



# РОЗДІЛ I

## ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА



УДК 30.011.33

**ЗЯЗЮН І. А.**

м. Київ, Україна

### ТЕХНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ У ВИМІРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНІСТІ

*У статті досліджується проблема педагогічної майстерності як складової педагогічної культури суспільства. Подано етапи освітньої програми професійного становлення майбутнього вчителя.*

*Ключові слова: професійна педагогічна освіта, педагогічна майстерність, професійне становлення вчителя.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Особистісно-розвиваючі педагогічні технології можуть ефективно використовуватись при умові, що педагог, виконуючи свої професійні обов'язки, народжується сам і існує своїми творчими здобутками на самого себе. Адже створення особистісно-розвиваючої ситуації є процес авторський, що вимагає вияву суб'єктивності, співавторства учителя й учня. Своім «само включенням» у педагогічну дію педагог робить її проблемною, пропонує свій власний варіант проживання смислу, чим і актуалізує особистісну позицію учня. Безсумнівно, система професійних компетентностей учителя в своїй сфері має вирішальне значення для досягнення успіху у відповідальній, соціально значущій справі – справі учіння і виховання, бо чим більше він

володіє закономірностями протікання педагогічного процесу, тим більше технологічний. Іншими словами, педагог знає про те, як зробити, щоб сталося досконало, якщо оцінювати за грецькою етимологією поняття «технологія» (техно – уміння, мистецтво, артистизм, майстерність; логія – слово, вчення).

У цьому розумінні питання про педагогічні технології тісно пов'язані з поняттям педагогічної майстерності, бо дії майстра завжди досконалі. Можна бути професійно компетентним педагогом, тобто вільно орієнтуватися в предметній сфері, системно сприймати і діяти в педагогічній реальності, мати особистісно-гуманітарну орієнтацію (на відміну від технологічної), вміти узагальнювати і передавати свій досвід іншим колегам, бути здатним до ре-

флексії, володіти сучасними педагогічними технологіями, але при цьому не бути майстром, а залишатися добротним ремісником. Щоб бути майстром, необхідно володіти особистісною професійною неповторністю і унікальністю, своїм стилем діяльності, концептуальністю професійного мислення [5,7-9]. Педагогічна майстерність є індивідуальним внеском у педагогічну культуру суспільства, і лише повне усвідомлення механізмів власної педагогічної дії уможливує передачу майстерності іншим. Тому у справжнього майстра-педагога з'являється своя авторська система, своя школа, свої послідовники.

Уявлення про ідеального вчителя характеризуються чималою кількістю якісних показників. Головніші з них:

- «вченість», зазвичай – вітчизняна, за національністю її носія;
- доступність методів педагога для учнів, тобто «методичність» знань як здібність ці знання ефективно викладати;
- розуміння природи дитини, бачення в ній задатків майбутніх здібностей як придатність для певного виду майбутньої діяльності;
- моральність педагога як зразок поведінки для вихованців, хоч в цілому роль, що відводилася йому, була незначною – він лише передавач знань шляхом використання правильної методи;
- естетичність як необхідне постійне вміння вчителя включати в процес педагогічної дії позитивні почуття прекрасного і піднесеного, рідше – комічного, наповнюючи дію потребою-спонукою кожного учня до набування статусу суб'єкта педагогічної дії.

У другій половині XIX ст. в Україні створювалася система професійної педагогічної освіти (Київський і Харківський педагогічні інститути, педагогічні підрозділи Ніжинського ліцею князя Безбородько, зокрема Історико-філологічний інститут, Учительські курси Фребеля в Києві тощо). Відбувалося це паралельно й водночас із створенням педагогічної семінарії при МГУ, педагогічної семінарії при Головному Петербургському народному училищі, Головного Педагогічного інституту в Петербурзі і т.п. У підготовці вчителя у цей час переважала практика, що свіdomo підносилася над теорією. Громадськість плекала ідеал «істинного сина Батьківщини», тому педагог-майстер повинен був володіти розвиненими вміннями збуджувати в учнів інтерес до учіння, до вивчення наук; виховуюче учіння Гербарта набувало розвою і розвитку – «формуєш розум – збагачуєш серце».

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Отже, аналіз розвитку уявлень про педагога-автора свідчить про те, що особистісне усвідомлення себе майстром, значущості своєї справи,

визнання колегами і суспільством – все це складові, що дозволяли говорити про спроможності педагога як майстра. Нині є немало досліджень, присвячених авторській позиції вчителя (В.П.Андрушенко, Є.В.Бондаревська, С.У.Гончаренко, В.І.Загвязинський, І.А.Колесников, А.І.Кузьмінський, Н.Г.Ничкало і ін.), в яких обґрунтовано створення цілісної системи педагогічної діяльності вчителя як вищого рівня його професійної майстерності. Автори вважають, що поняття «система» є загальнометодологічною категорією і розуміють під нею складене із частин ціле, сукупність елементів, які знаходяться у взаємозв'язку, взаємодії один з одним і утворюють єдність. Причому, властивості системи не зводяться ними до суми властивостей і якості елементів, що входять до її складу.

**Виклад основного матеріалу.** У системі розрізняються два рівні процесів – функціонування і розвитку, які досліджуються у наступних аспектах [9,28]:

- предметному буттю, статиці, пов'язаних із відторгненням від динаміки реального існування системи з метою в'яснення того, із яких елементів вона складається і як ці елементи співвідносяться між собою;
- динаміці її дійсного існування, в якій можна виокремити фази існування і розвитку – виникнення, становлення, еволюціонування, розрухи;
- історичному аспекті.

Вчені звертають увагу на принципи «невизначеності», характерні для особистісно-центрованих педагогічних систем, тобто для тих, де особистість є центром, компонентом системи, що організують її функціонування й розвиток. Серед них визначаються принципи:

- невизначеності моменту зародження системи і неможливості однозначного визначення її початкових параметрів;
- незавершеності розвитку педагогічної системи;
- неоднозначного визначення окремих підсистемних елементів і їх зовнішніх зв'язків;
- неможливості визначення окремих результатів функціонування системи у початкових її станах.

Усі ці принципи є основою для віднесення їх до авторської педагогічної системи, бо саме в ній найповніше виявляються особистісне начало вчителя: «ця система існує відносно незалежно від інших систем і має в собі самій джерело свого руху» [3,80].

Послугуючись наведеними методологічними основами, звернемося до розгляду безпосередньо авторської педагогічної системи з позицій особистісного підходу. Перші такі дослідження були започатковані педагогами-новато-

рами Ш.О.Амонашвілі, В.Ф.Шаталовим, О.А.Захаренком, С.Н.Лисенковою, М.П.Щетініним. Аналіз літератури дозволив виокремити наступні аспекти діяльності педагогів-новаторів:

- цільової орієнтації на цілісну особистість дитини як самоцінність;
- змістовий – авторизовані варіанти навчальних курсів, орієнтовані на особливості учнів і їхні власні особистісні переваги;
- процесуальний – погодженість методики і змісту, адекватні особистісному розумінню і стилю;
- професійно-особистісний – актуалізація таких умінь і особистісних якостей, які характеризують унікальність і неповторність учителя, його режисерську і акторську майстерність, рефлексію згідно з власною, ексклюзивною педагогічною дією.

Учитель в особистісно-орієнтованому освітньому процесі стає автором (співавтором) цілей, змісту, форм і методів педагогічної взаємодії, творцем такої освітньої ситуації, в якій реалізуються його особистісні функції і затребувана особистість учнів. В умовах особистісної орієнтації освіти сама педагогічна дія має авторську природу, бо педагогічна технологія не може штучно привноситися ззовні, а повинна народитися у власному досвіді вчителя. Крім того особистість учителя є одним із джерел цілепокладання, а це означає, що зміст особистісно орієнтованої освіти, включаючи в себе особистісний досвід самого вчителя, в іншій формі, як авторській, існувати не може. Набування особистісного досвіду, тобто досвіду рефлексії, вибору життєвих цінностей, прийняття відповідальних і нестандартних рішень можливе лише в ситуації, яка затребує вияви особистісної позиції учителя і учня. Створення такої ситуації – також процес авторський, що вимагає вияву суб'єктивності вчителя, домінантної сили освіти, яка «за допомогою своїх засобів розвиває інтелект (також обов'язково – афект і волю – І.З) і підвищує рівень компетентності людини в будь-якій галузі діяльності» [2,387].

Прикладом особистісно орієнтованої авторської системи може слугувати досвід світлої пам'яті О.А.Захаренка із Сахнівської школи на Черкащині, що вражав своєю спрямованістю на народну педагогіку, на підтримку сім'ї і сімейних традицій, на розвиток національної свідомості і патріотизму учнів, на найновітніші освітні технології розвитку особистості, активної і творчої, громадянина і господаря землі.

Згідно з виокремленими компонентами особистісно орієнтованої авторської педагогічної системи, у досвіді О.А.Захаренка ми знаходимо і індивідуальну сукупність особистісних і профе-

сійних якостей, і технологію, адаптовану до його індивідуальності, і специфічний комунікативний простір як стильову характеристику професійного спілкування і поведінки. Ці концептуальні ідеї складають фундаментальні основи особистісно орієнтованих авторських педагогічних систем.

У такий спосіб, згідно з визначеними компонентами особистісно орієнтованої авторської педагогічної системи О.А.Захаренка, ми знаходимо індивідуальну сукупність особистісних і професійних якостей, а також технології, які дозволяють реалізувати особистісний підхід у педагогічній практиці.

Мої неодноразові зустрічі з Олександром Антоновичем на нарадах і семінарах у Москві й Києві, у Сахнівці й Полтавському педагогічному інституті, на зборах Академії педагогічних наук України, де він завжди блискуче виступав, переконували мене у його всебічності підходів до освітньої системи України. Особливо цікавими були його роздуми про вчителя, його талант, його соціальний статус, про ранню професійну орієнтацію учнів на педагогічну професію. Він залюбки рецензував наукові і методичні розробки першої на теренах СРСР кафедри педагогічної майстерності в Полтавському педагогічному інституті ім. В.Г.Короленка, очолюваної видатною, на мої переконання, особистістю – Н.М.Тарасевич. У Сахнівці, в його директорському кабінеті, ми розмірковували над концептуальними основами педагогічної діагностики професійного становлення майбутнього вчителя. Завжди він підкреслював, що від учителя, і лише від нього, залежать абсолютно всі досягнення в освітній системі, а отже у благополуччі держави і її народу.

Розробка концептуальних основ педагогічної діагностики професійного становлення випускників Полтавського педагогічного інституту здійснювалася викладачами кафедр педагогічної майстерності, педагогіки і психології. Обгрунтовувався компетентісний підхід в побудові вищої педагогічної освіти. Його основи відображають:

- розуміння сутності понять «професійна компетентність» і «професійне становлення» сучасної професійної педагогічної діяльності;
- логіку становлення професійної компетентності в процесі професійної педагогічної освіти;
- описування основних змін в досягненні студентів в процесі професійного становлення.

Сутнісні характеристики професійної компетентності дозволяють розробити систему діагностики професійного становлення студентів,

максимально орієнтовану на вияв узагальнених професійних умінь і самооцінки себе, цілеспрямовану до різноманітних освітніх потреб студентів. Важливо підкреслити, що вища багаторівнева педагогічна освіта має об'єктивні передумови для упровадження такої системи діагностики, передусім за рахунок вибудови кожним студентом внутрішньо професійної освітньої програми індивідуальних освітніх маршрутів, що дозволяють здійснювати ціннісно-цільове самовизначення.

Професійне становлення майбутнього вчителя є процесом, взаємопов'язаним з етапами опанування освітньої програми, і визначає логіку вивчення навчальних дисциплін: кожному етапу процесу (орієнтаційний, теоретико-методологічний і діяльнісний) відповідають певні цільові орієнтації. При цьому цикл загальних професійних дисциплін представлений предметами і курсами, що виконують відповідно орієнтаційну, теоретико-методологічну (пізнавальну) і діяльнісну функції.

У задачах вивчення конкретної дисципліни фіксуються ті знання, уміння, цінності педагогічної діяльності, які необхідні студенту для вирішення конкретної професійної задачі. Результатом такого учіння стає «готовність випускника до самостійного, відповідального, творчого і продуктивного вирішення виробничих задач» [6,43].

Реалізація логіки опанування навчальних дисциплін, в свою чергу, вимагає розробки діагностичного інструментарію, який будується на продуктивній взаємодії викладачів і студентів і спрямований на виявлення професійних досягнень і утруднень наслідків у професійному становленні. Таким чином, крім природного включення у навчальну діяльність, необхідна участь майбутніх вчителів і в діагностичному процесі, в процесі само оцінювання, відстеження свого просування етапами професійної освітньої програми. При цьому студент не лише опановує і удосконалює діагностичні уміння в процесі проживання досвіду діагностики, але й аналізує свою діяльність, рефлексує нагромаджений професійний досвід.

Сукупність принципів відбору змісту педагогічної освіти, у контексті якого реалізується зміст підготовки майбутнього вчителя, включає в себе: гуманізацію освіти як вияв можливостей самовиховання і самоосвіти, шляхи розвитку здібностей до педагогічної діяльності; діалогічність навчального матеріалу, що орієнтує студентів на співставлення різних точок зору, позицій, концепцій; гуманітаризацію, що визначає

тенденцію інтеграції знань «як перетину процесів пізнання і усвідомлення істини» [8,468] у сфері людинознавства; фундаменталізацію, що визначає концентрацію навчального матеріалу і створюваного досвіду, уособленого в педагогічних категоріях; додатковість, що характеризує взаємодію різних форм педагогічного знання. Ці принципи відбору змісту підготовки визначають і систему діагностики професійного становлення майбутнього вчителя.

Які ж сутнісні характеристики поняття «педагогічна діагностика досягнень студентів»? Передусім, слід виходити з того, що педагогічна діагностика («здатність розпізнавати») – це процес постановки «діагнозу», тобто встановлення рівня, етапу розвитку суб'єкта діагностики. Суть діагностики полягає у відстеженні якісних змін, що відбуваються в суб'єкті діагностики, де важливу роль відіграє аналіз основних знань, набутих умінь, сприйнятих цінностей. Чітко сформовані освітні цілі, визначені в термінах бажаного освітнього результату, змін в особистісному розвитку, задають напрямки для діагностування, відстеження змін і досягнень у професійному становленні студентів.

Разом з тим важливо підкреслити, що сукупність діагностичних методик, що забезпечують вивчення процесу нагромадження майбутнім учителем досвіду вирішення професійних задач, не відмінняє і не заміняє традиційні форми і методи оцінювання. Воно сприяє продуктивній організації багатофункціонального атестаційного процесу, адекватного сучасним задачам модернізації освіти. В ході атестації варто оцінювати не лише опанування суб'єктами учіння знань, умінь і навичок, що відбивають вузько предметну підготовку спеціаліста, а готовність вирішувати різні види професійних задач. Цей підхід доцільно використовувати при оновленні змісту, форм і системи оцінювання всіх видів атестації – поточної, проміжної, підсумкової. Варто також вводити різні форми обліку особистісних досягнень учнів («Портфоліо», «Скриню реалій», «Карту досягнень» і т.п.). В рамках такого підходу рекомендується використовувати атестацію рівнів, тобто атестацію опанування навчальної дисципліни (поточна і підсумкова); атестація після закінчення вивчення блоку загально професійних дисциплін.

Усвідомлення результатів діагностики і осмислення досвіду дозволяють визначити умови стимулювання суб'єктної активності студентів. Ця ідея знаходить своє підтвердження у підході, що базується на таких правилах: відношення до суб'єкта учіння як до суб'єкта вільного

вибору і діяльності; надання суб'єкту можливості усвідомленого особистісного вибору цілей і засобів їх досягнення; надання педагогічної допомоги суб'єкту в ситуаціях утруднень в осмисленні особистісної системи цінностей і прийняття рішень.

Смисл педагогічної допомоги студентів полягає у підтримці педагогом вузу унікально-неповторної, індивідуально-одиночної якості; у наданні педагогічної допомоги майбутньому вчителю у присвоєнні смислу, цінностей майбутньої професійної діяльності в процесі нагромадження професійного досвіду; у визначенні утруднень в професійному становленні.

За даними зарубіжних педагогів У.Уйтхеда, Д.Шена будь-яка діяльність є ціннісно-орієнтованою, ціннісно-обгрунтованою. Послугуючись цим Д.Шен стверджує, що особистість, на основі ціннісного вибору в процесі, нагромадження життєвого досвіду конструює особистісну концепцію «теорію – в дії», яка виявляється в діяльності. Він виокремлює «рефлексію – в дії» і «рефлексію – поза дією»:

- рефлексія – в дії – це процес рефлексії, створеної конструктивної схеми вирішення задач, контролювання дії вирішення задач; функцією «рефлексії – в дії» є формулювання суб'єктної позиції;
- рефлексія – після дії (безпосереднє визначення рефлексивної практики) – дослідження конструктивної схеми вирішення задачі удосконалення дії, одержання рішення. Особлива функція цього виду рефлексії – підтримка у становленні і розвитку досвіду, тобто підтримка і допомога у переживанні проблемного і негативного досвіду професійної діяльності.

Отже, професійне становлення майбутнього вчителя можна уявити як цілісне нагромадження досвіду професійної діяльності в процесі вирішення пріоритетних діяльнісно-практичних задач, виокремлених згідно зі специфікою етапів опанування професійної освітньої програми, серед яких «задачі на цілепокладання», «задачі на організацію знань», «задачі на проектування».

Розгляд професійного становлення у ціннісно-смысловому полі майбутнього вчителя дозволяє зробити наступні висновки:

1. З позиції змісту майбутньої діяльності, професійне становлення майбутнього вчителя (присвоєння смислу, відношень і цінностей майбутньої професії) – це нагромадження досвіду вирішення навчально-професійних педагогічних задач, що визначаються специфікою етапу освітньої програми (задачі цілепокладання на основі діагностики, організації знання, проектування).
2. Присвоєння смислу, відношень і цінностей майбутньої професії і удосконалення на їх

основі особистості майбутнього вчителя є результатом рефлексії нагромадженого професійного досвіду вирішення задач.

3. Суб'єктна позиція майбутнього вчителя характеризує ціннісне відношення до майбутньої професійної діяльності, виявляється в умінні майбутнього вчителя концептуалізувати діяльність на основі рефлексивного осмислення нагромадженого професійного досвіду («теорія – в дії»).
4. «Рефлексія – в дії» є засобом усвідомлення власних ціннісних орієнтацій в процесі вирішення професійних задач.
5. «Рефлексія – після дії» виконує функцію педагогічної допомоги і супроводу в переживанні проблемного і негативного досвіду професійної діяльності.

Реалізація педагогічної діагностики професійного становлення майбутнього вчителя може здійснюватися завдяки технології гуманітарної взаємодії, яка націлена на нагромадження ціннісно-смыслового досвіду вирішення задач при вивченні загально-професійних дисциплін і є компонентом сумісної діяльності викладача і студента на основі діалогової взаємодії як взаємовпливу.

Розробка сукупності діагностичних методик пов'язана з вирішенням задач:

1. Чітке визначення предмету діагностики: які аспекти професійного становлення підлягають діагностиці?
2. Розробка інструментарію діагностичного дослідження.

При реалізації цих методик, базованих на використанні прийомів «Рефлексія – в дії» і «Рефлексія – після дії» варто адаптувати конструктивну схему вирішення рефлексивної задачі Д.Колба (1984), характеристиками якої є циклічність, коли рефлексія і діяльність формують постійний циклічний процес – спіральний і збагачуваний; цілісність, коли учіння на досвіді і учіння опанування знань нерозривні.

Так, нагромадження і систематизація проміжних результатів професійного становлення майбутнього вчителя на кожному етапі професійної освітньої програми (орієнтаційний, теоретико-методологічний, діяльнісний) можуть забезпечуватися оформленням студентом «Портфолію» і «Процесфолію». Структура «Портфолію» є послідовною сукупністю результатів діагностичних методик, що дозволяють виявляти досягнення майбутніх учителів, а «Процесфолію» – утруднення в мотиваційному, пізнавальному і діяльнісному компонентах ціннісно-смыслового досвіду вирішення професійних задач.

У такий спосіб, педагогічна діагностика професійного становлення майбутнього вчителя є сукупністю діагностичних задач, органічно

включених в освітній процес із врахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності, етапів опанування освітньої програми, курсів педагогічних дисциплін; розглядає педагогічну діагностику як компонент сумісної діяльності викладача і студента. Крім того, діагностична методика дозволяє надавати майбутньому вчителю педагогічну допомогу в переживанні проблемного і негативного досвіду професійної діяльності; педагогічна діагностика є засобом супроводу процесу професійного становлення майбутнього вчителя, що дозволяє коректувати освітній процес згідно з потребами і можливостями студента. У свою чергу, використання провідних діагностичних методик дозволяє оцінити внесок кожного педагогічного курсу в процес професійної підготовки студентів.

Модернізація української освіти, зокрема важливішого питання в цій модернізації – підготовки вчителя мають зводитися до основного питання освіти (зовсім не дотично до основного питання філософії у радянський період) про розвиток системою освіти (через вчителя обов'язково) ціннісної свідомості учнів. Це зумовлює необхідність створення умов в освітній практиці для присвоєння особистістю універсальних гуманістичних цінностей – основи її духовності, що базуються на «чотирьох силах розуму, пов'язаних із чеснотами душі. 1) Розуміння – чистота душі. 2) Здогадливість – мудрість. 3) Розуміння – справедливість. 4) Швидкість – мужність» [7,210].

Даний процес передбачає, що кожен об'єкт пізнання (йдеться передусім про суб'єкт учіння) повинен поставати перед дослідником у єдності гносеологічної і аксіологічної ситуацій. Пізнавальна діяльність учнів повинна включати в себе як когнітивний, так і ціннісний аспекти, які нерозривно пов'язані один з одним, представляючи собою єдино можливий для людини спосіб пізнання і освоєння дійсності.

Слід відзначити, що сьогодні проглядається загальна тенденція розвитку педагогічної науки, яка полягає в розумінні навчальної пізнавальної діяльності як свободної діяльності особистості учня. Всі дослідники приходять до загального висновку: людське пізнання є відображенням суттєвих ознак об'єктів в контексті їх значущості для людини. У цьому полягає принцип єдності гносеологічного (когнітивного) і аксіологічного в пізнанні. При цьому необхідно враховувати, що не завжди аксіологічне сприяє пошукові людиною істини, хоч завжди зумовлює цей пошук (один з парадоксів, не завжди зрозумілий теоретикам і практикам педагогіки).

У гносеологічній ситуації людина в процесі пізнання повинна здійснити операцію власної десуб'єктивації, тобто перетворити себе в «трансцендентального» суб'єкта, чи в «чисте стекло», що адекватно відображує об'єкт десуб'єктивації,

В аксіологічній ситуації суб'єкт виступає в усій конкретності свого суб'єктивного буття, тобто як унікальна особистість, і від того судження про цінності не може бути чисто об'єктивним, а суб'єктивно-об'єктивним [4,П53].

Для кожної із цих ситуацій характерний певний спосіб діяльності людини. Тому, якщо в процесі гносеологічної ситуації на пізнання впливатимуть установки, інтереси учня, його стереотипи, то сутність об'єкта, можливо, і не буде пізнана. В гносеологічній ситуації людина аналізує, оцінює, встановлює суттєві зв'язки, узагальнює, конкретизує. В аксіологічній ситуації людина має виявляти вміння співпереживати, оцінювати, співчувати, і суб'єкт, духовно опановуючи навколишній світ, розглядає кожен із об'єктів дійсності з обох позицій. Однак до недавнього часу, а почасти і зараз, у гуманітарній освіті панував і продовжує виявлятися підхід, коли основною задачею учіння є засвоєння знань. Питання присвоєння цінностей в учінні розглядалися на рівні опанування знань про ті чи інші цінності. Не враховувалось, що єдність науково-теоретичного (пізнавального) і духовно-практичного (ціннісного) відношень оптимально виявляється в контексті розвитку особистості в гуманітарному пізнанні.

Це пояснюється тим, що, якщо в процесі пізнання об'єктивної дійсності людина опановує те, що відірване від її сутності, розглядаючи пізнаване як зовнішнє, то в гуманітарному пізнанні його предметом є людина, її особистісний, ціннісний світ. Таке становище зумовлює особливу позицію учня, в якій він усвідомлює себе носієм родових людських якостей, представником людського роду в цілому. Індивідуальне Я в гуманітарному пізнанні ідентифікується з Я людства. Позицію школяра можна визначити як «Я – Ми». Вона зумовлює іманентний гуманітарному пізнанню взаємозв'язок між «суб'єктом» – суб'єктом і «об'єктом» – суб'єктом гуманітарного пізнання. У такий спосіб, зв'язок «суб'єкт-об'єкт» у пізнанні об'єктивної дійсності змінюється зв'язком «суб'єкт-суб'єкт» у гуманітарному пізнанні.

Отже, учень, як суб'єкт гуманітарного пізнання, відображує не об'єкти оточуючої дійсності, а суб'єкти, які так, як і він сам, є частиною людського роду. Учень не лише набуває знання про іншу людину. Гуманітарне пізнання покликане

допомогти розкрити йому власну сутність, цінність і смисл життя. Гуманітарне пізнання – не лише діяльність, спрямована на одержання знань про людину (гносеологічний аспект), але і діяльність про присвоєння ціннісного смислу гуманітарного знання (аксиологічний аспект). Таким чином ціннісне і гносеологічне знаходяться у нерозривній діалектичній єдності.

Ця єдність виявляється у спілкуванні із текстами культури як висхідним матеріалом гуманітарного пізнання. На переконання М.М.Бахтіна, там, де людина вивчається поза текстом і незалежно від нього, це вже не гуманітарні науки.

Інтерпретація як основний герменевтичний метод дозволяє виявити смисли і значення, що втілені в текстах культури. Створюючи текст, автор транслює в ньому свої ціннісні орієнтації, тим самим задає певну ціннісно-сміслову спрямованість його сприйняття і оцінки. «Побачити і зрозуміти автора твору – означає побачити і зрозуміти іншу, чужу свідомість і її світ, тобто інший суб'єкт. При поясненні – лише одна свідомість, один суб'єкт; при розумінні – дві свідомості, два суб'єкти. До об'єкта не може застосовуватися діалогічне відношення, тому пояснення позбавляється діалогічних моментів (крім формально-риторичного). Розуміння завжди якоюсь мірою діалогічне» [1,39].

**Висновки.** Отже, проблема розуміння текстів культури, що є основою змісту гуманітарних дисциплін, тісно пов'язана з проблемою діалогу.

Досліджуючи проблему діалогу, вчені приходять до висновку, що діалог – міжсуб'єктний процес, в якому відбувається взаємодія якісно відмінних інтелектуально-ціннісних позицій, що передбачають дві «логіки», що орієнтуються на одну предметність в рамках своєрідної ціннісно-сміслові комунікації.

Ціннісно-сміслова комунікація розуміється як багато вимірне (багаторівневе, різноспрямоване) смислове діалогічне спілкування в просторі гуманітарної освіти з метою прилучення

учня до гуманістичних цінностей.. Суб'єктами ціннісно-сміслові комунікації є учень, учитель, суб'єкт культури, епохи, що вивчається. Це діалог епохи сучасної і минулої з учнем, який відходить (в силу свого віку і соціального статусу) в майбутнє; це діалог того, хто навчає і того, хто навчається. Це не лише учитель і учень, а педагогічний колектив в цілому, батьки, родина і т.п. Простором ціннісно-сміслові комунікації є тексти культури, що складають основу навчального змісту.

Завдання вчителя не лише організувати інтерпретацію тексту, але й ініціювати активність учнів, спеціальну діяльність про присвоєння цінностей – ціннісно-сміслову комунікацію. В ході цієї діяльності вчитель відкриває процес свого розуміння. Його слово на уроці – це жива і відкрита думка. Спілкування учителя й учня – це взаємне розуміння, це вміння задавати питання, це бажання усвідомити думку один одного. Важливішим об'єктом розуміння стає не річ, а процес, діалог, ціннісно-сміслова комунікація, центровані на особистість учня з метою його духовно-культурного збагачення.

#### **Література:**

1. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
2. *Біда О.А.* Удосконалення системи підготовки майбутніх учителів в Україні /О.А.Біда. Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності. – Київ-Харків, 2009.
3. *Давыденко Т.М.* Рефлексивное управление школой: теория и практика. – Белгород, 1995.
4. *Каган М.С.* Человеческая деятельность. Опыт системного анализа. – М.1974.
5. *Колесников И.А.* О феномене педагогического мастерства //Интегрированные основы педагогического мастерства. – СПб, 1996.
6. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.:1990.
7. *Савчин М.В.* Духовный потенциал людини. – Івано-Франківськ: Місто МВ, 2010, 507с.
8. *Скотний В.Г.* Філософія. Історичний і систематичний курс. –К.: Знання України, 2005, 575 с.
9. *Технология разработки программы развития инновационной школы.* Под ред. Н.К.Сергеева и др. – Волгоград, 1997.

**ЗЯЗЮН И. А.**

#### **ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ В ИЗМЕРЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА**

*В статье исследуется проблема педагогического мастерства как составляющей педагогической культуры общества. Представлены этапы образовательной программы профессионального становления будущего учителя.*

*Ключевые слова: профессиональное педагогическое образование, педагогическое мастерство, профессиональное становление учителя.*

**ZYAZYUN I. A.**

#### **TECHNOLOGY OF PEDAGOGICAL ACTION IN THE DIMENSION OF PEDAGOGICAL SKILLS**

*The problem of pedagogical skills as part of pedagogical culture in society is determined. The stages of the educational programs of future teacher professional formation are represented.*

*Keywords: professional teacher education, pedagogical skills, teacher professional development.*