

Тема 1. Методика укладання сценарію та особливості проведення тематичних заходів.

Тема 2. Методика укладання програми концерту та особливості його проведення.

Тема 3. Методика укладання Положення про конкурс, фестиваль, особливості їх проведення.

Тема 4. Завдання та особливості роботи ведучого культурно-мистецького заходу.

Серед завдань культурно-просвітницької діяльності, які вирішують студенти музично-педагогічного профілю у процесі вивчення навчального курсу «Культурно-мистецькі програми», є практична робота з дітьми у площині культурно-мистецького життя суспільства; розкриття та осмислення засобами мистецтва духовних цінностей; надання допомоги вчителям та організаторам виховної роботи шкіл та позашкільних закладів у проведенні заходів духовно-просвітницького спрямування.

### Література

1. Андрущенко В. П. Філософія освіти ХХІ століття: пошук пріоритетів / В. П. Андрущенко // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 5-17.
2. Водяна В. О. Культурно-мистецькі програми : програма навч. курсу для студ. спец. 8.020207 «Музична педагогіка та виховання» / В. О. Водяна. – Тернопіль : ТНПУ, 2005. – 18 с.
3. Водяна В. О. Культурно-мистецькі програми як особистісно орієнтована виховна технологія в сучасній школі / В.О. Водяна // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – Тернопіль, 2006. – № 2. – С. 69–72.
4. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. -М.: Новое образование, 2000. Вып. 10. – 272 с. .
5. Ревенко І. В. Художньо-естетична компетентність учителя як показник його професійної культури / І.В. Ревенко // Мистецтво і освіта.– 2007.– № 3.- С.139–146.
6. Хоменко Олена. Духовна компетенція вчителя [Текст] / О. Хоменко // Директор школи. Шкільний світ : Газета для керівників шкіл. – 2012. – N 11. – С. 41-46.

УДК 378.14

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

В.М. Галузяк

***Анотація.** У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури і педагогічної практики з'ясовуються вимоги до підготовки майбутніх учителів у контексті реалізації особистісно зорієнтованого підходу. Розглянуті сучасні концепції вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів на засадах особистісного підходу. Визначені психолого-педагогічні умови розвитку особистісної зрілості студентів педагогічних ВНЗ.*

***Ключові слова:** особистісно зорієнтований підхід в освіті, особистісний розвиток майбутніх учителів, особистісна зрілість.*

***Аннотация.** В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы и педагогической практики определяются требования к подготовке будущих учителей в контексте реализации личностно ориентированного подхода. Рассмотрены современные концепции совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей на принципах личностного подхода. Определены психолого-педагогические условия развития личностной зрелости студентов педагогических вузов.*

***Ключевые слова:** личностно ориентированный подход в образовании, личностное развитие будущих учителей, личностная зрелость.*

***Annotation.** In the article on the basis of analysis of psychological and pedagogical literature and pedagogical practice requirements turn out to preparation of future teachers in the context of realization of the personality orientated approach. The considered modern conceptions of perfection of professional preparation of future teachers are on principles of personality approach. The psychological and pedagogical terms of development of personality maturity of students of pedagogical institutions of higher learning are certain.*

***Keywords:** the personality orientated approach in education, personality development of future teachers, personality maturity.*

***Постановка проблеми.** Гуманізація сучасної освіти пов'язується із впровадженням у навчально-виховну практику особистісно зорієнтованого підходу, який передбачає суттєві зміни в організації та функціях педагогічної діяльності. Зокрема, дослідники звертають увагу на такі трансформації,*

**Матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя» (м. Вінниця, 26-27 листопада 2014 р.)**

зумовлені поширенням ідей особистісно зорієнтованої освіти: змінюється загальний погляд на освіту як культурний процес, сутність якого полягає в гуманістичних і творчих взаємодіях його суб'єктів; змінюються уявлення про особистість, в якій поряд з соціальними виокремлюються різноманітні суб'єктивні якості, що характеризують її автономність, незалежність, здатність до вибору, саморегуляції; переглядається ставлення до учня як до об'єкта педагогічного впливу: за ним закріплюється статус суб'єкта виховання і конструювання власних життєвих смислів, що має унікальну індивідуальність і право на власну траєкторію розвитку; завдання педагогічної діяльності при цьому вбачається в організації умов для накопичення вихованцем суб'єктного досвіду, педагогічній підтримці розвитку його індивідуальності; у сфері виховання поряд з інтеріоризацією як механізмом розвитку особистості шляхом переведення зовнішніх дій у внутрішній план важливе значення надається персоналізації, прагненню до самоактуалізації, самореалізації та іншим механізмам індивідуального саморозвитку [4].

Серед інших тенденцій, які спостерігаються у педагогічній діяльності у зв'язку з її переорієнтацією на принципи особистісно зорієнтованого підходу, можна виокремити такі:

- розширення меж свободи діяльності вчителя як простору творчого самовираження і самореалізації у професії;
- перехід від впровадження методичних канонів, стандартів і «передового педагогічного досвіду» до конструювання та реалізації вчителем власної педагогічної концепції, яка ґрунтується на базових педагогічних принципах і водночас відображає його особистісні смисли та ціннісні установки;
- переорієнтація педагогічного проектування з формування у вихованців визначеного комплексу знань, умінь, навичок і способів поведінки на забезпечення цілісного розвитку їх особистості;
- діалогізація педагогічної позиції вчителя – відмова від установки на володіння істиною в останній інстанції, визнання права вихованця на власну думку і перехід до діалогу особистісно рівноправних суб'єктів;
- відмова від авторитарності як своєрідного професійного комплексу, що проявляється у безапеляційності, консерватизмі, закритості, повчальності, моралізаторстві, і визнанні права вихованців на індивідуальність і своєрідність.

У контексті гуманізації та демократизації сучасної освіти від учителя очікується виконання не тільки традиційних функцій, пов'язаних з трансляцією молодшим поколінням соціокультурного досвіду, але й сприяння особистісному розвитку учнів, їх становленню як суб'єктів життєдіяльності. У зв'язку з цим змінюються вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, від яких очікується не лише високий рівень педагогічної компетентності та методичної готовності, а, передусім, - особистісна зрілість, що виявляється в таких показниках, як суб'єктність, рефлексивність, відповідальність, толерантність, реалістичність, позитивна самооцінка тощо. Педагог повинен не тільки володіти технологіями передачі знань, умінь і навичок в їх предметному та соціальному аспектах, але й бути спроможним підтримувати особистісний розвиток дітей, сприяти їх самоактуалізації.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Аналіз наукової літератури свідчить, що різні аспекти підготовки майбутніх учителів до організації особистісно зорієнтованого виховання знайшли відображення в дослідженнях багатьох педагогів і психологів. Так, виявлені психолого-педагогічні умови гуманізації взаємовідносин учителя й учнів (Л.А. Витвіцька, С.В. Кривцова, В. А. Михайлова, С.В. Кондратьєва, А.А. Шibaєва та ін.). Активно розробляються теоретико-методичні і психолого-педагогічні основи особистісно зорієнтованої освіти (М.А. Алексєєв, Г.О. Балл, С.В. Барбашов, І.Д. Бех, Н.В. Гуляєва, С.В. Кульневич, А.А. Плігін, В.В. Сериков, І.С. Якиманська та ін.).

У ряді наукових праць розкривається проблема підготовки вчителя до реалізації особистісно зорієнтованого навчання (О.В. Бондарєвська, О.А. Крюкова, М.І. Гавриков, М.М. Левінштейн, Л.А. Садвокасова, В.В. Сериков, І.С. Якиманська та ін.). Низка досліджень присвячена питанням освоєння особистісно зорієнтованих освітніх технологій майбутніми вчителями (А.А. Кармаєв, Т.В. Лаврикова, І.В. Штих, Н.Д. Жарінова та ін.).

В окремих дисертаційних дослідженнях розглядаються питання формування готовності студентів педагогічних ВНЗ до особистісно зорієнтованої педагогічної взаємодії (Т.В. Дочкіна, І.І. Кобзарєва, В.Л. Моложавенко, С.М. Фокеєва, Л.А. Щелкунова та ін.). Вивчаються також проблеми особистісно розвивальної вищої освіти (Б.Б. Коссов), особистісно зорієнтованого викладання педагогічних дисциплін (Д.А. Белухін).

Водночас варто зазначити, що, незважаючи на підвищений інтерес науковців до проблематики особистісно зорієнтованого підходу, у сучасних педагогічних дослідженнях недостатня увага приділяється особистісній підготовці майбутніх учителів до його реалізації. Готовність вчителя до особистісно зорієнтованого виховання не визначається лише його гуманістичною спрямованістю та

обізнаністю з відповідними ідеями і концептуальними положеннями. Одних лише знань принципів особистісно зорієнтованого виховання недостатньо для їх послідовної реалізації у педагогічній діяльності. Для цього необхідна певна «особистісна самоорганізація, внутрішня свобода, професійна педагогічна культура ... Не можна ефективно займатися особистісним досвідом іншої людини, не маючи власного» [7, с. 173]. Згідно з відомою педагогічною аксіомою, подібне виховується подібним. Особистісний розвиток учнів можливий лише за відповідного рівня особистісної зрілості педагога: «для правильного особистісного розвитку дітей необхідно передусім, щоб учителі самі мали адекватну особистісну організацію» [1, с. 350].

Суперечність між наявною в теорії орієнтацією на особистісний розвиток вихованців і педагогічною практикою, в якій поки що слабо представлені особистісні аспекти суб'єктів навчально-виховного процесу, є стимулом для подальших наукових досліджень. Як засвідчив аналіз масової педагогічної практики, проведений О.В.Бондаревською, І.А. Колесниковою, В.В. Сериковим, В.О. Сластьоніним, особистісні функції учнів залишаються мало затребуваними вчителями, що в першу чергу пояснюється характером їх підготовки в системі професійної педагогічної освіти, яка не забезпечує реалізацію особистісного потенціалу студентів. Суперечність між вимогами до особистості вчителя і фактичним рівнем готовності випускників педагогічних ВНЗ до виконання нових функцій пов'язується в науці з недостатньою розвиненістю і затребуваністю особистісного потенціалу самого вчителя. У рамках традиційної системи підготовки студент педвузу здебільшого зорієнтований на оволодіння «трансляційною» функцією вчителя й опанування не цілісного предмета майбутньої діяльності, а переважно його пізнавально-інформаційного аспекту, що знаходить вираження в ядрі професійного становлення – загальнопедагогічній підготовці (О.А.Абдулліна, В.В. Горшкова, І.А. Колеснікова, Ф.К.Савіна, В.О. Сластьонін та ін.).

Психолого-педагогічні дослідження масової педагогічної практики свідчать про наявність низки недоліків у підготовці вчительських кадрів:

- орієнтацію в основному на традиційну методичну систему, що ґрунтується на репродуктивному характері засвоєння майбутніми вчителями професійних знань, умінь і навичок;
- незначну варіативність самостійного пошуку способів вирішення педагогічних проблем;
- недостатню орієнтацію на особистісний розвиток майбутніх учителів, їх мотиваційно-сміслову сфери;
- формальний характер закликів до здійснення гуманно-особистісного підходу до дитини і низький рівень педагогічної взаємодії між викладачами і студентами, що не забезпечує становлення особистісної гуманістичної педагогічної позиції майбутніх учителів.

Загалом актуальність дослідження педагогічних умов розвитку особистісної готовності майбутніх учителів до реалізації особистісно зорієнтованої моделі виховання зумовлена низкою чинників: соціальним запитом на особистісно-креативний аспект педагогічної освіти; вимогами нової соціокультурної ситуації, позначеної дефіцитом особистісного начала в усіх сферах суспільного життя, у тому числі в освіті; орієнтацією підготовки сучасного вчителя на реалізацію функцій, що забезпечують особистісний розвиток вихованців як суб'єктів життєдіяльності.

*Метою* пропонованої статті є з'ясування на основі аналізу психолого-педагогічної літератури і педагогічної практики вимог до особистісного аспекту професійної підготовки майбутніх учителів у контексті впровадження особистісно зорієнтованого підходу в освіті.

*Виклад основного матеріалу.* Передусім варто зазначити, що особистісна орієнтація педагогічного процесу не зводиться до гуманітаризації його змісту та демократизації педагогічних відносин (хоча важливість цих процесів не викликає сумнівів). Насамперед вона полягає у спрямуванні навчально-виховного процесу на забезпечення особистісного зростання вихованців, їх становлення як суб'єктів життєдіяльності, становлення людини, яка «володіє компетентністю у вирішенні життєвих проблем на основі мобілізації свого особистісного творчого потенціалу» (В. Сериков). Можна погодитися з В. Сериковим, який вбачає специфіку особистісно орієнтованого виховання в його спрямованості на формування особистісного досвіду вихованців («досвіду бути особистістю»), який проявляється у виконанні низки особистісних функцій: мотивації (прийняття і обґрунтування діяльності); опосередкування (по відношенню до зовнішніх дій і внутрішніх імпульсів поведінки); колізійності (бачення прихованих суперечностей дійсності); критичності (відносно пропонованих ззовні цінностей і норм); рефлексії (конструювання і осмислення певного образу Я); смислотворчості (визначення системи життєвих смислів аж до найважливішого – сенсу життя); орієнтації (побудова власної картини світу – індивідуального світогляду); забезпечення автономності і стійкості внутрішнього світу; творчо-перетворювальної (забезпечення творчого характеру будь-якої особистісно значущої діяльності); самореалізації (прагнення до визнання власного «Я» оточенням); забезпечення рівня духовності

життєдіяльності відповідно до особистих домагань (запобігання зведенню життєдіяльності до реалізації утилітарних цілей) [8].

У концепції особистісно зорієнтованої освіти О.В. Бондаревської та дослідженнях її послідовників (Т.І.Власової, Л.Г.Диханової, Л.С. Стрелкової, В. Т. Фоменко та ін.) освіта розглядається як культурологічний феномен, що забезпечує розвиток людини як суб'єкта культури і власного життя в єдності природних, соціальних і культурних властивостей. Відповідно до такого розуміння особистісної освіти змінюються вимоги до вчителя, його педагогічної культури, які, у свою чергу визначають спектр вимог до професійної підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ. Від учителя очікується: ціннісне ставлення до дитини, культури, творчості; турбота про екологію дитинства; уміння працювати зі змістом навчання і виховання; володіння прогресивними педагогічними технологіями; уміння встановлювати зв'язки з довкіллям і створювати середовище розвитку дітей.

Вдосконалення професійної підготовки вчителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу, на думку О.В.Бондаревської, має здійснюватися відповідно до таких позицій [2].

– Принципи реформування педагогічної освіти повинні орієнтуватись на: загальнолюдські цінності, педагогічну культуру, дітей, школу, індивідуальність, творчий потенціал студента. Орієнтація на загальнолюдські цінності означає в цьому випадку гуманізацію, гуманітаризацію освіти, створення екологічно чистого культурно-освітнього середовища, ставлення до студента як до вільного суверенного суб'єкта професійної підготовки, відповідальність ВНЗ за якість його професійної підготовки. Основний зміст педагогічної підготовки, відповідно, повинна становити вітчизняна і світова педагогічна культура. ВНЗ і школа повинні мати єдиний освітній простір для студента і забезпечити його зверненість до дітей у період професійної педагогічної підготовки.

– Оволодіння студентами базовими основами педагогічної культури має стати фундаментальним завданням загальнопедагогічної підготовки. Педагогічна культура розглядається як динамічна система загальнолюдських педагогічних цінностей, творчих способів педагогічної діяльності і особистих досягнень людей, що займаються навчанням і вихованням. Основні завдання професійного становлення і розвитку особистості майбутнього вчителя як компетентного фахівця і суб'єкта культури полягають у тому, щоб ввести його у світ педагогічних цінностей, надати допомогу в оволодінні базовими основами педагогічної культури і розвитку суб'єктних властивостей особистості. Основними педагогічними цінностями, що визначають орієнтації студентів у професійній педагогічній освіті, О.В.Бондаревська вважає: а) людські (дитина як головна педагогічна цінність і педагог, здатний до її розвитку, співпраці з нею, соціального захисту її особистості, допомоги, підтримки її індивідуальності, творчого потенціалу); б) духовні (сукупний педагогічний досвід людства, відображений у педагогічних теоріях і способах педагогічного мислення); в) практичні (способи практичної діяльності, перевірені навчально-виховною практикою, педагогічні технології); г) особистісні (педагогічні здібності, індивідуальні особливості особистості педагога як суб'єкта педагогічної культури, педагогічного процесу і власної життєтворчості).

Базовими компонентами педагогічної культури у концепції О.В. Бондаревської виступають: гуманістична педагогічна позиція і особистісні якості педагога; педагогічні теорії і педагогічне мислення; педагогічні технології і професійні уміння; досвід творчої педагогічної діяльності, обґрунтування власної педагогічної діяльності як системи (дидактичної, виховної, методичної); культура професійної поведінки, способи саморозвитку і саморегуляції особистості та діяльності педагога.

В основі концепції особистісно зорієнтованої освіти, розробленої В.В. Сериковим, лежить ідея С.Л.Рубінштейна, згідно з якою сутність особистості проявляється в її здатності займати певну позицію по відношенню до себе й оточення. У цій концепції особистість трактується не як набір заданих якостей, а здатність людини «бути особистістю», тобто, проявляти свої ставлення до світу й самої себе. Таким чином до змісту освіти вводиться новий вид досвіду –досвід бути особистістю, який виявляється у виконанні особистісних функцій. У найбільш загальному вигляді це досвід осмисленої і рефлексованої поведінки особистості. Специфіка особистісного досвіду полягає в тому, що він не може бути цілком заданий нормативним навчальним матеріалом за допомогою традиційних програмно-методичних засобів, а існує у формі міжсуб'єктної взаємодії. Оволодіння ним «виражається не у предметних знаннях і уміннях, а у формі особистісних світоглядних диспозицій, ціннісних орієнтацій, певною мірою вистражданих особистістю життєвих смислів, що стали невід'ємною суттю її Я-концепції» [9, с. 35].

Виходячи з такого розуміння особистісно зорієнтованої освіти, В.В. Сериков наголошує на важливості забезпечення в процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів їх орієнтації на створення у педагогічному спілкуванні з учнями особистісно-формуальної ситуації,

конструктивними елементами якої є: ціннісний компонент змісту освіти (виховання), спілкування і співпраця суб'єктів ситуації (вихователя і вихованців), спільна діяльність з вироблення смислу (оцінки) предмета і самого процесу спільної діяльності.

Інваріантними характеристиками професійної готовності вчителя у світлі обґрунтованої В.В.Сериковим концепції особистісно зорієнтованої педагогічної діяльності є:

- самообґрунтування ним своїх дій, самореалізація на основі внутрішньої професійної мотивації;
- безперервний пошук альтернатив наявної практики навчання і виховання;
- цілепокладання і цілереалізація на основі авторської моделі навчання і виховання;
- спільне з учнями осмислення (наділення смислом) елементів змісту освіти;
- внесення авторських елементів у зміст освіти і виховання;
- рефлексія своєї особистісної і професійної поведінки;
- відповідальність за прийняті рішення;
- прийняття або відхилення форм діяльності та спілкування з позицій свого педагогічного ідеалу;
- орієнтація на діалог і самозміну в процесі педагогічного спілкування та ін. [7].

В.В. Сериков наголошує на тому, що формування готовності вчителя до особистісно зорієнтованого виховання ґрунтується на актуалізації глибинних механізмів його соціокультурної орієнтації, трансформації мотиваційних і операційно-виконавчих структур діяльності. Реалізація особистісного підходу вимагає адекватних йому особистісних властивостей учителя – емпатійності, рефлексивності, толерантності, ставлення до учня як до унікальної особистості та ін. Можна погодитися з дослідником у тому, що підготовка вчителя повинна будуватися відповідно до відомого психологічного принципу, згідно з яким для успішного формування того або іншого типу діяльності суб'єкт повинен здійснювати діяльність, за своїм психологічним змістом адекватну формованій. Відповідно до цього, підготовка вчителя до педагогічної діяльності на основі особистісно зорієнтованого підходу має бути спрямована на формування у студентів особливого типу орієнтування в педагогічному середовищі, що передбачає самовизначення стосовно смислу педагогічної діяльності. Студенти повинні ознайомитися з різними варіантами особистісно-професійної (авторської) позиції вчителя й свідомо обрати якусь із них або розробити власну модель професійної поведінки. Відповідно, у змісті їх підготовки можна виокремити два аспекти. Перший передбачає освоєння концептуальних ідей, категорій і прийомів особистісно зорієнтованого виховання. Другий полягає в міжсуб'єктному спілкуванні студента і викладача, завдяки чому формується особистісний компонент професійного досвіду.

Стає очевидним, що організація педагогічного процесу на засадах особистісно зорієнтованого підходу залежить не тільки і не стільки від професійної компетентності вчителя, його методичної майстерності, обізнаності з гуманістичними концепціями педагогічної взаємодії, скільки від загального рівня особистісного розвитку. Якими б педагогічними методиками і прийомами не володів учитель, він повинен, перш за все, виступати у спілкуванні з учнями як зріла особистість, вільна від психологічних комплексів, відкрита для співпраці, налаштована на конструктивну взаємодію. Саме низький рівень особистісної зрілості вчителя зазвичай спричинює деструктивні для особистісного становлення вихованців форми стосунків: недовіру, диктат, агресивність, відчуженість, дистантність, залякування, загравання, потурання тощо. Н. Осухова справедливо зазначає, що «за допомогою заляканого і конформного педагога, який не приймає себе й інших, не можна вирішити проблему гуманізації школи» [6, с. 30]. Незрілі в особистісному відношенні вчителі, яким притаманні психологічні комплекси і внутрішні конфлікти, не можуть сприяти гармонійному особистісному розвитку вихованців. Вони «зазнають труднощів соціального і емоційного порядку, які викликають тривожність, породжують стрес і врешті впливають на їх викладацьку роботу» [1, с. 302]. Водночас особистісна зрілість учителя зумовлює гуманістичну спрямованість його дій і вчинків, здатність до творчої самореалізації в просторі соціального і професійного буття. Тому в процесі підготовки майбутніх учителів їх особистісний розвиток потребує не меншої уваги, ніж формування загальнопедагогічної чи методичної компетентності. «Поряд з когнітивним розвитком учителя, – зазначає Р.Бернс, – важливою вимогою, яку необхідно враховувати в процесі професійної підготовки, є його загальний психологічний тонус і адекватність особистісної регуляції» [1, с. 314].

Отже, розвиток особистісної зрілості студентів педагогічних ВНЗ має стати одним із пріоритетних завдань їх професійної підготовки. Це, у свою чергу, потребує обґрунтування відповідних педагогічних умов і пошуку методичних шляхів забезпечення особистісного становлення майбутніх учителів. Як слушно зазначає О. Орлов, необхідно відмовитись від уявлень про педагогічну майстерність як про сукупність безособових професійних знань, умінь і навичок, що передаються в процесі навчання. Натомість її слід розглядати як результат особистісного зростання вчителя у своїй професії,

удосконалення його цілісного творчого й особистісного потенціалу, нерозривно пов'язаного зі специфікою особистісної позиції в соціально-психологічному контексті навчально-виховного процесу [5, с. 153]. Потрібне не звичне «вдосконалення сфери професійних знань, умінь і навичок», а розробка засобів педагогічної підтримки особистісного зростання студентів. У зв'язку з цим у сучасній педагогічній практиці спостерігається тенденція переходу від традиційних методів підготовки вчителів, спрямованих переважно на вдосконалення їх методичної майстерності та предметної компетентності, до соціально-психологічних, психотехнічних і навіть психотерапевтичних процедур, які створюють умови для загального особистісного становлення студентів (Ф. Василюк, Ю. Гіппенрейтер, Л. Мітіна, О. Орлов, Л. Петровська, С. Співаковська, Р. Бернс, Т. Гордон, К. Роджерс, К. Рудестам, Т. Яценко та ін.).

Протягом останніх років обґрунтовано теоретичні засади і методичні підходи до застосування різних інтерактивних технологій професійної підготовки майбутніх учителів: соціально-психологічного тренінгу (Б. Девятко, Л. Петровська та ін.), навчально-тренувальних груп (Ю. Ємельянов), активного соціального навчання (Г. Ковальов), активного соціально-психологічного навчання (Т. Яценко), професійного вчительського тренінгу (А. Маркова), професійно-педагогічного тренінгу (С. Єлканов, В. Кан-Калик, В. Кузнєцов, О. Леонт'єв), тренінгу педагогічної взаємодії (В. Ясвін), акмеологічного тренінгу (О. Ситников), рефлексивного тренінгу (В. Анікіна) тощо. Розроблені тренінгові програми для студентів педагогічних ВНЗ спрямовані на розвиток різних аспектів їх професійної готовності: комунікативної компетентності, акторської майстерності, окремих комунікативних якостей (емпатії, сензитивності, діалогічності, асертивності), мотиваційного потенціалу, професійної спрямованості, емоційної гнучкості, Я-концепції, навичок саморегуляції, соціальної адаптації, соціально-перцептивних умінь, самосвідомості, рефлексії тощо.

Водночас варто зазначити, що попри безумовну важливість виокремлених науковцями особистісних диспозицій, жодна з них сама по собі не може забезпечити успішну професійну самореалізацію вчителя й гарантувати успіх педагогічної діяльності. Поряд з розвитком окремих професійно важливих компонентів особистості вчителя (ціннісних орієнтацій, емпатії, толерантності, рефлексії, емоційної гнучкості тощо) або більш складних характеристик (педагогічної культури, спрямованості, самосвідомості, професійної готовності тощо), що виступали предметом численних досліджень, необхідний цілісний підхід до розвитку особистості вчителя, що набуває інтегрального вияву в понятті «зрілість». Останнім часом спостерігається зумовлена загальною орієнтацією на цілісність, комплексність і системність досліджень тенденція до розширення сфери застосування цього поняття у різних гуманітарних науках, зокрема, соціології, філософії, психології, педагогіці, юриспруденції. У контексті розвитку особистості вчителя поняття зрілості почали застосовувати порівняно недавно і поки що воно не набуло змістової визначеності та однозначного трактування. Предметом вивчення вітчизняних і зарубіжних педагогів вистали різні аспекти зрілості вчителя: соціальна (В. Радул), громадянська (Т. Мироненко), професійна (О. Андрієнко). У декількох дисертаційних роботах розглядається феномен особистісної зрілості вчителя: О. Темрук вивчала психологічні особливості розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки [10]; Г. Кравець досліджувала педагогічні умови прояву особистісної зрілості майбутніх учителів у навчально-виховному процесі [3]. На думку останньої, підвищення особистісної зрілості студентів педагогічних ВНЗ можливе за таких умов: організації навчально-виховного процесу як діалогічної взаємодії його суб'єктів, у ході якої збагачується їх досвід рефлексії на основі розвитку ціннісного ставлення до себе, інших і світу в цілому; розробки освітньої програми, реалізація якої дає змогу студентам розкривати сенс власного соціально-професійного розвитку; застосування спеціально розробленої системи методів і форм навчальної та позанавчальної виховної діяльності.

Погоджуючись з ідеями щодо важливості діалогізації навчально-виховного процесу та збагачення рефлексивного досвіду студентів, ми водночас вважаємо, що розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів потребує формування у педагогічному вищому навчальному закладі цілісного освітнього середовища, яке стимулює різні форми суб'єктної активності студентів і забезпечує можливості для їх самовизначення у просторі майбутньої професії.

*Висновки.* Аналіз результатів психолого-педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що необхідною передумовою підготовки майбутніх учителів до реалізації особистісного підходу у вихованні є забезпечення належного рівня їх особистісної зрілості. У свою чергу, розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів передбачає їх включення в суб'єктну активність, пов'язану з пошуком, вибором, творчою інтерпретацією й актуалізацією аксіологічного, світоглядного і культурологічного аспектів педагогічної діяльності в процесі полісуб'єктної взаємодії з викладачами. Педагогічна підтримка особистісного розвитку студентів має полягати у створенні умов для їх перетворення з

об'єктів педагогічного впливу на суб'єктів особистісно-професійного становлення. Важливо, щоб освітнє середовище педагогічного ВНЗ відкривало студентам можливості для вияву суб'єктних форм активності, в детермінації яких провідну роль відіграє сама особистість:

- ініціативної, що виявляється в ініціації та розгортанні тієї чи іншої діяльності без скільки-небудь сильного зовнішнього спонукання;
- вольової, що забезпечує мобілізацію особистісних ресурсів на подолання об'єктивних і суб'єктивних перешкод на шляху діяльності;
- творчої, що виявляється у вирішенні завдань, для яких ні способів розв'язання, ні можливі результати заздалегідь не відомі;
- надситуативної, пов'язаної з виходом за рамки ситуації діяльності, що задається соціокультурною нормою чи відповідає колишньому досвіду;
- смислопошукової, що полягає в цілеспрямованому переведенні об'єктивованих цінностей культури в суб'єктивні смисли шляхом усвідомлення й осмислення різних аспектів наявних альтернатив, розширення й упорядкування системи суб'єктивних конструктів, створення нових узагальнюючих систем відліку і розв'язання завдань на смисл для особистості різних компонентів соціокультурного досвіду;
- самоуправління, що виявляється в свідомому керуванні своїми можливостями, побудові та реалізації життєвих стратегій, організації свого життєвого шляху та професійної діяльності, професійному самовдосконаленні;
- рефлексивної, що полягає в осмисленні, критичному аналізі та корекції своїх дій як суб'єкта діяльності, з'ясуванні власних переваг і недоліків, визначенні перспектив подальшого особистісного і професійного зростання.

Можна також визначити низку психолого-педагогічних умов, які стимулюють розвиток особистісно-професійної зрілості студентів педагогічних ВНЗ:

- переорієнтація навчання з моносуб'єктної на полісуб'єктну модель суб'єктного розвитку майбутнього фахівця;
- приведення логіки освітнього процесу у відповідність з логікою послідовного становлення і розвитку суб'єктної позиції студентів;
- полісуб'єктний характер взаємодії між усіма учасниками педагогічного процесу, діалогізація як перехід від монологічної до діалогічної стратегії педагогічної взаємодії;
- проблематизація педагогічного процесу - використання проблемних, творчих завдань, які потребують від студентів пошукової активності під час розв'язання проблем, що виникають в особистісно-професійному становленні, з'ясування особистісного смислу тих чи інших теоретико-педагогічних положень у контексті майбутньої професійної діяльності;
- персоналізація відносин суб'єктів педагогічного процесу - відмова від рольових масок і фасадів, адекватне включення у взаємодію тих елементів особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій), які виходять за рамки рольових очікувань; забезпечення ставлення викладача до студента не з позиції формальної ролі наставника, а з позиції рівноправного учасника діалогу;
- активізація рефлексивних процесів у підготовці майбутніх учителів, що сприяє формуванню у них адекватної професійної Я-концепції, дає змогу оцінити рівень власного особистісного розвитку, з'ясувати відповідність або невідповідність власних якостей вимогам професії;
- утвердження принципів плюралізму, інакомислення, вільного і відповідального вибору в освітньому середовищі;
- забезпечення суб'єктної позиції студентів у навчально-професійній діяльності, реалізація смислотворчого потенціалу їх когнітивної діяльності під час освоєння професійно-значущої інформації;
- орієнтація студентів на особистісну і професійну життєтворчість, формування культури самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення;
- орієнтація студентів на особистісну самореалізацію в професійній діяльності, вироблення індивідуально-особистісних стратегій власної життєдіяльності.

### **Література**

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. - 1997. - №4. – С.11-17.
3. Кравец Г.Ю. Педагогические условия проявления личностной зрелости студентов в учебно-воспитательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. н.: 13.00.01 / Г.Ю. Кравец. – Иркутск, 2005. – 182 с.

4. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий / С.В. Кульневич.- Ростов-н/Дону: Творческий центр «Учитель», 2001.- 160 с.
5. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
6. Осухова Н. Гуманистические ориентации учителя: пересмотр целей и поиск технологий / Н. Осухова // Вестник высшей школы. – 1991. – №12. – С.30-36.
7. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография / В. В. Сериков. – М., 1998. – 289 с.
8. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии / В.В.Сериков. – Волгоград, 1994. – 152 с.
9. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В.Сериков. – М: Изд. корп. «Логос», 1999. – 272 с.
10. Темрук О.В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 19.00.07 / О.В. Темрук. – Київ, 2006. – 26 с.

УДК 377.013.42 – 053.6 (477)

## ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ У ПРОФЕСІЙНИХ ЛІЦЕЯХ

Н.В. Глушко

***Анотація.** В результаті проведеного дослідження розглянуто зміст і форми підготовки педагогічних працівників до здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків у Центрах професійної підготовки та соціальної реабілітації дезадаптованих підлітків при професійних ліцеях.*

***Ключові слова:** соціальна реабілітація, підготовка педагогів до реабілітаційної діяльності, Центри професійної та соціальної реабілітації дезадаптованих підлітків при професійних ліцеях.*

***Аннотация.** В результате проведенного исследования рассмотрено содержание и формы подготовки педагогов к осуществлению социальной реабилитации дезадаптированных старших подростков в Центрах профессиональной подготовки и социальной реабилитации дезадаптированных старших подростков при профессиональных лицеях.*

***Ключевые слова:** социальная реабилитация, подготовка педагогов к реабилитационной деятельности, Центры профессиональной и социальной реабилитации дезадаптированных подростков при профессиональных лицеях.*

***Abstract.** The study examined the content and form of teacher personnel to the rehabilitation of maladjusted older adolescents in training centers and social rehabilitation of maladjusted adolescents via professional colleges.*

***Keywords:** social rehabilitation, training teachers in methods of rehabilitation, centers for vocational and social rehabilitation of maladjusted adolescents via professional colleges.*

**Постановка проблеми.** Кризові умови сьогодення спонукають до пошуку шляхів вирішення гострої соціальної проблеми – дезадаптації старших підлітків, які внаслідок складних соціальних та особистісних проблем не в змозі адаптуватися до соціального середовища сім'ї та школи, залишають школу, бродяжать. Допомогти таким підліткам здобути базову середню та допрофесійну освіту і не стати на шлях злочинності можливо шляхом їх соціальної реабілітації в Центрах професійної підготовки та соціальної реабілітації проблемної молоді при професійних ліцеях. Проте значна частина педагогів професійних ліцеїв не готові до реабілітаційної діяльності і потребують додаткової теоретичної і практичної допомоги.

**Аналіз останніх публікацій.** Проблеми дезадаптації дітей і підлітків розглядалися у дослідженнях Л. Дзюбка, Л. Закутської, Н. Максимоваової, Л. Міщик, О. Новикова, І. Сабазнадзе, О. Фурмана та інших. Реабілітаційну діяльність з підлітками вивчали Б. Алмазов, С. Белічева, М. Вайзман, В. Вульф, А. Гордєєва, В. Доній, І. Зверєва, А. Капська, Л. Коваль, Т. Лях, А. Наточій, В. Нечипоренко, І. Пінчук, Р. Овчарова, С. Толстоухова, С. Хлебик, М. Чайковський та ін.

Аналізуючи питання підготовки педагогів до реабілітаційної діяльності варто зазначити, що певні аспекти даної проблеми були висвітлені І. Зверєвою, С. Коношенко, Г. Лактіоною, А. Міщенко, Л. Пундик, Р. Овчаровою. Формування готовності педагогів до реабілітаційної роботи з соціально дезадаптованими підлітками висвітлено в дисертаційному дослідженні С. Коношенко, проте