

2. Коваленко О. Європейський мовний портфоліо в Україні // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. - № 4. – С. 4-6.
3. Коваленко О. Європейський форум з питань мовної політики // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. - № 3. – С. 4.
4. Паламар Л. Методологічні основи формування мовної особистості // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. - № 1. – С. 17-21.
5. Сікорський П.І. Кредитно-модульна технологія навчання: Навчальний посібник. – К.: Видавництво Європейського університету, 2004. – 126 с.
6. Токменко О. Мовні тенденції Ради Європи в контексті глобалізації // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. - № 3. – С. 112-115.
7. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Учеб.-метод. пособие для вузов. – М.: Высш. шк., 1987. – 207 с.

*О.В.Гладка*

### **СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ОСОБИСТІСНО- ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

*В статтє рассматривается структура готовности будущих учителей иностранного языка к личностно-ориентированному обучению старшеклассников, раскрывается роль каждого компонента в формировании данного феномена.*

*The article deals with the structure of the readiness of future teachers of the foreign language for personality-oriented teaching of high school students. The role of each component in the formation of this phenomenon is revealed.*

Нові складні завдання, що стоять перед школою, значно активізують творчу діяльність педагога, необхідність зміни його позицій в педагогічному процесі, перенесення акцентів з педагогічного впливу на педагогічну взаємодію і співпрацю вчителя й учнів в процесі навчання, урахування особистісних інтересів тих, хто навчається, і в результаті, розвиток природних задатків, здібностей і талантів школярів. Такою важливою

характеристикою шкільного процесу навчання є його особистісно-орієнтована спрямованість.

Особистісно-орієнтоване навчання висуває особливі вимоги як до особистості вчителя, так і до набору його умінь і навичок, що визначають результативність учительської праці. Без певного рівня розвитку готовність до особистісного навчання не можна досягти якісної зміни в професійній готовності майбутнього учителя, забезпечити творче виконання ним своїх професійних функцій. Перевага авторитарного навчання в школі і вищому навчальному закладі зумовлена низьким рівнем готовності педагога до особистісно-орієнтованого навчання. Недостатня увага особистісно-орієнтованому підходу у навчальному процесі вищої школи закріплює в майбутніх педагогів невміння діяти і залучати до пізнавальної дії учнів, творчо підійти до вирішення навчальних проблем, використовувати нестандартні способи виходу з проблемних ситуацій, недооцінку ролі природних задатків підростаючої особистості у її становленні як повноцінного громадянина суспільства.

Завдання полягає в тому, щоб в процесі навчання навчити студентів не боятися висловити власну думку, критично мислити, аналізувати, діяти в нестандартних педагогічних ситуаціях, бачити суперечливість педагогічних фактів, сперечатися, доводити, відстоювати власний погляд, надати їм можливість відчувати, що їх думки важливі, що становлення їх "Я" не можливе без постійної роботи над собою та творчого пошуку. Важливо, щоб під час особистісно-орієнтованого навчання майбутні вчителі перебували в ситуації, особисто значущій для себе, ситуації, що провокує бажання висловитись, аргументувати свої доводи і змушені були вирішувати питання, самостійно робити висновки, приходити до певних узагальнень.

Аналіз педагогічної літератури свідчить про спробу досліджувати різні аспекти готовності: до естетичного виховання учнів (Н.М.Коришева, Т.О.Зотєєва), морального виховання (З.М.Шиліна), роботи в сільській школі (Е.Г.Шаїн) роботи класного керівника (Р.І.Пенькова) і вирішення виховних

завдань (Т.Ф.Садчикова), до педагогічної взаємодії з учнями (М.Г.Вієвська, Є.Л.Балан), організаторської діяльності (Л.О.Савченко), співробітництва з учнями, творчої взаємодії (Л.В.Нечаєва, Е.М.Рангелова), самостійної й індивідуальної роботи (Л.В.Григоренко, Р.М.Мойсеєнко), інноваційної діяльності (Т.Є.Христова), до діалогічного навчання (В.В.Морозов) та ін.

У названих роботах досліджується одна із сторін педагогічної діяльності, а готовність розглядається як сукупність особистісних якостей і рис, що забезпечують результативність цієї діяльності. Але структура готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників, що є предметом нашого дослідження, у педагогічній літературі розглядається вперше.

Вищезазначене дозволяє виділити наступні завдання нашого дослідження: розглянути структурні компоненти готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників; визначити роль мотиваційного, когнітивного та операційного компонентів у формуванні готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників.

Готовність до особистісно-орієнтованого навчання – це складне особистісне утворення, що поєднує установку на використання особистісно-орієнтованих технологій в навчальній роботі, комунікативність, діалогічні уміння, емпатію, організаторські та креативні здібності, що забезпечують результативність навчального процесу.

Формування готовності майбутніх учителів до особистісно-орієнтованого навчання не стихійний і не мимовільний процес, це систематична, цілеспрямована діяльність, успіх якої неможливий без виявлення “структурних ланок” особистості, що виступають показниками готовності студентів до особистісно-орієнтованого навчання учнів. Необхідно чітко визначити, які психічні процеси і риси особистості повинні стати предметом вивчення для того, щоб одержати дані про характер внутрішнього стану студентів,

ступеня їх готовності до впровадження особистісно-орієнтованого навчання.

Процес особистісно-орієнтованого навчання старшокласників представляє собою особливу складність. Майбутній учитель має володіти не тільки педагогічними та методичними прийомами у даній сфері, а й мати чітке уявлення та всебічно використовувати власні знання про психологічні особливості старшокласника, враховувати інтереси та специфічні риси кожної підростаючої особистості.

У визначенні структурних компонентів готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників ми виходили із специфіки особистісно-орієнтованого навчання взагалі та психологічних особливостей розвитку старшокласників.

Виходячи з багатоаспектного поля визначень змісту і особливостей готовності до педагогічної праці, ми вважаємо за доцільне розглядати готовність майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників як сукупність мотиваційного, когнітивного (знання) та операційного (уміння) компонентів. Інтегроване, взаємообумовлене, взаємопов'язане утворення цих компонентів можна представити у вигляді схеми (Мал. 1).

Виходячи з методологічного положення про провідну роль мотивів щодо активізації діяльності особистості, ми розглядаємо мотиваційний компонент готовності як основний. В сучасній психології є кілька підходів до розуміння сутності цього феномена. Мотив співвідносять з потребою (А.Маслоу), переживанням цієї потреби та її задоволенням (С.А.Рубінштейн), зовнішніми та внутрішніми мотивами, що викликають активність суб'єкта (С.С.Занюк).

*Малюнок 1.*

### **Особистісно-орієнтоване навчання старшокласників**



В.Г.Асєєв зазначає, що “поняття” мотивації в людині включає всі види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, потяги, мотиваційні установки чи диспозиції, ідеали [1,7].

У нашому дослідженні ми базуємося на визначенні Л.І.Божович, яка зазначає, що в якості мотиву можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття та переживання [2,41].

У сучасній психології мотивація розглядається як “стрижень особистості, складний багаторівневий регулятор поведінки і діяльності людини” [4].

Від мотивації й установки на особистісно-орієнтоване навчання залежить значною мірою успіх оволодіння уміннями і навичками, необхідними для особистісно-орієнтованого навчання старшокласників, перетворення деяких з них у звичку і потребу. “Серед безлічі об’єктивних і суб’єктивних причин, від яких залежить становлення і рівень готовності до виконання завдання, насамперед варто виділити мотивацію. Домінування мотиву виконати це завдання спонукає людину виявляти активність, відбирати і запам’ятовувати інформацію відповідно до вимог завдання” [3,67].

Саме ці теоретичні положення лягли в основу характеристики складових мотиваційного компоненту готовності студентів до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників.

До основних складових мотиваційного компоненту готовності студентів до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників ми відносимо: установку на особливу значущість та важливість розвитку особистості учня - старшокласника у сучасному навчально-виховному процесі; прагнення до активної взаємодії педагога з учнями; прагнення вчителя творчо та неординарно проектувати різноманітні види завдань у навчальному процесі; активний інтерес педагога до власної особистості та постійна робота по самовдосконаленню; щоденний пошук нових рішень.

Наступним компонентом, який ми виділяємо в структурі готовності майбутніх учителів іноземної мови до

особистісно-орієнтованого навчання старшокласників є когнітивний компонент. Він виступає теоретичною основою готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників.

Теоретична підготовленість майбутнього вчителя передбачає оволодіння ним суб'єктивно значущими знаннями, які допомагають у практиці створювати систему засобів та методів для досягнення виховної мети, швидко освоювати нові ситуації, планувати свою діяльність, оцінювати її результативність. Знання виступають не тільки інформацією, обсяг якої варто запам'ятати та відтворити, але й перетворюють ціннісний зміст, тобто допомагають зрозуміти самого себе, усвідомити свої можливості і здібності. Знання, отримані під час особистісно-орієнтованого навчання, дозволяють студенту виявити власні переваги, симпатії, антипатії, самостійно робити висновки, приходити до певних узагальнень.

Успішність підготовки майбутнього вчителя до навчально-виховної діяльності залежить від того, які знання щодо цієї діяльності мають її суб'єкти і як вони вміють ними оперувати. При цьому не можна не враховувати того, що педагогічні знання спроможні виконувати такі функції:

- онтологічну (уявлення про морально-етичні цінності оточуючого соціуму);
- орієнтовну (знання змісту, напрямів та способів цілеспрямованої педагогічної діяльності);
- оцінну (оцінка ефективності застосування методів, прийомів, форм педагогічної діяльності) [5,42].

Ми вважаємо, що елементи когнітивного компоненту готовності, залежно від умов навчально-виховної діяльності, можуть, справді, виконувати вище перераховані функції і в процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників.

Когнітивний компонент готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників ми розглядаємо як інтеграцію педагогічних, психологічних та технологічних знань.

До системи таких знань студентів можна віднести знання про:

- положення державних документів, законів, концепцій щодо системи національної освіти в Україні;
- основні психолого-педагогічні закономірності навчального процесу;
- принципи навчання;
- методи викладання іноземної мови;
- способи та прийоми навчально-виховного впливу;
- глибоке знання англійської мови;
- основи особистісно-орієнтованого навчання;
- особливості психофізіологічного розвитку старшокласників;
- способи педагогічної діагностики;
- особливості ціле покладання навчальної діяльності;
- класифікацію форм навчальної діяльності;
- технологію особистісно-орієнтованого навчання старшокласників на заняттях з іноземної мови.

Ці знання, на нашу думку, цілком можуть реалізуватися в практичній діяльності студентів. Вони тісно пов'язані з уміннями, які входять до операційного компоненту готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників.

Уміння операційного компоненту готовності майбутніх учителів до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників ми розглядаємо як інтегровані утворення, набуті студентами у процесі теоретичної та практичної підготовки під час опанування змісту психолого-педагогічних та фахових дисциплін на заняттях з англійської мови, методики викладання іноземної мови, педагогіки, психології, а також під час самостійної роботи в період педагогічних практик.

До основних умінь операційного компоненту готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників ми відносимо вміння: формулювати мету навчальної діяльності; визначати на її основі провідні навчальні завдання; вивчати індивідуальні особливості тих, хто навчається; прогнозувати особистісний розвиток учнів; прогнозувати динаміку розвитку учнівського колективу;

добирати оптимальні організаційні форми відповідно до мети заняття або позакласного заходу іноземною мовою, навчальних завдань та індивідуальних особливостей тих, хто навчається; добирати необхідний інформаційний матеріал до організаційної форми; творчо адаптувати його, виходячи з мети, завдань, виду організаційної форми, рівня розвитку старшокласників; добирати та розробляти завдання, виконання яких потребує творчих підходів до їх розв'язання; правильно оцінити можливості учнів залежно від їхніх індивідуальних особливостей; пробудити ініціативу старшокласників, їхній інтерес, вигадку і кмітливість; критично оцінити обговорювану навчальну проблему; узагальнювати факти; передбачати можливість відповіді учнів на пропоновану педагогом інформацію; передбачати можливі емоційні реакції на пропоновані види діяльності; визначити засоби та прийоми для створення необхідного емоційного фону під час проведення занять або позакласних заходів іноземною мовою; добирати педагогічно та методично доцільні прийоми та засоби викладу інформації; заохочувати самостійність, нестандартний підхід до вирішення навчальних завдань.

Такі уміння допомагають майбутньому вчителю іноземної мови визначити найближчі і подальші цілі своєї діяльності, реально оцінити можливі труднощі, виробити оптимальні установки та варіанти поведінки, спланувати свої дії, зайняти особливу позицію в системі взаємодії з учнями, скласти творчий план своєї подальшої діяльності, знайти вирішальні моменти в роботі, уявити свої дії упродовж усього процесу навчання.

Таким чином, готовність майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників є складним особистісним утворенням, що складається із мотиваційного, когнітивного та операційного компонентів, які є взаємопов'язаними. Успішність формування цього складного особистісного утворення у майбутніх учителів іноземної мови визначається урахуванням кожного з цих компонентів, що активізує участь студентів у процесі навчання, творчому



вирішенні навчальних потреб, потребу працювати над собою, розкриття їх нахилів, здібностей, талантів.

### Література

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976. – 198 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте; Платонов К.К. Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
3. Григоренко Л.В. Самостоятельная работа как средство реализации творческого потенциала личности будущего учителя // Формування творчої особистості в навчальному процесі. – Кривий Ріг, 1998. – С.63 – 67.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 475 с.
5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

Л.О.Савченко, Ю.О.Зенькович

### ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЦІННІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ

*В статье рассматривается проблема ценностной компетентности в условиях обучения высшей школы. Дается анализ понятия ценностной компетентности.*

*The article deals with formation problem of the value competence under circumstances of higher school educational establishments. The analysis of the value competence as a notion has been given.*

Наприкінці ХХ ст. почали відбуватися докорінні зміни в парадигмі й методології освіти, передумови й окремі елементи яких склалися протягом усього століття. Колишня парадигма, що відбивала інтереси та сутність індустріального суспільства, детермінованого пізнання й однозначності оцінок, поступово замінюється методологією інформаційного суспільства, плюралістичного пізнання та різними оцінками ситуацій [5].

Як пошук вирішення – робота над розкриттям нової тези, яка презентує необхідність запровадження

компетентнісного підходу (компетентісно орієнтованої освіти). Цей термін прийшов до нас з закордону, де він досліджується і розкривається понад десять років (вченими, міжнародними організаціями, що сьогодні працюють у сфері освіти – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Міжнародна комісія Ради Європи, експерти країн Європейського Союзу, Міжнародний департамент стандартів, Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) тощо). Компетентнісний підхід було проголошено пріоритетним напрямком стратегії розвитку освіти в Російській федерації (прийнятий документ “Стратегії модернізації змісту загальної освіти”). Над даною проблемою працюють відомі російські науковці В. Краєвський, А. Хуторський, І. Зімня, С. Шишов, В.Кальней.

В нашій країні над розробкою та запровадженням компетентнісного підходу працюють такі вчені як О.Овчарук, О.Савченко, І.Тараненко, Л.Паращенко, О.Локшина, І.Єрмаков та ін.

Проблемі формування ціннісної компетентності як складової ключових компетентностей майбутніх вчителів уваги приділено ще недостатньо в українському освітньому просторі. Необхідність конкретизації понять (компетентності, ключові компетентності, компетенції як їх складової частини), відповідей на такі питання: чи необхідні загальні критерії при вивченні проблеми компетентностей, коли представники різних наук бачать їх по-різному; як можна описати та теоретично обґрунтувати ключові компетентності і як вони пов’язані одна з одною; що в себе повинна включати методика вимірювання рівнів компетентності учнів, студентів, взагалі населення країни та інші. Актуальність та недостатня розробка даної проблеми й зумовили вибір теми нашого подальшого дослідження.

Зважаючи на те, що поняття “компетентність” є системним утворенням, можна виокремити такий підхід, запропонований відомим британським психологом Дж.Равеном. На його переконання, компетентність — це специфічна здібність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній сфері, яка охоплює фахові знання,

предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [4, 6].

Отже, відправним моментом визначення поняття, на нашу думку, може стати інтегрований комплексний підхід, який має спиратися на теорії професійної компетентності, розроблені відомими науковцями з проблем професійної підготовки вчителя В.О.Сластьоніним, Є.М.Шияновим та А.К.Марковою. Структура професійної компетентності педагога розкривається В.О.Сластьоніним і Є.М.Шияновим через педагогічні вміння, а саме поняття “компетентність” визначає єдність теоретичної і практичної готовності вчителя до здійснення педагогічної діяльності [6,40-41].

Процесуально-особистісний підхід до компетентності, розроблений А.К.Марковою, розрахований не лише на результативність професійно-компетентної праці вчителя, а й передбачає компетентність як співвідношення в реальній праці професійних знань і вмінь, професійної позиції та психологічних якостей особистості [9,113-126]. Узагальнено компетентність розглядається А.К.Марковою як індивідуальна характеристика ступеня відповідності праці вимогам професії. “Професійно компетентною є така праця вчителя, в якій на достатньо високому рівні здійснюються педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість вчителя і досягаються результати навчання та виховання школярів.” [9,8].

Основні сфери діяльності вчителя в структурі професійної компетентності А.К.Маркова аналізує через такі складові: а) професійні (об'єктивно необхідні) психологічні і педагогічні знання; б) професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні вміння; в) професійні психологічні позиції, установки вчителя, яких вимагає педагогічна професія; г) особистісні якості [9,7-8]. При цьому вона підкреслює, що питома вага окремих складових професійної компетентності може бути нерівноцінною. Пріоритетними, з позиції вченого, є ті складові професійної компетентності, які свідчать про результати педагогічної праці.

Здійснюючи понятійне порівняння термінів “професіоналізм” і “компетентність”, вона наголошує, що людина може бути професіоналом у своїй сфері, але не бути

компетентного у вирішенні всіх професійних питань. Тому доцільно вивчати окремі сторони професійної компетентності фахівця, серед яких етична має переважаюче значення [6,34], оскільки передусім моральні цінності й установки визначають мету, стратегію і тактику педагогічної дії.

Для нашого дослідження особливо важливі висновки А.К.Маркової стосовно того, що домінуючим блоком професійної компетентності вчителя є такі системні характеристики:

- мотивація (спрямованість особистості та її види);
- якості (педагогічні здібності, характер і його риси, психологічні стани и процеси);
- інтегральні характеристики особистості (педагогічна самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність) [9,41].

За роки становлення національної держави, українське суспільство намагається сформуванати нові цінності через переосмислення старих. Сьогодні ми спостерігаємо постійне зростання інтересу, особливо у студентства не тільки отримати диплом про вищу освіту та знання, які сприяють зростанню матеріального добробуту людини, а й пошуку місця в їхньому житті моральних, матеріальних та духовних цінностей.

Треба зазначити, що для визначення поняття “цінності” використовується термін “загальнолюдські цінності”, згідно якого найвища цінність це людина. Найбільш актуальним це поняття стало за часів розпаду Радянського Союзу. В той же час визначились нові поняття, такі як: нове мислення, перебудова свідомості, вихід з духовного тупика, оздоровлення економіки та політичного життя суспільства та інші. Поняття цінність у спеціальну філософську лексику було введено у 60-і роки. Смісл його укладався у значущості чогось (якості, характеристики, явища) у відповідності від існуючих якісних характеристик [7,6]. А.Г.Преображенський поняття “цінність” трактує як “високо ставити, приділяти вартості”. Аналіз закордонних джерел показав неоднозначність трактування поняття “цінність”:

- трактується як вічні ідеї, абсолют;
- характеристика матеріальних та нематеріальних благ;

- виробництво потреб і відношення до мислення людини;
- діяльність.

Розглядання поняття “цінність” у генезисі показує що у ньому зіткнулися три основні значення: визначення матеріальних якостей, в основі якого лежить практичне та емоційне відношення людини до оцінювання предметів та явищ; визначення моральних категорій; визначення соціальних явищ характеризуючи відносини між людьми. Поняття “цінність” дозволяє виділити умовно різні види цінностей (економічні, психологічні, моральні, естетичні, пізнавальні, соціальні). Це допоможе більш глибоко осмислити природу людини, механізми, які збуджують її до знань. Визначити рушійні сили пізнавальної діяльності [7,7].

Сьогодні потрібно не тільки розмірковувати над цими поняттями, а готувати фахівця, який має інше мислення, погляди на суспільство та на місце людини в ньому, а відповідно і нові ціннісні орієнтації.

Проблема ціннісних орієнтацій та інтересів молоді відображена в роботах як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників, таких як К.О.Абульханової-Славської, Л.І.Анциферової, Д.С.Архангельської, М.І.Бобневої, Л.І.Божович, В.В.Гаврилюк, Л.А.Гашенко, А.Г.Здравомислова, Л.С.Виготського, П.О.Куделі, Д.О.Леонтьєва, Л.І.Леденєвої, В.Т.Лісовського, Т.Н.Мальковської, Н.Паніної, З.І.Равкін, А.В.Русенького, Н.А.Трикоз, Г.В.Цесарського, В.А.Сластеніна, Е.М.Шиянова, В.С.Соскіна, В.О.Ядова та інших.

Ціннісні орієнтації розглядаються як оцінка суб'єктом навколишньої дійсності у відповідності з суспільними цінностями, що мають особистісну значимість для суб'єкта. Ціннісні орієнтації розкривають мету, відображають ідеали, характеризують інтереси, потреби, переконання особистості.

Педагогічною наукою узагальнені теоретичні підходи до дослідження процесу формування ціннісних орієнтацій молоді. Так, Сластенін В.А. відносить до аспектів ціннісних орієнтацій, такі: багатобічна ціннісна орієнтація, що відповідає сучасному етапові суспільно-економічного розвитку суспільства; випереджена ціннісна орієнтація, спрямована на ідеали,

соціальні цінності суспільства на основі світоглядних принципів; соціально цінні уміння які формуються в діяльності. Одні із умов формування ціннісних орієнтацій студентів розглядається Сластеніним В.А., як включення молоді у різні види діяльності; розвиток творчості студентів, активна участь у суспільній діяльності; літературно-художній розвиток особистості.

Як предмет психологічного дослідження ціннісні орієнтації вивчаються у взаємозв'язку з мотивацією і світоглядними структурами свідомості. Досліджуються фактори, що впливають на формування ціннісних орієнтацій особистості. До них відносять: релігійні переконання, ідеологічні установки, життєві цілі, особистісні якості, матеріальну забезпеченість і т.д.

Розроблені методики вивчення ціннісних орієнтацій дозволяють визначити найбільш загальні орієнтири життєздатності особистості, групи людей, суспільства в цілому. До найбільше поширених і визначених методик діагностики ціннісних орієнтацій відносять тест ціннісних переваг Г.Олпорта, Ф.Вернона, Г.Ліндзі; методику ціннісних орієнтацій М.Рокіча; метод парних порівнянь Г.І.Саганенко.

У соціології ціннісна орієнтація особистості трактується як система стійких відносин до навколишнього світу, до людей та до самого себе у формі фіксованих установок на ті або інші цінності матеріальної і духовної культури суспільства. Спрямованість особистості визначає мету, що ставить перед собою людина; прагнення, що йому властиві; мотиви, відповідно до яких він діє. Часто в науковій літературі категорії “ціннісне відношення”, “ціннісна установка”, “ціннісні орієнтації” трактуються як синоніми.

Ціннісна установка – це усвідомлення особистості своєї внутрішній позиції та готовності до дії.

Ціннісні орієнтації – система стійких відносин особистості до навколишнього середовища і до самого себе у формі фіксованих відносин та ті чи інші матеріальні і духовні цінності [9,128].

Ціннісні орієнтації, таким чином, відображають змістову сторону направленості особистості, характер її відношення до діяльності.

Отже, інтегративний підхід до визначення структури ціннісної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва дає змогу охопити всю основну систему морального ставлення педагога: до себе, дітей, батьків учнів, колег, навколишнього світу. Ціннісна компетентність є проєкцією особистісного ставлення до об'єктів життя. Саме система відносин виявляє особистісно-моральну і професійну сформованість готовності майбутнього вчителя до здійснення педагогічної діяльності.

Ціннісна компетентність як інваріантна характеристика, з одного боку, відображає відпрацьовану досвідом систему професійних норм і правил поведінки вихователя, а з іншого — є психолого-педагогічним інструментом впливу вчителя на внутрішній світ дитини.

#### Література

1. Зимняя И. Ключевые компетентности. – Высшее образование, 2003. - №5.
2. Краевський В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогіка. – 2003. - № 3. – С. 3-10.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.- 308 с.
4. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы/Пер.с англ.-М.,2001.-142 с.
5. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн. /Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К., 2004.- С.16-25.
6. Слостенин В.А. Формирование личности советской школы в процессе профессиональной подготовки. - М.: Просвещение, 1976.-160 с.
7. Слостенин В.А., Г.И. Чижаква. Введение в педагогическую аксеологию.- М.: Академия, 2003.-192 с.
8. Стратегия модернизации содержания общего образования.

Матеріали для розробки документів по оновленню  
общого образования. – М., 2001. – С. 12-13.

9. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя  
початкових класів: Теорія і практика. - К.: Преса України,  
2003.- 320 с.

**В.В.Садова**

## **РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ**

*Стаття посвячена проблеме розвитку  
професіоналізму педагогов средствами методической  
работы.*

*The article deals with the problem of analysis of some  
potentialities latent in school methodology service and its possibility  
to increase teachers' professional skills. The expediency in use of  
block-and-module approach, while choosing (selecting) contents and  
forms of methodological work organization, is proved.*

У зв'язку з докорінними змінами в українському  
суспільстві особливо гостро видається проблема становлення  
педагогів-професіоналів. Для педагогічної діяльності сьогодні  
характерна пріоритетність загальноєвропейських цінностей,  
варіативність і максимальна свобода дії, творчий підхід до  
визначення завдань, вибору форм і методів навчання й  
виховання школярів, орієнтованість на гарантований  
позитивний результат. Прагнення відповідати сучасним  
професійним вимогам, досягнути нову навчально-методичну  
інформацію, розвинути і вдосконалити особистісні й професійні  
якості є необхідною передумовою розвитку педагогічної  
майстерності. Педагогічний професіоналізм - поняття  
динамічне, що вимагає постійних зусиль учителя. Сьогодні  
українські педагоги мають можливість підвищувати власний  
професійний рівень, розвивати педагогічну ерудованість,  
компетентність, обізнаність насамперед у межах існуючої в  
Україні системи підвищення педагогічної кваліфікації, яка,  
безумовно, також потребує кардинального оновлення.



Приведення професійної компетентності вчителів до визнаних європейських стандартів, розвиток творчого потенціалу, педагогічної майстерності, ініціативності, підвищення інтелектуального та загальнокультурного рівня, поступове зростання вчителя як особистості і як професіонала – ці завдання до снаги розв'язати на першому рівні системи підвищення кваліфікації, а саме – у ході шкільної методичної роботи. З упевненістю можна стверджувати, що шкільний рівень системи підвищення педагогічної кваліфікації сьогодні найбільш результативний: він більш мобільний, гнучкий, орієнтований безпосередньо на вдосконалення професійної компетентності конкретного вчителя і на подолання тих труднощів, які відбиваються на якості й результативності щоденної педагогічної праці. Саме на шкільному рівні система підвищення кваліфікації педагогічних працівників набуває практичної спрямованості: тут науково-методичні розробки перевіряються у конкретній педагогічній діяльності, реалізуються інноваційні освітні проекти, а методична робота з педагогічними кадрами безпосередньо пов'язана з труднощами щоденної педагогічної діяльності вчителів.

Нині до числа найбільш розповсюджених і масових форм належать методичні ради, шкільні методичні об'єднання вчителів-предметників, методичні семінари, науково-практичні конференції, методичні консультації, школи передового педагогічного досвіду (опорні школи), творчі проблемні групи, педагогічні читання, наставництво. Питання організації шкільної методичної роботи й підвищення кваліфікації педагогічних працівників розглядаються на педагогічних радах, а поточний аналіз і контроль здійснюється, як правило, в ході оперативних щотижневих методичних нарад. Сьогодні мету, задачі і зміст методичної роботи визначає безпосередньо педагогічний колектив, виходячи з типу, структурних і організаційних особливостей певного навчального закладу, спрямованості навчально-виховної діяльності, особливостей кадрового складу тощо. Елементи певної децентралізації можна прослідкувати і в тому, що районні, міські і обласні ланки системи підвищення кваліфікації працівників освіти в сучасних

умовах виконують переважно координаційну та інформаційну функції за рахунок скорочення контрольних дій. Як наслідок - зростання ролі шкільної методичної роботи як першої ланки системи підвищення кваліфікації.

Найбільш масовою формою шкільної методичної роботи залишаються сьогодні шкільні та районні методичні об'єднання вчителів. Однак, нині їх діяльність залишається орієнтованою здебільшого на "середньостатистичного" вчителя. Так, аналіз планів роботи методичних об'єднань вчителів початкових класів м. Кривого Рогу і Дніпропетровської області за останній рік свідчить про домінування інформаційно-інструктивних різновидів роботи. Епізодичною є діяльність щодо вивчення специфіки індивідуальних професійних потреб та інтересів учителів. Між тим, широта охоплення й масовість методичних об'єднань дозволяють розвернути масштабну аналітико-діагностичну роботу. Тематика засідань шкільних методичних об'єднань відображає пріоритетність дидактичних і організаційно-методичних питань, водночас, проблеми духовного та інтелектуального росту педагогів, гуманізації педагогічної взаємодії вчителя та учнів. Такий стан речей значною мірою пояснюється тим, що шкільна адміністрація у переважній більшості керується традиційними підходами до управління механізмами шкільної методичної роботи. Увага концентрується, головним чином, на доборі форм та методів методичного навчання, хоч і ті й інші самі по собі не взаємодіють. Саме ці фактори є основним витокom формалізму в шкільній методичній роботі.

Одне із призначень шкільної методичної служби - озброювати вчителів навичками наукового аналізу педагогічного процесу. З цією метою проводяться науково-практичні конференції та семінари, у ряді шкіл функціонують проблемні лабораторії. З метою інтенсифікації шкільної методичної роботи деякі дослідники (Т.Б.Харісов) рекомендують організувати її на основі колективної творчої діяльності, інші ж вважають доцільним створення наукового, інформаційно-методичного координуючого центру (А.М.Єрмола, Л.І.Ільєнко), який корегував би всі види

методичної роботи відповідно до мети й завдань, що заздалегідь обрані педагогічним колективом [2]. Сьогодні набули широкого розповсюдження неформальні об'єднання вчителів - творчі групи, які поєднують у своєму складі педагогів, що постійно проявляють у повсякденній роботі творчу ініціативу. У ряді шкіл ці групи перетворилися на своєрідні центри навчально-виховної роботи: члени творчих груп не тільки вивчають і розповсюджують нову науково-методичну інформацію, але й створюють свої концепції, програми, навчально-виховні технології з урахуванням специфіки своєї школи, регіону. Через численні економічні, фінансові труднощі значні резерви шкільної методичної роботи нині пов'язані з інтенсифікацією самоосвітньої діяльності вчителів. "В організації самоосвітньої роботи не можна допускати формалізму, однакових вимог до педагогів-початківців та вчителя зі стажем і чималим досвідом" [1,18], - зазначає Є.С.Березняк. Науковець підкреслює, що успіх у самоосвітній діяльності залежить також від розвинутої самодисципліни, персональної відповідальності кожного вчителя за підвищення фахового рівня.

Традиційною формою методичної роботи є відвідування та аналіз відкритих уроків. Досить часто відвідування стають нагромадженням багатьох методів, прийомів роботи і тому не досягають своєї методичної мети. Тому важливо, щоб аналіз відкритого уроку враховував, які завдання ставилися вчителем, яким чином вони відбиті в конспекті уроку, чи вдалося їх розв'язати разом з учнями в атмосфері невимушеного, зацікавленого спілкування, який характер взаємодії вчителя і школярів домінував протягом уроку. В.А.Кан-Калік рекомендує також звертати увагу під час аналізу уроку на наявність оперативного професійного мислення, розвиток мовлення і професійно-лексичний запас, "уміння діяти у передбачуваних комунікативних обставинах, схильність до організації комунікації з дітьми" [3,85]. Взаємовідвідування уроків як форма методичної роботи дозволяє педагогам порівнювати особливості власної діяльності з діяльністю колег, надає вчителю підстави для поглибленого самоаналізу й самокритики власної професійно-педагогічної діяльності,

сприяє розвитку співпраці у шкільному педагогічному колективі. Під час взаємовідвідувань у педагогів долається відчуття автономності, ізольованості.

Організаційні форми методичної роботи доречно структурувати виходячи з принципу відповідності конкретному змісту діяльності педагогічного колективу. В основі такої структури - блочно-модульний підхід; базис функціонування кожного блоку - чітке коло педагогічних завдань: вивчення й аналіз нових педагогічних ідей та технологій, експертна оцінка (*перший блок*); розробка власних педагогічних технологій та їх адаптація, оволодіння навичками інноваційної педагогічної діяльності (*другий блок*); закріплення позитивного інноваційного досвіду, впровадження нових педагогічних технологій у повсякденну практичну роботу пансіону; здійснення оперативного контролю (*третій блок*). Основні принципи добору форм блочної методичної роботи - варіативність, гнучка диференційована організація в залежності від педагогічного досвіду, професійної компетентності вчителів, наявного рівня педагогічного професіоналізму, принципи демократизації управління та найбільш повного задовільнення індивідуальних навчально-методичних потреб і запитів педагогів.

У визначенні результативності шкільної методичної роботи увага звертається на такі аспекти:

- чи змінилося ставлення педагогів до педагогічних інновацій і методичних заходів, пов'язаних із ними;
- які методичні заходи викликали найбільший інтерес учителів;
- яка кількість педагогів використовує інноваційні нароби у повсякденній практичній діяльності;
- яким чином змінилися взаємостосунки у педагогічному колективі;
- як вплинула шкільна методична робота на характер спілкування і взаємодії педагогів і учнів.

Отже, можемо зробити висновок про те, що використання блочного підходу до організації шкільної методичної роботи сприяє підвищенню її результативності.

Сама ж методична робота повинна містити форми і методи, які відображають індивідуальні потреби вчителів, реальні умови шкільного життя та відповідають запитам сьогодення.

### Література

1. Березняк Е.С. Громадсько-демократичні структури в управлінні школою // Педагогіка і психологія. - 1995. - № 2.- С. 166-169.
2. Горская Г.И. Организация учебно-воспитательного процесса в школе: Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1986. - 208 с.
3. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. - М.: Педагогика, 1990. - 144 с.
4. Крисюк С.В. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів як система // Педагогіка і психологія. - 1995. - №6. - С.37-46.
5. Методичні служби України: проблема управління, професійна підготовка: Навч-метод. посібник / Під ред. Г.С.Данилова. - К.: ІЗМН, 1997.- 256 с.