

## Література

1. Бочарова В.Т. Педагогика социальной работы / В.Т. Бочарова. – М. : Аргус, 1994. – 207 с.
2. Вульфов Б.З. Социальная педагогика и процесс формирования личности / Б.З. Вульфов // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. – М. ; Тула, 1993. – Т. 1. – С. 59–72.
3. Загвязинский В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования : книга для социальных педагогов и социальных работников / В.И. Загвязинский. – М. : ЦСП РАО, 1995. – 155 с.
4. Грязное І.О. Обґрунтування основних категорій і понять морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників : збірник наукових праць / І.О. Грязное. – Хмельницький : Вид-во Національної академії ДПСУ, 2004. – № 27. – Ч. II. – С. 60–63.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик ; [под ред. В.А. Сластенина]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2000. – 192 с.
6. Эффективность труда руководителя / Л.Н. Пономарёв, В.П. Чичканов, Г.А. Ковалёв, В.П. Мазырин. – М. : Мысль, 1988. – 316 с.
7. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М. : Академия, 2002. – 146 с.
8. Соціально-психологічне вивчення, прогнозування і корекція поведінки військовослужбовця / В.І. Вітер, Ю.М. Доленко, О.Р. Охрименко та ін. – К. : Вид-во НДМЦ МО України, 1994. – 80 с.
9. Социальная педагогика: Опыт словаря-справочника / [под общей ред. И.И. Калачевой, Я.Л. Коломинского, А.И. Левко]. – Мн. : НИО, 2000. – 214 с.
10. Филонов Г.Н. Социальная педагогика. Управляемый потенциал и прикладные функции / Г.Н. Филонов. – М., 1995. – 310 с.
11. Фурман А. Психодіагностика особистісної адаптованості / А. Фурман. – Т. : Екон. думка, 2000. – 198 с.

ПАПУЧА В.М.

## **ХАРАКТЕРИСТИКА НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЯК НАУКОВА КАТЕГОРІЯ**

Вивчення педагогічної складової професійної готовності вчителя фізичного виховання має практичне значення лише тоді, коли є можливість охопити цей феномен повністю, поєднати в єдину конструкцію широкий комплекс взаємопов'язаних його проявів, водночас визначившись із термінологією. Для цього ми звернулися до аналізу наукових праць, присвячених проблемам формування педагогічної готовності різних категорій педагогів.

Аналізуючи літературу за темою, ми відзначили, що проблеми підготовки вчителів та викладачів ВНЗ на сьогодні є добре розробленими вітчизняними та російськими дослідниками. При цьому до формування означеної готовності можна виділити щонайменше такі підходи:

– з позицій формування або розвитку відокремлених професійно-педагогічних якостей і вмінь (М.М. Барактян [1], Н.П. Волкова, С.Б. Єлканов, Ю.М. Кулюткін, І.В. Шиманович та інші дослідники);

– з позицій формування або розвитку тієї чи іншої складової педагогічної культури (С.М. Амеліна, Є.В. Бондаревська, І.Є. Відт, В.М. Гриньова, О.А. Ігумєнов, І.Ф. Ісаєв, В.О. Сластьонін, Л.М. Шарова та ін.);

- з позицій формування компетентності (компетенцій) (В.А. Адольф, В.В. Баркасі, І.А. Зимня, О.І. Гура, О.М. Онаць, В.І. Шахов та ін.);
- з позицій загального професіоналізму (Н.В. Гузій, Б.А. Дьяченко та ін.);
- з позицій формування або розвитку майстерності (Є.С. Барбіна, І.А. Зязюн [4], Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос, Н.В. Кузьміна, О.В. Петунін, В.А. Семиченко, Т.І. Сущенко, Н.М. Тарасевич, І.Ф. Харламов, Г.І. Хозяїнов та ін.).

Як бачимо, існує щонайменше п'ять підходів до побудови педагогічної підготовки вчителя. Відповідно, визначимо їх як “дискретний”, “культурно орієнтований”, “компетентнісний”, “професіоналістичний” та “майстернісно орієнтований”.

**Мета статті** – аналіз існуючих підходів до вивчення феномену педагогічної майстерності в науковій літературі.

Таку надмірну кількість підходів до формування педагогічної готовності можна пояснити або слабкою розробленістю принципів систематизації, або дійсно існуючими відмінностями, або якимись іншими факторами. Одним словом, розібратися в причинах такого розмаїття досить складно, адже бібліографія з цієї проблеми є досить значною за обсягом.

У рамках ж нашого дослідження виникає потреба обрати серед підходів найбільш доцільний з погляду сучасного стану фахової підготовки й реалій професійної діяльності вчителів фізичного виховання. Для цього спробуємо абстрагуватися від полеміки, яка вже декілька десятиріч ведеться представниками означених підходів, і визначити їх особливості та сутність імовірних відмінностей між ними.

Отже, “дискретний” підхід передбачає вирішення питань формування педагогічної готовності на основі вивчення процесу формування окремо взятих знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей, вилучених із системи вищого порядку – професійної діяльності або фахової підготовки.

На нашу думку, використання такого підходу як способу пізнання феномену професійно-педагогічної готовності не є доцільним, оскільки педагогічна готовність як реальність забезпечує ефективність професійної діяльності лише на основі інтеграції окремо взятих знань, умінь і навичок. Остання теза збігається з думками В.І. Байдака, А.А. Вербицького, М.В. Карченкової, В.В. Філанковського [7] та інших авторів, які відзначають, що навіть за умови достатньої сформованості окремих знань, умінь і навичок далеко не завжди досягаються соціально значущі результати професійної діяльності. Ці автори наводять переконливу аргументацію для підтвердження своєї позиції.

Так, В.В. Філанковський вважає, що в разі, якщо компоненти, які становлять будь-яку систему, взаємодіють складно, нелінійно, то автономне їх вивчення (поза межами цілого) призводить до частковості й неадекватності пізнання системи. Не можна пізнати частину, не спираючись при цьому на знання цілого [7, с. 41].

Ми згодні з автором стосовно того, що розгляд компонентів (у нашому випадку знань, умінь, навичок і установок) як чогось самостійного, без спроб їх інтеграції в рамках якоїсь цільності суттєво обмежує можливості вирішення проблем, пов'язаних із формуванням педагогічної готовності вчителів фізичного виховання. При цьому ми не поділяємо його категоричності і припускаємо, що такий підхід може бути корисним у разі, коли вирішені всі методологічні питання й сама система та її складові добре досліджені.

На нашу думку, на сучасному рівні вивченості питань фахової підготовки вчителів фізичного виховання “дискретний” підхід має “вписуватися” в парадигму вищого рівня.

Наступний, “*професіоналістичний*” підхід в основу формування чи розвитку педагогічної складової професійної готовності кладе категорію “професіоналізм”, яка розуміється як найважливіший принцип, цінність, орієнтир педагогічної праці й професійної підготовки фахівців освітньо-виховної сфери.

Згідно з Н.В. Гузій, професіоналізм у педагогічній галузі як соціально-педагогічне явище відображає суспільно значущі орієнтири професійної культури спільноти, що за допомогою логічного ряду понять “професія” – “спеціальність” – “педагогічна спеціальність” – “спеціалізація” розкривають різноманітні види педагогічної праці та їхні особливості, а за допомогою понять “рівень педагогічної освіти” – “педагогічний досвід” – “педагогічна категорія” та інших – їх кваліфікаційні характеристики й параметри [3, с. 20].

Авторка вважає, що професіоналізм педагога інтегрує педагогічну майстерність, а також особистісну й педагогічну культуру. При цьому як наукова категорія професіоналізм педагога характеризується такими термінами, як “фундаментальність”, “системність”, “масштабність”, “автономність” [3, с. 21].

Близьку позицію займає В.В. Філанковський, який категорії “педагогічна майстерність”, “компетентність”, “культура” вважає елементами професіоналізму [7].

Таким чином, категорія професіоналізму має узагальнювальний характер, вона пов’язана та взаємозумовлена з педагогічною майстерністю, творчістю, культурою та іншими феноменами професійного буття педагога. На цих підставах вважаємо, що з позицій завдань нашого дослідження “професіоналістичний” підхід є занадто загальним, надлишковим і його використання як теоретичної бази дослідження не є доцільним.

Відправною точкою для формування або розвитку професійно-педагогічних якостей учителів “культурноорієнтований” підхід обирає категорію “культура”, трактуючи її як: по-перше, творчу діяльність людей, спрямовану на одночасне створення й засвоєння цінностей, норм, знакових систем; по-друге, як результат цієї діяльності – деякі програми дій (технології, алгоритми тощо); по-третє, як стан окремої людини, що характеризується певним рівнем усвідомлення та використання цих програм.

Сутність цього підходу точно схарактеризував І.А. Зязюн, на думку якого, культура твориться багатьма людьми, внутрішньо поєднаними за якимись ознаками. Індивідуальна педагогічна культура завжди похідна від досвіду суб’єкта більш значущого масштабу і вбирає в себе його специфіку. Можна, наприклад, говорити про західну чи східну педагогічну культуру, розглядати особливості технократичної, гуманітарної, традиційної, класичної, постмодерністської чи іншої культури. Разом з тим кожен індивідуальний чи сукупний носій освітнього досвіду здатний стати творцем культурних форм, що відображають своєрідність та рівень розвитку його внутрішнього світу.

Таким чином, при цьому підході на перше місце виходить соціально-історичний аспект професійно-педагогічної готовності. Іншими словами, центральними темами культурноорієнтованого підходу стають відношення між суб’єктом та досвідом професійної діяльності (минулим та майбутнім), а також із трансляцією цього досвіду тим, хто навчається, та іншим педагогам.

Для виконання завдань нашого дослідження такий підхід не є доцільним, оскільки, перш за все, нас цікавить прикладний, технологічний аспект педагогічної діяльності, а при використанні цього підходу ми розкриваємо більшою частиною її соціально-історичний аспект.

“Компетентнісний” підхід мету професійної освіти вбачає в тому, щоб надати людині можливість справлятися з різноманітними професійними та життєвими ситуаціями, бути конкурентноспроможною на ринку праці. Акцент робиться на оволодінні фахівцем спеціальними й загальнопрофесійними компетенціями (професійно-функціональними знаннями та вміннями), які забезпечують його прив’язку до конкретного об’єкта, предмета праці. При цьому компетентнісний підхід в основу професійної підготовки ставить практичну орієнтованість освіти, її прагматичний, предметно-професійний аспект.

Автори, які керуються компетентнісним підходом, розглядають набуття професійно-педагогічної готовності в прикладному аспекті, тобто на перше місце виходить мета діяльності та відповідність суб’єкта діяльності вимогам ринку праці. При цьому з компетентнісним підходом асоціюються такі слова, як “відповідність”, “стандарт”.

Для виявлення сутності компетентнісного підходу цікавою, на наш погляд, є думка про те, що він започаткований в англосаксонській моделі вищої освіти, де в основу покладені потреби індивіда, а не суспільства. Продовжуючи цю думку, зауважимо, що покладення в основу професійного відбору вигоди індивіда, а не його покликання, не може бути корисним для суспільства.

Проте популярність цього підходу зумовлюється деякими позитивними моментами, що не викликають сумніву. Серед таких моментів – спрощення уніфікації освітніх стандартів різних країн, підвищення мобільності студентів та викладачів, гнучкість освіти відповідно до вимог ринку праці тощо. При цьому цей підхід має й негативні моменти, серед яких найбільш прикрим, на нашу думку, є зменшення ролі індивідуальності педагогів, що організовують і здійснюють педагогічний процес.

Незважаючи на існуючі недоліки, сьогодні цей підхід диктує новий тип цілепокладання в освіті, що підтверджено рядом документів різного рівня. Разом із тим ми поділяємо думку дослідників (К.В. Корсак [5], А.В. Сущенко [6]), які вважають, що компетентнісний підхід не повністю відповідає національним традиціям, у зв’язку із чим треба виважено підходити до запозичення його положень.

На кінець дамо характеристику останньому, “майстернісному” підходу, представники якого беруть за аксіому те, що суб’єкт-суб’єктні відносини між викладачем і учнем передбачають необхідність особливої “технології дотику” до особистості дитини й надають педагогічному процесу риси, що поєднують педагогіку й мистецтво. На думку апологетів “майстернісного” підходу, ця “технологія дотику” складається з мімічних, пластичних, інтонаційних, лексичних умінь педагога, його реактивності, емоційності, почуття міри, адекватного сприйняття дитини й інших операційних умінь.

Серед сучасних досліджень найбільш повно, на нашу думку, сутність “майстернісного” підходу визначена в працях І.А. Зязюна, де сутність педагогічної майстерності розглядає як комплекс властивостей особистості вчителя, необхідних для високого рівня професійної діяльності [4].

На думку І.А. Зязюна, майстерність постає багатоаспектним утворенням, характеризуючи яке він відзначає, що “це особливий стан, який уможлиблює рівень професійної свободи вчителя, педагога, вихователя, керівника навчального закладу, визначаючи межі можливого й внутрішньо дозволеного в педагогічній реальності. ... Майстерність надає педагогові свободу за рахунок осмисленого оволодіння широким технологічним діапазоном, здатність до вибору стратегії (зовнішня свобода дій); наявність сили духу й волі (внутрішня свобода) ... повнота усвідомлення глибин професії, механізмів і меж власної діяльності, будучи однією із суттєвих ознак майстерності, народжує здібності ставити і вирішувати (у межах своєї компетенції) професійні завдання будь-якого рівня складності – від прикладних до методологічних” [4].

Автор вважає, що педагогічна майстерність є своєрідним підсумком розвитку людини, виражаючи досягнення чи повноту професійної якості. Стан майстерності характеризується здатністю педагога інтегруватися з будь-яким науково-практичним контекстом, будь-яким досвідом, будь-якою інформацією, перетворюючи її на джерело, засіб вирішення професійних завдань і власного професійного зростання, а також усвідомленням механізмів успішності своєї праці, себе як специфічного “інструмента” роботи з людиною [4].

**Висновки.** Таким чином, ми бачимо, що категорія “педагогічна майстерність” асоціюється з такими поняттями, як: відкрита система, катарсис, творчість, оригінальність, гуманність тощо.

Як позитивну рису цього підходу ми відзначаємо те, що індивідуальність учителя відіграє в ньому ключову роль. Точну характеристику ролі вчителя в майстернісному підході дав Р. Штайнер в одній із публічних лекцій, у якій наголошував, що питання про вчителя – це головне питання педагогіки та дидактики. Адже те, що, хвилюючись і струменіючи, живе в дітях, проникає в їхні серця та волю і далі у мислення, живе в них просто тому, що ще до того це жило у вчителеві, коли він зі своїм особливим темпераментом, своїм особливим характером, своїм особливим душевним складом знаходився поряд.

Проте є у визначеному підході й особливості, що дещо обмежують його поширення. Так, для того, щоб молодий учитель став майстром, потрібно багато часу. Складно заздалегідь передбачити й результат навчання молодого вчителя, тобто те, стане він майстром чи ні? Викликає постійні суперечки й термінологія, яка використовується в працях представників цього підходу. Дійсно, такі терміни, як “творчість”, “натхнення”, “аура”, “духовність” тощо, майже не піддаються операціоналізації.

Проте якщо головним критерієм цінності тієї чи іншої наукової парадигми розглядати її корисність для суспільства, то з цього погляду корисність здобутків представників “майстернісного” підходу сумнівів не викликає навіть у його опонентів.

Як бачимо, з позицій вищерозглянутих підходів мова йде про одне й те саме – підготовку вчителя до якісної професійної діяльності, але принципи добору засобів для забезпечення цього у кожному підході різні, що веде до різниці в цінностях, цілях, методах, критеріях оцінювання навчальної діяльності.

## Література

1. Барахтян М.М. Формування у студентів професійних артистичних умінь як компонента педагогічної майстерності : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / М.М. Барахтян ; КДПІ ім. М.П. Драгоманова. – К., 1993. – 20 с.
2. Волкова Н.П. Педагогічні комунікації : практич. посіб. / Н.П. Волкова. – Днепропетровськ : РВВ ДНУ, 2005. – 128 с.
3. Гузій Н.В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : автореф. дис... д-ра пед. наук : спеціальність 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / Н.В. Гузій. – К., 2007. – 40 с.
4. Зязюн І.А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І.А. Зязюн // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 25. – С. 13–18.
5. Корсак К.В. Нове століття – нова вища освіта / К.В. Корсак // Вища школа. – 2001. – № 4–5. – С. 62–71.
6. Сущенко А.В. Гуманізація педагогічної діяльності вчителя : наук.-метод. посіб. / А.В. Сущенко. – Запоріжжя : Прем'єр, 2003. – 222 с.
7. Филанковский В.В. Теория и практика формирования профессиональной готовности учителя физической культуры : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 / В.В. Филанковский. – Ставрополь, 2000. – 456 с.

ПЕРЕВОРСЬКА О.І., ЗОЛОТАРЕВСЬКА В.О.

### ЩОДО ПРОБЛЕМИ ДІАЛОГІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

На сучасному етапі розвитку України соціальне замовлення в галузі освіти потребує нової філософії, найважливішими принципами якої є гуманізація і демократизація суспільних відносин. Це орієнтує педагогічний процес вищої школи на особистість студента – майбутнього вчителя, формування гуманістичної спрямованості якого передбачає насамперед розвиток його діалогічної свідомості та мислення, діалогічного буття (І.Д. Бех, І.А. Зязюн, О.В. Киричук, Т.І. Кузнецова, З.О. Малькова, О.Г. Мороз, І.О. Савицький та ін.). Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених діалогізації педагогічного процесу, у розробці цього актуального напрямку досліджень є чимало невирішених проблем.

На сьогодні дослідження проблем діалогу та діалогічності надзвичайно різноаспектні. У наукових працях Л.С. Виготського, Ю.М. Лотмана, С.Л. Рубінштейна діалог розглядається як лінгвістична форма спілкування, як соціальний чинник, що визначає характер мислення і свідомості. Діалог як форма навчання аналізується В.В. Андрієвською, С.Ю. Кургановим, Є.І.Машбіцем тощо. Природно, що розвивальні можливості продуктивного (творчого) діалогу використані дидактами в обґрунтуванні теорії проблемного навчання (праці З.І. Калмикової, О.М. Матюшкіна, М.І. Махмутова, Л.М. Фрідмана та ін.). Крім того, можливості діалогу як форми спілкування, стилю взаємодії, засобу взаємовпливу та взаєморозуміння висвітлюються Г.М. Андреєвою, О.О. Бодальовим, А.Б. Добровичем, І.А. Зязюном, Г.М. Сагач та ін. Психологічні аспекти діалогізації взаємодії та психологічного впливу обґрунтовуються О.О. Бодальовим, А.Б. Добровичем, О.Г. Ковальовим. Рефлексивні можливості діалогу в становленні та саморозвитку особистості окреслені Ю.Н. Кулюткіною, Л.І. Ломако, І.Н. Семеновим, С.Ю. Степановим, Г.С. Сухобською.

**Мета статті** – обґрунтування сутності проблеми діалогізації освітнього процесу, необхідності діалогічного професійного спілкування.