, вміти аналізувати та фільтрувати інформацію, позитивно мислити, бути оптимістично налаштованою людиною, цілеспрямованою, реалізовувати свій особистісний потенціал заради укріплення власного психологічного благополуччя всупереч існуючим труднощам.

Українські науковці сьогодні вивчають психологічне благополуччя у контексті: посттравматичного життєтворення (Т. М. Титаренко); аксіологічного виміру крізь призму якості життя (Ж. П. Вірна); соціальних потреб (Т. В. Данильченко); емоційного інтелекту (Е. Л. Носенко, М. М. Шпак); психологічне благополуччя підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату (Н. В. Єзерська); вивчення особливостей психологічного благополуччя у педагогів (І. Ф. Аршава, О. І. Богучарова, М. Й. Боришевський, О. М. Знанецька, С. В. Карсканова, Е. Л. Носенко, А. Г. Четверик-Бурчак); чинники психологічного благополуччя у студентів з обмеженими можливостями здоров'я (О. В. Гуляєва); взаємозв'язки життєвих цінностей та психологічного благополуччя (З. С. Карпенко); благополуччя творчої особистості (О. О. Вельдбрехт); благополуччя як психологічна винагорода за проявлену соціальну активність (І. І. Семків) тощо.

Для визначення благополуччя використовують поняття «благополуччя-неблагополуччя», «емоційний комфорт-дискомфорт», «задоволеність-незадоволеність життям», «щастя-нещастя» [4]. Задоволеність чи незадоволеність життям визначає дуже багато вчинків суб'єкта, різні види його діяльності та поведінки: побутового, економічного, політичного. Ці переживання виступають значущим чинником стану громадської свідомості, групових настроїв та очікувань, відносин у суспільстві. Без їх урахування неможливо будувати науково обґрунтовану соціальну політику, управління та планування. Задоволеність життям має безпосередній вплив на настрої, психічний стан, психологічну стійкість особистості [4]. Певною мірою благополуччя, задоволеність життям пов'язані з поняттям наближеного до омріяного, ідеального життя – щастя. У понятті «щастя» поєднується певна сукупність зразків (еталонів) людського життя. З цими взірцями зіставляють

своє життя, життя інших людей, життя ідеальної людини. Щастя є цінністю, яка має характерну значущість, тобто як цінність, що стоїть над іншими цінностями [4].

Зазначимо, що кінцева та справжня мета «благополучної» та «щасливої» людини сформульована Е. Фроммом у праці «Людина для себе»: «Головна життєва задача особистості – дати життя самій собі, стати тим, ким вона потенційно є. Вагомий результат її діяльності – це власна особистість [22, с. 9]. Також Е. Фромм зазначає, що благополуччя полягає в приборканні свого Его та у перегляді життєвих пріоритетів. Людина повинна відмовитися від користюлюбства, від прагнення до власної недоторканності та звеличення. Сенсом життя повинна стати не вічна спрага володіння, накопичення, наживи й споживання, а радість самого буття, усвідомлення власної неповторності в цьому світі, що призводить до гармонії людського блага та щастя в цілому [22].

Створення для учнів розвиваючого, творчого, безпечного середовища – орієнтир сучасної реформи освіти. Ключовою фігурою цього процесу стає психологічно благополучний, щасливий та здоровий педагог, здатний створити умови, в яких учням не страшно помилятися та дискутувати, де освоєння нових знань та вмінь є не стільки метою, скільки засобом саморозвитку всіх учасників освітнього простору. Умовою успішної професійно-педагогічної діяльності педагога є досягнення та підтримка психологічного благополуччя й психічного здоров'я. Досить цікавим є вивчення внутрішньо особистісних умов, що детермінують направлення активності педагога на самовідновлення, саморозвиток та тривале ефективне функціонування в професії. Є досить багато досліджень, що направлені на аналіз різноманітних аспектів особистості педагога. Зарубіжними психологами особистість педагога розглядається у традиціях психоаналітичного підходу, типи особистості педагога характеризуються відповідно до фіксацій на певних стадіях розвитку (В. Шрамль). У гуманістичному підході розглядають учителя як фасилітатора самоактуалізуючих учнів (К. Роджерс), у біхевіоральному підході описують поведінку ефективного педагога (В. Ренґе).

Психологічна культура вчителя – умова його психологічного благополуччя

Ваше благополуччя залежить від ваших власних рішень.

Джон Д. Рокфеллер

Успіх модернізації загальної освіти залежить, перш за все, від ключової фігури освіти – вчителя – і значною мірою від його психологічного благополуччя, що розуміється в контексті психологічної культури особистості. За словами І. В. Дубровіної, саме культура визначає цінність, зміст, сенс освіти і впливає на перспективи розвитку особистості кожного з суб'єктів освіти зокрема [7, с. 17]. Автор розглядає психологічну культуру особистості педагога загальної освіти як головну умову реалізації його потенціалу в професійній діяльності, що забезпечує позитивну взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу. Розвиваюче, творче, психологічно безпечне освітнє середовище здатний створити педагог, який має позитивний досвід перетворення себе і

власної особистості. Актуальним на даний час для вітчизняної психологічної науки є вивчення психологічного благополуччя педагога. У дослідженнях різних авторів психологічне благополуччя розглядається як позитивна оцінка себе і свого життя [5], суб'єктивний стан задоволеності своєю працею [8], своїм життям [3; 5], домінуючий психічний стан [16]. Психологічне благополуччя розглядається також як сукупність необхідних особистісних ресурсів, що забезпечують успішність особистості в системі «суб'єкт – середовище» [24, с. 10-12]; спрямованість особистості на позитивне функціонування і результат цієї спрямованості, що виражається у переживанні щастя та задоволеності власним життям [5, с. 96-98]. Ми розглядаємо психологічне благополуччя як складне психічне утворення, яке проявляється у переживанні змістовної наповненості та цінності життя, відчутті задоволення життям та собою, досягненні актуальних мотивів і потреб особистості у перспективі соціально-значущої мети та позитивній оцінці власного існування [9]. Ця ідея є фундаментальною основою праць К. Д. Ушинського у педагогічній антропології вченого, який відзначав: якщо задовольнити всім бажаннями людини, але забрати в неї мету життя, вона стане нещасною і нікчемною істотою [19]. З позиції К. Д. Ушинського не задоволення бажань є тим, що звичайно називають щастям та психологічним благополуччям, мета в житті є серцевиною людської гідності і людського щастя та блага. Лейтмотивом усього життєвого шляху К. Д. Ушинського було переконання, що єдиною метою його життя було зробити якомога більше для Батьківщини.

Таким чином, проблема психологічного благополуччя педагогів є багатоаспектною. Очевидно лише одне: психологічне благополуччя визначається не існуючими умовами і життєвою ситуацією, а перш за все сприйняттям власного життя, внутрішньою позицією у професійній діяльності, ставленням до своїх можливостей та їх оцінкою, відчуттям особистої потреби. Незаперечний зв'язок психологічного благополуччя з високою адекватною самооцінкою і переживанням самоцінності педагога, його життєстійкість, готовність зробити вибір на користь змін умов власного життя, взяти відповідних заходів, спрямованих на оптимізацію благополуччя вчителя [8; 16].

При цьому саморозвиток особистості вчителя виступає основою психологічного благополуччя педагога, який значною мірою визначається психологізацією діяльності вчителя. Під психологізацією розуміється як отримання вчителями додаткової психологічної освіти, так і професійна підготовка та перепідготовка, докладно обґрунтовано в роботі В. В. Рубцова [15]. Психологічна та психолого-педагогічна освіта вчителів сприяє їхньому психологічному благополуччю та особистісному зростанню не лише за рахунок підвищення рівня психологічної культури, а й завдяки підготовці, в якій формуються їхні професійні компетенції, що не просто перераховані в професійному стандарті педагога, але затребувані реальністю нашого часу. Підвищення психологічної культури педагога визначає його гнучкість і готовність до адаптації в безперервно мінливій ситуації сучасної освіти, в економіці, політиці, культурі. Педагог повинен активно опановувати свою

професійну діяльність, роблячи її предметом вдосконалення і практичного перетворення [4].

Підвищення психологічної культури за рахунок застосування діяльнісного підходу в навчанні і професійній перепідготовці сприяють розвитку потреби в прояві активності, розвивають самостійність в організації педагогічної взаємодії, потребі у смисловій творчості. Вивчення чинників психологічного благополуччя вчителя виявляє зв'язок особистісного і професійного саморозвитку, а також неподільність особистісного розвитку і професійного становлення [7; 8].

Як зазначає І. В. Дубровіна, психологічна культура особистості передбачає усвідомлення себе як суб'єкта життя та діяльності [7, с. 16]. У зв'язку з цим очевидно, що психологічна або психолого-педагогічна освіта вчителя має сприяти усвідомленню себе як суб'єкта професійного саморозвитку. В рамках суб'єктного підходу як найважливішого чинника психологічного благополуччя педагога розглядається задоволеність працею. Аналіз робіт сучасних авторів з проблеми задоволеності працею показав, що при всій різноманітності підходів до її вивчення більшість дослідників спираються на суб'єктний підхід як методологічну основу. Наприклад, К. О. Абульханова-Славська [1, с. 20] розглядає задоволеність особистості як детермінанту життєвого простору, пов'язану з оцінкою того, як вона реалізує себе в житті. Суб'єктність реалізується у здатності проектувати, моделювати простір своєї активності, а задоволеність виражається в переживанні результату, найбільш перспективних для особистості напрямків активності. Почуття задоволеності працею виступає опосередкованим виявом причетності людини до її професійного світу як простору реалізації себе та своїх можливостей. Людина, що переживає таку причетність, відчуває себе творцем простору свого «Я». В цілому К. О. Абульханова-Славська, розглядаючи задоволеність як суб'єктивну оцінку, підкреслює в ній статус переживання успішності реалізації здатності проектувати та моделювати простір власної активності [1, с. 130]. Чи правомірно стверджувати, що для педагогів проектування і реалізація свого професійного саморозвитку, спираючись на знання про себе і адекватні уявлення про власні потреби та здібності, може бути суттєвим чинником психологічного благополуччя.

Суб'єктний підхід до проблеми задоволеності працею наповнюється конкретним змістом і емпіричними даними при вивченні особливостей роботи вчителя школи. Це є цілком закономірним: наприклад, саме стосовно до праці вчителя В. Є. Чудновським була представлена проблема ціннісно-смислового ставлення до власної професії [23, с. 618]. Проблема задоволеності працею особливо гостро розглядається у зв'язку з багатьма реаліями праці педагога, що стали по-особливому актуальними в наш час. В. Є. Чудновський відзначав, що головний професійний сенс праці вчителя полягає в його віддалених результатах, тоді як професійний стрес, викликаний негативним ставленням до своєї праці та емоційним дискомфортом, обумовлюють реальність ближніх перспектив, через що зовнішні чинники не роблять цю працю привабливою для самого суб'єкта [23, с. 627].

А. Б. Орлов [14, с. 142] у зв'язку з цим зазначає, що традиційний моносуб'єктний екстерналістський підхід до вивчення праці вчителя залишає без уваги особистість учителя, його розвиток у праці, у взаємодії з учнем. Сьогодні стресогенність вчительської праці посилюється через труднощі переходу на новий освітній стандарт, проведення різноманітних освітніх реформ, введення в дію професійного стандарту педагога, реорганізації освітніх установ і багатьох інших обставин. Л. М. Мітіна підкреслює, що по відношенню до себе як особистості педагога, необхідно виступати творцем, творити та розвивати себе та іншого (учня) [13, с. 22]. Проте, як зазначає Л. І. Божович [2], учитель може виступити в такій ролі лише в тому випадку, якщо у нього є власний досвід життєтворчості. Якщо задоволеність працею пов'язана з переживанням суб'єктності в реалізації свого життєвого задуму, то відображення у внутрішньому плані себе як суб'єкта самореалізації та саморозвитку є особистісною інстанцією, яка виступає як внутрішня основа для самореалізації. Саме вона отримала назву внутрішньої позиції. Отже, внутрішня позиція розглядається нами як відображення у внутрішньому плані співвіднесення провідних мотивів навчання та можливостей їх реалізації в навчальній або навчально-професійній діяльності [2].

У будь-якому віці і на будь-якому етапі життєвого шляху внутрішня позиція виражає відношення до навчальної діяльності як можливості саморозвитку і до себе як суб'єкта навчальної діяльності. Оскільки актуалізація особистісних ресурсів та постійне підвищення професійної кваліфікації розглядаються як найбільш ефективні шляхи профілактики професійних деформацій особистості педагога, очевидно, що психологічна і психолого-педагогічна освіта має сприяти формуванню внутрішньої позиції суб'єкта неперервної освіти. Даний напрямок в освіті педагогів сприяє формуванню передумов конкурентоспроможності та професійної мобільності, і розвитку передумов психологічного благополуччя в цілому [3; 4].

Отже, найбільш важливим напрямком психологічного супроводу педагогів з метою оптимізації психологічного благополуччя є допомога в досягненні більшої психологічної незалежності через переосмислення власних досягнень, зростання самоцінності, усвідомлення і прийняття власної відповідальності за вибір професійної діяльності, в якій досить великі соціальні очікування.

Тренінг – ефективний метод формування внутрішньої позиції суб'єкта неперервної освіти

Ефективним методом формування внутрішньої позиції суб'єкта неперервної освіти виступає психологічний тренінг, в якому педагоги можуть поглибити власні уявлення про свої можливості, що відкриваються завдяки неперервної освіти, розкрити власний потенціал, що, у свою чергу, позитивно впливає на психологічне благополуччя. У тренінгу педагоги можуть порівняти уявлення про себе, що зупинилися у власному особистісному та професійному розвитку, активно створюють своє професійне майбутнє. Отже, як було зазначено вище, аналіз досліджень складових психологічного благополуччя показав, що

найбільш поширеною методологічною основою досліджень з даної проблематики є суб'єктний підхід, згідно з яким професійний розвиток дорослої людини являє собою безперервне творення самого себе і простору власного саморозвитку [6].

У психологічній або психолого-педагогічній освіті як теоретична основа для формування передумов психологічного благополуччя педагогів поряд з діяльнісним застосовується суб'єктний підхід. Формування внутрішньої позиції суб'єкта безперервної освіти є основою для психологічного благополуччя педагогів, оскільки така позиція виступає внутрішньою опорою на самозміні та постійному творенню себе й самовдосконаленню [10].

Програма тренінгу, спрямованого на підтримку психологічного благополуччя педагога

В основі психологічного благополуччя особистості лежить суб'єктивна емоційна оцінка людиною себе та свого життя, процес самоактуалізації та особистісного зростання. Найбільш вдало ці аспекти синтезовані у шестикомпонентній теорії психологічного благополуччя американської дослідниці К. Ріфф [27]. В якості базових складових психологічного благополуччя (psychological well-being) людини К. Ріфф виділила: позитивні відносини з іншими, прийняття себе (позитивна оцінка себе і свого життя), автономія (здатність слідувати своїм власним переконанням), компетентність (контроль над навколишнім середовищем, здатність ефективно управляти своїм життям), наявність цілей, які надають життю спрямованість і сенс, особистісне зростання як почуття безперервного розвитку і самореалізації. Зауважимо, що саме концепція К. Ріфф і лягла в основу розробленого нами авторського тренінгу. Кожен з цих представлених компонентів відображає психологічне благополуччя педагога, розкриваючи його різноманітність. Зауважимо, що психологічне благополуччя педагога пов'язане з такими особистими рисами, як впевненість у собі, адекватна самооцінка, позитивний погляд на життя, доброзичливість, товарицькість, емоційна стабільність [27].

Мета тренінгу: підтримка психологічного благополуччя педагогів.

Завдання тренінгу: створити умови для розвитку психологічного благополуччя; сприяти розвитку комунікативних навичок, почуття довіри, емпатії; створити умови для формування навичок, що сприяють особистісному зростанню, вироблення позитивної Я-концепції, визнання своїх достоїнств та недоліків, позитивного ставлення до себе, мотивації для подальшого саморозвитку; розвивати навички саморегуляції; виробляти навички управління внутрішньо особистісних конфліктів; створити умови для виявлення наявності мети в житті, можливостей для реалізації потенціалу; розвитку самостійності і незалежності, здатності протистояти соціальному тиску.

Кількість занять – 13.

Тривалість кожного заняття – 90 хв.

Учасники: педагоги.

Заняття 1. Вступне завдання.

Встановити принципи роботи в групі, познайомитися з учасниками тренінгу, налаштувати групу на робочий лад, емоційно зблизити учасників.

Хід заняття.

Організаційний момент (правила тренінгу, режим занять) – 15 хв.

Основна частина.

Вправа «Снігова куля» (10 хв.) [17].

Мета: знайомство учасників, релаксація.

Учасники тренінгу по колу називають своє ім'я та характеризують себе прикметником, що починається на ту ж саму літеру, що й ім'я. (Важливий Вася – Мудра Марина – Бадьорий Борис ...).

Вправа «Сонце світить для тих, хто» (15 хв.) [21].

Мета: створення умов для формування почуття згуртованості.

Група стає в тісне коло. Один з учасників прибирає свій стілець, ставить його в стороні, а сам стає на середину кола. Мета – стояти в центрі – знову отримати стілець, на який можна сісти. Людина в центрі кола розповідає що-небудь про саму себе. Якщо сказане справедливо по відношенню до будь-кого з гравців, то вона (або вони) встають та міняються місцями з тим, хто промовляв.

Мова кожного виступаючого починається однією й тією ж фразою: «Сонце світить для кожного, хто ...». Гра може починатися з опису зовнішніх атрибутів: «Сонце світить для кожного, хто носить блакитні джинси». Згодом гра може персоніфікуватися, і тоді називаються індивідуальні уподобання та антипатії. («Сонце світить для кожного, хто ... любить проводити відпустку на морі ... терпіти не може курців ... харчується, дотримуються вегетаріанського харчування...») Добре, якщо члени групи згадають як про сильні, так і про слабкі сторони людського характеру, пристрасті, недоліки, успіхи та невдачі, професійні інтереси, щастя та розчарування в любові, навіть політичні переконання.

Рефлексія: що стало для мене несподіванкою? Чи відчуваю я, що знайшов досить «споріднених душ»? Чи радує мене, що між нами так багато спільного?

Вправа «Колективний рахунок» (15 хв.) [21].

Мета: підвищення рівня узгодженості внутрішньо групової взаємодії.

Учасники стоять у колі, опустивши голови вниз, не дивлячись один на одного. Завдання групи – називати по порядку числа натурального ряду, намагаючись дістатися до найбільшого, не зробивши помилок. При цьому повинні виконуватися три умови: по-перше, ніхто не знає, хто почне рахунок і хто назве наступне число (забороняється домовлятися один з одним вербально або невербально); по-друге, не можна одному і тому ж учаснику називати два числа поспіль; по-третє, якщо потрібне число буде названо вголос двома або більше гравцями, ведучий вимагає знову починати з одиниці. Загальною метою групи стає щоденне збільшення досягнутого числа при зменшенні кількості спроб.

Рефлексія: як ви думаєте, що сприяло успішності виконання завдання? Чому, на ваш погляд, із завданням ви не впоралися?

Вправа «Будинок» (15 хв.) [21].

Мета: усвідомлення своєї ролі у групі, стилю поведінки.

Учасники діляться на 2 команди. Ведучий проводить інструктаж: «Кожна команда повинна стати повноцінним будинком! Кожна людина повинна вибрати, ким вона буде в цьому будинку – дверима, стіною, а може шпалерами або предметом меблів, квіткою або телевизором? Вибір за вами! Але не забувайте, що Ви повинні бути повноцінним і функціональним будинком! Побудуйте свій будинок самі! Можна спілкуватися один з одним».

Психологічний зміст вправи: учасники замислюються над тим, яку функцію вони виконують в цьому колективі, усвідомлюють, що всі вони потрібні у своєму «будинку», що сприяє їх згуртуванню.

Рефлексія: як проходило обговорення в командах? Відразу ви змогли визначити свою роль в «будинку»? Чому ви вибрали саме цю роль? Я думаю, ви все зрозуміли, що кожна частина вашого «дому» важлива і потрібна в ньому, кожна несе свою певну функцію, без якої будинок не може бути повноцінним!

Вправа «Руки, ті, що говорять» (10 хв.) [21].

Мета: емоційно-психологічне зближення учасників за рахунок тілесного контакту. Учасники утворюють два кола: внутрішнє та зовнішнє, стоячи обличчям один до одного. Ведучий дає команди, які учасники виконують мовчки в парі, що утворилася. Після цього по команді ведучого зовнішнє коло рухається вправо на крок.

Варіанти інструкцій утворюючим парам

Вітатися за допомогою рук.

Поборотися руками.

Помиритися руками.

Висловити підтримку за допомогою рук.

Висловити радість.

Побажати успіху.

Попрощатися руками.

Рефлексія: що було легко, що складно? Кому було складно мовчки передавати інформацію? Кому легко? Чи звертали Ви увагу на інформацію від партнера або більше думали, як передати інформацію самим? Як Ви думаєте, на що було спрямовано цю вправу?

Заключна частина.

Учасники по черзі діляться враженнями про проведені заняття (що запам'яталося, що нового вони дізналися про інших учасників, як змінився їхній стан під час проведеного заняття).

Прощання.

Прощатися ми будемо за допомогою певного ритуалу. Давайте утворимо тісне коло. Покладемо руки на плечі один одному. Закриємо на хвилину очі і подумки передамо один одному всі можливі позитивні емоції, почуття і побажання.

Заняття 2.

Мета: профілактика емоційного вигорання, навчання навичкам саморегуляції, формування позитивного емоційного стану.

Хід заняття.

Привітання.

Розминка – вправа «Рукоштовання» (10 хв.).

Мета: налаштувати групу на позитивний лад.

Учасникам пропонується походити по колу та привітатися з учасниками тренінгу і побажати того, що необхідно даному учаснику в цей момент.

Основна частина.

Вправа «Мій портрет» (15 хв.).

Мета: створення умов для розвитку умінь давати та приймати зворотний зв'язок у незвичайній формі.

Учасникам тренінгу пропонується намалювати свій портрет. Потім цей портрет необхідно прикріпити на спину собі. Після цього учасник ходить по колу, і всі бажаючі можуть написати там власні побажання, компліменти. Потім листок знімається і всі сідають в коло, відбувається обмін думками.

Вправа «На довірі» (10 хв.) [13].

Мета: підвищення довіри один до одного в колективі.

Учням пропонується розділитися на дві-три команди. Потім дається завдання кожному з групи спробувати впасти на руки своїх колег. Завдання інших утримати цю людину в своїх руках.

Рефлексія: що відчув кожен з учасників?

Вправа «Мої сильні сторони» (20 хв.) [13].

Мета: створення позитивного «Образу-Я».

Всі сідають у коло. Кожен член групи протягом 2 хвилин повинен розповісти про свої сильні сторони; про те, що він любить, цінує та приймає в собі; про те, що дає йому почуття внутрішньої впевненості і довіри до себе в різних ситуаціях. Важливо, щоб мовець не «брав в лапки» свої слова, щоб не применшував своїх достоїнств, не критикував себе, не говорив про свої помилки та недоліки.

Заключна частина.

Прощання.

Заняття 3. Позитивні відносини з оточуючими.

Мета: відпрацювання навичок, що допомагають встановлювати та підтримувати контакти з іншими людьми.

Хід заняття.

Привітання (10 хв.).

Розминка – вправа «Очі в очі» (10 хв.) [17].

Мета: встановлення міжособистісного контакту всіх учасників тренінгу, отримання зворотного зв'язку.

Інструкція: у своєму житті часто люди задовольняються поверхневими, неглибокими контактами один з одним, не намагаючись побачити, що відчуває, переживає інший, я пропоную вам протягом 3-5 хвилин дивитися в очі іншим, намагаючись встановити контакт з кожним членом групи.

Рефлексія: кому і чому було важко встановити зоровий контакт?

Основна частина.

Вправа «Люблячий погляд» (10 хв.) [12].

Мета: усвідомлення свого невербального емпатійно-експресивного арсеналу.

Один з учасників виходить за двері. Його завдання – визначити, хто з групи буде дивитися на нього «люблячим» поглядом. Ведучий за його відсутності вибирає для цієї мети двох-трьох осіб. Потім вибирається інший, який відгадує. Кількість людей, що споглядають «люблячим» поглядом поступово збільшується.

Рефлексія: які почуття ви відчували, коли на вас дивилися «люблячим» поглядом? Що ви відчували, коли були в ролі наглядача «люблячим» поглядом?

Вправа «Карусель» (20 хв.).

Мета: сприяти розвитку емпатії та рефлексії у процесі навчання. Члени групи стають за принципом «каруселі», тобто обличчям один до одного, і утворюють два кола: внутрішнє нерухоме і зовнішнє рухливе. Ведучий наводить приклад ситуації. Час на встановлення контакту і проведення бесіди (3-4 хвилини). Потім ведучий дає сигнал, і учасники групи зсуваються до наступного учасника.

Приклади ситуацій.

Перед вами людина, яку ви добре знаєте, але досить довго не бачили. Ви раді цій зустрічі... Перед вами незнайома людина. Зустріньтеся з нею... Перед вами маленька дитина, вона чогось злякалась. Підійдіть до неї та заспокойте. Після тривалої розлуки ви зустрічаєте коханого (кохану), ви дуже раді зустрічі. У даній вправі здійснюється серія зустрічей, причому кожного разу з новою людиною.

Завдання учасників – легко увійти в контакт, підтримати розмову і попрощатися.

Рефлексія: легко або важко було виконати завдання? У чому були труднощі?

Вправа «Втеча з в'язниці» (10 хв.) [12].

Мета: створення умов для розвитку здібностей до емпатії, розуміння міміки, мови рухів тіла.

Учасники групи стають у дві шеренги обличчям один до одного. Ведучий пропонує завдання: «Перша шеренга буде грати злочинців, друга – їх ніж спільників, які прийшли до в'язниці, для того щоб влаштувати втечу. Між вами звуконепроникна скляна перегородка. За короткий час побачення спільники за допомогою жестів і міміки повинні «розповісти «злочинцям», як вони будуть рятувати їх із в'язниці (кожен «прибічник» рятує одного «злочинця»)). Після чого учасники міняються ролями.

Рефлексія: у якій ролі вам було легше? Чи звертали ви увагу на те, розуміє вас «злочинець» чи ні? Чи вдалося зрозуміти «спільника»? Якщо ні, то чому?

Вправа «Вихід з контакту» (10 хв.).

Мета: реагування емоцій, формування установки на партнерство.

Уявіть ситуацію: «Ви зустріли не надто близького знайомого, який має в своєму розпорядженні час і має бажання поспілкуватися з вами, а вам ніколи». Учасники групи розігрують ситуацію, пропонуючи кілька варіантів виходу з контакту.

Заключна частина.

Прощання.

Заняття 4. Позитивні відносини з оточуючими.

Мета: створення умов для формування довіри.

Хід заняття.

Привітання (10 хв.).

Розминка – вправа «Плутанина» (10 хв.).

Мета: підвищити тонус групи та згуртувати учасників.

Гравці стають у коло і витягують вперед праві руки. За сигналом ведучого вони з'єднують руки попарно. Другий сигнал – тепер потрібно з'єднати ліві руки, але вже з якоюсь іншою людиною (не з тим гравцем, з ким з'єднані праві руки). Завдання гравців – не відпускаючи рук, постаратися розплутатися та залишитися стояти в колі.

Якщо гравці опинилися в нерозв'язаній ситуації, можна запропонувати одному з гравців взяти на себе відповідальність за всю групу і вказати одну з пар рук, яку можна роз'єднати, щоб розплутати «мертвий вузол».

Основна частина.

Вправа «сліпий та поводитир» (15 хв.).

Мета: формування довіри до навколишнього світу.

Учасники гри діляться на пари; одна людина закриває (або їй зав'язують) очі – вона «сліпа», друга людина – її «поводир». Завдання «сліпого» – бродити по кімнаті, куди йому заманеться; задача «поводиря» – забезпечити його безпеку, голосом або дотиками, керуючи діями «сліпого», але не відбираючи у нього ініціативи.

Завдання можна ускладнити, запропонувавши «поводирям» не просто стежити за «сліпими», а й самим активно брати участь у грі: описати навколишню обстановку; познайомити своїх «сліпих» один з одним або з іншими «поводирями»; пограти зі «сліпими» в якусь гру і так далі. Через 5-7 хвилин «сліпі» і «поводирі» міняються ролями.

Рефлексія: як відчували себе «сліпі» та «поводирі», кому в якій ролі було легше? Чи легко було довіряти «поводирю»? Що сприяло, а що заважало довірі?

Вправа «Вітер у вербах» (15 хв.).

Мета: створення атмосфери довіри і підтримки у групі.

Сім-вісім чоловік утворюють тісне коло, стискаючи один одного плечима. Ведучий стає в центрі кола, закриває очі і падає вперед або назад, завдання гравців – не просто підхопити людину, а й обережно передавати її з рук в руки по колу.

Рефлексія: напевно більшості учасників було страшно брати участь у цій вправі, хоча б в першого разу. Як саме вами переживається цей страх? Що допомогло вам його подолати?

Вправа «Маятник» (10 хв.).

Мета: дати можливість команді відчувати себе комфортно при виконанні завдання в тісному фізичному контакті.

Опис вправи. Учасники розбиваються на трійки. Двоє людей встають обличчям один до одного на відстані 120-150 см, тримаючи руки долонями вперед на рівні грудей. Третій учасник стає між ними, розслабляється і починає вільно падати вперед або назад на руки одного з двох. Їхнє завдання – м'яко ловити його на руки (з опорою на плечі) і легко відштовхувати від себе, так, щоб він почав падати в іншу сторону. Таким чином, середній учасник вільно і розслаблено розгойдується між двома крайніми. Бажано, щоб у ролі середнього учасника побував кожен. Ця вправа, як і наступні, залишає досить широкий простір для творчості ведучого: можна міняти відстань між партнерами (якщо хто-небудь боїться виконувати вправу, то спочатку відстань повинна бути мінімальною, потім вона поступово збільшується). Ефективність вправи підвищується, якщо вона проходить під спокійну, розслаблюючу музику, а ведучий доречними фразами створює відповідний настрій.

Вправа стимулює розвиток взаємної довіри учасників. Крім того, вона розвиває вміння розслабитися, зняти напругу, створює можливості для тактильного контакту.

Рефлексія: що ви відчуваєте, коли до вас торкаються руками? Бувають руки м'які і надійні, їх дотик приємний. Якщо ж руки жорсткі, грубі – їх дотик не радує. А які руки у вас? До речі, а чи довіряєте ви власним рукам?

Заключна частина (15 хв.).

Прощання.

Заняття 5. Автономія.

Мета: створення умов для розвитку незалежності, здібності протистояти соціальному тиску.

Хід заняття

Привітання (10 хв.).

Розминка – вправа «Протилежний рух» (15 хв.) [12].

Мета: подолання рухового автоматизму, психом'язового тренування.

Учасники розбиваються на пари. Один з партнерів починає виконувати під музику будь-які спонтанні рухи. Завдання іншого партнера – виконувати ті ж самі рухи, які є, з його точки зору, протилежними рухами, виконуваних першим учасником. Через 1,5-2 хвилини учасники міняються ролями, і гра повторюється знову.

Учасники вчаться довільно регулювати свої рухи, пригнічуючи бажання «відзеркалювати» дії партнера, повторюючи їх буквально. Крім того, вправа підвищує взаєморозуміння партнерів, сприяє згуртуванню команди.

Рефлексія: кому що більше сподобалося? Коли в реальних життєвих ситуаціях важливо вміти робити не те, що тобі показують, а в точності навпаки?

Основна частина.

Вправа «Вчимося говорити «Ні» (15 хв.).

Мета: формування навичок аргументованої відмови.

Кожен з учасників проходить по колу, зупиняючись перед товаришами. Сидячи, по черзі, учасники звертаються один до одного з проханням або наказом. Завдання: сказати «ні», при цьому обґрунтувати свою відмову.

Рефлексія: в яких випадках було легше відмовляти: при проханні, при наказі або при запрошенні діяти разом?

Вправа «Автобус» (20 хв.) [21].

Мета: відпрацювання гнучкості невербальної поведінки.

Стільці розставляються, імітуючи сидіння в автобусі. Частина учасників сідає сидіння, а частина «йде» стоячи. «Автобус» робить повороти, підстрибує на нерівностях, а «пасажири» штовхають один одного, падають на тих, хто сидить, висловлюючи своє невдоволення.

Розгтовхуючи пасажирів, по салону автобуса пробирається кондуктор і вимагає плату за проїзд.

Учасникам групи необхідно відтворити реальну поїздку та конфлікти, що виникають серед пасажирів.

Рефлексія: Як ви себе почували, коли пасажирів залучали до сварки? Чи хотілося їм брати участь в ній чи ні?

Заключна частина (10 хв.).

Прощання.

Заняття 6. Автономія.

Мета: сприяти розвитку саморегуляції.

Хід заняття.

Привітання (10 хв.).

Розминка – дихальні вправи (15 хв.).

«Дихання».

Початкове положення – стоячи, ноги на ширині плечей, руки вздовж тулуба. Зробити глибокий вдих, підняти руки через сторони вгору над головою. Затримка дихання. Видих – корпус різко нахилиється вперед, руки скидаються вниз перед собою, відбувається різкий викид повітря.

«Відпочинок».

Початкове положення – стоячи, випрямитися, поставити ноги на ширину плечей. Вдих. На видиху нахилитися, розслабивши шию і плечі так, щоб голова і руки вільно звисали до підлоги. Дихати глибоко, стежити за своїм диханням. Перебувати у такому положенні пропонується протягом 1-2 хвилин. Потім повільно випрямитися. Ця вправа має заспокійливий ефект.

«Концентрація на розрахунку».

Подумки повільно розрахувати від 1 до 10 і зосередитися на цьому повільному рахунку. Якщо в якийсь момент думки почнуть розсіюватися, і ви будете не в змозі зосередитися на рахунку, почніть спочатку. Повторюйте рахунок протягом декількох хвилин.

Основна частина.

Вправа «До лінії» (15 хв.) [14].

Мета: регуляція поведінки.

Учасникам необхідно з закритими очима дійти до фінішу, який знаходиться від старту на відстані 5-6 метрів. Гравці повинні зупинитися лише

тоді, коли, на їхню думку, вони будуть якомога ближче до фінішу, але не переступаючи лінію фінішу. Ведучий і кілька помічників стежать за рухом гравців, щоб вони ні з чим не зіткнулися і не збилися зі шляху.

Переможцем гри стає той учасник, який зупинився у фінішу ближче всіх, але при цьому не заступив за межу.

Сенс цієї вправи полягає в удосконаленні регуляції поведінки і здійсненні вибору в умовах ризику. Отже, чим далі учасник пройде, тим більша ймовірність перемоги, збільшується ризик заступити за лінію і зазнати поразки. Разом з тим, дана вправа дозволяє обговорити життєві ситуації, коли одночасно є бажання досягти успіху і прагнення уникнути провалу. Зазвичай, у людей, які не доходять до фінішу, пріоритетним завданням є запобігти невдачі, а у людей, що знаходяться максимально близько до фінішу – прагнення до отримання успіху.

Рефлексія: як приймалося остаточне рішення, чому був обраний саме такий момент? Люди, які зупиняються заздалегідь, є досить обережними і практично не мають шансів на перемогу. А люди, які йдуть далі, приймають рішення або програти, або здобути перемогу, тобто вони повністю готові до всіх ризиків. З якими характерними особливостями людини, на думку учасників, це може бути пов'язано? І де, в яких ситуаціях, стане в нагоді здатність «дійти до межі», досягти джерел небезпеки і обмежень, але вчасно встигнути зупинитися?

Вправа «Проштовхування в автобусі» [21].

Мета: ознайомити учасників з механізмами занурення людини в стан своїх внутрішньо особистісних конфліктів, ознайомити зі способами запобігання конфлікту та виходу з нього.

Всі учасники стають спиною один до одного, а один учасник повинен протискуватися між ними, як в автобусі.

Рефлексія: яке було ставлення до нього, які почуття він відчував?

Релаксаційно-концентраційна вправа «Концентрація на рахунку» (5 хв.). Подумки повільно рахуйте від 1 до 10, і зосередьтеся на цьому повільному рахунку. Якщо в якийсь момент думки почнуть розсіюватися, і ви будете не в змозі зосередитися на рахунку, почніть спочатку. Повторюйте рахунок протягом декількох хвилин.

Релаксаційно-концентраційна вправа «Концентрація на слові» (5 хв.) [15]. Виберіть будь-яке коротке (найкраще двоскладове) слово, яке викликає у вас позитивні емоції або ж з яким пов'язані приємні спогади. Нехай це буде ім'я коханої людини або ласкаве прізвисько, яким вас називали в дитинстві батьки, чи назву улюбленої страви ... Якщо слово двоскладове, подумки вимовляєте перший склад на видиху, другий – на видиху. Зосередьтеся на «своєму» слові, яке відтепер стане вашим персональним гаслом при концентрації.

Заключна частина.

Прощання.

Заняття 7. Мета в житті.

Мета: виявлення мети в житті і почуття осмисленості життя.

Хід заняття.

Привітання (10 хв.).

Розминка – вправа «Чарівний магазин» (15 хв.) [21].

Мета вправи: під час «торгівлі» учасник починає активно роздумувати про справжню мету та сенс життя.

Один з учасників групи приходить в «чарівний магазин», продавець в якому – ведучий. Продавець-чарівник може запропонувати учаснику все, що лише можна побажати: здоров'я, кар'єру, успіх, щастя, любов..., але вимагає, щоб покупець теж заплатив за це тим, що цінує в житті: здоров'ям, любов'ю.

Основна частина.

Вправа «Як визначити свою мету?»

Учасникам пропонується сім запитань, які вони повинні задавати собі і на які повинні відповісти знову й знову:

1. Які п'ять головних цінностей є у вашому житті?

Запитання поставлено з метою допомогти з'ясувати, що для людини є дійсно важливим, що менш важливим, або зовсім не є важливим.

Як тільки учасником визначені п'ять найважливіших цінностей в житті, йому пропонується розподілити їх у пріоритетному порядку: від першого – найважливішого – до п'ятого – найменш важливого.

Вибір цінностей та порядку визначення їх важливості передує постановці обставин, тому що життя людини проходить від внутрішнього до зовнішнього і його цінності – це центральні складові частини особистості, визначеність у їх відношенні дає можливість вибирати відповідно цим цінностям життєву мету.

2. Які три основні життєві цілі є найважливішими для вас на даний час?

Пропонується написати відповідь на це питання за тридцять секунд.

Це так званий метод швидкого перерахування. Коли у людини лише тридцять секунд є на те, щоб написати три основні мети, її підсвідомість швидко відкидає багато цілей. Краща трійка просто потрапляє в її свідомість як постріл. За тридцять секунд вона доб'ється такої ж точної відповіді, як за тридцять хвилин.

3. Що б ви робили, на що б витратили свій час, якби сьогодні дізналися, що жити вам залишилося лише шість місяців?

Це ще одне пов'язане з цінностями питання, яке допоможе визначити, що для людини є дійсно важливим. Коли її час обмежений, нехай навіть лише в уяві, вона усвідомлює, хто і що для неї в дійсності має першочергове значення. Як сказав один лікар, «я ніколи не зустрічав бізнесмена, який би на смертному одрі говорив: «Шкода, що я проводив мало часу на роботі».

Одного разу хтось сказав, що людина не готова жити, поки вона не готова відповісти, що б вона робила, якби їй залишилося жити лише одну годину на землі. А що зробили б ви?

4. Що ви будете робити, якщо завтра виграєте в лотерею мільйон доларів?

Як ви зміните своє життя? Що ви купите? Що ви почнете або перестанете робити? Уявіть собі, що у вас лише дві хвилини на те, щоб записати відповіді, і ви зможете зробити або прийняти в якості рішення тільки те, що запишете.

Це питання може допомогти людині вирішити, що б вона робила, якби у неї було багато грошей і вільного часу й зовсім не було страху невдачі. Найточніші відповіді виникають при осмисленні того, наскільки більше зробила б людина по-іншому, маючи можливість власного вибору.

5. Що ви завжди хотіли зробити, але боялися спробувати?

Це питання допоможе більш чітко зрозуміти, які страхи заважали людині робити те, чого насправді хотілося.

6. Що вам подобається робити? Що вам дає найбільш повне відчуття самоповаги та самозадоволення?

Це ще одне запитання, пов'язане з цінностями, яке може вказати, де слід почати пошуки «заповітного бажання». Людина завжди буде щасливою, займаючись тим, що їй подобається. Завдяки цьому людина відчуватиме себе щасливою і повноцінною особистістю.

7. (Найважливіше запитання). Яка ваша найсміливіша мрія, якби ви знали, що не можете зазнати невдачі?

«Уявіть собі, що з'явився джін та подарував вам одне бажання. Джін гарантував, що ви досягнете абсолютного, повного успіху у всьому, що б не вибрали, у великому чи малому, близькому або віддаленому в часі. Якби у вас була повна гарантія успіху в будь-якій справі, великій чи малій, яку захоплюючу мету ви б перед собою поставили?»

«Що б ви не написали в якості відповіді на будь-яке з запитань, включаючи: «Яка ваша найсміливіша мрія, якби ви знали, що не можете зазнати власної невдачі?», все це ви можете зробити та отримати. Той факт, що ви змогли написати це, означає, що ви можете досягти цього. Як тільки ви вирішили, чого саме вам хочеться, єдине питання, на яке потрібно відповісти, - «Чи хочу я цього досить сильно, і чи готовий я заплатити за це певну ціну?».

На всі ці питання записуються відповіді. Необхідно переглянути їх і вибрати лише одну з них в якості головної, визначальної мети в житті на даний момент.

Заклучна частина.

Прощання.

Заняття 8. Особистісний ріст.

Мета: виявлення можливостей для реалізації потенціалу, формування позитивного ставлення до себе, мотивації для подальшого саморозвитку.

Хід заняття.

Привітання (10 хв.).

Розминка – Вправа «Хто я?» (10 хв.) [15].

Мета: особистісна установка на самоаналіз.

Кожен учасник тренінгу називає своє ім'я та три властивих йому якості, що починаються на ту ж літеру, що і його ім'я. Наприклад, Надія – надійна, наївна, ніжна. Таким чином, відбувається стимуляція креативних (творчих) здібностей учасників групи. Крім того, долаються боязкість і сором'язливість, труднощі в самовираженні, проявляється прагнення до визнання, а в деяких випадках опозиційність.

1. Основна частина.

Вправа «Мої головні досягнення в житті» (15 хв.).

Мета: вміння знаходити в собі сильні сторони та спиратися на них під час досягнення поставленої мети.

Кожен учасник тренінгу описує декілька зроблених ним протягом останнього часу (наприклад, протягом тижня) успішних вчинків, рішень (не менше 2-х), підкреслюючи в кожному випадку те, що він отримав як особистість. Решта учасників дають свою оцінку цим вчинкам, рішенням (в коректній формі). Таким чином виявляються схильності, мотивація та напрямки самореалізації учасників, що можна використовувати для організації колективних творчих справ.

Вправа «Мої найкращі способи подолання стресу» (20 хв.) [10].

Мета: допомогти діагностувати сценарії власних психологічних захистів. Кожен учасник тренінгу розповідає про декілька своїх кращих способів (не менше 3-х), як заспокоїти себе у стресі. Ведучий уточнює алгоритм кожного з них та записує на дошці. Решта голосують, якщо самі також використовують наведені способи і з їх допомогою допомагали іншим (друзям, знайомим, родичам). В результаті аналізу та обговорення описаних способів група робить два висновки:

- у кожної людини існує безліч механізмів подолання стресів – у сфері перемикання на інший вид діяльності, на хобі, комунікації, спілкування з природою, звернення до мистецтва, в сфері відпочинку, харчування, внутрішнього монологу або діалогу та ін.;

- люди можуть ефективно допомагати один одному у випадках подібності у них застосовуваних способів впоратися зі стресом власної поведінки.

Ця вправа допомагає діагностувати сценарії психологічних захистів.

Вправа «У чому мені пощастило в цьому житті» (10 хв.).

Мета: підвищення рівня життєвого оптимізму, створення хорошого настрою на роботу.

Учасники групи розбиваються на пари. Ведучий пропонує завдання: «Протягом трьох наступних хвилин розкажіть своєму партнеру про те, в чому вам найбільше всього пощастило в цьому житті. Через три хвилини треба помінятися ролями». Після вправи проводиться короткий обмін враженнями.

1. Домашнє завдання – продумати кілька питань для інших учасників тренінгу.

Питання можуть бути на тему ставлення до власного життя, до себе, до оточуючих, планів на майбутнє.

Заняття 9. Особистісний ріст.

Мета: виявлення можливостей для реалізації потенціалу, формування позитивного ставлення до себе, мотивації для подальшого саморозвитку.

Хід заняття.

Привітання (10 хв.).

Розминка – вправа «Мій герб» (15 хв.) [13].

Нікому не завадить мати свій особистий герб, нехай навіть він відомий лише одному його власнику. У важкі життєві моменти, згадавши про цей герб, можна згадати про найважливіше, найцінніше, що є у вашому житті. Це допоможе зробити вибір у критичну хвилину.

Спробуйте придумати свій особистий герб на зразок того, що був у знатних людей багато років тому.

«Щастя» – покажіть щось, що символізує для вас найбільше щастя (якщо не можете обмежитися чимось одним, то намалуйте два або навіть три позначення).

«Переваги» – покажіть символи того, чим ви пишаєтеся, чим ви задоволені, що надає вам сили та впливу.

«Суспільство» – символічно зобразити себе очима суспільства, свою особистість, своє місце у світі.

«Здійснення» – до яких вершин ви прагнете.

Свій герб ви можете, наприклад, зобразити у своєму записнику. У хвилини тяжких сумнівів, вибору, втрати сили волі, погляньте на свій герб, це додасть вам сил та життєвої наснаги.

1. Основна частина.

Вправа «Зате ...» (20 хв.) [14].

Мета: зниження рівня фрустрації або стресу. Пошук можливих шляхів її вирішення.

Тренер пропонує кожному учаснику гри коротко описати на листку паперу якесь нездійсненне бажання, будь-яку актуальну стресову або конфліктну ситуацію, недозволену на даний момент або ту, що запам'яталася як важко вирішувана (допускається анонімність авторства).

Потім всі ці листки тренер збирає, перемішує та пропонує учасникам наступну процедуру обговорення:

- кожна написана ситуація зачитується у групі, після чого учасники повинні привести якомога більше доказів, що дана ситуація є зовсім не важко вирішуваною, а простою, смішною або навіть вигідною за допомогою зв'язку, наприклад: «зате...», «могло б бути й гірше!...», «не дуже-то і хотілося...», тому що ...» або «здорово, адже тепер...»;

- після того, як зачитані всі ситуації і висловлені всі можливі варіанти ставлення до них, тренер пропонує обговорити результати гри й ту реальну допомогу, яку отримав для себе кожен учасник.

Вправа «Інтерв'ю» (20 хв.).

Мета: вміння слухати партнера та вдосконалювати комунікативні навички.

Бути щирим і відвертим перед самим собою, а тим більше перед іншими – досить важке завдання. Але ми вже досить добре знаємо один одного та готові відповідати на будь-які питання відверто та щиро. Кожен з вас приготував по одному питанню для інших членів групи і готовий дати інтерв'ю.

Основне правило такого інтерв'ю – надавати найбільш повні та відверті відповіді. Таким чином, ви спробуєте ще краще розібратися в собі, адже питання стосуються особливостей вашого характеру, ваших звичок та інтересів, уподобань і поглядів на ті чи інші складні життєві ситуації. Отже, ви – дуже цікава людина й до вас дуже багато запитань від оточуючих.

Хто готовий першим дати інтерв'ю?

Учасник, який буде першим відповідати на питання, сідає так, щоб бачити обличчя всіх членів групи. Решта починають по черзі (по колу) задавати питання. Якщо час на все інтерв'ю обмежений, тоді сам учасник бере інтерв'ю та вирішує, чиї питання він хотів би почути.

Інтерв'ю не повинно затягуватися занадто довго (не більше 5 хвилин), і відповіді повинні бути дійсно щирими та відвертими. Всі члени групи повинні брати участь у бесіді. При цьому ті, хто беруть інтерв'ю, мають право не відповідати на запитання, яке, на їхній погляд, не відноситься безпосередньо до них самих.

Дана вправа показує ступінь готовності групи глибоко та серйозно працювати на заняттях. З одного боку, це відразу видно по характеру запитань: чим серйозніший настрій групи, тим глибші за змістом самі питання. З іншого боку, бажання працювати видно з характеру самих відповідей: відволікання в сторону, загальні міркування, смішки, часті відмови говорять про несерйозне сприйняття цієї вправи.

Вправа «Шлюбне оголошення» (15 хв.) [14].

Мета: самопрезентація, формування навичок впевненої поведінки, осмислення позитивного «я-образу», розвиток здатності розуміти партнера.

Ваше завдання – скласти текст шлюбного оголошення, в якому потрібно, насамперед, вказати свої основні гідності. Не варто приділяти занадто багато уваги своїм фізичним даним.

Опишіть ваш характер, звички, особливості спілкування з людьми і ставлення до них, ваші улюблені заняття. Чим можете зацікавити іншу людину? Не слід писати про наявність квартири, дачі, машини та гаража. Не забудьте охарактеризувати ваш ідеал. Яким ви його собі уявляєте? Опис ідеалу не повинен займати більше 1/3 оголошення. Після чого учасники групи зачитують свої оголошення.

Рефлексія: що виявилось складнішим – охарактеризувати себе чи ідеал? Чи важко було зачитати оголошення перед усією групою? Якщо так, то чому?

Заключна частина.

Прощання.

Заняття 10. Самосприйняття.

Мета: створення умов для формування позитивної Я-концепції, визнання своїх достоїнств і недоліків, позитивна оцінка минулого.

Хід заняття.

Привітання (10 хв.).

Основна частина.

Вправа «Сильні сторони» (20 хв.).

Мета: формування звички думати про себе позитивно.

Кожен член групи повинен розповісти про свої сильні сторони – про те, що він любить, цінує, приймає в собі; про те, що дає відчуття внутрішньої впевненості та довіри до себе в різних ситуаціях. Не обов'язково говорити лише про позитивні риси характеру. Важливо відзначити те, що є або може бути точкою опори в різні моменти життя. Важливо, щоб промовець висловлювався прямо, без всіляких «але», «якщо», «будь-то» тощо. Ця вправа спрямована не

лише на саморозкриття, а й на вміння думати про себе в позитивному напрямку. Тому, виконуючи її, необхідно уникати висловлювань про свої недоліки, помилки, слабкості. Ведучий повинен припинити будь-яку спробу самокритики, самоосуду.

Інші члени групи не ставлять запитань, не висловлюються – вони залишаються лише слухачами. Через 3-4 хвилини починає говорити наступний член групи, який сидить праворуч від попереднього, і так до того часу, поки не висловляться всі по черзі.

Вправа «Я-реальне та Я-ідеальне» (25 хв.) [14].

Мета: допомогти учасникам вибудувати адекватну самооцінку.

Учасникам роздають по 2 аркуша паперу та олівці. Ведучий просить намалювати себе в «двох іпостасях»: Я-реальне і Я-ідеальне. Дається 10-15 хвилин. Після чого відбувається наступне обговорення:

- Коли ви відчували більшу напругу: коли малювали ідеальне або реальне?

- Як ви думаєте, що вам необхідно зробити, щоб ці два поняття стали єдиними?

Заключна частина.

Прощання.

Заняття 11. Самосприйняття.

Мета: створення умов для формування позитивної Я-концепції, визнання своїх достоїнств і недоліків, позитивна оцінка минулого.

Хід заняття.

Привітання (10 хв.).

Розминка – вправа «Монстр» (10 хв.) [12].

Мета: розвиток умінь встановлювати контакт за допомогою погляду.

Всі ми визнаємо за собою різні недоліки. Але чи такі вже вони, якщо вдуматися, страшні?

Уявімо собі, що в центрі нашого кола стоїть опудало – несимпатичне, схоже на те, що ставлять на городах відлякувати птахів. Воно володіє всіма тими якостями, які ми вважаємо своїми недоліками. Так, якщо хтось визнає за собою деяку слабкість, він говорить: «Опудало таке-то» – і називає цей недолік.

Основна частина.

Вправа «Крокодил» (20 хв.).

Мета: формування груп.

Ведучий говорить про те, що багато людей бояться здаватися оточуючим смішними, безглуздими, і запитує учасників, кому знайоме це відчуття. Наступна гра пропонується як засіб позбавитися від цього побоювання. Група розбивається на дві команди. Перша команда загадує якесь слово або словосполучення (можна – назви предметів, що часто зустрічаються в побуті), друга – делегує свого учасника (краще, якщо добровільно), якому повідомляється загадане слово. Останній учасник повинен зобразити це слово тільки за допомогою жестів та міміки, а його команда – спробувати зрозуміти, що було загадано.

Команди учасників групи загадують слова по черзі. Після того, як у ролі того, хто зображує, побувало більшість учасників, можна обговорити власні почуття, що виникали, коли доводилося щось зображати.

Вправа «Гарячий стілець» (20 хв.).

Мета: навичка сприйняття думки оточуючих про себе. Провокує виникнення сильних переживань, розвиток групового процесу.

У центрі кола ставиться стілець, на нього запрошують сісти когось з учасників тренінгу. Там повинні побувати всі (за бажанням). Коли перший доброволець знайде це місце, тренер пропонує решті групи висловити свої враження і думки про цю людину, зробити комплімент, висловити подяку, сказати про її позитивні чи негативні якості, або сказати, з ким або чим асоціюється ця людина.

Рефлексія: перший учасник розповідає про те, як наважився бути першим. Всі інші висловлюються: легко чи важко було йому це зробити. Наскільки важко або легко було висловлюватися про цю людину.

Вправа «Все одно ти молодець, тому що ...» (10 хв.) [12].

Мета: можливість випробувати на собі такий спосіб реагування, при якому самоповага партнера не знижується.

Вправа виконується в парах. Перший учасник пари починає розповідь зі слів: «Мені не подобається в собі...» Другий, вислухавши, повинен відреагувати на сказане, починаючи наступним словом: «Все одно ти молодець, тому що ...» Потім учасники міняються ролями.

Рефлексія: хто не зміг виконати завдання? Чому? Що відчувала людина, до якої була звернена підтримка?

Заклучна частина.

Домашнє завдання: на наступне заняття необхідно принести пластилін, аркуші паперу (щоб з ним працювати).

Прощання.

Заняття 12. Управління середовищем. Робота з власним дитинством (90 хвилин) [23], [26].

Процедура «Перш ніж рушити далі ...» [21].

Пропоную вам п'ять тверджень, з якими ви можете погодитися або не погодитися. Використовуючи шкалу від 1 до 7 балів, вкажіть ступінь вашої згоди з кожним висловлюванням. Намагайтеся бути ширими з собою та не використовувати словосполучення «не знаю».

Шкала:

- 1 б. – абсолютно не згоден;
- 2 б. – не згоден;
- 3 б. – скоріше не згоден;
- 4 б. – не знаю;
- 5 б. – скоріше згоден;
- 6 б. – згоден;
- 7 б. – абсолютно згоден.

Твердження:

1. Багато в чому моє життя близьке до мого ідеалу.

2. Умови у моєму житті прекрасні.

3. Я задоволений(а) своїм життям.

4. До сьогоднішнього дня я отримував(а) важливі речі, які я хочу в житті.

5. Якби можна було прожити життя заново, я б майже нічого не змінив(а).

Складіть всі п'ять цифр. Сума від 15 до 25 б. вважається середньою.

Показник менше 14 означає, що ваша задоволеність життям нижче середньої. Результат між 26 і 35 свідчить про задоволеність життям та психологічне благополуччя.

Обговорення.

Вправа-візуалізація «Зустріч з Внутрішньою Дитиною» (І. Шевцова) [24].

Мета: дослідження образу Внутрішньої Дитини, активізація переживань, пов'язаних з дитинством.

Організація. Учасники сидять на стільцях. Під час візуалізації можна включити тиху, спокійну музику. Ведучий читає текст з паузами в певних місцях (10-15 хвилин), решта часу йде на обговорення.

Вступ: вивчаючи тему психологічного благополуччя, я зіткнулася з тим, що події минулого, нашого «вчора» мають часом сильний вплив на наше благополуччя «сьогодні». Тому зараз ми будемо працювати з дитинством. У житті будь-якої дорослої людини настає період, коли вона змушена звернутися до своїх дитячих переживань. Робота з Внутрішньою Дитиною (термін К. Г. Юнга) – це не стільки повернення в минуле, скільки вибудовування свого майбутнього. Це захоплююча подорож у життя – шлях до самого себе [26].

Початок обговорення.

Визнати і звільнити свою Дитину – значить визнати і розкрити свою внутрішню сутність, спонтанність, творчий потенціал. Божественна Дитина – це ті кращі якості особистості, які в нас закладені, наш золотий запас. Наша Божественна Дитина має яскраву індивідуальність. Життя для неї – захоплююча гра, а труднощі і проблеми – лише перешкоди на шляху, які треба подолати. Для цього Дитина проявляє винахідливість, креативність та наполегливість.

Їй просто необхідно отримувати задоволення від процесу життя. Вона щиро рада любові та турботі. Вона відчуває свій взаємозв'язок зі Всесвітом. Довіра і відкритість почуттів роблять Дитину вразливою, але це скоріше її Сила, ніж слабкість. Адже лише відкриті системи здатні виживати і розвиватися – це загальний закон природи.

Але наша Щаслива (Божественна, Вільна) Дитина не в змозі протистояти реаліям життя. Вона занадто досконала для цього недосконалого світу.

І на зміну йому приходять Поранена (Стратегічна / Навчена / Адаптивна Дитина), але всі кращі якості не губляться – вони чекають нашої мудрості і сміливості, чекають того часу, коли ми знову дозволимо їм проявитися. Поранена Дитина або Хибна Сутність – те, чим ми навчилися прикриватися. Це наша реакція пристосування, стратегія виживання. Колись, догоджаючи соціуму, батькам, вчителям, ми навчилися прикидатися і розучилися бути природними. Поранена Дитина може бути надмірно агресивною, впертою, а може бути пасивною, байдужою або похливаю. Вона вірить в те, що вона недостатньо хороша, чекає каверзи та готова пристосуватися до будь-яких умов,

стати якою завгодно, аби тільки домогтися любові. Поранена Дитина приховує, ховає або заперечує свої почуття. Вона критична, глузлива, заздрісна, прагне звинувачувати когось та відчуває біль самотності. Її привчили, що цінний лише результат, і вона розучилася радіти процесу. Іноді вона настільки опанує нашим життям, що ми перестаємо здійснювати Дорослі вчинки і нести відповідальність за них. Або перетворюємо все своє життя в рутинний, серйозний захід, не дозволяємо собі розслабитися і отримувати задоволення, втрачаючи власне психологічне благополуччя, позбавляючи себе бути по-справжньому щасливому [26].

Приклад з практики (для стимуляції висловлювань учасників)

«У дитинстві мене завжди ставили в приклад. Мене любили вихователі, вчителі. Я намагалася бути у всьому кращою. Мої роботи були представлені на виставках, я краще всіх співала, читала вірші, раніше однолітків навчилася читати і писати. У мене було багато домашніх обов'язків, і сусідки захоплено говорили мамі, яка у неї росте помічниця. Мама вела себе зі мною як з дорослою людиною, не карала, не сварила, але і ніколи не хвалила, а тим більше не пестила. Так я і росла – серйозною, відповідальною, але сумною та втомленою дівчинкою. Уже в дитинстві я зрозуміла, що життя важке і радостей в ньому досить мало» [24].

Шлях до Щасливої дитини лежить через зцілення Пораненої Дитини. Травми дитинства залишають глибокі рани, навіть якщо наші рідні щиро любили нас і бажали нам добра. Вони теж несли в собі свою Поранену Дитину і неминуче завдавали нам біль. В цьому суть нашого життя – втратити свою справжню сутність на самому початку і потім все життя повертатися до неї. Обговорення: учасники діляться своїми переживаннями, думками, висновками.

Вправа «Лялечка» [24].

Матеріали: папір формату А3, кольорова крейда.

Мета: дослідження впливу дитячої історії на особливості особистості, характеру та самооцінки. Провокація переживань.

Інструкція: «Вам необхідно намалювати лялечку. Нехай це вас не бентежить – це психологічна вправа, а не заняття в гуртку. Це повинна бути лялечка – людина. Під час роботи я пропоную вам спілкуватися по мінімуму, зосередьтеся на процесі. Місце для роботи ви вибираєте самі, як вам буде зручно. На всю роботу у вас 15-20 хвилин».

Після закінчення роботи тренер пропонує, дивлячись на малюнок, знайти відповіді на питання (краще записати): Хто ти, як тебе звати? Скільки тобі років? Яка ти? Де ти живеш? Чим ти любиш займатися? Що ти не любиш?

Потім учасники спілкуються кілька хвилин від осіб своїх ляльок, вільно переміщуючись по кімнаті. Їхня мета – познайомитися один з одним, учасникам пропонується вибрати для роботи в парі ляльку, яка на їхній погляд, є найбільш цікавою та близькою.

Розповісти історію своєї лялечки (10-15 хв.).

Примітка: група повинна слухати, не перериваючи та не ставлячи під сумнів її переживання. Поранена Дитина – це частина ураженого «Я». Важливо виявити: Що болить і в результаті чого? Як це проявляється? В якому віці це

з'явилось? З чим, з якими подіями це пов'язано? Які почуття у людини це викликає?

Перед обговоренням тренер говорить про те, що все зроблене нашими власними руками та створене нашою уявою, має відношення до нас і нашої власної життєвої історії.

Ця лялька – частинка вас. Про що вона хоче вам розповісти, які частини вашої особистості вона уособлює?

Обговорення: як я ставлюся до своєї ляльки? Що мені в ній подобається? Яке це має відношення до мене? Що мене не влаштовує або бентежить? Яке це має відношення до мене? Що нового про себе я дізнався? Які переживання викликала ця вправа?

Примітка: під час переживання цього етапу, у вас може настати деякий регрес в поведінці, підвищитися вразливість, душевний біль – це й є ознаки зцілення від застарілої проблеми. Можливо, що відбуватиметься прояв різноманітних почуттів, в тому числі і сліз.

У такому випадку потрібно дати дозвіл на прояв «слабкості». Виплакування – це вихід заборонених почуттів.

Візуально-релаксаційна техніка «Золотистий потік» [24]. Час: 10 хвилин.

Мета: зняття психоемоційного напруження та втоми, вирівнювання емоційного тону.

«Сядьте зручніше. Руки просто опустити вниз.

Закрийте очі і послушайте своє дихання.

Тепер уявіть, що над вашою головою ніжно-блакитне чисте небо. І ви бачите, що звідти плавно спускається золотистий, іскристий потік світла. Він, ніби повільно виливається на вас...

Золотистий потік прямує до вас, дуже-дуже м'яко. Дбайливо торкається вашої голови. Він обволакає її та проникає всередину ... Цей золотистий потік, немов чарівний бальзам. Він проникає в кожен клітинку вашого організму і очищає її...

Він лікує там, де болить, і вимиває все зайве, що там накопичилося ...

Тепер золотистий потік спускається по обличчю і потилиці ... Ось він перемістився до шиї і по ній повільно стікає до плечей, залишаючи після себе чистоту, ви відчуваєте, як ваші плечі розслабляються, важчають ... Ось золотистий потік спускається по ваших руках ... Вони важкі ... І ви відчуваєте та бачите, як з кінчиків стікає щось каламутне ... Це щось зайве, що заважає вам добре себе почувати, це щось непотрібне, що накопичилося у вас всередині... Дивіться, як золотистий блискучий потік виштовхує це ... І ось, нарешті, потік з кінчиків ваших пальців, зливаючись з променем, стає чистим, прозорим, золотистим... Закрийте очі... (Грає розслаблююча музика).

Повільно відкрийте очі... Потягніться ...

Доброго дня!»

4. Процедура «Лотерея». Учасникам пропонується конверт, в якому на окремих аркушах паперу представлені рекомендації щодо поліпшення якості життя, підвищення задоволення від життя. Завдання: дотримуватись тиждень

даної рекомендації та розповісти про власні почуття, думки і результати на наступній зустрічі.

Шерінг передостанній: чому навчив вас сьогоднішній день? Що ви зрозуміли, відчули? Згадайте, з чим йшли на заняття, про що думали, що очікували побачити, почути і що почули. Подумайте про те, що ви не сказали в групі, хоча й хотіли.

Скажіть це.

Робота з внутрішнім Батьком і Дитиною (Т. П. Смирнова).

Робота у парах. В учасників зав'язані очі. Забороняється розмовляти. Вираження емоцій і контакт лише через руки учасників. Їм дається можливість (по черзі) взяти на себе роль Батька (мами або тата), який повинен відчути потреби Дитини і задовольнити їх належним чином, але лише за допомогою рук. Наприклад: пограти, втішити, заспокоїти, обійняти. Обговорення: які почуття викликала ця вправа? Як почуття проявилися? З якими сьогоднішніми подіями вони були пов'язані? З якими почуттями у минулому? Які висновки ви зробили?

Робота з образами [24].

Давайте згадаємо приказки: «На скривджених воду возять!», «Не можна образити – можна образитися». Що ми робимо з образами? Варіанти: «Колекціонування образ» – людина збирає власні образи, як в дитинстві фантики або значки. Вона стає дуже уважною до поведінки оточуючих. Вона чекає, коли її образять. І це почуття починає виникати навіть через незначні причини: не так подивилися, не таким тоном сказали, не помітили те-то й те-то, відрізали найменший шматок, не дали сказати... Ця стратегія закріплюється з дитинства. Дитина стає сумною, пасивною, байдужою. А дорослі – спантелченими та розгубленими. Дитина не плаче, нічого не вимагає, нічого не говорить, вона навіть в образі не визнається, вона просто сумна. У дорослих у відповідь виникає почуття провини. І якщо дитині вдається «звинуватити» своїх кривдників – вона відомщена. Так з'являються на світ «Мученики» – люди, які допомагають майже всім за допомогою демонстрації своєї печалі.

«Все добре!» – ця стратегія полягає у звичці ковтати образи, робити вигляд, що нічого не сталося. Дитина думає: «До моїх почуттів нікому немає діла, всі люблять веселих». «Проквітнути» почуття найчастіше застрягають у горлі, воно починає хворіти.

Потім виростає для всіх приємна, вихована, доброзична, безвідмовна до людей людина. У навколишніх постійно виникають бажання стукнути її сильніше – справою, поглядом, словом або вчинком. А у неї бувають сльози, але самотні, потайки, в подушку. «Ефект пароварки» – коли накопичені образи поступово створюють непереборне внутрішнє напруження, і людина «вибухає» люттю або істерикою.

У будь-якому випадку, наслідки – негативні. Принародно істерика створює репутацію «психа ненормального». А після виплеску гніву та люті можуть залишитися зіпсованими відносини. Дитина може лякатися таких своїх почуттів, намагатися їх пригнічувати, але внаслідок цього коло замикається: з'являються заховані образи – наростаюча психоемоційна напруга – «вибух» й

далі по колу. З віком мало що змінюється. Зростає кількість розлучень, втрат друзів, самотність.

Що спільного у всіх стратегіях? Образа, гнів вважаються поганим почуттям. Коли це трапляється вперше, дитина отримує оцінку оточуючих: образитися, злитися – це цілком погано, ми тебе такою не любимо. І коли мивиростаємо, починаємо чинити зі своїми почуттями те саме, що раніше з ними чинили дорослі, – ми починаємо їх ігнорувати, пригнічувати, висміювати, заперечувати.

Вправа «Втрата». (І. Шевцова) [24].

Мета: прийняття втрат, відпускання образ через дослідження втрат дитинства, аналіз їх впливу на нинішнє життя, виявлення сенсу життя. Зняття емоційної напруги.

Устаткування: вільні стільці, пластилін, музичний супровід роботи з пластиліном.

1 етап: ведучий пропонує учасникам закрити очі і згадати свою дитячу втрату. «Згадайте випадок або події свого дитинства, які можна віднести до втрати ... Намагайтеся відтворити в пам'яті деталі того, що відбувається з вами і навколо вас. Згадайте свої дитячі переживання: почуття, думки, свою поведінку, вчинки ... ».

2 етап: учасникам пропонується зліпити з пластиліну символічний образ своєї дитячої втрати.

3 етап: робота у парах: один розповідає про свою втрату від імені дитини, якою вона була на той момент. Потім учасник пересідає на порожній стілець і стає тією втратою, а далі ведеться діалог від імені символу з партнером, що сидить навпроти. Він ставить питання, спрямовані на розуміння суті і сенсу втрати: чому ти пропав? (поїхав, загубився, помер)? Ти розумів, що робив ... (ім'я) біль, страждання? Який сенс у тому, що ти пропав?

4. Учасники міняються ролями.

5. Учасникам пропонується переліпити образ втрати так, щоб тепер він символізував сенс отриманого уроку.

Обговорення: які почуття ви пережили під час вправи? Чи вдалося знайти сенс у втраті і в чому він полягає? До чого призвела ця подія? Які якості особистості сформувалися у вас завдяки цій втраті?

Шерінг на завершення: чому навчили вас ці вправи? Що ви зрозуміли, відчули? Що хотіли б сказати один одному на прощання?

Прощання.

Заняття 13. Підсумкове заняття.

Мета: узагальнити знання та навички, отримані під час тренінгу, закріпити позитивне ставлення до себе і до життя.

Хід заняття.

Привітання (10 хв.).

Розминка – вправа «Надувна лялька».

Ця вправа спрямована на подолання скутості і напруженості учасників групи, на тренування м'язового розслаблення. Ведучий грає роль «насоса»: він

робить рухи руками, що імітують роботу з насосом, і видає характерні звуки. Учасники групи спочатку спокійно сидять у кріслах, голова опущена, руки мляво висять уздовж тіла. З кожним рухом «насоса» «гумові ляльки» починають «надуватися»: учасники розпрямляються, піднімають свої голови, напружують руки і в кінці-кінців встають у повний зріст, розкинувши руки. Через кілька секунд ведучий «вириває пробку» у «ляльки», і гравці з шипінням («ш-ш-ш!») розслабляються і поступово опускаються вниз.

Обговорення гра не вимагає.

Основна частина

Зобразіть (зліпіть) своє життя таким, яким воно є на даний момент. Це можуть бути люди, значимі події, предмети. Покажіть те, що має для вас особливе значення. Не намагайтеся нічого прикрасити, якщо є якісь проблеми і негаразди – їх теж потрібно зобразити.

Подумайте, чого вам не вистачає для досягнення повного щастя та психологічного благополуччя.

Додайте ці елементи до свого твору, або змініть наявні так, щоб картина виглядала більш гармонійною та закінченою.

Подумайте, що заважає вам жити тим життям, яким ви насправді хочете? Наявність або відсутність яких якостей заважає вам цього досягти? Що особисто вам потрібно змінити, щоб стати абсолютно щасливою людиною?

Рефлексія: кожен учасник розповідає про свою роботу, вказуючи на зміни, які він сам зробив. Чи допомогла візуалізація знайти рішення проблеми? Чи з'явилося відчуття того, що є сили для зміни свого життя на краще?

Заключна вправа для підняття емоційного фону «Склади свій танець».

Учасники стають у коло, ведучий – у центрі. В такт музиці (швидкої або повільної) він виконує кілька різних танцювальних рухів, всі інші копіюють його танець. Потім він доторкається до будь-якого учасника, той виходить у центр, вигадує свій танець, і так відбувається далі по колу [24].

Прощання.

Отже, можемо зробити висновок, що психолог у своїй роботі може використовувати запропонований тренінг з метою покращення психологічного благополуччя педагога, що, у свою чергу, позитивно вплине на особистісний та професійний рівень педагогів.

Висновки

Психологічне благополуччя розглядається як складне психічне утворення, яке проявляється у переживанні змістовної наповненості та цінності життя, відчутті задоволення життям та собою, досягненні актуальних мотивів і потреб особистості у перспективі соціально-значущої мети та позитивній оцінці власного існування. Психологічне благополуччя педагога лежить в основі його психологічної культури та передбачає його здатність бути автором власної долі, робити осмислений життєвий вибір, дає йому можливість пробудити в учнях інтерес до самопізнання і самовизначення, шанобливе ставлення до людей, здатність вступати з ними в позитивні відносини, наділити їх здатністю робити власне життя предметом рефлексивного перетворення.

З метою укріплення психологічного благополуччя педагогів нами було розроблено авторський тренінг, в основу якого лягла концепція американської дослідниці К. Ріфф. В якості базових складових психологічного благополуччя автором було виділено шість основних компонентів: позитивні відносини з оточуючими (турбота про благополуччя інших, почуття задоволеності від теплих стосунків з іншими); автономія (незалежність, внутрішній контроль); управління середовищем (здібність людини ефективно використовувати зовнішні ресурси); мета в житті (високо розвинута здібність до рефлексії, осмисленість); особистісний ріст (ефективне використання особистісних рис, розвиток талантів); самосприйняття (визнання себе, позитивні відношення до своїх особистісних рис).

Тренінг є одним з найбільш важливих напрямків психологічного супроводу педагогів, з метою оптимізації психологічного благополуччя – допомога в досягненні більшої психологічної незалежності через переосмислення власних професійних та особистісних досягнень, зростання самоповаги, усвідомлення і прийняття власної відповідальності за вибір професійної діяльності, в якій досить великі соціальні очікування і за своє психологічне благополуччя та здоров'я, й психологічну підтримку в управлінні подіями власного життя. Вирішення проблеми підтримки та відновлення психологічного благополуччя вчителя вимагає, насамперед, поєднання роботи з нормалізації навколишнього середовища, психологічної атмосфери в педагогічному колективі та власних зусиль учителя.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Изд-во «Мысль», 1991. – 299 с.
2. Божович Л.И. Социальная ситуация и движущая сила развития ребенка // Психология личности в трудах отечественных психологов. Сост. Куликов Л.В. СПб, 2000. – С. 160-166.
3. Галецька І., Сосновський Т. Психологія здоров'я: теорія та практика / І. Галецька, Т. Сосновський. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – 338 с.
4. Грисенко Н. Роль позитивних цінностей і властивостей особистості у попередженні емоційного вигорання педагога: [монографія] / Н. Грисенко, Е. Носенко. – Дніпропетровськ: Вид-во Дніпр. нац. ун-ту, 2012. – 164 с.
5. Джидарьян И.А. Психология счастья и оптимизма / И.А. Джидарьян. – М.: Изд-во «Институт Психологии РАН», 2012. – 268 с.
6. Димов В.М. Философия и социология здоровья. Курс лекций. – Алматы, 1998. – 187 с.
7. Дубровина И.В. Психологическая культура и образование / И.В. Дубровина // Национальный психологический журнал. – 2007. – №1(2) – С.16-20.
8. Заусенко И.В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога: автореф. дис. ... кандидата психологических наук. – Екатеринбург, 2012. – 24 с.

9. Каргіна Н.В. Ресурси та чинники психологічного благополуччя особистості: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Наталья Вікторівна Каргіна; наук. кер. М. Й. Казанжи; Державний заклад «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». – Одеса, 2018. – 20 с.
10. Крайнюк В.М. Психологія стресостійкості особистості: [монографія] / В.М. Крайнюк. – К., Ніка-Центр, 2017. – 432 с.
11. Куликов Л.В. Детерминанти задоволеності життям // *Общество и политика* / Под ред. В.Ю. Большакова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – С. 476-510.
12. Линде Н.Д. Эмоционально-образная психотерапия / Н.Д. Линде. – М.: МосГУ, 2004. – 138 с.
13. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал: психологические проблемы / Л.М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 216 с.
14. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практика / А.Б. Орлов. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
15. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий в процессе обучения / В.В. Рубцов. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
16. Соціально-психологічні засади становлення екологічно орієнтованого способу життя особистості: [Монографія] / Ю. Швалб, О. Вернік, О. Вовчик-Блакитна, О. Рудоміно-Дусятська та ін.; за ред. Ю. Швалба. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 216 с.
17. Тонких М.В. Психологическое исследование взаимосвязи между личностными особенностями человека и субъективным ощущением его благополучия / М.В. Тонких // *Психология: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Уфа, октябрь 2012 г.)*. – Уфа: Лето, 2012. – С. 72-80.
18. Учебник для студентов средних педагогических учебных заведений / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан; Под ред. И. В. Дубровиной. – М., Издательский центр «Академия», 1999. – 464 с.
19. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. В 2-х томах. – М.: Педагогика, 1974. – Т. 1. – 584 с.
20. Фесенко П.П. Что такое психологическое благополучие? Краткий обзор основных концепций. / П.П. Фесенко // *Научные труды аспирантов и докторантов*. – М.: Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2005. – Вып. 46. – С. 37.
21. Фопель К. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения / К. Фопель. – М.: Генезис, 2005. – 234 с.
22. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Политиздат, 1990. – 220 с.
23. Чудновский В.Э. Жизненное пространство личности как психологический феномен / В.Э. Чудновский // *Психология смысла жизни*. Гродно, ГРГУ, 2014. – С. 3-33.
24. Шевцова И.В. Тренинг работы с собственным детством / И.В. Шевцова. – СПб.: Речь, 2008. – 175 с.

25. Ширяева О.С. Психологическое благополучие личности в экстремальных природно-климатических условиях жизнедеятельности. Дис... кандидата психологических наук. – Петропавловск-Камчатский, 2008. – 254 с.
26. Юнг К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души: пер. с нем./ К.Г. Юнг. – Канон, 1994. – 231 с.
27. Ryff C.D., Keyes C.L. The structure of psychological well-being revisited / C.D. Ryff, C.L. Keyes // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995. – Vol. 4, № 69. – P. 719-727.

Ягоднікова Вікторія Вікторівна
проректор з наукової та інноваційної діяльності
доктор педагогічних наук, професор,

Yahodnikova Viktoria,
Vice-principal
Doctor of Pedagogy, professor,

РОЗДІЛ II.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА:

ОСОБЛИВОСТІ, СКЛАДНИКИ,

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ

АКТУАЛІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** Досліджується проблема актуалізації інноваційної компетентності педагогів у системі післядипломної освіти. Здійснено теоретичний аналіз ключових понять дослідження: «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність педагога», «інноваційна компетентність педагога», «актуалізація інноваційної компетентності педагога». Визначено структурні складові інноваційної компетентності педагога: мотиваційно-ціннісна, інформаційно-когнітивна, комунікативно-перцептивна, креативно-дієва та рефлексійно-аналітична. Методологічними засадами актуалізації інноваційної компетентності педагогів обрані особистісно-діяльнісний, аксіологічний, компетентнісний, комплексний та акмеологічний підходи, виокремлені принципи, що детермінують цілісність актуалізації інноваційної компетентності педагогів: самоорганізації, гармонізації життєвої і професійної позиції педагога, гнучкості та соціально-професійної мобільності педагога, культурологічний принцип. Представлено емпіричне дослідження сучасного стану актуальності інноваційної компетентності педагогів. Репрезентована комплексна програма актуалізації інноваційної компетентності педагогів, яка складається з діагностичного, практичного і рефлексійного блоків, реалізується через групові та індивідуальні форми роботи, інтерактивні і рефлексійні методи.*

ACTUALIZATION OF INNOVATIVE COMPETENCE OF TEACHERS IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION

***Abstract.** The problem of actualization of innovative competence of teachers in the system of postgraduate education is investigated. Theoretical analysis of the key concepts of the research is carried out: "competence", "professional competence", "professional competence of the teacher", "innovative competence of the teacher", "actualization of the innovative competence of the teacher". The structural components of the teacher's innovative competence are determined: motivational-value, informative-cognitive, communicative-perceptive, creatively-effective and reflective-analytical. As methodological bases of actualization of innovative competence of teachers are chosen personality-activity, axiological, competent, complex and acmeological approaches, principles that determine the integrity of the teacher's innovative competence are identified: self-organization, harmonization of*

the teacher's life and professional position, flexibility and socio-professional mobility of the teacher, cultural principle. An empirical study of the current state of relevance of teachers' innovative competence is presented. The presented comprehensive program of actualization of teachers' innovative competence, consisting of diagnostic, practical and reflection blocks, is implemented through group and individual forms of work, interactive and reflective methods.

Вступ

Сучасні виклики в усіх сферах життєдіяльності українського суспільства, динамічні процеси євроінтеграції країни зумовили об'єктивну необхідність у здійсненні докорінної реформи вітчизняної освіти, яка повинна перетворити українську школу на «важливу соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку і конкурентоспроможності України» [28].

У Концепції «Нова українська школа» наголошується, що саме вчитель є агентом освітніх змін [28], які відбуваються в нашій країні, тому ці інноваційні перетворення висувають високі вимоги до професійної компетентності педагогів. Сьогодні потребує вчителя з новим педагогічним мисленням, новим ставленням до своєї діяльності, її результатів, здатного до продукування нових ідей, розробки і впровадження новацій. В цьому контексті принципової значущості набуває проблема актуалізації інноваційної компетентності педагогів.

Слід зазначити, що інноваційна компетентність вчителя детермінує якісні і продуктивні освітні зміни, сприяє створенню і перетворенню, опануванню, впровадженню, застосуванню і поширенню інновацій в освітній процес, допомагає прогнозувати інноваційну педагогічну діяльність, загострює педагогічну інтуїцію, передбачливість, забезпечує ефективну інноваційну спрямованість педагогічної взаємодії, успішність професійної реалізації.

Отже, актуалізація інноваційної компетентності педагога є запорукою успіху розбудови нової української школи.

Науковий фонд містить численні дослідження вчених, в яких розкрито теоретико-методологічні засади феномену «компетентність». Цьому сприяли праці таких учених, як: А. Богуш, С. Бондар, І. Зимня, З. Курлянд, Н. Мойсеюк, А. Рацул, Г. Сагач, Г. Селевко, В. Ягулов та ін.

Теоретичні аспекти, сутність, зміст, структура та особливості професійної компетентності педагога досліджено в науковому доробку В. Безпалько, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Н. Кузьміної, О. Пометун, Л. Хорунжой, А. Хуторського та ін.

Науково-методичні, психолого-педагогічні засади інноваційної компетентності вчителя стали предметом дослідження Л. Даниленко, І. Гавриш, І. Дичківської, В. Докучаєвої, Н. Клокар, Є. Макагон, Л. Петриченко, О. Подимової, В. Сластьоніна та ін.

Проблематику готовності педагогів до інноваційної діяльності, формування і розвиток інноваційної компетентності вчителів в умовах післядипломної освіти розкрито в працях Л. Ващенко, Н. Василенко, С. Загороднього, О. Мариновської, О. Отич, В. Сидоренко та ін.

Дослідження актуалізації та самоактуалізації особистості у професійній діяльності здійснено у роботах О. Анісімова, Є. Селезньової, Л. Карамушки, М. Ткалич, О. Челпанової, О. Ядришнікової та ін.

Зважаючи на вагомий внесок дослідників у розв'язання зазначеної проблеми, слід зазначити, що наукові здобутки розкривають різні аспекти феномену компетентності вчителя, зокрема інноваційної, проте проблема її актуалізації в системі післядипломної освіти не була предметом спеціального комплексного дослідження.

Актуальність проблеми актуалізації інноваційної компетентності педагогів в системі післядипломної освіти зумовлюється низкою суперечностей між:

- вимогою модернізації освітнього процесу з урахуванням гуманістично-інноваційної парадигми і відсутність умов та механізмів розвитку і актуалізації інноваційної компетентності педагогів для її впровадження;
- потребою самореалізації педагога в умовах інноваційних змін в освіті та недостатнім рівнем інноваційної компетентності педагогів;
- необхідністю впровадження результатів фундаментальних і прикладних досліджень з проблеми інновацій в освіті й обмеженістю застосування їх у масовій практичній діяльності;
- потребою застосування інноваційних педагогічних технологій у практиці та недостатнім рівнем психолого-педагогічної готовності педагогів до інноваційної діяльності;
- необхідністю неперервного розвитку й актуалізації інноваційної компетентності педагогів та відсутністю ефективних і альтернативних моделей післядипломної освіти як складової неперервної освіти, котрі б забезпечили ці процеси у курсовий і міжкурсний періоди підвищення кваліфікації.

Актуальність проблеми, її значущість, недостатня розробленість, потреба у розв'язанні названих суперечностей і необхідність подолання різноманітних складних питань дозволяють сформулювати проблему дослідження, що полягає у необхідності висвітлення методологічних, теоретичних і методичних засад актуалізації інноваційної компетентності педагогів.

Теоретико-методологічні засади актуалізації інноваційної компетентності педагога в системі післядипломної освіти

Для визначення сутності феномену «інноваційна компетентність педагога» слід, насамперед, звернутись до змісту поняття «компетентність». Аналіз довідкової, наукової та фахової літератури засвідчив, що незважаючи на значне накопичення емпіричних знань та теоретичних концепцій, ще й дотепер наявні розбіжності у тлумаченні цього поняття.

Компетентність (від лат. *competens* – належний, відповідний) трактується в довідковій літературі як той, хто знає, володіє необхідною інформацією, авторитетний у чомусь [39, с. 282].

Аналіз та узагальнення наукових позицій дозволяє систематизувати накопичений обсяг наукових положень щодо феномену «компетентність». Зазначимо, що компетентність науковцями тлумачиться як те, що забезпечує

особистості ефективно діяти, функціонувати чи самореалізуватися. Наприклад, найбільш загальне визначення поняття «компетентність» надає Н. Мойсеюк, яка вважає, що компетентність є якістю особистості. Дослідниця, не уточнюючи цю якість, стверджує, що вона є необхідною для якісної продуктивної діяльності в певній сфері [26, с. 639]. У визначенні, яке пропонує З. Курлянд, це поняття конкретизується як знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку особистості [23, с. 64]. Про те, що визначені характеристики мають інтегрований характер і дозволяють ефективно розв'язувати певні проблеми й завдання у конкретному виді діяльності, наголошує О. Пометун [30, с. 18].

Подальший розвиток це поняття знайшло в наукових доробках В. Болотова та В. Сєрикова [7], які визначають компетентність не лише як сукупність знань і навичок, а як синтез когнітивного предметно-практичного й особистісного досвіду. Науковці наголошують, що компетентність є якістю індивіда, котра може існувати як сукупність умілості, спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення), або певний підсумок саморозвитку індивіда, або форми вияву здібності та ін.

Як комплексну характеристику особистості розглядає компетентність А. Богуш [6, с. 161], яка містить у собі результати попереднього психологічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль. Дослідниця акцентує увагу на тому, що компетентність має вікові характеристики, які розглядаються як орієнтовні показники розвитку особистості на кожному віковому етапі, базисні характеристики компетенції певного виду діяльності (мовленнєвої, пізнавальної, ігрової та ін.).

Узагальнюючи різні підходи науковців до визначення поняття компетентність, М. Головань [11, с. 29] тлумачить його як інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результат діяльності.

Деякі дослідники у визначенні поняття «компетентність» акцентують на тому, що це є якістю професійної підготовки. Так, О. Челпанова [41, с. 39] вважає, що компетентність є підготовленістю (теоретична, практична, особистісна, психологічна тощо) до здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей фахівця, які сприяють цій діяльності.

Більш широко це поняття подає Я. Ягупов [48], охоплюючи не лише підготовку, а й здатність і готовність до діяльності. На думку вченого компетентність є підготовленістю (теоретичною та практичною) і здатністю (інтелектуальною, діяльнісною та суб'єктною), а також готовністю (професійною, особистісною, психологічною тощо) особи до певного виду діяльності.

Слушним для нашого дослідження є визначення компетентності Г. Селевка [34, с. 139], який вважає її загальною здатністю та готовністю до

діяльності, яка базується на знаннях і досвіді, здобутих у процесі навчання і соціалізації й орієнтованих на самостійну й успішну участь у діяльності.

Відтак, компетентність формується і розвивається в процесі навчання, а також виступає критерієм результату цього процесу.

Аналіз наукових джерел свідчить про багатозначність поняття «компетентність», що дає підстави дослідникам виокремлювати різні її види (ключові, життєві, економічні, правові, соціальні, психологічні, педагогічні, фахові, комунікативні, організаторські, професійні тощо).

Розглядаючи компетентність у професійній сфері, в науці і практиці послуговуються поняттям «професійна компетентність», яку тлумачать як здатність вирішувати професійні задачі певного визначеного класу, що вимагає наявності реальних знань, умінь, навичок, досвіду [17, с. 14]; відповідальність за результат діяльності згідно з колом повноважень, що чітко простежується на прикладі професійної компетентності [44, с. 192]; сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [12]; деякий рівень, ступінь, якісний і результативний показник сформованості професійних знань, навичок опанування предмета та вміння їх реалізації в діяльності [18].

Ми поділяємо наукову позицію В. Введенського [9], який стверджує, що доцільність введення поняття «професійна компетентність» зумовлено широтою його змісту, інтегративною характеристикою, яка об'єднує такі поняття, як «професіоналізм», «кваліфікація», «професійні здібності» тощо.

Для нашого дослідження важливим є визначення цього поняття, даного Е. Зеєром та О. Шахматовою [16, с. 251], які розглядають професійну компетентність як одну із складових професіоналізму та визначають її як сукупність професійних потреб, професійної придатності, професійної задоволеності, професійного успіху.

Аналогічної думки дотримується В. Сластьонін [37], який професійну компетентність розглядає як професіоналізм, теоретичну і практичну готовність вчителя до здійснення інноваційної педагогічної діяльності.

Професійну компетентність Н. Баловсяк [3] тлумачить як найвищий рівень професійної майстерності – знань, умінь, розвитку здібностей, результатів і способів діяльності людини, норм поведінки, внутрішніх мотивів, що надають людині можливість досягати високих результатів у певній професійній діяльності. Тобто компетентність є здатністю особистості виконувати професійну діяльність на найвищому рівні майстерності.

Узагальнюючи зазначене вище, можна стверджувати, що професійна компетентність є складовою професіоналізму, показник готовності до певної діяльності, особистісного і професійного зростання, визначає якість професійної діяльності, характеристику рівня працівника.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що професійна компетентність у різних галузях має певні особливості, тому потребує розгляду дефініція «професійна компетентність учителя», яка має певні розбіжності у тлумаченні її сутності і змісту. Так, В. Адольф [1], А. Вербицький [10], Н. Кузьміна [22] та ін.

концентрують свою увагу на системі знань, умінь і навичок, але без урахування мотиваційно-потребнісної сфери особистості вчителя.

Деяко інакше розглядають дану педагогічну категорію І. Зязюн [17], А. Маркова [27], В. Радул [32] та ін. Учені доводять, що професійна компетентність учителя визначається не лише базовими знаннями й уміннями, мотивами його діяльності, а й ціннісними орієнтаціями спеціаліста, усвідомленням самого себе у світі та світу навколо себе, стилем взаємодії з людьми, загальною культурою, здібністю до розвитку власного творчого потенціалу, здатністю розуміти й впливати на духовний світ своїх вихованців, повагою до них, а також наявністю професійно-значущих особистісних якостей. Тобто, професійно-компетентний учитель – це той, хто здатний здійснювати педагогічну діяльність, педагогічне спілкування на високому рівні, досягаючи позитивних результатів навчання й виховання школярів.

Заслужують на увагу висновки наукових досліджень В. Баркасі [4], в яких професійна компетентність учителя визначається як інтегральне утворення особистості, що вміщує сукупність когнітивно-технологічного, соціального, полікультурного, аутопсихологічного та персонального компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається.

В. Симонов [35] пропонує це поняття визначати за п'ятьма чинниками: організаторська діяльність, його особистісні якості, навчальна діяльність педагога, виховна діяльність учителя, навчально-пізнавальна діяльність учнів, її організація учителем.

Досліджуючи професійну компетентність учителя, Н. Денисенко [13] висвітлює її сутність за трьома сферами: операційно-технологічною, мотиваційною та рефлексивною.

Як бачимо, наведені приклади свідчать, що дослідники, узагальнюючи професійну компетентність учителя, визнають специфіку їхньої діяльності.

Зважаючи на сучасні виклики, зумовлені трансформацією вітчизняної освіти, можна стверджувати, що сьогодні вимагає від учителя досягнення високого рівня інноваційної компетентності як обов'язкової складової професійної компетентності сучасного педагога, що забезпечить успіх освітніх змін.

Інноваційна компетентність, за висновками І. Дичківської [15], є системою мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми. Варто звернути увагу, що авторка, розкриваючи сутність даного поняття, виокремлює компоненти інноваційної компетентності педагога, до яких вона віднесла поінформованість щодо інноваційних педагогічних технологій, належне володіння їх змістом і методикою, високу культуру використання інновацій у навчально-виховній роботі, особисту переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій. На нашу думку, в даному тлумаченні позитивним є акцент на системі фахових знань і умінь педагога та його мотивації до інноваційних змін. Водночас, авторка зводить дане поняття,

позбавляючи педагогічну діяльність творчого характеру та обмежуючи діяльність педагога лише роботою з дітьми.

Можна погодитися з думкою Л. Петриченко [29], яка визначила це поняття більш широко: як систему мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує здійснення ним усіх етапів інноваційної професійної діяльності – від моделювання та прогнозування до впровадження нововведення. Дослідниця здійснила спробу конкретизувати й доповнити дане визначення, розглядаючи компетентність як сукупність певних метакомпетенцій (інформаційно-гностична, інтелектуально-творча, регулятивна, організаційно-комунікативна, дієво-творча). Таким чином, Л. Петриченко визначає інноваційну компетентність педагога як складну, інтегративну якість фахівця, що зумовлюється особливостями інноваційної діяльності, наголошуючи на її творчому характері та спрямованості на дослідно-експериментальну роботу.

К. Артамонова [2, с. 18-19] наголошує на тому, що інноваційна компетентність є результатом теоретичної і практичної готовності педагога до здійснення професійної діяльності з використанням нововведень та має такі базові складові професійної підготовки: ціннісно-сміслові орієнтири підготовки, структуру та зміст процесу професійної підготовки, педагогічний інструментарій та педагогічні умови професійної підготовки.

За висновками досліджень І. Коновальчука [21] проблема ефективності й результативності реалізації освітніх інновацій знаходиться у площині розвитку інноваційної компетентності педагога – інтегративної властивості особистості, яка є результатом синтезу базової професійної підготовки та практичного професійного й соціально-психологічного досвіду інноваційної діяльності.

Специфіка інноваційної компетентності, вважає дослідник, визначається змістом тих теоретичних і практичних задач, які педагог вирішує в процесі реалізації інновацій, та особливими системоутворювальними, інтегративними зв'язками між компонентами її структури, до складу якої входять соціальна, мотиваційно-ціннісна, теоретико-методологічна, технологічна, інформаційно-комунікативна, рефлексивно-регулятивна компетентності.

Заслужують на увагу визначені науковцем найбільш загальні ознаки інноваційної компетентності педагога, зокрема: особистісна спрямованість на освоєння нового, готовність до змін у способах діяльності, стилі мислення; суб'єктність цілепокладання, цілездійснення і самореалізації; чіткість професійної позиції, усвідомлення соціальної значимості інновацій, включення у соціальну творчість; відповідність складу компетентності структурі інноваційної діяльності; ефективність способів реалізації системи знань, умінь, навичок на всіх етапах інноваційного процесу, здатність до творчого підходу у вирішенні професійних задач; цілісність сукупності компетенцій, що входять до інноваційної компетентності як системного утворення; високий рівень професіоналізму, який базується на осмисленні й вдосконаленні власного педагогічного досвіду.

Інноваційна компетентність педагога виявляється в його авторській педагогічній системі, в оновлених, більш ефективних формах, способах,

методах, відповідно до якісно нових результатів навчально-виховної діяльності, одержаних внаслідок реалізації інновацій.

Важливими для нашого дослідження є висновки О. Ядришнікової [44, с. 207], яка вказує на те, що інноваційна компетентність є складовою професійної компетентності учителя, яка забезпечує розвиток здібностей і готовності педагога бути успішним в інноваційній діяльності; його структуру складають інноваційне мислення, культура інноваційної діяльності, рефлексія інноваційної діяльності.

Базуючись на аналізі наукових доробок з означеної проблеми та враховуючи особливості нашого дослідження, можна виокремити складові інноваційної компетентності педагога:

– мотиваційно-ціннісна – мотивація до успіху в діяльності скерованій на здійснення освітніх змін, усвідомленість необхідності інноваційної діяльності та прагнення до її здійснення, позитивне сприйняття педагогами інновацій в освітньому процесі;

– інформаційно-когнітивна – обізнаність щодо інновацій в освіті, знання для здійснення інноваційної діяльності, прагнення і здатність їхнього здобуття, навички творчого осмислення та модифікації перспективного педагогічного досвіду;

– комунікативно-перцептивна – стресостійкість, аутопсихологічні і перцептивні знання, вміння та досвід безоціночного сприйняття іншої людини, її розуміння, здатність до нестандартного, творчого розв'язання завдань у процесі педагогічної взаємодії, уміння та досвід встановлювати психологічний контакт, упроваджувати в практику оригінальні засоби взаємодії з учасниками освітнього процесу для їхнього розвитку, нетрадиційно розв'язувати різні психолого-педагогічні ситуації;

– креативно-дієва – вміння та досвід організувати власну діяльність на творчій основі, інтеграції та вдосконалення вже відомих елементів, прийомів, методів педагогічної діяльності, навички педагогічної імпровізації, створювати та застосовувати об'єктивно нові, оригінальні моделі, освітні технології, форми, прийоми і засоби навчання і виховання, що забезпечують високу результативність та якість освітнього процесу, навички мобільної реакції і корекції цього процесу;

– рефлексивно-аналітична – ефективно й адекватно здійснювати рефлексійні процеси, якість самоаналізу, адекватність самооцінки, рівень саморегуляції, здатність до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації.

Відтак, інноваційна компетентність є складовою професійної компетентності учителя, яка є сукупністю специфічних знань, умінь, здібностей, установок і здатності, оптимальних для здійснення ефективної інноваційної діяльності.

Зазначимо, що сутність компетентності виявляється саме у здатності і досвіді застосування на практиці певних знань, умінь і навичок, тому актуалізація інноваційної компетентності є важливим чинником у здійсненні ефективної інноваційної діяльності.

Актуалізація (лат. actualis – діяльний, діяльнісний, фактичний) – це перехід зі стану можливості у стан дійсності [38].

У педагогічній науці поняття «актуальність» визначається як потреба у індивіда у своїх знаннях, стилістиці поведінки, а також ментальних, почуттєвих і кінетичних актів та трансформація їх з латентно-потенційного стану в актуалізовані акції, дії, динаміку форм поведінки, що узгоджується з поняттям «досвід» [41, с. 14].

Базуючись на висновках зарубіжних і вітчизняних психологічних та педагогічних досліджень (Л. Карамушка [19], С. Максименко [25], А. Маслоу [46], С. Сисоєва [36], М. Ткалич [19], В. Франкл [40] та ін.) вважаємо, що актуалізація інноваційної компетентності педагогів – це відтворення спеціальних знань, умінь і здібностей, їх перехід з потенційного стану в актуальну дію, тобто самоактуалізацію, що передбачає самостійну реалізацію і застосування в інноваційній педагогічній діяльності.

Отже, педагог, який має високий рівень сформованості інноваційної компетентності та здатний до її актуалізації, самомотивований на позитивні зміни, дослідження, новаторство, постійний педагогічний пошук. У такого вчителя спостерігається прагнення до професійної самореалізації. Він володіє ґрунтовними знаннями для здійснення інноваційної діяльності, має адекватні ціннісні орієнтації, гнучке професійне мислення, розвинену професійну самосвідомість, вчасно враховує ситуацію соціальних змін і потреби учня. Такий педагог творчо засвоює наукові розробки, осмислює та модифікує передовий педагогічний досвід, вміє продукувати ідеї та реалізувати їх у конкретних умовах, систематизувати, інтегрувати й удосконалювати традиційні елементи, прийоми, методи навчання і виховання, а також створювати об'єктивно нові, оригінальні моделі, освітні технології, форми, прийоми і засоби навчання і виховання, що забезпечують високу результативність та якість освітнього процесу. Він готовий до сприйняття нової інформації, вміє бачити ближню та далеку перспективи педагогічної імпровізації в ході втілення педагогічного задуму; мобільно реагує і коригує освітній процес до нових умов, нетрадиційно підходить до розв'язання різних психолого-педагогічних ситуацій, упроваджує у практику оригінальні засоби і способи взаємодії з учасниками освітнього процесу для їхнього розвитку, організовує свою діяльність на творчій основі.

Таким чином, актуалізація інноваційної компетентності педагога забезпечить, на нашу думку, якісні й ефективні сучасні освітні зміни.

Інноваційна компетентність педагога, як зазначалося вище, є динамічним утворенням та потребує неперервного розвитку і актуалізації. Тому система післядипломної освіти, метою якої є задоволення індивідуальних потреб фахівців у особистому та професійному зростанні, підвищення їхньої конкурентоспроможності відповідно до суспільних потреб, забезпечить цілісне і комплексне розв'язання цієї проблеми.

Зазначимо, що в умовах трансформації соціальної і професійної місії педагога в новій українській школі, акцентується увага до післядипломної педагогічної освіти, яка спрямовується на забезпечення потреб та інтересів

педагогів у професійному зростанні, зокрема в контексті нашого дослідження – інноваційної компетентності.

Враховуючи специфіку актуалізації інноваційної компетентності педагогів у системі післядипломної освіти, для ефективного здійснення якої необхідним є системне відтворення соціокультурних, психолого-педагогічних і фахових знань та відповідних умінь, навичок, здібностей, що характеризують самоактуалізуючу особистість педагога, ми обрали особистісно-діяльнісний, аксіологічний, компетентнісний, комплексний та акмеологічний підходи.

Особистісно-діяльнісний підхід забезпечує, з одного боку, врахування індивідуально-психологічних особливостей педагогів, а з іншого – організацію роботи над актуалізацією інноваційної компетентності через активну взаємодію на основі рівнопартнерської освітньої співпраці. Сутність цього підходу полягає в тому, що особистість розглядається як суб'єкт діяльності, яка сама формуючись, розвиваючись та удосконалюючись у діяльності і в спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності та спілкування [42]. Особистісно-діяльнісний підхід реалізується через особистісну орієнтацію й особистісно значущу діяльність, спрямовану на інтеграцію змісту й форм післядипломної освіти.

Аксіологічний підхід відтворює гуманістичну систему цінностей, зокрема цінності потреб, змін, цінності професійної діяльності, співвідношення між традиціями і творчістю у пошуках нового. Врахування потенціалу аксіологічного підходу вимагає, передусім, орієнтації педагогів на досягнення найвищого морально-духовного розвитку, розкриття індивідуальних можливостей і вдосконалення здібностей. Цей підхід сприяє розвитку духовних сил, здібностей і вмінь, які дозволяють педагогу успішно долати життєві перепони, сприяє формуванню моральної відповідальності, забезпечує можливості для саморозвитку і самореалізації.

Компетентнісний підхід акцентує увагу на результаті навчання, яке розглядається здатність людини діяти в різноманітних проблемних ситуаціях. Тобто вміти реалізовувати знання, застосовувати досвід, волю і емоційний стан для вирішення проблем у конкретних обставинах. Таким чином, цей підхід концентрує увагу не на передачу знань і оволодіння уміннями, а на формування і розвиток здатності та набуття досвіду ці знання і уміння застосовувати на практиці.

Комплексний підхід передбачає врахування біосоціальних, педагогічних, психологічних, організаційних аспектів актуалізації інноваційної компетентності педагогів, виявляється в єдності і цілісності мети, завдань, змісту, методів і форм такої актуалізації. Цей підхід визначає стратегію перетворення наявного рівня розвитку інноваційної компетентності у вищий, оптимально поєднує розрізнені аспекти діяльності педагога та його розвитку. Реалізацію даного підходу вбачаємо у застосуванні прийомів, способів, спрямованих на відтворення спеціальних знань, умінь і здібностей для здійснення інноваційної діяльності педагогів як сукупності елементів, взаємозалежних один від одного таким чином, що вони утворюють цілісний

комплекс, результатом якої є актуалізація інноваційної компетентності педагогів.

Акмеологічний підхід передбачає створення необхідних умов для формування особистості, орієнтованої на найвищі професійні досягнення, і професійне самовдосконалення особистості, оскільки «акме» у професійному розвитку – це найвищий рівень фахових досягнень, можливий для особистості на даному рівні її професійного розвитку, котрий виявляється у сформованості особистості професіонала, тобто у зростанні професійної компетентності. З позиції акмеологічного підходу актуалізація інноваційної компетентності педагога забезпечується стимулюванням досягнення «акме», формуванням педагогічної майстерності та професіоналізму.

Аналіз наукових доробок дає підстави виокремити принципи, що детермінують цілісність актуалізації інноваційної компетентності педагогів:

- принцип самоорганізації, який передбачає самопроектування траєкторії саморозвитку, самовдосконалення складових інноваційної компетентності та стратегії її актуалізації;

- культурологічний принцип спрямований на забезпечення умов для удосконалення учителем змісту педагогічної культури й розвитку вчителя як її суб'єкта, спрямований на засвоєння культури як процесу особистісного відкриття, створення внутрішньої культури, участі в діалозі культур;

- принцип гармонізації життєвої і професійної позиції педагога концентрує увагу на узгодженості цих позицій з реаліями інноваційної педагогічної діяльності;

- принцип гнучкості та соціально-професійної мобільності виявляється у здатності своєчасно здійснювати інноваційні зміни в найкоротші терміни з мінімальними затратами ресурсів, успішно розв'язувати різноманітні освітні проблеми, а також не лише реагувати на зміни, що вже відбулись, а й передбачати ці зміни.

Отже, реалізації визначених наукових підходів і принципів забезпечить, на нашу думку, актуалізацію інноваційної компетентності педагогів.

Сучасний стан актуалізації інноваційної компетентності педагогів

Для вивчення ставлення педагогів до проблеми інновацій в освітньому процесі, їх самооцінки інноваційної компетентності та досвіду її актуалізації було проведено опитування і бесіду з вчителями (137 респондентів) міста Одеси і області.

Аналіз одержаних результатів показав, що більшість педагогів вважають цю проблему актуальною, не викликає в них сумнівів необхідність інноваційних змін в освіті. Педагоги розуміють, що сучасні виклики висувають нові вимоги до особистості, яка здатна до життєдіяльності у швидкоплинному світі, а вирішити цю проблему можливо, лише перебудовуючи освітній процес відповідно до цих вимог.

Аналіз опитування педагогів з проблеми актуалізації інноваційної компетентності засвідчив такі результати.

На перше запитання «Чи задовольняє Вас існуюча система освіти?» було одержано такі відповіді: так – 38%, ні – 62%.

На запитання «Чи впроваджуєте Ви інновації в освітній процес?» педагоги відповідали так: активно впроваджую – 31%; добре, але не активно впроваджую – 35%; добре, але не впроваджую – 27%; негативно, але мушу впроваджувати – 7%. Жодної відповіді не обрали «негативно і не впроваджую», «ніяк».

На запитання «Що заважає Вам застосовувати інновації в освітньому процесі?» 30% вчителів відповіли «недостатні знання», 33% – відсутність відповідних умінь та досвіду, 37% – відсутність необхідних ресурсів.

На запитання «Яких результатів Ви досягли за допомогою інновацій?» педагоги, які впроваджують інновації, відзначили, що досягнуто суттєво кращих результатів – 47%, незначне покращення результатів – 44%, результати не змінилися – 9%, жодної відповіді не обрали «результати гірше від попередніх» та «невідомо».

Оцінюючи власні особистісні якості, 82% педагогів на високому рівні визначили оригінальність, дружелюбність, активність. 75% педагогів оцінили вище середнього рівня креативність, оптимізм, винахідливість, гнучкість. Однак такі якості, як відкритість, впевненість, наполегливість, рішучість були оцінені педагогами полярно, майже однаковою кількістю балів –52% на високому рівні і 48% на низькому.

Під час бесіди з педагогами з'ясувалося, що вони схильні до завищення самооцінки, але мають досить обмежений обсяг знань із питань інноваційної педагогіки, недостатньо володіють інноваційними технологіями навчання і виховання, мають певні проблеми в організації співпраці з учнями, їхніми батьками і колегами, у своїй практиці частіше покладаються на інтуїцію і попередній досвід, застосування інновацій в освітньому процесі має, переважно, локальний, несистемний, спонтанний характер.

Отже, аналіз опитування і бесіди з педагогами дають підстави для висновку, що більшість вчителів вважають себе інноваційно компетентними, але мають певні труднощі в її актуалізації.

Зазначимо, що актуалізація інноваційної компетентності педагога передбачає, перш за все, наявність високого рівня її розвитку. Тому адекватна оцінка розвитку інноваційної компетентності педагогів вимагає розробки спеціальної системи критеріально-діагностувального забезпечення.

Базуючись на аналізі наукових доробок (Л. Буркова [8], Л. Даниленко [13], В. Сластьонін [37]) та враховуючи специфіку напряму нашого дослідження, критеріями і показниками актуалізації інноваційної компетентності педагогів є структурні складові цієї компетентності, які визначені нами вище.

Зважаючи на особливості інноваційної компетентності зауважимо, що показники її актуалізації можуть виявлятися по-різному, слабкий прояв одних може компенсуватися більш сильним проявом інших, тобто взаємокомпенсуватися.

Для визначення рівнів актуалізації інноваційної компетентності педагогів було обрано єдину діагностику, що дозволило віднести педагогів до того чи

іншого рівня (високий, достатній, задовільний та низький), згідно рівня прояву показників зазначених критеріїв.

До високого рівня актуалізації інноваційної компетентності педагога віднесено відповідні показники визначених критеріїв, але можливо, що не менше ніж за половини є сполученням показників достатнього рівня. Високий рівень характеризується яскравим та сильним проявом зазначених показників. У такого педагога мотивація до успіху спрямовується на здійснення освітніх змін, він не лише усвідомлює необхідність інноваційної діяльності, а здійснює її, позитивно сприймає інновації в освітньому процесі; має обізнаність щодо інновацій в освіті, знання для здійснення інноваційної діяльності, здатний і прагне до їхнього здобуття, має навички творчого осмислення та модифікації перспективного педагогічного досвіду. Такий педагог володіє стресостійкістю, аутопсихологічними і перцептивними знаннями, вміннями та досвідом безоціночного сприйняття іншої людини, її розуміння, здатністю до нестандартного, творчого розв'язання завдань у процесі педагогічної взаємодії, умінням та досвідом встановлювати психологічний контакт, упроваджувати в практику оригінальні засоби взаємодії з учасниками освітнього процесу для їхнього розвитку, нетрадиційно розв'язувати різні психолого-педагогічні ситуації; Він вміє та має досвід організувати власну діяльність на творчій основі, інтеграції та вдосконалення традиційних елементів, прийомів, методів педагогічної діяльності. Вчитель володіє навичками педагогічної імпровізації, створювати та застосовувати об'єктивно нові, оригінальні моделі, освітні технології, форми, прийоми і засоби навчання і виховання, що забезпечують високу результативність та якість освітнього процесу, навички мобільної реакції і корекції цього процесу. Він вміє ефективно й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, самоаналіз, саморегуляцію, володіє адекватною самооцінкою, здатний до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації.

До достатнього рівня розвитку інноваційної компетентності педагога належить такий вчитель, в якому спостерігається достатній рівень розвитку визначених показників їх актуалізація, але можливе сполучення майже половини показників на задовільному рівні та проявляються недостатньо яскраво, але постійно.

На задовільному рівні розвитку інноваційної компетентності педагога спостерігається задовільний рівень розвитку певних показників, але не більше половини з них на низькому рівні.

Низький рівень розвитку інноваційної компетентності притаманний такому педагогу, в якого більша частина показників знаходиться на низькому рівні, але їхня відсутність не становить більше чверті.

У дослідженні взяли участь 112 педагогів основної школи закладів освіти міста Одеси та області з досвідом педагогічної роботи від 8 до 37 років.

Для проведення емпіричного дослідження було обрано діагностичний інструментарій: опитування, спостереження, контент-аналіз, різноманітні анкети, тести, результати яких були модифіковані нами відповідно до визначених рівнів.

Для визначення мотиваційно-ціннісного критерію, що виявляється у наявності мотивації на досягнення успіху в педагогічній діяльності, усвідомленості необхідності інноваційної діяльності та прагненні до її здійснення, позитивне сприйняття педагогами інновацій в освітньому процесі, застосовувалися відома методика «Мотивація успіху і страх невдач» А. Реана; анкета «Сприйняття педагогів до нововведення»; (розроблена Т. Соловйовою на основі модифікованого опитувальника для оцінки рівня інноваційного потенціалу педагогічного колективу), шкали готовності до творчо-інноваційної діяльності (С. Степанов).

Узагальнені результати виявились такі: на високому рівні 4,4% педагогів, на достатньому рівні – 18,8%, задовільному – 48,8%, низькому – 28%. На нашу думку, одержані результати свідчать про те, що педагоги не впевнені, що зможуть впоратися з поставленими перед ними завданнями, більшість з них не усвідомлюють чи поверхово усвідомлюють необхідність інноваційної діяльності, не виявляють активного сприйняття нововведень. Насамперед це зумовлено тим, що вони недостатньо володіють певними знаннями і навичками зі створення і впровадження інновацій в освітній процес, можливо не мали позитивного власного досвіду з інноваційної діяльності. Як бачимо, отримані результати засвідчили, що більшість педагогів мають мотивацію до інноваційної діяльності переважно на задовільному рівні.

Діагностування інформаційно-когнітивного критерію інноваційної компетентності педагогів, показниками якого виступають знання про інновації в освіті, наявність інтересу до вивчення питань щодо застосування інновацій в освітній процес, переконаність у необхідності саморозвитку та самовдосконаленні власних знань для інноваційної діяльності здійснювалось за допомогою авторського тесту на виявлення рівня знань про інновації в освітньому процесі й анкети.

Узагальнені результати виявили високий прояв – 5,8% педагогів, достатній рівень – 20%, задовільний рівень виявився у 41,8% респондентів, низький рівень – 32,4%. Одержані результати, як бачимо, засвідчили переважно задовільний та низький рівень. Зазначені дані доводять, що більшість педагогів мають поверхові знання про інновації в освіті, технології впровадження інновацій в освітній процес, що ускладнює їхню інноваційну діяльність. У більшості педагогів несформований інтерес до вивчення питань з інновацій в освіті та виявлена недостатня потреба в поглибленні відповідних знань. Крім того, більшість педагогів мають задовільний рівень ставлення до саморозвитку та самовдосконалення власних знань для здійснення інноваційної діяльності.

За показниками комунікативно-перцептивного критерію інноваційної компетентності педагогів, що виявляється в ефективній комунікації, здатності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, застосуванні у практиці нетрадиційних засобів взаємодії з учнями для їхнього розвитку було проведено діагностику ефективної педагогічної комунікації (модифікований варіант анкети О. Леонтьєва), діагностику комунікативної соціальної компетентності (КСК), діагностику полікомунікативної емпатії (за І. Юсуповим), діагностику емпатичних

здібностей (В. Бойко), тест самоактуалізації (САТ) шкала контактності (автор Е. Шостром, адаптація Ю. Алешиної, Л. Гозман, М. Загика, М. Кроз).

Узагальнені результати виявились на високому рівні у 7,6 % респондентів, достатній рівень – 22%, задовільний рівень – 44%, низький рівень – 26,4%. Одержані дані засвідчали, що у більшості педагогів ця складова виявилася на задовільному рівні. Це дає підстави для висновків про існування певних проблем у педагогів з організації ефективної взаємодії з учасниками освітнього процесу. Тобто більшість педагогів недостатньо володіють прийомами спілкування, не гнучко реагують на співрозмовника, не завжди досягають поставленої мети, переважно мають односторонню спрямованість взаємодії, де лише педагог активний, а функції спілкування обмежуються його інформацією та вказівками, більшість педагогів не достатньо володіють вміннями організації активної взаємодії. Однак, у педагогів був виявлений високий рівень залежності від групи та слідування за громадською думкою. Крім того, високий рівень засвідчив наявність таких якостей як товарицькість і відкритість. На нашу думку, такі результати підтверджують, що специфіка педагогічної професії впливає на відкритість і товарицькість педагогів, однак існуючі умови в яких здійснюють педагогічну діяльність сучасні педагоги робить їх невольними і ставить їх практично в повну залежність від громадської думки. Одержані результати виявили недостатній рівень емпатії педагогів, домінування в освітньому процесі традиційних засобів взаємодії, що ускладнює їм організувати взаємодію на суб'єкт-суб'єктній основі.

За показниками креативно-дієвого критерію інноваційної компетентності педагогів було застосовано методику оцінки творчого потенціалу особистості, опитування, САТ шкала гнучкості поведінки та шкала креативності, карта експертизи та оцінки вмінь творчої та дослідно-пошукової діяльності (за Є.Макагон), спостереження під час ділової гри «Педагогічні ситуації».

Узагальнені результати засвідчали високий рівень – 9% респондентів, достатній рівень – 22%, задовільний рівень – 42,2%, низький рівень – 26,8%. Тобто результати показали переважно задовільний рівень умінь та недостатній досвід творчо організувати освітній процес. Одержані дані підтвердили, що педагогам складно швидко, гнучко й адекватно реагувати на ситуацію, що змінюється. Вони виявили достатньо жорстку дотриманість до загальних принципів, тобто переважна більшість педагогів не здатна до гнучкості в поведінці. Однак незначна кількість педагогів виявила високий і достатній рівень творчого потенціалу, володіння навичками й досвідом перекомбінувати і вдосконалювати традиційні прийоми, методи навчальної та виховної діяльності, впроваджувати об'єктивно нові, оригінальні моделі, навчальні і виховні технології, форми, прийоми і засоби навчання та виховання.

За показниками рефлексивно-аналітичного критерію інноваційної компетентності, що виявляються у здатності до рефлексії і саморегуляції, здатності до самоаналізу педагогічної діяльності, прагненні до саморозвитку, самовдосконаленності, самореалізації було проведено діагностику рефлексивності (питальник А. В. Карпова), тест «Рефлексія на саморозвиток»

(Л. Бережнова), методика «Здібності педагога до творчого саморозвитку» (І. Нікішина).

Узагальнені результати за визначеними показниками виявили високий рівень – 6,7% респондентів, достатній рівень – 18%, задовільний рівень – 37,8%, низький рівень – 37,5%. Одержані результати засвідчили про нездатність педагогів до аналізу й адекватного оцінювання власної діяльності, відсутність уміння стати у позицію стороннього спостерігача по відношенню до самого себе, побачити свої сильні сторони і свої обмеження, недостатній рівень прагнення до саморозвитку, разом з тим достатньо значна кількість педагогів виявила низький рівень саморозвитку, що, безумовно, потребує пильної уваги методичних служб до вирішення цієї проблеми. Зафіксовані дані виявили у значній кількості педагогів не бажання самовдосконалюватись, а майже половина педагогів, на жаль, прагнуть до самореалізації не в професійній діяльності.

Для найбільш чіткого уявлення стану актуалізації інноваційної компетентності педагогів ми подали їх у діаграмі рис. 1.

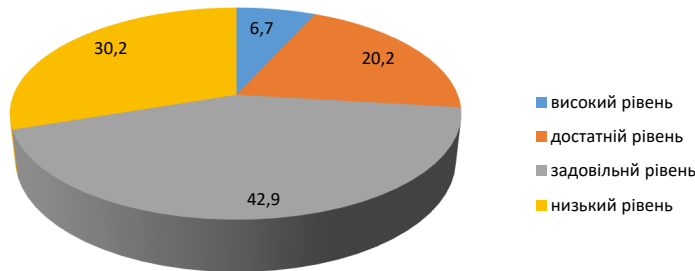


Рис. 1. Стан актуалізації інноваційної компетентності педагогів

Окреслені результати визначили переважно задовільний рівень інноваційної компетентності педагогів та локальний характер її актуалізації, що виявляє певні складнощі у здійсненні освітніх змін.

Відтак, одержані результати стали підставою для розробки комплексної програми з актуалізації інноваційної компетентності педагогів, яка може бути реалізована в системі післядипломної освіти.

Комплексна програма актуалізації інноваційної компетентності педагогів

Оскільки актуалізація інноваційної компетентності педагогів передбачає відтворення спеціальних знань, умінь і здібностей, їх перехід з потенційного стану в актуальну дію, вважаємо доцільним в умовах післядипломної освіти вчителів здійснювати цей процес на основі авторської комплексної програми. Програма передбачає відтворення, поглиблення, оновлення і удосконалення необхідних знань, умінь, навичок, здібностей, особистісних і професійних якостей, які забезпечать ефективну інноваційну педагогічну діяльність.

Комплексна програма актуалізації інноваційної компетентності педагогів складається з діагностичного, практичного і рефлексійного блоків, реалізується

через групові та індивідуальні форми роботи. Зміст програми включає: інтерактивне навчання педагогів із застосуванням вітегенних технологій, тренінг з актуалізації інноваційної компетентності педагогів, психодіагностику, майстер-класи, розробку індивідуальної програми актуалізації інноваційної компетентності педагогів, консультування, презентацію особистісних досягнень, ведення щоденників особистісно-професійного зростання, самоосвіту педагогів.

Інтерактивне навчання базується на діалозі, взаємодії і спільній діяльності його учасників. Таке навчання передбачає організацію і розвиток спілкування, яке призводить до взаєморозуміння, колегіального вирішення загальних, але значущих для кожного учасника завдань. До них відносять дискусії, ігри, проекти, тренінги тощо.

Специфічними характеристиками інтерактивного навчання є моделювання життєвих і професійних ситуацій, рольові ігри та методи, що забезпечують можливість створювати ситуації пошуку, співпереживання, суперечностей, ризику, сумніву, переконання, задоволення, аналізу та самооцінки своїх дій, спільне розв'язання проблем [20; 31; 42].

Інтерактивне навчання активізує і загострює сприйняття матеріалу, забезпечує можливість діяти у конкретній педагогічній ситуації, формувати вміння встановлювати контакти, проявляти ставлення до учасників освітнього процесу, але й дозволяє вивчати й узагальнювати досягнення педагогічної науки та шкільної практики, поновлювати, поглиблювати зміст і технології професійного навчання і підвищення кваліфікації педагогів, у межах нашого дослідження спрямованого на актуалізацію інноваційної компетентності.

Аналіз науково-методичної літератури та практичного досвіду дає підстави стверджувати, що використання інтерактивних методів стимулює пізнавальну діяльність педагогів та сприяє формуванню і розвитку в них:

- позитивного ставлення до інновацій;
- інноваційної обізнаності;
- швидкої адаптації поведінки в умовах інноваційної діяльності;
- організаторських і комунікативних умінь;
- гнучкого професійного, креативного і критичного мислення;
- відповідних життєвих і професійних компетенцій;
- упевненості у власних силах та ініціативності;
- оновлення власного творчого потенціалу та педагогічного досвіду;
- створення атмосфери співпраці й ефективної взаємодії щодо підвищення успішності;
- культури інноваційної поведінки;
- прагнення до саморозвитку і самовдосконалення.

Для ефективності інтерактивного навчання доречним є застосування вітагенних технологій, які були введені в науковий обіг А. Белкіним [5]. Вітагенні технології у своїй основі спираються на актуалізацію життєвого досвіду, його інтелектуально-психологічного потенціалу, завдяки чому вітагенна інформація стає його власним надбанням. На нашу думку, вітагенний

досвід розвиває професійну самосвідомість, допомагає долати антиінноваційні бар'єри, посилює мотивацію до самостійного ініціювання ідей і їх реалізації, створює підґрунтя для розвитку інноваційної компетентності, а також є потужним інструментом її актуалізації.

Цінність інтерактивного навчання з застосуванням вітагенних технологій полягає в тому, що вони забезпечують можливість використання суб'єктивного досвіду учасника навчання, мобілізації його пізнавальних здібностей, дозволяють посилити мотивацію до саморозвитку, спонукати до самостійного виявлення зацікавленості процесом пізнання, що, в контексті нашого дослідження, сприяє засвоєнню педагогами власних способів організації і здійсненню інноваційної діяльності. Таке навчання гармонізує особистість педагога, сприяє зростанню почуття необхідності власного вдосконалення й відповідальності за власний розвиток, за реалізацію своїх потенційних можливостей. На заняттях з педагогами застосовуються дискусії, психогімнастичні вправи, рольові та ділові ігри, кейс-метод, метод проектів, вправи на самопізнання й самооцінювання, невербальні прийоми тощо. Це сприяє поглибленню у педагогів знань про інновації в освіті, удосконаленню інноваційної компетентності, навичок педагогічної взаємодії на партнерських засадах; спонукає їх до відкритості, самостійності, ініціативності, бути впевненими у собі тощо.

Майстер-клас є продуктивною формою набуття педагогами певних компетентностей, зокрема інноваційної, для здійснення професійної діяльності. На майстер-класах використовуються: презентації інноваційного досвіду вчителем-майстром, авторські педагогічної системи, інноваційні моделі навчання і виховання, імітаційні ігри, конструювання інноваційних уроків, моделювання сучасних уроків, виховних систем, дискусії за наслідками спільної діяльності майстра і учасників. Відтак, вчителі за допомогою вчителя-майстра опанують новітні засоби, методи та прийоми інноваційної педагогічної діяльності, обговорюють власні педагогічні здобутки, презентують особисті досягнення. Таким чином здійснюється розвиток особистісних і професійних якостей, інноваційної компетентності, набувається досвід її актуалізації.

Важливе місце у програмі належить самоосвіті, де педагог займає активну позицію у набутті знань, оволодінні певних компетентцій, розвитку особистісних і професійних якостей. Вчителі за допомогою науково-методичної і психолого-педагогічної літератури та Інтернет-джерел можуть опрацювати такі питання: розкрити сутність інновацій в освіті, виявити особливості інноваційної компетентності, визначити принципи і надати поради щодо організації інноваційної педагогічної діяльності, розробити інноваційний проект тощо.

Вчителям пропонується вести рефлексивні щоденники, в яких описуються обрані вектори особистісного і професійного зростання, самокорекції та саморозвитку, записуються дані самоаналізу, самоспостережень, занотовуються власні роздуми з подолання антиінноваційних бар'єрів, певних проблем і труднощів на шляху самовдосконалення.

У межах комплексної програми передбачена психодіагностика для побудови психологічного портрету особистості педагога і збереження його

психологічного здоров'я. Зазначимо, що психодіагностика використовується не лише для оцінки того, що вже має педагог, а й для пошуків особистісних ресурсів для розвитку інноваційної компетентності та її актуалізації.

За бажанням педагогів на основі діагностики розробляється індивідуальна програма актуалізації інноваційної компетентності. Програма вміщує визначену мету, яка передбачає не лише те, над чим необхідно працювати педагогу та що потребує корекції чи розвитку, а й для чого це необхідно йому. Програмою також визначаються напрями і шляхи інноваційної діяльності, обираються форми й методи, тривалість її виконання, прогноуються очікувані результати.

Поширеною формою психолого-педагогічної підтримки з виявлення проблеми, аналізу і сприяння в її розв'язуванні є професійне і психологічне консультування. Індивідуальне психологічне консультування педагогів спрямовується на розв'язання проблем особистісного характеру, подолання труднощів їхнього професійного життя, професійних конфліктів, розвитку професійно-психологічного потенціалу особистості вчителя, подолання антиінноваційних бар'єрів та психологічних труднощів у комунікації тощо. Таким чином, суть консультування полягає в позитивній стимуляції та підтримці педагога.

Вагоме місце в реалізації комплексної програми є тренінг як найефективніший метод актуалізації інноваційної компетентності педагогів. Метою тренінгу є оволодіння певними навичками та набуття досвіду актуалізації інноваційної компетентності педагога.

Тренінг охоплює теми: «Вчитель в умовах освітніх змін», «Інновації в педагогічній діяльності», «Інноваційна компетентність педагога», «Інтерактивна взаємодія на основі партнерства». Кожна тема розрахована на 3 години роботи. Відповідно до теми передбачені міні-лекції, вправи, ігри, творчі завдання, практичні демонстрації, дискусії, презентації. Зазначимо, у тренінгу для виконання завдання кожного разу повинна утворюватись нова мала група. Таким чином, під час участі у тренінгу педагоги мають змогу взаємодіяти зі всіма учасниками, набуваючи досвіду встановлювати контакти, швидко включатись у роботу групи, об'єктивно оцінювати і реагувати на різноманітні ситуації взаємодії, знаходити плідні шляхи співпраці.

У програмі тренінгу кожне заняття розпочинається зі вступу, який передбачає налаштування учасників на роботу. У розминці використовуються вправи та ігри, спрямовані на створення внутрішньої свободи учасників групи, активізації уваги і мислення, на встановлення контактів із іншими учасниками, встановлення позитивної атмосфери. Ці заходи дозволяють змінити психофізичний стан учасників, долати сором'язливість, нерішучість, відчувати себе природно й безпечно. Такий початок заняття тренінгу сприяє активізації, підвищенню працездатності групи.

Основна частина тренінгу включає міні-лекцію, яка містить стислу інформацію, що розкриває теоретичні засади проблеми. Для візуалізації міні-лекції інформація повинна супроводжуватись відеопрезентаціями, що надає можливості учасникам краще зрозуміти і запам'ятати отриману інформацію.

Інтерактивні тематичні вправи дозволяють використовувати знання,

набутий досвід, відпрацювати конкретні дії щодо розвитку і актуалізації інноваційної компетентності педагога.

Варто зазначити, що інтерактивні тематичні вправи підвищують інтерес учасників до визначеної проблеми, сприяють їх активності, створюють позитивну конструктивну робочу атмосферу.

Для формування та розвитку вмінь і навичок, набуття практичного досвіду використовуються рольові та ділові ігри. За допомогою цих ігор учасники мають змогу дослідити свою природну поведінку, вийти за межі звичних поведінкових стереотипів і шаблонів, засвоїти позиції суб'єкт-суб'єктної взаємодії, відпрацювати дії, необхідні у невизначених, нетипових ситуаціях. Ігри відображають явища професійної реальності, дозволяють відтворювати реальні ділові ситуації, події (кейси).

Зазначимо, що за програмою кейси складаються самими учасниками, містять ситуації з їхньої практики, є різними за рівнем складності й узагальнення інформації.

У ході проведення тренінгу організуються дискусії, під час яких відбувається обмін інформацією, вільний обмін думками. Зауважимо, що результати дискусії не передбачають обов'язкового пошуку єдиної позиції. Різні підходи до одного і того самого предмета або явища, розбіжність поглядів формують повагу до іншої думки, комунікативну культуру, розширюють межі сприйняття, толерантність, долаються бар'єри спілкування, набувається досвід спільної діяльності.

Закінчуються тренінгові заняття рефлексією, метою якої є надання змоги учасникам зайняти зовнішню позицію по відношенню до ситуації, своїм і чужим діям для осмислення і пошуку більш ефективного для себе способу мислення і дії, зрозуміти власні почуття після завершення тренінгу, виявити очікувані результати, з'ясувати, наскільки досягнута мета заняття.

Таким чином, тренінг сприяє актуалізації інноваційної компетентності, формує у них імпульс для подальшого саморозвитку і самовдосконалення.

Отже, впровадження комплексної програми відтворює необхідні знання, уміння і якості, які складають інноваційну компетентність педагога, актуалізує їх вітагенний досвід, переводить із потенціального стану в актуальну дію тобто самоактуалізацію, що передбачає їх самостійну реалізацію і застосування у професійній діяльності.

Висновки

Інноваційна компетентність педагога розглядається як складова професійної компетентності, передбачає систему мотивів, професійних знань, умінь, навичок, досвіду, певних особистісних якостей педагога, що забезпечує здійснення усіх етапів інноваційної діяльності. Виокремлено структурні складові інноваційної компетентності педагога: мотиваційно-ціннісна, інформаційно-когнітивна, комунікативно-перцептивна, креативно-дієва та рефлексорно-аналітична.

Визначено, що актуалізацією інноваційної компетентності педагогів є відтворення спеціальних знань, умінь і здібностей, їх перехід з потенціального

стану в актуальну дію, тобто самоактуалізацію, що передбачає самостійну реалізацію і застосування в інноваційній педагогічній діяльності.

Дослідження стану актуалізації інноваційної компетентності педагогів виявило переважно недостатній рівень розвитку інноваційної компетентності педагогів та локальний характер її актуалізації, що ускладнює здійснення освітніх змін.

Репрезентована комплексна програма актуалізації інноваційної компетентності педагогів передбачає відтворення, поглиблення, оновлення і удосконалення необхідних знань, умінь, навичок, здібностей, особистісних і професійних якостей. Програма складається з діагностичного, практичного і рефлексійного блоків, реалізується через групові та індивідуальні форми роботи. Її зміст включає: інтерактивне навчання педагогів з застосуванням вітагенних технологій, тренінг з актуалізації інноваційної компетентності педагогів, психодіагностику, майстер-класи, розробку індивідуальної програми актуалізації інноваційної компетентності педагогів, консультування, презентацію особистісних досягнень, ведення щоденників особистісно-професійного зростання, самоосвіту педагогів.

Подальші розвідки в цьому напрямку полягатимуть у визначенні і обґрунтуванні педагогічних умов розвитку інноваційної компетентності педагогів та її актуалізації в системі післядипломної освіти, організації науково-методичного супроводу цього процесу, дослідженні взаємозв'язку інноваційної компетентності та ефективності педагогічної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Адольф В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В. А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72-75.
2. Артамонова Е. И. Формирование инновационной компетентности педагога в процессе обучения в вузе / Е. И. Артамонова // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 5. – С. 17-26.
3. Баловсяк Н. В. Компетентність як результат освітнього процесу // Матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції «Науковий потенціал світу-2004». – Дніпропетровськ, «Наука і освіта», 2004. – с. 4-7.
4. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. В. Баркасі ; Південноукр. держ. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 24 с.
5. Белкин А.С. Витагенное образование. Голографический подход / А.С. Белкин, Н.К.Жукова. – Екатеринбург: изд-во УГПУ, 1999. – С.5-63.
6. Богуш А.М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників / А.М. Богуш // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – Т.2 : Дидлактика, методика, інформаційні технології. – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 155-170.
7. Болотов В. А. Компетентносная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

8. Буркова Л. В. Класифікація педагогічних інновацій як елемент механізму управління інноваційним процесом в освіті / Л. В. Буркова // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб.наук. праць / Ред. кол. Л. І. Даниленко та ін. – К. : Логос, 2000. – С. 231-238.
9. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-55.
10. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая шк., 1991. – 207 с.
11. Головань М. С. Компетентність та компетентність: порівняльний аналіз понять / М. С. Головань // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – № 8 (18). – С. 224-234.
12. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко ; гол. ред. С. Головка. – Київ: Либідь, 1997. – 373 с.
13. Даниленко Л. І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. І. Даниленко ; Ін-т пед. АПН України. – К., 2005. – 43 с.
14. Денисенко Н. Ф. Теоретичні засади та технологія управління системою фізичного виховання дітей дошкільних навчальних закладів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Н. Ф. Денисенко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2002. – 39 с.
15. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
16. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста: науч.-метод. пособие / Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова. Екатеринбург, 1999. – 245 с.
17. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. А. Зязюн // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 25. – С. 13 – 18.
18. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : учеб.-метод. пособ. / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова– М. : АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
19. Карамушка Л. М. Самоактуалізація менеджерів у професійно-управлінській діяльності (на матеріалі діяльності комерційних організацій) : монографія / Л. М. Карамушка, М. Г. Ткалич. – Запоріжжя : Просвіта, 2009. – 262 с.
20. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры, дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – Рига. : Педагогический центр «Эксперимент», 1995. – 320 с.
21. Коновальчук І. І. Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис....д-ра пед.наук. : 13.00.01 /Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2015. – 43 с.
22. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М., 1990. – 117 с.

23. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності / З. Н. Курлянд. – Одеса, 1995. – 160 с.
24. Лазарев В. С. Управление инновациями в школе : учеб. пособ. / В. С. Лазарев. – М., Центр педагогического образования, 2008. – 352 с.
25. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. – К. : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240.
26. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – 5-е видання, доповнене і перероблене - К., 2007. – 656 с.
27. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова – М. : Знание, 1996. – 308 с.
28. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. [Електронний ресурс] / Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін. – Київ, Міністерство освіти і науки України, 2016. – 36 с. – Режим доступа: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczziya.pdf>
29. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. О. Петриченко ; КДПУ ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2007. – 19 с.
30. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн /О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: К.І.С., 2004. – С. 16-33.
31. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун та ін. – К. : АСК, 2004. – 192 с.
32. Радул В. В. Становлення соціальної зрілості молодого вчителя (теорія та практика) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. В. Радул ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1998. – 429 с.
33. Сагач Г.М. Скарби краси : монографія / Г. М.Сагач. – К.: КВІЦ, 2019. – 296 с.
34. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.
35. Симонов В. П. Педагогический менеджмент. 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом : учеб. пособ. / В. П. Симонов. – М. : РПА, 1995. – 226.
36. Сисоева С. О. Проблема формування особистості, здатної до творчої самореалізації / С. О. Сисоева // Наук. пр. : зб. – Миколаїв : МФ НаУКМА. – Сер.: Педагогіка. – 2012. – Т. 7 – С. 13–19.
37. Слостенин В. А. Педагогика : учеб.пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
38. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних слововпручень / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с.
39. Універсальний словник української мови. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 848 с.

40. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
41. Челпанова Е. В. Педагогические средства актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Екатеринбург, 2005 – 24 с.
42. Ягоднікова В. В. Формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи : теоретичні і практичні аспекти : монографія / В. В. Ягоднікова. – Одеса: Видавець В. В. Букаєв, 2016. – 496 с.
43. Ягулов В. В. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців у системі професійнотехнічної освіти / В. В. Ягулов // Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2011. – Вип. 4. – С. 28-35.
44. Ядрышнікова О. В. Актуализация компетентности педагога в сфере инноваций как педагогическая проблема / О. В. Ядрышнікова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2011. – № 21-2. – С. 206-209.
45. Matusz M. Kompetencje informacyjne nauczycieli i uczniw / M. Matusz // Edukacja Technika – informatyka – edukacja / pod red. W. Walata. – Rzeszow: Uniwersytet Rzeszowski, 2008. – Tom X. Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji informatycznej. – S. 189-200.
46. Maslow Abraham H. Motivation and Personality. 1954. Ed. Cynthia McReynolds. 3rd ed. New York: Harper and Row, Inc., 1987.

Белоусова Руслана Вікторівна,

завідувачка кафедри педагогіки,
психології та корекційної освіти
кандидат психологічних наук,

Bielousova Ruslana,

Head of the Department of Pedagogy,
Psychology and Correctional Education
Candidate of Psychological Sciences ,

КОМУНІКАТИВНА КРЕАТИВНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

***Анотація.** У дослідженні розглядається структура комунікативної креативності як професійно важливої якості педагогічних працівників та її зв'язки з іншими якостями особистості, які також виступають складовою професійної компетентності та зумовлюють професійну успішність. Комунікативна креативність – це комплекс інтелектуальних, емоційних та особистісних особливостей індивіда, що сприяють нестандартному, нешаблонному вирішенню комунікативних ситуацій, генерації оригінальних ідей і способів спілкування, вибору найбільш оптимальних стратегій поведінки, вирішенню проблем, що виникають при взаємодії з іншими людьми. У роботі розкрито теоретичні засади щодо структури комунікативної креативності як інтегральної властивості особистості. Виявлено кореляційні зв'язки між показниками комунікативної креативності та широким спектром особистісних властивостей (за факторною структурою Р. Кеттла), що містять креативогенні риси. Визначено психологічний портрет особистостей, які відрізняються високим рівнем комунікативної креативності та демонструють професійну успішність.*

COMMUNICATIVE CREATIVITY AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF SOCIONOMIC PROFESSIONALS

***Abstract.** The study looks at the structure of communicative creativity as a professionally important quality of teaching staff and its connection with other personality traits, which also serve as a component of professional competence and lead to professional success. Communicative creativity is a complex of intellectual, emotional and personal characteristics of an individual, contributing to a non-standard, non-template solution to communicative situations, generating original ideas and ways of communication, choosing the most optimal behavior strategies, solving problems that arise when interacting with other people. The theoretical principles of the structure of communicative creativity as an integral property of the personality are revealed in the work. Correlation between the indicators of communicative creativity and a wide range of personality traits (by R. Kettel's factor structure) containing creative traits were found. The psychological portrait of*

personalities with high level of communicative creativity and showing professional success is determined.

Вступ

Сьогодні у час масштабних перетворень, що відбуваються у сфері освіти, коли йде осучаснення змісту та форм навчання, значно підвищуються вимоги до творчих можливостей вчителя та шкільного практичного психолога, що проявляються не лише безпосередньо у їхній професійній діяльності, а й у сфері професійного та позапрофесійного спілкування. У зв'язку з цим, підвищується значимість таких рис особистості, як відкритість новому досвіду, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, творче ставлення до дійсності, до вирішення проблем, що виникають у спілкуванні з іншими людьми.

Привабливість творчої людини пов'язана не тільки з її постійним розвитком, зміною, але і з її відкритістю до іншого досвіду, який, у свою чергу, замикає це коло або, що точніше, продовжує спіраль розвитку. Можна зробити висновок, що креативність виступає потужним фактором розвитку особистості, який визначає її готовність змінюватися, відмовлятися від стереотипів [12]. Вчитель, відкритий новому досвіду, здатен втілювати інноваційні підходи у професійній діяльності. У свою чергу, педагог, який надто спирається на шаблонні шляхи вирішення педагогічних завдань, сьогодні має психологічні бар'єри відносно реалізації Концепції Нової української школи.

Таким чином, особливого значення набуває дослідження особливостей комунікативної креативності у представників соціономічних професій. Фахівцям даної галузі, і в першу чергу, педагогам і психологам, пред'являються більш високі вимоги до їх комунікативних і творчих якостей. Саме їх особистість, як зазначається в більшості досліджень, безпосередньо включається у процес взаємодії з іншими людьми (О. П. Саннікова).

Численні свідчення проявів креативності у сфері комунікації роблять виправданим використання терміна «комунікативна креативність». Проблема творчості в спілкуванні розроблялася багатьма дослідниками в різних аспектах. Креативність досліджувалася у сфері спілкування (У. В. Кала); розглядалася в рамках інтеграції комунікативних та творчих компонентів у структурі самосвідомості особистості (О. Н. Гавалешко); досліджувалася формування креативності під впливом соціального середовища (Н. В. Хозратова, Н. М. Гнатко); у зв'язку з соціальним інтелектом (Є. І. Власова, А. П. Коняєва, Н. І. Булка, А. Л. Галін) та з екстраінтраверсією (С. В. Сафронцева, О. Н. Воронін); креативність розглядалася як особистісна категорія акмеології (Н. Ф. Вішнякова).

Теоретичні та практичні розробки проблеми спілкування, як і проблеми креативності, що здійснювалися в різних напрямках, поступово переводять їх на міждисциплінарний рівень.

Мета нашої роботи полягає у дослідженні комунікативної креативності в контексті широкого спектру властивостей особистості, що виявляються у педагогічному спілкуванні.

Спираючись на уявлення про комунікативні та креативні властивості особистості та їх взаємодію, ми припустили, що комунікативна креативність, як інтегральна властивість індивідуальності, може бути представлена наступними формально-динамічними та якісними показниками: легкість в спілкуванні, схильність до самопрезентації, схильність до незалежності, конфліктність, емоційна стійкість у спілкуванні, схильність до маніпулювання, експресивність, комунікативна компетентність. Комунікативна креативність пов'язана з іншими властивостями особистості, які забезпечують успішність спілкування і характеризують її комунікативну і творчу сторони.

Відповідно до гіпотези дослідження нами було визначено наступні завдання:

- 1) на основі аналізу теоретико-емпіричних даних визначити структуру комунікативної креативності як інтегральної властивості особистості;
- 2) виявити взаємозв'язки між показниками комунікативної креативності та іншими «креативогенними» властивостями особистості;
- 3) описати портрет особистості фахівців соціономічних професій, які відрізняються високим рівнем комунікативної креативності.

Теоретичний аналіз проблеми комунікативної креативності

Традиційно спроби визначення будь-якого поняття починаються з термінологічних (у тому числі і етимологічних) досліджень, що дозволяє окреслити межі семантичного поля, виділити смислові константи, які виражають суть використовуваної термінології [20].

Слово «комунікація» походить від лат. *communico* (пов'язую, спілкуюся) – і означає повідомлення, передачу інформації за допомогою мови або інших знакових систем в процесі міжособистісної взаємодії. У нашій роботі «комунікація» цікавить нас не як процес або спосіб діяльності, а як особистісна якість, яку представлено «комунікативністю», «комунікабельністю». Слово «комунікабельність» походить від пізньолатинського *communicabilis* (поєднуваний, з'єднаний) і означає здатність до спілкування, товариськість.

Термін «креативність» походить від лат. *creatio* – творення і означає творчі можливості (здатності) людини, які можуть проявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість в цілому і / або її окремі сторони, продукти діяльності, процес їх створення.

О. І. Мотків і А. М. Петрайте відзначають, що терміном «креативність» позначається комплекс інтелектуальних і особистісних особливостей індивіда, що сприяє самостійному висуванню проблем, нешаблонному їх вирішенню, генеруванню великої кількості оригінальних ідей. Головними показниками прояву креативності, на думку вчених, можна

вважати продуктивність (як обсяг творчої продукції) та оригінальність (здатність генерації нешаблонних образів і способів дії).

Н. Ф. Вішнякова розглядає креативність як ціннісно-особистісну творчу категорію, яка, будучи невід'ємною стороною людської духовності і умовою творчого саморозвитку особистості, є суттєвим резервом її самоактуалізації. Креативність, на думку автора, виражається не лише різноманіттям наявних у особистості знань як соціально закріплених стереотипів, виражених у правилах і законах, а й сприйнятливостю, чутливістю до проблем, відкритістю до нових ідей і схильністю руйнувати або змінювати усталені стереотипи з метою створення нового, отримання нетривіальних, несподіваних і незвичайних рішень життєвих проблем [4].

К. А. Торшина, проаналізувавши визначення креативності, пропонує розділяти їх на 6 типів: гештальтистські (описують креативний процес як руйнування існуючого гештальта для побудови кращого), інноваційні (орієнтовані на оцінку креативності за новизною кінцевого продукту), естетичні чи експресивні (що роблять акцент на самовираженні творця), психоаналітичні або динамічні (що описують креативність у термінах взаємовідносин Воно, Я і Над-Я), проблемні (що визначають креативність через ряд процесів вирішення задач, до цього розряду було віднесено і визначення Дж. Гілфорда: «Креативність – це процес дивергентного мислення»), до шостого типу увійшли визначення, що не потрапили ні в один з перерахованих вище – різні, і в тому числі дуже розмиті (наприклад, «додавання до запасу загальнолюдських знань») [24].

У нашій роботі і за формою, і за змістом креативність вивчається в поєднанні з комунікативністю. Спираючись на аналіз наведених вище досліджень, комунікативну креативність можна визначити як складну властивість особистості, що характеризує її творчий потенціал, який виявляється у процесі спілкування та забезпечує успішність вирішення міжособистісних і соціальних завдань.

Одним із завдань у дослідженні комунікативної креативності є пошук, опис і вивчення окремих її показників, які репрезентують формально-динамічний рівень її структури.

Е. Л. Носенко, вирішуючи питання про те, як впливають ті чи інші властивості і риси особистості на творчість та її результати, не сумнівається, що творчість і творча обдарованість не можуть бути зведені до креативності мислення. Саме тому сучасні наукові концепції, на її думку, трактують обдарованість як системну властивість психіки, яка, містить, насамперед, когнітивну, емоційно-вольову та особистісну сфери [16].

У дослідженні, проведеному Ф. Барроном, були виділені наступні «креативогенні» риси: самостійність суджень, впевненість у собі, здатність знаходити привабливість у труднощах, естетичну орієнтацію і здатність ризикувати [29]. Згідно А. Маслоу, такі особистісні риси, як самовпевненість, сміливість, свобода, мимовільність, визнання самого себе, не лише властиві творчим людям, а й підвищують ймовірність реалізації їхнього творчого потенціалу [13]. Р. Стернберг, проаналізувавши погляди звичайних людей і

фахівців, що стосуються характеристик творчої особистості, виявив такі характеристики: творча особистість вміє зводити воедино різноманітні ідеї, може розпізнавати подібності та відмінності, проявляє гнучкість мислення, має естетичний смак, неортодоксальна, має потребу творити, допитлива, ставить під сумнів соціальні норми [22].

Говорячи про характеристики особистості креативів, В. М. Козленко виділяє їх відхилення від шаблонів у поведінці, оригінальність, ініціативність, наполегливість, самовідданість, неабияку енергійність, винахідливість, прямоту суджень, чесність, безпосередність, спритність, незалежність, лабільність, внутрішню зрілість, критичність, скептицизм, сміливість, мужність, впевненість при невизначеності та хаосі, схильність до алегоричності, метафоричності, двозначності, підкреслення свого «Я», високу самооцінку, гордість [9]. Н. Ф. Вішнякова до особистісних рис креативності відносить оригінальність мислення, уяву, інтуїцію, емпатійність, самовпевненість, агресивність, самовдоволення, невизнання соціальних обмежень [4].

В. О. Моляко пропонує наступні складові творчого потенціалу: прагнення до розвитку, духовного зростання; здатність дивуватися, приходити в заміщення при зіткненні з новим, незвичайним; здатність повністю орієнтуватися у проблемі; спонтанність, безпосередність; спонтанна гнучкість, адаптивна гнучкість; оригінальність, дивергентність мислення; здатність до швидкого набуття нових знань; сприйнятливість («відкритість») по відношенню до нового досвіду; здатність легко долати розумові межі і перешкоди, поступатися, відмовлятися від своїх теорій; «народжуватися щоразу заново»; здатність відкидати несуттєве і другорядне; до важкої наполегливої праці; до складання складних структур з елементів, до синтезу; здатність до розкладання, аналізу, комбінування, до диференціації явищ; ентузіазм; здатність до самовираження; внутрішня зрілість; скептицизм; сміливість; мужність; «смак» до тимчасового безладу, хаосу; прагнення довго залишатися на самоті; підкреслення свого «Я»; впевненість в умовах невизначеності; терпимість до неясності, двозначності [15].

Слід зазначити, що наведений широкий спектр властивостей особистості, пов'язаних з креативністю, надто різномірний і не систематизований. Як писав з цього приводу В. В. Риболовля: «У проведених психологами дослідженнях якостей творчої особистості гостро відчувається відсутність єдиних підстав їх групування, усвідомлюється потреба в їх систематизації на основі загальнопсихологічної структури особистості. Необхідно підкреслити, що мова йде про пошук не якоїсь більш-менш зручної схеми систематизації цих якостей – в такому випадку дійсно можна говорити про «колекціонування» цих якостей, – а про психологічну структуру особистості як певний системний атрибут, який розглядається в сучасній психології як складна система регуляції поведінки і діяльності людини» [18].

Макроструктура досліджуваної нами властивості (комунікативної креативності) чітко проглядається в контексті континуально-ієрархічної структури особистості. Структура особистості О. П. Санніковою

розглядається як макросистема, що складається з різнорівневих підсистем, які володіють специфічними характеристиками. Як рівні виділяються: формально-динамічний, змістовно-особистісний та соціально-імперативний (нормативний) рівні. До першого відноситься сукупність всіх властивостей, що відображають динаміку протікання психічних явищ і індивідуальні властивості конституційного характеру. Другий включає в себе власне особистісні властивості (поняття особистості у вузькому сенсі слова): спрямованість особистості, моральну, етичну, мотиваційну сферу і т.п. Третій рівень включає той клас характеристик, який відображає наявні у особистості уявлення про суспільство, мораль, норми, культуру, знання тощо, і саму мораль особистості. Третій рівень жорстко контролюється свідомістю. При цьому кожному рису особистості автор пропонує розглядати в контексті цієї структури, виділяючи в них показники, що репрезентують кожен з цих рівнів. Важливо відзначити, що розглянуті рівні, на її думку, взаємопов'язані між собою і взаємопроникають один в одного. Саме це пояснює розвиток, «проростання» окремих психічних властивостей (тієї ж емоційності, емпатії та ін.), які пронизують особистість від нижчих рівнів до вищих [21].

Проведений аналіз літератури дозволив серед широкого спектру якостей, що характеризують творчу особистість, виділити ті, які: а) згадуються більшістю дослідників; б) задіяні безпосередньо у творчості в спілкуванні; в) відносяться до формально-динамічного та якісного рівня. Нами були виділені наступні параметри комунікативної креативності: легкість у спілкуванні (Л), схильність до самопрезентації (СП), незалежність (Н), конфліктність (К), емоційна стійкість у спілкуванні (ЕУс), схильність до маніпуляції (маніпулятивного – М), експресивність (Е), комунікативну компетентність (КК), вторинний загальний (сумарний) показник – ЗПКК.

До характеристик, які містять в собі деякі аспекти комунікативної креативності, можна віднести *легкість у спілкуванні*. Вона передбачає швидкість вступу в соціальний контакт, знайомства з новими людьми (навіть при відсутності власної ініціативи), відчуття легкості і свободи в незнайомій обстановці, відсутність властивості губитися, ніяковіти на людях [19], а також здатність легко пристосовуватися до нових факторів і обставин [15].

Наявність схильності до *самопрезентації* спостерігається в осіб з високим рівнем креативності. Це відзначають В. М. Козленко, Л. І. Шрагіна, У. В. Кала [8, 9, 25]. Авторами підкреслюється прагнення креативів до самовираження і самоствердження, а також висока самооцінка, мовна активність, потреба у спілкуванні, екстраверсія, екстравагантність, почуття гумору, активність, ініціативність, підкреслення свого «Я». Креативність, як пише Л. І. Шрагіна, розквітає в індивідуальних відмінностях і являє собою виражену оригінальність, і чим сильніше бажання «бути собою», тобто «відмінним від інших», чим сильніше наявність внутрішньої впевненості та незалежності, тим глибше прорив особистості з буденності в «незвичайність». Вона зазначає виражене прагнення креативних особистостей проявити свою індивідуальність – «створити свій образ». О. Л. Яковлева розглядає творчість

як пред'явлення своєї індивідуальності іншій людині у процесі міжособистісного спілкування (прямого або опосередкованого) [26].

Для творчості, яка проявляється в процесі спілкування, необхідна також *незалежність* мислення від стереотипів і зовнішнього впливу інших людей на процес і результат спілкування. Творча людина самостійно ставить проблеми і автономно їх вирішує. Креативність припускає, з точки зору Р. Стернберга, Ф. Баррона, А. Маслоу, А. В. Моляко здатність йти на розумний ризик, готовність переборювати перешкоди, а також внутрішню мотивацію, толерантність до невизначеності, готовність протистояти думці оточуючих, відхилятися від суспільних норм. Креативний підхід до життя, на думку А. Маслоу, вимагає від людини певної мужності і сили. Більшість досліджень, присвячених креативності, обов'язково звертають увагу на ті чи інші варіанти мужності: це можуть бути впевненість, самодостатність, незалежність, свого роду нахабство, сила характеру, сила Его тощо [22; 28; 13; 15].

Серед наведених В. Н. Козленко, К. М. Гуревичем особистісних характеристик креативів є характеристики, так чи інакше пов'язані з *конфліктністю*: агресивність у захисті свого «Я», критичність, скептицизм, сміливість, мужність, відхилення від шаблону в поведінці, прямота суджень, чесність, наполегливість, самовідданість, неабияка енергійність, винахідливість, впевненість при невизначеності і хаосі, підкреслення свого «Я», висока самооцінка, гордість. Імовірність наявності більшості з них у креативу досить висока. Конфліктність може розглядатися і як потенція руйнування, і як потенція творення. Для створення нового часто необхідна «сміливість уяви, щоб уявити недосяжне, а потім спробувати досягти його, щоб протиставити свою ідею думці більшості і, якщо потрібно, вступити з ними в конфлікт» [11]. В цілому, процес креативності, як правило, протікає в конфлікті між традиційним та новим [23].

Тими ж авторами підкреслюється *схильність до маніпулювання*, яка, перш за все, виявляється в здатності до організаторства і співпраці, здатності правильно визначати цінність явищ, швидко, правильно цим користуватися, легко змінюватися і експериментувати, легко відмовлятися від власних результативних ідей, швидко і тонко орієнтуватися в дійсності. О. Л. Яковлева вважає, що міжособистісний характер креативності полягає в умінні бачити і використовувати особливості індивідуальності іншої людини [26].

І. Я. Березна, Р. М. Грановська, В. М. Мельников, Л. Т. Ямпільський, [6; 14] відзначають у висококреативних індивідів велику силу духу, стійкість до перешкод навколишнього середовища, до різного роду конфліктів, тобто *емоційну стійкість у спілкуванні*. Внутрішня тривога і неспокій, що породжуються як вихованням, так і складними обставинами, мимоволі викликають у людині відчуття загрози через невизначеність свого існування. Цей страх змушує людину дотримуватися добре відомих речей, подій, фактів і закриває дорогу до використання нових шляхів і можливостей. О. М. Разумнікова, О. С. Шемеліна в своєму дослідженні виявили знижені для «творчої» групи значення нейротизму і імпульсивності разом з більшою

рефлексивністю, що вказувало, на їхню думку, на істотну значимість в пошуках оригінального дозволу експериментальної ситуації особистісних здібностей до зосередження на завданні і концентрації уваги за рахунок зменшення емоційної і рухової лабільності [17].

Значення *експресивності* у креативній комунікації проявляється в тому, що людина, яка успішно спілкується зазвичай має дуже багатий і різноманітний репертуар, що виявляється в її мові, міміці і у всіх діях в цілому, в способах нюансування своєї поведінки в процесі спілкування з іншими людьми, яке роблять більш індивідуально адресним, а значить, психологічно результативним його вплив на кожного з них [2].

Н. В. Кузьміна вважає, що на продуктивність творчого педагогічного процесу впливає психофізична природа педагога як компонент його суб'єктивно-емоційної сфери. У поняття психофізичної природи педагога вона включає весь складний сплав якостей, якими вчитель повинен володіти і оперативно управляти ними: голос і мовні дані, мімічні і пантомімічні можливості, пластичність рухів і жести, виразність зовнішніх даних, рухливість м'язово-лицевої системи, високу сенсорну і комунікативну культуру – якостей, що дають можливість оперативно і точно передавати іншій людині свої власні переживання, знання тощо [10].

Творчому акту передують тривале накопичення відповідного досвіду, який консолідується в умінні, знаннях і навичках вирішувати ті чи інші проблеми.

У сфері комунікації це, перш за все, *комунікативна компетентність*, яка займає важливе місце в структурі комунікативної креативності. Однак у творчості важливі не лише вміння, знання та навички, а й можливість за їх допомогою здобувати нові ідеї, нові думки, нові підходи і рішення. Креативні особистості мають значний запас знань, які визначаються спрямованістю інтересів, і досить легко ними користуються. При цьому великі знання, ерудиція іноді заважають бачити явища в іншій, творчій перспективі, приводячи до стереотипу рішення. Численні навички і способи вирішення завдань призводять до того, що людина вже не прагне до пошуку нових самостійних, оригінальних рішень [5; 24; 10; 9]. Що ж стосується творчості безпосередньо в комунікації, то за припущенням Є. І. Власової, соціально обдаровані люди відрізняються великою сприйнятливістю до знань психологічного характеру, черпаючи їх з наукових або літературно-художніх джерел, спостережень над іншими і самоспостережень. Знання особливостей людської природи займають в організації їх активності провідну роль і дозволяють певним чином реструктурувати наявний досвід при формуванні ментального відображення проблемної ситуації [5].

Таким чином, під комунікативною креативністю можна розуміти комплекс інтелектуальних, емоційних і особистісних особливостей індивіда, що сприяють нестандартному, нешаблонному рішенню ситуацій, які виникають у спілкуванні, сприяють генерації оригінальних ідей і способів спілкування, вибору найбільш оптимальних стратегій поведінки, вирішенню проблем, що виникають при взаємодії з іншими людьми.

Цікаво дослідити, як пов'язані показники комунікативної креативності з іншими рисами особистості (на прикладі показників факторної структури особистості Р. Кетела), що сприяють розкриттю творчого потенціалу представників соціономічних професій. Адже особистість педагога та практичного психолога є найважливішим професійним інструментом.

Відповідно до думки багатьох дослідників (О. Г. Виноградов, Л. Б. Єрмолаєва-Томина, У. В. Кала та інші), особистісні властивості, що інтегрують у собі вплив внутрішніх і зовнішніх факторів, є провідними в актуалізації творчого потенціалу людини. Виділяються специфічні «креативогенні» риси характеру, які сприяють прояву творчої активності [3; 7; 8].

З огляду на те, що у факторній структурі особистості міститься достатньо інформації про «креативогенні» риси (фактори А, С, Е, F, Н, Q1, Q1 і ін.), ми обрали для діагностики цих рис шістнадцятифакторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла.

У таблиці 1. представлені зв'язки показників комунікативної креативності з широким спектром властивостей рис особистості.

Таблиця 1.

Значущі коефіцієнти кореляцій між показниками комунікативної креативності та факторами особистості (за Р. Кеттелом)

| Фактори (за Р.Кеттелом) | Показники комунікативної креативності | | | | | | | | |
|-------------------------|---------------------------------------|------|-------|------|--------|------|-------|------|-------|
| | Л | Сп | Н | К | Ес (с) | М | Е | КК | ЗПКК |
| А | 288 | | | | 162* | | | 189* | 294 |
| С | 372 | | 169* | | 449 | | | 365 | 340 |
| Е | 412 | 282 | 390 | 442 | | | 299 | | 480 |
| F | 359 | 270 | 226 | 244 | | 198* | 355 | | 412 |
| G | | | -209* | | | | | | |
| Н | 663 | 185* | 239 | | 326 | | 193* | 272 | 451 |
| L | | | | 368 | -337 | 241 | | | |
| М | 187* | | 245 | | 206* | | | | |
| N | | | -228 | -297 | | | | | |
| O | -385 | | -222 | | -487 | | | -340 | -358 |
| Q1 | 307 | 273 | 239 | 205* | | | 225 | 243 | 405 |
| Q2 | -170* | | | | | | -206* | | |
| Q3 | | | | | 384 | | | 333 | |
| Q4 | -219 | | | 196* | -568 | | | -313 | -194* |

продовження таблиці 1

| | | | | | | | | | |
|-----|-----|--|--|--|--|-----|-----|------|-----|
| Q I | 276 | | | | | | 253 | | 221 |
| QII | | | | | | 170 | | | |
| QIV | | | | | | | | 182* | |

Примітка: 1) нулі і коми опущені; 2) $\rho \leq 0,01$, * - $\rho \leq 0,05$; 3) $n = 178$ (представники соціономічних професій).

Аналіз кореляційних зв'язків показників комунікативної креативності з властивостями особистості, що діагностувалися шістнадцятифакторним особистісним опитувальником Р. Кеттела, бажано почати з розгляду зв'язків загального показника комунікативної креативності, а також первинних, що входять в нього, з вторинним фактором екстраверсія-інтроверсія (QI) та первинними, що входять у нього показниками: афектотимія-сізотимія (А), домінантність-покірність (Е), безпечність-занепокоєність (F), сміливість-боязкість (Н), самодостатність-зв'язаність з групою (Q2).

Вторинний фактор QI (екстраверсія-інтроверсія) позитивно пов'язаний на 1%-му рівні із загальним показником комунікативної креативності (ЗПКК), легкістю у спілкуванні (Л), експресивністю (Е). К. Г. Юнг вважає, що установка екстраверсії характеризує людину ввічливу, яка легко пристосовується до будь-якої ситуації, швидко вступає в контакти (Л+) і часто безтурботно і довірливо, нехтуючи обережністю, включається в незнайомі ситуації (ЗПКК+). Як правило, вона спочатку діє і лише потім роздумує про це. Тому її дії швидкі і не схильні до сумнівів і коливань (Е+). У решти показників комунікативної креативності не виявляється значущих кореляційних зв'язків з даним фактором. Що стосується первинних факторів, що входять у вторинний фактор QI (екстраверсія-інтроверсія), то найбільше число кореляційних зв'язків з показниками комунікативної креативності спостерігається у факторів F (безпечність- занепокоєність) і Н (сміливість- боязкість).

Фактор F пов'язаний позитивно на 1%-му рівні з вторинним загальним показником комунікативної креативності (ЗПКК) і з наступними первинними показниками комунікативної креативності: легкість у спілкуванні (Л), схильність до самопрезентації (Сп), незалежність (Н), конфліктність (К), експресивність (Е), а також на 5%-му рівні з показником схильність до маніпулювання (М). Наявність даних зв'язків можна пояснити психологічним змістом фактора F, який включає безпечність, винахідливість, оригінальність, емоційну відкритість тощо. При цьому не виявлено значущі зв'язки з показниками емоційної стійкості у спілкуванні (Ес (с)) і комунікативної компетентності (КК).

Фактор Н на 1%-му рівні позитивно пов'язаний з вторинним загальним показником комунікативної креативності (ЗПКК) і з первинними показниками: легкість у спілкуванні (Л), незалежність (Н), емоційна стійкість (Ес (с)), комунікативна компетентність (КК). Крім того, на 5% -му рівні виявлено зв'язок з показниками схильність до самопрезентації (Сп),

експресивність (Е). Особливе значення «сміливості» для творчої особистості підкреслювали багато дослідників. Так, О. Н. Лук розглядав цю властивість як, мабуть, важливішу, ніж інші риси, тому що ніякі розумові здібності без цієї якості не призведуть до справді творчих злетів. Сміливість необхідна, щоб засумніватися в загальноприйнятому, щоб руйнувати заради створення кращого, думати так, як не думав ніхто, довіряти своїй інтуїції, коли немає ще точних логічних доказів [11]. Н. Ф. Вишнякова зазначає, що мотивація креативної особистості часто проявляється в тенденції до ризику, заснованої на бажанні досягти і перевірити свої граничні можливості [4].

Відсутні значущі кореляційні зв'язки між фактором Н і такими показниками комунікативної креативності, як конфліктність (К) і схильність до маніпулювання (М). Даний факт є особливо цікавим. Прояви конфліктності і маніпулятивності, на перший погляд, повинні вимагати певної сміливості, проте кореляційні зв'язки між даними показниками не виявлені, що вимагає додаткового дослідження подібного явища.

Наступний первинний фактор, що входить у вторинний фактор QI (екстраверсія-інтроверсія) – фактор А (афектотимія-сізотимія) виявляє позитивний значущий зв'язок ($\rho \leq 0,01$) із загальним показником комунікативної креативності (ЗПКК). Також виявлений позитивний 1%-ий зв'язок з показником легкість у спілкуванні (Л) та позитивний 5%-ий зв'язок з показниками емоційної стійкості у спілкуванні (Ес (с)) та комунікативної компетентності (КК). З іншими показниками значущі зв'язки відсутні.

Фактор Е (домінантність-покірність) пов'язаний на 1%-му рівні з такими показниками комунікативної креативності, як власне загальний показник комунікативної креативності, а також легкість у спілкуванні, схильність до самопрезентації, незалежність, конфліктність, експресивність. Не виявлений зв'язок з показниками емоційної стійкості у спілкуванні (Еу (о)), схильності до маніпулювання (М) і комунікативної компетентності (КК). Даний фактор був виділений як один із особистісних компонентів креативності такими авторами як В. М. Мельніков, Л. Т. Ямпільський, Н. Ф. Вишнякова [14, 4].

Фактор Q2 (самодостатність-зв'язаність з групою), в свою чергу, негативно пов'язаний на 5% -му рівні з показником легкість у спілкуванні (Л) і з показником експресивність (Е). З іншими показниками комунікативної креативності значущі кореляційні зв'язки не виявлені. Слід зазначити, що у роботах, присвячених дослідженню креативогенних рис, незалежність від групи (фактор Q2) зазначається В. М. Мельниковим, Л. Т. Ямпольським. Наголошено на необхідності задоволення у творчих особистостей періодичної потреби у фізичній ізоляції. Однак, ті дані відносилися до дослідження осіб, які відрізняються творчими досягненнями у професійній діяльності. Предметом нашого дослідження стала креативність у сфері комунікації, тому така властивість, як самодостатність, може бути бар'єром для легкості спілкування, а також у вираженні експресивності [14].

Далі ми розглянемо зв'язок показників комунікативної креативності з іншими факторами Р. Кеттелла, в порядку зменшення кількості кореляційних зв'язків.

Найбільша кількість кореляційних зв'язків спостерігається між фактором Q1 (радикалізм-консерватизм) і показниками комунікативної креативності. Він позитивно пов'язаний ($\rho \leq 0,01$) з такими показниками, як легкість у спілкуванні (Л), схильність до самопрезентації (Сп), незалежність (Н), експресивність (Е), і з загальним показником комунікативної креативності (ЗПКК). Також виявлено позитивний 5%-ий зв'язок з показником конфліктності (К). Відсутні значущі кореляційні зв'язки між фактором Q1 і показниками емоційної стійкості у спілкуванні (Еу (о)) і маніпулятивного (М).

Також факторами, пов'язаними зі значною кількістю показників комунікативної креативності, є фактор С (емоційна стійкість – емоційна нестійкість), фактор О (схильність до почуття провини – самовпевненість), фактор Q4 (фрустрованість – нефрустрованість).

Як відзначили О. М. Разумнікова, О. С. Шемеліна, знижені для «творчої» групи значення нейротизму та імпульсивності разом з більшою рефлексивністю вказують на істотну значимість у пошуках оригінального вирішення експериментальної ситуації особистісних здібностей до зосередження на завданні і концентрації уваги за рахунок зменшення емоційної і рухової лабільності [10]. У дослідженні Е. Л. Носенко, Н. В. Ковриги доведено, що низький рівень нейротизму може свідчити про звільнення людини, певною мірою, від ситуаційних вимог і здатності приймати рішення, які стосуються вибору тих чи інших актів поведінки, спираючись на сформовані установки, ідеали, а не на аналіз конкретних ситуаційних натяків [9]. Фактор С позитивно пов'язаний на значущому рівні ($\rho \leq 0,01$) з загальним показником комунікативної креативності (ЗПКК) і первинними показниками легкість у спілкуванні (Л), емоційна стійкість (Еу (о)), комунікативна компетентність (КК) і на рівні $\rho \leq 0,05$ позитивно пов'язаний з показником незалежність (Н).

Фактор О негативно пов'язаний на 1%-му рівні з такими показниками, як легкість у спілкуванні (Л), незалежність (Н), емоційна стійкість у спілкуванні (Ес (с)), комунікативна компетентність (КК) і з загальним показником комунікативної креативності (ЗПКК). Можна припустити, що схильність до переживання почуття провини, занепокоєння, недооцінювання себе є фактором, що перешкоджає конструктивному спілкуванню, залежному від легкості у спілкуванні, незалежності, емоційної стійкості у спілкуванні, комунікативної компетентності.

Фактор Q4 негативно пов'язаний на 1%-му рівні з такими показниками комунікативної креативності, як легкість у спілкуванні (Л), емоційна стійкість у спілкуванні (Ес (с)), комунікативна компетентність (КК), а також із загальним показником комунікативної креативності (ЗПКК). Виявлений позитивний зв'язок ($\rho \leq 0,05$) фактора Q4 з показником конфліктності.

Психологічно це може бути інтерпретовано як вплив напруженості на прояв конфліктності, яка, в свою чергу, буде посилювати фрустрацію.

Далі за кількістю кореляційних зв'язків йдуть фактори L (підозрілість – довірливість) і M (мрійливість – практичність).

Фактор L негативно пов'язаний ($\rho \leq 0,01$) з показником емоційної стійкості у спілкуванні (Ес (с)). Як відомо, фактор L об'єднує такі риси, як недовірливість, задрісність, ревнивість, дратівливість, фіксованість на невдачах, що у свою чергу, не узгоджується з проявом емоційної стійкості у спілкуванні. Р. Кеттел висловив припущення, що даний фактор треба розглядати як бажаний спосіб особистісного захисту від тривожності, як різновид компенсуючої поведінки. При цьому даний фактор позитивно пов'язаний ($\rho \leq 0,01$) з показниками конфліктності (К) і схильності до маніпулювання (М).

Фактор M на 1%-му рівні позитивно пов'язаний з показником незалежність (Н). Це може бути пояснено психологічним змістом даного фактора, до якого відносяться оригінальність, незвичайність, захопленість ідеєю, фантазіями. Особистість з M+ не дбає про те, щоб бути схожою на інших. Вона, як правило, відрізняється самобутнім світоглядом і ексцентричною, своєрідною поведінкою. Крім того, на 5%-му рівні фактор M позитивно пов'язаний з такими показниками, як легкість у спілкуванні (Л) і емоційна стійкість (Ес (с)).

Факторами, пов'язаними з двома показниками комунікативної креативності, є фактор N (проникливість – наївність) і фактор Q3 (контроль бажань – імпульсивність). Фактор N негативно пов'язаний на 1%-му рівні з показниками незалежність (Н) і конфліктність (К). Особистість з низькою оцінкою за фактором N не просто більш прямолінійна і наївна, вона також менш скована правилами і стандартами суспільства. Фактор Q3 виявляє значущий позитивний зв'язок ($\rho \leq 0,01$) з показниками емоційної стійкості у спілкуванні (Ес (с)) і комунікативної компетентності (КК).

Виявлено зв'язки вторинних факторів QII (тривожність – інтегрованість), QIV (незалежність – покірність) і первинного фактора G (сила «Над-Я» – слабкість «Над-Я») з одним із показників комунікативної креативності. Фактор QII позитивно пов'язаний на 1%-му рівні з показником маніпулятивного (М). Даний кореляційний зв'язок може свідчити про зниження довіри, відкритості, про надмірне прагнення контролювати ситуацію при високому рівні тривожності. Фактор QIV на 5%-му рівні позитивно пов'язаний з показником комунікативної компетентності (КК). Вимагає додаткового дослідження відсутність зв'язку даного фактора з показником незалежності (Н). У свою чергу фактор G негативно пов'язаний ($\rho \leq 0,05$) з показником незалежність (Н). Це може бути пояснено ігноруванням креативними особистостями соціальних обмежень і чужих думок.

Висновки

На основі аналізу теоретико-емпіричних даних було визначено структуру комунікативної креативності як інтегральної властивості особистості:

- легкість у спілкуванні (говорить про те, що особа легко вступає у соціальні контакти з новими людьми, успішно виступає перед багаточисленною аудиторією, завжди може підтримати бесіду, що розпочата без неї);

- схильність до самопрезентації (вказує на те, що суб'єкт любить та вміє забезпечити собі ефективне самоподання, у спілкуванні він враховує той факт, що перше враження, яке він про себе створює, може як сприяти, так і перешкоджати його спілкуванню зі співбесідником, а також нерідко і визначати усі майбутні стосунки з ним);

- незалежність (демонструє критичне сприйняття чужого або пануючого погляду, виявляє наявність власної позиції, готовність ігнорувати чужі судження, якщо людина вважає їх невірними, керуватися ідеєю суб'єктивної доцільності та жити за власними законами, ігноруючи соціальні умовності та авторитети);

- конфліктність (свідчить про те, що особа завжди прагне відстоювати власну точку зору, має загострене відчуття справедливості, полюбляє «підривати ситуацію» для того, щоб внести щось нове, оригінальне, часто використовує конфлікт для розвитку ситуації та особистісного росту);

- емоційна стійкість у спілкуванні (характеризує емоційно зрілу особистість, несхильну до обурення, розсудливу, котра здатна панувати над своїми емоціями та настроєм, при необхідності вміє мобілізуватися і направити емоційну енергію в потрібне русло, у реалізації задуманого проявляє наполегливість);

- схильність до маніпулювання (говорить про те, що людина може скривати свої дійсні наміри, щоб за допомогою відвертаючих маневрів добитися своєї мети, вміє знаходити підхід до людей, при необхідності може грати на слабкостях і використовувати у своїх цілях помилки інших людей);

- експресивність (свідчить про виразність міміки, пантоміміки, жестикуляції досліджуваного, про багатий інтонаційний репертуар і широку палітру емоційних переживань);

- комунікативна компетентність (проявляється у здібності встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, в наявності адекватних знань, умінь і навичок, що забезпечують успішність спілкування).

У нашому дослідженні було встановлено зв'язки показників комунікативної креативності з іншими «креативогенними» властивостями особистості. За допомогою шістнадцятифакторного особистісного опитувальника Р. Кеттелла були виділені найбільш пов'язані з показниками комунікативної креативності фактори: F + (безпечність), H + (сміливість), E + (домінантність), Q1 + (радикалізм), C + (сила «Я»), A + (афектотімія), O (самовпевненість), Q4- (розслабленість).

Аналізуючи зазначене вище, можемо зробити висновок, що комунікативно-креативна особистість характеризується позитивним ставленням до життя, є соціально сміливою, відкритою до нового, здатна

брати на себе відповідальність та відстоювати власну думку, є зрілою, з адекватною самооцінкою, відрізняється врівноваженістю та емоційною стійкістю. Все це може бути визначено як професійно важливі якості фахівців соціономічних професій, тобто вчителів та практичних психологів. Крім того, буде доцільним підвищувати професійну компетентність педагогічних працівників шляхом розвитку комунікативної креативності. Адже саме такого вчителя та практичного психолога сьогодні потребує нова українська школа.

Список використаних джерел

1. Белоусова Р. В. Индивидуально-типические особенности коммуникативной креативности: дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Р. В. Белоусова; Южноукраинский гос. педагогический ун-т им. К. Д. Ушинского. – О., 2004. – 201 с.
2. Бодалев А. А. О воздействии стиля общения педагога с учащимися на их эмоциональный опыт / А. А. Бодалев, Л. И. Криволап // Проблемы общения и воспитания. – Тарту, 1974. – Ч. 1. – С. 185-192.
3. Виноградов А. Г. Система требований к психодиагностике креативного потенциала личности // Психология одаренности: проблемы, структура, показатели. – Сб. статей. Редколлегия М. А. Холодная, О. А. Комаровская и др. Украинский центр творчества детей и юношества. – К., 1996. – 100 с.
4. Вишнякова Н. Ф. Психологические особенности креативной одаренности / Н. Ф. Вишнякова // Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога: Матеріали доповідей та повідомлень на Міжнародній науково-практичній конференції 27-29 квітня 1998 р.. – К.: Гнозис, 1998. – С. 83-88.
5. Власова Е. И. Креативность в структуре интеллекта социально одаренной личности / Е. И. Власова // Психология одаренности: проблемы, структура, показатели. Сб. статей. Под редакцией М. А. Холодной, О. А. Комаровской и др. – Украинский центр творчества детей и юношества. – К., 1996. – 100 с.
6. Грановская Р. М. Творчество и преодоление стереотипов / Р. М. Грановская, Ю. С. Крижанская. – СПб.: 1994. – 192 с.
7. Ермолаева-Томина Л. Б. Исследование факторов, детерминирующих индивидуальные различия в проявлении творческой активности. Психология творчества. / Под ред. Я. А. Пономарева. – М.: Наука, 1990. – 224 с.
8. Кала У. В. О креативности в области общения. Измерения в исследовании проблем воспитания. – Тарту: изд-во Тартуского ун-та, 1973. – С. 171-181.
9. Козленко В. Н. Проблема креативности личности. Психология творчества. / Под ред. Я. А. Пономарева. – М.: Наука, 1990. – С. 131-148.
10. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 117 с.
11. Лук А.Н. Психология творчества / А. Н. Лук. - М.: Наука, 1998. – 126 с.
12. Макшанов С. И. Психогимнастика в тренинге / С. И. Макшанов, Н. Ю. Хрящева. – М.: Просвещение, 1997. – 84 с.
13. Маслоу А. Креативность / А. Маслоу // Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Евразия, 1999. – 432 с.

14. Мельников В. М. Введение в экспериментальную психологию личности / В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольский. – М.: Просвещение, 1985. – 319 с.
15. Моляко В. А. Психологические проблемы творческой одаренности / В. А. Моляко. Общество «Знание» Украины, 1995. – 52 с.
16. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – К.: Вища школа, 2003. – 126 с.
17. Разумникова О. М. Личностные и когнитивные свойства при экспериментальном определении уровня креативности / О. М. Разумникова, О. С. Шемелина // Вопросы психологии. – 1999. – № 5. – С.130-139.
18. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: Навч. посібник. / В. В. Рибалка. – К., ІЗМН, 1996. – 236 с.
19. Санникова О. П. Соотношение устойчивых индивидуально-типических особенностей эмоциональности и общительности / О. П. Санникова // Вопросы психологии. – 1982. – №2. – С.109-115.
20. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности / О. П. Санникова. – Одесса: Хорс, 1995. – 334 с.
21. Санникова О.П. Феноменологія особистості: Вибрані психологічні праці / Ольга Павлівна Саннікова. – Одеса: СМІЛ, 2003. – 256 с.
22. Стернберг Р., Григоренко Е. Инвестиционная теория креативности. Р. Стернберг, Е. Григоренко // Психологический журнал. – 1998. – № 2. – С. 144-159.
23. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии / К.А. Торшина // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 123-132.
24. Хазратова Н. В. Формирование креативности под влиянием социальной среды: дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Хазратова Н.В.; РАН, Ин-т психологии. – М., 1993. – 160 с.
25. Шрагина Л.И. Оригинальные ассоциации по сходству как компонент креативности / Л.И. Шрагина // Психологический журнал. – 1993. – № 4. – С. 73-78.
26. Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности школьника / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 28-34.
27. Allport G.W. Personality: A psychological Interpretation. – New York, 1937. P. 313-516.
28. Barron F. Creativity and psychological health. – New York: Van Nostrand, 1963. – 292 p.
29. Barron F. Putting creativity to work // R. Sternberg, T. Tardif. The nature of creativity. – Cambridge: Cambr.Press, 1988. – P. 76-98.

Янчук Наталія Дмитрівна,
в.о. завідувача кафедри суспільно-
гуманітарної освіти,
кандидат юридичних наук, доцент

Yanchuk Natalia,
Head of the Department of the
Social and Humanitarian Education
Candidat of Law, docent

ПРАВОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОСТУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Анотація. Розглядається правова компетентність як складова професійного росту педагогів. Аналізуються позиції дослідників з питання про призначення та зміст правової компетентності, дається характеристика її структурних компонентів, обґрунтовується необхідність перегляду умов правової підготовки педагогів. Запропоновані найбільш ефективні форми роботи й методи навчання для максимально успішного опанування педагогами правовими знаннями й уміннями та навичками. Наголошується, що правова компетентність є обов'язковою для педагогів різних спеціальностей і найбільш успішно формується у процесі вивчення ними професійно-орієнтованих правових дисциплін. Обґрунтована можливість використання комплексу правових задач в якості засобу формування правової компетентності педагога. Зроблений висновок про необхідність підвищення рівня правової освіченості педагога на всіх рівнях системи підвищення кваліфікації.

LEGAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL GROWTH OF A MODERN EDUCATION

Abstract. Legal competence is considered as a component of teachers' professional growth. The positions of researchers on the question of the purpose and content of legal competence are analyzed, the characteristics of its structural components are given, the necessity of revising the conditions of legal training of teachers is substantiated. The most effective forms of work and teaching methods for the most successful acquisition of legal knowledge and skills by teachers are offered. It is emphasized that legal competence is obligatory for teachers of various specialties and is most successfully formed in the process of studying their professionally oriented legal disciplines. The possibility of using the complex of legal tasks as a means of forming the legal competence of the teacher is substantiated. The conclusion was made about the necessity of raising the level of legal education of the teacher at all levels of the professional development system.

Вступ

Останнім часом здійснено низку кроків із змістовної модернізації системи освіти в Україні, котрі спрямовані на підвищення якості української освіти, з інтеграції останньої в міжнародний освітній простір. Одним із провідних напрямів модернізації системи освіти є запровадження та реалізація компетентнісного підходу у навчанні. Результати професійної освіти в рамках даного підходу трактуються як сукупність засвоєних компетенцій. Однією із складових професійного росту сучасного педагога виступає правова компетентність, яка є важливим інструментом у процесі реалізації концепції «Нова українська школа», підвищення рівня правової культури учасників освітнього процесу.

Формування правової компетентності слід розглядати як невід'ємну частину становлення професійної компетентності сучасного педагога, де «цілеспрямована зміна внутрішньої структури професійно-педагогічної компетентності та зовнішніх форм її прояву призводить до виникнення нових якісних станів, основою яких виступає діалектична єдність можливого і дійсного, а також саморегулюючий процес, тобто внутрішній необхідний рух – «саморух» педагога від наявного рівня професійної компетентності до більш високого, відповідно до етапів даного процесу» [19].

Аналіз педагогічної практики свідчить про проблеми, пов'язані з відсутністю у педагогів системних знань основних правових норм у сфері своєї професії. Ігнорування законодавчої бази, не усвідомлення значущості правових відносин формує інтуїтивний досвід у реалізації правових норм, призводить до правопорушень, нездатності захистити та відстоювати як свої права, так і права учнів. Разом з тим, нове бачення ролі педагога у правовій соціалізації учнів, необхідність організації навчального процесу на правовій основі, вибудовування відносин між педагогами та учнями на основі пріоритету дотримання прав та захисту інтересів дитини обумовлює необхідність пошуку шляхів оптимізації процесу формування правової компетентності педагога як однієї із складових його професійного росту.

Питанням правової компетентності присвячені праці Г. Анікіної, І. Безукладнікової, Л. Висоцького, С. Вольської, М. Горбушиної, Л. Данільчук, А. Зайцевої, О. Кіндяшової, Я. Кічук, Д. Коваленко, Н. Копилової, О. Коротун, Г. Лазарчук, М. Махрової та ін.

Проблематика компетентнісного підходу в освіті привернула увагу таких вчених як Н. Бібик, Л. Ващенко, І. Грішин, Е. Зеер, І. Зимня, В. Козирев, Л. Парашенко, Ю. Татур, С. Трубачева, С. Шишов та ін.

Зважаючи на нечисельні дослідження з означеної проблеми, саме правова компетентність педагога як складова професійного росту донині є недостатньо розробленою. Такий стан розв'язання проблеми зумовив вибір теми нашого дослідження.

Аналіз сутності поняття «правова компетентність педагога»

Будь-яка професійна діяльність регламентується нормативно-правовими актами, без знання і розуміння яких якісна та результативна діяльність є неможливою. Як справедливо зазначає І. Галдецька: «вчителів необхідно чітко знання нормативно-правової бази своєї професійної діяльності, свого правового статусу для того, щоб ефективно здійснювати захист своїх особистих прав і свобод. Самоконтроль вчителя за своєю діяльністю повинен здійснювати на підставі правових знань та правосвідомості» [5, с. 267].

Сучасні тенденції освітньої системи свідчать про підвищення потреби у педагогах, які можуть організувати освітній процес в інтересах дітей, забезпечити реалізацію гарантованих державою прав та свобод учнів, тому і виникає необхідність підготовки вчителів до такої правової педагогічної діяльності, доміантою якої є вміння працювати у нових правових умовах, а результатом – сформована правова компетентність.

Аналіз наукових джерел довів, що проблема формування правової компетентності педагога належить до найменш розроблених: немає єдиного погляду на змістовне навантаження поняття, зберігається невизначеність ролі післядипломної освіти у розвитку правової компетентності педагога, дедалі очевиднішим стає той факт, що традиційні підходи до організації вищої освіти, коли студент розглядається як ємність, котру потрібно наповнити певним об'ємом знань та навичок, є недостатньо результативними у формуванні правової компетентності.

Важливість формування саме правової компетентності у сучасного вчителя обумовлена, по-перше, особливою роллю вчителя у закладенні основ правової культури та правосвідомості учнів, по-друге, можливістю забезпечити інтеграцію педагогічних та правових норм в простір регулювання освітніх відносин; по-третє, спроможністю реалізувати і у випадку необхідності відстоювати професійні права педагога; по-четверте, необхідністю оволодіння знаннями відносно правового статусу дитини та виступати гарантом дотримання та захисту прав неповнолітніх.

Для більш глибокого вивчення означеної проблеми слід розглянути, що являє собою в категоріальному та змістовному аспектах правова компетентність.

Термін «правова компетентність» знаходиться на стику двох наук – юриспруденції та педагогіки. При цьому, частіше цим терміном оперують педагоги, а юридична наука апелює до проблем правової свідомості, правової культури, правового виховання. В той же час поняття «компетенція» в юридичній науці має власне вузьке професійне значення. Під компетенцією в юриспруденції частіше за все розуміють сукупність повноважень, прав, обов'язків та відповідальності якої-небудь особи; сукупність повноважень суб'єкта, закріплених різними нормативно-правовими актами.

На сучасному етапі поняття «компетентність» широко використовується в нормативній базі щодо регулювання освітнього простору. Так, у Національній доктрині розвитку освіти України, державному стандарті, концепції «Нова українська школа» серед основних завдань формування особистості виділяється необхідність здобуття компетентностей.

Необхідно зазначити, що наукова література не визначає єдиного підходу до визначення поняття «правова компетентність», а тим більше однозначного про неї уявлення. Поняття «правова компетентність» залишається одним із дискусійних питань сучасності. Саме ж словосполучення «правова компетентність» спрямовує нас до таких широких та багатопланових понять, як «право» та «компетентність». Необхідно відмітити, що етимологія цих слів та їх лексичне значення залежить від тих історичних реалій та контекстів, у яких вони використовуються.

Поняття «компетентність» найбільше використовується по відношенню до освітньої діяльності й означає поінформованість, обізнаність, освіченість у певній галузі.

Фахівці в галузі педагогіки трактують поняття «компетентність» як володіння відповідними знаннями та здібностями, що дозволяють людині обґрунтовано судити про певну галузь та ефективно діяти в ній.

Словник сучасної англійської мови подає «компетентність» як багатозначне: 1) здатність і вміння здійснювати необхідну діяльність; 2) володіння спеціальною сферою знань; 3) спеціальні вміння для виконання певних професійних обов'язків.

Словник професійної освіти розглядає поняття «компетентність» як сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності; вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію.

З точки зору І. Зимньої, компетентність – це інтелектуально та особистісно обумовлений досвід соціально-професійної діяльності людини, знання, на базі яких вона здатна використовувати компетенції [8, с. 18].

Компетентність, на думку Е. Зеер, це володіння компетенцією, знаннями, що дозволяють судити про будь-що; сукупність знань, вмінь, досвіду, що відображається в теоретико-прикладній підготовленості до їх реалізації у діяльності на рівні функціональної грамотності [цит. по 13, с. 12].

Г. Селевко інтерпретує компетентність як інтегральну якість особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності [21, с. 139].

Не менш цікавим є визначення компетентності як здатності до здійснення практичної діяльності, що потребує наявності понятійної системи і, отже, розуміння, відповідного типу мислення, які дозволяють оперативно вирішувати завдання та проблеми, що виникають [18, с. 231].

На думку М. Сирятова, компетентність – це сукупність індивідуальних здатностей, навичок, професійних умінь і знань, наявність базової освіти і досвіду роботи, стан здоров'я працівника, необхідних для реалізації професійних функцій у межах конкретної посади (професії) [23, с. 33].

О. Скакун визначає компетентність як систему інтелектуального, психологічного, морального та діяльного стану спеціаліста, що відображає рівень набутих знань, навичок, досвіду, інформаційної насиченості та інших властивостей у конкретній сфері професійної діяльності [22, с. 133].

Узагальнюючий аналіз окремих дефініцій компетентності дає нам можливість зробити висновок про те, що дане явище є складною інтегрованою характеристикою особистості, яка зумовлює його здатність до реалізації власного потенціалу для успішної професійної діяльності, усвідомлюючи соціальну значущість й особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення в умовах динамічного світу.

Як видно із невеликого аналізу, при всіх відмінностях у визначеннях поняття «компетентність» включається здатність особистості успішно виконувати певну професійну діяльність. Безперечно, що компетентність – це багаторівневе утворення з компонентами когнітивного, експресивного та інтерактивного характеру. Це складна єдина система внутрішніх психологічних складових та властивостей особистості спеціаліста, що включає в себе знання та уміння.

Для визначення поняття та особливостей правової компетентності як складової професійного росту сучасного педагога необхідно звернутися до вже існуючих трактувань компетентності.

С. Вольська та А. Зайцева визначають правову компетентність як «складне явище, що характеризується соціальним, спеціальним, індивідуальним та особистісним компонентами, вона виражається в наявності у педагога не лише знань та умінь у сфері застосування окремих норм права в професійній діяльності, але й повсякденному житті» [5, с. 267].

Н. Копилова трактує правову компетентність як інтегральну властивість особистості, засновану на правових цінностях, що відображає її готовність та здатність застосовувати систему правових знань та вмінь у процесі соціально-правової діяльності, що дозволяє особистості мобілізуватися на виконання цієї діяльності [12, с. 14].

Г. Анікіна пропонує наступне визначення правової компетентності: «правова компетентність педагога представляє собою інтегровані особистості якості, що проявляються не лише в готовності до виконання професійної діяльності відповідно до вимог закону, але й виражається у здатності до правового виховання та захисту прав учнів» [1, с. 6].

На думку М.В. Горбушиної, правова компетентність представляє собою інтегративну властивість особистості, що виражається в сукупності компетенцій у правовій області знань, здатності спричинити активний вплив на правомірний захист свобод та законних інтересів особистості, виконувати соціально-значущі функції [6, с. 12].

І. Безукладнікова визначає правову компетентність як сукупність здатностей та особистісно-вольових установок, що визначають для людини здатність та прагнення урівняти свою соціальну поведінку з правом та іншими існуючими в суспільстві нормами [3].

О.В. Коротун розглядає правову компетентність як властивість особистості педагога, що «заснована на визнанні правових цінностей, відображає готовність та здатність застосовувати систему правових знань та умінь у здійсненні соціально-правової діяльності, що дозволяє особистості мобілізуватися на ефективне виконання даної діяльності» [13, с. 12].

Дещо інший контекст в дане поняття вкладає Л. Висоцький. Вчений розглядає правову компетентність як потенціал для виконання професійних обов'язків, об'єктивну характеристику, що являє собою сукупність повноважень, прав та обов'язків, котрими повинна або має бути наділена людина, максимальний набір можливостей, знань, умінь у певній спеціальності [4, с. 106].

Слушною видається думка Л. Данільчук, котра під правовою компетентцією розуміє якісну характеристику особистості, що включає в себе знання норм моралі та права, вміння та навички застосування даних норм у повсякденному житті, здатність та готовність до підвищення рівня правової компетентності протягом всього життя [7, с. 82].

Я. Кічук визначає правову компетентність як важливу інтегративну особистісно-професійну якість, підґрунтям якої виступають знання особистості та її досвід поведінки у правовій сфері життєдіяльності, виявом якої є спроможність орієнтуватися в ситуаціях, пов'язаних із правовими відносинами [9].

Заслуговує на увагу думка М. Махрової, котра вважає, що правова компетентність представляє собою інтегративну властивість особистості, яка виражається в сукупності компетенцій у правовій області знань, здатності чинити активний вплив на процес розвитку та саморозвитку соціально-ціннісних характеристик особистості, що дозволяє виконувати соціально-ціннісні функції в суспільстві, попереджати та усувати протиправні прояви поведінки [15, с. 11].

Г. Лазарчук інтерпретує правову компетентність як якісну характеристику суб'єкта правовідносин, котра визначає високий рівень усвідомлення норм права, розвиток професійно важливих та особистісно-ділових якостей та ціннісних орієнтацій, що відображає ступінь розвитку правових уявлень [14].

На думку О. Кіндяшова, правова компетентність представляє собою готовність педагога ефективно використовувати у своїй професійній діяльності законодавчі та інші нормативні правові документи для вирішення відповідних професійних завдань [10, с. 34].

Узагальнюючи зазначене вище, можна зробити такі висновки: одні визначення правової компетентності більш орієнтовані на зовнішні дії, інші – на внутрішні особливості педагога; основа правової компетентності – знання як передумова вмінь та навичок; деякі визначення включають систему цінностей та відносин.

Більшість вчених сходяться на думці, що правова компетентність педагога виражається в його розумінні соціальної цінності права, в формуванні переконаності педагога дотримуватися законів держави, визначається рівнем його правосвідомості та правової культури, і найголовніше, виражається в його готовності та здатності до передачі правових знань, ціннісних правових переконань та моделі правомірної поведінки учням.

За великої кількості підходів до визначення поняття «правова компетентність» вважаємо за необхідне виділити найбільш характерні складові,

що пояснюють можливість формування та вдосконалення саме правової її складової.

Л. Данільчук виділяє основні складові правової компетентності та їх зміст:

- 1) правова освіченість: правові знання (методологічні та нормативні, загальнотеоретичні та методичні, організаційно-технологічні);
- 2) правова спрямованість: визнання значимості правових знань та умінь, прагнення до їх вдосконалення;
- 3) правова готовність: уміння та навички, що забезпечують вирішення кризових ситуацій на правовій основі [7, с. 80].

На думку Г. Лазарчука правова компетентність складається із ключових, базових та спеціальних компетентностей, котрі мають різні рівні формування та прояву.

Перший рівень – формування ключових правових компетенцій, котрі відбуваються з моменту народження людини до її професійно направленої навчання.

Другий рівень – формування базових правових компетенцій, яке відбувається з моменту визначеності особою відносно майбутньої професійної діяльності і до закінчення професійного навчального закладу.

Третій рівень – формування спеціальних правових компетенцій, котре відбувається в процесі самонавчання та підвищення своєї кваліфікації [14].

І. Романова висловлює точку зору, відповідно до якої правова компетентність передбачає ряд блоків, а саме: знання про значення, про різні сфери, механізми правового регулювання суспільного життя, здатність до аналізу різних правових ситуацій, визначення оптимуму правової інформації, готовність та вміння використовувати механізми та засоби правового вирішення життєвих проблем, вміння виділяти правові аспекти будь-якої ситуації, бачити правові наслідки прийнятих рішень та дій, що вчиняються [20, с. 31].

Подібну точку зору висловлює і Ю. Новгородська. На її думку, правова компетентність – це складне, цілісне, інтегроване утворення, яке передбачає:

- знання про основні сфери та механізми правового регулювання суспільного життя;
- уміння виділити правові аспекти в життєвих ситуаціях і визначити доцільність їх вирішення правовими засобами;
- уміння аналізувати правову ситуацію, яка склалася, з різних позицій і з урахуванням юридичних процедур;
- уміння бачити правові наслідки рішень, які приймаються;
- готовність та уміння використовувати механізми і засоби правового вирішення проблем [16, с. 103].

Д. Коваленко виділяє наступні компоненти правової компетентності:

- соціально-правова компетентність – знання й уміння у сфері взаємодії із соціальними інститутами і людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування і правової поведінки (вона потрібна всім фахівцям з вищою освітою);

- спеціальна компетентність – підготовленість до самостійного виконання конкретних видів правової діяльності, вміння вирішувати типові професійні завдання та оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно здобувати нові знання та уміння за фахом [11, с. 199].

В свою чергу О. Армейський виділяє наступні компоненти правової компетентності вчителя:

- мотиваційно-ціннісний, що включає систему як професійно-правових цінностей і мотивів пізнання правових основ регулювання суспільних відносин, так і професійної діяльності, наявність особистісної установки на правомірність професійної педагогічної діяльності, захист прав учнів та їхнє правове виховання;

- когнітивно-діяльнісний, який утворює комплекс професійно-правових знань і умінь, необхідних і достатніх для реалізації правомірної загально соціальної, загально професійної й спеціально професійної діяльності вчителя, здійснення правового виховання учнів, захисту їхніх прав, визначення правових відносин у всій сукупності професійних ситуацій;

- особистісно-рефлексивний, що містить професійно важливі якості особистості вчителя, які забезпечують ефективну реалізацію загально соціальної, загально професійної і спеціально професійної діяльності фахівцем у межах правового поля; здатність учителя до рефлексивної оцінки власної діяльності з позиції норм права; критичного осмислення її результатів і коригування правової взаємодії вчителя з іншими суб'єктами правових ситуацій, розвиток правової свідомості [2, с. 176].

Г. Анікіна в якості структурних елементів правової компетентності розглядає, з однієї сторони, її змістовні компоненти (ціннісно-сенсний, змістовно-правовий, функціонально-діяльнісний, рефлексивно-оціночний) та, з іншої сторони, правові компетенції (правоорієнтаційну, правореалізаційну, правовиховну, правозахисну) [1, с. 11].

Узагальнюючи наукові підходи до структурних елементів правової компетентності, можна зробити висновок, що правова компетентність виявляється в тому, що педагог:

- сприймає правові цінності як соціально та особистісно значимі, демонструючи правову культуру та правові взаємовідносини;

- проявляє повагу до закону, адекватно відноситься до нормативних приписів та правил;

- мотивований на самостійне пізнання та безперервну самоосвіту у сфері правових основ професійної діяльності;

- знає правові норми, основні загально педагогічні закони, закономірності та тенденції розвитку педагогічних явищ і процесів у системі освіти та має досвід їх застосування, демонструючи зразки правомірної поведінки, освіченості та виховання;

- співвідносить права – обов'язки, критично оцінює власну педагогічну діяльність з позиції правомірності її здійснення, відповідальності за прийняті рішення та оцінювання якості результату;

- враховує правовий статус, емоційно-психологічний стан і міжнаціональні особливості всіх учасників професійної та освітньої діяльності, дотримується прав учасників освітнього процесу та вмє їх відстоювати з позиції рівності, справедливості.

Отже, здійснений аналіз дає підстави розглядати правову компетентність педагога як важливий компонент професійної компетентності, що забезпечує формування правових інтересів; цілісне оволодіння нормами професійно-правової культури; розвиток правового світосприйняття та правової свідомості, правової регуляції професійних відносин; професійно-правової освіченості; правової поведінки тощо.

Особливості формування і розвитку правової компетентності педагогів

Нормативні вимоги до правової підготовки педагогів містяться в Постановах Кабінету міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікації», «Рамка безперервного професійного розвитку вчителів», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. Згідно з ними вчитель має знати: пріоритетні напрями розвитку освітньої системи України; закони та інші нормативно-правові акти, що регламентують освітню діяльність; Конвенцію про права дитини; вимоги до оснащення та обладнання навчальних кабінетів і підсобних приміщень до них; нормативні документи з питань навчання і виховання дітей та молоді; трудове законодавство; правила внутрішнього трудового розпорядку закладу освіти; правила з охорони праці та пожежної безпеки.

Професійно-педагогічна компетентність не формується сама по собі, а вимагає спеціально організованої діяльності. Фундамент правової компетентності педагогів закладається в умовах педагогічного навчального закладу. Традиційною є правова підготовка майбутнього вчителя до вивчення дисциплін правового характеру (Основи конституційного права, Основи правознавства тощо). При цьому кожна дисципліна вирішує лише частину завдань у формуванні правової компетентності майбутнього вчителя, що не в останню чергу пов'язано із скороченням годин, визначених навчальним планом на викладання правових дисциплін або ж їх анулювання. Більше того, аналіз практики викладання правових дисциплін у педагогічних навчальних закладах свідчить, що дидактично виховний потенціал, закладений у таких дисциплінах, використовується недостатньо. Випускники педагогічних навчальних закладів мають прогалини у знаннях з освітнього права, правового статусу суб'єктів широкого кола правовідносин, суб'єктів освітніх відносин, не мають навичок практичного застосування правових знань і професійно-правових умінь та достатнього рівня правової грамотності. І ці проблеми багато в чому зумовлені тим, що в навчальних планах та програмах підготовки майбутніх вчителів недостатньо враховується характер та обсяг правових знань, професійно-правових умінь, не розроблені вимоги до відбору оптимального змісту правових дисциплін.

Вважаємо, що для ефективного формування правової компетентності педагогів необхідне введення у навчальні плани додаткових правових курсів (наприклад, «Освітнє право», «Ювенальне право» тощо). Важливим, на нашу думку, є перенесення пріоритету з інформаційного компоненту змісту правового навчання на засвоєння процедур практико-прикладного навчання, використання можливостей педагогічної практики для реалізації правових компетентностей тощо.

Ефективність формування правової компетентності майбутніх педагогів залежить від низки умов:

- наявність у навчальному закладі освітнього середовища, яке підтримує правові установки й соціально-правові цінності;
- реалізація правової освіти студентів протягом всього періоду їхнього навчання в межах навчально-професійної, наукової, соціокультурної діяльності та діяльності в період педагогічних практик;
- доповнення змісту навчальних дисциплін психолого-педагогічного та соціально-гуманітарного циклів питаннями професійно-правового характеру;
- запровадження спецкурсів, які за змістом сприяють формуванню правової освіти та правового виховання, є узагальнюючою ланкою системи теоретичної та практичної підготовки майбутніх педагогів;
- використання можливостей педагогічної практики для реалізації правових концепцій, набуття досвіду правовиховної та правозахисної діяльності;
- диверсифікації змісту правових дисциплін за рахунок акцентування уваги студентів на реалізацію норм права в сфері професійної діяльності педагога.

У наукових дослідженнях доведено, що розвиток правової компетентності у педагогів найбільш ефективно реалізується в процесі застосування контекстного підходу, котрий полягає у проблемно професійно орієнтованому вивченні правового змісту та правових аспектів професійних відносин.

Для професійної підготовки педагогів доволі результативними є професійно-проблемні ситуації, вирішення котрих формує як реальне, так і перспективне бачення правової проблеми професії. Формування правової компетентності педагога буде більш успішним, якщо:

- використовувати комплекс професійно-орієнтованих правових задач, котрі відрізняються за функціональною направленістю, за ступенем складності, за предметним змістом, за способами вирішення тощо;
- надавати перевагу при здійсненні проектування правових задач на основі відбору правових ситуацій, що визначають професійний контекст правової освіти педагога;
- використовувати методику проектування правових задач, побудовану за принципом: від простого до складнішого. Кожен наступний етап має не лише ускладнюватися, але й передбачає обов'язкове використання аналітичних операцій, що застосовувались при вирішенні задач попереднього етапу;
- послідовне та всебічне оволодівати правовими компетенціями.

У системі юридичної освіти традиційно розглядаються правові ситуації, диференційовані за галузевим принципом, але для формування правової компетентності педагогів даний підхід не є прийнятним. Становленню правової компетентності педагогів буде сприяти застосування професійно-орієнтованих задач, що пов'язані з розглядом правових ситуацій у сфері освіти, вирішення котрих буде вимагати інтеграції правових та педагогічних знань.

Г. Анікіна виділяє чотири типи задач: правоорієнтуючі задачі – направлені на засвоєння та застосування знань з теорії права; набуття досвіду теоретичного аналізу правових явищ; засвоєння студентами механізмів орієнтації в інформаційно-правовому просторі; усвідомлення цінності правового регулювання суспільних відносин. Правооцінювальні задачі – спрямовані на набуття правових знань різної галузевої приналежності та формування оціночних суджень про правомірність поведінки суб'єктів правовідносин; на засвоєння навичок роботи з нормативними актами; на усвідомлення цінності прав дитини та необхідності їх забезпечення і захисту. Правореалізаційні задачі – направлені на засвоєння досвіду реалізації правових норм у сфері освіти; на проектування поведінки суб'єктів в рамках конкретних правовідносин на основі засвоєних правових та педагогічних знань; усвідомлення правового характеру професійної діяльності та цінності правомірної поведінки. Право виховні задачі – направлені на формування ціннісних установок майбутнього педагога, застосування ним правових та методичних знань для проектування виховної діяльності; усвідомлення ролі педагога у формуванні правової культури дитини та захисті її прав [1, с. 14].

Важливе значення в розвитку правової компетентності педагогів займає оволодіння нормами професійної етики. Як слушно зазначає О. Новикова: «професійна етика складається із такого рівня професійної діяльності педагогів, коли слідування вимогам професійної етики стає моральною нормою поведінки педагогів, невід'ємною частиною їхньої професійної культури» [17, с. 93]. Професійна етика у структурі професійної культури педагогів може розглядатися як система норм моральної поведінки, властивої людям, які обрали педагогіку своєю професією. Цілком очевидним є те, що норми професійної етики педагогів із моральної категорії переходять в морально-правові.

Акцентування на етичних основах формує у педагогів сталі правові переконання, правову активність та відповідальність; усвідомлення розуміння загальнокультурних та професійних цінностей як норми професійних відносин; забезпечує системне оволодіння змістом правил та норм педагогічної діяльності, способами законослухняної поведінки та взаємодії.

Разом з цим, слід звернути увагу на той факт, що правова компетенція педагога передбачає не лише здатність виконання ним своїх професійних обов'язків у правовому полі, але й реалізацію власних прав як громадянина та суб'єкта трудових правовідносин.

Однак, практика свідчить, що більшість педагогів недостатньо володіють питаннями правового регулювання праці у тій установі, де вони працюють, зокрема, питаннями правового регулювання заробітної плати відповідно до

кваліфікаційної категорії, досвіду практичної роботи; визначення педагогічного стажу, порядку надання чергової або тривалої відпустки, пенсії на пільгових умовах тощо. Тому і загально соціальна правова складова, що відображає сферу повсякденної взаємодії педагога як громадянина, і загально професійна правова складова, що інтегрує педагогічні і правові норми при регулюванні освітніх і трудових відносин, є основою правової компетентності сучасного педагога.

Висновок

Проведене дослідження показало, що правова компетентність не розглядається як результат професійної освіти педагогів; правове навчання позбавлене професійної специфіки; право вивчається фрагментарно, в рамках однієї або декількох дисциплін; навчання орієнтоване на засвоєння теоретичних основ права у відриві від практики реалізації правових норм; перевагу мають репродуктивні методи навчання, що не мотивують до активного пізнання права.

Визначено, що правова компетентність педагога є важливим копонентом професійної компетентності, що забезпечує формування правових інтересів; цілісне оволодіння нормами професійно-правової культури; розвиток правового світосприйняття та правової свідомості, правової регуляції професійних відносин; професійно-правової освіченості; правової поведінки тощо.

Визначено, що для ефективного формування правової компетентності педагогів необхідно створення ряду умов, зокрема: ввести у навчальні плани додаткових правових курсів, перенести пріоритет з інформаційного компоненту змісту правового навчання на засвоєння процедур практико-прикладного навчання, використанню можливостей педагогічної практики для реалізації правових компетентностей тощо.

Безперечним залишається той факт, що в умовах реформування системи освіти в Україні, запровадження компетентнісного підходу у навчанні, правова компетентність є важливим показником професійного розвитку кожного педагога.

Список використаних джерел

1. Аникина А. С. Формирование правовой компетентности будущего педагога с использованием комплекса профессионально-ориентированных правовых задач: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. С. Аникина. – Тюмень, 2011. – 23.
2. Армейський О. С. Особливості розвитку правової компетентності вчителів технологій у післядипломній педагогічній освіті / О. С. Армейський // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2017. – № 54-55. – С. 174-180.
3. Безукладникова И. В. Правовая компетентность учащихся и условия ее формирования [Электронный ресурс] / И. В. Безукладникова // Персональный сайт И. В. Безукладниковой. – Режим доступа к статье: http://innvik.ucoz.com/index/pravovaja_komretentnost_i_uslovija_ee_formirovanija/0-49

4. Высоцкий Л. А. Формирование правовой компетентности студентов колледжа на основе интегративно-модульных технологий обучения / Л. А. Высоцкий // Человек и образование. – 2011. – № 4. – С. 105-109.
5. Галдецька І. Г. Теоретичні основи формування правової компетентності у майбутніх учителів як педагогічна проблема [Електронний ресурс] / І. Г. Галдецька // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2014. – Вип. 28. – (Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»). – С. 265-269.
6. Горбушина М. В. Аспекты формирования правовой компетентности студентов специальности «Социальная работа» в условиях вуза / М. В. Горбушина // Казанский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 10-16.
7. Данильчук Л. Категориальная сущность понятия «правовая компетентность» / Л. Данильчук // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №. – С. 77-83.
8. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Профессиональное образование. – 2006. – № 2. – С. 14-21.
9. Кічук Я. В. Педагогічні детермінанти формування правової компетентності майбутніх соціальних педагогів у вищій школі Педагогічні Видання / Я. В. Кічук // е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». – 2009. – № 2.
10. Киндяшова А.С. Правовая компетентность как структурный элемент компетентности педагога / А. С. Киндяшова, Н. Р. Волкова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. – С. 32-39.
11. Коваленко Д. В. Професійно-правова компетентність інженера-педагога як мета професійно-правової підготовки майбутнього фахівця / Д. В. Коваленко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 33. – С. 194-202.
12. Копылова Н. Формирование правовой компетентности на основе правовой грамотности будущих специалистов по физической культуре и спорту / Н. Копылова // General and Professional Education. – 2011. – № 3. – С. 13-16.
13. Коротун А. Ф. Формирование правовой компетентности у будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. канд. пед. наук / А. Ф. Коротун. – Екатеринбург, 2010. – 24 с.
14. Лазарчук Г. В. Правова компетентність інженера-педагога економічного профілю [Електронний ресурс] – Режим доступу до статті: – http://innvik.ucoz.com/index/pravovaja_komretentnost_i_uslovija_ee_formirovanija/0-49
http://www.rusnauka.com/23_NTP_2012/Pedagogica/2_114830.doc.htm
15. Махрова М. В. К вопросу об определении критериев правовой компетенции / М. В. Махрова, А. Х. Хузина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2008. – № 81. – С. 9-14.
16. Новгородська Ю. Правова компетентність як важлива складова управлінської діяльності майбутнього керівника дошкільного навчального

- закладу / Ю. Новгородська // Вісник інституту розвитку дитини. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія. – 2013. – Вип.. 29. – С. 101-106.
17. Новикова А. М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей / А. М. Новикова. – М.: Эгвес, 2010. – 208 с.
18. Образовательный процесс в начальной, основной и старшей школе: рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы. – М.: Сентябрь, 2001. – 240 с.
19. Панина Т.С. К вопросу о формировании профессиональной компетентности педагогов профессионального образования / Т. С. Панина, Ю. В. Клецова, Л. Н. Вавилова [Электронный ресурс]. – URL:<http://www.kripro.ru/etc.htm?id=743>
20. Романова І. А. Компетентнісний підхід до правової освіти студентів / І. А. Романова // Педагогіка та психологія: зб. наук. праць / За ред. І. Ф. Прокопенка, В. І. Лозової. – Харків: Курсор, 2008. – Вип. 33. – С. 26-35.
21. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.
22. Скакун О.Ф. Юридическая деонтология : Учебник / О. Ф. Скакун, Н. И. Овчаренко. – Харьков: Основа, 1999. – 280 с.
23. Сырятов Н. Внутрифирменные профессиональные стандарты как основа функционирования системы управления персоналом предприятия / Н. Сырятов // Менеджмент сегодня. – 2002. – № 4. – С. 28-33.

Букач Микола Миколайович
*професор кафедри педагогіки,
 психології та корекційної освіти
 доктор педагогічних наук, професор*

Bukach Mykola
*Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and
 Correctional Education Doctor of Pedagogical Sciences,
 professor*

КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ЗАПОРУКА ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ

***Анотація.** Стаття присвячена специфіці взаємодії слуху та голосу у процесі вокального виховання дитини. Розглядаються складові вокального слуху та умови його ефективного розвитку, а також вплив вокального виховання на оздоровлення дитини. Як педагоги, так і медики прийшли до висновку, що високий рівень духовної культури особистості є запорукою захищеності від багатьох хвороб. Духовна основа людського життя найбільш повно і цілісно передається вокальним мистецтвом, тому що чуття форми, ритму, гармонії закладені у психофізичній природі людини і становлять основу наших почуттів. Твори мистецтва – це не лише концентрація емоцій та думок, але й продукт духовної культури. А отже, вони мають здатність передавати іншим суб'єктам вкладену в них інформацію, емоції та енергію через багато років після створення, тим самим підтримувати гармонію внутрішніх фізіологічних процесів.*

Обґрунтована необхідність застосування в музичній педагогіці вокально-терапевтичних методів як засобу реабілітації від дисгармонії. У дослідженні були використані теоретичні методи аналізу, синтезу, аналогії, а також емпіричні методи спостереження та вивчення продуктів діяльності. Отримані результати вказують на необхідність залучення до вирішення проблеми впровадження у навчальний процес технологій вокальної педагогіки спрямованих на оздоровлення дитячого організму.

COMPETENCE OF MUSIC ARTS TEACHERS AS A GARANTY OF CHILD'S HEALTH

***Abstract.** The article deals with the specificity of the interaction of hearing and voice in the process of vocal education of a child. The components of vocal hearing and the conditions of its effective development, as well as the influence of vocal education on the health of a child are considered. Both teachers and physicians have come to the conclusion that a high level of spiritual culture of the individual is a guarantee of protection against many diseases. The spiritual basis of human life is most fully and wholly transmitted by vocal art, because the senses of form, rhythm and harmony are embedded in the psycho-physical nature of a person and form the basis of our feelings. Works of art are not only a concentration of emotions and thoughts, but also a product*

of spiritual culture. Therefore, they have the ability to transmit to other subjects the information, emotions and energy they have imparted to them, many years after they are created, thus maintaining the harmony of internal physiological processes. The necessity of using vocal-therapeutic methods in music pedagogy as a means of rehabilitation from disharmony is substantiated. The study used theoretical methods of analysis, synthesis, analogies, as well as empirical methods of observation and study of products of activity. The results obtained indicate the need to involve in the educational process the technologies of vocal pedagogy aimed at improving the children's organism.

Вступ

Швидкі темпи науково-технічного прогресу, інноваційні технології, реформування системи освіти, процеси глобалізації та євроінтеграції висувають нові вимоги до педагогічної роботи. Підготовка кваліфікованих педагогів – це тривалий і достатньо складний процес. Компетентний вчитель музичного мистецтва повинен мати глибокі знання в галузі наук про людину та володіти необхідним арсеналом компетенцій, поєднуючи їх з відповідними особистісними якостями. Тому підготовка висококваліфікованих педагогічних працівників, сьогодні є для української вищої школи одним із важливих завдань.

Про важливість застосування соціально-психологічних підходів у педагогіці йдеться в наукових дослідженнях низки вітчизняних та зарубіжних авторів. Зокрема, дослідники: Ю. Азаров, М. Гриньова, І. Зязюн, І. Кривонос, А. Макаренко, Г. Сагач акцентують увагу на педагогічну майстерність та використання новітніх технологій; проблеми професійного становлення вчителів музичного мистецтва стали предметом наукового обговорення в роботах О. Апраксіної, З. Кодая, М. Леонтовича, О. Ростовського; питання специфіки формування спеціаліста, здатного охороняти та зміцнювати дитяче здоров'я, досліджували В. Єрмолаєв, Д. Кемпбелл, Н. Лебедева, І. Левідов, В. Морозов, А. Томатіс.

Натомість, набагато менше уваги приділяється дослідженню проблеми системного підходу до виховання слуху дитини, забезпечення її інформаційними ресурсами з метою стимуляції та ефективного розвитку; побудові цілісної системи соціально-психологічних знань, що виступають основою психологічної складової професійної компетенції вчителів музичного мистецтва, які працюють з різними віковими категоріями дітей.

У зв'язку з цим, актуальним на теоретичному і практичному рівнях є проведення досліджень, що сприяють формуванню теоретичної концепції та практичних моделей соціально-психологічного забезпечення вчителів музичного мистецтва системними знаннями щодо охорони та зміцнення дитячого здоров'я засобами вокалу.

Актуальність і доцільність дослідження також вмотивовані його спрямованістю на розв'язання суперечностей між:

– потребою українського суспільства в учителях, здатних ефективно впроваджувати принципи гуманізму в організацію освітньо-виховного процесу в сучасній школі, та відсутністю умов, необхідних для їх впровадження;

– наявністю технік, які сприяють психічному і фізичному оздоровленню дитини, та недосконалістю способів їх застосування у процесі професійної підготовки вчителів музичного мистецтва;

– необхідністю переорієнтації позааудиторної роботи на практичне формування професійної компетентності вчителів музичного мистецтва та стереотипністю сприймання мети та значення позааудиторної роботи як розважальної.

Отже, оновлення змісту навчально-виховної роботи та переорієнтація її на формування професійної компетентності вчителів музичного мистецтва, створення належних умов та методичного забезпечення для її реалізації становлять актуальну наукову проблему.

Взаємозв'язок слуху та голосу – основа дитячої вокалотерапії

Для того, щоб запрацювало будь-яке виробництво, потрібно забезпечити його ресурсами, бо без матеріалу, енергії, виробничої бази, новітніх технологій – це буде просто купа брухту. Якщо провести аналогію з вихованням дитини, то ми можемо сказати те ж саме – для повноцінного здорового розвитку дитини, ми маємо створити умови для розвитку і формування потреб, знань, вмінь, навичок, які з роками перетворюються у компетентність у тій чи іншій галузі. А для цього, вже сьогодні необхідно освітній процес забезпечити і добре оздобленими приміщеннями, і високопрофесійними кадрами, і новітніми технологіями, але особливу увагу ми маємо приділити інформаційному забезпеченню щодо розвитку цього непростого процесу. Свого часу, Григорій Савич Сковорода подарував людуству малюнок «Нерівна всім рівність», де зображено фонтан, з якого спадає вода, а навколо стоять судини з різними горличками. Сутність цього малюнку полягає у тому, що Бог (зображений у вигляді фонтана) роздає блага всім людям однаково, але кожна людина (зображена у вигляді глечика) може взяти стільки, скільки дозволяє її горличко. Отже, наше завдання, розширювати ці «горличка», через які дитина може отримати інформацію. Виходячи з того, що одним із основних каналів отримання і передачі інформації є слух і голос людини, ми акцентуємо увагу на їх вплив на розвиток дитини. Отже, розглянемо більш конкретно слух і голос як складові інформаційного забезпечення дитини.

У Євангелії Ісус сказав: «Хто має вуха, нехай почує», що свідчить про глибоке розуміння ролі слуху і голосу в управлінні свідомої і підсвідомої сфери людини. Але сьогодні ми сприймаємо здатність чути, як звичайне дійство, не надаючи належної уваги, не створюючи умов для збереження і розвитку слухової функції людини. Латинське слово «сурдус» – означає «нездатність чути» або «приголомшувачий». І дійсно, гуркіт на виробництвах, телевізори, комп'ютери, рок-концерти з потужними посилювачами звуку, які кожної миті «бомбардують» наш мозок і тіло найпотужнішими звуковими хвилями, яким наш організм протидіє. Сучасна людина живе в умовах підвищених шумів, що

спричиняє втомленість, підвищену нервозність та втрату слуху. Американські дослідники провели в одній із початкових шкіл дослідження, яке показало: «... за чотири роки навчання учні, вікна класу яких виходять на наземну естакаду метро, на одинадцять місяців відстали від однолітків, які не чули гуркоту потягів, що проходять. Коли дітей перевели в інше приміщення, рівень успішності різко підвищився» [8, с.66].

Як стверджує Дон Кемпбел – відомий фахівець з музикотерапії – «англійське слово «health» (здоров'я) походить від давньоанглійського «hal» кореневого слова, яке означає «цілісний, цілющий, лікувальний, вдихаючий». Слово «heal» на середньо північному англійському означає також «подавати звук», щоб знову стати зоровим» [8, с.66]. Ми будемо використовувати слово «звук» як синонім слову «здоров'я». В українській мові є таке слово, як «слухний» тобто корисний, толковий, іншими словами, це такий звук, який характеризує свого господаря щодо його настрою і здоров'я (чіткий, ясний, об'ємний, тембрально багатий). Саме такий звук приваблює, створює приємні враження, настрої, зачаровує слухачів. При зустрічі з незнайомими людьми, ми прагнемо виразити себе як особистість, *персону*, проявляючи найкращі *персональні* якості. Якщо подивитися, звідки походить вищезгадані слова, то ми побачимо, що їх основою є грецьке слово *персон*, яке перекладається, як «звук, який проходить наскрізь». Отже, наш голос є нашою візитівкою, згідно якої оточуючі нас люди отримують інформацію і складають перші враження стосовно конкретної людини.

Наявність слуху та голосу не лише сприяє розширенню можливостей звукоутворення та сприйняття звуків, які оточують людину, але й значно посилює можливості взаємного розвитку як слуху так і голосу. Наука акцентує увагу на тому, що розвиток голосу і слуху відбувається у процесі їх впливу один на одного. Вчені небезпідставно висловлюють думку, що коли б у нас був відсутній орган слуху, то ми не володіли б і голосом у звичному для нас вигляді, тобто не мали змоги розмовляти й співати. Такий висновок підтверджують висновки лікарів, які працюють з глухонімими – багато у кого з цих людей голосовий апарат повністю здоровий, а причина німоти полягає у порушенні функціонування органу слуху. Річ у тому, що наш голос може відтворити лише те, що було сприйняте раніше слухом, або те, що виникло у мозку на основі цих слухових вражень. Якщо людина в дитинстві позбавляється слуху, то у неї немає звукових уявлень, і тому їй немає що виразити голосовим апаратом, хоча останній у німій людині може бути повністю здоровий. Отже, німа людина позбавлена мови не тому, що вона не може говорити, а тому що у неї немає звукових уявлень. Теж саме відбувається і з музичним слухом. Дитина нічого не може заспівати тому, що у неї не накопичено музичних уявлень, які б вона могла б виразити голосовим апаратом. Все це підкреслює важливість розвитку вірних вокально-слухових уявлень з дитинства. Які вокально-слухові уявлення, отримані протягом дитинства, коли закладаються всі основи уявлення, такими будуть і голосові можливості людини. Адже там, де закладанню вірних вокально-слухових уявлень у дітей приділялося достатньо уваги, там спостерігається поява значної кількості співацьких голосів та високий рівень

розвитку вокального мистецтва. Як бачимо з вищевикладеного, між цими двома органами встановлено умовнорефлекторні зв'язки, тобто голос у цьому об'єднанні виступає показником розвитку слуху. На підтвердження висловленого пригадується східна легенда, яка оповідає про те, як одного разу китайський та індійський правителі вирішили з'ясувати мова якого з цих народів є найдавнішою. Аби розв'язати суперечку, шойно народжену дитину віддали на виховання німій няні, щоб ніхто з дитиною не розмовляв. Було вирішено – на якій мові дитина почне розмовляти, та мова й буде вважатися найдавнішою. Для годування дитини було надано козу. Отже, дитина протягом перших років життя не чула ніяких звуків, крім козячого мекання. Коли через три роки до правителів привели дитину, вони почули замість мови мекання. Отже, цей експеримент не вирішив суперечки.

Неодноразово саме життя доводило, що якщо дитина не буде чути мови, то вона виросте німою. Серйозною сучасною проблемою новонароджених дітей є туговухість. За даними П. Дарзніекс, двостороння глухота, яка виникла у внутрішньоутробному періоді, відмічається у 13,3% глухих, під час пологів – у 1,9% і після народження – у 59,8%. У 25% глухих виявити час виникнення глухоти не вдалося [3, с.187]. Наведені результати наукового дослідження вказують, що 73,1% глухоти з'явилося під час вагітності та у перші роки життя дитини. Виходячи з цього, є гостра потреба в організації профілактичної роботи з вагітними жінками, що має стати одним із основних напрямків роботи працівників медичних установ і освітян. Іншими словами, ми маємо створити відповідне соціальне середовище для вагітних жінок для розвитку слуху та голосу майбутньої дитини. І лише опинившись у мовному середовищі і слухаючи розмову, дитина набуває вміння говорити, адже фізіологічною основою звукової мови людини є образні умовно-рефлекторні зв'язки у корі головного мозку, які набуваються у процесі слухання.

Вокально-терапевтична робота у перинатальний період

На давньому Сході існує повір'я, що до весілля кожна дівчина має виткати собі килим, а за час вагітності майбутня мама має виткати душу дитини із музичних ниток власного голосу. У цій традиції простежується глибокий зв'язок народної (фольклорної) пісні і формування майбутньої дитини. Поняття фольклор англійського походження: **folk** – народ та **lore** – знання, мудрість). Тобто через спів пісень майбутня мати передає своїй дитині знання і культурні цінності свого народу.

Слух розвивається раніше, ніж зір, нюх, мовлення. Чому природа надала саме цьому каналу сприйняття інформації пріоритетного значення? Чи не тому, що він має виключне значення для подальшого розвитку дитини та становлення її особистості. А коли так, то виникає запитання – коли потрібно починати виховувати слух? Виявляється, що цей процес слід починати ще до народження, і це довели англійські вчені, які провели дослід із зародками курчат у яйці. «Протягом інкубаційного періоду, від чотирьох до вісімнадцяти днів, вони безперервно приводили у дію маленький апарат, який передавав всередину яйця розмірений стук. І що вони встановили. Курчата які

вилупилися з яйця дружно збиралися навколо апарату, лише він починав передавати знайомі їм ритмічні звуки. При цьому вони залишалися байдужими до інших ритмів та шумів» [7, с.9-108].

Всім нам знайома картина, коли пташенята, які щойно вилупилися, кричать, вимагаючи їжі. Але було звернено увагу на те, що як тільки з'являється хижак і дорослі птахи подають певний сигнал, пташенята миттю замовкають. Коли вони навчилися подібним чином реагувати на невідому їм загрозу? Вчені вважають, що цей процес відбувається у той період, коли мати висиджує пташенят. Саме в цей період і відбувається підготовка майбутніх пташенят до сприйняття сигналів про небезпеку. Як бачимо, природа надає важливу роль органу слуху, якщо примушує працювати його ще до появи тварини на світ.

Як свідчать дослідження, й дитина ще до свого народження не залишається байдужою до різного роду звуків. До її слуху доходять звуки, які промовляє мати, сміх, спів, тощо. Є багато спостережень, зроблених вагітними жінками, коли вони відчували інтенсивні рухи плоду, якщо роздавалися гучні звуки. Все це говорить про те, що ще до народження у дітей випрацьовувалися певні рефлекси на різні звуки. Адже як можна пояснити ту обставину, що звук биття серця матері заспокійливо діє на немовлят, які швидше прибавляють у вазі і краще розвиваються. І навпаки, відсутність знайомих звуків, материнської мови призводить до суттєвого уповільнення у розвитку дитини. Особливо наочно простежується це явище на розвитку дітей, які залишилися без матері.

Сучасна медицина довела, що вухо зародка людини починає функціонувати на 17-18 тиждень вагітності. Отже, сьогодні ембріологи погоджуються з тим, що самий перший орган, який формується у ембріона – це вухо. Вже у шість місяців зародок активно реагує на мову матері, перемішуючи своє тіло згідно ритму мовлення. Мова матері та її емоційний підтекст є для дитини першеосною у набутті не лише мовних навичок та розвитку чуттєвої сфери дитини, а й є початковим етапом налагодження взаємодії з навколишнім соціальним середовищем та джерелом накопичення інформаційних ресурсів.

Вагітні жінки неодноразово звертали увагу на зміну поведінки плоду, якщо десь поруч лунали гучні звуки (голосна розмова на підвищених тонах або гучна музика), рухи плоду ставали більш інтенсивними. Це свідчить – що ще до народження дитина чує і у неї випрацьовуються певні рефлекси на різні звукові подразники. Враховуючи інтенсивність розвитку слухової функції у період вагітності, вчені приходять до висновку про необхідність більш активного використання для розвитку дитини перинатального періоду.

Сучасна наука вважає, що звук – найсильніший інтегруючий фактор, який впливає на всі системи і органи дитини: змінюється частота дихання, тонус м'язів, моторика шлунку і кишечника. Іншими словами, музика здатна суттєво впливати на розвиток плоду ще у внутрішньоутробному періоді, сприяючи закладанню важливих елементів особистісного розвитку. Музика і спів сприяють тому, що малюки активніше реагують на почуті твори і віддають перевагу тій музиці, яку вони «чули» до народження, будучи в утробі матері. Отже, вагітність – це не тільки формування дитини, але і можливість вплинути

на інтелект, творчі і музичні здібності малюка, простимулювати його пізнавальний і емоційний розвиток.

Використовуючи ці особливості у розвитку дитини, вчені рекомендують на ранніх стадіях розвитку, навколо породіллі та майбутньої дитини, створити середовище, насичене музикою та піснями. Слухання улюблених мелодій та спів пісень сприятливо впливають на серцебиття зародка, а порушення звичних ритмів призводило до емоційного несприйняття нових музичних подразнень. Серцебиття зародка порушувалося щоразу, коли звучала інша музика, особливо рок. «Це призводило більшість внутріутробних немовлят в сум'яття», і вони починали «активно протестувати», коли така музика виконувалася для вагітних жінок [8, с.46].

Вивчаючи мозок новонароджених дітей, вчені виявили у ньому певний відсоток атрофованих нейронів – це стало причиною висунення припущення про те, що ці нейрони атрофовані внаслідок їх незатребуваності за період внутрішньоутробного розвитку плоду. Виходячи з офіційної позиції науки, яка ставила у залежність рівень інтелектуального розвитку і психічної зрілості дитини від кількості нервових клітин головного мозку, постала проблема про пошуки нових форм допологового виховання, які б сприяли збереженню і розвитку найбільшої кількості нейронів головного мозку дитини. Саме ці наукові пошуки й призвели до розбудови нової галузі – перинатальної педагогіки.

З другої половини ХХ століття в різних країнах світу почали активно розвиватися центри музикотерапії. Робота цих закладів була спрямована на використання музики та співу для оздоровлення майбутньої дитини, а також на навчання вагітних жінок навичкам спілкування з дитиною ще до її народження. Через застосування музики та співу науковці прагнули стимулювати рухову активність, активізувати раннє психоемоційне дозрівання плоду, а також вплинути на зняття життєвих стресів, поліпшити самопочуття і оздоровити саму вагітну жінку, і покращивши підготовку її до пологів.

На теренах України найбільш відомим методом музичного оздоровлення майбутньої дитини є «Сонатал», розроблений професором М. Лазарєвим. Сама назва цієї системи походить від двох латинських слів «сонанс» – звучить і «Натусе» – народжений, тобто вже в самій назві звучання і голос пов'язані з народженням. Спеціально для стимуляції розвитку дитини за допомогою голосу фахівцями було спеціально написано понад тисячу пісень, виконання яких було пов'язане з режимом дня вагітної жінки і біоритмами плода. Основним завданням цієї методики було формування здорової дитини. А цього можна було досягти через музичну стимуляцію розвитку плоду і новонародженої дитини. А що може краще стимулювати, ніж материнський голос, який утворює близькі дитині вібрації, відіграючи роль камертона, що допомагає налаштувати, ще до народження, на позитивне світосприйняття оточуючого світу.

Широко відомим є досвід французької дослідниці українського походження Ганни Хоткевич, яка розробила та ефективно використовує у роботі з вагітними жінками народні колискові пісні. Основна мета таких занять – налагодження контакту між майбутньою мамою та ще не народженою дитиною.

Обов'язковою умовою виконання колискової є відчуття майбутньою мамою внутрішнього комфорту, розслаблення, наснаги. Це відчуття обов'язково передається й дитині. Воно супроводжується звучанням маминого лагідного співу. Це перше, емоційно-естетичне спілкування між мамою та плодом. Цей контакт зберігається і пізніше після пологів. Коли немовля починає плакати, мама бере його на руки та тихесенько наспівує тих самих пісень, що їх вже чула колись дитинка, знаходячись у маминому животі, відчуваючи стан «комфорту ембріона». У такий спосіб немовля досить швидко заспокоюється.

За свідченням Ганни Хоткевич, найбільш сильно враження вагітні жінки різних європейських країн, різних націй відчували саме від українських колискових пісень, навіть за умови мовного бар'єру! Жінки говорили про особливе, сердечне, тепле відчуття, яке охоплювало їх під час слухання та виконання українських мелодій. Тому українським колисковим віддають європейські жінки перевагу під час проходження у Г. Хоткевич курсів майбутніх мам.

При музичному аналізі українських народних колискових пісень було здійснено цікаве відкриття: велика кількість пісень створена українцями у досить рідкому для музичних творів розмірі: 5/4. Цей розмір має такий рахунок: 1і-2і-3і-4і-5і, 1і-2і-3і-4і- 5і... Саме цей метроритм супроводжує життя дитини, яка знаходиться в утробі матері й слухає биття серцець: свого та материнського. Сьогодні вчені встановили, що на два удари материнського серця припадає три удари серця плоду. Ось і слухає дитинка два сильних материнських та поміж ними – три своїх: Тук-тук-тук-тук-тук.

Залишається загадкою: звідки в ті прадавні часи наші пращури володіли цією інформацією, створюючи для дитини колисковою піснею найбільш природні умови (максимально наближені до позитивно-комфортних відчуттів ембріону в утробі матері) для стабілізації нервової системи та заспокоєння при засинанні? [17].

У США було проведено дослідження, у якому в експерименті було задіяно п'ятдесят дві недоношених дитини та немовлята, новонароджені з малою вагою. За результатами дослідження було відзначено, що «...виконання протягом години записів вокальної музики, включаючи колискові і пісеньки для дітей, зменшувало термін перебування в лікарні молодих матерів і новонароджених в середньому на п'ять днів. Втрата ваги у дітей, які прослуховували музику, виявилася на 50 відсотків менше, засвоєння харчування вище, а рівень стресу нижче, ніж у дітей з контрольної групи» [8,с.47].

Перший крик немовляти означає початок життя. В українській мові слово «немовля» означає «дитину, яка ще не вміє говорити; грудна дитина пискля, писклятко» [12,с.346]. Але саме у цей період важливо, щоб батьки частіше розмовляли з дитиною, співали їй пісні, надавали дитині можливість, завдяки власному голосу демонструвати власні емоційні стани. Завдяки взаємодії з дорослими, немовля має усвідомити, що голос є одним із основних інструментів взаємодії з навколишнім світом, власного самопізнання та самоствердження.

Французький лікар Альфред Томатіс помітив, що після народження немовля часто знаходиться у пасивному стані, але лише до тієї миті, доки не

почує голос матері. Після цього він усім своїм єством тягнеться до неї, реагує саме на цей голос і ні на який інший. Наскільки дитина відчуває знайомі ритми, і який вони мають на неї вплив, продемонстрував відеокліп, де показано немовля, яке плаче, і дитина лише тоді заспокоїлася, коли її на руки взяла людина, в грудях якої билось материнське серце (мати після пологів померла, а її серце пересадили іншій людині) [18]. З вищевикладеного можна зробити висновок, що ставлячи за мету виховання гармонійно розвиненого молодого покоління, ми маємо звернути серйозну увагу на створення спеціальних програм з розвитку плоду у перинатальний період.

Саме організацією профілактичної роботи з майбутніми батьками й мають зайнятися музичні педагоги разом з лікарями. Історія наводить достатньо прикладів, яким чином можна проводити озачений вид діяльності. Відомий французький акушер Мішель Оден організував у своїй клініці, для вагітних жінок спеціальні хори, які співали без супроводу (acapella) колискові пісні, передаючи таким чином дитині почуття ніжності та любові. Як результат – на світ з'являлися міцні та життєздатні малюки. Медики вказують на користь співу, тому що орган слуху дитини отримує необхідне їй тренування, а також стимулює роботу відповідних відділів мозку. Крім того, переходи співаючого голосу матері, від високих звуків до низьких, активізують ріст тих органів і систем дитини, які настроєні на частоти цих звуків.

Налагодження роботи з вагітними жінками з вивчення колискових пісень та слухання музики має й інші позитиви щодо подальшого розвитку і виховання дитини. Багато молодих батьків шукають відповідь на питання, чому одні малюки, слухаючи музику, засинають під спів колискової, а інші – не реагують чи навіть сприймають негативно музичні твори та колискову? На нашу думку, це результат клопіткої й цілеспрямованої роботи майбутньої мами під час вагітності, яка ще до народження співала своїй дитині колискові й слухала разом із нею улюблену музику. Це створювало умови для того, щоб не лише слух дитини активно працював, але й розвивалася пам'ять у процесі запам'ятовування пісень, музичних творів, а разом з тим і емоційних станів матері (задоволення, спокою, піднесення та ін.). Ось чому після народження, коли звучали знайомі твори (чи то колискові, чи то твори класичної або народної музики), дитина пригадувала позитивні емоційні стани, які вона відчувала разом із матір'ю, і це діяло на неї заспокійливо. Як результат – ця жінка отримала не лише ще одну можливість заспокоювати та займати дитину, а й додатковий важіль активізації та стимулювання розвитку слуху, мови, емоційної сфери та дихальної системи, що безумовно надало переваг для загального розвитку цієї дитини і позитивно вплинуло на стан її здоров'я.

Якщо дитина не сприймає колискові пісні та музичні твори – це може бути або результатом байдужого ставлення майбутньої матері до розвитку своєї дитини, тобто вона не приділяла уваги питанням виховання слуху, або показником того, що дитина не чує чи погано сприймає звукову інформацію. Якщо ми маємо справу з недбалим ставленням матері, тобто дитина вперше почула музичний твір вже після народження, і в неї відсутній попередній досвід емоційного сприйняття музики й емоційної підтримки з боку матері, яким чином

слід реагувати на твір, то природно, що це призведе до стану, коли у дитини включаються захисні механізми проти зовнішнього збудження. Що від цього нового незрозумілого звучання очікувати? А це у свою чергу призведе до негативної реакції.

Висновок з цієї ситуації можна зробити наступний:

- по-перше, втрачено дорогоцінний час для того, щоб підвести дитину до позитивного сприйняття музичного твору,
- по-друге, дитину обмежили у сприйнятті необхідної для соціалізації інформації, що може суттєво вплинути на її подальший розвиток,
- по-третє, тепер потрібно докласти набагато більше зусиль та часу, щоб досягти позитивного результату.

Якщо несприйняття дитиною колискових та музичних творів є результатом хвороби слухової системи, то це дасть змогу на більш ранніх стадіях виявити вади слуху і звернутися по допомогу до медицини. Як видно з наведеного прикладу, знайомство плоду з музичними творами чи колисковими у перинатальному періоді мають виключне значення як для здоров'я, так і для розвитку дитини.

Яким же чином краще для дитини використовувати оздоровчий та виховний потенціал співу? Науковці та лікарі-практики з цього питання надають наступні поради:

- регулярне виконання пісень у певні години допоможе породілля налаштувати біологічний годинник майбутньої дитини на певний режим дня;
- за допомогою співу ви зможете розвинути у вашій дитині асоціативне мислення: наприклад, ви заспівали пісню у швидкому темпі, отже прийшов час їсти, а коли звучить повільна колискова, то відповідно – спати тощо;
- за допомогою співу ви можете розвинути у дитини музичний слух і прищепити їй любов до музики. Щоб довести, що дитина здатна запам'ятовувати музику, перебуваючи ще в материнській утробі, дослідники просили майбутніх матерів під час вагітності щодня слухати певну музику протягом півгодини. А через рік після народження діточок з'ясувалося, що вони запам'ятали улюблені композиції своїх матерів – чи то музика Моцарта, Вівальді або інші композиції. У подальшому діти надавали перевагу, саме тим творам, які були засвоєні ще до народження;
- спів дозволяє впливати на рухову активність плода, що сприяє поліпшенню плацентарного кровообігу і забезпечує умови для профілактики внутрішньоутробних інфекцій. Як стверджують лікарі, співу період вагітності є одним із способів боротьби з внутрішньоутробною гіпоксією (задухою), яка призводить до народження фізіологічно незрілої дитини. Саме дозована рухова активність плода дозволяє звести до мінімуму загрозу цього захворювання;
- колискова пісня допомагає заспокоїти дитину і заспокоїтися молодій мамі після денних стресів. Така музикалотерапія сприяє розвитку врівноваженості, формуванню спокійної і доброзичливої особистості. Дія колискових пісень у власному виконанні виявляється ефективним засобом для майбутніх мам, сон від впливу колискових мелодій стає особливо міцним і глибоким і у них.

Вокалотерапія в умовах дошкільного навчального закладу

Якщо поглянути на практичний стан проблеми в умовах дитячого дошкільного закладу, то побачимо суттєве погіршення ситуації. Наукою доведено, що на раннє дитинство припадає підвищена активність розвитку слуху – і це закономірність. Але чомусь ця закономірність часто ігнорується практичною роботою вітчизняних дошкільних закладів. У чому тут причина?

Однією з причин такого ставлення у вітчизняних дошкільних закладах до проблеми виховання дитячого слуху, на нашу думку, є необізнаність як батьків так і керівників дошкільних закладів, у значенні активної слухової діяльності у цей період для загального розвитку дитини. Саме у ранньому дитячому віці, за даними вчених, спостерігається різноманіття інтонаційно-слухових проявів. Особливо, з нашої точки зору, є переконливим той факт, що слух дитини від народження і приблизно до двох з половиною років переважно інтонаційний. Згідно з дослідженням Р. Тонкової-Ямпольської «у дитини 5-7 місяців інтонаційний слух вже сформовано» [14, с.37]. Виникає запитання – якщо цей різновид слуху було сформовано вже на першому році життя, то куди він подівся, коли дитина прийшла до першого класу загальноосвітньої школи? На нашу думку, в даному випадку наочно проявляється один з головних фізіологічних законів – розвиваються лише ті вміння, навички, відчуття, які постійно тренуються. Позбавивши дитину можливості тренувати свій слух, ми тим самим створюємо умови для уповільнення її розвитку. Саме діти з поганим слухом найчастіше мають проблеми з навчанням, вони володіють монотонною, а іноді різкою мовою. Такі діти не сприймають високі звуки, розвиток їхньої емоційної сфери йде повільніше, ніж у решти. Допомогти таким дітям можливо, якщо акцентувати увагу на активізації діяльності слухової та співацької функції. Як бачимо, саме у дошкільний період природа дитини потребує цілеспрямованої уваги до розвитку інтонаційного слуху. До речі, в Японії займатися музичним вихованням дітей дошкільного віку дозволено лише фахівцеві, який має спеціальну підготовку, і такі спеціалісти там дуже цінуються. У всьому світі активно поширюється метод Сузукі, який відкрив у місті Мацумото школу для виховання талановитих дітей. Починаючи з двох-трьох років тут навчають дітей висловлювати власні емоції за допомогою звуків.

Як приклад, також можна навести ставлення до розвитку вокально-слухових навичок у дошкільних закладах освіти в Угорщині, де музичні заняття є обов'язковими, вони побудовані на народних піснях, які є взірцем, що несуть у собі високі естетичні та національні ідеали. За даними угорських педагогів до 90% дітей, які отримали музичне виховання у дитячих садках за системою Я. Кодая, на час вступу до школи вміють співати чисто [9, с.247].

Нажаль, в Україні ми все ще займаємося реформуванням освітньої системи, але поки що результати цієї діяльності невтішні. Дослідження науковців вказують на те, що є школи, де до першого класу вступають до 50% дітей з недорозвинутим слухом (мелодійним, тембральним, звуковисотним та ін.), тобто, які мають той чи інший ступінь прояву туговухості. Однією з причин такого стану речей є те, що недостатньо уваги приділяється системою освіти

розвитку слуху у дітей, фактично ми усунулися від проблеми. Якщо у дитини є освічені та з певним достатком батьки, які розуміються на серйозності проблеми і здатні забезпечити спеціально організоване середовище, яке вимагатиме від дитини активізації слухової функції, то у неї є перспектива повноцінного розвитку. А якщо ні – то дитина приречена на обмеження в отриманні слухової інформації.

Нажаль, ми маємо констатувати, що у наших дошкільних виховних закладах, і навіть у початкових школах музичним вихованням дітей часто займаються люди, які не мають спеціальної освіти (класні керівники, вчителі-організатори та ін.). Про яке ж цілеспрямоване виховання слуху дитини може йти мова у цьому випадку. Сьогодні є підстави говорити про низький рівень забезпеченості дитячих садків високопрофесійними музичними працівниками. Мова йде навіть не про кількість дипломованих фахівців, а про якість та професіоналізм у роботі. І тут, до речі, ми маємо торкнутися проблеми підготовки фахівців, і зокрема педагогів музичного мистецтва, на факультетах вищих навчальних закладів. Якщо ми звернемо увагу на навчальні плани, то побачимо насиченість їх різноманітними дисциплінами, крім тих, які спрямовані на розвиток слуху і голосу, тобто основних каналів передачі та сприйняття інформації дитиною.

Особливої уваги потребує виявлення та профілактика туговухості у дітей, тому що навіть незначне порушення слуху у них негативно впливає на розвиток мови. Слід зазначити, що суттєвого значення набуває фактор часу виникнення порушень слухової функції. «Найбільше недорозвинення мови спостерігається при втраті слуху у домовний період (2-2.5 років)» [4 с.1228], тому у цей період, якщо виникають сумніви щодо нормального функціонування слуху, слід провести діагностику. Щоб робота у дитячому садку з виявлення туговухості була ефективною, фахівець має бути забезпечений музичними іграшками, за допомогою яких є можливість не лише виявити реакцію дитини на звуки, але й організувати тренінги слуху. Адже втрата часу може призвести як до уповільнення набуття мовних навичок, так і до затримки загального розвитку дитини.

Як свідчать науковці, частота туговухості залежить від соціальних умов. Так, за даними американських авторів, у учнів шкіл для дітей незможних батьків відсоток туговухості доходить до 25%, а в учнів приватних шкіл для дітей привілейованих класів відсоток туговухості падає до 1%. Такий суттєвий вплив соціального фактору та вплив глухоти і туговухості на інтенсивність психічного розвитку дитини вказує на необхідність більш глибокого вивчення означеної проблеми, саме із соціальної точки зору. Ми має акцентувати увагу тих, хто працює у дошкільних дитячих закладах, на питаннях – чому одні діти краще сприймають навчання, а інші – гірше, показуючи, що в основі проблеми є різна інформаційна база, яка була закладена у дітей на попередніх етапах розвитку, а отже, з цього випливають і різні можливості, які відкриваються перед дитиною у перспективі.

Організуючи профілактичну роботу серед туговухих дітей, музичні педагоги, перш за все, мають визначитися з основними цілями своєї роботи. На

нашу думку, одним з основних завдань у профілактичній роботі педагогів має бути створення умов для нормального психологічного розвитку та соціалізації дитини. Якщо це так, то постає питання про створення умов отримання повноцінної звукової інформації, а це можливо, коли дитина здатна відчувати висоту звуку, його мелодію, тембральні відтінки, динаміку, і взагалі сприймати гармонійне різнобарв'я оточуючого світу. З вищевикладеного, можна зробити висновок, що ті методики та показники, за допомогою яких медики визначають туговухість, для музичного педагога не достатні і потребують поглиблення та розширення, виходячи з тих завдань, які стоять перед фахівцями, які працюють з означеною категорією клієнтів. На нашу думку, говорячи про повноцінне інформаційне звукове забезпечення, ми не маємо права ігнорувати такі важливі складові слуху:

- **звуквисотний слух** – це здатність відчувати звуквисотний рух як втілення певного життєвого змісту. Особливо інтенсивно звуквисотний слух розвивається під час занять співом, зокрема хоровим, ансамблевим та регулярним заняттям музикою на будь-якому інструменті;

- **мелодійний слух** – забезпечує сприйняття мелодії. Саме завдяки мелодійному слуху ми маємо можливість впізнавати мелодію, відчувати настрій людини, яка говорить, уявляти художній образ, створений музичними засобами. Мелодійний слух поєднує в собі відчуття висоти звуку та його ладову функцію;

- **тембральний слух** – це вміння за тембром звучання голосу або музичного інструменту визначати, хто саме співає або на якому музичному інструменті грають. Тембр – це душа звуку, його кольорова гама. Для характеристик тембру часто використовують такі порівняння, як соковитий, густий, м'який, ніжний, об'ємний тощо;

- **динамічний слух** – це вміння розрізняти звук за силою звучання.

Відсутність звуквисотного, мелодійного, тембрального та динамічного складника слуху – це обмеження в отриманні звукової інформації, які виражаються у відсутності орієнтації дитини щодо сприйняття звуків (особливо високих за звучанням), невмінні впізнавати мелодію та розпізнавати за тембром звучання голосів та музичних інструментів. Викладачі музики, зазвичай, таке явище називають «гудінням». З часом, у результаті спеціально підібраних вправ та створення сприятливого середовища для розвитку слуху значна частина дітей, які нечисто співали, поступово «вирівнюються», тобто досягається координація між сприйняттям звукової інформації та її відтворенням. Однак, нас цікавить причина цього явища та що слід зробити, щоб зменшити його рівень.

Якщо здатність до мови виховується « шляхом слухання мовлення », то і в основі здатності чистого інтонування, гарного співу, сприйняття музичних творів, вміння сприймати звуки живої природи також перш за все лежить вміння слухання та сприйняття кращих звукових зразків оточуючого середовища. І, подібно тому, як дитина навчаючись мові, мимоволі починає відтворювати фонетичні особливості мови тих, хто її оточує, таким же чином вона починає мимоволі відтворювати характер звучання голосів птахів, мелодії музичних

творів та пісень, тобто звукову палітру того оточення, в якому вона виховувалась.

Виходячи з вищевикладеного, вважаємо, що одним з найважливіших методів виховання гармонійної особистості є створення навколо неї відповідного середовища, яке б забезпечувало постійне слухання кращих взірців світової музичної культури, постійне «насичення» учня слуховими враженнями і слуховими образами, досконаліми як у художньому, так і в технічному відношенні. Саме таке середовище сприятиме урізноманітненню слухових уявлень й створенню умов для гармонійного розвитку слухового та мовного апарату дитини.

Життя неодноразово доводило, що розвиток тієї чи іншої системи людського організму ефективно відбувається, коли є потреба організму у даній системі і створенні умови для активізації роботи цієї системи. У випадку зі слуховою функцією дитини ми маємо відповідним чином сформувати соціальне середовище, яке сприятиме розвитку слуху. Опинившись у такому середовищі, і починаючи сприймати музику, пісні, розмови та ін., дитина набуває вмінь слухати, а згодом, відтворювати та аналізувати звукову інформацію. У вітчизняних дитячих садочках, якщо поглянути на їх роботу з точки зору розвитку слуху, основна увага приділяється підготовці різноманітних свят («Новий рік», «8 Березня», «Осінній бал» та ін), тобто чітко простежується спрямованість на зовнішній бік, на показовість, однак при цьому забувається, що основне призначення музичного керівника у дошкільному закладі – це розвиток дитини, і зокрема її слуху та голосу.

З фізіологічної точки зору в основі формування слуху дитини покладено утворення рефлекторних зв'язків у корі головного мозку у процесі одночасного подразнення різних його ділянок. Адже під час сприйняття мови, а особливо співу, дитина одночасно чує свій голос, регулює тембр, звуковисотність, динаміку та ін. Весь цей комплекс різноманітних відчуттів діє одночасно і багатократно, що сприяє утворенню міцних зв'язки. Таким чином, слухова сфера виступає водночас і як здобувач інформації, і як контролер нормальної роботи мозку. Отримуючи подразнення у вигляді звуків, слухова сфера здатна впливати зворотньо на роботу м'язів, які беруть участь у голосоутворенні, і перш за все на роботу м'язів дихального апарату.

Приймаючи й переробляючи інформацію через органи слухових відчуттів, дитина формує у власній свідомості образи предметів. Якість сприйняття та створення уявлень залежить від того, скільки аналізаторів беруть участь у цьому процесі. Це дуже важливий момент, адже у подальшому набутим через сприйняття образам та уявленням буде підпорядкована вся робота мозку людини. *Слухові уявлення – це є основа на якій розвиваються не лише всі види слухових відчуттів, а й формується творча особистість.* Для майбутнього громадянина «слухові уявлення – це те ж саме, що архітектурно-будівельний проект при побудові будинку, конструкторська розробка при побудові автомобіля, сценарій при постановці фільму чи театральної п'єси, математичні розрахунки траєкторії космічної ракети. Помилки й неточності упроекті, плані

дій, розрахунках неминуче тягнуть за собою невдачу у перетворенні задуму у життя» [13, с. 142].

Слухове сприймання – це перший етап набуття співацького навичка. Сутність сприйняття полягає у прийомі та переробці дитиною інформації, що надійшла через органи слухових відчуттів, і на цій основі формуванню образів, предметів, уявлень. Важливою особливістю сприйняття є його залежність від попереднього досвіду, знань та індивідуально-психологічних відмінностей людей. Крім того, якість сприйняття залежить від того, скільки аналізаторів беруть участь у процесі сприйняття. Відповідно до того, який аналізатор домінує, розрізняють слухові, зорові, дотикові та інші сприйняття. У подальшому, набутим через сприйняття образам та уявленням, буде підпорядкована вся робота з налагоджування м'язового тону голосового апарату. Слух воістину «суддя і совість голосу». Слухова сфера – це водночас і здобувач інформації, і контролер нормальної роботи мозку, отримуючи подразнення у вигляді співацького звуку, здатна впливати зворотньо на роботу м'язів, які беруть участь у голосоутворенні, і перш за все на роботу м'язів дихального апарату.

Вокально-слухові уявлення – є основа, на якій розвиваються не лише всі види слухових відчуттів, а й формується творча особистість. Це фактично проект побудови майбутнього особистості дитини. Помилки й неточності у проектуванні призведуть у подальшому, до невірного плану дій, що призведе до невдачі у перетворенні задуму у життя. Вокально-слухові уявлення пов'язані зі здатністю чути й переживати музику без залучення зовнішніх факторів впливу (голосу чи інструменту), а виключно на рівні внутрішнього чуття твору. На практиці ми часто зустрічаємося з інтонаційно невірним співом. У чому тут причина? Як правило, співак співає нечисто через те, що він недостатньо вірно уявляє собі внутрішнім слухом те, що слід проспівати. Достатньо буває примусити його повільно програти на фортепіано або проспівати місце, що не виходить, як переконаємось, що він цього зробити не може. Залежить це від невірного укладення у пам'яті потрібної мелодичної побудови, не чітко сформованої у мозку уяви мелодії.

Уявлення виступає похідним інструментом розумової діяльності, саме через уявлення співпрацюють емоційна і розумова сфери – це база для розумової діяльності. Немає уявлень – немає емоційного переживання – немає творчих злетів. Платон писав: розвивається не той, хто думає, а той хто любить. Іншими словами, без емоцій неможливий розвиток.

Наукою встановлено, що фізіологічною основою розвитку звукової мови людини є утворення умовно-рефлекторних зв'язків у корі головного мозку. Безумовними подразниками тут є самі предмети зовнішнього світу, а умовними – її слухові, м'язові, зорові та інші подразники, які виникають у процесі мови. Наприклад, імпульси, які йдуть від слуху, зору, артикуляційного апарату у слухову, зорову та рушійну зони мозку, створюють так званий зворотній зв'язок, завдяки якому можлива кореляція (виправлення) рухів мовного апарату, а отже вплив на чистоту інтонації. Тобто, якщо ми використовуємо спів мелодій по нотах або спів супроводжуємо рухом руки,

відтворюючи мелодійну лінію, то у складових пам'яті накопичуються не лише звукові образи, але й зорові, які також пов'язані з рухами. У цій ситуації звукоутворювальна функція знаходиться не лише під контролем слухового аналізатора, але й аналізаторів зору та руху. Така потрібна допомога у процесі звукоутворення сприяє підвищенню інтонаційної якості голосу. Отже, можна зробити висновок – щоб покращити інтонаційну якість звуку, слід використовувати у вокальній виховній роботі таку формулу: чую – бачу – рухаю – співаю.

Для підтвердження наведеної думки пригадаймо доволі загадкове «професійне» висловлювання вокалістів: «інтонаційно вірно, а позиційно низько». Що це таке? З точки зору вокалістів поняття «позиційно низько» має на увазі стан піднебіння високий чи низький у процесі співу, що безумовно впливає на палітру високих обертонів. Тобто поняття високої та низької позиції має не лише розглядатися з точки зору слухового сприймання, а й з точки зору м'язових відчуттів. Зазначене явище вказує на те, що поняття «вокальний слух» пов'язане не лише із здатністю чути найтонші нюанси звучання голосу, але й визначати м'язові рухи голосоутворюючих органів, виходячи із змін у забарвленні звукової палітри.

У вокалі, у порівнянні з мовою, інтонація не лише зберігає своє значення та вплив, але й суттєво його посилює. Слід констатувати, що інтонація надає співу емоційного забарвлення за допомогою емоційних та волевих інтонацій – запитання, ствердження, оклику, подиву, наказу, переконання, запрошення, поради. Інтонація організує смисловий бік вокальної мови за допомогою логічних інтонацій – переліку, виділення наголошених слів, пауз, зміна темпу та ін.

Давно помічено, що інтонації здатні різноманітно впливати на слухача: монотонний безбарвний спів – надихає на сон, низхідні інтонації – заспокоюють, а висхідні – збуджують. Але найголовнішим показником вокальної інтонації є її чистота. Саме через чистоту інтонування суттєво розширюються виразні можливості вокаліста, який завдяки гарній інтонації значно збільшує обсяг повідомлення. Це відбувається тому, що виконавець повідомляє не лише те, що міститься в тексті, але і у підтексті, що сприяє значному розширенню спектру художньо-виразних засобів. Крім того, інтонація виявляє емоційний зміст виконання, що дозволяє, оминаючи ланцюжки свідомого сприймання твору, впливати безпосередньо на емоційну сферу слухача, значно посилюючи вплив. Інтонація також проявляється у мелодичному, динамічному, тембральному, ритмо – темповому звучанні голосу.

Акцентуючи увагу на основних складових вокальної мови, ми наголошуємо на тому, що одним із провідних факторів її ефективного розвитку є активне використання вокального слуху у виховній роботі. Адже ми знаємо, наприклад, що розучування співаком пісні йде під контролем слуху. Емпірично відзначено, що при добре розвинутому слуху розучування матеріалу співаком йде більш успішно, ніж у того, хто володіє менш розвинутим слухом.

Спів і мовлення впливають на свідомість дитини й формують її здатність мислення. Щоб пояснити цю думку, візьмемо за приклад російськомовну

людину, яка вирішила спілкуватися українською мовою. Особливо на початковому етапі ця людина буде свої думки формувати спочатку на російській мові, а потім їх перекладати на українську. Це вказує на те, що людина більш активно використовує ті уявлення і образи, які у неї були сформовані і підкріплені російськими мовними моделями. Іншими словами, людина думає російською мовою, а потім перекладає, так би мовити отриманий продукт розумової діяльності на українську мову, тобто, щоб розмовляти українською мовою, мозок такої людини має здійснити більше розумових операцій, ніж у тієї, котра з дитинства вчила рідну мову.

Якщо здатність до мови і здатність думати «шляхом слухання мовлення», то і в основі здатності співати також перш за все лежить слухання та сприйняття кращих зразків співу та музики. І подібно тому, як дитина навчаючись мові, мимоволі починає відтворювати фонетичні особливості мови тих, хто її оточує, так і співак, навчаючись співу, мимоволі відтворює характер звучання співацьких голосів, в оточенні яких він виховувався. Нажаль, сьогодні ми маємо констатувати, що у той час, коли в Україні гостро стоїть мовне питання, ми чомусь ігноруємо такий вагомий механізм виховання національного мислення, як музично-слухові уявлення. Виходячи з вищевикладеного, вважаємо, що одним з найважливіших методів виховання співака є створення навколо нього співацького середовища, яке б забезпечувало постійне слухання ним кращих майстрів вокалу, постійне «насичення» учня слуховими враженнями і слуховими образами, досконаліми як у художньому, так і в технічному відношенні. Саме таке середовище сприятиме урізноманітненню вокально-слухових уявлень і створенню умов для гармонійного розвитку вокально-голосового апарату дитини.

Вокалотерапевтична робота з дітьми молодшого шкільного віку

Щоб процес навчання співу носив ефективний і творчий характер, а виховання дитячого голосу проходило послідовно та поступово, необхідно врахувати вікові особливості розвитку дітей та особливості розвитку їх співацького апарату. У контексті висловленого, слід наголосити, що до шести – семи років підвищується роль другої сигнальної системи в аналізі та синтезі вражень зовнішнього світу. У цей період дитина більш активно вбирає в себе гаму звуків, кольорів, запахів, процес навчання спонукає до більш активного аналізу власних вражень – активно формується чуттєва сфера, утворюються нові тимчасові зв'язки, які за умов цілеспрямованого вправління можуть переходити у більш стійкі структурні одиниці. Дитина ще не вмє керувати своїми почуттями, але вона цього прагне, що створює гарні передумови для заняття з постановки голосу та розвитку творчих можливостей.

Як відомо, виховання чуттєвої сфери дитини неможливе без організації творчої діяльності, у якій включено активне інтелектуальне та емоційне сприйняття краси оточуючого світу. Щоб активізувати вплив вокально-слухової системи на розвиток дитини, ми маємо створити умови в навчальних закладах, де вокалотерапія, впроваджувалася на наступних принципах:

- принцип детермінізму – сутність якого полягає в тому, що зовнішні впливи діють на психіку дитини через внутрішні умови. Розвиток психіки дитини залежить від впливів на неї дорослих та однолітків. Але в однаковій ситуації різні діти по-різному реагують на ці впливи, залежно від своїх індивідуальних особливостей, внутрішньої активності. Ефективність арт-терапевтичного впливу можливо досягти за умов, коли ми не просто зафіксували певний факт, але й певним чином пояснили, з'ясували його причину: під впливом чого у дитини виникають ті чи інші прояви поведінки, закладаються позитивні чи негативні риси характеру тощо;

- принцип взаємозв'язку і взаємозумовленості психіки, свідомості та діяльності. Психіка і діяльність виступають як дві сторони одного явища. Діяльність – зовнішня сторона психіки, а психіка – внутрішня основа діяльності. Діяльність визначається задумом, метою, програмою її досягнення, тобто свідомістю. І, навпаки, на створення задумів, програм впливає практика. З одного боку, свідомість керує діяльністю, а з другого, ускладнення діяльності, оволодіння новими її видами збагачує, розширює свідомість. Таким чином, діяльність водночас і зумовлена свідомістю, і сама зумовлює її [5, с.26];

- принцип розвитку психіки та свідомості в діяльності стверджує, що діяльність виступає як умова не тільки прояву, але й розвитку психіки дитини. Обов'язково у цій діяльності мають бути присутні:

- **захопленість**, зацікавленість народною чи дитячою піснею, власним співом чи співом ансамблю, коли емоційність наповнює усе твоє єство;

- **підлаштування під потреби дитячого колективу (клієнта)** – відбувається вже на стадії знаходження вокальних творів, де можуть виникнути взаєморозуміння та взаємовідчуття дитини і педагога. Лише за таких умов можлива синхронізація дихальних рухів, ритму виконання твору та емоційної складової;

- **різноманіття** – це повільна зміна ритму, малюнку музичної мови, емоційного змісту, завдяки чому ми маємо можливість постійно підтримувати захопленість співом і одночасно, надавати змогу дитині переживати різні емоційні стани;

- **відволікання** – це той принцип, який доцільно використовувати, коли виникає потреба відволікти дитину від неприємних відчуттів, дискомфорту, болю;

- принцип вікового, індивідуального і особистісного підходу має на увазі, що загальні закони психічного розвитку виявляються у конкретній дитини в індивідуальних формах. Кожна дитина навчається ходити, говорити, співати тощо, але процеси ці індивідуально неповторні.

Завдання вокального педагога – через емоційно яскраві і зрозумілі образи показати красу співу, навчити дитину бачити, чути, відчувати прекрасне й зберегти у своїй душі захоплення на все життя. Як казав В. Сухомлинський «Для виховання дуже важливо знайти куточки краси та миті краси, які дитина має побачити, відчути, зрозуміти, закарбувати назавжди у своєму серці. Це сама сутність виховання емоційної пам'яті – пам'яті на прекрасне, не лише у природі, але й у людині. Від того, як у дитинстві розвивається пам'ять на прекрасне, за

великим рахунком залежить здатність захоплюватися і зневажати, любити й ненавидіти» [15, с.189].

Закарбовані у пам'яті зразки, дитина прагне відбити у творчій діяльності, і зокрема у співі. Якщо у цей період навколо дитини створено відповідне соціальне середовище (позитивне становлення до занять вокалом з боку батьків, друзів, адміністрації школи), вона забезпечена фахово підготовленим вчителем з постановки голосу, то відбувається усвідомлене запам'ятовування доступного матеріалу тексту пісень, інтонацій, тембрових фарб для створення того чи іншого образу. Це важливий період з нагромадження словникового запасу, культури звукоутворення, накопичення вражень та відчуттів, які можуть бути використані у подальшій роботі.

У процесі розучування вокальних творів розвиваються самоконтроль, уміння помічати помилки у відтвореному та виправляти їх. Зростає продуктивність, обсяг, ґрунтовність, точність запам'ятовування матеріалу. І хоча психічний розвиток дитини відбувається активно, все ж слід наголосити, що існує чимало дефектів в усному мовленні дитини, а саме – шепелявість, картавість, заїкання та ін., які ефективно усуваються вокальними засобами виховання.

Особливого значення діти молодшого шкільного віку надають художнім творам казкового жанру, або тим, де мова йде про дитячих героїв з яскраво виділеними позитивними чи негативними рисами характеру. Причому, дітям цього віку притаманне прагнення до пошуку вокальних засобів, які б допомогли відобразити характерні риси героя твору у перебільшено піднесених кольорах, якщо цей образ викликає у них захоплення або знову як такі, у перебільшено потворних, якщо герой вокального твору викликає огиду.

Розвиток емоційної сфери найбільш ефективно відбувається у процесі ігрової та навчальної діяльності. На формування почуттів дитини впливають як успіхи, так і невдачі у навчанні, взаєминах у колективі, творчій діяльності, насиченості культурно-виховного середовища (вивчення природного середовища, екскурсій та об'єктів природи, відвідування театральних вистав, концертних програм, музеїв тощо). Переживання нового, здивування, сумніви і радощі пізнання – це ті складники, які впливають на формування інтересів і позитивного емоційного ставлення дитини.

Дітям молодшого шкільного віку властиві наслідування та підвищене навіювання, що може набути як позитивних, так і негативних наслідків у процесі вокального виховання. У зв'язку з недостатнім розвитком самосвідомості і малим життєвим досвідом, діти можуть наслідувати небажані форми поведінки, некоректні висловлювання, неадекватний прояв почуттів, погані звички такі як гучний спів чи наслідування у співі низьким чоловічим голосом. Все це згубно може позначитися на подальшому їх становленні як особистості і як вокаліста. Але коли вони беруть за взірець поведінку улюблених вчителів, турботливих батьків, кращі взірці вокального та музичного мистецтва, таке наслідування полегшує засвоєння духовних норм і правил поведінки та набуття кращих умінь і навичок вокального виконавства.

Характерною віковою особливістю дітей молодшого шкільного віку є нерозвинута довільна увага. У них домінує мимовільна увага, тому ефективніше сприймаються ними яскраві, несподівані, захоплюючі об'єкти. Саме тому, яскраві вокальні образи, особливо ті, з якими діти зустрічалися в реальному житті і мають певні позитивні враження, захоплюють їх увагу і закарбовуються у пам'яті. Паралельно з активним функціонуванням мимовільної уваги йде розвиток і довільної уваги, яка спрямовується цілями, що поставлені перед дитиною вчителями та батьками. Але слід зазначити, що увага дітей значно мірою залежить від того, наскільки важливими для себе вони вважають заняття співом, наскільки їх зацікавив та захопив творчий процес. Ще однією причиною активізації дитячої уваги може стати доступність вокальних завдань, а також сприйняття й схвалення оточуючими (батьками, вчителями, друзями) результатів співацької діяльності.

У цьому віці надзвичайно бурхливо і яскраво розвивається уява дітей. Поступово вона стає все більш керованою, і таким чином на базі набутого досвіду інтенсивно формується творча уява. Від простого довільного комбінування уявлень діти поступово переходять до логічно обґрунтованого вибудовування нових вокальних образів. Спостерігається як швидкість та інтенсивність утворення нових образів, так і зростає вимогливість дітей до втворів власної уяви.

Як показують фізіологічні, психологічні дослідження та практика вокально-педагогічної роботи, розвиток того чи іншого органу голосотворення супроводжується більш чіткою диференціацією роботи нервового апарату даного органу. Виходячи з того, що у цьому віці основні голосотворювальні системи знаходяться у стані формування, це накладає певні обмеження на акустичні можливості голосу, що має бути враховано вокальним педагогом. Виявлено закономірності, які свідчать не лише про існування взаємозв'язку та взаємозалежності рухомих систем, але й об'єктивно показують, що коливальні рухи голосових зв'язок, дихальних рухів, рухомості м'якого піднебіння – все це досягається вихованням. Залежно від педагогічних вимог до учнів відбувається або врівноваження процесів, умілий розподіл нервово-м'язових сил, або навпаки, перенапруження нервових процесів, порушення співацької функції. Специфічність вокально-педагогічної роботи з молодшими школярами полягає у тому, що організм дитини знаходиться у процесі змін. Майже всі органи та системи у дитячому віці, перш ніж вони будуть здатні виконувати повністю свої функції, проходять тривалий шлях розвитку. Складність роботи з дитячими голосами полягає в тому, що значна частина органів, які беруть участь у голосотворенні, позбавлена паралелізму у зростанні та розвитку власних функцій. Скоріше цей процес можна охарактеризувати як стрибкоподібний, причому зміна цих стрибків протягом росту відбувається неодноразово і може набувати як інтенсивного характеру, так і послабленого. Спостерігається диспропорція у окремих органах голосового апарату, коли одні органи вже завершили своє зростання, а інші його продовжують. «Зростання носоглотки й додаткових пазух носа в основному завершується до початку статевого дозрівання, тобто приблизно до 14 років, а всі інші органи голосотворення

завершують зростання із закінченням періоду статевого дозрівання (до 19 років). Виключення становить лише гортань, яка продовжує зростання й далі, хоча інтенсивність її стає більш слабкою» [5, с.140]. Розвиток гортані відбувається паралельно з розвитком нервової системи, однак, що дуже важливо, процес цей протікає нерівномірно, а стрибкоподібно. Розмір, положення, будова м'язів та нервово забезпечення гортані дитини мають певні особливості. І однією з таких особливостей є те, що гортань дитини розташована дещо вище рівня, дорослої людини. У цьому віці, ще не сформована голосова м'яз. На тій ділянці гортані, де має бути голосова м'яз, утворюються лише окремі волокна майбутньої м'язи, вони ще не вплюєлися у голосові зв'язки і не прикріпилися до хрящів. Тому природньо, що дитина не може у сім-дев'ять років користуватися механізмами грудного звукоутворення, вони ще не сформувалися. Означені фізіологічні процеси пояснюють, чому у молодшому шкільному віці переважає фальцетний механізм звукоутворення, у здійсненні якого основну роль відіграє перстнещитовидна м'яз. У цей період голосові зв'язки при фонації коливаються головним чином, своїми внутрішніми краями, що обумовлює, так зване, фальцетне звучання при якому голосова щілина залишається дещо відкритою на всю довжину голосових зв'язок. Власне, голосова м'яз у механізмі фальцетного звучання не бере участі, вона знаходиться у стадії її формування. «Встановлено, що голосова м'яз починає формуватися у дітей з 5-річного віку й закінчується цей процес до 12 років. Голосоутворення до 12 років відбудеться переважно за допомогою перстнещитовидних м'яз, які регулюють натягнення голосових зв'язок. Поступово настає зміна голосотворення, коли функцією натягнення голосових зв'язок бере на себе голосова м'яз» [16, с.63].

Подальший розвиток усього дитячого організму і голосового апарату зокрема йде повільно, плавно й без стрибків. Голос набуває дзвінкості, польотності, сріблястості, тому не дивно, що деякі педагоги вважають, що з 9-10 років починається період, який характеризується як розквіт дитячого голосу. У цей період спостерігається найбільша рівномірність у розвитку нервової та м'язової систем дитини, що дозволяє вчителю поступово ускладнювати та урізноманітнювати вокальні вправи та пісенний репертуар.

Коли йде мова про особливості вокально-виховної роботи з молодшими школярами, педагоги-практики наголошують, що слід звернути увагу на схильність дітей цього віку до наслідування. У вокально-виховному процесі схильність до наслідування, крім позитиву, може мати й негативні наслідки. Адже, як правило, молодші діти наслідують спів дорослої людини або дітей більш старшого віку, які, крім інших фізіологічних можливостей, здатні виконувати більш складні у технічному і психологічному плані твори. Прагнучи наслідувати дорослому співу, і не маючи підготовленого звукоутворюючого апарату, достатнього досвіду та уяви про вимоги до гарного співу, молодші школярі часто переходять на крик, набуваючи невірних вокальних навичок, завдяки яким псують, а нерідко й зривають голоси. Тому не дивно, що у школярів 10-11 років інколи зустрічаються голоси, які за своїм звучанням нагадують спів дітей 14-16 років. Причиною такого звучання найчастіше є гучний спів. Слід зазначити, що починаючи з 10 років, значно

частіше ми стикалися з дітьми, у яких простежувалися набуті у процесі співу дефекти голосоутворення. Особливо часто набуті дефекти зустрічалися у тих дітей, які, маючи гарні природні голосові дані, активно експлуатують їх, використовуючи складний не за віком репетуар, і як наслідок, це впливає на характер співу, подачу звуку та ін.

Непоодинокі випадки, коли у цей період дитина прагне активно використовувати грудний звук, що призводить до втрати головного звучання. Це результат не природнього форсованого звучання дитячих голосів. «У голосів, які нормально розвиваються, зміна регістрів, тобто перехід з грудного на головний, зазвичай має місце на нотах сі-бемоль –сі, тоді як у «насадженому на груди» голосі, грудні звуки тягнуться далеко за межі цього природнього переходу, доходючи у деяких випадках до соль, тобто до крайніх меж діапазону» [10, с.17]. Виходячи з вищевикладеного, можна зробити висновок, що одним із головних завдань вокального педагога є не лише виявлення співацьких задатків учнів, але й створення таких умов життєдіяльності голосового апарату, які б сприяли найкращому розвитку співацької функції.

Розглядаючи питання про зміцнення здоров'я дитини засобами співу, ми не можемо не звернути уваги на вплив цього процесу на розвиток дихальної системи. Слід зазначити, що у 6-7-річної дитини дихання у процесі співу ще не відрізняється від дихання, яке застосовується у повсякденному житті. Але якщо з дитиною займаються вокалом, то поступово спостерігається не лише поглиблення дихання, але й з'являються підготовчі до атаки рухи, яких раніше не спостерігалось. Поступово у результаті вокально-педагогічної роботи збільшується й «життєвий обсяг дихання», який у період початкової школи, у хлопчиків і дівчаток однаковий і «... дорівнює у 10-річному віці приблизно 2000 см³» [1, с.22]. Але збільшення «життєвого обсягу дихання» пов'язане не лише з вправленням дихальної системи, яка активізується у процесі співу. Ще однією причиною активізації є потреба організму дитини в отриманні додаткового обсягу кисню для нормального функціонування організму, адже у цей час дитина росте і активізуються хімічні процеси в організмі, які потребують додаткового кисню.

З метою вивчення впливу співу на обмінні процеси вчені вирішили визначити відсотковий вміст кисню в артеріальній крові дітей під час співу 20 хвилин та після 20 хвилин голосового спокою. Результати цих досліджень показали «зниження вмісту кисню в артеріальній крові (від 4 до 8%), яке не відтворювалося до вихідних норм у період голосового спокою» [6, с.148]. А це дає підстави, незважаючи на позитивний вплив занять вокалом на фізіологічний та психічний розвиток дитини, рекомендувати вокальним педагогам розробити більш ощадливий режим заняття вокалом, особливо для молодших школярів. «Однією з особливостей дітей молодшого шкільного віку є відносна вузькість дихальних шляхів за умов невеликої ємкості легенів, у результаті чого дихання у них буває поверхове» [6, с.138]. Отже, щоб не порушувати природність розвитку тієї чи іншої групи дихальних м'язів, збільшуючи активність їх роботи, ми маємо зважати на відповідність їх розвитку віку дитини.

Проведені дослідження розвитку дихання у дітей різного віку та різної статі вказують на те, що як у хлопчиків, так і у дівчаток до 11 років переважає ключичне дихання, нижньореберне виражене слабкіше. Приблизно з 12 років дихальна крива нижнього поясу стає активнішою; вона майже однакова з кривими верхнього і середнього поясу. У підлітків 15-16 років нижня крива дихального поясу переважає над іншими. Вірно використовуючи знання щодо відповідності типів дихання до віку дитини, педагог-вокаліст може запобігти порушенням з розвитку голосу.

Якщо ми спробуємо проаналізувати навички щодо співацького дихання, які має засвоїти дитина молодшого шкільного віку, то можемо їх умовно поділити наступним чином:

- перший – це куди слід брати дихання, і тут увага акцентується на поглиблення дихання та обмеження підйому плечей;
- другий – як вірно брати дихання, і тут увага звертається на „позіх” та музичну фразу. Але у досвідчених викладачів є свої вправи й методичні рекомендації щодо поступового чи паралельного відпрацювання означених навичок. Своєчасне усвідомлення дітьми навичок співацького дихання у подальшій роботі дозволяє досягти відчутних результатів.

На початковому етапі слід зосередити увагу дітей на тому, щоб брати «дихання у пояс» і не підіймати плечей. Набирати слід невеликі обсяги повітря, а це відпрацьовується через підбір відповідних поспівокта творів, які не мають тривалих фраз, а отже, не потребують великих обсягів повітря. Важливим також є вміння педагога наочно продемонструвати на собі, як потрібно вірно брати дихання.

Відчуття «позіху» дуже знайоме дитині, і крім того, воно може контролюватися, що робить його надзвичайно корисним у засвоєнні співацького дихання. «Позіх» рефлексивно впливає на глибину співацького дихання, він також викликає відчуття вільного, дещо розширеного стану гортані, а також піднесене положення м'якого піднебіння, що найкращим чином приводить голосовий апарат у співацький стан. Педагоги-практики, аби учень відчув вірну дихальну установку, пропонують «понюхати руту». Спокійний вдих з насолодою (ніби-то вдихає аромат чарівної пахучої квітки) й затримка у насолоді аромату – це відчуття треба зафіксувати у пам'яті й використовувати його у співі.

Вдох – це лише один із фрагментів співацького дихання, адже після нього має відбуватися невелика *затримка*, під час якої м'язова система має підготуватися до *видоху*. У більшості дітей молодшого шкільного віку затримка відбувається сама собою, тому у цьому випадку не слід акцентувати увагу учня на затримці й спеціально вимагати її дотримання, бо це може призвести до так званого «запірання» повітря й порушення процесу дихання. Працювати над затримкою дихання з молодшими школярами, краще за все через підбір спеціальних вокальних вправ, без зосередження уваги дитини на цей недолік. У власній практичній діяльності для відпрацювання навичок «оперного» співу ми використовували вправи на стокатто, або на чергування стокатто і легато, яке

виконувалося на одному диханні. Ці вправи допомагали дитині відчутти значення і потребу затримки у співі.

Якість співацького дихання визначається вмінням рівномірно, без поштовхів витратити його у процесі співу (видоху). Тривалість видоху виробляється поступово за допомогою спеціальних вправ чи пісенного репертуару. Працюючи над співацьким диханням з дітьми молодшого шкільного віку, необхідно привчати їх до дотримання таких правил:

- не можна брати дихання посередені слова;
- не можна набирати більше дихання, ніж потрібно для співу, тому перед тривалою фразою слід набирати більше повітря, а перед короткою – менше ;
- якщо у тривалій музичній фразі відсутні паузи, де можна добрати дихання, у такому разі робиться короткий активний вдих за рахунок несуттєвого скорочення кінцевого звуку смислового речення;
- вирішальним для дихання у співі є зміст музичного та словесного тексту, його емоційна виразність, залежно від яких і береться дихання. Для закріплення навичок дихання ми вважаємо корисним прийом, у якому тривалій звук у примарній зоні розбивається на більш дрібні й розмежується паузами, під час яких співак повинен відновлювати дихання.

Вокальна педагогіка, особливо часто, на початковому етапі навчання співу, зустрічається з таким явищем, як «гудіння». З часом більшість дітей, що нечисто співають, поступово самі по собі «вирівнюються» у співі. Але вчитель, який володіє методикою роботи з такими учнями, може значно прискорити цей процес.

До першого класу потрапляє багато дітей, у яких недостатньо розвинутий музичний слух, отже вони мають погану інтонацію. Але крім цього, найчастіше, причиною поганої інтонації першокласників є низька збуджувальність центрального сприймаючого слухового апарату, а також нетринованість м'язових органів, що беруть участь у процесі голосоутворення. Тому аби активізувати діяльність слухового апарату дитини необхідно створити умови для підвищення збуджувальності нервових центрів. Яким чином цього досягти? Перш за все збуджуванням інтересу до занять співом. Адже якщо вчитель зацікавив дитину, то тим самим він викликав емоційний відгук у дитини, а отже задіяв додаткові сили яким володіє емоційна система.

Основною причиною поганої інтонації є слабкий рівень музичної підготовки дітей, тобто відсутність умов для природного розвитку вокально-слухових уявлень. Умови життя, тобто несприятливе музичне середовище, у якому виховувалась дитина, приводять до того, що вона не вміє вслуховуватися у звуки, порівнювати їх за висотою, перевіряти точність своєї інтонації, тобто дитина поставлена у такі умови, коли відсутня вокально-хорова практика, без якої не може розвиватися диференціація звуків за висотою. У цьому випадку дитина знаходиться у стані, коли вона чує те, що їй грають або співають, але відтворити ці звуки не може. Як кажуть фахівці, у такої дитини відсутня координація між слухом і голосом. Наприклад, ми граємо відому пісеньку з мультфільму і дитина її визначає без зайвих труднощів, що вказує що пасивний вид музичного слуху у неї розвинутий, але відтворити означену мелодію дитина

не може. Коли таку дитину вчитель просить проспівати послівку чи вправу на одній висоті, або підстроїти свій спів до співу інших, то таке завдання для неї виявляється дуже складним. Вивчення цього явища показало, а практика підтвердила, що усунути або зменшити цей недолік можливо за умов цілеспрямованого впливу на виховання та розвиток слуху.

Однією з причин «гудіння» може бути схильність дитини до крикливості, яка випрацьовується як завдяки невірним співацьким установкам, так і прагненням дитини наслідувати спів дорослих чоловіків, тобто спів, не властивий дитині, до якого ще не готовий її голосовий апарат. Тут не слід забувати, що у молодшому шкільному віці діти схильні до наслідування дорослих. І якщо дитина взяла за приклад для себе наслідувати голос батька чи улюбленого співака, то це також може стати причиною для гудіння.

Як правило, «гудюшники» гудять приблизно на кварту або квінту нижче звичайного природного для їх віку тону (замість фа-ля, співають до-ре і навіть сі-бемоль малої октави). Хоча дітям цього віку властиве високе, головне звучання, а низьке звучання вказує лише на невірну манеру співу. Змінюючи манеру звукоутворення, ми можемо поступово відновити голос дитини. Яким же чином може діяти педагог? Добре у цьому випадку зарекомендував себе такий прийом:

- викладач просить дитину *проспівати на високих звуках, відображаючи чи то гудок паровоза, чи то спів зозулі*. Це, по-перше, поновлює у дитини відпрацювання «атакування» верхнього регістру дитячого голосу, тобто початок співу на високих звуках, що є природним для дитини; по-друге, – у цьому випадку у розспівці використовують ті звукові уявлення, з якими дитина досить часто зустрічалася у житті. Позитивним у цих вправах є те, що імітування гудіння паровоза, пароплава, співу зозулі пов'язане з використанням у співі голосної «У», яка найбільш близька за манерою виконання до мовної голосної «у», що не потребує у цих дітей спеціального вибудовування співацького голосного.

Причиною гудіння також може стати відсутність або слабка розвинутість вокально-слухових уявлень. Коли таку дитину вчитель просить проспівати послівку чи вправу на одній висоті, або підстроїти свій спів до співу інших, то таке завдання для неї виявляється дуже складним. Дитина знаходиться у такому стані, коли вона чує, що їй грають або співають, але відтворити ці звуки не може. Вона просто не уявляє, що від неї вимагають. Як правило, у цих дітей до вступу у І клас, ще слабо розвинуті співацькі навички, не розвинута слухова увага; вони не вміють вслуховуватися в звуки, порівнювати їх за висотою, не вміють слухати себе, перевіряючи якість (точність) свого співу. Щоб активізувати процес *набуття дитиною слухових уявлень*, слід перш за все поставити її у такі умови, коли їй цікаво займатися розвитком власного слуху. Одним із прийомів, який на початковому етапі дає гарні результати, є *гра «Вчимося слухати звуки»*. Сутність означеної гри полягає у тому, що вчитель на фортепіано на педалі бере звук, а діти, коли перестають його чути, піднімають руку. Перемагає той, хто найдовше чує звучання програного звуку. Цей простий прийом в ігровій формі активізує слухову увагу дітей і привчає їх вслуховуватися у звук. Також активізації

слухової уваги учнів сприятиме поставлене вчителем завдання порівняти і знайти краще за якістю звучання із двох варіантів, проспіваних учителем чи окремими учнями. Наступним прийомом активізації слухової уваги може стати – «проспівування звука подумки, музичної фрази, з чіткою, хоча й беззвучною артикуляцією при одночасному прослуховуванні даного звука чи фрази. Беззвучна артикуляція активізує голосоутворюючі органи, а правильне звучання ніби моделюється в свідомості учнів» [14, с.69].

Інший засіб для активізації внутрішнього слуху – спів вчителя з декількома інтонаційними або ритмічними помилками, які школярі мають помітити. Але цей прийом, ми радимо застосовувати, коли діти набули вже певного вокального досвіду, засвоїли певний обсяг вокального репертуару. Як показує практика – виправити цей недолік може лише практична вокально-слухова діяльність, яка є основою розвитку слуху дитини. М. Леонтович радить, аби полегшити процес становлення вокально-слухових навичок, «вчитель попадає в тон школяреві й обидва в купі проводять його деякий час. Потім вчитель раптово звертається до другого звука на малу або велику секунду ввєрх. Тоді дитина часто потрапляє за вчителем. Як вона зловила цього другого тону, то таким чином «піймає» й новий звук і т.п.» [11, с. 70]. Слух та голосовий апарат дитини, які звикли відтворювати звук за педагогом, слідом за вчителем починають відтворювати звучання на пів тону вище. Якщо дитина відчула, що співати можна і на іншому звуці, тобто коли у неї з'явилось це нове уявлення, то це вже суттєвий крок у подоланні гудіння. Але слід зазначити, що це клопітна і тривала робота. Це – перший етап розвитку вокально-слухових уявлень. Призначення цього етапу: по-перше, дитина має відчутти надзвичайне для себе відчуття, коли її голос співпадає з голосом вчителя; по-друге, вона має зрозуміти, що означає «злити свій голос з голосами інших»; і, по-третє, набути уявлення про можливість співу на іншому звуці.

Деякі вокальні педагоги вважають, що однією із причин гудіння є нерозвинуте у цей віковий період співацьке дихання. Такі діти не звикли співати; мова ж не потребує такої енергії, яка потрібна для співу, особливо для співу високих звуків. Тому спочатку вони співають в'яло й більш низьким звуком, аніж діти музично розвинуті [2,с.17]. Непоодинокі випадки в'ялості та неуважного ставлення, які також є причиною поганої інтонації. Звук у цьому випадку виходить із сиплістю, м'який, бідний на темброве забарвлення. Одним із методів, який допоможе активізувати спів дитини, є виконання правил співацької установки. Неможна дозволяти дитині у процесі співу сидіти чи стояти, спираючись на що-небудь, або згорбившись. Недбалість у позі веде до недбалості у співі. Слід вимагати, щоб діти трималися прямо, трошки відвівши плечі назад – це вже активізує всю систему співацького апарату, надає можливість м'язам, задіяним у співі, працювати спокійно й без перенапруження. Крім того, необхідно звернути увагу, щоб голову учні тримали прямо, не закидаючи й не опускаючи її, що також негативно відіб'ється на якості звуку.

Під час роботи з дітьми, які фальшиво співають великого значення набувають не лише підібрані комплекси вокальних вправ та методика проведення занять, але й принцип *розміщення таких дітей у класі*. «Вважаємо,

що дітей які фальшиво співають, слід розміщувати у першому ряді, поближче до вчителя. Таке розміщення важливе, по-перше, тому, що у звичайних класних умовах вчителю легше слідкувати за тими, хто фальшиво співає; по-друге, серед відстаючих дітей можуть знаходитися діти з послабленим фізичним слухом і потрібно їх посадити поближче до джерела звуку. По-третє, фальшиво співаючі діти, сидючи попереду, отримують можливість весь час чути позаду себе вірний спів, а діти, які співають чисто, позбавлені завдяки такій розсадці необхідності напружувати свою увагу, або не чути фальші. По мірі розвитку вокально-слухових навичок учнів, їх можна розміщувати інакше» [2,с.20]. Аби *перебороти недолік гудіння, в подальшій роботі потрібно включити свідомість учня, а отже йдеться про свідоме сприйняття нотного тексту*. Ноти вивчаються для того, щоб по ним співати, розучувати пісні, тому необхідне їх свідоме засвоєння. Механічне заучування пісні на слух у цьому випадку є неефективним. Лише свідомою робота учня є найважливішою з передумов незворотного подолання гудіння. Усвідомлення художнього образу та змісту вокального твору, виховання зорових уявлень щодо спрямування розвитку мелодії (використання прийому «дробинки» та нотного запису мелодії), а також показ рухами руки руху мелодії – це ті прийоми, які дозволяють встановити координацію між слухом і голосом.

На нашу думку, одним з видів діяльності, яка може допомогти активізації формування вокально-слухових навичок, є *гра на дитячих музичних інструментах*, яка не пов'язана з наявністю фізіологічних передумов. Даний вид музичної діяльності сприяє підготовці дітей до вокально-хорової роботи, адже граючи на інструменті, займаючись виконанням пісенного репертуару та імпровізацією, діти, не усвідомлюючи того, розвивають свої вокально-хорові навички. Вченими доведено, що під час гри на музичних інструментах активізується робота слуху, а також робота голосових зв'язок, тобто йде опосередковане відпрацювання вокально-хорових навичок. Крім того, оволодіння музичною грамотою також має позитивний вплив на розвиток процесу інтонування.

Висновок

Дискутуючи стосовно музичного виховання в умовах дитячих навчальних закладів, ми маємо констатувати, що заняття музикою і співом сприяють структуруванню мислення дитини, а отже й в подальшому, виробничій діяльності. Але разом з тим, ми бачимо, що на сучасному етапі розвитку освітньої системи України, відбувається «вмивання» співу з навчального процесу у дошкільних і шкільних початкових закладів. Такий стан речей можна пояснити лише неосвіченістю та невіглаством чиновників від освіти щодо розвитку дитячого мозку та підсвідомих процесів. З вищевикладеного видно, що ділянка роботи, пов'язана зі створенням умов для розвитку слухової функції дитини та профілактикою відхилень слухового розвитку як серед вагітних жінок, так і серед дітей дошкільного та молодшого шкільного віку не охоплена ні фахівцями з медицини, ні сурдопедагогами, ні вокальними педагогами.

Якщо ми дійсно зацікавлені в оздоровленні підростаючого покоління, то нам не потрібно знову вигадувати велосипед. Природа наділила людину надзвичайно потужною внутрішньою звуковою оздоровчою системою (наші вуха та голос), яка потребує від нас лише організації такого середовища, де б були створені відповідні умови для розвитку вокально-слухових умінь та навичок відповідно віку дитини.

Список використаної літератури

1. Алмазов Е. И. О возрастных особенностях голоса дошкольников, школьников и молодежи / Е. И. Алмазов // Развитие детского голоса. – МАПН РСФСР. 1963. – с.18-27.
2. Апраксина О.А. Выявление неверно поющих детей и методы работы с ними / О. А. Апраксина, Н. Д. Орлова // Музыкальное воспитание в школе. – М.: Музгиз, 1961.– Вып.1. – с.12-21
3. Большая медицинская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1963. – Т.6. – 632с.
4. Большая медицинская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1963. – Т.32.–1255с.
5. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Навч. посіб. / Т. В. Дуткевич – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
6. Ермолаев В. Г. Руководство по фониатрии / В. Г. Ермолаев, Н. Ф. Лебедева, В. П. Морозов. – Л.: Медицина, 1970. – 271с.
7. Кадыков И. Ф. Удивительное о голосе и слухе / И. Ф. Кадыков – М.: Знание, 1969. – 31с.
8. Кэмпбелл Д. Музыка для здоровья. Эффект Моцарта / Д. Кэмпбелл – Минск: «Попурри», 2010. – 416 с.
9. Кодай З. Детские хоры / З. Кодай // Избранные статьи. – М.: Советский композитор, 1982.– с.244-257.
10. Левидов И. Охрана и культура детского голоса / И. Левидов. – М-Л.: Гос.муз.издат., 1939. – 112 с.
11. Леонтович М. Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України. – К.: Музична Україна, 1989. – 134с.
12. Новый тлумачний словник української мови у трьох томах. – Т.2. К.: Видавництво «АКОНІТ», 2001. – 925 с.
13. Петрушин В.И. Музыкальная психология / В.И. Петрушин – М.: ВЛАДОС, 1991. – 147 с.
14. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі / О. Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга, 2000. – 215с.
15. Сухомлинский В. А. Избранные произведения в пяти томах / В. А. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1979. – Т.1.– 686 с.
16. Тевлина В. К. Проблема развития вокально-хоровых навыков у детей младшего школьного возраста в музыкально-методической и научно-исследовательской литературе / В. К. Тевлина // Подготовка учителя музыки общеобразовательной школы. – М.: МГПИ, 1978.

17. Федій О. А. Естетотерапія: Навчальний посібник [Електронний ресурс] / О.А. Федій – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 256 с. Режим доступу: http://megalib.com.ua/content/243_28_Lekciya_Ukrainska_folklorna_artterapiya.html
18. Серце матері [Електронний ресурс] / Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=0NDfFA6ugCI>

Онищук Світлана Олександрівна,
методист з фізичної культури науково-методичної
лабораторії здоров'я, фізичної культури,
технологій та «Захисту Вітчизни»
кафедри суспільно-гуманітарної освіти,
слухач кафедри педагогіки
Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»

Onyschuk Svitlana,
Methodist in Physical Culture at the Scientific and
Methodological Laboratory of Health, Physical Culture,
Technology and National defense of the Department of
Social and Humanitarian Education,
Student of the Department of Pedagogy of the State
Institution K. D. Ushynsky South Ukrainian National
Pedagogical University

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО СПОРТИВНО- МАСОВОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У роботі проаналізовано проблему підготовки вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти, роль спортивно-масової роботи для подальшого розвитку суспільства та професійного розвитку вчителів фізичної культури. Надано теоретичне узагальнення наукової проблеми дослідження, розглянуто ключові поняття, а саме феномен «підготовка», «спортивно-масова робота», що дозволило обґрунтувати забезпечення цього процесу. Визначено педагогічні умови підготовки вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти. Виокремлено критерії, показники, рівні готовності вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти. Представлено діагностичний інструментарій для визначення стану готовності вчителів до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти.

PREPARATION OF PHYSICAL CULTURE TEACHERS FOR SPORTS- MASS WORK IN THE POSTGRADUATE EDUCATION SYSTEM

Abstract. The paper analyzes the problem of training physical education teachers for sports and mass work in the system of postgraduate education, the role of sports and mass work for the further development of society and professional development of physical education teachers. A theoretical generalization of the scientific problem of the research is given, key concepts, namely the phenomenon of "preparation", "sports and mass work", are considered, which allowed to substantiate the implementation of this process. The pedagogical conditions of preparation of physical education teachers

for sports and mass work in the system of postgraduate education are determined. The criteria, indicators, levels of readiness of physical culture teachers to participate in sports and mass work in the system of postgraduate education are distinguished. Diagnostic tools for determining the state of teachers' readiness for sports and mass work in the system of postgraduate education are presented.

Вступ

На сучасному етапі розвитку суспільство вимагає консолідації свідомості навколо ідеї побудови орієнтовано-гуманістичної, демократичної держави. Особливого значення набуває модернізація освіти за принципами демократизації і гуманізації, створення умов для всебічного розвитку інтелектуальних і професійних якостей особистості і формування високого рівня її здоров'я.

Молоде покоління сьогодення вирізняється високими темпами діяльності, стресами, низьким рівнем здоров'я – реальними складниками сучасного життя. У вчителів фізичної культури така ситуація зумовлює надмірну мобілізацію життєвих ресурсів, емоційну напруженість, пов'язану з прагненням бути кращим. На цьому підґрунті виникає ризик соматичних, психічних і соціальних хвороб. Зазначені реалії актуалізують необхідність формування й переконання в необхідності дбайливого ставлення до власного здоров'я і здоров'я тих, хто їх оточує, дотримання здорового способу життя. У рейтингу загальнолюдських цінностей здоров'я посідає найвищу позицію, оскільки є підґрунтям продуктивного повноцінного життя людини. Натомість неякісне харчування, малорухливий спосіб життя, наявність шкідливих звичок для свого здоров'я, зростання нервово-психічного напруження призвели майже до найменшої тривалості життя громадян України серед європейських країн.

З огляду на це одним із найважливіших завдань післядипломної освіти є підготовка учителів фізичної культури до спортивно-масової роботи, які здатні вирішувати питання щодо збереження здоров'я як учнів, так і власного фізичного стану.

Значний науковий інтерес мають напрацювання вчених з формування професійної майстерності вчителів фізичного виховання, які досліджувалися вченими М. Карченковою, Л. Кацовой, Н. Козаковою, О. Коптюгом, О. Матвєєвою, Т. Михайловою, М. Широковою, Л. Шукевичем та ін.; шляхи удосконалення змісту і методики освіти та виховання майбутніх учителів, тренерів-викладачів та інших фахівців галузі фізичного виховання і спорту розкриті у роботах Е. Вільчовського, М. Линця, А. Цюся та ін.; процес формування професійної майстерності вчителів фізичної культури – Б. Шияна, В. Папуши; методи контролю ефективності, процесу професійної підготовки вчителів фізичної культури Л. Волкова, Т. Круцевич.

Згідно з дослідженнями вчених О. Абдуліної, Ю. Кулюткіна, А. Лукашенко та ін., професійна діяльність більшості вчителів насичена методичними штампами та стереотипами. Необхідна систематична спеціальна робота з формування та розвитку у вчителів фізичної культури педагогічної майстерності.

Проблеми формування та удосконалення професійної майстерності широко досліджені в працях О. Абдуліної, Ф. Гонобліна, Р. Гурина, Н. Зязюна, М. Євтуха, Н. Кузьміної, А. Леонтьєва, В. Саюк, В. Сластенина, О. Спіріна, А. Щербакова та ін.

Н. Волкова зазначила, що основними вимогами взаємодії учня й педагога повинні бути: креативність; комунікативність; педагогічна діагностика для виявлення творчого потенціалу особистості кожного учня; творча співпраця педагога й учня, що передбачає спільну мету – формування творчої та всебічно розвиненої особистості.

Зважаючи на вагомий внесок, здійснений науковцями, слід зауважити, що проблема підготовки учителів фізичної культури до спортивно-масової роботи залишилась поза увагою дослідників. Враховуючи зазначене, темою нашої роботи обрано «Підготовка вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи», що допоможе їм у подальшій самореалізації.

Теоретико-методологічні засади підготовки вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти

Логіка роботи вимагає з'ясувати ключове поняття, а саме феномен «підготовка», яке за термінологічними джерелами визначається як: «забезпечення здійснення, проведення, існування чогось, завчасно роблячи, готуючи до цього все необхідне; давати необхідний запас знань, передавати навички, досвід тощо у процесі навчання, практичної діяльності; навчати, тренувати» [12, с.359]; «запас знань, навичок і досвіду, набутий у процесі навчання та практичної діяльності» [14, с. 232]; «система професійного навчання, основною метою якого є швидке засвоєння умінь та вироблення навичок, необхідних для виконання робіт; «планомірні, організовані заходи педагогів і тих, хто навчається, спрямовані на засвоєння професійних знань, оволодіння вміннями і навичками, формування професійно важливих якостей особистості, що відповідають вимогам професії» [17, с. 32]; «формування настанов, знань, умінь, необхідних індивіду для адекватного виконання специфічних завдань» [20, с. 54]; «оволодіння певним соціальним досвідом з метою його подальшого застосування під час виконання специфічних завдань практичного, пізнавального чи навчального характеру» [1, с.128]; «засвоєння соціального досвіду з метою його подальшого застосування для виконання специфічних завдань практичного, пізнавального або навчального плану, здебільшого пов'язаного з певним видом тієї регулярної діяльності» [12, с. 272].

Розглянемо поняття «підготовка» з різних наукових позицій.

У дослідженні І. Палаткіна «підготовка» розглядається як процес і результат, а саме: підготовка – це процес смислового наповнення здоров'язбереження, що визначає місце здоров'я в житті людини, усвідомленої й організованої активності у різних сферах життєдіяльності; як результат – поява у підлітків стимулу в примноженні своїх внутрішніх ресурсів, які дозволяють одержати те, чого він бажає, на основі позитивного ставлення до себе як активного суб'єкта діяльності з допомогою цілеспрямованих дій [16, с.8].

Підготовку майбутніх фахівців О. Міхійко розглядає як комплекс організаційних і педагогічних заходів, що забезпечують формування у студентів відповідних знань, умінь і навичок, засвоєння яких впливає на ефективність професійної діяльності, сприяє розвитку професійної майстерності і компетентності [9, с. 15].

У дослідженні С. Гвоздів «підготовка» тлумачиться як складний процес, що забезпечує формування суб'єкта діяльності якісного типу, спеціально організований процес формування настанов, цінностей, знань і вмінь, необхідних для забезпечення безпеки життя і професійної діяльності [2, с. 45].

О. Панюкова, досліджуючи проблему педагогічного забезпечення підготовки студентів педколеджу до здоров'язбережувальної діяльності, розглядає її в широкому значенні як один із шляхів гуманізації освітнього процесу. Ядром такої підготовки автор вважає мотивацію на зміцнення здоров'я, набуття знань, оволодіння здоров'язбережувальними технологіями, зорієнтованими на учасників освітнього процесу [17, с. 21].

І. Палаткін визначає поняття «підготовка студентів ЗВО до здоров'язбережувальної діяльності» як «процес суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин викладачів і студентів, сукупність спільних дій, які впливають на результат засвоєння, усвідомлення і присвоєння набутих знань, умінь і навичок цієї діяльності» [15, с. 22].

Зазначимо, що поняття «підготовка» у сучасному науково-педагогічному обігу здебільшого послуговується терміномлексемою «підготовленість» або «готовність» як кінцевий результат підготовки (В. Бедь, В. Бодров, В. Боцелавська, І. Боднар, Н. Войнаровська, П. Джурицький, В. Дорошенко, І. Гасюк, О. Зеленюк, Н. Зубанова, В. Карпюк, А. Кузьмінський, В. Нестеренко, Т. Осипова, С. Петренко, О. Попова, О. Чусова та ін.).

Звернімося насамперед до термінологічно тлумачних джерел, які подають таке значення поняття «підготовленість»: «забезпечення здійснення, проведення, існування чогось, завчасно роблячи, готуючи для цього все необхідне, приводячи у стан готовності все необхідне...; давати необхідний запас знань, передавати навички і досвід у процесі навчання, практичної діяльності, навчити чогось завчасно» [1, с. 135]; «стан за значенням підготовлений, який, у свою чергу, має кілька значень: готовий до використання, вжитку, готовий до якої-небудь діяльності, здатний до неї» [3, с. 148]; «запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності; готовий для якої-небудь діяльності, здатний до неї, підготовлений» [4, с. 532].

Отже, у наданих трактуваннях звертається увага насамперед на результат навчання, яке передбачає набуття певних знань, умінь і навичок. Науковці тлумачать більш доступне визначення поняття «підготовленість», пов'язуючи його із професійною діяльністю та її результатом.

І. Ісаєва розглядає феномен «підготовленість» у більш широкому значенні як результат професійно-педагогічної підготовки, інтегральне багаторівневе особистісне утворення, що визначається усталеною професійно-педагогічною мотивацією, спрямованістю на особистісно зорієнтовану взаємодію з учнями, усвідомленням суспільного й особистісного значення соціально-педагогічної

діяльності, глибокими теоретичними і прикладними знаннями змістової і процесуальної сутності соціально-педагогічної діяльності та сформованими педагогічними вміннями, високим творчим потенціалом і здатністю до саморозвитку [7, с. 178].

Н. Зубанова пропонує розглядати професійну підготовленість майбутніх педагогів комплексно, за трьома рівнями, а саме: а) загальний, тобто в соціально-педагогічному плані; б) індивідуальний, з урахуванням своєрідності, індивідуальності кожного студента та його майбутньої професії як суб'єктно-творчого процесу професійної діяльності, і в чому ми, безумовно, з ученою погоджуємось, що є зовнішньою оболонкою прояву їхніх внутрішніх потреб бути здоровим [6, с. 17].

За Т. Осиповою підготовленість майбутніх педагогів є складним полікомпонентним професійно зорієнтованим утворенням і охоплює: сукупність спеціальних знань, операційно-технологічних умінь, розвиненість професійно значущих особистісних якостей, сформованість стійкої потреби в реалізації професійної діяльності [15, с.44].

Аналогічної думки щодо врахування різних рівнів розвитку особистості у процесі професійної підготовки дотримується Р. Карпюк. Учений позиціонує своєрідний підхід до тлумачення феномена «підготовленість» – інваріантну уніфіковану професійну підготовленість. На його думку, професійна підготовленість за своєю структурою інваріанта в загально-соціальному сенсі, професійному – у взаємодіях з різними суб'єктами (діти, колеги, учені, батьки) професійної діяльності [8, с. 38]. Зазначимо, що і Н. Зубанова, і Р. Карпюк досліджували підготовленість до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури, акцентуючи, при цьому, на індивідуальність спрямованості підготовки.

Так, аналізуючи науковий фонд з поняття «підготовка» як більш багатофакторне поняття, що включає професійну придатність і професійну компетентність з усіма її компонентами і професійну готовність, професійне самовизначення та самореалізацію, можемо зробити висновок що, «підготовку» ми розуміємо як феномен «підготовки вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти» – цілеспрямований багатофакторний здоров'язберігаючий процес, що передбачає набуття і вдосконалення спеціальних знань, умінь, навичок, розвиток значущих якостей особистості, з урахуванням їх індивідуальних та психологічних особливостей, спрямованих на успішну організацію і проведення масових спортивних заходів.

Розглянемо поняття «спортивно-масова робота» з огляду різних джерел. Спортивно-масову роботу в закладі загальної середньої освіти розглядають як невід'ємно пов'язану з організацією та проведенням спортивно-масових заходів протягом навчального року.

Як зазначають педагоги, фізіологи, медики, гігієністи й психологи, природна рухова активність учнів неухильно знижується. У зв'язку з інтенсифікацією процесу навчання підвищується рівень розумового навантаження та його вплив на нервово-емоційну сферу учнів. Дослідження в галузі медицини й гігієни (О. Аболенська, С. Усанова, О. Дубогай, Л. Мовчан та

ін.) свідчать про зростання кількості захворювань серцевосудинної та нервової систем, порушення обмінних процесів. При цьому шкоди завдає не сама розумова праця, а майже позбавлений рухів спосіб життя. «Бути в русі – одна з найважливіших умов фізичного загартування», – закликав до подолання гіподинамії В. Сухомлинський. Шкільні уроки з фізичної культури, передбачені навчальним планом на тиждень, можуть компенсувати лише 15-20 % необхідного добового обсягу рухів, чого, звичайно, недостатньо для забезпечення нормального фізичного розвитку і рухової підготовленості учнів. Для підтримки високої працездатності організму необхідна щоденна м'язова робота. Учні мають одержувати певну норму фізичного навантаження щодня. Отже, потрібні допоміжні форми фізичного виховання. У зв'язку з цим виникає необхідність пошуку нових форм фізичного виховання школярів, зростає необхідність удосконалення його змісту. Важливу роль у цьому процесі відіграє позакласна фізкультурно-оздоровча і спортивно-масова робота.

Організація та методика спортивно-масової роботи – це навчальна і наукова дисципліна, яка вивчає сфери і напрями впровадження фізичної культури, форми організації спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи різних груп населення тощо; неолімпійський спорт – напрям спорту, пов'язаний з організацією та проведенням спортивних змагань з не олімпійських видів спорту та підготовкою спортсменів до цих змагань; олімпійський спорт – напрям спорту, пов'язаний з організацією та проведенням спортивних змагань з олімпійських видів спорту та підготовкою спортсменів до цих змагань; спорт – діяльність суб'єктів сфери фізичної культури і спорту, спрямована на виявлення та уніфіковане порівняння досягнень людей у фізичній, інтелектуальній та іншій підготовленостях шляхом проведення спортивних змагань та відповідної підготовки до них.

Спорт має такі напрями: дитячий спорт, дитячо-юнацький спорт, резервний спорт, спорт вищих досягнень, професійний спорт, спорт ветеранів, олімпійський спорт, не олімпійський спорт, спорт інвалідів тощо. Спорт інвалідів – напрям спорту, пов'язаний з організацією та проведенням спортивних змагань з видів спорту інвалідів та підготовкою спортсменів до цих змагань; спортивне змагання – проводиться організатором спортивних заходів з метою порівняння досягнень спортсменів та визначення переможців відповідно до правил спортивних змагань з видів спорту та затвердженого організатором спортивних заходів положення (регламенту) про ці змагання, що відповідає визначеним центральним органом виконавчої влади у сфері фізичної культури і спорту [14, с. 19].

Стимулюючи зростання спортивно-технічних досягнень, сприяючи кращій фізичній підготовці й морально-патріотичному вихованню молоді, масові фізкультурно-спортивні заходи вирішують багато актуальних соціальних завдань:

1. Пропаганда фізичної культури й спорту. Вона забезпечується наочністю, котра відповідає оформленням місць проведення, своєчасною грамотною інформацією про хід, сутність і підсумки заходу.

2. Реклама форм і видів масових фізкультурно-оздоровчих заходів, залежно від характеру й спрямованості, їхньої популяризації серед населення.

3. Розширення менеджментської та маркетингової спортивно-масової структури діяльності.

4. Виявлення перспективної молоді для занять різними видами спорту.

5. Виконання Державних тестів і нормативів оцінки фізичної підготовленості населення України.

6. Встановлення спортивних рекордів (закладу, підприємства, району, міста).

7. Національно-патріотичне виховання, яке базується на традиційних основах фізичного виховання українського народу.

8. Розширення сфери спілкування, інтелектуального збагачення, об'єднання інтересів, усвідомлення суспільної цілісності та особистої значущості. Цьому допомагає спільна підготовка до змагань, участь у складі команд, присутність глядачів і вболівальників.

9. залучення населення до суспільнокорисної діяльності в галузі фізичної культури й спорту. У сфері масової фізкультурно-оздоровчої роботи важко домогтися успіху без залучення помічників, організаторів-фізоргів, членів комісій, спортивних суддів, волонтерів, спонсорів, представників радіомовлення та преси.

10. Виявлення найсильніших учасників і команд, комплектування збірних команд.

11. Підведення підсумків, оцінка та контроль роботи фізкультурних клубів, секцій, груп, визначення переможців масових заходів та якості фізкультурно-оздоровчої роботи.

12. Обмін досвідом роботи, демонстрація досягнень кращих колективів.

Ці завдання вирішуються завдяки залученню досвідчених фізкультурників, організації зустрічей з різними командами підсумків змагань, акцентуванню уваги учасників на досліджуваних предметах. У кожному окремому випадку при проведенні масового заходу ставляться конкретні завдання, що відповідають його головній меті та сприяють її досягненню повною мірою. Таким чином, кожен масовий спортивний захід у системі фізкультурно-оздоровчої роботи повинен проводитися відповідно до наступних основних організаційних принципів:

1. Відповідність організації завданням. Тобто, характер, зміст, місце й час проведення повинні вибиратися так, щоб сприяти найбільш повному вирішенню головного завдання. Якщо таким завданням є пропаганда фізичної культури й спорту, то захід потрібно проводити в місцях масового відпочинку, всередині мікрорайону, біля будинків, на відкритому спортмайданчику або стадіоні у той час, коли змагання спостерігатиме найбільша кількість глядачів. У плані підготовки таких заходів одними з головних будуть питання реклами, інформації, оформлення.

Якщо метою є оздоровчий відпочинок, для якого важлива відсутність сторонніх, невимушена атмосфера, можливість усамітнитись, відпочити на свіжому чистому повітрі – надмірна реклама не актуальна.

2. Доступність заходу за часом і місцем проведення. Це другий організаційний принцип, і його дотримання вимагає обов'язкового врахування таких факторів, як режим роботи учасників, транспорт, погода.

3. Доступність змагальних вправ. До участі у спортивно-масовому заході залучаються учасники різного віку, статі й фізичної підготовки. Ці фактори необхідно враховувати при визначенні програми змагання, включаючи в неї вправи доступного навантаження, складності, тривалості й інтенсивності виконання.

4. Безпека учасників, глядачів і суддів. Спортивно-масові заходи часто проводяться не на типових спортивних спорудах та із залученням недостатньо досвідчених суспільних суддів і учасників. Необхідно організувати медичне забезпечення, особливо ретельно підбирати й контролювати траси для бігу, сектори для метання й стрибків, майданчики для ігор, дистанції туристських естафет тощо. Необхідно заздалегідь перевірити спортивний інвентар, установити огороження небезпечних зон, призначити пікети й передбачити місця для розташування учасників і їхнього майна. Варто пам'ятати, що неорганізованість у цьому питанні може не лише зіпсувати настрій людей, але й призвести до непоправних наслідків.

5. Видовищність, наочність, естетичність, що сприяє гармонійному розвитку особистості. Цей принцип повинен проявлятися не лише у визначенні вправ з урахуванням статі, віку, інтересів учасників і глядачів, а й у мистецтві оформлення, створенні відповідної атмосфери, церемоніях їх відкриття й закриття, в охайності костюмів учасників і суддів, в етиці спілкування між учасниками, судьями й глядачами, об'єктивності в оцінці результатів, своєчасності підведення підсумків змагання і їхніх оголошень, дотримання урочистих процедур при нагородженні переможців.

Недотримання цих принципів може негативно вплинути на успіх проведення спортивно-масових заходів та змагань, знецінити організаційну підготовчу роботу, призвести до небажаних наслідків, створити загрозу здоров'ю учасників [5, с. 5].

Слід зазначити, що сьогодні стає більш актуальним введення нових видів спорту – це новий **JuniorZ – проект Олександра Педана** з розвитку спорту серед школярів. Проект реалізується за підтримки Міністерства освіти та науки України (лист МОН від 03.01.2018 № 1/9-2), Комітету з фізичного виховання та спорту МОН України, НДУ «Інститут модернізації змісту освіти», Спортивного комітету України, численних національних федерацій з різних видів спорту. Пропонують такі види спорту: чирлідінг, петанк, хортинг, флорбол, бадмінтон, корфбол, регбі, сумо та фризбі, формування у молоді здорового способу життя та заохочення до занять спортом. Проект залучений до спортивно-масової роботи, бо містить нові види спорту, які входитимуть до програми фізичної культури.

На основі аналізу співвідношення понять «підготовка», «спортивно-масова робота», доцільно сформулювати педагогічні умови «готовності вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти», а саме: 1) усвідомлення в учителів фізичної культури значущості

готовності до спортивно-масової роботи; 2) сформованість потреби у вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи; 3) набуття вчителями фізичної культури знань і досвіду з організації спортивно-масової роботи з використанням інтерактивних методів у системі післядипломної освіти.

Педагогічні умови підготовки учителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти

Сучасні умови соціальної, екологічної й радіаційної обстановки все частіше висувають на перший план проблему підготовки вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи. Тому якісна підготовка вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи – це не лише їхня висока компетентність у сфері вирішенні професійних задач, але і готовність до діяльності щодо збереження і зміцнення здоров'я населення.

Всі зазначені вище особливості вказують на актуальність проблеми підготовки вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти. У сучасній науці є певні напрацювання з даного матеріалу.

Відповідно до запитів соціуму, науки та практики з метою реалізації пріоритетів у сфері підготовки здорового покоління та підвищення продуктивності праці у фаховій діяльності стає актуальною необхідність готовності вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи. Водночас дослідники не приділяли достатньої уваги щодо визначення педагогічних умов підготовки вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи. Враховуючи зазначене вважаємо необхідним розглянути педагогічні умови щодо готовності вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти.

Розглянемо сутність поняття «педагогічна умова».

Педагогічною умовою є необхідна обставина, шлях, уявний результат, напрям, спонукання тощо [11, с. 26]. Вчені (З.Курлянд, Р.Хмелюк та ін.) під умовою розглядають зовнішню передумову для існування і розвитку явищ, тобто обставину, від якої що-небудь залежить [18, с. 30].

Педагогічні умови забезпечують досягнення заздалегідь поставлених педагогічних цілей. На нашу думку, педагогічні умови підготовки вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи – це такі обставини, які впливають на формування культури здоров'язбереження вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи та врахування яких необхідне для підвищення ефективності цього процесу.

Розглянемо їх більш детально. Так, першою педагогічною умовою визначено *усвідомлення в учителів фізичної культури значущості готовності до спортивно-масової роботи* – забезпечення готовності вчителів фізичної культури до стійкої мотивації на здоров'язбереження, що включає: врахування інтересів, потреб і мотивів учителів фізичної культури (диференційний підхід на навчальних заняттях курсового періоду може бути здійснений на підставі вивчення динаміки мотиваційно-ціннісного ставлення вчителів до спортивно-масової роботи як засобу формування їхньої культури здоров'язбереження та

компетентності вчителів фізичної культури у процесі навчання та до свого здоров'я), організація здоров'язбережувальної самостійної роботи вчителів; творче використання нетрадиційних засобів оздоровлення; культивування еталонів здорової, гарної, життєздатної особистості; емоційне підкріплення кожного заняття з фізичної культури (створення сприятливого психологічного фону на заняттях з фізичної культури та в позанавчальний час), настанова до здоров'язбереження (активність особистості в освітньому процесі зростає, якщо вона усвідомлює причинно-наслідкову залежність між заняттям з фізичної культури та станом її здоров'я).

Оскільки людина, зазвичай, вибирає той вид фізичної діяльності, який більшою мірою дозволяє їй задовольнити необхідність у рухах, що виникають, й отримати позитивні емоції, а для цього потрібно сформувати потреби особистості в русі і фізичних навантаженнях та відповідні мотиви, які виникають та формуються на підставі потреб, але лише при вищому рівні віддзеркалення людиною своїх потреб – їх усвідомленні, їхньому розвитку відбувається під впливом довкілля та у процесі виховання та навчання.

Наявні також суперечності в реалізації здоров'язбережувальної компетентності в освіті: між зростаючими потребами суспільства, сім'ї, освітніх установ у вирішенні проблем здоров'я молоді й недостатньою орієнтацією професійної підготовки вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти на формування здоров'язбережувальної компетентності; між можливостями педагогічного процесу у вирішенні проблем здоров'я підростаючого покоління в освітніх установах і неготовністю значної частини вчителів до здійснення відповідної діяльності; між необхідністю підготовки педагогів до спортивно-масової роботи в системі підвищення кваліфікації і недостатньою науково-методичною забезпеченістю.

Наприклад, для мотивації вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи можна використовувати різноманітні цікаві форми оздоровчої фізичної діяльності під керівництвом кваліфікованого викладача, методиста, який заохочує їх до цієї діяльності; оздоровчі заходи, які реалізують бажання бути здоровим та зовнішньо привабливим, допоможуть проводити цікаво дозвілля, з користю для свого здоров'я; заходи, спрямовані на корекцію недоліків фізичного розвитку та тілобудови; професійні семінари, тренінги, веб-конференції, веб-семінари, квести, командні турніри, змагання, творчі-групи тощо.

Отже, усвідомлення в учителів фізичної культури значущості з підготовки до спортивно-масової роботи розглядається нами як педагогічна умова, оскільки вона є обставиною, яка впливає на підготовку вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи і підвищує ефективність цього процесу.

Друга педагогічна умова – *актуалізація потреби у вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи* передбачає: розробку програми поліпшення рівня підготовки вчителя фізичної культури до спортивно-масової діяльності, їхню готовність до збереження власного здоров'я через спортивно-масову роботу, спостереження (забезпечення тісного взаємозв'язку фізичної культури з професійною орієнтацією особистості, де здоров'язбережувальна діяльність – один із способів реалізації професійних планів та намірів (тобто

якщо людина добре себе почуває, має гарний фізичний вигляд, в доброму гуморі, вона може творити чудеса), життєвого призначення (запорука успішного виконання соціальних і професійних ролей); організацію вчителя на здоров'язбережувальну самостійну роботу, актуалізацію для цього відповідних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, інновацій у професійній діяльності, використання інформаційних комп'ютерних технологій.

Питання щодо вивчення внутрішнього стану вчителя та виявлення чинників, які впливають на усвідомлену і самостійну роботу у вільний час, повинні залучати учнів до спортивно-масової роботи у поза навчальний час, хоча б декілька разів на місяць. Крім того, не достатньо вивчений процес залучення вчителів до нових нетрадиційних методик, зарубіжних технологій, які все частіше захоплюють молодь у вільний час, також не обґрунтована система педагогічного керівництва участі молоді у спортивно-масовій діяльності.

З огляду на зазначене, актуалізація потреби у вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи розглядається нами як друга педагогічна умова, оскільки вона є обставиною, що впливає на підготовку вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи і сприятиме підвищенню дієвості цього процесу.

Набуття вчителями фізичної культури знань і досвіду з організації спортивно-масової роботи з використанням інтерактивних методів у системі післядипломної освіти визначено третьою педагогічною умовою. Інтерактивні методи – форма навчання, у процесі якого його учасники знаходяться в режимі бесіди, діалогу між собою. Це співпраця, взаємонавчання: викладач – слухач, слухач – слухач. При цьому викладач і слухач – рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання.

На відміну від активних методів, інтерактивні методи орієнтовані на ширшу взаємодію слухачів не лише з викладачем, а й одне з одним, на домінування їхньої активності у процесі навчання. Роль викладача на інтерактивних заняттях зводиться до скерування діяльності слухачів на досягнення цілей заняття, тому доцільно застосування саме їх у підготовці вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи у курсовий і міжкурсовий періоди підвищення кваліфікації. До таких методів відносять дискусії, ігри, проекти, тренінги, квести, флешмоби тощо.

Переваги інтерактивних методів над традиційними доведено в працях М. Євтуха, С. Кашлева, В. Лозової, Н. Мойсеюк, Т. Паніної, С. Сисоевої, В. Ягоднікової, а їх особливості використання у контексті фахового вдосконалення, розвитку професійної компетентності вчителів, підготовки до різних видів педагогічної діяльності розглядаються в працях І. Жерносека, В. Паламарчук, В. Сгадової та ін.

Зазначимо, що особливість інтерактивних методів виявляється у забезпеченні можливостей створювати різні ситуації пошуку, суперечностей, співпереживання, ризику, переконання, аналізу та самооцінки своїх дій, спільного розв'язання проблем.

Визначаючи ефективність застосування інноваційних методів у системі післядипломної освіти, важливим для нашого дослідження є визначення їх

цінності, яке полягає у тому, що «вони забезпечують можливість використання суб'єктивного досвіду учасника навчання, мобілізації його пізнавальних здібностей, дозволяють посилити мотивацію до саморозвитку, спонукати до самостійного виявлення зацікавленості процесом пізнання, що в контексті нашого дослідження сприяє засвоєнню педагогами власних способів організації інноваційної виховної діяльності» [22, с. 269].

Отже, набуття вчителями фізичної культури знань і досвіду з організації спортивно-масової роботи з використанням інтерактивних методів у системі післядипломної освіти розглядається нами як третя педагогічна умова, оскільки вона є обставиною, яка впливає на підготовку вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти і може сприяти підвищенню дієвості цього процесу.

Критеріально-рівневий підхід до визначення стану підготовки вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти

Аналіз наукових джерел з означеної проблеми дає підстави розглядати підготовку як процес, а її результат – як готовність. Спираючись на це положення, визначено критерії і показники готовності вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи: аксіологічно-спонукальний, знанневий, практико-оздоровчий, фізична працездатність з відповідними показниками.

В основі обґрунтування *аксіологічно-спонукального критерію* лежить твердження, що будь-яка діяльність людини викликана певними мотивами. Поняття «мотив» означає спонукання до діяльності, спонукальну причину дій, вчинків. Підготовка вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти розглядається як формування особистої мотиваційної налаштованості останніх на таку діяльність, у якій віддзеркалюються інтереси особистості, бажання використовувати інформаційні технології у професійній діяльності та вдосконалювати свої знання й уміння.

Знанневий критерій відображає повноту й дієвість знань у процесі виконання різних видів професійної діяльності, рівень володіння знаннями компетентності. Це знання з фізичного виховання та спорту, теоретичні знання з теорії та психології спілкування, знання етикету; знання засобів впливу на аудиторію та прийомів справляти враження, формувати імідж фахівця своєї справи; знання засобів і прийомів установа, підтримки здоров'я та здорового способу життя для досягнення певної мети; адекватна орієнтація фахівця в собі, співрозмовниках, у ситуації професійного спілкування та конкретних комунікативно-професійних цілях, а також, що важливо, – це знання фізичної культури.

У структурі готовності вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти важливу роль відіграє *практико-оздоровчий критерій*, який визначає прояв здоров'язбережувальної компетентності, апробованої в дії та засвоєної вчителем – фізичної культури як найбільш ефективного чинника впливу на учнів. Поняття «здоров'язбережувальна компетентність» містить комплекс

здоров'язбережувальних знань, умінь, навичок, які забезпечують потребу і можливість постійного самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти в готовності вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти. Отже, професійна здоров'язбережувальна компетентність охоплює всі сфери діяльності особистості та є пріоритетною метою, досягнення якої повинен прагнути вчитель фізичної культури у процесі свого професійного становлення та самореалізації.

Крім того, у процесі освоєння цієї компетентності фахівцеві необхідно набути досвід осмислення себе як суб'єкта діяльності, досвід визначення цілей та засобів, адекватних умовам професійної діяльності, а також раціональної організації діяльності.

Критеріально-рівневий підхід дає можливість схарактеризувати рівні готовності вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти: високий, достатній, задовільний.

До *високого рівня* готовності вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи віднесено тих учителів, у яких спостерігається високий рівень готовності до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти визначених ознак за *аксіологічно-спонукальним, знаннєвим та практико-оздоровчим критеріями*, але можливо, що формування цих ознак не менше половини, є сполученням показників на достатньому рівні. Високий рівень готовності вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти характеризується яскравим та сильним проявом зазначених ознак упродовж тривалого часу.

Готовність вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти оцінюється за допомогою аксіологічно-спонукального критерію, показниками якого є, ціннісне ставлення до здоров'я; наявність морально-вольових якостей; працездатність організму; реакція на вчинки довкілля:

- ціннісне ставлення до здоров'я (орієнтованість на здоров'язбереження) проявляється в тому, що здоров'я як цінність, визначається фахівцем як стратегічна життєва мета, що відображається в його свідомості та стає світоглядною орієнтацією особистості;
- наявність морально-вольових якостей, які забезпечують виховання працелюбності, відповідальності, принциповості, рішучості, самостійності, наполегливості у досягненні поставленої мети – це ті морально-вольові якості вчителя, які сприяють формуванню духовно здорової особистості, і без яких неможливий процес здоров'язбереження;
- працездатність організму, завдяки цьому можна визначити фізичні ресурси організму та спрямовувати свою діяльність у напрямку власного здоров'язбереження, а працездатність людини розглядається як потенційна можливість реалізації рухової активності і являє собою ймовірний, динамічний процес, заснований на активному розвитку фізіологічних і інформаційних характеристик систем організму;
- реакція на вчинки довкілля, завдяки цьому вчитель адекватно реагує на вчинки учнів.

Рівні готовності вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти оцінюються за допомогою знаннєвого критерію, показниками якого є: обізнаність у проблемах здоров'язбереження; переконаність у необхідності саморозвитку та самовдосконалення власної культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації; наявність інтересу до вивчення питань здоров'язбереження, потреба у поглибленні знань; усвідомлення ролі особистого способу життя в збереженні здоров'я; рівень знань з основ профілактики захворювань, здоров'язбережувальних технологій та оздоровчих заходів. Розглянемо їхню сутність докладніше:

- обізнаність у проблемах здоров'язбереження виявляється в умінні, звичці та самостійності виконання оздоровчих заходів, завдяки цьому вчитель стає компетентним з проблеми здоров'язбереження;
- переконаність у необхідності саморозвитку та самовдосконалення власної культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації приводить до того, що здоров'язбережувальна діяльність вчителя є цілеспрямованою та усвідомленою;
- наявність інтересу до вивчення питань здоров'язбереження, потреба у поглибленні знань проявляється в тому, що вчитель виявляє зацікавленість до здоров'язбереження;
- усвідомлення ролі особистого способу життя в збереженні здоров'я, завдяки цьому вчитель зможе скоригувати свій спосіб життя та нести соціальну відповідальність за своє здоров'я, оскільки лише здорова людина здатна повноцінно навчати, працювати;
- рівень знань з основ профілактики захворювань, здоров'язбережувальних технологій та оздоровчих заходів забезпечує те, сформованість в учителя, допитливості, спостережливості до того, як правильно діяти, щоб зберегти своє здоров'я протягом усього життя.

Рівні готовності вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти оцінюються за допомогою практико-оздоровчого критерію, показниками якого є підтримання активного фізичного стану; уміння розробляти індивідуальну оздоровчу систему; наявність розвиненості фізичних якостей; організація щоденної самостійної здоров'язбережувальної компетентності:

- підтримання активного фізичного стану, завдяки цьому вчитель спрямовує свою діяльність на здоров'язбереження за допомогою самовідчуття;
- уміння розробляти індивідуальну оздоровчу систему приводить до того, що вчитель може спрямовувати свою діяльність на здоров'язбереження, профілактику захворювань, знає, як скоригувати свою фізичну активність тощо;
- наявність розвинених фізичних якостей (рівень розвитку спритності, гнучкості, швидко-силових здібностей) проявляється в тому, що вчитель знає про вади у стані розвитку своїх фізичних якостей і може їх подолати;
- організація щоденної самостійної здоров'язбережувальної компетентності проявляється в тому, що вчитель може самостійно піклуватися про своє

здоров'я та орієнтуватися серед традиційних та нетрадиційних засобів збереження здоров'я.

Високий рівень готовності вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти характеризується яскравим проявом зазначених ознак упродовж тривалого часу.

До *достатнього рівня* готовності вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти віднесено тих учителів, які мають стійкий інтерес і потребу в поглибленні знань стосовно здоров'язбереження; вміють самостійно виконувати оздоровчі заходи; мають тверде переконання в необхідності саморозвитку і самодосконалення власної культури здоров'я, усвідомлюють роль способу життя у профілактиці захворювань, постійно дотримуються здоров'язбережувальної поведінки в повсякденному житті. Вони адекватно оцінюють свій стан тривожності, реагують на вчинки навколишніх людей; здоров'я визначається ними найвищою цінністю, стратегічною життєвою метою, є світоглядною орієнтацією; вимогливо ставляться до збереження і зміцнення свого здоров'я, критично оцінюють вади своєї життєдіяльності, вміють організувати самостійну здоров'язбережувальну діяльність, орієнтуються в народних та сучасних методах здоров'язбереження. Вчителі цього рівня працелюбні, відповідальні, принципові, самостійні, рішучі, наполегливі в досягненні мети; вміють корегувати своє самопочуття, фізично активні, методично правильно чергують розумові та фізичні навантаження з відпочинком. Вони відрізняються твердістю, почуттям реальності під час розв'язання проблем, адекватно поведуться у стресових ситуаціях, не бояться брати відповідальність за прийняття рішень, мають дружні стосунки з іншими людьми.

У педагогів проявляється достатній рівень: відсутність проявів пізнавального інтересу до навчальної діяльності, конкретного вирішення навчальних завдань; позитивна реакція на введення нового, фактичного, практичного матеріалу, але не теоретичного; виникнення і проявлення навчально-пізнавального інтересу відносно незалежного від зовнішніх вимог, який виходить за межі програмового матеріалу, орієнтований на пошук загальних способів вирішення проблем.

Задовільний рівень означеної якості притаманний тим учителям фізичної культури, у яких відсутній інтерес у поглибленні знань стосовно здоров'язбереження та спортивно-масової роботи, вони не відчувають потреби в самостійному виконанні оздоровчих заходів; не вважають за необхідність розвивати і самоудосконалювати власну культуру здоров'я, не надають значення ролі і способу життя у профілактиці захворювань, практично не дотримуються здоров'язбережувальної поведінки в повсякденному житті. Вони не адекватно оцінюють свій стан тривожності, неправильно реагують на вчинки оточуючих людей; байдуже і не вимогливо ставляться до збереження і зміцнення власного здоров'я, не вміють оцінити вади своєї життєдіяльності, не докладають зусиль в організації самостійної здоров'язбережувальної діяльності, необізнані в питаннях народних і сучасних методів здоров'язбереження. Вчителі цього рівня безініціативні, безвідповідальні, не виявляють самостійності, непринципові, не

докладають зусиль задля досягнення мети; не вміють коригувати своє самопочуття, фізично не активні, не вміють чергувати розумові та фізичні навантаження з відпочинком. Намагаються уникнути участі в розв'язанні проблем, у стресових ситуаціях залишаються осторонь, не беруть на себе відповідальність за прийняття рішень, стосунки з іншими людьми мають напружені.

Для визначення рівнів готовності вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти відповідно до критеріїв і показників обрані такі діагностувальні методики:

I. Аксіологічно-спонукальний критерій:

– за показником «Наявність інтересу та обізнаність щодо вивчення питань з підготовки до здорового способу життя в процесі навчання»:

1. Питальник «Власні уявлення про здоров'я».

2. Шкала оцінки потреби в досягненні (мотивація), (А. Кареліна).

– за показником «Усвідомлення значущості ролі особистого способу життя в збереженні власного здоров'я»:

1. Анкета «Рівень розвитку морально-вольових якостей, які сприяють здоров'язбереженню» (Н. Башавець).

2. Методика «Ціннісні орієнтації» (автор М. Рокич, А. Кареліна).

– за показником «Ціннісне ставлення до формування власного здоров'я»:

1. Тест «Потреба в досягненні» (Ю. Орелов, А. Мехрабіан).

2. Питальник «Власні уявлення про здоров'я».

II. Знанневий критерій:

– за показником «Організація здатності до самоврядування в спілкуванні»:

1. Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні (В. Бойко, М. Фетискін).

2. Метод компетентних суддів.

– за показником «Наявність інтересу до вивчення питань здоров'я, потреби в поглибленні знань (за С. Лапасенко):

1. Адаптована методика Л. Брежнього.

2. Тест для визначення рівня знань про здоров'я.

– за показником «Знання з основ профілактики захворювань, та оздоровчих заходів» (за Д. Вороніним):

1. Метод компетентних суддів.

2. Тест: «Якщо хочеш буди здоровим» (В. Зайцев, С. Крамської, Н. Токарева).

III. Практико-оздоровчий критерій:

– за показником «Організація щоденної самостійної діяльності щодо здорового способу життя», методи:

1. Питальник самоорганізації С. Манедрикова, А. Ушкова.

2. Тест «У здоровому тілі здоровий дух».

– за показником «Рівень оцінки і самооцінки власного ставлення особистості до здоров'я», методи:

1. Анкета самооцінки стану здоров'я (В. Войтенко).

2. Інтегральна самооцінка особистості «Хто я є в цьому житті» (М. Фетискін).

– за показником «Уміння розробляти індивідуальну оздоровчу комплекс-систему», методи:

1. Тест «Стан здоров'я та самопочуття» (С. Ковальов).

2. Щоденник спортсмена.

Вважаємо, що критеріально-рівневий підхід до визначення стану підготовки вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи і обраних нами діагностичний інструментарій забезпечать проведення емпіричного дослідження, результати якого будуть об'єктивними і надійними.

Висновки

У роботі надано теоретичне узагальнення наукової проблеми з підготовки вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти.

Визначено «підготовку вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти» як цілеспрямований багатofакторний здоров'язберігаючий процес, що передбачає набуття і вдосконалення специфічних знань, умінь, навичок, розвиток значущих якостей особистості, з урахуванням їх індивідуальних та психологічних особливостей, спрямованих на успішну організацію і проведення масових спортивних заходів.

З'ясовано, що одним із найважливіших завдань післядипломної освіти є підготовка учителів фізичної культури до спортивно-масової роботи, які здатні вирішувати питання збереження здоров'я як учнів, так і власного фізичного стану.

Визначено, що педагогічні умови підготовки вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти – це обставини, які впливають на набуття необхідних знань і умінь, особистісно-професійні якості, формування культури здоров'язбереження, врахування яких необхідно для підвищення ефективності виконання такого виду професійної педагогічної діяльності.

Підготовка вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти відбуватиметься ефективно в процесі реалізації визначених педагогічних умов: усвідомлення в учителів фізичної культури значущості з готовності до спортивно-масової роботи, актуалізація потреби у вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи, набуття вчителями фізичної культури знань і досвіду з організації спортивно-масової роботи з використанням інтерактивних методів у системі післядипломної освіти.

Виокремлено критерії і показники готовності вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти: аксіологічно-спонукальний, знаннєвий, практико-оздоровчий, фізична працездатність з відповідними показниками.

Охарактеризовано рівні готовності вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи в системі післядипломної освіти: високий, достатній, задовільний.

Перспективи подальших досліджень полягають в експериментальній перевірці ефективності визначених педагогічних умов підготовки вчителів фізичної культури в системі післядипломної освіти до спортивно-масової роботи, розробці та обґрунтуванні технології підготовки вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи.

Список використаних джерел

1. Воронін А. С. Словник термінів із загальної та соціальної педагогіки / А. С. Воронін. - Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПІ, 2006. – 135с. 128 с.
2. Гвоздїй С. П. Дослідження особливостей підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності: автореф. дис.. доктора пед. наук: спец. 13.00.04 / С. П. Гвоздїй – О., 1017 с.
3. Глизіна Н. А. Словник психолого-педагогічних термінів і понять. Нова Каховка: ММК, 2014. 268с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник : Рівне.: Волинські обереги, 2011. – 767с.
5. Деделюк Н. А. Організація масових фізкультурно-оздоровчих спортивних заходів з використанням національних традицій фізичного виховання Луцьк 2008 Волинський національний університет Імені Лесі Українки, 71с.
6. Зубанова Н. Ю. Формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя фізичної культури: автореф. дис. кан. з фіз.вих. і спорту Луганськ, 1999. –17с.
7. Ісаєва І. Ю. Формування готовності студентів педагогічного вузу до управління дозвільної діяльністю підлітків: дис. кан.пед.наук. Магнітогорськ, 2006. -178с.
8. Карпюк Р. П. Активізація професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури Фізичне та валеологічне виховання студентської молоді: зб. наук. пр. Східноукр. нац. ун-ту / В. В. Шигалевський (гол. ред.). – Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту, 2000. С. 37-38.
9. Міхїєнко О. І. Валеологічна підготовка майбутніх фахівців із фізичної реабілітації у вищому педагогічному закладі: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд..пед.наук: спец. 13.00.04 / О. І. Міхїєнко – О., 2004. – 21с.
- 10.Новий тлумачний словник української мови у трьох томах 200 000 слів у 3-х т. уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – Київ: Видав-во «Аконіт», 2006. Т.3. – 862 с. с.359.
- 11.Нові технології навчання: Науково-методичний збірник / гол. ред. Б. Х. Холод; ред.кол.: О. Я. Савченко, О. І. Ляшенко, А. М. Федяєва та ін..К.: НМЦВО, 2000. – Вип..27. – 256 с.
- 12.Ожегов С. И. Толковий словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: АЗЪ, 1993. – 960 с.
- 13.Онушкин В. Г. Огарев Е. И. Образование взрослых: Междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев.СПб.: Воронеж: РА ОЛОВ, 1995. – 417 с.
- 14.Організація та методика спортивно-масової роботи: навч. посібник / уклад.: Цибульська В. В., Безверхня Г. В. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2014. – 220 с.

15. Осипова Т. Ю. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва: автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2015. – 44с.
16. Палаткін І. В. Підготовка студентів до здоров'язберігаючих діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. степеню канд. пед. наук / І. В. Палаткін - Кемерово, 2014. – 8с.
17. Панюкова О. М. Педагогічне забезпечення підготовки студентів педколеджу до здоров'язберігаючих діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. технічних наук / О.М. Панюкова. – Іркутськ, 2006. – 21с.
18. Педагогіка вищої школи: [навчальний посібник] / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. / За ред. З. Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп.]. – К.: Знання, 2007.-495с.
19. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А. В. Семенової. – О.: Пальміра, 2006. 32с.
20. Цибульська В.В., Безверхня Г.В. Організація та методика спортивно-масової роботи: навч. посібник / уклад.: Цибульська В.В., Безверхня Г.В.– Умань : ВПЦ «Візаві», 2014. – 220 с.
21. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Шапар. – Х.: Прапор, 2005. – 640 с.
22. Ягоднікова В. В. Теорія і практика формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи: дис. д-ра пед.н.: 13.00.07/ В. В. Ягоднікова. – Рукопис. – Вінниця, 2016. – 497 с.

Могильницька Галина Анатоліївна
старший викладач кафедри
суспільно-гуманітарної освіти

Mohylnytska Halyna,
Senior Lecturer of the Department of
Social and Humanitarian Education

MAGISTER – SEMPER TIRO

(Постійне оновлення знань як одна із умов розвитку професійної
компетентності учителя)

***Анотація.** Робота присвячена теоретико-літературним проблемам, не достатньо чітко акцентованим у сучасній літературознавчій науці, що в ряді випадків утруднює роботу шкільного вчителя літератури при навчанні учнів. В роботі обгрунтовується теза про онтологічний зв'язок літератури з життям, стверджується іманентність пізнавальної і виховної функції літератури, їх невіддільність від інших, зокрема комунікативної й естетичної, її функцій та показано механізм реалізації цих функцій через зміст і форму твору, що нерозривно поєднується у цілісній структурі «внутрішній світ художнього твору».*

***Ключові слова і вирази:** функціональність літератури, стиль доби, реципієнт, рецептивна естетика, форма, зміст, інтенція, візуалізація.*

CONTINUOUS UPDATING OF KNOWLEDGE AS ONE OF THE CONDITIONS FOR THE PREPARATION OF A TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE

***Abstract.** The work is devoted to theoretical and literary problems, which are not sufficiently clearly emphasized in modern literary science, which in some cases complicates the work of a school teacher of literature in the teaching of students. The work substantiates the thesis of the ontological connection of literature with life, affirms the immanence of the cognitive and educational function of literature, their inseparability from others, in particular communicative and aesthetic, its functions, and shows the mechanism of realization of these functions through the content and a form of work that is inextricably combined in the integral structure of the "inner world of a work of art".*

***Keywords and expressions:** functionality of literature, style of the time, recipient, receptive aesthetics, form, content, intention, visualization.*

Якщо спробувати сформулювати стратегічне завдання Нової української школи одним реченням, то воно звучатиме так: «Підготувати людину, здатну успішно побудувати своє життя; самореалізуватися в ньому, проносячи користь суспільству». А коли б ми вдалися до зовсім лаконічних формулювань, то, очевидно, мали б право сказати: «Стратегічне завдання Нової української школи

– виростити щасливу людину», бо успішна й самореалізована людина за будь-яких обставин є людиною щасливою.

Таке глобальне завдання висуває надзвичайно високі вимоги до професійної компетентності вчителя і, перш за все, до рівня володіння ним знаннями з предмета, якому навчає свої учнів, бо саме знання є її базовим компонентом.

У словнику іншомовних слів слова **компетентність** та **компетенція** тлумачиться так: «**Компетентність** (див. *компетентний*) – володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь, висловлювати авторитетну думку» [20, с. 344]; «**Компетенція** (лат. *competentia*) – коло питань, в яких дана особа володіє знаннями і досвідом» [20, с. 344]. Зрештою, хоч як розширено тлумачили б ми поняття «компетентність» і «компетенція», а все одно саме знання буде основною (базовою) складовою цих понять.

З огляду на це, дану роботу авторка спрямовує на розкриття необхідних для підвищення рівня професійної компетентності учителя окремих, принципово важливих літературознавчих фактів і понять, які в межах сучасного літературознавчого дискурсу розглядаються в дещо не традиційному аспекті, або стають дискусійними.

Мета роботи: З огляду на необхідність осучаснення й поглиблення знань учителів як основи підвищення їх професійної компетентності, розкрити окремі принципові питання теорії літератури в світлі нових підходів та обґрунтувати власну точку зору на ряд проблем, що набирають в сучасному літературознавстві дискусійного характеру.

Завдання, які необхідні реалізувати для досягнення поставленої мети:

- обґрунтувати тезу про іманентність виховної та пізнавальної функції літератури, їх взаємозв'язок із комунікативною, естетичною та іншими функціями та історичним буттям суспільства та обумовленість зміни літературно-мистецьких методів, напрямків і стилів, історичними змінами в суспільному розвитку;

- висвітлити проблеми рецептивної естетики в їх стосунку до художньої літератури та адекватного прочитання літературних текстів;

- поглибити розуміння поняття «художній стиль літературного твору» та висвітлити його складові як взаємопроникні компоненти змісту і форму твору;

- показати, як компоненти створеного автором художнього світу сприяють поглибленню аналізу літературного твору, а відтак і адекватному його прочитанню (адекватній інтенції читача).

Структура роботи

I. Вступ

II. Головна частина: Окремі проблеми теорії літератури в сучасному літературознавстві, знання яких необхідне компетентному учителю

2.1. Література і життя

2.2. Література і її функції

2.3. Зміст і форма літературного твору

III. Висновки

Список використаних джерел

Вступ

Після довготривалого періоду підпорядкування літературно-мистецького процесу ідеологічному тиску та обмеження літератури й мистецтва жорсткими рамками соціалістичного реалізму як «єдиного і єдиноправильного» творчого методу, відповідного «єдиноправильній» марксистського-ленінській філософській концепції, українська література та літературознавча наука почали свій стрімкий шлях розвитку. Цей шлях був спрямований, перш за все, на звільнення від диктату ідеологем та соціологічних приписів зв'язку з життям та «практикою соціалістичного будівництва», що призводило до появи безлічі «виробничих» романів і повістей, у яких, за словами молодого тоді дослідника літератури, а нині академіка І. Дзюби, «безідейне» тьохкання соловейка було замінено мобілізуючим звуком заводського гудка, а сентиментальне сьйво місяця – відблисками плавильної печі, і де молодий раціоналізатор і передова доярка любили одне одного лише за високі показники в праці.

Окрім завдання «зосереджувати основну вагу письменників і літературознавців на висвітленні письменників і літературознавців на висвітленні актуальних питань сучасності, зміцнення зав'язків із життям та показу краси трудових подвигів народу – будівника комунізму», основними завданнями радянської теорії літератури як одного із основних розділів літературознавства визначили такі: «спрямувати розвиток літератури на посилення виховного впливу на читачів у комуністичному дусі, продовжити боротьбу за комуністичну ідейність, ленінську партійність літератури і літературознавства проти проявів ревізіоністських: буржуазно-націоналістичних тенденцій, безідейності, аполітизму і формалізму; викривати буржуазну літературу й імперіалістичні ідеї, пропаговані нею» [15, с. 314]. І хоч поміж цих завдань вказувалось і на необхідність «боротися за удосконалення майстерності та підвищення художньої якості творів», все ж про літературу як творчість духовно багатой, вільної особистості говорити за таких умов було неможливо.

Тому звільнення від ідеологічного тиску стало для української літератури, літературознавчої науки й філософської думки, стимулом стрімкого розвитку.

Предметом зацікавлення філософів, письменників та літературознавців стає не «клас», а народ з його ментальністю та історією; не «тип», а індивід - людина у всіх проявах її екзистенції, навіть таких («недопустимих» у соціалістичному суспільстві) як відчуженість, самотність, сексуальні проблеми, психо-неврологічні стани тощо. В науковий обіг входять поняття психоаналіз, екзистенція, гендер, менталітет, персоналізм та ряд інших, що раніше вважалися породженням «буржуазних псевдонаук».

Розширюється відповідно тематика й засоби зображення художньої реальності в творах та спектр літературознавчих досліджень.

В літературу повертаються письменники «розстріляного відродження», твори письменників і літературознавців-вимушених емігрантів та репресованих (за судовими вироками й без них) письменників-шістдесятників.

Нові підходи до літературознавчих досліджень маніфестуються в працях М. Жулинського, В. Дончика, Б. Пахаренка, В. Панченка, Н. Зборовської, Н.

Михайловської, Ш. Гундарової, В. Агеєвої та цілої когорти молодих дослідників.

Велике значення для оновлення літературознавчого дискурсу мала укладена М. Зубрицькою «**Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.**».

Звільнення від ідеологічного диктату й тотальної зарегламентованості, разом із позитивами, внесло в літературний процес і ряд сумнівних (а на думку авторки – негативних) тенденцій, що, об'єктивно судячи, є неминучими при будь-яких кардинальних змінах.

Зросла кількість творів, насичених ненормативною лексикою та вульгарними сюжетами, що вийшли з-під пера не лише «новачків» у літературі як, приміром, Любка Дереш чи Лесь Підерев'янський, а й окремих досить відомих, не раз перекладуваних іншими мовами авторів, як В. Кузан, Ю. Іздрік, С. Жадан та інші. Почали розвиватися, а подекуди й зовсім втрачатися критерій художності літератури.

В літературознавстві прагнення відмежувати художню літературу від нав'язаних ідеологією неіманентних функцій і керуватися при оцінці творів лише жанрово-стильовими естетичними критеріями привело до плюралізму в поглядах на ряд теоретико-літературних проблем, зокрема на пізнавальну й виховну роль літератури та пов'язаність літературно-мистецьких процесів з життям суспільства.

На пострадянському просторі, де людина була привчена вірити кожному суворо цензурованому, а отже, «правильному», «істинному» надрукованому слову (згадаймо учителя географії у Ільфа й Петрова, який збожеволів, не знайшовши на щойно отриманій школою карті Берингової протоки, не допускаючи навіть думки, що в карті(надрукованій!..) якийсь роззява допустився помилки...), цей плюралізм поглядів спричинив деяке сум'яття в середовищі учителів, особливо тих, що користуються не лише підручником, а цікавляться й фаховою пресою та новинами наукової літератури.

Саме ці проблеми, які й досі залишаються не висвітленими повністю, та ряд інших, що з користю можуть бути використані учителями в навчальній практиці, будуть порушені в даній роботі.

Окремі проблеми теорії літератури в сучасному літературознавстві Література і життя

Будь-яка творчість – це діяльність креативної особистості. А особистість – це людина на схожа на інших не тільки обличчям, статурою чи іншими вродженими ознаками. Це, перш за все, людина зі своїми індивідуальними почуттями, смаками, зі своїм власним ставленням до світу, до людей, що живуть поруч, до подій, що відбуваються в світі, до себе самого, своєї ролі й місця в цих подіях, до минулого й майбутнього. Немає в світі живої істоти, яка б тим чи іншим чином не реагувала на подразники оточення. Людина ж (*homo sapiens*) не лише реагує на подразники зовнішнього світу, а формує на основі цих реакцій свої оцінки, ставлення до цих чи інших явищ, а в залежності від цих оцінок і ставлень, – і переконання, і лінію поведінки.

І в цьому сенсі, враховуючи, що людина є істотою суспільною, цілковиту рацію мав «вождь світового пролетаріату», твердячи, що «жити в суспільстві й бути вільним від суспільства неможливо». Бо навіть втеча від суспільства у флорберівську «башту зі слонової кості» – в сферу «чистого», далекого від житейських проблем мистецтва, навіть чернеча схима – повне відмежування від «юдоли земної» – це теж ніщо інше, як реакція на світ, на суспільство, на його вимоги і виклики, вираження власного його сприйняття і ставлення до нього, продиктоване вибором особистості, її ціннісними орієнтирами.

Інша справа, що великий вождь насилля і терору цю залежність особистості від життя суспільства трактував як підлеглість одній, ззовні накинутій ідеї, як тотальну уніфікованість реакцій, поглядів і оцінок суспільних подій, і всяке відхилення від «тотальної норми» вважав злочином проти суспільства.

Очевидно, саме з цієї причини, ми так рішуче повстали проти тези про зв'язок літератури з життям та зосередили увагу на пошуках суто естетичних критеріїв характеристики літературно-мистецьких процесів, ігноруючи той факт, що естетична свідомість не існує автономно й незалежно від інших видів свідомості, а є компонентом складного феномена, який виражається об'ємним поняттям: «духовність особистості».

Сказане жодною мірою не є запереченням того, що літературна творчість є естетичним явищем і саме критерії естетики лежать в основі визначення «художня література». Але й заперечувати зв'язок літератури з життям, її залежність від життя суспільства і її вплив на нього теж не видається можливим, бо цей зв'язок і ця залежність і впливи є явними. Суть, мабуть, у тому, що не вони мають бути базовими при розгляді й оцінці літературних творів, як це було в методології радянського літературознавства.

Дуже близько до розв'язання цієї проблеми підійшов Д. І. Чижевський у своїй «Історії української літератури», запропонувавши жанрово-стильовий підхід до літературних явищ і процесів, що виявився досить далеким як від вульгарно-соціологічних підходів, так і від засад формальної естетики.

Цілком зрозуміло, що реакція літературознавців в УРСР і в еміграції на працю Чижевського була різною.

Але: якщо характеристика книги Чижевського як «ідеологічної диверсії» з боку інституту літературознавства АНУРСР нині у нас викликає саркастичну посмішку, то, очевидно, ми не можемо беззастережно прийняти й думку такого авторитетного мово- й літературознавця зі світовим ім'ям як Юрій Шерех (Ю. Шевельов), який у рецензії на книгу Чижевського, поіронізувавши, за своїм звичаєм, над «народницькою» літературою, яка «навчала нас читати, що кожен письменник любив свій народ і співчував стражданням уярмленої нації», продовжує: «І раптом в «історії літератури» Чижевського не стало народу, не стало трудящих мас, не стало уярмленої нації. Ми залишилися сам-на-сам з літературними творами, і нам кажуть не плакати, не вболівати, а думати й аналізувати естетичні цінності. Нас учать, що література – це стиль, а історія літератури – це зміна стилів» [22, с 22].

Має рацію Юрій Володимирович. Але кожен, хто хоче збагнути проблему появи стилів і їх динаміку, повинен усвідомити, що кожен стиль в жодну добу не падає з неба й не висмоктується з нічийого найгеніальнішого пальця.

Він формується саме запитам часу, умовами, обставинами, потребами і проблемами того чи іншого суспільства в певну конкретну добу, серед яких не на останньому місці стоять і проблеми «трудящих мас» та «уярмленої нації», й інші соціальні, політичні, ідеологічні проблеми суспільства та людини в ньому, які, переломлені в призмі свідомості митців, збуджують в них почуття і думки, що потребують вислову, породжують потребу комунікації, реакції «кіншого».

Щоб стати предметом комунікації, думка, почуття повинні матеріалізуватися в слові, стати текстом, тобто набути відповідної форми. А так як подібні життєві явища чи події у духовно споріднених індивідуумів викликають подібні мислительні й емоційні реакції, що потребують принципово подібних (з поправкою на індивідуальні особливості) засобів вираження, - то виробляється в літературі й мистецтві певний стиль, характерний для даної доби, в якому відображається спосіб мислення, почуття, реакції, притаманні найчисленнішим (чи найяскравішим) творчим індивідуальностям.

Отож, ризикуючи заслужити назву «ренегатки и консерваторки», все ж осмілюся твердити, що **основою, фундаментом кожного стилю доби, кожного літературно-мистецького напрямку й навіть методу – є світоглядна концепція дійсності** (байдуже, чи має вона вже вигляд стрункого філософського вчення, чи тільки «носиться в повітрі», тривожачи ум), яка, будучи породжена суспільними зрушеннями, формує нові суспільні ідеали, що стають критеріями оцінки життя та ролі й місця людини в ньому. **Саме ці оцінки й ідеали (чи боротьба за їх втілення)** диктують теми, ідеї, а відтак і способи їх втілення – тобто ті особливості художнього мислення і мовлення, які й **формують стиль доби**, відмінний від попередніх чи наступних.

На відсутність у концепції Д. Чижевського розриву між стилем епохи та суспільною свідомістю даної епохи звертає увагу й проф. М. К. Наєнко, твердячи: «Форми художньої творчості змінюються не довільно, а відповідно до зміни в естетичній і суспільній свідомості людства, відповідно до зрушень (в широкому розумінні) в історії людської цивілізації. Саме це мав на увазі Д. Чижевський, коли говорив у своїй «Історії...», що для визначення вартості художніх творів і літературних періодів недостатніми будуть лише проблеми стилю; велику роль при цьому відіграють і проблеми ідеологічного розвитку [19, с.7].

Думається, що бодай приблизне уявлення про формування стилю доби може дати нижченаведена схема 1.

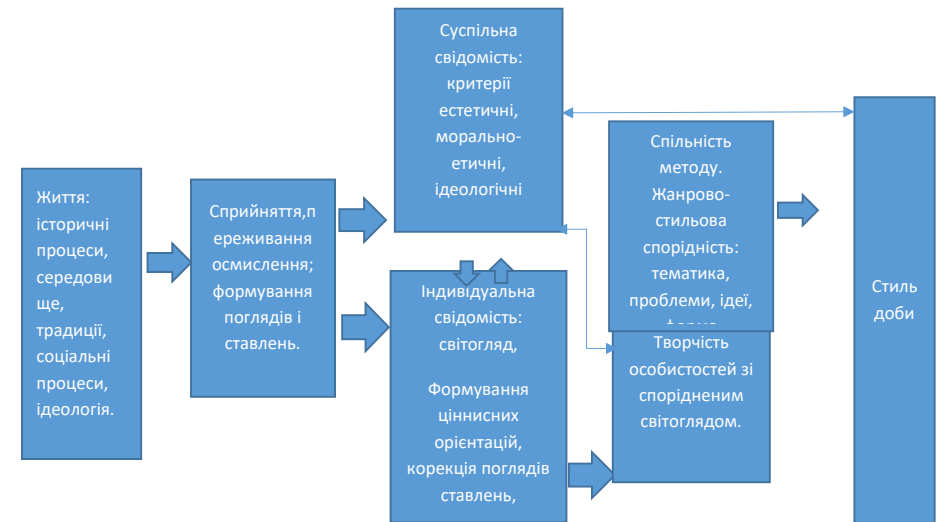


Схема 1 Формування стилю доби

Таким чином, визнаючи лише естетичні критерії оцінки літературних творів, ми неминуче збіднюємо спектр літературознавчих досліджень, як збіднювало його й радянське літературознавство, обмежуючи рамками соціології та «комуністичної ідейності». Бо літературний твір – це не тільки **ЯК?** І не тільки **ЩО?** Це **ЩО?** і **ЯК?** у нерозривній єдності й у взаємопроникненні.

А **ЩО?** в літературному творі – це завжди людське життя в найрізноманітніших його проявах, навіть, якщо в творі про людину жодного слова не сказано.

Саме тому й такий здавалося б зовсім простенький лермонтівський мариністичний пейзажик з парусом ще нікому не вдавалося засобами живопису зобразити так, щоб у картині ми відчули дух лермонтівського вірша, бо твір поета не про човник у морі (хоч нічого, окрім моря і паруса в ньому не змальовано словесно), а про людину, про її волонтаризм і спрагу діяльності; як і «Битва» О. Кобилянської – не про дерева й не про природу, яку знищує «бездушний» капіталізм в гонитві за прибутками, а про трагічну діалектику ідеалізму й прагматизму в житті людей, а, може, й цілих суспільств.

Питання **ЩО?** і **ЯК?** підводять нас до ще однієї проблеми: **«Навіщо? З якою метою?»**; на яку різні науковці пропонують різні погляди, й над якою, отже, слід поміркувати.

Література і її функції

Кожна річ, що є продуктом осмисленої людської діяльності, має певне призначення – тобто повинна виконувати певні функції. Функція сокири - подрібнювати тверді великі предмети; функція гребінця – розчісувати волосся і т.д. Навіть, якби хто-небудь, прочитавши ці два попередні речення, спробував

створити якусь найбезглуздішу, ні до чого не придатну річ, то вона б також виконувала певну функцію: служила б запереченням сказаного.

Літературно-мистецькі твори, однак, є «продуктами» не лише осмисленої діяльності. В їх створенні беруть участь і підсвідомі психічні чинники: інсайт, спонтанні емоції, архетипні образи, інтуїція. То чи правомірно говорити про функціональність літератури взагалі? Думається, що так.

Інше питання, чи правомірно **вимагати** від літератури обов'язкового служіння певним, ззовні накинута цілям, чи виконання певних функцій? Тут відповідь має бути однозначною: ні, бо це означало б, за відомим висловом М. Вороного, «поезію царицю...кинуть у в'язницю», а з літературної творчості вихолостити те, що власне і зветься творчістю, тобто перетворити мистецтво у ремесло, а творця в ремісника.

Разом із тим, збідненням літератури є й ігнорування того факту, що вона є функціонального за самою своєю природою.

У 90-х роках минулого століття, коли процес перегляду й переосмислення постулатів радянського літературознавства ішов дуже інтенсивно, одна із дуже авторитетних і дуже шанованих мною (й далеко не тільки мною...) науковців – доктор філологічних наук, професор – опублікувала в газеті «День» статтю, в якій стверджувалось, що література – це не «класна дама», а феномен естетики, й тому не повинна нічого навчати і нічого виховувати. Єдине завдання літератури – це «навчити людину любити красу», – стверджувала авторка статті, не помітивши того, що сама підтвердила нею ж заперечувану й пізнавальну і виховну функцію літератури, бо «навчити любити» – це також функція, нерозривно пов'язана і з навчанням, і з вихованням. Адже для того, щоб щось полюбити, його потрібно перш за все, пізнати, зрозуміти чи бодай відчуті особливості даного об'єкта та його переваги над іншими. А коли йдеться про красу, то й усвідомити різницю між красою і потворністю, і не тільки усвідомити, а й відчуті на емоційному рівні та сформувати на цій мислительній і емоційній основі своє ставлення до даного об'єкта, чому значною (а в ряді випадків – найбільшою) мірою сприяє саме література, і саме в своїй пізнавальній і виховній функції.

«Навчити людину любити красу» – це **естетична функція літератури**, яка хоч і була присутня в спектрі досліджень радянського літературознавства, все ж не займала в ньому належного місця.

Суть її в тому, що твір художньої літератури, як і будь-якій інший твір мистецтва, викликає (чи, вірніше, повинен би викликати) в людини почуття насолоди, естетичного зворушення, просвітлення душі – катарсису, як казали давні греки.

Неважко побачити взаємозалежність виховної та пізнавальної й естетичної функцій літератури. Адже далеко не кожна людина здатна відчувати насолоду, естетичне зворушення під час слухання музики Бетховена чи Баха, зворушливої народної пісні чи при читанні найгеніальніших поетичних творів, а проте ледь не до екстазу «зворушується» «заразою, що отримала мене два рази» чи «Муркою в кожаної тужурке» із якої «виглядал наган».

Для адекватного реагування на естетичні явища та на такі, що лежать поза межами естетики, у людини повинен бути сформований **естетичний смак** – «здатність людини до миттєвої оцінки дійсності чи явищ мистецтва крізь призму естетичних категорій» [17, с. 252]. «Естетичний смак є невіддільним від **естетичного почуття**» – котре трактується, як «прояв естетичного зворушення людини під впливом естетичних цінностей» [17, с. 293].

Отже, як бачимо у визначенні взаємопов'язаних понять естетики присутній аксіологічний компонент: для виникнення естетичного почуття необхідно, щоб були сформовані естетичні **цінності**, а естетичний смак – це здатність до **оцінки** дійсності чи явищ мистецтва «крізь **призму естетичних категорій**», базовою серед яких є **категорія прекрасного**, складові якої «**узмістовлюються морально-етичними принципами й чеснотами**» [17, с. 223].

Оскільки формування цінностей, і морально-естетичних принципів і чеснот є невід'ємними складовими пізнання і виховання, то реалізація літературою своєї естетичної функції в ізоляції від пізнавальної та виховної видається сумнівною.

Досить часто універсального значення окремі дослідники надають комунікативній функції літератури, протиставляючи її пізнавальній та виховній.

Комунікативна функція, дійсно, є надзвичайно важливою, але й вона нерозривно взаємопов'язана і з пізнавальною, і з виховною, без чого повноцінна комунікація читача з текстом неможлива.

Тому дещо дивно читати в науковій праці, приміром таке: «В той час, як для зарубіжного літературознавства основою функцією дитячої літератури є комунікативна, а педагогічні настанови (тобто пізнавальна й виховна роль літератури для дітей – Г.М) повинні бути назавжди витіснені рівноправ'ям дітей і дорослих та налагодженням доброзичливого діалогу між ними, – наші дослідники дотримуються думки, що «органічне злиття мистецтва і педагогіки» є характерною рисою дитячої літератури...Тільки спосіб прочитання і сприйняття тексту визначає долю твору» [6].

Оскільки подібні судження (можливо виражені не в такій безапеляційній формі...) зустрічаються не в одній цій роботі, то, очевидно, вони потребують коментаря.

Перш за все, звертає на себе увагу дещо спрощене розуміння авторкою сучасного гуманістичного напрямку в педагогіці, а відтак і в сфері освіти (до речі, як усі знають, не тільки в зарубіжній, а й у вітчизняній), що заперечує педагогічний авторитаризм, пропонуючи натомість співпрацю і співдію педагога та учнів.

Співпраця, взаємоповага, врахування інтересів і психофізичних особливостей дитини, батьками чи учителем і «рівноправ'я дітей і дорослих» – різні речі. Адже організовує, спрямовує цю співпрацю на досягнення певної мети педагог, а не діти. Та й мету визначає власне педагог відповідно до вимог Держстандарту, залучаючи (в кращому випадку) до її визначення й дітей для активізації їх мислительної діяльності та заохочення до співпраці. І саме від

майстерності педагога залежить і ступінь включення учнів у співпрацю і те, наскільки вона буде ефективною і плідною.

Щодо «доброзичливого діалогу» – власне комунікації між читачем і текстом, а через текст – із автором.

Чи може відбутися **повноцінний** діалог між глухонімим і людиною, яка не знає мови жестів, чи між іноземцями, жоден з яких не знає жодної мови, відомої іншому? Певно, що ні. Для повноцінного спілкування потрібне розуміння, що забезпечується відносно рівнем знань та інтелекту партнерів і щодо теми спілкування і щодо способу висловлення думки. При спілкуванні зі співбесідниками з різними життєвим досвідом, різним рівнем ерудиції та інтелекту ми і теми для комунікації, і засоби вираження думки обираємо різні. Вже в самому принципі поділу всього літературного масиву на дитячу літературу і літературу для дорослих лежить «педагогічна настанова»: література для дітей – це твори, доступні для дитячого психічного, розумового, фізичного та духовного розвитку. Іван Франко, щиро радячи не давати в руки дитини книжок, у яких пристрась перемагає обов'язок, наголошував, що дитяча книжка повинна містити в собі здоровий корм для душі й розуму дитини.

Отже, авторка цитованої вище роботи цілком даремно так безапеляційно проголосила необхідність «витіснення назавше (ЗНАКИ ОКЛИКУ) педагогічних настанов» з дитячої літератури, бо пізнавальна і вихована її функції надзвичайно потужно виявляються саме в текстах для дітей, які ще не мають власного життєвого досвіду, і для яких його джерелом стає книга.

Не можна погодитись і з твердженням, що «тільки прочитання і сприйняття тексту вирішує долю твору.»

По-перше: чиє сприйняття? Адже читач різний: якщо орієнтуватися на так званого «масового» читача, то «шедеври» тину «зарази, що отказала», слід проголосити сучасною класикою. Але ж існує (*поки що...*) й інший – інтелектуальний, вдумливий читач з розвиненим естетичним смаком...

А по-друге: що таке «доля твору»? Це його популярність на даний момент чи його цінність, що не втрачається протягом століть?

Рецептивно-інтерпретаційний підхід є, безперечно, одним із продуктивних шляхів літературознавчих досліджень, але тільки «одним із...», і далеко не визначальним. «Доброзичливий діалог» читача з текстом має відбуватися все ж доквіч чогось».

Основоположник філософської герменевтики, на базі якої була побудована й теорія інтерпретації, писав: «Кожен літературний текст нам щось каже, і саме цим сказаним зумовлюється те, що ми повинні зрозуміти» [3, с. 8].

Отже, для поцінування твору (дозволимо собі так розуміти вираз «визначення долі твору») важливим є не лише спосіб його прочитання й сприйняття читачем, а й те, що він «каже» і що ми повинні **зрозуміти**. А так як розуміння є одним (вищим) із ступенів пізнання, то й тут ми знову стикаємося з тією ж, так активно деким заперечуваною пізнавальною функцією літератури, яка, як бачимо, і з комунікативною нерозривно пов'язана; і без отого гадемерівського «щось», що «каже» твір, жодного діалогу не може бути, бо зникає сам предмет комунікації.

Безперечно, той самий текст не те саме «каже» читачам з різним життєвим досвідом, різним рівнем свідомості, ерудиції, інтелекту, з різними поглядами, смаками і життєвими цінностями, але сприймати й інтерпретувати слід все-таки те, що є в тексті, що написано його автором.

Зміст і форма художнього твору

В художній літературі велике значення для розуміння тексту, створеного автором має не тільки те, **Що** він каже, а й те, **ЯК**, якими й наскільки переконливими і яскравими засобами залучає читача до комунікації і взаєморозуміння, бо: «**ЯК**» на читацькі інтенції впливає не менше, а іноді навіть і більше, ніж «**ЩО**».

В. Ізер – один із німецьких вчених, які в 2-й пол. XX ст. почали активно впроваджувати філософські засади теорії інтерпретації в літературознавчі дослідження, твердив, що кожен «художній текст є нічим іншим як «посланням» автора до імпліцитного читача, і, як і всяке послання, «Є запрошенням до комунікації» [11] – до співмислення і співпереживання над тим, що є значимим для самого автора, що хвилює його, полонить його думку, і що, на його погляд, має бути цікавим і важливим для того кола комунікантів, яким адресується твір.

З огляду на це, кожен художній твір є ніби своєрідним «портретом» автора: В творі виявляється його світогляд: погляди й переконання, його ставлення до дійсності, цінності і орієнтації; його смаки й уподобання, що вибудовуються автором у певний подієвий ланцюг (сюжет), який рухається персонажами, або, навпаки, рухає ними.

Всі ці смислово-інформативні компоненти втілюють у собі ідею, проблематику, ціннісні орієнтири, тематичні та сюжетні лінії. Саме вони і є змістом твору. Іншими словами: все, про що і навіщо (з якою метою) пишеться твір, становить зміст твору.

Більш узагальнене (й більш наукове) визначення поняття «зміст твору» подає підручник «Естетика»: «Зміст – це вся надматеріальна, духовна інформація в її психологічному, моральному та естетичному сплаві, пропущена через людську свідомість і художньо-перетворювальну діяльність» [9, с. 195].

Зміст твору матеріалізується в певній формі, у конкретних, логічно пов'язаних його зовнішніх виявах: у композиції, розстановці персонажів, мовних зображально-виражальних засобах, синтаксисі і навіть фонетиці. Це проблема, що традиційно відноситься до питання «Як?», у якій не останнє місце займає й візуалізація автором імпліцитного комуніканта, якому автор адресує твір. Тему, приміром, неробства чи працелюбства творець не буде розкривати однаковими засобами й у однаковій формі у творах для дітей і дорослих – це самоочевидно.

Очевидно й те, що зміст і форма є нерозривно пов'язані між собою: заморожене в каструлі й у глечику молоко від однієї корови обов'язково набере форми посудини, в якій замерзло, а той самий мішок неминуче змінить форму при наповненні його мукою чи цеглою.

Ця примітивна молочно-мішечна аналогія увиразнює проблему пріоритетності змісту щодо форми чи форми щодо змісту.

Продовжуючи її, запитаймо себе, що для нас буде важливішим, якщо замість пляшки молока нам запропонують ту ж пляшку сироватки? Ясно, що «зміст», тобто те, що влито в дану форму. А уявімо, що хтось запропонував би нам пити молоко не зі склянки, а приміром, із тазака? Напевне, така «форма» для нашого «молочного» змісту нам би не сподобалась. В той же час при обливанні після зарядки на свіжому повітрі в літню пору ніхто з нас не віддасть перевагу склянці над тазиком.

Отже, найпростіші життєві приклади переконують нас в тому, що пріоритетність форми над змістом чи змісту над формою залежить від ситуації, від того, що для нас важливо в даній момент.

Всі ці життєві приклади були б дуже вдалим своєю конкретністю й зрозумілістю, якби не одне «але». А полягає воно в тому, що молоко чи вода для обливання, хоч в яку й посудину їх налляли (тобто якої б форми не надали їм), залишаються все тими є молоком чи водою.

А в літературі – певний зміст (авторський задум, ідея..) вимагає певної форми, йому відповідної, а форма впливає на зміст. І «переливши» той самий зміст в іншу форму, – ми отримуємо зовсім інший твір, навіть, якщо в ньому йтиметься про ті самі події, діятимуть ті самі персонажі й навіть дії виконуватимуть ті самі.

Це особливо яскраво видно не прикладах пародій, у яких обігрується сюжет пародійованого твору. Як наприклад (з етичного міркування авторства ні твору, ні пародії не вказується):

| Царівна польова (твір) | Про поетів, про життя і шляхетні почуття (пародія) |
|---|---|
| Ось царівна польова. Я учора вполював Огиналась, вивиралась, І кусалася, як та... Та нарешті вгамувалась – Не кричить і не рида. Я зв'язав в її ручки білі, Я їй сплутав ніжки милі і до скрині до важкої Матуззям примоцував, Я у блюдці молоко їй, Наче киці, подавав, Клав до вуст шкоринку хліба – Не бере, з-під лоба глипа І голівку відверта. Закричу – вона боїться, Засміюсь – вона гнівиться, і косиця золота, Ніби ластівка, літа. -Польова перепелиця! Ти в сильці уже моїм. Ти – царівна! | У поета знов дива – Він царівн у вполював Так як лірик був він зроду І поет – інтелігент, До осіб такого роду Мав він певний сентимент. Тож, узрівши та небогу, Довго він не мудрував – Ухопив її за руку, Ухопив її за ногу, І притьмом біля порогу Під столом примоцував Із криниці й водиці у бляшанку(чисту!) вляв, Молока давав, як киці й кусник хліба, як годиться, Їй на блюдечко поклав. Він і віршами балакав, І без рими говорив... Захлинався, неборака, Від шляхетних почуттів, - Царствуй,- каже, як цариця, Наді мною, як рабом... |

| | |
|--------------------------------------|--|
| Ти - цариця Над господарем своїм! | А вона не вгамониться: Все пручається, гнівиться... А поету й не наснитися, Що царицям не годиться Царювати...під столом |
|--------------------------------------|--|

Отже, все залежить від того, якої форми надасть автор тому чи іншому змісту. А форма ця, в свою чергу залежатиме від власної авторської оцінки подій, від того, яке ставлення до них він прагне викликати у реципієнта, на які їх аспекти хоче звернути увагу. А це, як було сказано раніше, - компоненти змісту: тема, сюжетні елементи, ідея...

Отже, мав рацію М. Бердяєв, коли говорив, що форма і є змістом, твору у тому вигляді, у якому виявляється назовні, бо без форми зміст не може виявити себе. А так як форму конструє автор, то саме в ній виявляється його сутність: і як особистості, і як члена соціуму, і як митця, хоч і в змісті твору вона виявляється не меншою мірою. Надарма ще Г. Гегель писав, що у **формі втілюється «одухотворена розумність істинного в самому собі змісту»** [4, с. 309].

Тож, мабуть, боротьба з формалізмом у літературі, яку свого часу вела радянська літературна критика, в тій же мірі неефективна, як і нинішні спроби звести літературну творчість тільки до естетичного виміру, бо єдність змісту і форми є не тільки «аксіоматичним твердженням» [17, с. 260], а явищем, яке можна і спостерігати, і обґрунтовувати.

Виникає, однак, цілком закономірне запитання: чому в шкільній практиці саме аналіз твору в єдності змісту і форми залишається одним із найвразливіших місць?

Як свідчать олімпіадні учнівські роботи (та й більшість контрольних робіт учителів, виконаних під час навчання на курсах підвищення кваліфікації), всі учителі та й учні (здобільшого) легко визначають тему, проблеми, головну думку аналізованого твору, вільно знаходять і називають усі метафори, епітети чи літоти й інші «художні засоби», але вкрай рідко вміють показати, як ці всі компоненти твору взаємодіють між собою; як впливають на розкриття змісту чи ідеї твору оті «художні засоби», яку роль при сприйнятті твору відіграє та чи інша його побудова тощо.

Причина, очевидно, полягає в самому принципі аналізу як «єдності» **двох складових**, проаналізувати кожну з яких ми уміємо досить (чи до певної міри...) вправно, а поєднати в «єдність» не завжди можемо, бо не завжди й можемо збагнути, який із компонентів слід віднести до тієї чи іншої складової. І справа не в нашій недоцільності чи неспроможності, а в тім, що зміст і форма – це не дві поєднані складові, а єдина цілісна система, компоненти якої можуть виконувати різноманітні художні функції.

На це звертали увагу ще «опоязівці» (зокрема, Ю. Тинянов), проти «дуалізму форми і змісту» активно виступав Ю. Лотман, М. Бахтін; за кордоном – структуралісти й, частково, феноменологи.

Сьогодні погляд на художній твір як на системно організовану цілісність прийнятий і більшістю українських дослідників цієї проблеми.

Професор Г. Клочек – компоненти цієї цілісної системи трактує як різноманітні прийоми: технічні (композиційні, ритмомелодичні тощо), які більшою мірою обслуговують форму, та змістові (наприклад, сюжетні, що втілюють художні смисли шляхом побудови причинно-наслідкових зв'язків між рядами дій і подій).

Сукупність і взаємопроникність цих, різних за функціями та способами втілення компонентів і забезпечують цілісність твору та його сприйняття.

«Такий підхід, - твердить учений, - дозволяє краще простежити взаємодію і взаємопереходи між формою і змістом, забезпечуючи таким чином цілісність при аналізі художнього твору» [12, с.5]. Простежити цю «взаємодію» і «взаємопереходи» форми у змісті і змісту у форму професор пропонує на прикладі з дитинства знайомого вірша Т. Г. Шевченка «Садок вишневий коло хати», і ми, можливо, вперше в житті усвідомлюємо, що у вірші, окрім чотирьох пестливо забарвлених слів та кількох означень, які й епітетами врят чи можна назвати, бо вони мають не стільки художній, скільки абсолютно конкретний реальний смисл (*маленькі діточки, вишневий садок, вечірня зіронецька*), - фактично немає жодних художніх засобів ні жодних інших формотворчих елементів, які б впливали на наше сприйняття твору. А попри те, ми в ньому вичитуємо цілу філософію життя українського народу з його потягом до надземного, з його життєвими цінностями, його менталітетом.

Яким чином? Адже вірш цілком автентичний. У ньому лише названі окремі деталі реальності, та ще за отими кількома емоційно маркованими словами ледь проглядається замишування автора зображуванним.

«Та справа в тому, - пояснює професор, - що з з безкінечної кількості реалій поет вибрав і означив словом їх дуже обмежену кількість. Відбувся вибір, у якому проявилось активне ціннісне відношення автора до дійсності» [12, с. 7].

Отже, ще одним засобом зображення художньої дійсності в творі та вираження авторських інтенцій у ньому є **редукція реальності**. Тобто в кожному найреалістичнішому творі зображується реальність не у всій повноті, а лише ті її аспекти, які письменник відібрав із цієї повноти. Не важко, очевидно, здогадатись, **що саме** автор редукує, залишає поза межами зображуваного, а що вводить у реальність свого твору. Ясна річ, редукує те, що для його задуму, для того настрою, який він хоче збудити в свого читача, є в даний момент несуттєвим, що не сприяє розкриттю думки, втіленої в творі, й не несе потрібного емоційного заряду, - а вводить у твір лише те, що сприяє розкриттю саме оцієї, в цьому творі заторкнутої проблеми й втіленню саме в даний час актуальної для нього ідеї.

Саме тому, коли йдеться про художній твір, ми говоримо **не про відображення** в ньому дійсності (реальності), а про **зображення нової, витвореної митцем реальності**, яка найповніше відповідає задуму й цілям митця.

Повернімось до ідилічної картини, зображеної у вірші «Садок вишневий...» і, абстрагуючись від неї, подумаймо про «реалії» тогочасного українського села, зображені в безлічі інших Шевченкових творів: чи змінились вони? Чи вже ніяку вдову не «розпинають за подушне»? Чи вже ніде не

«шкандибає попідтинню» покритка з байстрам? Чи не йдуть люди «німі на панщину», «неначе подуріли»? В повноті реальності українського села все це існує.

Але зараз, сидячи в казематі, поет думає й говорить з уявним співбесідником (читачем) не про це. Він думає про багатий духовний світ свого народу, про красу української землі й красу української душі, яка вічно тягнеться вгору: до отієї – вечірньої зіронецьки», що сходить у **небі**, до тих хрущів, що гудуть, літаючи десь там **угорі**, «**над** вишнями», до співу соловейка, що не затихаючи, теж долинає звідкись **із верховіття**; про традиційні цінності народу: святість праці, родини, материнської любові; про силу й красу народного духу, про ті духовні скарби, що допомагають народу і в пеклі творити рай.

А тому всі «атрибути пекла», які існують у реальності, редукуються, відсікаються. Залишається лише те, що важливе для творчого задуму письменника, для саме оцієї, а не іншої розмови з уявними комунікантом. (Щоправда, в умовах каземату й очікування суду це була, найвірогідніше, розмова з самим собою, спрямована на те, щоб не занепасти духом, не втратити віри в свій народ і надії на його світле майбутнє, в те, що і цей каземат, і майбутні страждання є недаремними). Хоч і те, що зобразив поет у творі, і те, що залишилось поза рамками зображеної картини – все це дійсність, реалії тогочасного українського життя.

А тепер подумаймо: зображення картини життя – це зміст чи форма – засіб увиразнення картини для впливу на читача? Напевне, все-таки зміст. Бо як нема змісту, та й увиразнювати нічого...

Але ми зрозуміли й те, що це не повна картина дійсності, а лише ті її фрагменти, які потрібні для втілення авторського задуму і відповідного впливу на читача. То оця **редукція дійсності** – це ж уже царина засобів і прийомів, **царина форми, яка власне в даному випадку і є змістом твору**.

Невід'ємним компонентом, складовою частиною цієї зредукованої реальності, що сприяє виявленню авторського задуму й художньої сутності твору є **предметність**, якою ця реальність наповнена.

Якщо ми при аналізі твору звернемо увагу на те, якими предметами оточений той чи інший персонаж у створеній письменником реальності чи які предмети задіяні в тій чи іншій ситуації, то вмиг переконаємося, що вони також виконують у творі і змістову, і формотворчу функцію.

Коли читаємо, приміром, що в хатині на плиті в казані булькає вариво, яке виповнює повітря пахощами трав, то ми, ще не «познайомившись» із господинею, знаємо, що вона – знахарка. Але варто авторові доповнити цю картину ще в'язочкою сушених жаб під сволоком, а на додачу ще й чорним котом на припічку, то «цілком пристойна» знахарка враз перетвориться у вашому сприйнятті на лиху чарівницю аби й у справжню відьму.

Отже, відбір предметності у художньому творі також виконує подвійну функцію: є прийомом, засобом увиразнення змісту, а разом із тим є і невід'ємним компонентом самого змісту.

Те саме з простором і часом, у межах якого розгортається дія твору.

Художній час, залежно від авторського задуму може бути розтягнутий на століття, як це бачимо, наприклад, у Панаса Мирного в романі «Хіба ревуть воли...» (фабульно-сюжетний час), а може бути ущільнений до кількох годин, протягом яких засобами ретроспекції пронесеться усе життя персонажа (нараційний або оповідально-розповідний час), як, наприклад у ніч перед стратою героїні роману «Маруся Чурай» Л. Костенко.

Колись, узагальнюючи принципи класицизму, Н. Буало глузливо писав про Лопе-де-Вега:

За Піринями один собі піт

Втискає в день один десятки довгих літ.

Спочатку хлопчиком малює він героя,

А далі з довгою виводить бородою [3, с. 48].

Будучи апологетом Аристотелевої міметичної теорії мистецтва, автор віршованого трактату «Мистецтво поетичне» не допускав у мистецтві жодних умовностей, жодних відхилень від природонаслідування, які власне й роблять мистецтво – мистецтвом, а не копією дійсності.

А проте поняття ущільненого чи, навпаки, розтягнутого часу чи звуженого або розімкненого простору кожному з нас відоме не лише з літературних творів, а й із власних відчуттів, і ми достеменно знаємо, як стрімко біжить час і як його катастрофічно не вистачає, коли ми завалені нагальними, терміновими справами, і яким марудно довгим він стає, коли, поспішаючи, на роботу, ми очікуємо тролейбуса. І знаємо, якою тісною стає наша домівка, коли до неї на якусь okazію з'їжджаються всі родичі й дорогі друзі, і яким непомірно великим здається її простір, коли, попрощавшись із ними, ми залишаємося наодинці.

А ще дуже добре знаємо, яким різним буває наш настрій, наша реакція на зовнішні подразники у ситуаціях, пов'язаних із цим різним сприйняттям часу та простору, що мають не тільки об'єктивно-реальний вимір, а й суб'єктивно-психологічний.

Оскільки все, існуюче в світі, існує «десь» і «колись», і ні поза простором, ні поза часом ніяке існування неможливе, то ці два компоненти, як і в об'єктивній, так і в художній реальності, нерозривно пов'язані.

Сказавши «ніколи», ми тим самим кажемо й «ніде», бо немає такої субстанції, яка б, існуючи в просторі, не існувала б у часі. Наші «ніде» й «ніколи» можуть мати лише територіально-локальний характер, при чому часове поняття обмежується просторовим, а просторове – часовим.

Коли П. Тичина писав: «Не будь **ніколи** раю у цім кривавім краю», він своє «ніколи» обмежив простором конкретного, саме «оцього» краю – в інших краях (в іншому просторі) існування раю можливе.

Так само просторове «ніде» обмежується часовими рамками: «Ще треті півні не співали, ніхто **ніде** не гомонів», - читаємо у Т. Шевченка й напевне знаємо, що після співу третіх півнів, хтось десь загомонить обов'язково.

З огляду на цю просторово-часову невідривність і взаємозалежність М. Бахтін увів у літературознавчу науку термін «хронотоп» (часопростір), який, маючи і об'єктивно реальний, і суб'єктивно-психологічний вимір, відіграє значну роль у художній структурі твору та, наряду з іншими засобами її

формування, сприяє увиразненню змісту, глибшому проникненню в зображувану епоху, у внутрішній світ персонажів, а відтак і забезпечує сприйняття читачем тієї, створеної митцем нової реальності, що зветься художнім твором.

Чим виразнішою, живішою, більш зримою буде ця, створена автором реальність, чим яскравішою й активнішою буде уява читача при читанні, тим глибшим і адекватнішим буде його проникнення в текст, а отже й вірогіднішим – співпадання читацьких інтенцій з авторськими.

Велику роль в цьому «оживленні», вияскравленні створеної автором реальності відіграє **візуалізація** середовища як складової частини внутрішнього світу твору, що здійснюється з допомогою зорових, слухових, тактильних чи смакових образів, чи інших, відомих нам художніх засобів.

«**Золотим** гомоном» назвав П. Тичина свій ліричний гімн Українській революції 1917 р., і ми, ще не читавши твір, чуємо і бачимо запруджений багатоголосим людом простір (бо ж – **гомін:**) і осончене місто, залите промінням, і одухотвореною радістю того гомінкого натовпу, бо «золотим» може бути тільки гомін радісного, натхненного люду.

Натомість, прочитавши в повісті О. Кобилянської «Земля» рядки: «Сусідній ліс, що визвірювався на рівнину села своїми **темними очима, закутався** в миготливу **темряву** і ждав...» [13, с. 104]; «Ліс **чорнівся** з **темряви** осінньої ночі...» [13, с. 104], кожен уважний читач, навіть, якби в тексті, замість семантично маркованого слова «визвірювався», стояло нейтральне «вдивлявся», одразу відчув би, що той ліс у розвитку сюжету обов'язково має відіграти якусь фатальну роль.

Вже з цих прикладів видно, що кольористика в художньому творі не тільки оживлює зображувані картини, а й сприяє глибшому проникненню в зміст, створює емоційне тло для читацького сприйняття художнього тексту, а іноді виконує і характеротворчі функції.

Якщо в тексті про героя твору сказано: «Із кольорів – найбільше чорний любив граф. І одяг чорний носив, і коней лише чорних тримав, і карета у нього чорна, як галка, була тільки вензелі графські на ній золотом проти сонця виблискували» [18], то читач ніяк не уявить графа доброзичливим, привітним чоловіком, а відчує в ньому щось містичне, загрозливе.

Мабуть, у всій, не лише українській, а й у світовій літературі не знайдеться твору, в якому б чутлива душа героя, а разом із тим, і краса рідної природи розкривалися б з такою повнотою через слухові образи, як у новелі М. Коцюбинського «Intermezzo»: «Коли лежиш у полі лицем до неба і вслухаєшся в тишу полів, то чуєш у ній щось не земне, а небесне.

Щось ніби свердлить там небо, наче струже метал, а вниз спадають тільки дрібні, просіяні згуки...Жену від себе голоси поля і тоді на мене, як дощ, спадають небесні. Тоді впізнаю. Се жайворонки. Се вони, невидимі, кидають на поле свою свердлячу пісню. Дзвінку, металеву й капризну, так що вухо ловить і не може зловити її переливів. Може, співає, може, сміється, а може, зайшлося від плачу...» [14, с.].

І коли ліричному герою твору, що втік від людей і життєвих негод лікувати свою пошкольовану негараздами і бідами душу, зустрічається в полі (як дисонанс до краси і спокою:) згорьована людина, читач уже точно знає, що він обов'язково відгукнеться на людське горе, бо той, хто так чуло сприймає голоси природи, не може бути не чулим до голосу людського горя, бо для душі, що прагне краси й гармонії, дисонанс між красою природи і потворністю умов життя людини є найнестерпнішим зі всіх можливих дисонансів, а тому втеча від життя – це тільки *intermezzo*, під час якого природа надала нових сил герою для нового змагання за красу і гармонію в світі.

Дещо рідше використовуються письменниками тактильні та смакові образи, хоч і вони несуть у собі виразну художню інформацію.

І коли ми читаємо, як у «солодкій Дарусі» М. Матіос Мотронька вимовляє ім'я свого чоловіка, «ніби перекочує афінку в роті», ми разом із нею відчуваємо солодкий, як лісова ягода, смак її любові. А коли в новелі Г. Косинки читаємо (чи чуємо?) добросердно-поблажливе: «Ну, ну... вже й цілуватись лізе!», звернене до сонця, що «безцеремонно грається волосинками» на оголеній нозі дизертира, то зі щемом у серці усвідомлюємо як стужилася ця людина за такими «дрібницями» життя, як дотик сонця до оголеної ноги чи мирне повзання божої корівки по тілу, і скільки потрясінь, залишених поза межами новели, їй довелося пережити.

Так як всі ці (і не тільки ці) компоненти, за участю яких структурується твір, однаково причетні як до його змісту так і форми, то думається, що об'єктом аналізу при дослідженні літературних творів має бути не дуалістична єдність змісту і форми, а та цілісна, монолітна структура, яку ще півстоліття тому академік Д. Ліхачов означив терміном «внутрішній світ художнього твору». Такий підхід набуває особливої актуальності, якщо врахувати, що у формуванні будь-яких компетентностей важливу роль відіграє «поведінковий стереотип», який в усіх сферах діяльності базується на основі мислительних та діяльнісних алгоритмів. Неважко побачити, на скільки алгоритмічних операцій (сходинок алгоритму) спрощується аналіз твору при застосуванні цього підходу: замість виявлення змісто-і формотворчих компонентів структури твору, їх роздільного аналізу, а далі – синтезу та виявлення взаємовпливів, ми, читаючи твір, одразу звертаємо увагу на найвиразніші із цих компонентів і робимо висновок про їх роль у реалізації авторського задуму (для чого вони вжиті? Що додають до розуміння твору?). Бо нашому учневі, та й будь-якому читачеві, цілком байдуже – до змісту чи до форми той чи інший структурний компонент відноситься. Важливо, щоб учень (читач) уявив «що каже твір» і що він у ньому зрозумів – тобто, якими світоглядними естетичними чи морально-етичними цінностями збагатило його читання даного твору.

Висновки

В роботі висвітлено ряд теоретико-літературних проблем, розуміння яких сприяє вдосконаленню професійної компетентності учителя-філолога.

В 1-й частині II розділу роботи стверджується теза про онтологічний зв'язок літератури з життям та залежність динаміки літературно-мистецьких

стилів від динаміки життєвих (історичних, цивілізаційних, соціальних чи політичних) процесів, яка виявляється шляхом впливу цих процесів на свідомість творчих особистостей, що, матеріалізуючи власні інтенції в художніх творах, впливають на індивідуальну свідомість читачів, і яка в залежності від сили й поширення цього впливу, сприяє формуванню суспільної свідомості та може більшою чи меншою мірою впливати й на розвиток життєвих процесів чи їх занепад.

Ця, аргументовано доведено теза є підставою для міркувань (2-га частина 2 розділу) про функціональність літератури та, зокрема про **іманентність її пізнавальної функції**, яку деякі сучасні дослідники беруть під сумнів, а іноді й заперечують взагалі, вважаючи основними комунікативну та естетичну функції.

Спираючись на основні положення теорії інтерпретації, авторка переконливо доводить, що жодна з цих функцій не може бути реалізована в художньому творі, в якому не задіяний його пізнавальний та виховний потенціал, що втілюється як у змісті, так і у формі твору.

Проблемам змісту і форми присвячена 3-тя частина II розділу роботи, в якій висвітлено сучасні підходи до аналізу художніх творів та на конкретних прикладах показано, що цілий ряд компонентів художньої структури твору одночасно й однаковою мірою є належні як до його змісту, так і до форми (тобто виконують і змісто- і формотворчу функцію), чим зумовлюється ряд труднощів і недоліків при традиційному аналізі художніх творів у так званій «єдності змісту і форми».

На підставі цих міркувань зроблено висновок про доцільність зміни підходів до аналізу художніх творів. На думку авторки, об'єктом аналізу має бути не дуалістична єдність змісту та форми, а нероздільна, монолітна художня структура, означена як Д. Ліхачовим як «внутрішній світ художнього твору».

Осмислення учителями проблем, порушення в даній роботі, сприятиме поглибленню й осучасненню їх фахових знань, а отже й удосконаленню професійної компетентності, яка в будь-якій сфері діяльності вимагає постійного оновлення знань та їх поглиблення.

Список використаних джерел

1. Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики. / М. М. Бахтин. - М. : Художественная литература, 1979. – 504 с.
2. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. - 1997.- 1.- С. 123-129.
3. Буало Н. Мистецтво поетичне / Нікола Буало (пер. з франц.). - К.: Мистецтво, 1967.- 134 с.
4. Гадамер Г. Г. Герменевтика і поетика: Вибрані твори / Ганс Георг Гадамер (пер. з нім.).- К.: Юніверс, 2001.- 288 с.
5. Гегель Г. Естетика: в 4-х т. / Г. Гегель. - М.: Искусство, 1969. Т. 2. - 126 с.
6. Гнідець У.С. Концептуалізація розуміння сучасної літератури для дітей та юнацтва в світлі наукової критики [Електронний ресурс] / У.С. Гнідець.- Режим доступу: <http://www.chl.kiev.ua/Books/ShowBook/46>.

7. Дзюба І. Звичайна людина чи міщанин?. - К.: Радянський письменник, 1963.- 130 с.
8. Еко У. Роль читача. Дослідження з семіотики текстів / Умберто Еко (пер. з англ.).- Львів: Літопис, 2004.- 384 с.
9. Естетика: Підручник / [Л.Т. Левчук, Д.Ю. Кучер, В.І. Панченко; за ред. Л.Т. Левчук].- К.: Вища школа, 1997.- 397 с.
10. Іванишин В.П. Нариси з теорії літератури: Посібник / Упор. тексту В.П Іванишина.- К.: ВЦ «Академія», 2006.- 392 с.
10. Ізер В. Процес читання: феноменологічне наближення / В. Ізер // Антологія світової літературно- критичної думки ХХ ст. / [За ред. М. Зубрицької]. 2-е вид., доповн.- Львів: Літопис, 2001.- С. 349-367.
11. Клочек Григорій. Художній світ як категоріальне поняття. Матеріали до спецкурсу «Теорія літературного твору та мистецтво його аналізу».- Кіровоград: РВВ КДПУ, 2007.- 24 с.
12. Кобилянська О. Земля / Ольга Кобилянська // Твори в 2-х т. Т. 2.- К.: Дніпро, 1993.- 5761 с.
13. Коцюбинський М. Intermezzo / Михайло Коцюбинський // Тіні забутих предків і новели.- Х.: Клуб сімейного дозвілля, 2014.- 351 с.
14. Лесин В.П. Короткий словник літературнознавчих термінів / В.М. Лесин, О.С. Пулинець .- К.: Радянська школа, 1961.- 366 с.
15. Лихачев Д. С. Внутренний мир художественного произведения // Вопросы литературы. - 1968.- № 8. - С. 79 - 87.
16. Літературознавчий словник – довідник / [За ред. Р.Т. Громяк, Ю.І. Коваль, В.І. Теремко]. – К.: ВЦ «Академія; 1997. - 748 с.
2. 18.Могильницька Г. Королева з роду українського Дракули / Галина Могильницька // Чорноморські новини. - 2018. - 8-10 березня.
19. Наєнко М Дмитро Чижевський і його «історія українського літератури» / М.К. Наєнко // Дмитро Чижевський історія української літератури – Тернопіль: Феміна, 1994 –С. 3 - 15.
20. Словарь иностранных слов. – М: Просвещение, 1963. - 851 с.
21. Чижевський Д. Історія української літератури / Д.І. Чижевський. - Тернопіль: Феміна, 1995 – 487 с.
22. Шерех Ю Друга черга. Література. Театр. Ідеологія / Юрій Шерех. - Сучасність, 1978. – 389 с.

Мігельман Ігор Михайлович,
в.о. професора кафедри природничо-
математичної освіти та інформаційних технологій
кандидат фізико-математичних наук, доцент

Mitelman Ihor
acting Professor of the Department of Science and
Mathematics Education and Information Technology
candidate of physical and mathematical sciences, docent,

РОЗВИТОК ПРЕДМЕТНО-ГАЛУЗЕВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЗГОРНУТИХ ДИДАКТИЧНИХ СТРУКТУР

Анотація. Забезпечення відповідного науково-методичного супроводу викладання математики на профільному (поглибленому) рівні й удосконалення фахової майстерності вчителя з розв'язування складних задач (серед яких завжди виділяються задачі математичних олімпіад як індикатор якості сформованої фахової компетентності) генерують проблеми пошуку та/або модернізації апарату дієвих дидактичних і суто математичних прийомів навчання. Розглядається з методичної та практичної точки зору створення прикладів систем задач, в яких ефективно реалізується наскрізний підхід, котрим охоплюються основні етапи навчання, включаючи підготовку на математичних спеціальностях педагогічних університетів до майбутньої роботи з обдарованими учнями в процесі опанування розділів вищої математичної освіти, неперервну самоосвіту вчителів, підвищення кваліфікації у сфері післядипломної педагогічної освіти. Такі задачі й теоретичні комплекси скеровують на подальшу пошукову діяльність школярів, учителів, викладачів та студентів закладів вищої освіти, авторів задач математичних олімпіад тощо.

В основі наших підходів лежить методологічна концепція розвитку навичок учителів математики щодо формування продуктивних згорнутих асоціацій і згорнутих структур мислення, майбутньої активізації та актуалізації набутих компетенцій у вигляді закріпленого освітнього результату.

Запропоновані системи задач передбачають створення евристичної ситуації, формулювання евристичного прийому, оволодіння його змістом, відпрацювання операційних навичок, розв'язування відповідних задач з використанням рекомендованих підходів, евристичних підказок, а також надають матеріали для контрольної-оцінювального етапу формування евристичних умінь, самостійного складання нових задач.

Наводиться модельний приклад згорнутої структури – комплексної системи теоретичного матеріалу з узагальненнями, навчальних задач підвищеного рівня складності для формування та розвитку компетентностей з питань розв'язування рівнянь «ітераційного» типу. Теоретичний компонент системи складається з аналізу та доведення низки тверджень, навколо яких

розгортається різнорівневий задачний супровід (у тому числі й олімпіадними задачами).

Вважаємо, що такі системи задач у поєднанні зі спеціально створеними (адаптованими) блоками концентрованого математичного матеріалу можуть виступати в якості шаблонів для опрацювання інших тематичних розділів (як у ланці «вчитель – обдарований учень», так і в ланках «викладач – студент», «викладач – слухач курсів підвищення кваліфікації вчителів»).

Апробація результатів проведених досліджень підкреслює особливий дидактичний потенціал компаративного аналізу різних способів розв'язування задач високого рівня складності як складової розвитку математичних компетентностей усіх учасників навчального процесу.

DEVELOPMENT OF SUBJECT-FIELD COMPETENCES OF MATHEMATICS TEACHERS IN THE CONTEXT OF FORMATION OF CONCLUDED (CONDITIONED) DIDACTIC STRUCTURES

Abstract. *Providing appropriate scientific and methodological support for teaching mathematics at the profile (advanced) level and improving the teacher's professional skill in solving complex problems (among which the tasks of mathematical Olympiads are always highlighted as an indicator of the quality of the formed professional competence) generate search and and / or modernizing the apparatus of effective didactic and purely mathematical teaching techniques problems. It is considered from a methodological and practical point of view to create examples of problem systems that effectively implement a cross-cutting approach, covering the main stages of education, including preparation for mathematical specialties of pedagogical universities for future work with gifted students in the process of mastering sections of higher mathematical education, continuous self-education of teachers, advanced training in the field of postgraduate teacher education. Such problematic and theoretical complexes direct the further search activity of schoolchildren, teachers and students of higher education institutions, authors of tasks of mathematical olympiads, etc. At the heart of our approaches is a methodological concept of developing the skills of mathematics teachers to form productive cohesive associations and convoluted structures of thinking, future activation and actualization of acquired competences in the form of a fixed educational result. The proposed systems of tasks include creating a heuristic situation, formulating a heuristic reception, mastering its content, refining operational skills, solving relevant problems using recommended approaches, heuristic tips, as well as provide materials for the control and evaluation stage of the formation of new heuristic skills, self-assembly of new tasks. There is a model example of a collapsed structure - a complex system of theoretical material with generalizations, educational problems of increased complexity for the formation and development of competencies in solving the problems of "iterative" equations. The theoretical component of the system consists of analyzing and proving a series of statements around which a multilevel task support (including Olympiad problems) unfolds. We believe that such task systems, in conjunction with specially designed (adapted) blocks of concentrated mathematical material, can act as templates for the*

elaboration of other thematic sections (both in the "teacher - gifted student" link and in "teacher - student" links, " teacher - student of teacher training courses »). The validation of the results of the conducted research emphasizes the particular didactic potential of comparative analysis of different ways of solving high-complexity problems as a component of the development of mathematical competences of all participants of the educational process.

Вступ

Професійну компетентність вчителя математики ми розглядаємо як сформовану систему професійних знань та вмій, методичних знань та вмій, значущих для вчителя особистісних якостей, загальної культури, що проявляються у його педагогічній діяльності [12]. У структурі професійної компетентності вчителя математики О.І.Матяш виділяє: ключові компетентності (навчальна, культурна, громадянська, соціальна, підприємницька); базові компетентності (математична, педагогічна, методична, інформаційна, комунікативна); спеціалізовані предметні компетентності (методична компетентність у навчанні учнів алгебри, методична компетентність у навчанні учнів геометрії, компетентність у підготовці учнів до математичних олімпіад тощо) [11].

У рамках науково-дослідної роботи «Розвиток професійної компетентності вчителів природничо-математичних дисциплін та інформатики», яку здійснює колектив кафедри природничо-математичної освіти та інформаційних технологій КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», реалізується (у розрізі обов'язкової взаємодії компонентів професійної компетентності) одна з основних функцій неперервної педагогічної освіти вчителів математики – створення, науково-методичний супровід і постійне оновлення для ключових тематичних розділів задачних комплексів (систем задач), які дозволяють послідовно забезпечувати на рівні поглибленого навчання школярів, підготовки студентів математичних спеціальностей, підвищення кваліфікації вчителів ефективний нерозривний зв'язок між теоретичним та практичним (задачним) матеріалом. В основі лежить названа методологічна концепція розвитку навичок учителів математики з формування продуктивних згорнутих асоціацій і згорнутих структур мислення.

Автор у своїх роботах [13-20] послідовно дотримується підходів щодо продуктивних згорнутих дидактичних структур (які, у свою чергу, включають згорнуті асоціації та структури мислення), завдяки яким значною мірою відбувається навчання розв'язування складних задач [26, с. 112, 115, 158, 187-196; 8, с. 336-337; 28; 29], – з урахуванням важливих для формування згорнутих асоціацій та структур мислення ознак *гнучкості, різнорівневої диференціації, алгоритмічності та структурної впізнаваності*.

У теорії психолого-дидактичних закономірностей вважається доведеним [5, с. 8], що і *розв'язування* математичних задач, і *пошук розв'язань* базуються на застосуванні *узагальнених асоціацій*. Для нас суттєвим є розуміння того [5, с. 9], що коли суб'єкт навчального процесу неправильно розв'язує окремі задачі певного типу або ж узагалі не здогадується застосувати до них начебто відомий

йому спосіб міркувань, то це – проявлення *хибної узагальненої асоціації*. Такі хибні асоціації формуються в свідомості внаслідок помилкового моделювання процесу розв'язування. Моделювання відбувається на рівні *моделювання об'єктів вивчення* – формального заміщення досліджуваних об'єктів іншими, спеціально для цього створеними. Якщо під час цього не формується глибоке повноцінне усвідомлення математичних особливостей моделі, якою заміщено задачу, математичних причин вибору саме такої моделі, не формується адекватне сприйняття математичних «пружин», що спрацьовують в обраній моделі (не усвідомлюється достатньою мірою, яка математична властивість створеної моделі є обов'язковою для отримання шуканого розв'язання чи доведення), то, відповідно до так званої *закономірності Шеварьова*, утворюється *хибна узагальнена асоціація* [5, с. 13].

Ми робимо висновок, що запобіганням виникнення хибних узагальнених асоціацій може бути лише ефективна робота зі створення **продуктивних узагальнених згорнутих асоціацій**, більш того – **згорнутих структур**, що нерозривно пов'язуються з широким спектром евристичних схем (методів доведення) [23; 24; 25]. Потрібні асоціації та згорнуті структури формуються на основі належним чином розроблених (підібраних) систем задач та систем теоретичних фактів. Покажемо у таких системах є дидактичне значення **задач і теорем з узагальненнями**, оскільки саме процес узагальнення якнайкраще дозволяє виділити справжні математичні ресурси, за рахунок яких у створеній моделі розв'язується складна (у тому числі й олімпіадна) задача: узагальнення відштовхується від виділення математичної сутності знайденого доведення, від глибокого розуміння потенціалу трансформування умови задачі.

Для роботи з учителями під час курсів підвищення кваліфікації впровадження концепції згорнутих дидактичних структур утілюється, у тому числі, створенням автором навчальних модулів з різних тематичних напрямів. Зокрема, з методики розв'язування комбінаторно-логічних задач, пов'язаних з клітчастими дошками [14; 15; 16], з методики розв'язування олімпіадних задач, пов'язаних із цілою частиною дійсного числа [13; 18; 19], з методики розв'язування й дослідження функціональних рівнянь [17]. Звернемо також увагу на розроблений нами навчальний модуль з дистанційного опрацювання учителями вибраних питань курсу планіметрії, спрямований на пропедевтику навчання математики на профільному й поглибленому рівні.

Програмами для профільного й поглибленого вивчення математики передбачено, що однією з провідних змістових ліній навчання є *функціональна*, тому в процесі навчання приділяється особлива увага дослідженням властивостей функцій у тій чи іншій формі, розв'язуванню рівнянь та нерівностей як окремим випадкам задач на дослідження функцій [21]. Актуальність цієї проблематики знаходить відповідне відображення в організації фахової математичної підготовки вчителів під час підвищення їхньої кваліфікації.

Для вирішення поставленої вище проблеми автор ставить тут за мету створення на концептуальній основі названих досліджень конкретного обґрунтованого прикладу евристично орієнтованої системи навчальних задач і

вправ, якими наскрізно поєднується теоретична підготовка з алгебри та математичного аналізу вчителів, школярів, студентів з практикою розв'язування актуального класу олімпіадних задач, пошуком дидактичних механізмів навчання [20].

Питання методології формування продуктивних згорнутих дидактичних структур і навчання розв'язування задач підвищеної складності та олімпіадних задач з математики

Наші дослідження базуються на методах системного науково-методологічного аналізу наукової, навчально-методичної та психолого-педагогічної літератури, задачних матеріалів математичних змагань для обдарованих учнів, синтезі та узагальненні теоретичних положень та практичних висновків і рекомендацій, які містяться в навчально-методичних та наукових джерелах, спостереженні та аналізі навчального процесу з підготовки учнів та студентів, роботи з учителями математики в системі післядипломної педагогічної освіти, узагальненні власного педагогічного досвіду, досвіду інших фахівців з питань науково-методичного забезпечення математичних олімпіад, турнірів, конкурсів.

У більшості методичних публікацій, присвячених розв'язуванню задач підвищеного рівня складності та олімпіадних задач різних типів, зосереджено увагу на окремих прийомах (інколи досить яскравих та виразних) у руслі суто евристичних підходів. Такий дидактичний підхід намагаються обґрунтувати зауваженнями А.М. Колмогорова щодо структури математичних здібностей [7], серед яких виділяються здібності до «мистецтва послідовного, правильно розчленованого логічного міркування...». Утім, понад 70-річний світовий досвід проведення на широких засадах математичних змагань різного типу поступово дозволяє долати брак чітких уявлень щодо **сутності й структури математичних здібностей** (зокрема – здібностей не лише на рівні засвоєння програмних вимог з математики, але й на рівні успішної участі в математичних олімпіадах), вікової динаміки розвитку цієї структури, на який – з точки зору тодішніх реалій – вказував у своїй класичній монографії [8], виданій у 1968 році, В.А. Крутецький.

Дослідники та вчителі-практики досить давно звернули увагу на дещо парадоксальне явище. Для прикладу, акцентування в педагогічній практиці керівників математичних гуртків, наставників (сьогодні вже часто кажуть – тренерів) активних учасників математичних змагань на розв'язуванні олімпіадних задач з комбінаторики клітчастих дошок популярним *методом розфарбувань* як, з їхньої точки зору, на методичній реалізації «послідовного, правильно розчленованого логічного міркування» (за А.М. Колмогоровим), дає найчастіше якщо й не негативний результат, але й надто далекий від очікуваного. Аналогічне спостерігається й з багатьох інших типів олімпіадних та нестандартних складних математичних задач. Про це переконливо свідчить аналіз результатів учнівських математичних змагань саме в частині творчих досягнень учасників, і ці питання постійно обговорюються членами журі олімпіад, керівниками команд, учителями тощо. Викликає здивування, чому здібні учні, яким неодноразово демонстрували приклади потрібних міркувань і

на яких ці «красиві міркування» справляли належне враження, у потрібний момент (під час олімпіади, наприклад) не зуміли в своїй свідомості активізувати саме потрібні *узагальнені асоціації* [5], або чому вони безрезультатно намагались застосувати подібні за формою міркування.

Причини того, що такі – на перший погляд – зовнішньо **ефектні** *наочні* методичні прийоми не є суттєво **ефективними** (особливо – під час розв’язування по-справжньому складних задач), носять, на нашу думку, комплексний характер.

Наставники учасників олімпіад і самі учні знають (і сподіваються часто саме на це), що розв’язання складних і нестандартних задач не завжди (принаймні, так здається) настає в результаті прозорого та повністю керованого послідовного розумового процесу. Інколи після невдалих спроб розв’язання задачі раптово настає «осяяння» – феномен *інсайту*, коли ідея розв’язання виникає «випадково» і, начебто, нічим не зумовлена, причому учень неспроможний задовільно пояснити ані сам факт «раптовості», ані інші супутні обставини виникнення плідної ідеї. Аналіз природи та проявлення інсайту в навчальній діяльності був і залишається складною проблемою сучасної психології, педагогіки та дидактики.

Разом з тим, ми вважаємо за доцільне дотримуватись концептуального підходу, викладеного В.А. Крутецьким [8, с. 336-337] на підґрунті численних психолого-педагогічних досліджень. Стисло сформулюємо тут основні положення такого підходу.

1. Феномен інсайту, незважаючи на зовнішню відсутність його зв’язків з попереднім досвідом учня, є результатом попередньої тривалої розумової діяльності, результатом реалізації здобутого раніше досвіду, отриманих навичок та знань, перероблення та використання накопиченої інформації тощо (за сучасною точкою зору – сформованих предметно-галузевих математичних компетентностей, причому – у нашому випадку – з максимальним урахуванням особливостей, притаманних підготовці талановитих учнів до математичних змагань різних типів та рівнів; сформовані компетенції вважаються похідним поняттям від «компетентності», і вони виводяться як соціально закріплені освітній результат, зокрема – як реальні вимоги до застосування учнями сукупності знань, способів діяльності у певній науковій галузі [1; 22]).

2. В основі феномену інсайту немає нічого понад визначених компонентів математичної обдарованості, і будь-який подібний факт можна пояснити з позицій класичних уявлень щодо структури математичних здібностей; у переважній більшості випадків дослідники знаходили саме ту ланку, зовнішня відсутність якої і створювала уявлення «раптового осяяння».

3. В основі феномену інсайту дуже часто лежить **неусвідомлене узагальнення** – *неусвідомлене* застосування загальних способів дій (або окремого прийому), загальних принципів підходів до розв’язування задач на засадах спорідненості (інколи надто віддаленої) різних математичних об’єктів, схем, задач.

4. Переважна більшість випадків інсайту пояснюються тенденцією коректно мислити **згорнутими структурами**, наявністю максимально

згорнутих асоціацій, які є характерними і, мабуть, на наш погляд, визначальними для дуже здібних до математики школярів. В.А. Крутецький, посилаючись на дослідження П.О. Шеварьова, неодноразово звертає увагу на те, що під час розв’язування складних задач учень зазвичай шукає, під який із уже відомих йому типів можна було б її підвести, але не усвідомлює цього загального принципу, за яким він фактично діє [28; 29]. Саме тому, вказує П.О. Шеварьов, об’єкт дослідження вважає, що розв’язання прийшло до нього «раптово» – без достатніх для цього причин. Цей ефект пов’язується із загальними психологічними закономірностями складної розумової діяльності, яка обов’язково супроводжується явним та прихованим використанням згорнутих структур та асоціацій. В.А. Крутецький, модифікую тезу П.О. Шеварьова [29, с. 96], стверджує, що здібний учень у цілому ряді ситуацій може не усвідомлювати (ані під час розв’язування задачі, ані потім) усіх проміжних ланок реального розумового процесу.

Повернемось до сформульованої вище проблеми відносно невисокої результативності здібних учнів, котрим наполегливо демонстрували окремі «методи», під час розв’язування саме тих задач, які, власне кажучи, проведення таких міркувань і вимагали. Нестандартні (і олімпіадні в тому числі) задачі, як було зазначено вище, традиційно цілком доречно відносять до задач евристичного характеру [9]. Ідея активного використання евристичних методів викладання під час навчання учнів розв’язуванню олімпіадних задач саме евристичного характеру є, беззаперечно, слушною. Утім, звернемо увагу на те, що евристичні методи навчання [24; 30] аж ніяк не можна утотожнювати з розв’язуванням задач лише евристичного характеру (чи звужувати до розв’язування таких задач): евристичні методи є широким колом підходів до розв’язування задач (можливо, навіть, і задач конкретного типу), який спрямовується на залучення учнів до самостійного відтворення нових для них закономірностей, генерування гіпотез у процесі пізнавальної діяльності, причому – за аналогією до наукової творчості. Дидактичні підходи до шкільних олімпіадних задач з математики мають повноцінно ґрунтуватись на евристичних правилах-орієнтирах (методах доведення) [30, с. 70-82]. Серед класифікованих З.І. Слєпкань та іншими дослідниками дванадцяти схем доведення, що використовуються в межах середньої математичної освіти, основу підготовки учасників математичних олімпіад різних рівнів складають, як відомо, аналітичний, синтетичний, аналітико-синтетичний методи, метод доведення «від супротивного», метод повної індукції та метод математичної індукції.

Усі, хто працює в галузі підготовки учнів до математичних змагань, науково-методичного забезпечення такої підготовки тощо, не можуть, на наш погляд, не дотримуватись тези А.А. Столяра [26, с. 158] щодо «помилковості точки зору, згідно з якою нібито не можна **навчати** розв’язуванню нестандартних задач». А.А. Столяр та інші вчені стверджують, що таке **навчання** є цілком можливим, якщо під цим розуміти **навчання методів пошуку** розв’язань (доведень).

Хоча в контексті загальноосвітньої підготовки школярів часто згадані вище евристичні схеми розглядаються, в основному, з точки зору методики

навчання «готових» математичних доведень [25, с. 75], їх перенесення для дидактичного опрацювання олімпіадних задач та задач підвищеного рівня складності на доведення стає цілком очевидним [25, с. 75], якщо розширити цільовий контингент та, відповідно, розуміти *навчання доведень як навчання розумових процесів пошуку, відкриттів і побудов доведень* [26, с. 112].

Захоплення візуалізацією та наочністю, намагання нав'язати якийсь прийом на кшталт «методу допоміжних розфарбувань» (для комбінаторно-логічних задач, пов'язаних з поліміно та клітчастими областями) як самостійну евристичну схему і призводить, як правило, до методичних «поразок» та відсутності очікуваних олімпіадних успіхів. Якщо створити модель, повністю *ізоморфну* задачі не вдається, для запобігання утворенню *хибних узагальнених асоціацій* за П.О. Шеварьовим моделювати потрібно саме ті окремі властивості об'єктів, які носять визначальний для даної задачі характер [5; 16; 28; 29]. Отже, намагання навчати вчителів, студентів, учнів лише техніки заміщення одних об'єктів іншими без моделювання подальших дій та операцій (а доведення та евристичні схеми розглядаються як оперативна складова галузевої компетентності [23]) з новими об'єктами є нежиттєздатними.

На наш погляд, ефективні дидактичні схеми «алгоритмів» пошуку доведень, які доречно застосовувати також і для олімпіадних задач, наведені в [26, с. 187-196]. А.А. Столяр показує,

що роль алгоритмів пошуку доведень полягає в організації

цілеспрямованого пошуку (для нестандартних задач такий пошук є творчим, а не детермінованим і залежить від вдалого відбору правильних тверджень, асоційованих із доводжуваним твердженням).

Під час пошуку розв'язань задач у межах згаданих вище евристичних схем використовується один з евристичних принципів, відомий під назвою принципу *парадигми* [26, с. 115]: для задачі відшукується *напрямна модель-носій* (термін автора даної публікації – *I. M.*) евристичної

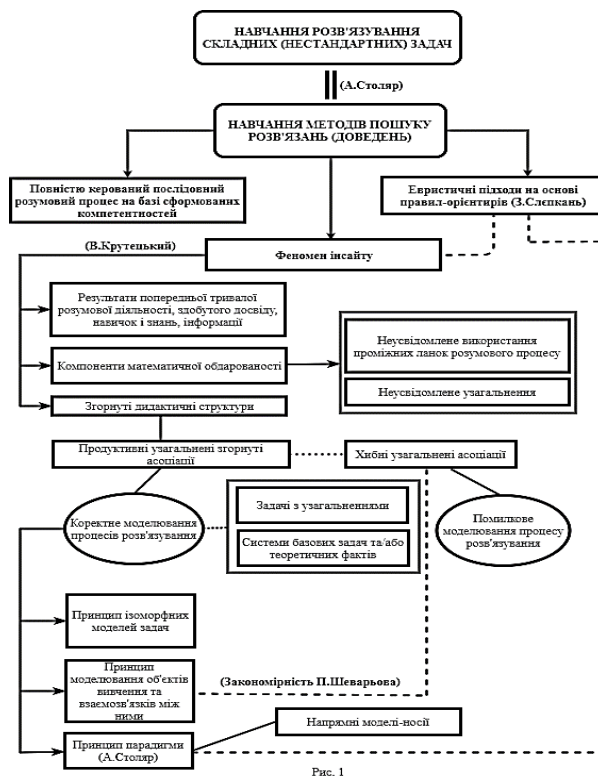


Рис. 1

інформації (ця модель може й не бути повністю *ізоморфною* задачі [16]).

Світова практика підготовки учнів до математичних змагань різного рівня – від перших етапів олімпіад до Міжнародних математичних олімпіад – переконливо доводить, що основним оперативним інструментом навчання евристичних схем доведення в олімпіадних (складних нестандартних) задачах, пошуку *напрямних моделей* шляхом застосування продуктивних узагальнених згорнутих асоціацій та згорнутих структур є формування в свідомості обдарованих учнів таких асоціацій та структур у вигляді систем (масивів) **базових задач**. Наприклад, досвід перших років підготовки збірної команди України до Міжнародних математичних олімпіад у формі систем базових задач викладено в навчально-методичному посібнику [10], який був схвально сприйнятий тренерами учасників олімпіад та використовується й сьогодні. Пізніше почали з'являтися актуальні матеріали різних авторів (електронні версії деяких з них доступні в *Olympiad Training Materials* [31]). Кожна задача сформованого масиву базових задач для обраного класу задач має розглядатись з точки зору усвідомленого вибору об'єктів моделювання (визначення того, яка властивість конструкції відповідає за твердження задачі), зручної «мови» описання моделі, а потім – з точки зору відповідної евристичної схеми доведення (або ж – якщо це необхідно – з точки зору інтегрованого застосування декількох схем).

Автор цієї роботи, як зазначалось вище, створив окремий посібник [14], присвячений практичним прийомам моделювання методів розв'язування досить широкого спектра олімпіадних задач на клітчастих дошках. Чимало таких задач «експлуатують» міркування допоміжних розфарбувань. Підкреслимо, що на відміну від деяких інших науково-методичних публікацій, посібник [14], як і публікації автора [15; 16], ставить за мету переконати в тому, що розфарбовування клітчастих дошок, як правило, **не варто** розглядати в якості самостійного *методу* розв'язування задач, *нав'язуючи* при цьому учням – учасникам олімпіад систему **стійких хибних узагальнених асоціацій**. Натомість ми прагнемо в роботі з учителями та учнями показувати, аналізуючи зміст посібника [14], інших джерел, що справжньою «ідеологією» для таких задач є загальна техніка комбінаторних підрахунків (у тому числі – зіставлення результатів обчислення та/або оцінювання однієї й тієї ж самої кількісної характеристики декількома способами), а запровадження розфарбувань (певна ідентифікація об'єктів цих підрахунків) лише полегшує викладення та сприйняття прийомів, важливих для формування й розвитку математичної культури.

Приклад методичної системи навчання розв'язування деяких типів нестандартних задач, пов'язаних з ітераціями функцій

У контексті викладених вище підходів до формування *продуктивних згорнутих асоціацій* та *напрямних моделей-носіїв* (рис. 1) розглянемо приклад компактною за обсягом системи задач (на основі задачного матеріалу

математичних олімпіад різних рівнів), спрямованої на підготовку до розв'язування досить поширеного класу складних рівнянь, в яких фігурують ітерації функцій.

Ми бачимо всі основні риси описаного вище дидактичного процесу, включаючи створення системи базових теоретичних фактів (інструментарій, який висвітлює закладені в основу задач математичні ресурси, і завдяки якому будуються *ізоморфні* моделі задач), узагальнюючий теоретичний та практичний компонент (теорема та наслідок з неї, задача 7), а також задачі 5 і 6, що ілюструють шлях до виникнення хибних асоціацій.

Для так званих *ітерацій* числової функції f часто зручно використовувати спеціальні позначення: $f^{(m)}(x) = \underbrace{f(f(\dots f(x)\dots))}_{m \text{ разів}}$, $m \geq 2$; $f^{(1)}(x) = f(x)$.

Лема 1. Нехай $n \geq 2$ – задане натуральне число. Якщо функція $f : X \rightarrow \mathbf{R}$ зростає (не обов'язково строго) на непорожній множині $X \subset \mathbf{R}$, то для $x_0 \in X$ рівність $f^{(n)}(x_0) = x_0$ виконується тоді й тільки тоді, коли виконується рівність $f(x_0) = x_0$.

Доведення. Якщо $f(x_0) = x_0$, то $f^{(n)}(x_0) = x_0$, $n \in \mathbf{N}$. Нехай $f^{(n)}(x_0) = x_0$, але $f(x_0) \neq x_0$ (звернемо увагу на те, що для обраного $x_0 \in X$ визначені $f^{(k)}(x_0)$, $1 \leq k \leq n$, і $f^{(k)}(x_0) \in X$ для всіх k , $1 \leq k \leq n-1$, $x_0 = f^{(n)}(x_0) \in X$; при цьому ми не вимагаємо, щоб $E(f) \subset X$). Якщо $f(x_0) > x_0$, то $f(f(x_0)) \geq f(x_0) > x_0$, і т. д. Матимемо: $f^{(n)}(x_0) > x_0$, $n \in \mathbf{N}$. Аналогічно одержуємо суперечність, якщо $f(x_0) < x_0$.

Задача 1. Для кожного дійсного значення параметра a розв'яжіть рівняння

$$\underbrace{\sqrt{a + \sqrt{a + \dots + \sqrt{a + \sqrt{a + x}}}}}_{n \text{ разів}} = x.$$

Розв'язання (для $n=2$ інший спосіб розв'язування розглядається в [3, с. 73]). Функція $f(x) = \sqrt{a+x}$ строго зростає на своїй області визначення – проміжку $[-a; +\infty)$. Звернемо увагу на те, що множина значень такої функції може й не бути підмножиною множини $[-a; +\infty)$ (наприклад, для функції $f(x) = \sqrt{-1+x}$ $D(f) = [1; +\infty)$, $E(f) = [0; +\infty)$), тому з методичної та математичної точки зору слід надавати перевагу наведеному вище варіанту леми 1 у порівнянні з формулюванням «близького» за змістом факту, наприклад, з [4].

Відтак, маємо розглядати рівняння $\sqrt{a+x} = x$, рівносильне системі

$$\begin{cases} x^2 - x - a = 0, \\ x \geq 0. \end{cases}$$

Для цього на «допоміжній» координатній площині Oxa зображаємо графік $a = x^2 - x$, $x \geq 0$, і встановлюємо, що для $a = -\frac{1}{4}$ і всіх $a > 0$ рівняння має

один корінь $x = \frac{1 + \sqrt{1+4a}}{2}$, для кожного $a \in \left(-\frac{1}{4}; 0\right]$ рівняння має два корені $x = \frac{1 \pm \sqrt{1+4a}}{2}$, для $a < -\frac{1}{4}$ рівняння розв'язків не має.

Цікаві й корисні вправи на застосування цієї ідеї можна знайти також у [4].

Лема 2. Якщо $f : \mathbf{R} \rightarrow \mathbf{R}$, $g : \mathbf{R} \rightarrow \mathbf{R}$ – строго зростаючі взаємно обернені функції, то рівняння $f(x) = g(x)$ і $f(x) = x$ рівносильні.

Доведення. Маємо:

$$f(x) = g(x) \Leftrightarrow f(f(x)) = f(g(x)) \Leftrightarrow f(f(x)) = x \Leftrightarrow f(x) = x.$$

Зауваження. Лема подається у вигляді, найбільш зручному для такої задачі.

Задача 2. Розв'яжіть рівняння $\frac{1}{6}x^3 - 2 = \sqrt[3]{6x+12}$.

Розв'язання. Функції $f(x) = \frac{1}{6}x^3 - 2$, $g(x) = \sqrt[3]{6x+12}$ є строго зростаючими на всій числовій прямій та взаємно оберненими. І тому (див. лему 2) задане рівняння рівносильне рівнянню $\frac{1}{6}x^3 - 2 = x$, тобто $x^3 - 6x - 12 = 0$ (*). Нехай $h(x) = x^3 - 6x - 12$. Розв'язками рівняння $h'(x) = 0$ будуть $x = \pm\sqrt{2}$. Перевіряємо, що $h(\pm\sqrt{2}) < 0$, і з цього випливає єдиність дійсного кореня рівняння (*). Цей корінь знайдемо методом Кардано. Подамо α у вигляді $\alpha = \sqrt[3]{u + \sqrt{v}} + \sqrt[3]{u - \sqrt{v}}$, тоді $\alpha^3 - 3\alpha\sqrt[3]{u^2 - v} - 2u = 0$ і маємо: $u = 6$, $v = 28$.

Відповідь: $x = \sqrt[3]{6+2\sqrt{7}} + \sqrt[3]{6-2\sqrt{7}}$.

Задача 3 [2, с. 23]. Розв'яжіть рівняння $e^x - e^{-x} = 2\ln(x + \sqrt{1+x^2})$.

Розв'язання. Функції $f(x) = \frac{e^x - e^{-x}}{2}$ та $g(x) = \ln(x + \sqrt{1+x^2})$ є взаємно оберненими та строго зростаючими на всій числовій прямій. Отже, згідно з лемою 2, маємо розв'язати рівняння $\frac{e^x - e^{-x}}{2} = x$. Маємо, що $x=0$ є коренем

цього рівняння. Далі, для функції $h(x) = \frac{e^x - e^{-x}}{2} - x$, $x \in \mathbf{R}$, $h'(x) = \frac{1}{2}e^x + \frac{1}{2}e^{-x} - 1$, і за нерівністю Коші $\frac{1}{2}e^x + \frac{1}{2}e^{-x} \geq \sqrt{e^x e^{-x}} = 1$, причому

рівність виконується тоді й тільки тоді, коли $e^x = e^{-x}$, тобто $x=0$. Відтак, функція h строго зростає на множині \mathbf{R} [6, с. 133], і – окрім $x=0$ – інших коренів рівняння $h(x)=0$ не має.

Відповідь: $x=0$.

Лема 3. Якщо функція $f: \langle a; b \rangle \rightarrow \langle a; b \rangle$ неперервна на проміжку $\langle a; b \rangle$, $-\infty < a < b < +\infty$ (символом $\langle a; b \rangle$ позначається будь-який з проміжків типу $(a; b)$, $[a; b]$, $(a; b]$, $[a; b)$), і не має на ньому *нерухомих точок*, то й будь-яка її ітерація не матиме на ньому *нерухомих точок*.

Доведення. Якщо для всіх $x \in \langle a; b \rangle$ $f(x) \neq x$, то – з урахуванням неперервності функції f – або $f(x) > x$ для всіх $x \in \langle a; b \rangle$, або $f(x) < x$ для всіх $x \in \langle a; b \rangle$. Якщо $f(x) > x$ для всіх $x \in \langle a; b \rangle$, то $f(f(x)) > f(x) > x$, і т. д. Аналогічно – якщо $f(x) < x$ для всіх $x \in \langle a; b \rangle$.

Задача 4 (*Всесоюзна олімпіада, 1973 р.*). Довести, що якщо для квадратного тричлена $Q(x)$ рівняння $Q(x)=x$ не має коренів, то й рівняння $Q(Q(x))=x$ також не має коренів.

Розв'язання безпосередньо випливає з леми 3.

Задача 5 (*I Соросівська олімпіада школярів Росії, міжпредметний тур, 1995 р.*). Розв'яжіть рівняння $2 - x = (2 - x^3)^3$.

Розв'язання. Звернемо увагу на те, що функція $f(x) = 2 - x^3$ спадає, тому **лему 1** тут застосувати не вдається, хоча рівняння й має вигляд $f(f(x)) = x$, де $f(x) = 2 - x^3$.

Розв'язання рівняння, зрозуміло, можна звести до розв'язання системи

$$\begin{cases} y = 2 - x^3, \\ x = 2 - y^3. \end{cases}$$

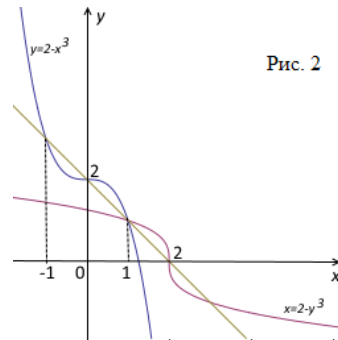


Рис. 2

Зобразимо в одній системі координат відповідні графіки, а також – для подальших міркувань – пряму, задану рівнянням $y + x = 2$ (рис. 2). Рисунок дозволяє нам *припустити*, що єдиним розв'язком системи є $x = y = 1$ (тоді $x = 1$ – єдиний корінь нашого рівняння). Доведемо, що інших коренів насправді немає. Виходячи із симетрії відносно прямої $y = x$ та із спадання функцій $y = 2 - x^3$, $y = \sqrt[3]{2 - x}$, $y = 2 - x$, бачимо, що достатньо довести, що в області $\{(x, y) : x < 1, y > 1\}$ графік рівняння $y = 2 - x^3$ розташований «вище» від графіка рівняння $x = 2 - y^3$. Для зручності скористаємось як «посередником» прямою $y + x = 2$. На множині

$\{(x, y) : x \in (-\infty; -1] \cup [0; 1), y > 1\}$ маємо: $2 - x^3 \geq 2 - x$, $2 - y > 2 - y^3$. В області $\{(x, y) : -1 < x < 0, y > 1\}$ $2 - x^3 > 2 > \sqrt[3]{2 - x}$.

Відповідь: $x = 1$.

Задача 6. Скільки різних дійсних коренів має рівняння $(x^4 - 5)^5 = 5 - \frac{24}{x^4}$?

Указівка. Маємо:

$$\begin{cases} (x^5 - 5x)^5 - 5(x^5 - 5x) = x, \\ x \neq 0 \end{cases}$$

(знов-таки, звернемо увагу на те, що рівняння із системи також має вигляд $f(f(x)) = x$, але для функції $f(x) = x^5 - 5x$ лему 1 ми застосувати не можемо). Аналогічно попередній задачі, задача зводиться до системи

$$\begin{cases} y = x^5 - 5x, \\ x = y^5 - 5y, \\ x \neq 0. \end{cases}$$

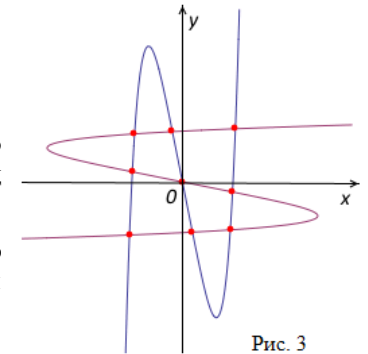


Рис. 3

Відповідь: 8 різних дійсних коренів (див. *схематичний рис. 3*).

Як узагальнення леми 1 запропонуємо таку теорему.

Теорема. Нехай $n \geq 2$ – задане натуральне число. Якщо для функції f , що

розглядається на непорожній множині $M \subset \mathbf{R}$, функція $\varphi(x) = x + \sum_{k=1}^{n-1} f^{(k)}(x)$ є визначеною та *ін'єктивною* на цій множині (тобто для $u \neq v$ $\varphi(u) \neq \varphi(v)$), то для $x_0 \in M$ рівність $f^{(n)}(x_0) = x_0$ виконується тоді й тільки тоді, коли виконується рівність $f(x_0) = x_0$.

Доведення. Якщо $f(x_0) = x_0$, то $f^{(n)}(x_0) = x_0$, $n \in \mathbf{N}$. Для обраного x_0 $f^{(k)}(x_0) \in M$ для всіх k , $1 \leq k \leq n-1$, $x_0 = f^{(n)}(x_0) \in M$. Нехай $f^{(n)}(x_0) = x_0$, але $f(x_0) \neq x_0$. Тоді $\varphi(f(x_0)) \neq \varphi(x_0)$, тобто

$$f(x_0) + \sum_{k=1}^{n-1} f^{(k)}(f(x_0)) \neq x_0 + \sum_{k=1}^{n-1} f^{(k)}(x_0),$$

$$\sum_{k=1}^n f^{(k)}(x_0) \neq x_0 + \sum_{k=1}^{n-1} f^{(k)}(x_0), \quad f^{(n)}(x_0) \neq x_0,$$

що суперечить припущенню.

Зауваження. Нехай функція $f : X \rightarrow \mathbf{R}$ зростає (не обов'язково строго) на непорожній множині $X \subset \mathbf{R}$. Позначимо $M = \bigcap_{k=1}^{n-1} D(f^{(k)})$, $M \subset X$. Якщо

$M \neq \emptyset$, то функція $\varphi(x) = x + \sum_{k=1}^{n-1} f^{(k)}(x)$ на множині M зростає **строго**, а тому

є ін'єктивною. Звідси, відповідно до доведеної теореми, ми встановлюємо, що для $x_0 \in M$ рівність $f^{(n)}(x_0) = x_0$ виконується тоді й тільки тоді, коли виконується рівність $f(x_0) = x_0$ (якщо рівність $f^{(n)}(x_0) = x_0$ має місце для $x_0 \in X = D(f)$, то, очевидно, що $x_0 \in M$). Відтак, ми бачимо, що лема 1 впливає з цієї теореми.

Наслідок (див. також [27]). Якщо функція f неперервна на проміжку $\langle a; b \rangle$ і має похідну в кожній точці проміжку $\langle a; b \rangle$, причому для всіх $x \in \langle a; b \rangle$ $f'(x) \neq -1$, то для $x_0 \in \langle a; b \rangle$ рівність $f(f(x_0)) = x_0$ виконується тоді й тільки тоді, коли виконується рівність $f(x_0) = x_0$.

Доведення. Нехай $\alpha \in \langle a; b \rangle$, $\beta \in \langle a; b \rangle$, $\alpha \neq \beta$. Вважаємо, що $\alpha < \beta$. За теоремою Лагранжа, існує таке $\xi \in (\alpha; \beta)$, що $f(\beta) - f(\alpha) = f'(\xi)(\beta - \alpha)$. Оскільки $f'(\xi) \neq -1$, то $f(\beta) - f(\alpha) \neq \alpha - \beta$, $f(\beta) + \beta \neq f(\alpha) + \alpha$, і функція $\varphi(x) = f(x) + x$ є ін'єктивною на проміжку $\langle a; b \rangle$.

Задача 7. Розв'яжіть рівняння $(2x^3 - x + 10)^3 - 2(2x^3 - x + 10) + 40 = 8x$.

Розв'язання. Нехай $f(x) = x^3 - \frac{x}{2} + 5$. Тоді вихідне рівняння набуде вигляду $f(f(x)) = x$. Функція $\varphi(x) = x + f(x)$ строго зростає на \mathbf{R} і тому є ін'єктивною (можна, як неважко бачити, скористатись і наслідком з теореми). Отже, маємо розв'язати рівняння $f(x) = x$.

Відповідь: $x = -2$.

Висновки

Результати досліджень апробовано автором на лекціях та практичних заняттях з підвищення кваліфікації вчителів, під час підготовки учнів до математичних змагань, а також – у процесі складання окремих задач та комплектів завдань для математичних олімпіад і турнірів. У роботах [13; 19] щодо розв'язування задач про цілу та дробову частину числа, які також успішно використовуються в процесі роботи з вчителями на курсах підвищення кваліфікації в Одеській академії неперервної освіти, формування продуктивних згорнутих структур на системному рівні супроводжується потужним і принциповим для педагогічної діяльності в галузі математики «контрастним» дидактичним методом, який полягає, зокрема, в тому, що для деяких складних олімпіадних задач є можливим подати і розв'язання, передбачені їхніми авторами, і запропонувати альтернативні – у контексті тематики, що опрацьовується. *Компаративний* аналіз способів розв'язування задач

олімпіадного характеру має особливий дидактичний потенціал для розвитку математичних компетентностей усіх учасників навчального процесу, помітно підсилює описані етапи навчання та закріплення евристичних прийомів у математиці [22].

В умовах постійного оновлення змісту сучасних математичних змагань розвиток ідей формування продуктивних згорнутих дидактичних структур для навчання розв'язування задач різного рівня складності вимагає постійного вдосконалення науково-методичної діяльності щодо створення та дидактичного супроводу спеціальних ефективних «ланцюжків» тренувальних задач і вправ, якими реалізується системне сприйняття математичного змісту задач (у тому числі й логіки авторів нових задач) у конгломераті математичної освіти «студент – учитель – учень».

Ми презентуємо тут оригінальний приклад такої системи задач (з урахуванням фактора мінімізації витрат навчального часу без втрати методичної та наукової якості) у поєднанні з теоретичним матеріалом, яка може не лише безпосередньо використовуватись у педагогічній практиці, але параметрів котрої можуть дотримуватись і вчителі для пошуку та опрацювання інших питань, і вчені-методисти, і викладачі закладів вищої освіти (зокрема, для формування тематики курсових та дипломних робіт для майбутніх учителів). Для обдарованих учнів вивчення зв'язків методів розв'язування задач з більш широким колом математичних питань, виявлення (самостійно або під керівництвом учителя) спеціалізації й трансформації фактів «нешкільної» математики в задачному матеріалі сприяє формуванню стійкого мотивованого пізнавального інтересу, є і живильним середовищем для підготовки до олімпіад, і перспективним напрямом дослідницької роботи в Малій академії наук.

Список використаних джерел

1. Бібік Г. В. Компетентнісний підхід у навчанні математиці як методична проблема// Наукові записки КДПУ імені Володимира Винниченка. – Серія: Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 82(1). – С. 11-15.
2. Бродский Я. С., Слипенко А. К. Производная и интеграл в неравенствах, уравнениях и тождествах. – К.: Вища школа, 1988. – 120 с.
3. Вавилов В. В., Мельников И. И., Олехник С. Н., Пасиченко П. И. Задачи по математике. Уравнения и неравенства. – М.: Наука, 1987. – 240 с.
4. Воробійова А. І., Лейфура В. М. Рівняння з «трикрапками», або дещо про ітерації та границі// Наша школа. – 2009. – №6. – С. 49-57.
5. Груденов Я. И. Совершенствование методики работы учителя математики. – М.: Просвещение, 1990. – 223 с.
6. Дороговцев А. Я. Математичний аналіз. Ч. I. – К.: Либідь, 1993. – 320 с.
7. Колмогоров А. Н. О профессии математика. – М.: Изд-во МГУ, 1959. – 30 с.
8. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 432 с.
9. Лейфура В. М. Математичні задачі евристичного характеру. – К.: Вища школа, 1992. – 91 с.

10. Лейфура В.М., Мітельман І.М., Радченко В.М., Ясінський В.А. Задачі міжнародних математичних олімпіад та методи їх розв'язування. – Львів: Євросвіт, 1999. – 128 с.
11. Матяш О.І. Удосконалення професійної підготовки вчителя математики в умовах компетентнісного підходу// Acta Universitatis Pontica Euxinus. Спеціальний випуск. Варна, 2015. – С. 241-246.
12. Михайленко Л.Ф., Воевода А.Л. Методична компетентність вчителя математики як педагогічна проблема// Фізико-математична освіта. – 2019. – №1. – С. 135-141.
13. Мітельман І.М. Методичні та практичні аспекти розв'язування деяких олімпіадних задач про цілу частину числа// Наша школа. – 2000. – №№2-3. – С. 150-155.
14. Мітельман І.М. Розфарбуємо клітчасту дошку. – Львів: Каменяр, 2001. – 48 с.
15. Мітельман І.М. Діагональні «нешахові» розфарбування в олімпіадних задачах з комбінаторики клітчастих дощок// Математика в школі. – 2011. – №№1-2. – С. 35-45.
16. Мітельман І.М. Проблеми формування продуктивних згорнутих дидактичних структур та розв'язування олімпіадних задач про покриття клітчастих областей конгруентними поліміно// Наша школа. – 2012. – №6. – С. 61-72.
17. Мітельман І.М. Розв'язуємо функціональні рівняння. Міркування від супротивного. – Одеса: ТЕС, 2014. – 67 с.
18. Мітельман І.М. Точки розриву кусково-сталих функцій та деякі прийоми розв'язування олімпіадних задач, пов'язаних із цілою частиною числа// Наукові тези IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Розвиток сучасної природничо-математичної освіти: реалії, проблеми якості, інновації» (Запоріжжя, 1-5 квітня 2019 р.). Електронний збірник наукових праць ЗОППО. – 2019. – №1. URL: http://zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip33.html (дата звернення 06.08.2019).
19. Мітельман І.М. Навчання розв'язування олімпіадних задач, пов'язаних із цілою частиною дійсного числа, за допомогою властивостей точок розриву кусково-сталих функцій// Фізико-математична освіта. – 2019. – №2. (Прийнято до друку.)
20. Мітельман І.М. Навчання розв'язування деяких типів рівнянь, пов'язаних з ітераціями функцій, у контексті формування згорнутих дидактичних структур// Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку» (Одеса, 21 травня 2019 р.). – С. 117-121.
21. Навчальні програми з математики для закладів загальної середньої освіти (затверджені наказами МОН України від 07.06.2017 №804, від 23.10.2017 №1407, від 14.07.2016 №826). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi> (дата звернення 06.08.2019).
22. Раков С.А. Формування математичних компетентностей випускника школи як місія математичної освіти// Математика в школі. – 2005. – №5. – С. 2-8.
23. Семенець С.П. Навчальне моделювання методів доведення в шкільному курсі математики// Математика в школі. – 2006. – №9. – С. 12-16.
24. Скафа Е.И. Эвристический подход в обучении математике// Дидактика математики: проблемы и дослідження. Міжнародний збірник наукових робіт. – 2000. – Вип. 14. – С. 33-40.
25. Слепкань З.І. Методика навчання математики. – К.: Зодіак-ЕКО, 2000. – 512 с.
26. Столяр А.А. Педагогика математики. – Минск: Вышэйш. шк., 1986. – 414 с.
27. Чучаев И., Смольянова Е. Уравнения вида $f(f(x))=x$ и симметрия// Математика. – 1998. – №5. – С. 13-14.
28. Шеварёв П.А. Процессы мышления в учебной работе школьника// Советская педагогика. – 1946. – №3. – С. 94-109.
29. Шеварёв П.А. Обобщённые ассоциации в учебной работе школьников. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 302 с.
30. Эрдниев П.М. Преподавание математики в школе. – М.: Просвещение, 1978. – 304 с.
31. The IMO Compendium Group. URL: <https://imomath.com> (дата звернення 06.08.2019).

Папач Ольга Іванівна,
завідувач кафедри природничо-математичної
освіти та інформаційних технологій
кандидат педагогічних наук,

Rapach Olha,
the Head of the Department of Natural and
Mathematical education and IT Technologies
Candidate of Pedagogical Science

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** У роботі представлено теоретичне обґрунтування та розвиток поняття «науково-методичний супровід» відповідно до вимог післядипломної педагогічної освіти та професійної діяльності вчителів. Проаналізовані наукові погляди вітчизняних та європейських фахівців на цей феномен, його визначення та сутнісну характеристику, подані опис змісту, видів, напрямків науково-методичного супроводу, форм та методів його надання. Актуальним є усвідомлення зв'язку між освітнім лідерством та реалізацією сучасного супроводу. У роботі висвітлено досвід роботи освітян Австрії щодо впровадження державних стандартів та змін у змісті методичного супроводу вчителів в процесі розвитку їх професійної компетентності. Окреслені сучасні напрями науково-методичного супроводу щодо розвитку професійної компетентності вчителів, актуальні для Одеської області. Представлено досвід щодо здійснення науково-методичного супроводу вчителів природничо-математичних дисциплін кафедрою природничо-математичної освіти та інформаційних технологій у курсовий та міжкурсовий періоди.*

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN CONTINUOUS EDUCATION SYSTEM

***Abstract.** The paper presents the theoretical substantiation and development of the concept of "scientific and methodological support" in accordance with the requirements of postgraduate pedagogical education and professional activity of teachers. The scientific views of national and European experts on this phenomenon, its definition and essential characteristics are analyzed, the description of the content, types, directions of scientific and methodological support, forms and methods of its provision are given. Awareness of the link between educational leadership and the implementation of modern support is relevant. The experience of Austrian educators on the implementation of state standards and changes in the content of methodological support of teachers in the process of developing their professional competence is covered in the work. The modern directions of scientific and methodological support on the development of professional competence of teachers relevant for the Odessa*

region are outlined. The experience in the implementation of scientific and methodological support of teachers of natural and mathematical disciplines by the Department of Natural and Mathematical Education and Information Technologies in the course and inter-course periods is presented.

Вступ

Досягнення освітою України рівня розвинених країн світу можливе за умов реформування її концептуальних, структурних і організаційних засад, систематичного аналізу результатів діяльності, визначення пріоритетів щодо наступних кроків її трансформації у ринкових умовах на найближчий час і перспективу. В Концепції «Нова українська школа» відповідно до вітчизняних суспільних потреб кардинально переглянуто мету та зміст освіти. Це має суттєво вплинути на пріоритетність та якість впровадження вчителями освітніх та комунікативних технологій, структурних одиниць навчання, розвиток навичок самоосвіти.

На необхідність удосконалення професіоналізму педагога спрямовані державні документи, що регламентують сферу педагогічної освіти: Конституція України, закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про вищу освіту», Концепція «Нова українська школа», Концепція розвитку педагогічної освіти, Національна доктрина розвитку освіти України у ХХ столітті, Державний стандарт початкової освіти (2018).

У Концепції розвитку педагогічної освіти зазначено, що «успішна професійна діяльність педагогічного працівника вимагає безперервного навчання в умовах динамічних змін та здатності адаптуватися до них. Професійний розвиток спрямований на реалізацію педагогічним працівником себе як особистості. Прагнення до самовдосконалення й самоосвіта є важливими чинниками професійного зростання педагога, що забезпечують розширення його професійних можливостей, пізнавальних інтересів та формування творчої індивідуальності. Ця діяльність, яка має бути постійною та систематичною, нерозривно пов'язана з професійним зростанням і підвищенням рівня педагогічної майстерності, а також характеризується поетапним досягненням мети» [23, с.17].

Значну кількість сучасних фундаментальних, порівняльно-педагогічних і прогностичних вітчизняних досліджень присвячено теоретико-концептуальним засадам створення та функціонування неперервної системи педагогічної освіти (В. Андрущенко [2], С. Болтівець [5], І. Зязюн [15], В. Кремень [24], В. Олійник [34], В. Семиченко [49]), модифікації науково-методичного супроводу розвитку фахівців упродовж життя (Г. Єльнікова [12], Н. Клокар [20], О. Маринівська [25], Г. Онкович [28], Н. Протасова [36], В. Сидоренко [41], Т. Сорочан [45, 46, 47], технології організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами (Л. Даниленко [8], Г. Данилова [9], Н. Ващенко [6], І. Жерносек [13], С. Сисоєва [42]).

Розв'язання визначених у дослідженнях проблем покладено в тому числі і на систему післядипломної педагогічної освіти. Система післядипломної

педагогічної освіти спрямована на професійний розвиток та удосконалення майстерності вчителів, що спонукає її розв'язувати специфічні задачі щодо підвищення кваліфікації кадрів. З огляду на докорінне реформування освіти, ця система має сприяти розвитку установок до змін у власній педагогічній діяльності, забезпечувати розвиток загальнопедагогічних та предметних компетентностей вчителів. Неперервна освіта педагога у курсовий і міжкурсний періоди потребує впровадження нових форм та методів науково-методичного супроводу вчителя, групи вчителів або всього закладу освіти.

Теоретичне обґрунтування та розвиток поняття «науково-методичний супровід»

Для визначення змісту професійної діяльності вчителя, його аналізу та надання допомоги у педагогічний обіг спочатку було введено такі поняття як «науково-методична робота», «методичне або науково-методичне забезпечення», а пізніше - «методична або науково-методична підтримка», «методичний або науково-методичний супровід». Із урахуванням логіки дослідження розкриємо тлумачення цих понять. Вивчаючи наукові визначення методичної роботи різних авторів (Ю. Бабанський [3], Л. Білієнко [4], І. Жерносек [13] та ін.), узагальнюємо, що методичну роботу визначають як спеціально організовану діяльність, спрямовану на підвищення кваліфікації педагогів, їхню підготовку до вирішення нових завдань в умовах реформування освіти та на підвищення якості освіти; як спосіб супроводу педагогічної діяльності, як засіб проектування педагогічних систем; як механізм управління процесами розвитку в освітньому закладі; як засіб розвитку педагогічної творчості вчителя.

Аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури та педагогічного досвіду показує, що науково-методичне забезпечення є відповідним пунктом у роботі вчителя, оскільки на основі наявного забезпечення той вибудовує власну систему роботи. Якісне використання створеного науково-методичного забезпечення педагогічного процесу дозволяє покращувати методичний супровід навчально-виховного процесу. Його здійснює як сам вчитель, так і заступник директора закладу освіти з навчально-виховної роботи або керівник методичного об'єднання.

Очевидно, що існують педагогічні види діяльності, які здійснюють вчителі або вчителі за допомогою методистів та наставників, серед яких науково-методична робота, науково-методичне забезпечення та навіть методичний супровід навчального процесу викладання певного предмета. Однак науково-методичний супровід діяльності вчителя - це діяльність зовнішнього характеру, її забезпечують представники методичних служб різного рівня. Так, з точки зору О. Половенко, ефективність науково-методичної роботи визначається, насамперед, рівнем науково-методичного супроводу навчально-виховного процесу і залежить від чітко побудованого управління методичною роботою [35, с. 17 – 29].

Науково-методична робота в сучасному її розумінні, на думку Т. Сорочан, здійснює також супровід освітніх практик та інновацій, які є чинником розвитку

освітніх систем різного рівня. Цей процес передбачає науково-методичне обґрунтування, педагогічні технології впровадження, моніторинг результатів діяльності закладів освіти, освітніх практик та інновацій. [46, с. 7 – 12]. Однак, як показує практика, така діяльність також потребує наукового супроводу, наприклад, з боку закладів післядипломної освіти, оскільки найчастіше у педагогічних працівників освітніх закладів виникають труднощі в зв'язку з майже відсутніми відповідними навичками.

До різних напрямків науково-методичної роботи та для розв'язання комплексних проблем сформувалися різні напрямки науково-методичного супроводу. Найчастіше в науковій літературі використовуються дорадницький, коучинговий, предметно-методичний, професійно-кваліфікаційний, соціальний, експертний, маркетинговий, інформаційно-комунікаційний, моніторинговий, психолого-мотиваційний та інші напрями [42].

У вітчизняній педагогіці поняття «науково-методичний супровід» є відносно новою категорією, яка вперше була введена в науковий обіг у Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті. Зазначається, що науково-методичний супровід потрібно розглядати як сукупність різноманітних форм, технологій, підходів, процедур, заходів, які забезпечують допомогу педагогічним та іншим працівникам у подоланні труднощів протягом всієї професійної діяльності.

Розвиток поняття «науково-методичний супровід» розпочався з терміну «супровід», а розробка теорії супроводу, його сутнісних характеристик, функцій, структури, механізмів реалізації з урахуванням специфіки об'єкту стала актуальною комплексною проблемою педагогічних досліджень останніх років. «Супровід» як поняття є етимологічно близьким до поняття «сприяння», «спільне просування» і трактується як «рухатись поряд, разом з кимось, вести кудись або йти за кимось». В такому ж контексті використовує термін «супровід» О. Сухомлинська: «Дитина, що формується, – не лише самостійний індивід, її ріст і розвиток потребують не лише педагогічного знання, а й педагогічного супроводу» [49, с. 5.]. На наш погляд, щоб здійснювати такий педагогічний супровід учнів, особливо в часи реформування освіти, вчитель і сам повинен отримувати відповідний супровід, наприклад, у рамках підвищення кваліфікації та у міжкурсний період. Отже, пропонований супровід має бути максимально орієнтованим як на розвиток вчителя, так і потреби суспільства.

Перспективною нам вбачається характерна ознака супроводу, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, під час якої обмежується безпосереднє втручання одного суб'єкта в діяльність іншого. Практика надання супроводу, коли учасники є рівноправними партнерами, незважаючи на наявність різного рівня наукової підготовки або опанування практичним досвідом, забезпечує більш високий рівень вмотивованості, прагнення до саморозвитку вчителя.

Проблему науково-методичного супроводу педагогічної діяльності висвітлювали у своїх працях: О. Зайченко [14], Л. Даниленко [8], В. Сидоренко [41], К. Старченко [48], В. Пуцов [48], Б. Гадзецький [48] та інші. Відомі вітчизняні науковці Т. Сорочан [45], О. Часнікова [51] педагогічну технологію

науково-методичного супроводу інтерпретують як педагогічну систему, що гарантує досягнення певної мети через чітко визначену послідовність дій, змісту, методів, спроектованих на розв'язання проміжних цілей і заздалегідь визначений кінцевий результат, забезпечує максимальну активність слухачів в освітньому процесі, відповідає інтересам і запитам на знання. На наш погляд, надання науково-методичного супроводу діяльності вчителів кафедрами закладу післядипломної освіти також повинно характеризуватися командною діяльністю викладачів та методистів, які мають та застосовують у роботі розвинуті лідерські якості, здатні гнучко та мобільно коригувати зміст супроводу та здійснювати самооцінювання власної діяльності.

Українська дослідниця Т. Сорочан також розглядає науково-методичний супровід багатофункціонально [47]:

- як певну послідовність дій, які мають забезпечити конкретний результат;
- як педагогічну систему для визначення та приведення у відповідність мети, змісту, методів та взаємодії суб'єктів науково-методичного супроводу;
- як процес взаємодії суб'єктів щодо впровадження інновацій, які забезпечують новий рівень розвитку освіти

Вона ж оцінює супровід як «професійну педагогічну діяльність щодо створення соціально-педагогічних умов для розвитку освіти» [47, с. 77]. На думку Н. Шуляк: «Науково-методичний супровід діяльності учителя – це комплекс взаємопов'язаних цілеспрямованих дій, заходів, спрямованих на надання всебічної допомоги вчителю у вирішенні проблем та утруднень, які сприяють його розвитку та саморозвитку протягом усієї професійної діяльності» [52, с. 127]. В. Сидоренко вважає науково-методичний супровід інноваційною технологією для неперервного професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти, яка дозволяє подолати відірваність курсового і після курсового періодів як єдиного андрагогічного циклу, створити диференційовані умови для опанування педагогом позиції суб'єкта професійного самовдосконалення і самореалізації, засвоєння інноваційних професійних ролей і функцій на рівні вітчизняних і світових стандартів [41].

Для визначення потреб та оцінювання ефективності науково-методичного супроводу вчителів природничо-математичних дисциплін та інформатики на кафедрі природничо-математичної освіти та інформаційних технологій були розроблені та запроваджуються протягом останніх п'яти років евалюаційні анкети, зміст яких постійно уточнювався та оновлювався. Аналіз опитувань (без врахування предметних особливостей) показав, що лише незначна частина вчителів займається самоосвітою та за власним бажанням ознайомлюється з державними документами освітнього змісту; досить великою є частка тих, хто практично не розширює методичний інструментарій, не володіє сучасними педагогічними технологіями та техніками, не здатен вибудувати комунікацію, здійснювати рефлексію власної діяльності; певна частина вчителів не використовує в роботі ІКТ; у значній частини вчителів не сформовані навички дослідницької діяльності. Доволі часто під час анкетування виявляються прогалини предметного змісту. Можна зробити висновок, що у більшості

вчителів спостерігається професійна пасивність, вони не вмотивовані на зміни. Часто їхнє професійне зростання обмежується формальним проходженням курсів підвищення кваліфікації. Однак, як слухачі курсів, так і учасники різноманітних методичних заходів, які забезпечує кафедра, дуже схвально оцінювали активні форми проведення.

Спираючись на аналіз літературних джерел та власний досвід, можна визначити науково-методичний супровід як спроектовану, організовану та реалізовану модель педагогічної взаємодії, внаслідок якої відбувається розвиток професійних компетентностей всіх учасників супроводу, більш якісним стає надання освітніх послуг, набуваються нові якості в індивідуальному професійному профілі. Змістом науково-методичного супроводу є надання допомоги і підтримки вчителям щодо пошуку, вибору, проєкції, реалізації, оцінки та корекції власної діяльності у рамках виконання професійних завдань.

Залежно від поставлених завдань форми надання науково-методичного супроводу можуть бути: колективними (науково-практичні конференції, семінари, наради, методичні фестивалі, майстер-класи, педагогічні майстерні, педагогічні читання, виставки, супервізії), груповими (творчі групи, школи молодого вчителя, «круглі столи», експериментальні майданчики, тренінги, проєктна діяльність, апробація підручників, консультування та веб-консультування) та індивідуальними (узагальнення передового педагогічного досвіду, самоосвіта, наставництво, стажування, консультування).

Нині вітчизняними науковцями розробляються технології науково-методичного супроводу, спрямовані на формування готовності вчителів до різних аспектів інноваційної діяльності. Так, автор технології формування готовності вчителів до проєктно-впроваджувальної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти О. Маринівська підкреслює, що «відсутність науково-методичного супроводу спонукає вчителів до використання окремих технологічних елементів, порушуючи цілісність нововведення, недотримання концепту, що призводить до відсутності очікуваних результатів, вибору адаптивної моделі соціальної активності» [25, с.29].

Освітнє лідерство як підґрунтя сучасного науково-методичного супроводу

Наукові дослідження кінця XX – початку XXI ст., присвячені проблемам соціального управління, – як зарубіжні так і вітчизняні – констатують появу «нового управління». Зазначена новизна управління проявляється через появу нових організаційних структур, нових моделей поведінки, нових процедур (передусім, щодо процесу прийняття рішень), нових принципів і цінностей як основи управлінської діяльності [18, с. 9].

Актуальним нині є аналіз лідерства як вищого еволюційного та якісного рівня управління. Можна констатувати, що у розвинених країнах визнання ролі освіти та її значення для розвитку суспільства призвели до необхідності становлення лідерства як феномену та розв'язання освітніх проблем через реалізацію основних принципів лідерства. Провідними державами світу на національному рівні з метою сприяння освітньому лідерству розробляються

та реалізуються відповідні стратегії, основним компонентом яких виступає розвиток лідерів-освітян.

Принцип «Сучасне суспільство – це майбутнє освіти», за яким освіті відводилась роль пасивного виконавця суспільних потреб, у зв'язку з чим вона не могла забезпечувати випереджальної ролі у суспільному розвитку, нині змінюється принципом «Сучасне освіти – це майбутнє суспільства», який наділяє освіту функцією формувача образу майбутнього суспільства. Це стало актуальною вимогою щодо розроблення та реалізації сучасної державної політики у сфері освіти розвинутих країн, де лідерство визначається як нова управлінська парадигма.

Важливим для розуміння принципової різниці між поняттями «менеджмент» і «лідерство» є порівняння етимологічних походжень цих слів. Англійське слово «leader» утворено від дієслова «to lead», що означає «вести». З іншого боку, слово «менеджер» і «маніпуляція» етимологічно мають спільний корінь «manus», що латинською мовою означає «рука». Отже, з точки зору етимології, лідер веде за собою людей не «за руку», як це притаманне менеджеру [18, с. 33].

Етимологія англосаксонського кореня у словах «lead», «leader», «leadership» бере свій початок від «lead», що означає «шлях», або «дорога», дієслово «laeden» означає «мандрувати». Отже, «лідер» - це той, хто йдучи попереду, показує шлях своїм супутникам [19, с. 21]. На наш погляд, феномен лідерства є підґрунтям, наріжним каменем сучасного супроводу, оскільки управління на основі лідерства теж є супроводом як окремих працівників, так і організації в цілому. Особливо цінною при цьому є така організація супроводу, коли людей не «ведуть за руку», а допомагають здійснити перетворення власними силами.

Зміни, які відбуваються у сучасній системі освіти України, стосуються всіх її ланок, ціннісних орієнтирів, змісту навчання, вимог до якості знань учнів та рівня професійних компетенцій вчителів. Однак зміни потребують лідерів і відбуватимуться за наявності висококваліфікованих педагогів, спроможних бути освітніми лідерами. Надавачам будь-якого виду супроводу також мають бути притаманні лідерські якості. Вчитель-лідер відповідно до ідеології змін, визначених Концепцією «Нова українська школа», зможе проповідувати свободу творчості й розвивається професійно.

Звертаємо увагу на те, що поняття «лідер» та «лідерство» не є тотожними. Лідер – це член групи, якому вона надає право приймати найвідповідальніші рішення, що стосуються інтересів усієї групи. Лідером називається член групи, авторитет якого, влада і повноваження добровільно визнаються іншими членами групи, готовими йому підкорятися і слідувати за ним. Лідерство - це вплив стосунків у процесі взаємодії, що ґрунтуються на особистісних характеристиках, де простежується факт домінування і підкорення.

Дотичною до нашого дослідження є теорія Z, яку розробив В. Оучі (1981). Основним положенням даної теорії є твердження, що людина працює з максимальною ефективністю під належним керівництвом [44], яке можна розглядати під кутом лідерства.

В основі лідерства лежить удосконалення особистості самого лідера: «Стратегія поведінки керівника проста – будь прикладом. Присвяти себе удосконаленню власної особистості» [39, с. 14]. П. Сенге розглядає лідерство як інструмент розвитку потенціалу та побудови спільноти [40]. На нашу думку, ці положення можуть бути використані для побудови такої моделі науково-методичного супроводу, яка забезпечує якісні зміни у співробітників, дотичних до його надання та створення потужної команди фахівців.

Освітнє лідерство нині розглядається у трьох взаємопов'язаних аспектах:

- лідерство в освіті (діяльність керівників і викладачів та як їх результат – освітніх закладів-лідерів);
- лідерство для освіти (діяльність батьків і стейкхолдерів задля розвитку освіти);
- лідерство освіти (діяльність держави щодо забезпечення пріоритетного розвитку освітньої сфери).

Ключовим завданням лідера є не використання людей як ресурсу чи капіталу (додаткового чи основного), а розвиток людського потенціалу. Така трансформація засвідчує принципову зміну ролі людського чинника в організаційному розвитку, оскільки при адмініструванні люди є додатковим інструментом до матеріальних ресурсів, при менеджменті їх (людей) вивели на рівень ресурсів (по суті, ототожнюючи з іншими важливими ресурсами, зокрема, матеріальними та інформаційними), і саме лідерство підкреслило визначальну цінність розвитку людського потенціалу для розвитку організації [18, с. 28]. Це надзвичайно позитивно впливає на утворення специфічної взаємодії всередині колективу чи структурної одиниці. На наш погляд, освітнє лідерство, необхідне для реформування, несумісне з примусом, воно можливе лише за умов міжособистісної довіри, поваги і ґрунтується на взаємному визнанні. Як результат, лідерство продукує партнерські стосунки, співпрацю, добровільне об'єднання зусиль для досягнення спільно усвідомленого результату.

Аналіз наукових джерел свідчить, що із поміж різноманітної класифікації лідерства визначаються два основних види лідерства: індивідуальне, коли суб'єктом стає окрема особистість, та інституційне (або організаційне), коли суб'єктом виступає організація чи структура. П. Сенге у ракурсі власної теорії саморозвивальної організації формулює організаційне лідерство як «здатність певної спільноти визначати своє майбутнє та, перш за все, підтримувати процес необхідних для цього змін. Джерелом лідерства є здатність підтримувати творчу напругу й енергію, що виникає тоді, коли люди говорять правду і передають іншим своє представлення майбутнього та розуміння теперішнього» [39, с. 16].

У сучасних дослідженнях, присвячених життєдіяльності організацій, визначені дві основні тенденції їх розвитку. Перша стосується відмови від ієрархічних структур на користь плоских та мобільних: «Трансформація вимагає «вилучення» людей з організаційних «коробок» та включення їх у гнучкі, флюїдні системи управління» [50, с. 73]. Друга характеризує зміну взаємовідносин у колективі, в основу яких повинні бути покладені: місія,

цінності, моральні норми та орієнтація на особистість. «Взаємовідносини між співробітником та його безпосереднім керівником є найважливішим фактором, який визначає, які почуття людина має до своєї роботи» [10, с. 238].

Адаір Д. підкреслював, що У. Слім (1957), пояснюючи різницю між керівництвом і лідерством, вказував, що лідери та люди, які йдуть за ними, демонструють одні з найдавніших найбільш природних та ефективних з усіх відомих нам форм людських взаємовідносин [1, с. 35].

Аналізуючи різні варіанти державної освітньої політики, український педагог В.В. Громовий зазначає: «Сьогодні може бути лише два варіанти освітньої політики: створення лідерської моделі управління розвитком освіти (така модель особливо потрібна, коли потрібен прорив у майбутнє) або штучна підтримка агонізуючої адміністративно-бюрократичної моделі, що фактично означатиме неможливість розвитку освіти взагалі» [7, с. 24].

Якщо розглядати реалізацію лідерства у школі, то більшу частину шкільного часу лідером у школі має бути вчитель. Коли вчитель є харизматичною особою з високим професійним рівнем, він має всі підстави бути лідером неформально. Це не лише забезпечує слідування за авторитетом вчителя-лідера, оскільки учні мають зразки дієвого природного лідерства, але й навчання, що супроводжується відповідною педагогічною взаємодією. Позитивним був би вплив таких вчителів і на батьківський колектив класу, лідерство могло б виступати основним «будівельним матеріалом» у створенні педагогічного колективу закладу освіти. Такий вчитель є рушійною силою реформ, однак відповідні заклади не можуть достатньою мірою забезпечити підготовку такого вчителя, проблематичним є і його професійне зростання.

Розмірковуючи таким чином, можна дійти висновку, що працівники закладів післядипломної освіти, які здійснюють організаційний та науково-методичний супровід курсового підвищення кваліфікації вчителя, також повинні мати сукупність лідерських якостей, необхідний як для саморозвитку, так і для створення під час навчання умов, які б забезпечували одномоментну та відстрочену позитивну динаміку розвитку професійних компетенцій вчителя, в тому числі і лідерських якостей. Оскільки будь-який предмет природничо-математичного циклу має традиційно розгалужені міжпредметні зв'язки з іншими предметами цього ж циклу, очевидно в процесі навчання необхідно забезпечити не лише предметні зв'язки, але й впроваджувати інтегративний підхід, необхідний для шкільної природничо-математичної освіти. Це стає надзвичайно актуальним у зв'язку із впровадженням інтегрованого курсу «Природничі науки». Така взаємодія в межах кафедри не може бути разовим експромтом, вона повинна стати інструментом багаторазового використання, який постійно удосконалюється. Відповідно кафедра чи інший підрозділ, який здійснює курсове підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних дисциплін, повинні розвиватися та удосконалюватися як організаційна структура, у якій дії окремих працівників відповідають сучасним світовим уявленням про підвищення кваліфікації, професійним потребам вчителів регіону та загальнокафедральній концепції саморозвитку.

Узагальнюючи висновки, зроблені у численних наукових джерелах, та враховуючи мету власного дослідження, можна чітко визначити найважливіші компоненти, відповідальні за високий рівень науково-методичного супроводу в системі післядипломної освіти вчителів без посилань на їхній фах:

- наявність сформованої команди фахівців (методистів та викладачів), які здійснюють науково-методичний супровід у межах кафедри чи іншого підрозділу;
- постійний розвиток співробітників кафедри (індивідуальний та організаційний) у межах закладу, який здійснює післядипломну освіту;
- формування та розвиток лідерського потенціалу всіх представників викладацького та методичного складу;
- залучення до освітнього лідерства учасників процесу підвищення кваліфікації через навчання, навіювання та формування установок на лідерство.

Провідні тенденції оновлення змісту професійного розвитку вчителів у системі неперервної освіти Австрії та деяких країнах Європи

Аналіз досліджень закордонних науковців показує, що післядипломну освіту та науково-методичний супровід вчителів вони розглядають у контексті з отриманою раніше професійною освітою. Причиною впровадження нових освітніх стандартів були серйозні проблеми, пов'язані з підготовкою та розвитком сучасного вчителя. Викладач з Австрії Дітхельм Вааль, який має досвід роботи щодо підготовки та підвищення кваліфікації вчителів, виявив прірву між знаннями та вмінням їх використання, що стало для нього «критичним життєвим переживанням» [65, с. 10]. Свого часу він запропонував 233 студентам першого курсу по два приклади зі шкільного життя. Кожен приклад потребував відповіді на два запитання. В кінці навчання студенти знову отримали ті ж приклади з тими ж запитаннями. Контрольні групи склали вчителі з досвідом роботи від 2 до 10 років та 14-літні школярі, які також відповідали на запитання. «Шляхи розв'язання запропонованих ситуацій 14-літніх школярів не дуже сильно відрізнялись від рішень першокурсників, студентів-випускників та вчителів з досвідом роботи» [65, с. 11]. Аналізуючи отримані результати, Вааль запитує «Чому ж знання і практичні дії при підготовці вчителів так мало співпадають?» І сам же відповідає: «Ймовірно вчителі мають дуже стабільні суб'єктивні теорії. Ці теорії є надзвичайно стійкими по відношенню до спроб їх змінити в підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації вчителів, оскільки вони виникли в рамках професійної діяльності вчителів і зарекомендували себе в щоденному процесі викладання. Нові знання чи експертні думки можуть змінити ці «скам'янілі» структури лише у виключних ситуаціях» [65, с. 11].

Німецький дослідник освіти Андреас Хелмке стверджує, що школи повинні зруйнувати сакральну монокультуру уроку [16]. Останні дослідження показують, що більшість вчителів як і раніше орієнтується на уявного середнього учня, а не на реальний потенціал кожної дитини, яка сидить у класі. Вчителі продовжують працювати за системою, названою німецьким науковцем М. Шратцем 7 «О». За нею Один і той же вчитель навчає учнів Одного і того

ж віку Одним і тим же методом, у Одному для всіх темпі, з Одними для всіх матеріалами, в Одному і тому ж класі, і мета при цьому у всіх теж Одна. Однак сучасне суспільство хоче, щоб діти у школі навчалися, отримуючи завдання різної складності та певний час на їх виконання, проходили певну соціалізацію та отримували навички роботи у команді.

Закордонні фахівці, зокрема австрійські, такі як Вінкель Р. [66], Кліпперт Х. [60], Мюллер А. [62], підкреслюють, що вчителі занадто багато часу уроку використовують для того, щоб навчати, однак учням залишається занадто мало часу для того, щоб навчатися. При цьому як вчителі, так і викладачі старшої школи згодні з думкою, що навчання – активний процес, і навчатися слід самостійно. Учні та студенти не можуть бути «навчені», а бути «вишколеним» не завжди означає бути «обізнаним». Більшість вчителів та викладачів є прихильниками конструктивного навчання лише на рівні теорії, однак, коли мова йде про реалізацію та конкретні дії, домінуючими виявляються повчання та стандартні опитувальні методи [66], [60], [62].

Професор Зеель А., аналізуючи якість підготовки вчителів у Австрії, змальовує доволі похмуру картину. «Дослідження показують нам, що підготовка вчителів є ризикованим починанням з низькою ефективністю. Власний досвід навчання в школі більшою мірою впливає на професійні підходи і знання педагогів, ніж досвід, отриманий в процесі навчання у педагогічному виші» [64, с. 35].

У школі процес навчання відбувається переважно на уроках. Для реалізації цієї вимоги важливим є відповідь на запитання, чи є навчання результатом викладання? Якби взаємозв'язок «добре навчаємо» – «добре вчаться» був стовідсотковим, то у школі були б виключно позитивні результати, оскільки значну частину уроку вчителі саме навчають. Аналіз відеозаписів уроків математики у восьми класах у рамках дослідження TIMSS, що проводились у деяких австрійських школах до початку шкільної реформи, свідчить про те, що вчителі математики проговорюють 76 % часу уроку [59, с.48]. Загальний висновок Т. Гетца про причини нудьги учнів на уроках виглядає так: «У якості основної причини нудьги з великим відривом лідирує спосіб реалізації уроку (наприклад, відсутність на уроках різноманітності) [56, с.113]. Брайденштайн Г. при дослідженні нудьги на уроках стикається «з феноменом наявності високого ступеня толерантності щодо нудьги на уроках, яка сприймається як нормальне зрозуміле явище, що відбувається на уроці, при одночасному табуванні даної теми» [54, с.874].

Відомий австрійський педагог Д. Холт, аналізуючи проблеми шкільної освіти, пише: «Я можу сформулювати те, що я підсумував, працюючи в школі за допомогою 4 чи 5 слів: навчання не є продуктом викладання. Варіант з 4 слів: викладання не створює навчання. Учні формують навчання. Учні творять навчання. Причина, про яку всі забувають, полягає в тому, що продукт навчання перетворюється в продукт, який називається освітою. В дійсності синонімом навчання є наука» [58, с.93-96].

Таким чином, можна зробити висновок, що навчання, не організоване як взаємо та самоосвіта, навчання, не зорієнтоване на формування і розвиток

компетентностей в учнів, не викликало бажання навчатись та не задовольняло освітні потреби навіть у розвинутих країнах. Наприклад, в результаті впровадження нового освітнього стандарту в Австрії сподівались збільшити на 39 % кількість молоді, яка отримала б вищу освіту.

Дійсно процеси подальшої інтеграції та розвитку технічного прогресу в Європі призвели до глобалізації, розвитку ІКТ, взаємопроникнення культур, інтеграційних процесів у напрямі формування єдиного європейського освітнього простору. Це безпосередньо вплинуло на характер розвитку шкільної освіти на європейському континенті. «У ХХІ ст. шкільна освіта розвивається на ідеях результативності та справедливості задля підвищення якості, конкурентоздатності й забезпечення соціальної злагоди в умовах розбудови суспільства знань» [11].

Актуальними серед ключових тенденцій політики ЄС у сфері освіти та навчання стали розвиток шкільної та професійної освіти на базі середньої освіти та довготривала підтримка педагогів [21]. У багатьох країнах свого часу зміни освітніх парадигм справедливо пов'язувались з подальшим розвитком. Наприклад, у доповіді щодо розвитку освіти в Канаді під час засідання ради міністрів освіти зазначалось: «Сьогодні традиційні моделі роботи та найму працівників модифікуються, а соціальні і культурні взаємозв'язки ускладнюються. Сучасне робоче місце вимагає від людини здатності працювати в команді, володіти відмінними навичками і вміннями письмового спілкування, математики, вирішення проблем, застосування технологій» [55, с. 21]. Щоб відповідати таким вимогам і бути конкурентоспроможним, сучасний випускник повинен здобувати освіту у рамках компетентісно орієнтованого навчання, яке реалізують вчителі з відповідними компетенціями.

На сучасному етапі розвитку освіти практично всі розвинені європейські країни впроваджують стандарти, засновані на компетенціях, оскільки такий підхід підвищує конкурентоспроможність економіки. Державний стандарт загальної середньої освіти – зведення норм і положень, що визначають державні вимоги до освіченості учнів і випускників шкіл на рівні початкової, базової і повної загальної середньої освіти та гарантії держави у її досягненні. Їх зміни потребують копіткої підготовки вчителів до розуміння освітніх стандартів та набуття ними потрібних компетентностей. Ознайомлюючись з європейськими системами підвищення кваліфікації, можемо дійти висновку, що нині одним із головних пріоритетів західних освітніх реформ є професійна компетентність педагогів, а провідними напрямками науково-методичного супроводу – підготовка вчителів до освітніх реформ; консолідація зусиль всіх зацікавлених структур суспільства щодо підвищення кваліфікації та удосконалення національних систем післядипломної освіти; підвищення якості фахового удосконалення та підготовки вчителів; стимулювання педагогічної майстерності.

Розглянемо досвід забезпечення науково-методичного супроводу вчителів Австрії та деяких країн Європи, який, на нашу думку, може бути корисним для вітчизняної освіти.

Головною проблемою попередньої освітньої парадигми в Австрії було те, що викладання не обов'язково призводить до навчання. Цей висновок суттєво вплинув на педагогічну діяльність і призвів до зміни парадигми і нового способу мислення, які в концепції нової середньої школи в Австрії отримали назву «орієнтація на процес навчання та учня». Також це безумовно дало нові орієнтири для національної системи підвищення кваліфікації та забезпечення науково-методичного супроводу вчителів.

Для забезпечення вдалого впровадження нових освітніх стандартів Федеральний інститут досліджень у сфері освіти, інновацій та розвитку австрійської системи шкільної освіти (BIFIE) досліджував кадровий склад учителів. Його аналіз показав, що з 117 тис. фахівців 50 тис. мають вік понад 50 років. Опитування виявили, що вчителі передпенсійного віку менш умотивовані на впровадження нових стандартів. Тому методичними службами Австрії були заплановані та реалізовані численні заходи щодо роз'яснення необхідності впровадження нових стандартів, а також мотивуючи вчителів на необхідні зміни у власній педагогічній діяльності. У тому числі серйозних змін зазнала тематика та зміст курсів у державній системі підвищення кваліфікації вчителів. Так, у педагогічному університеті м. Лінц (Верхня Австрія), де також проходять підвищення кваліфікації вчителів, на початку впровадження стандартів у 2003 – 2007 роках актуальною була така лекційна тематика: «Розуміння понять «Освітні стандарти/компетенції, моделі компетенцій»; «Моделі компетенцій та характеристики предметів»; «Основні знання про викладання предмета, орієнтовані на компетенції та результат»; «Робота з інструментами діагностики»; «Планування уроків та робота з домашніми завданнями». Наприкінці впровадження стандартів у 2012 – 2014 роках більш актуальними стали теми: «Зміни в оцінюванні результатів навчальної діяльності»; «Орієнтація на учнів та індивідуалізація навчання»; «Самоевалюація вчителя»; «Управління процесами змін та роль керівництва». Що стосується форм науково-методичного супроводу професійної діяльності вчителів, то традиційно в Австрії використовуються наступні:

- доповідь, з якою вчитель може виступити на будь-якому заході у закладі, у районі та під час підвищення кваліфікації;
- практичний семінар з актуальних проблем, що організовується як представниками методичних служб, так і вчителями навчальних закладів;
- «захід з нагоди» організується вчителями одного або декількох закладів, або всіх закладів населеного пункту, або навіть однієї землі;
- внутрішкільне підвищення кваліфікації всіх учителів закладу за вибраною ними темою;
- міжшкільне підвищення кваліфікації всіх учителів закладу за обраною ними темою;
- постійно діючий захід для вчителів або/і учнів;
- курси підвищення кваліфікації у регіональних центрах за різними формами навчання;

- групи спільного навчання відповідно до обраної теми або категорії вчителів;
- колективне взаємовідвідування уроків та методичних заходів;
- спільне проведення уроків;
- дискусійний клуб.

Таким чином, на першому етапі впровадження нових освітніх стандартів у Австрії були вибрані пілотні школи, з вчителями яких проводилась системна цілеспрямована робота з формування мотивації до змін та здійснювався ретельний навчально-методичний супровід, який дозволив підготувати їх до розуміння та впровадження нового освітнього стандарту. Протягом останніх років у Австрії відбувається зміна парадигми з «я та мій клас» на «ми та наша школа», з «я планую свої уроки» на «ми створюємо та супроводжуємо уроки», з «я навчила» на «мої учні навчилися». Визначена орієнтація є тим новим, на що був спрямований науково-методичний супровід з оновлення середньої школи.

Шратц М., аналізуючи педагогічну діяльність австрійських учителів, закликав розглядати її з точки зору орієнтації на учня, що передбачає викладання в режимі навчання. Саме тоді процес навчання виходить із тіні назовні, підкреслюючи власну своєрідність і визнає взаємодоповнюваність дій учасників процесу в якості основоположного елементу для здійснення досвіду навчання» [63].

У поданій таблиці М. Шратцем визначені головні відмінності навчального процесу, орієнтованого на вчителя та учня.

Таблиця 1.

| <i>Орієнтація на вчителя</i> | <i>Орієнтація на учня</i> |
|--|--|
| Вимоги до уроку | |
| Завдання для учнів знаходиться в центрі уваги | В центрі уваги – аналіз проблеми учнів |
| Увага приділяється успішній реалізації запланованого | Увага приділяється створенню успішного майбутнього |
| Викладання | |
| Що я викладаю? (зміст) | Що учні повинні знати, розуміти, вміти? |
| Як я викладаю? (методи) | Який ефективний досвід вони можуть отримати з навчального матеріалу? |

Таким чином, реалізація нового стандарту в Австрії та побудова нової середньої школи, що зорієнтована на процес навчання, це ключова тема в процесі підготовки вчителів та підвищення їхньої кваліфікації.

Орієнтація на процес навчання підкреслює той факт, що не можна ототожнювати «викладання» та «навчання», більше того, «викладання» у кращому випадку є лише підтримкою «навчання». Параграф 6 плану роботи педагогічного інституту Нижньої Австрії має назву «Дидактика і матетика». Його призначення - відкрити шлях дидактиці, орієнтованій на процес навчання,

і стати гарантом якості досліджень у цій важливій сфері підготовки вчителів» [53, с. 91 – 96].

Відомо, що дидактика - наукова галузь, яка досліджує і вивчає проблеми навчання та освіти. Так визначав цей термін німецький педагог В. Ратке, який, власне, і ввів цей термін у науковий обіг. Ян Амос Коменський термін «дидактика» використовував у її сучасному розумінні – як всезагальне мистецтво всіх навчати всьому. Однак ним був написаний трактат «Матетика, тобто наука вчення», зміст якого надзвичайно актуальний для сьогодення. Теоретичне користування або керування власним розумом Я.А. Коменський називав матетикою, а чужим – дидактикою. Матетика – це мистецтво навчатися, а дидактика – мистецтво навчати. [22, с. 364].

Таким чином, «дидактичні ідеї є основоположними для уроку. У ідеальному випадку виникає єдність вчитель-учень, до якого так прагнуть Я.А.Коменський» [66, с.79]. «Процес навчання є неоднозначним, у ньому присутні напруга і протиріччя, що робить необхідним погляд на навчання як з боку вчителя, так і з боку учня» [66, с.80]. Отже австрійські колеги не спонукають до вибору: або дидактика, або матетика, а прагнуть до їх поєднання. «Перспектива учня передбачає перспективу вчителя, оскільки вони являють собою дві сторони однієї медалі. Орієнтуючись на учня, ми спрямовуємо увагу на навчання, а викладання залишається у тіні – і навпаки» [63, с. 25].

Суттєву підтримку студентами на шляху їхнього професійного становлення може надати досвід дидактичного та матетичного моделювання ситуацій, який торкається як сторони викладання, так і навчання, допомагає «струснути» їх суб'єктивні теорії та наявні знання, спонукаючи до сумнівів, залучаючи до конструктивної дискусії з колегами та спокуси практично випробувати нове і проаналізувати його.

Подібний процес є актуальним і для підвищення кваліфікації вчителів. Однак ця задача виявляється ще більш складною, оскільки практичний досвід ще більше укріплює суб'єктивну точку зору вчителів.

У Німеччині після об'єднання країни підвищення кваліфікації вчителів відбувається у рамках так званих шкіл, в яких безпосередньо на місцях займаються підвищенням кваліфікації (Schulinterne Fortbildung) шляхом проведення вчительських конференцій із запрошенням для участі в них фахівців з вузів та університетів. Строк навчання залежить від кваліфікаційної категорії вчителів та фахівців освіти. Також певний час актуальним був науково-методичний супровід у вигляді обміну досвідом між вчителями старих та нових земель. Не зважаючи на те, що в кожній федеральній землі свої освітні стандарти, спільним є наявність центрів професійного удосконалення, а основним змістом супроводу на робочому місці - організація життєвих ситуацій та їх переведення в реальні навчальні ситуації. В результаті активного вивчення елементів нових стандартів або технологій вчитель проходить такі кроки як «впізнання», «усвідомлення», «апробація» та «подальше використання». Для такого супроводу важливим є поєднання особистої участі з інтелектуальним роз'ясненням сутності навчальної ситуації. Це в подальшому відкриває можливість вчителю вносити зміни у власну педагогічну діяльність. Саме тому

під час підвищення кваліфікації використовуються тренінгові та практичні заняття, під час яких відбувається не лише систематизація певних теоретичних знань, але й набуття відповідних навичок, оволодіння методичними інструментами. Значна увага також приділяється засвоєнню методів аналізу та оцінювання [43].

Корисними є 15-річні дослідження професора Оклендського університету Джона Хетті причин, які призводять до успіхів та провалів у шкільному навчанні. У своїй книзі «Видиме навчання» він стверджує, що 80 % часу уроку повинні говорити учні, а не вчителі, оскільки 50 % знань залежить від них самих і лише 30 % – від викладання [57, с. 220 – 227]. За Д. Хетті найбільший вплив на процес навчання учня повинна мати його здатність надавати самому собі звіт про процес навчання і навчальні досягнення. Це чітко регламентує роль вчителя, який як режисер повинен керувати процесом навчання, роблячи все для того, щоб учні цей матеріал вивчали, знали, застосовували.

Таким чином, досвід закордонних колег є корисним і цілком придатний для впровадження у вітчизняну освіту. На основі проаналізованих наукових джерел можна зробити висновок, що необхідно змінювати роль вчителя, йому слід менше говорити, більше слухати, спостерігати, вчитись мовчати під час виконання завдань учнями. Тоді зміст та форми проведення уроку стають гнучкими, їх вибір залежить від навчальної спроможності дітей і головним стає дотримання принципу доцільності, а не обраної заздалегідь стратегії. У роботах Мермера, Бахтіна, Вуда, Александра навчання розглядається у формі діалогу «вчитель-учень», «учень-учень». Під час діалогу спрацьовують рівні саморегуляції: емоційний (впевнений у власних діях, регулює власну поведінку), когнітивний (рівень розумових здібностей), соціальний (легко ступає у відносини з оточуючими, бере участь у спільній роботі, допомагає іншим), мотиваційний (планує самостійні дії).

На наш погляд, для вдалого науково-методичного супроводу діяльності вчителів будь-якого фаху необхідно врахування декількох складових. По-перше, побудова навчально-виховного процесу в школі, педагогічних вишах та закладах післядипломної педагогічної освіти на компетентнісному та діяльнісному принципах і використання для цього відповідних освітніх технологій. По-друге, ефективна взаємодія між різними надавачами супроводу діяльності вчителів на рівні регіону. По-третє, залучення вчителів та методистів до створення та використання у практичній діяльності якісних освітніх продуктів.

Актуальні напрями науково-методичного супроводу професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін

Професійний розвиток вчителя – неперервний процес, який складається з щоденної педагогічної діяльності, підвищення кваліфікації, участі в методичних заходах та самоосвіти. Вчительство – це не лише «змінна величина», яка необхідна для успішного реформування освітніх систем, але й «найбільш визначний носій змін» у реалізації реформ. Ця подвійна роль

вчителів у освітніх реформах – бути суб'єктом і об'єктом реформаций – робить професійний розвиток вчителів зоною виклику” [37].

Професійний розвиток вчителя має очевидний вплив на поведінку вчителя та рівень реалізації його професійної діяльності. Ефективність професійного розвитку вчителя – багатокомпонентна і передбачає лідерство, знання, доступні ресурси, високий рівень співпраці, відповідне оцінювання роботи, підтримку, регулярний контроль навчальної діяльності вчителя [26].

Л. Пуховською [37] наведено такі характеристики феномена професійного розвитку вчителів у світовому педагогічному просторі:

- професійний розвиток учителів базується на конструктивізмі, тому педагога – суб'єкти активного навчання;
- професійний розвиток – це процес, який проходить у межах певного контексту. Тому найбільш ефективною формою професійного розвитку є щоденна діяльність педагога у школі;
- цей процес нерозривно пов'язаний зі шкільною реформою, тому що він означає процес формування культури, а не лише забезпечення формування в учителів нових умінь реалізації навчальних програм;
- педагога є рефлексивними практиками, які входять у професію з певною базою знань і набувають нові знання і досвід, «дорошуючи» їх до попередніх. Тому роль професійного розвитку полягає в тому, щоб допомогти вчителям у створенні й реалізації нових педагогічних теорій і практик, а також у підвищенні їхньої компетентності щодо педагогічної діяльності;
- професійний розвиток учителів реалізується у процесі співробітництва, найбільш ефективно – у взаємодії учителів, адміністрації, батьків та інших членів громади;
- професійний розвиток здійснюється на основі різних форм і способів організації. Тому професійний розвиток учителів – це постійний процес оптимального вибору й поєднання різних форм, методів, технологій, які є найбільш оптимальними в конкретній ситуації.

У представлений роботі окреслюються напрямки науково-методичного супроводу професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін. Слід зазначити, що серед вітчизняних та закордонних досліджень практично відсутні такі, що пов'язані з організацією та наданням науково-методичного супроводу саме вчителям природничо-математичних дисциплін. Тому протягом 2011 – 2016 років кафедра стала експериментальним майданчиком, у рамках якого досліджувалась тема «Модернізація науково-методичного супроводу діяльності вчителів природничо-математичних дисциплін в обласній системі післядипломної педагогічної освіти» [29].

Під час проведення експерименту були визначені ефективними для реалізації на рівні кафедральної діяльності такі напрямки науково-методичного супроводу:

- науково-методичний супровід професійного розвитку вчителя при підвищенні кваліфікації;

- науково-методичний супровід професійного розвитку вчителя у між курсовий період;
- науково-методичний супровід інноваційної діяльності закладів освіти та експериментальної роботи;
- вивчення, систематизація, узагальнення та поширення педагогічного досвіду;
- науково-методичний супровід діяльності методичних служб різного рівня підпорядкування;
- надання адресної допомоги РМК/ММК, окремим закладам освіти, індивідуальне консультування педагогів, у тому числі щодо самоосвіти;
- дослідження кадрового складу вчителів та забезпечення науково-методичного супроводу діяльності вчителів, які викладають окремі предмети природничо-математичного циклу без відповідного фаху;
- дослідження сформованості предметних компетентностей в учнів освітніх закладів Одеської області;
- науково-методичний супровід вчителів, які здійснюють апробацію підручників;
- науково-методичний супровід вчителів, які створюють освітні продукти різного гатунку;
- оптимізація спільної діяльності з іншими кафедрами академії;
- науково-методичний супровід діяльності методистів та викладачів кафедри;
- самоевалюація власної діяльності.

Одним з найбільш поширених способів професійного розвитку є підвищення кваліфікації. Щорічно кафедра природничо-математичної освіти та інформаційних технологій КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» забезпечує підвищення кваліфікації більш ніж 1200 вчителів. На кафедрі виникла практика пошуку та розробки актуальних предметно-методичних проблем, їх апробація через систему семінарів, майстер-класів, творчих груп, проектну роботу та подальше впровадження в навчальну програму курсів підвищення кваліфікації. Така практика дозволяє утворити систему науково-методичного супроводу діяльності вчителів, коли вибрані професійні проблеми розглядаються та розв'язуються як у міжкурсний, так і в курсовий періоди. Впродовж останніх років підвищення кваліфікації вчителів, які викладають природничі дисципліни, базується на принципах наступності, інтегративності та дієвості [33].

Значна увага приділяється формуванню ключових компетентностей, які наповнені предметним змістом та забезпечені навчальними ресурсами для формування. Набувається досвід проведення занять та методичних заходів у тренінгову режимі, за допомогою співучителювання. З 2015 року кафедра забезпечує підвищення кваліфікації всіх педагогічних працівників щодо розвитку цифрової грамотності з урахуванням предметних особливостей.

Методистами та викладачами щорічно наповнюються та оновлюються методичні кейси, які розміщені на сайті кафедри природничо-математичної

освіти та інформаційних технологій. Методичні матеріали кейсів користуються попитом та увагою вчителів.

Оптимізація міжкафедральної діяльності дозволяє впливати на професійний розвиток вчителів, підвищенням кваліфікації яких кафедра не опікується. Це відбувається не лише через систему наскрізних лекцій, а й шляхом переходу до повноцінного підвищення кваліфікації. Так, опитування вчителів початкових класів показали, що більшість з них мало обізнані з принципами системності та інтегративності побудови курсу природознавства. Для забезпечення їхнього професійного розвитку були запропоновані курси підвищення кваліфікації з проблеми «Інтеграція природничих знань у освітній простір початкової освіти». Курси користуються попитом протягом трьох років та проходять із застосуванням виключно активних форм навчання. На практичних заняттях слухачі відпрацьовували всі найбільш вживані форми і методи забезпечення інтегративного підходу у вивченні природознавства на рівні початкової школи.

Попередня практика підвищення кваліфікації один раз на п'ять років, за результатами якої у вчителів мала сформуватися певна траєкторія подальшого професійного розвитку, була досить недосконалою. Така траєкторія визначалась не емпірично, часто була некоректною, не відповідала реальним потребам як з точки зору вчителя, так і первинних методичних служб.

У зв'язку з тим, що в країні запроваджується механізм «гроші йдуть за вчителем», кафедрою розроблена та буде вдосконалюватися тематика різноманітних курсів підвищення кваліфікації, зміст яких значною мірою спрямовано на розвиток предметно-методичної та ключових компетентностей. Науково-методичний супровід вчителів під час підвищення кваліфікації зорієнтований на розвиток у фахівців професійної компетентності – налаштувань, цінностей, знань, умінь і навичок, якостей, – необхідних для якісного здійснення професійної діяльності. В практичній частині навчання передбачені розробка власних конструкцій занять компетентнісного змісту; ознайомлення сучасними структурними одиницями навчання та наповнення їх відповідним навчально-методичним забезпеченням; опанування методичного інструментарію для створення сучасного освітнього середовища.

Науково-методичний супровід у міжкурсовий період реалізується через проведення методичних заходів (конференцій, семінарів, майстер-класів, засідань «круглого столу», педагогічних майстерень), системну роботу творчих груп. Ця діяльність у переважній більшості базується на вивченні та розповсюдженні педагогічного досвіду, починаючи зі спостереження та педагогічного аналізу проблем, які вчителі самотужки не можуть розв'язати. Останнім часом також використовується і моделювання, оскільки часто під час консультування виникає потреба створити певну модель як засіб, за допомогою якої вчитель зможе з'ясувати або удосконалити педагогічний процес. Як результат виникають освітні продукти, які після спільного доопрацювання мають методичну та дидактичну цінність, більше 15 отримали відповідний гриф Міністерства освіти і науки України.

На кафедрі існує практика залучення творчо працюючих вчителів до викладацької діяльності в рамках курсів підвищення кваліфікації, тиражування інноваційного досвіду через статті, методичні рекомендації з описом досвіду роботи, розробки уроків, позакласні заходи, тестові, діагностичні матеріали.

Вважаємо надзвичайно важливим врахування аспектів регіонального рівня, які обумовлюють особливості науково-методичного супроводу вчителів. Значною мірою це пов'язано з дослідженням кадрового складу вчителів. Така інформація дозволяє здійснювати доцільне планування кафедральних заходів, які стосуються як підвищення кваліфікації (тематики та змісту курсів), так і проектів окремого спрямування. Дослідження кадрового забезпечення закладів освіти проводиться кафедрою понад 10 років. Його аналіз виявив, що в області є певна, практично стала частина вчителів, які викладають предмети природничо-математичного циклу без відповідної освіти, а іноді навіть без будь-якої педагогічної освіти. У таблиці 2 подано інформацію про загальну кількість таких вчителів області (дані за 2018/2019 навчальний рік).

Таблиця 2.

| № п/п | Предмет, який вчитель викладає без фаху | Загальна кількість вчителів області | З них кількість вчителів, які мають споріднений педагогічний фах | З них кількість вчителів, які мають неспоріднений педагогічний фах | З них кількість вчителів, які не мають педагогічної освіти |
|-------|---|-------------------------------------|--|--|--|
| 1. | Математика | 111 | 48 | 44 | 19 |
| 2. | Фізика | 129 | 29 | 93 | 7 |
| 3. | Біологія | 122 | 58 | 52 | 12 |
| 4. | Хімія | 111 | 59 | 40 | 12 |
| 5. | Географія | 141 | 32 | 101 | 8 |

Найчастіше кадровий дефіцит спостерігається в сільських школах, де один вчитель змушений викладати до 5 – 6 предметів, включаючи і предмети природничо-математичного циклу. Зрозуміло, що таке «вирішення» кадрових питань на місцях негативно впливає на якість природничо-математичної освіти школярів сільських шкіл, однак забезпечити ці школи фахівцями досить складно. Тому в 2018 році був розроблений та впроваджується регіональний проект «Учитель+», завданням якого на рівні області було забезпечити низку заходів щодо організації та надання якісного науково-методичного супроводу таким вчителям у міжкурсовий період. Нині до участі у проекті залучено 32 заклади освіти з 12 районів області та 1 ОТГ, в яких працює більше 60 визначених вчителів. Ця кількість складає приблизно чверть від загальної потреби, а під час повноцінного впровадження проекту будуть охоплені всі визначені заклади освіти. Більш докладно з інформацією про реалізацію проекту можна ознайомитися в публікації [34].

Одним із вдалих засобів реформування у країні, на нашу думку, є реалізація шкільного педагогічного експерименту, до якого залучено весь

педагогічний колектив закладу. Будь-який педагогічний експеримент, який проводить школа, спирається на професійний рівень вчителів, сприяє його подальшому розвитку, розвитку закладу в цілому та потребує відповідного науково-методичного супроводу. За нашими спостереженнями, за декілька останніх років найбільш затребуваними видами науково-методичного супроводу з боку творчих груп вчителів та педагогічних колективів закладів освіти в Одеській області стали консультування та науковий супровід.

Протягом останніх років кафедра здійснювала науково-методичний супровід діяльності семи експериментальних майданчиків обласного рівня. Про перебіг експерименту та особливості забезпечення супроводу можна ознайомитися в публікації [32].

Реформування освіти спонукає до розвитку методичного потенціалу кафедри та інтеграції його змісту. Майже сім років тому викладачі та методисти пройшли навчання у рамках австрійського проекту «Організаційний розвиток інституту післядипломної освіти» та проекту «Лідери освітніх змін», тренери якого були підготовлені ОРЕ м. Варшава. Це дало можливість не лише поновити знання співробітників кафедри, сформувати навички та підвищити їх мотивацію, але й згуртувати колектив, створити умови для формування команди та організаційного розвитку кафедри як єдиного організму.

У подальшому розширення професійних компетентностей співробітників відбувалось через навчання у рамках міжнародних проектів «Уроки з підприємницьким тлом» (українсько-польський проект), «Фінансова грамотність» (всеукраїнський семінар-практикум спільно з USAID), «Впровадження освітніх стандартів – компетентісно орієнтований підхід до навчання» (українсько-австрійський проект), «Розвиток громадянських компетенцій в Україні» ОДГ/ОПА (DOCCU) (українсько-швейцарський проект) «Компетентісно-орієнтоване навчання: соціальні компетенції» (українсько-австрійський проект).

Діяльність щодо розвитку команди у межах кафедри, на нашу думку, є вихідною ланкою, з якої слід починати перебудову. За результатами такої діяльності методисти та викладачі стали більш мотивовані на командну роботу, поступово закріплювались установки брати на себе роль лідера та усвідомлено приймати відповідальні рішення на основі рефлексії, аналізу власних здібностей та нереалізованих можливостей. На кафедрі якісно змінились міжособистісні стосунки, розповсюдилась практик делегування влади та стало більш поширеним перманентне лідерство. З досвідом роботи щодо використання методичного потенціалу кафедри можна ознайомитися в публікації [31].

Після розвитку команди доречною, на наш погляд, є евалюація власної діяльності, яка є не лише процедурою самооцінювання, а й дозволяє більш ефективно реалізувати науково-методичний супровід. Протягом декількох років були розроблені, апробовані та відкориговані матеріали для проведення внутрішньої формативної евалюації організаційного розвитку кафедри як єдиного організму, організації підвищення кваліфікації вчителів природничо-

математичних дисциплін та інформаційних технологій відповідно до кафедральної концепції, вироблених вимог до змісту та форм проведення.

На цій основі складались опитувальники, вихідні евалюаційні листи для вчителів, які проходили підвищення кваліфікації. Ще одним із завдань евалюації було забезпечення рефлексії та самоєвалюації працівників кафедри, тому частина ключових питань та критеріїв була виписана з врахуванням цих потреб.

Відомості, отримані від проведеної евалюації, дозволили виявити запити вчителів щодо тематики та форм проведення підвищення кваліфікації. Протягом наступних двох років на кафедрі на 60% була змінена проблематика предметних курсів, практично повністю змінено зміст фахових блоків та форми проведення занять. Крім того, таке дослідження сприяло опануванню викладачами найбільш ефективних форм та методів підвищення кваліфікації. Досвід роботи щодо використання евалюації для оцінки власної діяльності описаний у публікації [30].

Постійним активатором методичного потенціалу кафедри є науково-методичний супровід діяльності творчо працюючих вчителів природничо-математичних дисциплін та інформаційних технологій, що має дослідно-експериментальний, консультативний, аналітичний або апробаційний характер. Тісна співпраця з вчителями з одного боку дозволяє заглибитись у розв'язання методичних проблем, які їх цікавлять, а з іншого, усвідомити всю палітру професійних вчительських отреб та запитів. Така діяльність у більшості випадків також може носити загальнокафедральний характер, оскільки дозволяє об'єднати всі методичні зусилля, сформувати спільне бачення та «підживлює» тематику і зміст фахових блоків, забезпечує поширення найбільш ефективних способів розв'язання методичних проблем.

Висновки

У даному дослідженні зроблено теоретичний аналіз дефініцій, які складають специфіку науково-методичного супроводу професійного розвитку вчителів; запропоновано авторське тлумачення поняття науково-методичного супроводу; визначено основні напрямки науково-методичного супроводу професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін. Результати досліджень апробовані, скориговані і впроваджуються кафедрою природничо-математичних дисциплін та інформаційних технологій у поточній діяльності. Подальшого розвитку отримали змістова, організаційно-аналітична, методико-дидактична та технологічна складові науково-методичного супроводу.

У курсовий період науково-методичний супровід забезпечується за рахунок професійно організованого та якісно проведеного навчання на курсах підвищення кваліфікації. В результаті дослідження апробовані нові освітньо-професійні програми та навчально-тематичні плани, індивідуалізовані, диференційовані, інтегративні за змістом та новітні за формами.

Для здійснення науково-методичного супроводу у міжкурсовий період розроблено, апробовано та удосконалено програми моніторингу вивчення якості

природничо-математичної освіти у навчальних закладах області; створено цілісну систему дослідження кадрового складу вчителів природничо-математичних дисциплін; реалізується науково-методичний супровід вчителів, які без відповідного фаху викладають окремі предмети природничо-математичного циклу; створено систему роботи педагогічного колективу кафедри щодо здійснення ефективного науково-методичного супроводу діяльності вчителів природничо-математичних дисциплін; розроблені, адаптовані та використовуються у роботі форми самооцінювання власної діяльності кафедри.

Вважаємо, що проблема надання науково-методичного супроводу, спрямованого на професійний розвиток вчителів природничо-математичних дисциплін, є актуальною, потребує подальшого вивчення, удосконалення змісту та механізмів, що забезпечують ефективне функціонування та взаємодію структурних елементів науково-методичного супроводу.

Список використаних джерел

1. Адаир Д. Психология лидерства/ Д.Адаир. – М.:Эксмо, 2007. – 352 с.
2. Андрущенко В. Основні тенденції розвитку вищої освіти на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу) / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 29.
3. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Сост. М.Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
4. Білієнко Л.Б. Розвиток педагогічної творчості вчителів у системі внутрішкільної методичної роботи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед.наук:13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Білієнко Людмила Борисівна. – Київ, 1994. – 20 с.
5. Болтівець С. Андрагогіка як вчення про удосконалення дорослої людини/ С. Болтівець//Післядипломна освіта в Україні.–2001.– № 1. – С. 47 – 49.
6. Ващенко Л. М. Наукові підходи до інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти /Л. М Ващенко//Післядипломна освіта в Україні. – 2011. – № 2. – С. 3 – 8.
7. Громовий В. Лідери освіти ХХІ століття: ми йдемо!/В. Громовий// Відкритий урок. Плянди. – 2008. – № 3 – 4. – С. 24 – 39.
8. Даниленко Л. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора школи: монографія/ Л. Даниленко.–2–е вид. – К. : ЛОГОС. – 2002. – 140 с.
9. Данилова Г. Акмеологічна модель педагога в ХХІ столітті / Г. Данилова // Рідна школа. – 2003. – № 6(881). – С. 6 – 9.
10. Дафт Р.Л. Уроки лидерства, Р.Л.Дафт; при участии П.Лейн – М.: ЭКСмо, 2008. – 480 с.,
11. Доповідна записка Кабінетові Міністрів щодо політичної пропозиції. Міністерство освіти і науки України 18 жовтня 2016 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2016/politichna-propozicziya-nova-shkola.doc>

12. Єльнікова Г. З досвіду організації підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів / Г. Єльнікова // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 66 – 69.
13. Жерносек І. П. Організація науково-методичної роботи в школі / І. П. Жерносек. – Х. : Вид. група «Основа». – 2006. – 128 с.
14. Зайченко О. Теорія і практика управлінської діяльності районного відділу освіти : монографія / О. Зайченко, Н. Островерхова, Л. Даниленко. – К. : ВПЦ Техпрінт. – 2000. – 352 с.
15. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол. – 2000. – 636 с.
16. Інтерв'ю з Андреасом Хелмке. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://theoryandpractice.ru/posts/3806-andreas-khelmke-shkoly-dolzhy-nazrushi-sakralnuyu-monokulturu-uroka>
17. Інформаційна довідка щодо участі у 6-ій Міжнародній конференції стейкхолдерів Стратегії Європейського Союзу для Дунайського регіону пріоритетного напрямку 9 «Майбутнє пріоритетного напрямку 9 «Інвестиції в людей та навички» у Дунайському регіоні» та 15-му засіданні Керівної групи (Streeting group) пріоритетного напрямку «Інвестиції в людей та навички» 30 листопада 2018. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.msp.gov.ua/news/16598.html?PrintVersion>
18. Калашнікова С.А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства: монографія/ С.А.Калашнікова. – К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка. – 2010. – 380 с.
19. Кэ де Ври Манфред. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта/ Манфред Кэ де Ври. – М.: Альпина Паблишерз. – 2003. – 311 с.
20. Клокар Н. І. Управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу: дис. ... д-ра пед. наук:13.00.06/Наталія Іванівна Клокар.– Київ, 2011. – 563 с.
21. Ключові тенденції політики ЄС у сфері освіти та навчання, програма ЄС «Еразмус+»: Довідка Представництва України Європейському Союзу та Європейському Співтоваристві з атомної енергії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ukraine-eu.mfa.gov.ua/ua/ukraine-eu/sectoral-dialogue/education/>
22. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. Том второй. Под ред. А.И. Пискунова. М.: Педагогика. – 1982. – 575 с.
23. Концепція розвитку педагогічної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
24. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття // Освіта України. – 2002. – № 102 – 103. – С. 6 – 7.
25. Мариновська О.Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія та

- методика професійної освіти»/ Маринівська Оксана Яківна. – Луганськ, 2010. – 46 с. – С.29.
26. Мартинець Л.А. Професійний розвиток учителя: сутність і зміст /Л.А. Мартинець// Педагогічні науки. –2016. – Випуск LXXII. Том 2. – С.110 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_72/part_2/24.pdf
 27. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія / В.В. Олійник.– К.: Міленіум, 2003. – 597 с.
 28. Онкович Г. В. Вікідидактика: формування і розвиток у системі професійної освіти / Г. В. Онкович, А. Д. Онкович // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. – 2017. – Вип. 2. – С 208 – 212. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2017_2_39
 29. Папач О.І. Актуальні проблеми надання науково-методичного супроводу діяльності вчителів природничо-математичних дисциплін в системі післядипломної педагогічної освіти / О.І. Папач // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – 2013. – Випуск 42. – С. 217 – 221.
 30. Папач О.И. Автоэвалюация деятельности кафедры как условие оказания современного научно-методического сопровождения учителей. Материалы открытой городской научно-практической конференции (с международным участием) «Профессиональные педагогические сообщества: традиции и инновации: тезисы докладов» (19 – 20 апреля 2016 г.). – Минск: МГИРО, 2016. – 100с.
 31. Папач О.І. Методичний потенціал кафедри як інструмент розвитку закладу післядипломної освіти./ О.І. Папач // – Virtus. – 2018. – № 6. – С. 135 – 138.
 32. Папач О.І., Переступняк А.В. Розвиток множинного інтелекту: експериментальна діяльність закладу освіти; модульна організація освітнього процесу/ О.І. Папач, А.В. Переступняк – Харків: Вид.група «Основа», 2018. – 160 с.
 33. Папач О.І. Розвиток професійних компетентностей вчителів природничо-математичних дисциплін у системі післядипломної педагогічної освіти// Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку» (Одеса, 21 травня 2019 р.). – С. 101 – 104.
 34. Папач О.І. Науково-методичний супровід вчителів, які викладають окремі предмети природничо-математичного циклу не за фахом/ О.І. Папач // Педагогічна наука та освіта. – № 26 – 27. Збірник наукових статей ІV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Розвиток сучасної природничо-математичної освіти: реалії, проблеми якості, інновації» (Запоріжжя, 1–5 квітня 2019 р.). (Прийнято до друку.)
 35. Половенко О. Аналітична діяльність методиста/ О. Половенко, А.Постельняк // Методист. – 2012. – № 1. – С.17-29.
 36. Протасова Н. Г. Актуальні проблеми теорії і практики управління освітою дорослих в Україні / Н. Г. Протасова // Освіта дорослих: теорія, досвід,

- перспективи. – 2013. – Вип. 7. – С. 149 – 159. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2013_7_16
37. Пуховська Л. П. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів: рух до концептуальної карти /Л. П. Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – № 1. – С.97 – 106.
 38. Семиченко В.А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / В.А. Семиченко / За ред. І.А. Зязюна. – К., 2000. – С.178.
 39. Сенге П. Танец перемен: новые проблемы самообучающихся организаций/ Сенге П., Клейнер А., Робертс Ш., Росс Р.Б., Смит Б.Дж. – М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2003. – 624 с.
 40. Сенге П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации/ П.Сенге. – М.: ЗАО «Олимп – Бизнес», 2003. – 408 с.
 41. Сидоренко В.В. Інноваційні напрями науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / В. Сидоренко // Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садком. – К.: РА «Освіта України». – 2016. – № 7– 8(48). – С. 22 – 29.
 42. Сисоева С. О. Інтерактивне навчання дорослих у системі післядипломної педагогічної освіти / С. О. Сисоева // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Сер.: Педагогіка. – 2011. – Т. 158, Вип. 146. - С. 5 – 10. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2011_158_146_3
 43. Система образования взрослых в Германии: Учеб.-метод. пособие / И.Н. Липкина, В.П. Тарантей. – Гродно: ГрГУ, 2001. – 104 с.
 44. Слюсаренко О. О. Поняття «лідер» і «лідерство» в сучасній науковій літературі// Науковий вісник Ужгородського університету. Сер.: «Педагогіка. Соціальна робота». – 2016. – Випуск 2 (39). – С.244 –246.
 45. Сорочан Т. М. Безперервний процес розвитку професіоналізму педагогів у системі післядипломної освіти / Т. М. Сорочан // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. – № 1. – С. 75–80.
 46. Сорочан Т.М. Концепція науково-методичної роботи в добу освітніх змін: традиції, інновації, перспективи розвитку/ Т.М.Сорочан // Методист. – 2013. – № 2. (14) – С. 7 – 12.
 47. Сорочан Т.М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04./ Тамара Михайлівна Сорочан. – Луганськ, 2005. – 472 с.
 48. Старченко К. М. Технологія управлінської діяльності завідуючого районним (міським) кабінетом : навчальний посібник / К. М. Старченко, В. І. Пуцов, Б. В. Гадзецький. – К. – 2002.
 49. Сухомлинська О.В. Про стан теорії та практики виховання в освітньому просторі/ О.В.Сухомлинська // Шлях освіти. – 1998. – № 3. – С. 5.

50. Хессельбайн Ф. О лидерстве/ Ф.Хессельбайн. – Новосибирск, М.: Фонд социо-прогностических исследований «Тренды», 2004. – 184 с.
51. Часнікова О.В. Андрагогічні засади організації процесу навчання на курсах підвищення фахової кваліфікації вчителів природничих предметів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5349
52. Шуляк Н. Науково-методичний супровід діяльності педагогів щодо формування у старшокласників ціннісного ставлення до людини / Н. Шуляк // Нова педагогічна думка. – 2012. – № 3. С. 123-133.
53. Allabauer K. Alles Mathetik – oder was? Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. In F.Radits (Hrsg.) Muster und Musterwechsel in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. – Wien-Zürich: LIT Verlag. – 2007. – S.91-96.
54. Breidenstein G.. Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. – Zeitschrift für Pädagogik. –2010. – S.869-887.
55. Council of Ministers of Education, Canada. Canadian Commission for UNESCO. The development of education in Canada. Report of Canada. 2001, 5–8. Sept.
56. Götz T., Frenzel A.C. & Haag L. Ursachen von Langeweile im Unterricht. Empirische Pädagogik. 20. –2006. – 2. S.113-134.
57. Hattie John, Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement. – 2009.
58. Holt J. In jeder wachen Stunde. In J.Holt (Hrsg.). Das Freilerner-Buch: Betrachtungen zum Leben ohne Schule. – Leipzig: tologo verlag. – 2012. – S.93-96.
59. Kliene E., Schümer G. & Knoll S.. Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I:“Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung in Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.),TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). – 2001. – S. 43-58.
60. Klippert H. Heterogenität im Klassenzimmer. Wienheim und Basel: Beltz. –2010.
61. Mehwald C. Interview mit Karl Klement, aufgenommen am 29.6.2006. In F.Radits (Hrsg.). Muster und Musterwechsel in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung- Wien-Zürich: LIT Verlag. – 2007.
62. Müller A. Können die wo fertig sind früher gehen. Bern: hep NMS Bibliothek-Flexible Differenzierung. Abgerufen von NMS Bibliothek-School Walkthrough. Abgerufen. – 2013. <http://nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=2396&mode=entry&hook=6332#viereinhalb>
63. Schratz M., Schwarz J. & Westfall-Greiter T. Lernen als bildende Erfahrung. Innsbruck: Stusienverlag. – 2012.
64. Seel A. Lehrerbildung zwischen geringer Wirkung und hohen Erwartungen - oder Welchen Beitrag können die Pädagogischen Hochschulen zur Professionalisierung im Lehrberuf leisten? In F.Radits (Hrsg.), Muster und Musterwechsel in der Lehrer – und Lehrerinnenbildung. – Wien-Zürich: LIT Veriag. – 2007. S.35 – 43.

65. Wahl D. Lernumgebungen erfolgreich gestalten. – Bad Heilbrunn: kinkhardt. – 2013.
66. Winkel R. Theorie und Praxis der Schule-Oder: Schulreform konkret – im Haus des Lebens und Lernens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehr. –1997.

Наукове видання

Задорожна Л.К.
Ягоднікова В.В.
Сагач Г.М.
та інші

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО
ПЕДАГОГА:
МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ, МЕТОДИКА, ПРАКТИКА

Монографія

Технічний редактор – Юрченко Т. В.
Коректор – Задоя В. А.

Підп. до друку 17.09.2019. Формат 60х90/16. Папір офсетний.
Гарн. «Times» Друк цифровий. Ум. друк. арк. 16,5.
Наклад 300 пр.

Видавець Букаєв Вадим Вікторович
вул. Пантелеймонівська 34, м. Одеса, 65012.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 2783 від 02.03.2007 р.
Тел. 0949464393, 0487431393 email - 7431393@gmail.com