



УЧИТЕЛЬСЬКЕ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ ЯК ПЛАТФОРМА СТАНОВЛЕННЯ КОМПЕТЕНТНОГО ПРОФЕСІОНАЛА

У статті актуалізовано проблеми ефективного уроку та якісної професійної готовності вчителів до сучасної педагогічної діяльності.

Зазначені проблеми розкриваються автором через поняття „вчительського цілепокладання”, яке одночасно є компонентом уроку та педагогічної діяльності.

Проведений автором науковий аналіз стану теоретичної розробленості проблематики цілепокладання у шкільній практиці, дає йому можливість зробити невтішний висновок про повну відсутність такого. Свідченням цього і наслідком є стан досвіду цілепокладання у сучасних учителів, який характеризується переважно невміннями та ускладненнями як у молодих учителів, так і в досвідчених. Останнє підтверджує й висновок про неготовність учителів здійснювати сучасну педагогічну діяльність: вчительське цілепокладання, яке реалізується на основі „триєдиного” підходу, є еkleктичним, тож і вступає у протиріччя з актуальними вимогами – зробити навчально-виховний процес цілісним, єдиним, і позбутися поділу на виховання та навчання.

Автор переконаний: це стає можливим (при тому, поступним кожному!), якщо цілепокладати на основі авторської СТМ¹, а, отже, і здійснювати не просто педагогічну діяльність, а творчу – ТПД² в авторському розумінні; наслідком запровадження авторської ТПД стануть радикальні зміни щодо статусу вчителя в його педагогічній діяльності – учитель віднині стає самостійним, відповідальним, творчим, компетентним професіоналом.

Тож стаття буде не лише цікавою, а й корисною для всіх, хто мріє про педагогічний Олімп.

Ключові слова: авторська ТПД, зміна статусу вчителя, вчительське цілепокладання, цілепокладання на основі „триєдиної”, цілепокладання на основі СТМ, віртуальний полілог, рефлексивний етап, компетентний професіонал.



**Ольга
ВИГОВСЬКА**

Провідний науковий співробітник лабораторії математичної і фізичної освіти Інституту педагогіки НАПН України, доцент, кандидат педагогічних наук, Заслужений працівник освіти України

¹ СТМ – системно-точкова методика (авторська).

² ТПД – творча педагогічна діяльність (авторська розробка).

У всі часи підготовка вчителів як „висококваліфікованих фахівців” не була поза увагою ні освітянських керівників, ні вчених, ні громадськості. І зараз до вчителів, їхньої діяльності, якості підготовки у ВНЗ та якості їхньої роботи у школах країни прикуті погляди багатьох: з одного боку — держави як до тих, хто плакає громадян країни, з другого — суспільства, бо саме вчителі або здатні, або ні задовольнити зрослі потреби батьків та молоді країни, з іншого — вчені, методисти, освітянські керівники, професійні вітчизняні й зарубіжні громади з безліччю пропозицій „ноу-хау”, проєктів різного рівня й тематики, знахідок, родзинок тощо, аби удосконалювати чи реформувати сучасну освіту (як вищу, так і середню), або, принаймні, підтримувати її імідж і належний робочий стан.

Наголошу на тому, що українська освіта постійно перебуває в стані реформаційних змін. І цей процес продовжується. Учитель, система його підготовки, ефективність його діяльності та відповідність останньої вимогам часу залишаються в епіцентрі уваги реформаторів.

Якщо, за даними дослідників, із системи педагогічної освіти виокремити основні причини гальмування реформаційних процесів освітньої галузі, її осучаснення, то найбільше дорікань припадає саме на якість підготовки сучасних учителів. Зазначу деякі з них: **неготовими до роботи на рівні сучасних вимог визнають себе 68 %** учителів,

а **2%** відчують себе „зовсім не готовими”, **65,4%** опитаних вважають недостатньою практичну підготовку, **48,6%** — методичну підготовку, **61,4%** — психолого-педагогічну підготовку. *Молоді вчителі відчують найбільші труднощі в організації індивідуальної роботи, вирішенні конфліктних ситуацій, проведенні виховних заходів, у роботі з батьками. Готовність учителя до нових функцій* навчального процесу в контексті освіти інноваційного особистісно орієнтованого типу, а це: *вміння організувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості, її підготовку до розв’язання завдань життєтворчості, вміння працювати в умовах вибору педагогічної позиції, технології, підручників, змісту, форм навчання тощо — взагалі є проблематичною.*

Такими ж є й готовність учителя до цілісного бачення дитини, готовність забезпечувати системний розвиток школяра в контексті викладання конкретного предмету, системне бачення світу, готовність органічно поєднувати навчальний та виховний процеси. *Щодо здійснення вчителями нових функцій педагогічної діяльності, то зазначені труднощі є спільними як для студентів, так і для досвідчених педагогів.* [25]

Вочевидь, *підготовку сучасних учителів як компетентних професіоналів слід визнати малоефективною, бо вона не забезпечує майбутніх учителів головним — готовністю/уміннями компетентісно здійснювати*

„Ми завжди чекаємо нового номера, бо головний редактор, пані Ольга, як ніхто інший відчуває серцем гостроту часу, гостроту педагогічних проблем. Кожна зустріч із журналом — знакова, бо йдеться про неординарну особистість — Учителя: духовного і жертвовного, креативного і професійного, мужнього і терпеливого. Ви вмієте, шановна Ольго Іванівно, піднести Учителя в його духовному й моральному стоїцизмі”.

Ганна Сазоненко, директор Українського гуманітарного ліцею Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Народний учитель України

„Нам не бракує концепцій «що робити». Нам бракує вмінь, як це робити!”

Олександр Савченко, академік НАПН України

сутнісну (автентичну) педагогічну діяльність на професійному рівні, бути адекватними вимогам сьогодення, стати визнаним лідером у плеканні громадян держави, які спроможуться утвердити її на світовому рівні, та й в країні наведуть лад, щоб ми жили серед мудрих людей в шанованій світом державі. Її наслідком стала й неготовність учителів у якості професіонала здійснювати затребувану українським суспільством педагогічну діяльність. Останнє складає суть найвагомішого протиріччя між усвідомленням сьогоденної місії Українського Вчителя, тож і завдань, які покладаються на нього наявними „дражливіми” та доленосними проблемами суспільства, як от розколота нація, з одного боку, а з іншого — неготовністю учителя бути компетентним професіоналом, що унеможлиблює будь-яку його дію в напрямі здійснення означеної місії, як і взагалі педагогічної діяльності в контексті інноваційної освіти.

Тож одним із завдань нашого дослідження було з'ясування причин (нездатність учителів чи їх неспроможність, або ненавчентість тощо), у першу чергу, такої неготовності бути компетентним професіоналом. По-друге, нагальна проблема з'ясувати, що спільного в підготовці вчителя та здійснюваній ним педагогічній діяльності, таке, що спричинює його некомпетентність і непрофесіоналізм, зокрема, під час проведення уроку як основної форми навчально-виховного процесу.

У цій статті автор робить спробу проінформувати читачів щодо можливостей виправлення стану з українським вчительством, бо переконаний, що вчитель не лише колись має бути Таким та Отаким, а реально вже сьогодні може стати таким, на якого сподівається наше суспільство, якого очікують діти України!

Єдина умова цього розкривається словами відомого хірурга, педагога-реформатора Миколи Пирогова (див. афоризм на наступній сторінці).

З ЧОГО ПОЧИНАЄТЬСЯ ВЧИТЕЛЬСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: чи можливо підготувати такого вчителя

Результатами діагностичного та формуючого експериментів власного дослідження (проведеного автором з кінця 1995 по 2015 рр.) з проблеми підготовки сучасного вчителя, який відповідає всім викликам сьогодення, доведено, що такого вчителя підготувати можливо, навіть у виші, ще під час навчання майбутнього вчителя, якщо в основу такої підготовки, у першу чергу, покладемо авторську концепцію творчої педагогічної діяльності [13]. За визначенням автора, *творчою називають педагогічну діяльність, у якій під час її здійснення на правах її цілі та результату та за рахунок її засобів твориться її суб'єкт - учитель*. У зв'язку з неоднозначним тлумаченням поняття творчої педагогічної діяльності, остання думка потребує деяких пояснень.

У першу чергу, слід з'ясувати як пов'язані між собою поняття „учитель-суб'єкт” і „вчитель-компетентний професіонал”. Тож передусім визначимось: хто такий професіонал та ще й компетентний (див. вріз на С. 77). Відразу зазначу, що поняття „вчитель-професіонал” ми використовуємо, щоб підкреслити його дипломовану, професійну підготовку, а не аматорство.

Як у педагогічній діяльності, так і у творчій педагогічній діяльності створюються найкращі умови як для учнів, так і для вчителів, для задоволення їхніх основних людських потреб у спілкуванні, у самопрояві, у пізнанні світу, себе в ньому та сенсу життя в цілому. Завдяки здатності вчителів до емпатії стану інших суб'єктів спілкування виникає можливість створення виключно значущої ситуації для їх самотворення, коли вчитель стає здатним до фіксування сутнісної єдності між людьми, до більш повного розуміння себе як особистості, тобто до глибинного за-

нурення у себе, до вияву себе нового, до пізнання своєї суті. Це явище ми називаємо *віртуальним полілогом*, а саму здатність до *віртуального полілогу* вважаємо показником опанування людиною найефективнішим механізмом самотворення.

Отже, лише у творчій педагогічній діяльності в обумовленому вище розумінні дійсно створюються найоптимальніші гармонійні умови для творення та самотворення всіх суб'єктів педагогічної діяльності. Учитель у творчій педагогічній діяльності є не тільки створювачем умов для розвитку своїх вихованців, але й виявляє себе як саморозвиваюча істота, яка реалізує головне право людини бути вільною, свідомою, здатною до будь-яких змін у власній діяльності, тобто бути вільною і у власній педагогічній діяльності. Таким чином, вчитель стає „стимулятором” розбудови держави, у якій людина повинна стати „мірою всіх речей”, бо без виконання останнього розвитку нового суспільства взагалі можна поставити під сумнів. У такий спосіб учитель виходить на спіраль власного, особистісного зростання, що забезпечить йому вихід на власну вершину, „акме”, бо як сказав Парацельс, „лише вершина людини - це людина”.

Встановлення виключної значущості для збереження й розвитку людського потенціалу країни творчої педагогічної діяльності в запропонованому розумінні **дозволяє нам піднести готовність майбутніх учите-**

лів до її здійснення на рівень цілі та результату педагогічної освіти, як критеріального показника стану підготовки сучасного вчителя.

У власному дослідженні, яке ми здійснили з кінця 1995 року по 2015 рік та присвятили підготовці сучасного вчителя, розробили технологію забезпечення його готовності до творчої педагогічної діяльності. Тож **наш учитель** якраз і відповідає усім тим вимогам, які ставляться до нього сьогодні, і яким, на жаль, не відповідає 70% сучасних учителів. **Він, майбутній учитель, випускник ВНЗ, не лише знає „як” і „що”, а вміє здійснювати цілісну педагогічну діяльність в**

„...ОБИРАЮЧИ ЦЕЙ ШЛЯХ, ПРИЙДЕТЬСЯ БАГАТЬОМ ВИХОВАТЕЛЯМ СПОЧАТКУ ПЕРЕВИХОВУВАТИ СЕБЕ”.

Микола Пирогов

КОМПЕТЕНТНИЙ ПРОФЕСІОНАЛ: семантика поняття

У “Словнику іншомовних слів” [31, С. 470] знаходимо: “*професіонал*” і “*професія*” походять від лат. *professio* – фах, але останнє означає рід трудової діяльності, що вимагає певних знань і трудових навичок і є джерелом існування, тоді як перше означає особу, що зробила якість заняття предметом своєї постійної діяльності (на відміну від *аматора*).

Отже, **усі**, хто здобув педагогічну освіту, дістав професію вчителя та працює у закладах освіти (вищих чи середніх) є **професіоналами** – тими, хто професійно, *кваліфіковано* здійснює педагогічну діяльність. “*Кваліфікація* (від лат. *qualis* – який, якої якості і ...*фікація*) – визначення якості чогонебудь, оцінка чогось; ступінь і вид професійної виучки працівника, наявність у нього знань, уміння, навичок, потрібних для виконання певної роботи; рівень підготовленості, ступінь придатності до якого-небудь виду праці; фах, професія, спеціальність” [28, С. 242; 5, С. 422].

Компетентний, 1. Який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий. //Який ґрунтується на знанні; кваліфікований (у 2 знач.). [5, С. 445]

цілісному педагогічному навчально-виховному процесі.

ОСОБИСТІСНО-КОМПЕТЕНТІСНИЙ СТАТУС ВЧИТЕЛЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: ПРІОРИТЕТИ, ВЗАЄМОДІЇ

Перш за все, *надати вчителю право відповідальності за все*, що він робить під час підготовки та здійснення ним власної педагогічної діяльності. Учитель, якщо він професіонал, то має сам визначати її цілі, більше того, вміти цілепокладати в особистісно орієнтованій та компетентісній парадигмах, а також згідно з визначеними цілями педагогічної діяльності здійснювати з будь-яких навчальних предметів уроки для конкретних учнів. *Учитель має свідомо робити все*: він знає „що”, вміє „як”, знає „хто”, „навіщо” і „чому саме так”, — а це може зробити ніхто інший, як *професіонал, компетентний учитель, майстер своєї справи*. Залишається лише *надати йому право самоконтролю й самоатестації*, бо хто адекватно може оцінити його діяльність, як не такий же професіонал, творець, майстер, як і він сам. Навіщо ж тоді віддавати цю функцію комусь, якщо він може зробити це сам і, при тому, — професійно.

Що це за діяльність, якою вона має бути, щоб учитель зміг у ній стати самодостатнім?

Такою діяльністю є творча педагогічна діяльність в авторському розумінні. Творча педагогічна діяльність представляє собою систему суб'єктно-суб'єктної взаємодії вчителя та учнів у цілісному навчально-виховному процесі.

Творча педагогічна діяльність — це діяльність, спрямована на розвиток і саморозвиток її суб'єкта - вчителя. Це діяльність, під час якої на правах цілі та результату, а також за рахунок засобів педагогічної діяльності (метою якої, як відомо, є створення оптимальних умов для розвитку учнів) *створиться її суб'єкт — учитель*.

Тільки у творчій педагогічній діяльності вчитель дійсно є її суб'єктом — самостійним та відповідальним за всі наслідки своїх дій, бо у всіх, без винятку, її компонентах він є їх творцем.

Назвемо компоненти структурної моделі творчої педагогічної діяльності: цілепокладання, віртуальний полілог, рефлексивний етап. [13]

У цій статті розглянемо лише системоутворюючий компонент творчої педагогічної діяльності. Про інші компоненти ми розповімо в наступних статтях нашого часопису.

ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧИЙ

компонент, образ і механізм педагогічної діяльності

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Ідея педагогічного цілепокладання, як і ідея мети, іманентна самій природі професійної педагогічної діяльності {мета → цілепокладання — „дія”}.

Проте вона (ідея) в науково-педагогічній (дидактичній) свідомості декілька десятиліть поспіль не була відрефлексована як самостійна проблема дослідження, а виявлялася в аналізі конкретних видів, форм, прийомів діяльності вчителя (діяльності в побудові навчання) на рівні мета → задача”. [3].

Понятійно-термінологічний апарат сукупної концепції цілепокладання в побудові навчання був представлений наступною категорією: мета загальна, кінцева мета; навчальна мета, виховуюча мета, розвиваюча мета тощо. Тракткування категорії мети пов'язувалося з обґрунтуванням ідеї про всебічний розвиток особистості в умовах суспільства, що буде комунізм. Мета виступала як ідеал виховання „нової людини”; як суспільно обумовлений рівень розвитку дітей; як структура компонентів всебічного розвитку особистості; як „об'єктивно закономірне явище, яке слідує з поетапної реалізації со-

ціалістичним суспільством ідеї всебічного розвитку особистості” [1]. **Термін цілепокладання не використовувався.** Реалізація „педагогічної мети” пов’язувалася з терміном задача (комплекс задач). Так, мета всестороннього розвитку особистості поставала комплексно в задачах ідейно-політичного, розумового, етичного, трудового, естетичного, фізичного виховання. [1].

При цьому термін задача розумівся як „мета, що дана в певних умовах”, як „деякий компонент діяльності”... В аспекті феномена цілепокладання представлені трактування: „діяльність має задачну структуру”, „визначити задачу - значить задати відповідну систему, намітити її структуру”; „процес рішення задач можна представити як таку взаємодію між людиною й задачею, при якій змінюється як вона сама, так і суб’єкт діяльності, наприклад, зміни в його пізнавальній сфері (він набув деякі знання), у вольовій (навчився долати труднощі) і т. ін.” [1]. У дидактиці й часткових методиках використовувалися терміни навчальна задача, дидактична задача. Поняття **навчальна** задача визначалося як компонент **навчальної** діяльності і включало різні „класи” **навчальних** задач. В аспекті цілепокладання в побудові навчання був значущим термін дидактична задача, значення якого пов’язувалися з діяльністю вчителя: „задачі навчання, які ставить перед собою той, хто навчає”, „задачі управління навчальною діяльністю”, „задачі - засоби, що забезпечують досягнення мети навчання” [1]. Педагогічну суть феномена цілепокладання в побудові навчання було визначено в наступній формулі: „процес навчання і є процес рішення дидактичних задач” (Л. Н. Ланда) [3].

Сучасна ситуація в теоретичному й технологічному обґрунтуванні проблеми далеко **не однозначна**, що кінець кінцем обумовлено співіснуванням в педагогічній свідомості професійних орієнтацій **парадигми „за-**

своєння основ наук” і особистісно-розвиваючої парадигми.

У передовій практиці навчання розвиваючий і виховуючий потенціал навчального процесу забезпечується „м’якою моделлю” цілепокладання в побудові навчання.

У масовій школі зберігаються установки на традиційну „жорстку технологію” цілепокладання.

Цікаво й корисно подивитися, як змінювалися погляди відносно цілепокладання на основних етапах становлення нашої освіти до сьогодишнього моменту. 80-і - 90-і рр. ХХ ст., особливий період, коли радянським учительством опановувалася „триєдина”, на яку покладалася великі надії, вона в прямому сенсі слова була „панацеєю від усіх негараздів” як у навчально-виховному процесі, так і в педагогічній діяльності (див. візи на С. 81-85). Як зазначає Бобильова О.А. у своєму дисертаційному дослідженні, період „середини 50-х - 80-і рр. ХХ ст.” є наближеним до сучасного стану, до сучасних подій. Поділяючи цю думку, вважаємо, що саме там потрібно шукати зародки сучасних інноваційних освітніх технологій. Зазирнемо в минуле й одночасно схарактеризуємо наше розуміння терміну „**цілепокладання**” як поняття наукового і практичного характеру, та з’ясуємо, яку роль воно відіграло в нашому дослідженні.

Цілепокладання є механізмом діяльності, воно спричинює загальний образ як діяльності педагога, так і його уроку.

Ціль (не дорівнює цілепокладанню, вона – один із її результатів) не мислиться як прогнозований кінцевий результат діяльності. Для творчої педагогічної діяльності вихідним положенням для цілепокладання є вимога самостійної розробки вчителем-творцем мети і завдань як навчально-пізнавальної діяльності учнів, так і педагогічної діяльності взагалі, виходячи з особливостей особистісно утворюючого середовища колективу вихованців класу. Ця позиція принци-

пово відрізняється від загальноприйнятої у педагогічній практиці, коли мета й завдання уроку обираються з навчальних предметних програм, самі ж діти, їхні особливості відіграють тут другорядну роль.

Другою, не менш важливою, позицією цілепокладання є орієнтація на формування й реалізацію творчого потенціалу суб'єктів цілісного навчально-виховного процесу. Характерною вимогою до розробки мети й завдань творчого навчального процесу є їхня варіативність, бо визначаються вони на основі врахування не лише об'єктивних, а й суб'єктивних факторів, тобто змісту навчання, індивідуального досвіду та різноманітних особливостей учнів, а також усього того, що синтезуючись проявляється в ролях значущих факторів, які діють в освітньо-виховному просторі уроку. Однією з вимог до постановки мети й завдань творчого навчального процесу є те, що їх може коригувати як учитель, так і учень.

Зауважу, що від того, у який спосіб здійснюється цілепокладання, залежить головне — чи буде діяльність педагога справді творчою! Саме від вибору педагогом способу цілепокладання залежить, стане він творцем чи буде за традицією реалізовувати кимсь обумовлені цілі власної педагогічної діяльності.

Для успішної розробки цілей і завдань творчого процесу *вчителям необхідно оволодіти вміннями їх будувати з урахуванням усіх вище перелічених вимог.* При цьому цілепокладання розглядається як складне інтелектуально-інструментальне вміння, що складається з комплексу простіших: урахування найбільш значущих факторів людського розвитку конкретних учнів; трансформування цілей педагогічної діяльності в систему навчально-виховних завдань; створення умов для учнів щодо „довизначення” ними завдань як особистих; диференціація сприятливих, несприятливих та нейтральних факторів (порівняно з найбільш значущими); володіння

методиками одержання оперативної інформації про хід і проміжні результати творчого процесу та їх аналізу тощо. **Оволодіти всім цим дозволяє авторська системно-точкова методика (АСТМ).**

Ця методика дає змогу вчителю побачити індивідуальність кожного учня, особливості класного колективу як спільноти, та себе як організатора навчально-виховної роботи, як особи, референтної для дітей. Розуміння цього „трикутника”, вміння виявити його особливості, розглянути їх у комплексі забезпечує вчителю можливість **обрати найкращий шлях для вирішення будь-яких педагогічних завдань навчально-виховного процесу**, обрати Того, за ким підуть учні. Саме ці можливості **надає вчителю пропонується діагностично-прогностична системно-точкова методика — основа для автентичної та творчої діяльності вчителя.**

ВІД АБСТРАКТНОГО ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ ДО АДРЕСНОГО

Системно-точкова методика дає вчителю змогу діагностувати освітньо-виховне середовище, розробляти цілі педагогічної діяльності, виходячи не з навчально-предметних програм, а саме з особливостей освітньо-виховного середовища, яке є умовою та засобом розвитку, саморозвитку суб'єктів педагогічної діяльності — учителя та учня; обирати зміст, його обсяг, форми, методи, засоби досягнення оптимальних результатів гармонійного розвитку учнів і вчителів.

Саме вона є технологічним ключем для обґрунтування вибору типу того чи іншого уроку для конкретного класу, темпу його проведення, рівня складності та науковості навчального матеріалу, варіативності й різноманітності форм проведення уроку та результатів діяльності як на рівні школярів, так і вчителів. До переваг слід додати ще й те, що ця методика є науковим обґрунтуванням критеріїв оцінки діяльності вчителя з

боку адміністрації та інспектури, бо надає можливість об'єктивно оцінити реальний особистісний внесок кожного вчителя у результати навчально-виховного процесу, ліквідує формалізм, з одного боку, в оцінці діяльності вчителя і школи в цілому, а з іншого — в оцінці ним діяльності учнів. **Отже, озброєний цією методикою вчитель стає вільним у власній педагогічній діяльності.** Опанування нею дає йому можливість проявити власні творчі здібності, тому що він сам розв'язує власні задачі — а це притаманно лише творцям. Тоді як нетворці розв'язують чужі задачі, обумовлені лише навчальними програмами.

Отже, організація навчально-виховного процесу як особистісно орієнтованого навчання ґрунтується на знанні фізіологічно-індивідуального, творчого, індивідуально-особистісного, інтелектуального потенціалу учнів, а також морально-психологічних умов, створених у класних колективах. Системний аналіз усіх факторів дозволяє створити оптимальні умови для гармонійного розвитку учнів і вчителів як особистостей. **Системно-точкова методика, як підґрунтя організації особистісно орієнтованого навчання, є водночас основою цілепокладання.** (Див. вірзи на С. 86, 87, 89)

ПІДГОТОВКА СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ:

аналіз теоретичних підходів

В основу нової технології підготовки сучасного вчи-

ДИНАМІКА ВЧИТЕЛЬСЬКОГО ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ:

короткий історичний екскурс і сучасний стан

Коротко пригадаємо історію нашої освіти.

- **Етап лікбезу**, де на I-місці було навчання, тож логічно, що головним завжди був навчальний процес, йому надавали перевагу перед виховним. **Потяг до навчання був природним. Мета навчальна превалювала над усіма іншими.**

- Змінювалося суспільство, змінювався його уклад, партія цілеспрямовувала країну на виховання будівника комунізму. Цей етап в освіті змінився на **формування всебічно розвинутої, гармонійної особистості, будівничого комуністичного майбутнього.** Діяльність учителя також зазнала змін — тепер потрібно було вирішувати не лише навчальні завдання, а й виховні та розвивальні. **Слушною пропозицією виявилася необхідність реалізувати триєдину мету діяльності вчителя.** В основі рішення "триєдиної" лежить принцип прямого, безпосереднього рішення задач „в лоб“, авторитарний стиль, дитину дотягують до необхідної мети — „ідеалу“. За допомогою "триєдиної" розв'язуються всі завдання: освітні, виховні, розвивальні. Тривалий період з її допомогою намагалися вирішувати завдання органічної єдності навчання, виховання і розвитку.

АЛЬТЕРНАТИВА „ТРИЄДИНИЙ“

У 80-90 роках на допомогу вчителям фізики республіки, як завідувач кабінетом фізики ЦПУВ (сучасним правонаступником якого є УМО НАПН України), я вирішила підготувати методичні рекомендації [11] щодо постановки „триєдиної“ мети на уроках фізики на основі програми І.С. Мар'єнко „Орієнтовний зміст виховання школярів“. Це була надзвичайно громіздка і важка робота. Незважаючи на складність завдання, я була майже десятиліття наполегливим, послідовним пропагандистом ідеї впровадження у навчально-виховний процес „триєдиної“, бо усвідомлювала важливість на уроках фізики, окрім навчальної, реалізувати й виховну та розвивальну цілі.

Так було до 1987 року, поки я не стала керівником педагогічної практики для студентів фізмату Київського педінституту ім. О.М. Горького (нині НПУ ім. М.П. Драгоманова). Моє намагання навчити їх визначати „триєдину“ для уроків фізики й відповідно до неї вибудовувати всю діяльність та отримувати оптимальні результати уроку викликало у студентів багато запитань, незгод, сумнівів, які провокували постійні палкі дискусії, з яких ставала очевидною гальмівна роль „триєдиної“ для становлення творчого вчителя, майстра, професіонала, хоча офіційно вона була визнана і вченими, і вчителями „панацеєю від всіх бід“, а для студентів виявилася сама „бідою“. Так, на вимогу майбутніх учителів, народилася нова, авторська [7; 13; 16; 19] концепція цілепокладання, яка розкрила педагогічну юнь і допомогла нам усім: студентам, учням і викладачам — відчуті стани „творчості“ (рос.: андреевской „творчесткости“) як такі, що фіксують і проявляють людський саморозвиток.

Так з'явилася альтернатива „триєдиної“.

Нині маємо майже 40-річну традицію постановки триєдиної мети уроку як паначеї від усіх бід, що характерно як для теорії, так і практики радянського й пострадянського періодів. Щодо „триєдиної” чітко виокремлюються два періоди в її запровадженні в педагогічну діяльність, зокрема, урок: це 80-90-і роки (1987-1996 рр.) – **етап альтернативного цілепокладання**, коли мною (О.І. Виговською) було запропоновано нову концепцію цілепокладання [7; 13; 16; 18]. Цей перший період констатував необхідність заміни „триєдиної” на іншу методологію й технологію цілепокладання в шкільній практиці. Наведено обгрунтовані наслідки, які виникли в педагогічній діяльності як протидія „триєдиній”. Триєдина після аргументованого вироку мала назавжди покинути педагогічний процес, педагогічну діяльність. Аналогічного висновку дійшла й відома російська дослідниця Н.Є. Шуркова (1996). Цей період у науковій літературі характеризується як такий, коли з контексту педагогічної діяльності „випадає” „триєдина”, учителі її вже й не планують, а, отже, діяльність стає безцільовою..., більше того, нами тоді вже підкреслювалося, що й діяльність „випала”, оскільки немає цілі – немає діяльності.

ЕТАП - СТАРОГО НОВОВВЕДЕННЯ НА НОВИЙ ЛАД

Сучасні вчителі останнім часом (у 21 столітті) повернули собі „триєдину”. Аналіз учительських, шкільних та методичних (РМК) сайтів¹ за 2010-14 рр. виявив слеск неабиякого інтересу до триєдиної мети уроку та бажання нею користуватись у щоденній педагогічній діяльності. Цей слеск змусив мене знову розбиратися в причинах, чому вона, „триєдина”, повернулася в уроки вчителів-предметників і на яких правах сьогодні має намір існувати в навчально-виховному процесі сучасних освітніх закладів країни. Проведений нами узагальнений аналіз досвіду використання „триєдиної” та ставлень до неї її користувачів, прояснив зазначену позицію, тож далі ознайомимо й Вас, шановний читачу, зі станом „триєдиної” в сучасному освітньому просторі.

Ось, як би відповіли на поставлені нами запитання у віртуальному круглому столі дописувачі сайтів:

1. Чим стала для колег освітян триєдина мета уроку?

Триєдина мета уроку – це:

- заздалегідь запрограмований учителем результат його бінарних дій з учнями, який має бути досягнутий в кінці уроку;
- немовби стовбур, основа на якому наче ...;
- систематизуючий стрижень, без якого уроку ніколи не перетвориться на цілісну систему;
- елемент ефективної педагогічної діяльності;
- усвідомлене уявлення про кінцевий результат спільної діяльності вчителя та учнів;
- основа доцільно спрямованої діяльності на уроці не лише викладача, але й учнів; якоюсь мірою це пусковий механізм уроку;
- визначає характер взаємодії вчителя та учнів на уроці, реалізується не лише в діяльності викладача, але й у діяльності учнів, і досягається лише у тому випадку, коли цього прагнуть обидві сторони;
- складна розгорнута мета, що включає в себе, ►

теля покладено декілька вихідних положень.

Встановлений факт залежності професійної успішності від уміння реалізувати головну мету педагогічної системи - забезпечення єдності між ціллю, засобами та результатами, що дає можливість автору вважати його за базове уміння. З другого боку, уміння відтворювати у своїй діяльності обумовлений логічний зв'язок ціль-засоби-результат – це ще й головний показник здатності вчителів до цілеспрямованої діяльності. За даними Н.В. Кузьміної, Н.В. Кухарева, Г.К. Воєводської найбільше до цього здатні вчителі, діяльність яких відповідає системно-моделюючому рівню педагогічної майстерності. Цей рівень відповідає також стану готовності вчителів до творчої педагогічної діяльності. За даними Н.В. Кузьміної таких учителів 2-4%. Відомо, що більшість учителів має ускладнення навіть у окремому визначенні виховних та розвиваючих цілей, не говорячи вже про становлення обумовленої вище „єдності”.

До того ж врахуємо й те, що психологічними дослідженнями В.П. Зінченка, В.Н. Гордона, О.К. Тихомирова, Г.С. Костюка та інших доведено, що головним механізмом діяльності є цілепокладання, причому, за умов здатності вчителя бачити, формулювати та розв'язувати у педагогічній діяльності власні задачі й цілі, а не кимось обумовлені

(що є характерною ознакою творчої особистості).

П.К. Анохін вважає ціль матеріальною моделлю результату. Але не забуваймо, що педагогічна система – відкрита й наше розуміння творчої педагогічної діяльності через повернення до її внутрішніх чинників дозволяє по-іншому тлумачити відношення цілі-результату, маючи на увазі “відкритість” останнього, який містить як запланований результат, так і передбачуваний. [13].

Розуміння творчої педагогічної діяльності як розвитку її суб’єкта, тобто вчителя, вимагає по-іншому підійти й до проблеми цілепокладання. По-перше, вчитель, як суб’єкт творчої педагогічної діяльності, належить до „цілеспрямованих систем”. Тож зміна ним цілей, їх вибір спричиняється „динамічним станом об’єкту”, що є тією органічною основою, яка визначає існування „цілеспрямованих систем”, більше того, за Д. Акофом та Ф. Емері, є його необхідною умовою. Логічно заключити, тож і підкреслити, що ціль не може бути привнесена ззовні, як зараз, з навчальних програм, - вона має визначатися станом об’єкта педагогічної діяльності.

Слід зазначити, що об’єкт педагогічної діяльності – складний, фактично поліоб’єкт, структуру якого складають усі суб’єкти навчально-виховного процесу, а це: вчитель разом з учнями, причому не в прямому контексті, а в опосередкованому – через їхні стани, характеристики, особливості, які разом створю-

три аспекти: пізнавальний, виховний і розвиваючий;

- той ключовий результат, до якого повинні прагнути вчителі та учні, і якщо він визначений не точно або викладач нечітко уявляє собі шляхи та способи його досягнення, то про ефективність уроку важко говорити.

Отже, мета уроку має бути триєдиною: пізнавальна, розвивальна та виховна.

2. Над якими питаннями розмірковують учителі щодо „триєдиної”?

У них часто виникають запитання:

- Ким цей результат повинен бути досягнутий – учителем чи учнем?
- На кого повинна бути спрямована ця діяльність?
- Для кого слід визначати мету – для вчителя чи учня?

На цих же сайтах знаходимо й відповіді їхніх авторів. Знайшли таке міркування Юлії Хайчіної¹ (2011 р.): „Ми перед собою теж неодноразово ставили такі запитання. Адже ми – вчителі, і ми повинні правильно ставити перед собою та своїми учнями цілі, грамотно формулювати їх. Опрацювавши багато матеріалів, ми зробили для себе висновки. На перший погляд, питання ці елементарні. Але ж так здається тільки на перший погляд. Звичайно, весь процес навчання спрямований на засвоєння школярами певного кола знань, умінь і навичок, тому, навчальна мета й повинна визначати результат, якого мають досягнути учні. Вони повинні чітко знати, якими знаннями, уміннями та навичками й на якому рівні (репродуктивному чи творчому) вони повинні оволодіти, які вимоги будуть поставлені по закінченні того чи іншого уроку.

У сучасній школі урок повинен цілісно формувати й розвивати школяра. Тому мета сучасного уроку повинна містити в собі навчання особистості, її розвиток та виховання”.

Отже, мета уроку в сьогоденній школі повинна мати триєдиний характер: навчальний, розвивальний і виховний.

Інша дискусувачка зазначає: „Мій педагогічний досвід складає понад 20 років, тому я впевнено можу...”, – заявляє автор і наголошує на тому, що до уроків необхідно ставити мету, і при цьому підкреслює, – і мета повинна бути триєдина”. Роздумують учителі, як засвідчують матеріали сайтів, і над питаннями: „який урок є сучасним; що взагалі називають метою уроку; як поставити посылку для досягнення учнями мету, що відображає пізнавальний, розвиваючий та виховуючий аспекти навчання; як розкрити кожен з аспектів постановки мети уроку й описати особливості її формулювання; як організувати педагогічну діяльність учителя та навчально-пізнавальну діяльність учнів; якою має бути діяльність учнів, щоб досягти триєдиної мети уроку; з чого складається професіоналізм учителя; що таке педагогічна техніка, та чим є цілеспрямованість для процесу навчання”. Хвилює їх і питання, як же педагогічно правильно та грамотно сформулювати мету уроку?

І, як запевняють учителі, на ці питання вони шукають відповіді всюди: і в теорії, і в практиці. Демонструють, презентують: чого досягли, чого навчилися, діляться з іншими. Беруть участь у курсах, що організуються редакціями науково-

практичних журналів. Так на одному зі шкільних сайтів розповідається про участь учителів у конкурсі „Краса і сила мистецтва”, який був зніційований редакцією журналу „Українська література в загальноосвітній школі” (2012 р.) та присвячений Нілі Йосипівні Волошиній, члену-кореспонденту НАПН України, засновнику й головному редактору журналу, автору посібників і статей з української літератури. Очікувалась публікація кращих конспектів уроків у зазначеному часописі. Тож, за інформацією, опублікованою на сайті, відчутно, що його автор пишається успіхами своїх колег, коли говорить: „Конспекти уроків української літератури словесники нашого навчального закладу були визнані кращими”.

3. Що залишається важким для вчителя?

Викладач не завжди прагне формувати новий розвиваючий аспект мети до кожного уроку, забуваючи, що розвиток дитини відбувається набагато повільніше, ніж процес її навчання й виховання, що самостійність розвитку дуже відносна і, що він (розвиток) здійснюється значною мірою як результат правильно організованого навчання й виховання. Звідси випливає, що один і той же розвиваючий аспект мети уроку може бути сформульований для триєдиних цілей декількох уроків, а інколи і для уроків цілої теми або розділу.

Це найважчий для викладача аспект мети при плануванні уроку.

4. **Учителям намагаються допомагати:** і вчені, й методисти, і шкільна адміністрація, зокрема, заступники директора з навчально-виховної роботи освітнього закладу.

Застосовується відомий алгоритм методичної роботи з учителями, коли під керівництвом чи заступника директора, чи методиста РМК у першу чергу актуалізуються теоретичні засади проблеми, наприклад, „Триєдина мета уроку як елемент ефективної педагогічної діяльності”, по-друге, виконуються практичні завдання для удосконалення власних умінь учителів. Далі об'єднуючись у групи, педагоги визначають навчальний, розвивальний та виховний аспекти уроку, формують триєдину мету відповідно до обраної теми й дають поради один одному щодо безпомилкового визначення цілей заняття.

Допомога молодому спеціалісту – в епіцентрі методичної роботи. Для нього проводяться ряд заходів на кшталт вище описаним, зокрема, щодо поурочного планування, наприклад „Готуємося до уроку”.

Наведених висловлювань вважаю достатньо, щоб уже зробити висновки як щодо мети використання „триєдиної”, так і про те, які ускладнення виникають в учителів під час роботи з нею.

Порівнюючи результати аналізу попередніх років станів використання вчителями „триєдиної”, з тим, як робиться це сьогодні, відповідально констатуємо, що останнє не що інше як „дежавю”, а що головне, так це те, що ті ускладнення, які супроводжували роботу учителів з „триєдиною”, мають місце й зараз, тож – ті самі проблеми, які окреслено на початку використання „триєдиної”, наявні й сьогодні, жодну не вирішено.

ють системно-комплексну модель діючих, впливових факторів як у самій педагогічній діяльності, так і в навчально-виховному процесі, зокрема, на уроці.

Враховуючи всі вище наведені міркування, дійдемо висновку, що стан готовності до педагогічної діяльності в її аутентичному смислі, дійсно може визначатися *вмінням студента відтворювати взаємопов'язаний ланцюжок дій - ціль-засоби-результат, за умови, якщо цей ланцюжок візьмемо лише як форму дії вчителя, але наповнимо новим сучасним змістом, новим розумінням суті, ролі, призначення педагогічної діяльності вчителя, тож тоді ціль, як слідує з нашого дослідження, має народжуватися зі стану об'єкта, а результат – буде відкритим, який не дорівнює цілі в механічному розумінні. Обумовлене вміння - головний об'єкт як навчання, так і оцінювання під час кваліфікаційного іспиту.*

Враховуючи те, що це вміння в оновленому вигляді є необхідною умовою для здійснення будь-якої педагогічної діяльності, *важко його базовим, а стан готовності до нього - критеріальним.* Саме воно перешкодить співіснуванню з системно-моделюючим рівнем педагогічної діяльності інших її рівнів, які гальмують, зводять нанівець саму можливість здійснення творчої педагогічної діяльності. У такий спосіб підвищимо вимоги до підготовки студентів до педагогічної діяльності.

Тобто педагогічний ВНЗ зможе готувати не будь-

якого спеціаліста-предметника, а ґрунтовно підготовленого педагога, здатного як до розв'язання навчальних задач, так і виховних. Опанування таким, нарешті, призведе до реалізації мрії А.С. Макаренка, який висловив її в тезі, що навчити виховувати також можливо, як і навчити навчати. Окрім того, це дозволяє вчителю повернутись до власної педагогічної діяльності на правах її суб'єкту, тобто стати хазяїном своєї педагогічної долі, вчителем-творцем, компетентним професіоналом.

ЯК ЖЕ ЗАБЕЗПЕЧИТИ ТАКУ ГОТОВНІСТЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ?

Необхідною та достатньою умовою для переходу на системно-моделюючий рівень педагогічної діяльності є оволодіння кожним студентом базовим її компонентом, до складу якого входять досліджені автором механізми творчої педагогічної діяльності. *Критеріальним вмінням такої підготовки студента, як встановлено нашим дослідженням, є вільне оперування ним системно-точковою методикою визначення факторів освітньо-виховного середовища, що фактично характеризує наявний стан творчого потенціалу суб'єктів навчально-виховного процесу, та до того ж є підґрунтям визначення цілей педагогічної діяльності з метою здійснення вчителем (студентом) особистісно орієнтованого навчання.*

Запровадження такої технології підготовки вчителя у педагогічному ВНЗ до-

Для повноти осмислення наведених фактів з педагогічної практики сучасних учителів, наведемо загальний висновок, який поділяють усі вчителі: сьогодні, та у 80-90-і роки – це:

1. Мета уроку має бути триединою: пізнавальна, розвивальна та виховна.

2. Перед класом учнів мету уроку потрібно ставити у відповідній інтерпретації (тільки пізнавальний аспект, і в окремих випадках – розвивальний). Цією позицією сучасний учитель відрізняється від учителів 80-90 років, які ділилися з учнями і планами щодо виховних цілей уроку, тож перший має позитивні переваги перед останніми.

3. „Учитель наперед визначає результат, до якого прямує разом з учнями протягом цілого уроку” – це висловлювання також поділяється усіма практиками, але для дослідників педагогічної діяльності, для вчених є діагностичним засобом, бо якраз виявляє всіх, хто поділяє зазначене, а хто – ні. У разі підтримки цього твердження, очевидним є те, що мета = результату, а вчитель „...наперед визначає результат, до якого прямує разом з учнями протягом цілого уроку”. Але таке не є позицією особистісно орієнтованої освіти, коли кожним своїм уроком учитель вирішує головну проблему шкільної освіти – розвитку учнів різними засобами, зокрема, й через навчальні предмети. За такої (особистісно орієнтованої) позиції мета визначається як станом кожної дитини, так і в цілому дитячого колективу, а результат тоді відкритий, тож з'ясування та осмислення набутого в результаті уроку передбачає як емпатійні, так і рефлексивні процеси в учителів та учнів. Вочевидь, ці вчителі не ефективно вирішують задачі виховальні та розвивальні, а їхня діяльність не є особистісно орієнтованою.

Висновок був би неповним, якби ми не сказали про наступне:

1. Ні сама діяльність педагога, де структурним компонентом є цілепокладання у формі „триединої”, ні негарзди з нею й через неї – не змінилися, залишилися тими ж. Це дійсно так!

2. Але замислимося: що означає факт сплеску щодо її („триединої”) застосування в сучасному навчально-виховному процесі, зокрема, на уроці? Ніщо інше, як готовність учителів до вирішення окрім освітніх завдань ще й виховних і розвивальних. У цьому головна відмінність сучасних учителів від своїх „попередників”: перших переконувати в необхідності здійснювати цілісний навчально-виховний процес, зокрема, й під час уроку, немає потреби – вони самі так вважають та роблять так! Тоді як раніше це було окремим завданням як теоретичного, так і практичного характеру.

¹ Сайти 2010-14 pp., деякі їх адреси: www.model.poltava.ua/index.php?...id...; irmk.org.ua/archiv/.../pourochne_planuvannja.docx; school135.edu.kh.ua; nvo_school24.klasna.com/uk/site/methodic-work.html; pti.kiev.ua/.../286-z-chogo-skladayetsja-profesionalizm-uchitelja.html;

www.slideshare.net/StAlKeRoV/c-29573869

□ Intel® Навчання для майбутнього. – К.: Видавнича група ВНУ, 2004. – 416 с. (Автори адаптації до українського видання Морзе Н.В., Дементівська Н.П.).

² Виговська О.І.: Знайомтеся з авторською концепцією далі у цій статті та за [7; 10; 13; 16].

ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ і системно-точкова методика

Алгоритм діяльності вчителя з особистісно орієнтованої освіти (на основі системно-точкової методики):

- *Оберіть клас, в якому Ви хочете запровадити особистісно-орієнтований підхід.*
 - *Проведіть анкетування учнів класу за системно-точковою методикою.*
 - *Проаналізуйте дані та зафіксуйте їх у таблиці стану чинників особистісного розвитку учнів конкретного класу.*
Виокремте фактори: „+”; „-”; „0”.
 - *Отримайте точки адресної роботи з вихованцями.*
 - *Дані діагностування покладіть в основу розробки адресного цілепокладання педагогічної діяльності (ПД), з якої розпочнеться адресна ПД, або, як її інакше називають, особистісно орієнтована діяльність (ООД та інші скорочення: ООД, ОЗОН).*
- Зверніть увагу: алгоритм є однаковим для уроку, цілепокладання і ПД вчителя!**

СУТНІСТЬ СИСТЕМНО-ТОЧКОВОЇ МЕТОДИКИ

Системно-точкова методика (СТМ) - ключ до особистісно-орієнтованої освіти.

СТМ надає вчителю значні переваги, бо вона начодно представляє значущі точки дитячого простору, через які найкоротшим шляхом доходимо до серця кожної дитини.

Ця методика дає вчителю змогу побачити індивідуальність кожного учня (**39 точок для вчительської уваги!**), особливості класного колективу як спільноти, і себе як організатора навчально-виховної роботи, як особи, референтної для дітей. Розуміння цього „трикутника”, вміння виявити його особливості, розглянути їх у комплексі забезпечує вчителю можливість обрати найкращий шлях для розв'язання будь-яких педагогічних завдань навчально-виховного процесу. Саме ці можливості надає вчителю пропонуванa *діагностично-прогностична системно-точкова методика. СТМ забезпечує вчителя уміннями цілепокладати у своїй діяльності, виходячи з органічного, природного підґрунтя – особливостей дітей і тих колективів, у яких вони зростають.*

Разом із педагогом дитина здійснює сходження до образу людського через здатність здобувати знання у процесі навчання та здатність розвиватися під час сходження до власної висоти.

- *Отак і твориться значуще особистісно-інформаційне розвивальне середовище, лише в якому й можливо здійснювати особистісно орієнтоване навчання й виховання, яке за інших умов переважно декларується.*

НЕВМІННЯ ЦІЛЕПОКЛАДАТИ ТА ТРУДНОЩІ: ПЕРЕДБАЧЕНІ НАСЛІДКИ

Оскільки вчителі не усвідомлюють розвивальні та виховні задачі, вони їх і не розв'язують, традиційно зосереджуючись на навчальних цілях.

Труднощі у цілепокладанні означають, що діяльність учителя залишається нецілеспрямованою, формальною. Це знижує її коефіцієнт корисної дії та *гальмує розвиток самого вчителя.*

Триєдина мета – стала формальною вимогою, а тому є *причиною розпорошення сил педагога*, неінтегрованості його дій, свідченням відсутності спільного фундаменту, стрижня педагогічної діяльності [18; 13]. ▶

корінно змінить стан його особистісної та змістовно-технологічної готовності до реалізації сучасних завдань педагогічної практики, бо вчитель-творець, як результат реалізації такої технології, здатен буде плекати духовність та інтелект країни; бачити перспективу власного росту й не мати змоги зневіритись у собі, та й у обраній ним діяльності через виникнення самопочуття хазяїна своєї педагогічної долі, здатного зарадити собі та іншим і жити достойним гідної людини життям.

ПРІОРИТЕТ У ПІДГОТОВЦІ УЧИТЕЛЯ: ЩО МАЄ НИМ СТАТИ?

Хіба не дивно, що зараз ми мовби напрацьовуємо з чистого аркуша, ніби не захищено з цієї проблематики низки дисертацій – кандидатських і докторських, – які містять, до речі, прогнзовані результати від упродовження пропонуваніх пошукувачами інновацій, до того ж кожна дисертація обов'язково має ґрунтовний аналіз стану педагогічної практики, містить безліч рекомендацій як її покращити. Більшість із них зводиться до обґрунтування тези, що майстром педагогічної справи стають лише за умови оволодіння фундаментальною психолого-педагогічною підготовкою. На жаль, нами не виявлено досліджень, де б пріоритетами у підготовці вчителя було визначено його професійну підготовку, тобто універсальну готовність до здійснення автентичної діяльності педагога, яка надає

йому можливість свідомо творити саме ті умови для розвитку кожної дитини, які для останньої є оптимальними.

Такий висновок стосується і курсів, що введено у програми педагогічних вузів — „Основи педагогічної творчості” та „Основи педагогічної майстерності”, які не забезпечують майбутніх учителів готовністю до педагогічної діяльності, що підтверджують ті самі ускладнення, про які вже йшлося вище, яких не стає менше: десятками років дослідники виявляють одні й ті ж негаразди, а впровадження наукових доробок не спричиняє суттєвих змін на покращення.

Проведеним нами аналізом програмно-методичного забезпечення професійно-педагогічної підготовки у системі вищої педагогічної освіти встановлено відсутність жодної навчальної дисципліни, яка б мала на меті підготувати майбутніх педагогів так, щоб вони одразу після закінчення ВНЗ були спроможними здійснювати сутнісну педагогічну діяльність, здатну задовольнити як потреби вихованців, так і українського суспільства в цілому. На жаль, остання вимога не закріплена ні у стандартах педагогічної освіти, відсутня вона й у концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти: вони не мають на меті підготовку вчителя — справжнього професіонала, готового відразу виконувати свої професійні функції в школах, тобто бути компетентним. Наслідком цього є якраз ті результати, на які й працю-

Готовність до педагогічної діяльності впродовж десяти років залишається незмінною — вчителі так і не навчилися визначати виховні та розвивальні цілі власної професійної діяльності.

Від того, у який спосіб здійснюється цілепокладання, залежить головне — чи буде діяльність педагога справді творчою! **Саме від вибору педагогом способу цілепокладання залежить, стане він творцем чи буде за традицією реалізовувати кимсь обумовлені цілі власної педагогічної діяльності.**

СУТНІСТЬ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ

Цілепокладання є механізмом діяльності.

Для творчої педагогічної діяльності **вихідним положенням для цілепокладання є вимога самостійної розробки вчителем-творцем мети й завдань як навчально-пізнавальної діяльності учнів, так і педагогічної діяльності взагалі, виходячи з особливостей особистісно-творючого середовища колективу — вихованців класу.**

Ця позиція принципово відрізняється від загальноприйнятої у педагогічній практиці щодо визначення мети й завдань, спрямованих на виконання соціального замовлення на особистість.

Характерною вимогою до розробки мети й завдань творчого навчального процесу є їхня варіативність, бо визначаються вони на основі врахування не лише об'єктивних, а й суб'єктивних факторів, тобто змісту навчання та індивідуальних особливостей учнів.

УМІННЯ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ

і готовність вчителя до ПД

Уміння цілепокладати, у першу чергу, забезпечує готовність учителів до педагогічної діяльності (ПД) за ознаками „самостійності”, „свідомості”, „самодостатності”, „творчості” і „майстерності”. Наш учитель якраз і відповідає усім тим вимогам, які ставляться до нього сьогодні, і яким, на жаль, не відповідає 70% сучасних учителів. Він не лише знає „як” і „що”, а вміє здійснювати цілісну педагогічну діяльність в цілісному педагогічному навчально-виховному процесі.

Така діяльність набагато більша, ширша, глибша, вища, ніж та, за яку сьогоднішній учитель отримує платню — проведення уроку — це квінтесенція цієї діяльності і лише один з її етапів. Підготовка вчителя до такої діяльності забирає багато часу, бо розвиток людини, її виховання „поштучна справа”, як образно казав **Расул Гамзатов**. Те ж саме зазначав ще **А.С. Макаренко**, а сьогодні й **І.А. Зязюн**, тож коли йдеться про вчительську дію, вони стверджують, що вона — це мистецтво, навчати якому слід одноосібно, як вчать скрипалю, піаніста.

Що потрібно робити вчителю, який хоче здійснювати творчу педагогічну діяльність?

У свідомості вчителя має відбутися переорієнтація у поглядах на особистість учня та на себе як на цінність і самоцінність. За цих умов навчально-виховний процес набуває особистісного спрямування. Проте, якщо у кожному класі, де працює вчитель, він не знає особистісних проявів кожного учня та того, що для них є впливовим, значущим, — він не зможе реалізувати особистісно орієнтоване навчання.

Як же дізнатися про ці особливості? За допомогою вже знайомої Вам системно-точкової методики.

ють педагогічні ВНЗ: державні екзамени нині, як і раніше, проводяться за формальними критеріями – показниками успішності з окремих дисциплін, а не за інтегрованими показниками успішності підготовки до педагогічної діяльності, рівень опанування якою кожним випускником і має об'єктивно оцінюватися державними екзаменаційними комісіями.

Тож, як з'ясовано нами та іншими дослідниками, *вчителі не готові до реалізації головного завдання школи – плекати засобами своїх навчальних предметів¹ розвинених особистостей, а сучасна практика вузівської підготовки студентів до педагогічної діяльності є свідченням того, що вона є проблемою теоретичного та практичного характеру.*

ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ ЯК ПЛАТФОРМА СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ

Маємо практичні результати. *У своїх роботах ми подолали й проблему відчуженості вчителя від власної діяльності та її результатів тим, що ввели нову діяльність вчителя – творчу.* Розуміння педагогічної діяльності як творчої, у якій на правах її цілі та результату розвивається її суб'єкт, тобто вчитель, вимагає по-іншому підійти й до проблеми цілепокладання [10; 13].

За накреслених вище умов, учитель, як відповідальний за людський розвиток учнів, не може не бути самостійним, творчим і компетентним. Посудіть самі: щоб здійснити цілепокладання уроку з будь-якого шкільного предмету за авторською методологією й технологією для конкретних учнів конкретного класу, вчителю потрібно бути компетентним в декількох галузях наук, а саме: соціальній психології, дитячій психології, в психології особистості, груп, колективів тощо, щоб адекватно виявити стан усіх факторів, які діють в учнівському колективі та мають як позитивний,

так і негативний чи нейтральний впливи на самопочуття кожної дитини, на загальну атмосферу класу. Саме отакий стан класу стає основою для виокремлення (тож і подальшої постановки в якості інтегральної, єдиної, цілісної мети для становлення цілісної людської особистості в умовах навчально-виховного процесу, зокрема уроку) тих умов, про які вчителю у першу чергу й слід подбати, щоб забезпечити оптимальні для даних дітей умови, в яких ці діти набудуть і певних предметних компетентностей, укріплюватимуть себе внутрішнього та розвиватимуться за вертикаллю Душі, до досягнення кожним свого „акме”. Такі вимоги до вчителя, до його професійного цілепокладання формують справжню платформу, на якій від уроку до уроку твориться компетентний професіонал – Учитель, Майстер і Творець, Рационалізатор і Винахідник. У такому сенсі цілепокладання й виступає в ролі платформи становлення вчителя як компетентного професіонала.

СУТЬ АВТОРСЬКОЇ ТЕХНОЛОГІЇ:

що заважає, що гарантуємо

На шляху вирішення цього завдання **стоїть**, з одного боку, *низька професійна підготовка вчителів*, а з іншого – *теоретична нерозробленість основ* цілісного навчально-виховного процесу та засобів цілісного розвитку особистості.

Саме тому були поставлені завдання виявити невикористані резерви уроку для розвитку творчих особистостей його суб'єктів та визначити особливості навчально-виховного процесу як цілісної системи – *так народилася авторська технологія підготовки вчителів до ООО* (див. віз на С. 89).

У вчителів гарантовано **змінюється позиція з керованого**, не підготовленого до роботи в сучасних умовах підвищеної складності, **на самодостатнього професіонала** своєї справи, педагога-творця, Майстра.

¹В цій статті ми ознайомимо Вас з деякими ідеями, як це можна робити вже сьогодні (див. С.91). Прочитайте – ідеї прийдуть!

Гарантується якість підготовки сучасного вчителя, якого потребує сьогоднішня.

Ця технологія 100-відсотково гарантує обумовлений, винятково значущий, новий результат лише за однієї умови – якщо вчитель навчиться користуватися цією авторською технологією.

ЗАМІСТЬ ВИСНОВКУ

Ще раз наголошуємо, що учителя слід підготувати до нової, ефективної, сучасної педагогічної діяльності. Але, на жаль, жоден педагогічний ВНЗ України не готує до реальної педагогічної діяльності, бо пріоритет у цьому визнають за шкільною практикою. За педагогічним ВНЗ залишається підготовка до всього того, що може бути в ній (педагогічній діяльності) застосованим, тож і дають багато різноманітних знань і вмій та сподіваються, що майбутній учитель самостійно впровадить їх у свою діяльність, яка буде ефективною й такою, на яку очікують, з одного боку, ВНЗ, з іншого – роботодавці й користувачі: діти та їхні батьки. Дива поки що не трапилося, сподівання не виправдалися: статистичні дані щодо неготовності вчителів яскраве підтвердження цьому (див. початок статті, С.75).

Маємо наголосити і на тому, що практична підготовка вчителівства в країні нині є НАЙВАЖЛИВІШОЮ ланкою – і в той же час, на жаль, залишається НАЙСЛАБШОЮ в системі підготовки педагогів!!!

ПЛАТФОРМА, НА ЯКІЙ ПЛЕКАЄТЬСЯ КОМПЕТЕНТНИЙ ПРОФЕСІОНАЛ – УЧИТЕЛЬ

Вимога № 1. Станьте методологом!

Вимога № 2. Станьте філософом!

Вимога № 3. Станьте психологом!

Вимога № 4. Станьте методистом-конструктором, методистом-винахідником.

Вимога № 5. Станьте соціальним педагогом і психотерапевтом!

Щоб учитель навчально-виховний процес зробив особистісно орієнтованим, його діяльність має відповідати зазначеним вимогам.

ЩО Ж Є СЕНСОМ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

Сучасний урок – це зустріч двох особистостей. Щоб виховувати дитину, сприяти її розвитку, вчителю потрібно пам'ятати, що:

- Особистість дитини виховується лише Особистістю людини.
- Дитина виховується лише Значущою Особистістю, референтною для неї.
- Людина розвивається у значущій для себе діяльності.
- У розвитку дитини ми спираємося на такий психологічний механізм, як мотивація, яка має бути природною і йти від дитячих потреб.

УЧИТЕЛЬ ТА УЧНІ: „ЧОРНИЙ ЯЩИК”

Клас учнів для їхніх учителів частіше за все виступає в ролі „чорного ящика”.

Для педагогів – діти, учнівські колективи часто є „чорним ящиком”. За таких умов запровадження всіх без винятку особистісно-орієнтованих технологій, м'яко кажучи, є проблематичним.

Наслідки такої готовності відомі: хоч у школу приходять 33% здорових дітей, але закінчують здоровими – лише 6-9%; здоров'я сільських школярів ще гірше – лише 2% учнів 7-15 років здорові; з початку навчання в школі до її закінчення питома вага дітей з хронічними хворобами збільшується у 2,5 рази, що притаманно передусім школам нового типу з підвищеним рівнем навантаження. Захворюваність дітей у цих школах у 1,5 рази вища, ніж в загальноосвітніх. За даними медико-педагогічних досліджень дидактогенічні хвороби в такому стані дітей відіграють не останню роль.

ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ДО ЗАПРОВАДЖЕННЯ У ШКОЛАХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ (ООО)

Актуальне завдання сучасного вчителя – допомогти кожному своєму вихованцю відбутися як особистість, духовно розвинена Людина.

З цієї метою вчителі прагнуть організувати особистісно орієнтований, цілісний навчально-виховний процес.

Головною перешкодою для запровадження особистісно орієнтованого навчання й виховання у середніх закладах освіти стала традиційна підготовка педагогів як учителів-предметників, бо у професійній підготовці вчителя завжди психолого-педагогічна підготовка відіграла (і відіграє й зараз!) другорядну, допоміжну роль.

Отже, немає об'єктивних підстав стверджувати, що ситуація з особистісно орієнтованою освітою як у практиці, так і в науці змінилася.

Гальмом для інноваційного розвитку школи є неготовність багатьох педагогів та керівників до такої діяльності.

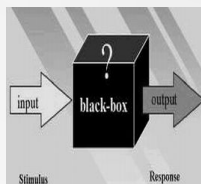


Рисунок 1

ЩО РАДИКАЛЬНО ЗМІНИТЬ як підготовку вчителів, так і їхнє професійне життя

- Впровадження у практику роботи вчителів запропонованих у статті концепції творчої педагогічної діяльності та технології цілепокла-

„МИ БАГАТО
ЗВЕРТАЄМОСЬ ДО
ТВОРЧОСТІ ВЧИТЕЛЯ,
... А ПОВИННІ
ГОВОРИТИ ПРО
ВМІННЯ РОБИТИ
ЦЮ (ПЕДАГОГІЧНУ)
РОБОТУ”

С.Т. Шацький

дання у
ній, на-
д а с т ь
ш а н с п е-
р е й т и в і д
у ч и т е л я -
п р е д м е т -
н и к а д о
в ч и т е л я -
т в о р ц я ,
с т а т и к о м -
п е т е н т -
н и м п р о -
ф е с і о н а -
л о м , м а й -

стром педагогічної справи. Запропонована технологія докорінно змінить стан особистісної та змістовно-технологічної готовності вчителя до реалізації сучасних завдань педагогічної та шкільної практики, бо вчитель-творець як результат реалізації такої технології, буде здатний плекати духовність та інтелект країни; бачити перспективу власного росту. Він почуватиме себе хазяїном власної педагогічної долі, здатним зарадити собі й іншим.

Тому така технологія є реабілітаційною для кожного вчителя та його вихованців.

- Дану технологію можна вважати засобом створення у навчально-виховному процесі благополуччя для дітей-учнів і дорослих-вчителів, бо з її допомогою можна звести до мінімуму негативні наслідки його традиційної організації, в тому числі й дидактогенічних хвороб.
- Учитель, нарешті, свідомо знає „кого”, „куди” і „як” „вести за собою”, тобто знає та здійснює сутнісну педагогічну діяльність.

Вирішення зазначеної в цій статті загальноукраїнської державної проблеми якості вчительських кадрів потребує спеціальних зусиль, спеціальної роботи, спеціально підготовлених кадрів для ВНЗ, спеціальних установ і структур, на які будуть покладені спеціальні відповідальні повноваження щодо її вирішення. Тож у найближчій перспективі має запрацювати Національний проект педагогічної освіти!

На користь такого Проекту наведу наступний висновок, який допоможе як освітянським управлінцям, так і всім освітянам без винятку переконатись у невідкладності його запровадження як у виші, так і в середні заклади освіти.

Ми закладаємо цією статтею декілька добротних цеглинок, при тому — для фундаменту, а маємо майже готовий фундамент педагогічної освіти, яка надасть вчителю новий статус — відповідального творця власної педагогічної діяльності; продемонстрували, як можна працювати сьогодні й не „вигоряти”, а розвиватися, більшою мірою перебувати у стані творчості, а, отже, емоційної піднесеності.

Колись Нелля Григорівна Ничкало, академік НАПН України, на одному із заходів нашого проекту „Педагогинноватори в Україні”, а вона — співголова Ради проекту, висловила свою мрію, щоб дослідити й написати „Що таке педагогічне щастя?”.

Маю честь запевнити Вас, колеги, своєю роботою ми ініціюємо абсолютно протилежне сьгоднішньому ставленню до вчителя, тож і створюємо адекватні умови для його, Учителя, педагогічного щастя.

Нехай наше бачення (як і вагомий доробок) прислужаться й Неллі Григорівні, і вам усім, дорогі читачі!

Більш ґрунтовно всі позиції цієї статті викладено в інших статтях автора — див. список літератури, зокрема, його праць [17; 19; 20]: там безліч ідей, думок, рекомендацій, концепцій, технологій і задач, які спрвкують багатьох з Вас до віртуального полілогу. Щиро бажаю Вам цього!

ЯКИМ МАЄ БУТИ УРОК В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ, якщо його мета сприяти цілісному розвитку людини?

Цього навчатимуть в „Педагогічній академії”, яка працюватиме на площах нашого журналу.

Щоб ви мали уявлення про те, чого вас навчатимуть в „Педагогічній академії”, познайомимо вас з висновками власної експериментальної роботи, її квінтесенцією, фактично з тим, заради чого, взагалі, і проводяться експерименти. Ви зможете переконатися в тому, наскільки ефективно пропонуємо працює в сучасних школах і які результати допомагає отримувати. Для цього на С. 91, просто зараз (у врізі), ви „поспілкуєтесь” з учнями, яких ми навчали за цією технологією, почувте, що вони відчувають і говорять стосовно заявленого уроку, тож і зможете самі вирішити: чи хочете так працювати, чи ні. А якщо „так!”, то запрошуємо Вас в нашу „Педагогічну академію”!

В ході експерименту, ми переконалися, що всі без виключення вчителі, які скористалися запропонованими у цій статті ідеями, засобами та ін., змогли відразу здійснювати особистісно орієнтовані уроки в основній школі – „уроки цілісного людського розвитку”, при тому, досить успішно. Це спонукає автора й надалі знайомити широку педагогічну громадськість із результатами власного експерименту.

Останнім викликана і ця пропозиція, і цей анонс можливої спільної нашої з вами роботи.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ: ЗАГАЛЬНОНАУКОВІ ВИСНОВКИ

Існують невикористані резерви уроку для творчого розвитку особистості його суб'єктів.

Наукові підгрунття авторських соціально-фізичних задач [18] є науково-достовірними, вивіреними часом, актуальними, особливо в контексті вирішення сучасних завдань середньої та вищої освіти, тож скасуванню часом не підлягають.

Запропоновані автором наукові засади для розроблення таких задач доцільно рекомендувати вчителям фізики як обов'язкові правила складання задач, що надає можливість учителям здійснювати особистісно орієнтовані уроки фізики в основній школі – „уроки цілісного людського розвитку”. [13]

Доведено доцільність використання з означеною метою своєрідного „ключа” до розроблення соціально-фізичних задач, націлених на створення адресного особистісно-утворювального середовища.

З'ясовано, що необхідними й достатніми умовами творчої педагогічної діяльності є дидактико-рольові ігри як одна з форм навчально-виховного процесу. Ці ігри розроблено, спираючись на авторську концепцію цілісного розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу; вони створюють оптимальні умови для розвитку особистості школярів, оскільки передбачають залучення учасників гри до значущих для них видів діяльності та взаємин, що реалізуються за одночасної дії всіх чинників виховально-освітнього середовища (колективів педагогів, дітей, батьків, особистісного потенціалу кожного вихованця, їхнього суб'єктивного поля). Такими можуть бути і проекти, але лише такі, які також розроблено, спираючись на авторську концепцію цілісного розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу.

На „уроках цілісного людського розвитку”¹ створюються сприятливі

умови для особистісного розвитку кожного, оскільки всі учасники ігор мають можливість пройти („свою” для кожного!) послідовність ситуацій-відносин, у кожній з яких вони проявляються в різних відношеннях до інших, до себе, до предмета, до світу, до соціуму.

¹ Такі уроки фізики, як ви проводили, мені дуже сподобалися. У житті сам з собою, один на один, тому часто виходить, що повинен орієнтуватися сам, який напрям (план напрямів) вибрати, які шляхи обрати. А тут ЖИТТЄВИЙ орієнтир!!! Ясно, що без фізики не проживеш.

У будь-якій задачі фізика зустрічається постійно. Фізика – це маленька «родзинка», не кожний може її побачити. І ми її не бачимо, а ось коли замислюємося, тоді бачимо, а так – ні... поки що.

2. Цей урок вчить людину жити правильно. І, я думаю, що допомагає після закінчення школи обрати спеціальність, і факультет, на який вона вступатиме.

3. Спрямовує в житті. Тому, коли знаєш те, що вже знаєш, вважаєш майбутнє сьогоднішнім. На цих уроках я відчуваю себе дорослою людиною.

4. Урок не тільки показує, що знання важливі, а й породжує відповідальність за те, якщо ти це знаєш, ти повинен це використовувати. А ще – змушує будувати стосунки. Ти ж не один можеш це зробити, потрібно спілкуватися. Переговоривши з кимось, висловлюєш власну думку, тебе починають дещо поправляти – й обоє виходимо на певний результат.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. М. : Просвещение, 1982. - 192 с.
2. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. М. : Педагогика, 1989. - 196 с.
3. Бобылева, О.А. Развитие идеи целеполагания в построении обучения в отечественной дидактике: середина 50-х - 80-е гг. XX века: Дис...канд. пед. наук.: 13.00.01. - Хабаровск. - 2008. - 227 с.



Ольга Выговская

Учительское целеполагание как платформа становления компетентного профессионала

В статье актуализированы проблемы эффективного урока и качественной профессиональной готовности учителей к современной педагогической деятельности.

Отмеченные проблемы раскрываются автором через понятие „учительского целеполагания”, которое одновременно является компонентом урока и педагогической деятельности.

Проведенный автором научный анализ состояния теоретической разработанности проблематики целеполагания в школьной практике, дает ему возможность сделать безутешный вывод о полном отсутствии такого. Свидетельством этого и следствием является состояние опыта целеполагания у современных учителей, который характеризуется преимущественно неумениями и осложнениями как у молодых учителей, так и опытных. Последнее подтверждает и вывод о неготовности учителей осуществлять современную педагогическую деятельность: учительское целеполагание, которое реализуется на основе „триединого подхода”, является эклектическим, поэтому и вступает в противоречие с актуальными требованиями — сделать учебно-воспитательный процесс целостным, единым, и избавиться от его разделенности на воспитание и обучение.

Автор убежден: это становится возможным (при том, доступным каждому!), если целеполагать на основе авторской СТМ, а, следовательно, и осуществлять не просто педагогическую деятельность, а творческую — ТПД в авторском понимании; следствием введения авторской ТПД станут радикальные изменения относительно статуса учителя в его педагогической деятельности — учитель отныне становится самостоятельным, ответственным, творческим, компетентным профессионалом.

Поэтому статья будет не только интересной, но и полезной для всех, кто мечтает о педагогическом Олимпе.

Ключевые слова: авторская ТПД, изменение статуса учителя, учительское целеполагание, целеполагание на основе „триединой”, целеполагание на основе СТМ, виртуальный полилог, рефлексивный этап, компетентный профессионал.

4. Бондар В.І. Дидактика. — К., Либідь, 2005. — 264 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови/Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. — К.; Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2001. — 1440 с.
6. Выговська О.І. Авторська концепція людини та особистісно орієнтоване навчання: наукове обґрунтування семантичних змін /О.І.Выговська //Директор школи, ліцею, гімназії. — 2005. — № 5-6. — С.41 - 47.
7. Выговська О.І. Діяльність учителя і цілепокладання: теоретико-практичне обґрунтування технології дії та навчання /О.І.Выговська //Директор школи, ліцею, гімназії. - 2005.- № 4.— С.70.
8. Выговська О.І. Науково-технологічний супровід особистісно-орієнтованої освіти: авторська концепція /О.І.Выговська //Директор школи, ліцею, гімназії. — 2003. — № 5-6. — С. 93 - 97.
9. Выговська О.І. Особистісно орієнтована педагогіка: віртуальний полілог у структурі творчої педагогічної діяльності. Теорія і практика /О.І.Выговська //Директор школи, ліцею, гімназії. - 2003. - №1. - С. 92-96.
10. Выговская Ольга. Підготовка сучасного вчителя до творчої педагогічної діяльності: авторська концепція, технологія. — К.: НПУ, 1997. — 22 с.
11. Выговская О.И. Совершенствование методической подготовки учителей физики по вопросам оптимизации учебно-воспитательного процесса на курсах повышения квалификации: методические рекомендации /О.І.Выговська - К.: ЦУВ, 1983. — 45с.
12. Выговська О.І. Сучасність спрямування навчально-виховного процесу в школі на особистісно-орієнтоване навчання/ О.І.Выговська //Середня школа на порозі ХХІ століття: досвід, уроки, перспективи. — К., 2000. — С. 56 — 63.
13. Выговская О.И. Творческая педагогическая деятельность в целостном учебно-воспитательном процессе: Дис...канд. пед. наук.: 13.00.01. - К., 1995. — 203 с.
14. Выговська О.І. Творча педагогічна діяльність як особистісно орієнтована: авторська концепція, технологія. /О.І.Выговська //Директор школи, ліцею, гімназії. — 2002. — № 4. — С.70-76.
15. Выговська О. І. та ін. „Точка опори” у педагогічній діяльності. /О.І.Выговська // Рідна школа. — № 12. — 1991. — С. 41-48.
16. Выговська О.І. Триєдина мета уроку в контексті цілепокладання. Теорія і практика /О.І. Выговська //Директор школи, ліцею, гімназії. - 2007.- № 4.— С. 20 -24.

17. Виговська О.І. Технологія, що забезпечує готовність вчителів здійснювати сучасну педагогічну діяльність. /О.І. Виговська //Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 4. – С. 4 - 24.
18. Выговская О.И. Учебно-тематический план, программа спецкурса „Педагогическое творчество” и некоторые методические рекомендации по организации его проведения. - К.: КГПИ, 1988. - 37с.
19. Виговська О.І. Цілісний розвиток особистості школяра: експериментальне обґрунтування його засобів /О.І. Виговська //Директор школи, ліцею, гімназії. - 2003. - №3. - С. 34-46.
20. Виговська О.І. Методичні засади особистісно орієнтованого уроку фізики в основній школі /О.І. Виговська // Методичні рекомендації для вчителів щодо вивчення фізики в основній школі: метод. посібник – К.: ІПНАПН, 2014. – 42 с.
21. Григорьев, Д. А. Динамика целелогаания в процессе профессионализации : (на материале становящейся деятельности): автореф. дис. канд. психол. наук / Д. А. Григорьев. М., 1998. - 24 с.
22. Гуманізація та гуманітаризація професійної освіти: ред. кол. І.А. Зязюн, В.О. Зайчук, В.М. Доній, Н.Г.Ничкало, І.Л. Лікарчук, Є.М. Судаков. – К.: 1995. – 160с.
23. Зязюн І. А. Три кити нової філософії освіти: гуманізація, індивідуалізація, інтеграція //Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000. – № 1. – С. 74-79.
24. Кларин, М. В. Технология постановки целей // Школьные технологии. - 2005.- №2.-С. 50-65.
25. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
26. Макаренко, А. С. Цель воспитания // Избранные педагогические сочинения [Текст] : В 2-х т. Т.1 /А . С. Макаренко, Акад. пед. наук СССР; под. ред. И. А. Каирова ; ред. коллегия В. Н. Столетов [и др.]. – М.: Педагогика, 1977. – 400 с.
27. Максименко С.Д. Особистість: проблема структури (генетичний аспект). / Актуальні проблеми сучасної української психології. – К., Нора-Друк., 2003. – Вип. 23. – 436 с. – С. 3-14.
28. Педагогічний словник / За ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
29. Пирогов Н. И. Избранные педологические сочинения. – М., 1985. – 496 с.
30. Савченко О. Я. Цілі і цінності реформування сучасної освіти // Філософія освіти в сучасній Україні: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – К.: 1997. – С. 47-54.
31. Словник іншомовних слів. - К.: Наукова думка, 2000. – 680 с.
32. Сухомлинська О. В. Про стан теорії та практики виховання в освітньому просторі // Шлях освіти. – 1998. – № 3. – С. 4.
33. Сухомлинський В.А. Вибрані педагогічні твори: В 3-х т. Т.1 / Укл. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М.: Педагогіка, 1979. – 560 с., мал.
34. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544 с. : ил. – С. 496, 497.
35. Шубинский В. Человек как цель воспитания // Педагогика. 1992. – № 3-4.



Olga Vigovska

Teacher's purposefulness as a base for competent professional formation

Problems are analyzed in the article concerning effective lesson and high-quality professional readiness of teachers to contemporary pedagogic activity. The problems stated are revealed by the author using conception of "teacher's purposefulness", that appears to be a part of a lesson component and pedagogic activity, too. The scientific analysis concerning a state of theoretical elaboration of purposefulness problems in school practice gives to the author a possibility to draw a distressing conclusion about its profound absence. Evidence of this and consequence of this is a state of purposefulness experience among typical contemporary teachers: mainly, it is characterized by lack of skill and complications for young teachers as well as for experienced ones. Aforesaid state confirms a conclusion about inexperience of teachers to realize a contemporary pedagogic activity: teacher's purposefulness that is realized on the base of "triune" approach appears to be eclectic one, so, it collides with actual requirements to make a teaching and educational process integrated, united and to get rid of division on teaching and education.

The author tries to convince that it can be possible (at this, available to everyone!) in case the purposefulness is realized on the basis of an author's SPRM¹, so, it is necessary to realize not simple pedagogic activity, but creative CPA² in an author's conception.

The author is convinced: realization of an author's CPA as a whole will result in drastic changes of a teacher's status through his pedagogical activity: from this time on a teacher becomes an independent, responsible, creative, and competent professional.

So, this article can be not only interesting, but useful for all those who dreams about pedagogic Olympus.

Key words: author's CPA, changing teacher's status, teacher's purposefulness, "triune" approach purposefulness, SPRM purposefulness, integer polilog, reflexive phase, competent professional.

¹ SPRM – system-point of reference method (author's).

² CPA – creative pedagogic activity (author's elaboration).