

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Гузеев В. В. Образовательная технология: от приема до философии. — М.: Сентябрь, 1996. — 112с.
2. Новик И. Б. Вопросы силы мышления в естествознании. — М., 1975. — С.37.
3. Штоф В. А. Моделирование и философия. — Л.: Наука, 1966. — 301 с.

Ольга ВАСИЛЬКОВА

**МОТИВАЦІЯ ДО ПОДОЛАННЯ КРИЗ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИ-  
ТЕЛЯ ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

*У статті висвітленні результати теоретико-емпіричного дослідження проблеми мотивації до подолання криз професійного розвитку вчителя як складової його педагогічної культури. Обґрунтовані соціально-психологічні детермінанти перебудови мотиваційно-смислової сфери вчителя на різних фазах його кризових переживань. Окреслені можливі «моделі виходу» з кризового стану, що є певним відбиттям рівня сформованості професійно-культурних цінностей вчителя.*

Важко не погодитися з думкою спеціалістів, що професійна культура вчителя є основою його професійної діяльності як викладача-предметника і педагога-вихователя, котрий володіє педагогічною спадщиною, що в конкретну суспільно-історичну епоху обов'язкова для осмислення й практичного використання, тобто становить професійно-культурну цінність і є еталоном належного [6; 15].

Педагогічна культура — найважливіша характеристика професійної педагогічної діяльності, головна мета якої полягає у сприянні вчителя особистісному, інтелектуальному та діяльнісному розвитку, саморозвитку і самовдосконаленню учнів [4; 6; 9; 13; 15; 16; 17].

Відповідність зазначеній меті досяжна лише тоді, коли формування педагогічної культури розпочинається ще у період професійного навчання майбутніх вчителів, коли опанування професією ґрунтується на реальних потребах і стійких внутрішніх мотивах особистості, що виявляє особисту зацікавленість в оволодінні науково-методичною спадщиною, докладаючи для цього достатніх зусиль і прагнучи до так званого “ідеального образу” педагога. Невипадково з акмеологічної точки зору “професія” розглядається як інструмент професійного (особистісного) розвитку людини [6]. При цьому траєкторія професійного розвитку особистості складається не лише з більш-менш тривалих періодів відносного спокою та плавних змін, а й містить напружені перехідні моменти особливо інтенсивних, кризових трансформацій.

Професійні кризи є своєрідними перехрестями професійної долі, не пройти які вчителі не в змозі, але й подолати їх кожен може по-різному: з більшими чи меншими втратами, конструктивно чи деструктивно. Характер кризових станів, невизначеність їх термінів і змістовних особливостей такі, що кожному вчителеві бажано підготуватися до них заздалегідь, озброївшись науково-практичними знаннями психології криз професійного розвитку вчителя.

Л. Виготський визначив, що “кризи — це не тимчасовий стан, а шлях внутрішнього життя”. Отже, щоб той шлях “внутрішнього життя” був щасливим, необхідно формувати мотивацію до подолання криз професійного розвитку ще на навчально-професійному етапі особистісного розвитку вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що сьогодні науково-практичний інтерес до проблеми професійної педагогічної культури значно підвищується. Поняття “професійна педагогічна культура” розглядається дослідниками з різних теоретико-методологічних точок зору. зокрема як: “частина загальнолюдської культури, змістом якої є світовий педагогічний досвід”; “зміна культурних епох і педагогічних цивілізацій”; “історія педагогічної науки та освіти”; “гармонія знання, творчої ідеї, почуттів і спілкування”; “складова професійної підготовки педагога”; “інтегрована характеристика педагогічного процесу в єдності

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

його об'єкта, суб'єкта, змісту, механізму, системи і цілей"; "своєрідний чинник, що визначає культурність як окремого індивіда, так і всього суспільства" тощо.

Поділяючи точку зору В. Крисько [9], ми вважаємо, що професійна педагогічна культура — це узагальнююча характеристика вчителя, яка відображає його здібність наполегливо й успішно здійснювати навчально-виховну діяльність у поєднанні її з ефективною взаємодією з дітьми. Поза такою культурою педагогічна практика стає паралізованою та малоефективною.

Професійна культура вчителя виконує ряд функцій, а саме: передання знань, умінь, навичок і формування на цій основі світогляду дитини; розвиток інтелектуальних сил і здібностей, емоційно-вольової та дієво-практичної сфер психіки дитини; забезпечення усвідомленого засвоєння дітьми моральних принципів і навичок поведінки в суспільстві; формування естетичного ставлення до дійсності; зміцнення здоров'я дітей, розвиток їх фізичних сил і здібностей [9]. Показниками сформованості професійної педагогічної культури є вміння продуктивно мислити в межах своїх професійних обов'язків, самостійно здобувати знання й уміння, аналізувати досвід творчої педагогічної діяльності, вирішувати ситуаційні педагогічні завдання, стимулювати розвиток навчальної культури учнів [15].

На думку Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської, М. Д'яченко, О. Мазнева, професійну педагогічну культуру важко уявити без рефлексивної культури вчителя. Лише постійне осмислення, аналіз і перебудова власного досвіду, прагнення зрозуміти думки та дії дитини (колеги-педагога), здатність до оцінювання себе очима іншої людини дозволять вчителю розвивати свою професійну культуру. Як вважає О. Мазнев, наявність рефлексивної культури у загальній педагогічній культурі дає змогу розглядати вчителя як систему, для якої необхідні умови, що стимулюють творчий розвиток і сприяють придбанню нових знань.

Вчені вважають, що всі складові педагогічної культури мають взаємопроникаючий і взаємодоповнюючий характер. Досягнення високого рівня рефлексивної культури, як і загальної професійної педагогічної культури, наприклад, неможливе без сформованої перцептивної культури. Остання виражається у здатності вчителя формувати образи іншого, "прочитанні" за зовнішніми проявами психологічних властивостей особистості та особливостей її поведінки через механізми ідентифікації, рефлексії, стереотипізації, каузальної атрибуції тощо [6, 9; 15].

Аналіз науково-методичної літератури показав, що проблема так званого "ідеального образу" педагога була і є предметом багатьох психолого-педагогічних досліджень. Спираючись на різні теоретико-методологічні положення, вчені намагаються окреслити "ідеальний образ" педагога в "моделі професійної культури". Так, наприклад, В. Руссол в основу побудови такої "моделі" поклав певну систему цінностей цілісного образу педагога у вигляді професіограми, що містить перелік певних якостей, які забезпечують успішну професійно-педагогічну діяльність [13].

Експериментально доводячи наявність, характер і глибину особистісних трансформацій, що відбуваються в процесі професійного розвитку вчителя, дослідники виокремлюють ці якісні "перегони" в психологічну категорію "кризи професійного розвитку особистості" [8]. На жаль, слово "криза" у багатьох вчителів зумовлює неприємні асоціації: "падіння", "невдача", "катастрофа" тощо. Разом із тим відзначимо, що китайський ієрогліф, яким позначається слово "криза", перекладається двояко — як "небезпека" або "можливість". До речі, слово "криза" походить від грецького "krisis", що означає "рішення, зворотній пункт, суд". На нашу думку, в значенні "суд" слово "криза" передбачає не тільки ставлення оточуючих, котрі роблять ті чи інші оціночні судження про вчинки та поведінку людини, а передусім суд самого себе, який здійснюється нерідко поза нашою волею.

Під кризами професійного розвитку розуміються нетривалі за часом періоди кардинальної перебудови професійної свідомості, діяльності і поведінки особистості, зміни вектора її професійного розвитку. Такі кризи вчені умовно відносять до групи так званих "нормативних" криз,

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

тобто існуючих у рамках норми (тому їх і називають “нормальними” або “прогресивними”). Вони ніколи не виникають без напруження, тривоги, депресивних симптомів. Головним симптомом наближення нормативної кризи є психічне насичення провідним видом діяльності. Всі люди переживають нормативні кризи, однак індивідуальні варіанти їх протікання значною мірою залежать від природних конституціональних особливостей і нервової системи людини [8].

На нашу думку, науково-практичні знання психології криз професійного розвитку – не лише найважливіший елемент професійної культури вчителя: для багатьох вони стають рятувальниками при зіткненні з тими чи іншими проблемами особистісного зростання. Визначальну роль у подоланні криз професійного розвитку відіграє сформованість у вчителів системи стійких домінуючих мотивів щодо конструктивного виходу з кризового стану.

Однак, незважаючи на значну кількість дослідницьких пошуків щодо “моделі професійної культури педагога”, соціально-психологічна необхідність вивчення проблеми мотивації до подолання криз професійного розвитку (як складової цієї “моделі”) сьогодні в Україні не тільки залишилась, а й помітно актуалізувалася. Це обумовлено насамперед тими суттєвими перетвореннями, які відбуваються в культурному, соціально-економічному та політичному житті нашої держави і зумовлюють появу нових цінностей в освітній галузі. Нині успішність педагогічної діяльності визначається не стільки власне професійними знаннями й навичками, скільки вміннями реалізовувати ці ресурси у своїй праці за рахунок розвитку відповідних професійно-значущих якостей особистості.

**Мета** нашої статті полягає у висвітленні результатів теоретико-емпіричного дослідження проблеми мотивації вчителів до подолання криз професійного розвитку як складової їх педагогічної культури (на прикладі вчителів — слухачів курсів підвищення кваліфікації при Донецькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти).

На підставі аналізу психолого-педагогічних досліджень, що проводилися в рамках гуманістично зорієнтованої парадигми сучасної післядипломної освіти (її центральна ланка — концепція самоактуалізації, згідно з якою творчість є універсальною функцією особистості педагога), ми зробили спробу укласти інтегровану “гуманістично зорієнтовану модель розвитку особистості сучасного педагогічного працівника” (табл. 1). На нашу думку, наявність такої “моделі” поширює психолого-педагогічне бачення проблем відповідності особистості фахівця сучасним вимогам суспільства щодо професійно-культурної цінності вчителя.

За всієї різноманітності поглядів на місце, роль і функції мотивації до подолання криз професійного розвитку у системі складових педагогічної культури переважна більшість науковців і практиків визначають її об’єктивну потребу і важливе значення для професійного зростання вчителя. Вчені виявили, зокрема, такий парадокс: невідповідність між потребою сучасного вчителя у подоланні криз свого професійного розвитку, з одного боку, та його зусиллями, спрямованими на конструктивний вихід з кризового стану, з іншого.

Характерно, що вчителі, як утворені з плоті і крові люди, відчують природну потребу в гармонізації свого психічного стану за рахунок конструктивного виходу з кризового стану. Однак при цьому особистісна активність вчителя недостатня для реалізації цієї потреби [14]. Значну роль у реалізації потреби вчителя щодо подолання криз професійного розвитку відіграє рівень сформованості у нього відповідної системи стійких домінуючих мотивів поведінки та діяльності. Саме мотиви, а не потреби найбільше впливають на поведінку і діяльність вчителя. Адже будь-яка потреба та відповідне їй переживання ступеня її задоволення або незадоволення проявляється, як правило, неусвідомлено, в емоціях, тоді як мотив презентується у свідомість як об’єкт, мета, на що, в кінцевому підсумку, спрямована поведінка [14]. Однак мотивом може стати лише усвідомлена потреба. Перш ніж потреба зможе породити дію, особистість переживає процес мотивації, який полягає в усвідомленні тією чи іншою мірою суб’єктивної та об’єктивної сторін потреби і дії, спрямованої на її задоволення.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ТА  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Таблиця 1

*Гуманістично зорієнтована модель розвитку професійної культури сучасного педагогічного працівника*

| Інтегральні характеристики особистості  | Діагностичні показники   | Ознаки сформованості складових професійної культури педагога  |
|---|--|---|
| 1   | 2  | 3   |
| <p><i>1. Педагогічна спрямованість [11]:</i><br/>у вузькому смислі — професійно значуща якість, що займає центральне місце в структурі особистості педагога й обумовлює його індивідуальну та типологічну своєрідність;<br/>в плані інтегральних характеристик особистості — система ціннісних орієнтацій, яка задає ієрархічну структуру домінуючих мотивів (переконань, схильностей, інтересів і т.д.) особистості, і збуджуючих педагога до її ствердження в педагогічній діяльності та спілкуванні.</p> <p><i>2. Гармонія розвинутих педагогічних здібностей</i> — особливе сполучення сформованих професійно значущих особистісних властивостей та якостей (змістовних, і динамічних), яке обумовлює специфічну активність педагога, спрямовану на розвиток, виховання та навчання дитини; на благо освітнього навчально-виховного закладу та підвищення результативності навчально-виховної діяльності [9; 11].</p> | <p>Спрямованість на дитину (та інших людей); ставлення до дитини як суб'єкта навчально-виховного процесу [11; 13].</p> <p>Спрямованість на себе; ставлення до себе як суб'єкта педагогічної діяльності та спілкування.</p> <p>Спрямованість на предметну сторону професії вчителя (зміст навчального предмета), ставлення до педагогічної діяльності як процесу навчання і виховання дітей.</p> <p>Організаторські або конструктивні здібності</p> <p>Дидактичні здібності</p> <p>Академічні</p> <p>Проективно-гносичні:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● педагогічне цілепокладання;</li> <li>● педагогічне мислення</li> </ul> | <p>Інтерес, любов, повага, вимогливість до дитини, турбота про неї, сприяння розвитку особистості та самоактуалізації її індивідуальності (тобто гуманні почуття як рушії педагогічної активності) [11; 13].</p> <p>Орієнтація на власний прогрес, активізацію особистих потенційних можливостей, саморозвиток, самовдосконалення та самореалізацію в сфері педагогічної праці.</p> <p>Бажання навчати та виховувати, інтерес до суті педагогічної діяльності, орієнтація на суспільно значущий результат; гуманістична спрямованість.</p> <p>Уміння планувати, організовувати та керувати власною діяльністю, з одного боку, та навчально-виховною діяльністю дітей, з іншого [9].</p> <p>Уміння доступно і зрозуміло пояснювати, вибирати оптимальні методичні прийоми та форми навчально-виховного процесу.</p> <p>Пізнавальна діяльність педагога, що визначає рівень його знань з профільюючого предмету й інтегрується в індивідуальний стиль.</p> <p>Здібності, які визначають можливість і необхідність прогнозування індивідуального розвитку кожної дитини на основі всебічних знань про неї, а також управління поведінкою та свідомістю дитини, впливаючи на її мотиви і цілі; створення емоційно-мотиваційного фону, який обумовлює “соціальну ситуацію розвитку” дитини [11].</p> <p>Здатність до визначення педагогічних завдань, їх ієрархізації за ступенем важливості.</p> <p>Оволодіння системою засобів та способів вирішення педагогічних завдань, уміння про-</p> |

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ТА  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

|                                     |  |  |
|-------------------------------------|--|--|
| <p>3. Індивідуально-типологічні</p> | <p>Рефлексивно-перцептивні:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● педагогічна рефлексія;</li> <li>● педагогічний такт</li> </ul> <p>Комунікативні здібності:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● особливості соціальної перцепції;</li> <li>● інтерактивні особливості;</li> <li>● рефлексивно-емпатійні вміння;</li> <li>● мовно-експресивні вміння;</li> <li>● артистичні вміння;</li> <li>● сугестивні вміння</li> </ul> <p>Творчі здібності</p> <p>Психологічні та корекційні вміння</p> <p>Особливості темпераменту та характеру педагога, що</p> | <p>никнути до суті психолого-педагогічних явищ.</p> <p>Здібність аналізувати, оцінювати, розуміти себе, регулювати власну поведінку і діяльність; здатність до проникнення в індивідуальну своєрідність дитини; здібність займати позицію дитини і з її точки зору побачити, зрозуміти і оцінити себе; здатність до конструктивного вирішення своїх внутрішніх протиріч і конфліктів</p> <p>Самоаналіз</p> <p>Здатність до організації оптимального педагогічного спілкування.</p> <p>Уміння встановлювати контакти з дітьми, управляти комунікативним процесом, адекватно сприймати індивідуальні особливості дитини [9].</p> <p>Уміння керувати конфліктною ситуацією (прогнозувати, попереджати і вирішувати), ефективно, з оптимальним розподілом ролевих функцій будувати з іншими учасниками навчально-виховного процесу комунікативну діяльність.</p> <p>Здатність до емоційного та розумового співставлення себе з іншими, адекватного відчуття їх і самого себе.</p> <p>Зовнішня (мімічна, пантомімічна, рухова) виразність, навички монологічного і діалогового мовлення, володіння нормативною лексикою, семантичними особливостями рідної мови.</p> <p>Здатність до імпровізації, гри-драматизації, експромту, що вимагає особистісного пережиття, педагогічної фантазії, емоційності.</p> <p>Володіння вербальними (мовними) і невербальними (мімічними, голосовими, пантомімічними) засобами переконання інших, навіювання їм певних емоційних станів, позитивних внутрішніх установок.</p> <p>Здатність до генерації й упровадження оригінальних педагогічних ідей, інноваційних дидактичних і виховних схем. Креативне (творче) мислення, ідентична уява та пізнавальна активність.</p> <p>Здатність правильно встановлювати психологічний діагноз, коригувати психологічні й особистісні вади дитини, розвивати індивідуальність. Знання методології проведення психолого-педагогічного експерименту, вікових нормативів, елементів математичної статистики, способів психологічної інтерпретації експериментальних даних, прогностичні уміння дослідника.</p> <p>Характер, темперамент, синтез інтелектуа-</p> |
|-------------------------------------|--|--|

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ТА  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p>властивості, сукупність яких важлива у навчально-виховній діяльності педагогічного працівника.</p> <p>4. Професійна компетентність педагога [16] — сукупність особистісних якостей, знань, умінь, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності, її результатів, самопізнання та саморозвиток кожного учня і достатній для самоосвіти і самостійного розв’язання пізнавальних проблем.</p> <p>Професійна компетентність є основою майстерності і творчості.</p> | <p>прямо чи опосередковано впливають на успішність педагогічної діяльності.</p> <p>Спеціальна компетентність у галузі дисципліни, що викладається.</p> <p>Методична компетентність у галузі засобів формування знань, умінь і навичок у учнів [16].</p> <p>Психолого-педагогічна компетентність у сфері навчання.</p> <p>Диференційно-психологічна компетентність у галузі мотивів, здібностей, спрямованості школярів.</p> <p>Рефлексія педагогічної діяльності або аутопсихологічна компетентність.</p> | <p>льних, морально-етичних і вольових якостей особистості [9].</p> <p>Рівні сформованості професійної компетентності педагога [16]:</p> <p>– репродуктивний (дуже низький) рівень – здатність розповісти учням те, що знає сам; мету занять визначає стихійно, без урахування використовує мінімально; зміст навчального матеріалу обирає стихійно; переважають традиційні методи одностороннього пояснення, учні пасивно сприймають інформацію; елементи організаційної структури занять не обґрунтовані, нечіткі; спроектована модель занять має декларативний характер;</p> <p><i>адаптивний (низький)</i> рівень – вміє пристосувати своє повідомлення до аудиторії; мету і структуру заняття визначає адекватно до рівня розвитку учнів, проте не варіює методи навчально-пізнавальної діяльності; методи активізації застосовує рідко;</p> <p><i>локально-модельючий (середній)</i> рівень – володіє стратегією навчання учнів знанням, умінням, навичкам за окремими розділами курсу; мета і завдання діяльності обґрунтовані, але не визначені рівні засвоєння учнями бази знань і відповідних форм і методів роботи; переважають традиційні методи і прийоми навчально-пізнавальної діяльності; активізація діяльності учнів здійснюється без глибокого дидактичного обґрунтування;</p> <p><i>системно-модельючий (високий)</i> рівень – володіє стратегією навчання учнів знанням, умінням, навичкам; мету, завдання і структуру занять обирає з урахуванням особливостей учнів, ролі навчального матеріалу, міжпредметних зв’язків; моделює рівень засвоєння з теми, форми і методи навчально-пізнавальної діяльності; зміст викладає відповідно до мети; переважають проблемні методи навчання, що відповідають потребам, мотивам і інтересам учнів;</p> <p><i>творчий (дуже високий)</i> рівень – використовує стратегії перетворення свого предмета як спосіб формування особистості учня; цілі, завдання і структура занять відповідають потребам формування технологічного мислення</p> |
|--|---|---|



## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● поведінкова гнучкість</li> </ul> | <p>Інваріантна особистісна характеристика, що становить оптимальне поєднання інтелектуальної варіативності (різноманітність ідей, легкість переходу від одного класу явищ до іншого, соціальна сміливість, активність, схильність до експериментування, пошуку, дослідницької діяльності) і інтелектуальної стабільності (автономність, здібність мати власну точку зору, наявність цінностей, які притаманні особистості, що самоактуалізується) [7].</p> <p>Характеристика особистості, яка є поєднанням індивідуальних паттернів поведінки та варіативних способів рольової взаємодії [1].</p> |
|--|---|---|

Начебто всім зрозуміло, що у фокусі уваги і професійної діяльності вчителя повинна бути дитина з її природною запрограмованістю на здоров'я, безпеку, виживання. Та ця ясність виливається у різні категоричні твердження, які виключають увагу педагога до стану власного здоров'я, що часто зумовлено переживаннями криз свого професійного розвитку, наприклад: “Колі і як (при таких навантаженнях і заробітній платні) займатися своїм здоров'ям, зокрема, кризами професійного розвитку?” тощо.

Дійсно, вчителі, а також вершители долі освіти — керівники різних рівнів, впливові в освітньому середовищі особи — донині не мають стійких домінуючих мотивів, які би визначали активність вчителів щодо подолання криз свого професійного розвитку. Тим більше, що без здорового вчителя, як відомо, недосяжна головна мета здоров'язберігаючої педагогіки — здоров'я дитини.

Стосовно перебудови мотиваційної сфери вчителя, то дослідження показали, що зміна мотиваційно-сислової сфери особистості завжди детермінована її соціальною позицією і тією діяльністю, в процесі якої виникли мотиваційно-сислові відношення до світу, інших людей, себе, своєї професії та ін. [3; 10; 12].

У нашому дослідженні за допомогою психобіографічного методу (1400 обстежених) з'ясовано, що зміни, які відбуваються в процесі переживання криз професійного розвитку, більше торкаються підструктури соціально-професійної спрямованості вчителя (70,3%). Це зміни мотивів, ціннісних орієнтацій, професійних позицій, соціально-професійних ролей, ідеалів, смислових настанов, тобто тих проявів особистості, які формуються в процесі професійної педагогічної діяльності і становлять її мотиваційно-сислову сферу. Підструктуру соціально-професійної компетентності (усвідомлення низького рівня власної компетентності, незадоволеність рівнем професіоналізму, невпевненість у своїх знаннях і вміннях тощо) потрібно перебудувати під час переживання криз професійного розвитку вчителів значно менше (29,7%). Від ступеня усвідомлення вчителем цих структурних змінювань залежать засоби виходу з криз професійного розвитку.

Аналіз отриманих емпіричних даних показав, що в основі перебудови мотиваційно-сислової сфери і видів професійної педагогічної діяльності вчителів, які переживають кризу професійного розвитку, лежить зміна їх соціальної позиції. Так, на передкритичній фазі кризи професійного розвитку факт нехай нечіткої, але усвідомленої наявності структурних змін у процесі кризових переживань (у вигляді психологічного дискомфорту, невдоволеності навчальним закладом, станом свого психічного здоров'я, оплатою праці, адміністрацією тощо) вириває особистість із системи укладених міжособистісних відносин і призводить до появи об'єктивної соціальної позиції “незадоволеного педагогічною працею”. Дуже часто ця позиція психологічно є для вчителя позицією “невдахи, приреченого”, оскільки нині поняття “вчитель”,



## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

“педагогічний працівник” у суспільстві нерідко асоціюються з уявленням про “соціально не-престижну”, “невдало обрану” професію.

Все це відображається у психобіографіях, а отже, і в індивідуальній свідомості обстежених вчителів. При цьому ми дотримувались точки зору, що тільки “значущі переживання” залишають “слід” у біографії: якщо змінювання, які відбулися в процесі переживання кризи в структурі суб’єкта діяльності, мали для особистості якесь значення, то вони повинні бути відображені у текстах. Безумовно, представленість таких висловлювань у психобіографіях дуже індивідуальна.

Соціальна позиція “невдахи, приреченого” призводить до актуалізації такого домінуючого смислоутворюючого мотиву, як підготовка до змін у власному професійному житті. Цей мотив, що визначається страхом “безповоротної втрати у школі власного життя, здоров’я”, спонукає до діяльності, надаючи їй особливого особистісного смислу та відтісняючи існуючі раніше провідні мотиви. При цьому в деяких вчителів виникає поведінка, пов’язана з пошуками “ нової” моделі власного життя.

За таких обставин особливу роль для вчителя відіграють різні форми навчання у системі неперервної післядипломної освіти (курси підвищення кваліфікації, професійної перепідготовки та спеціалізації; регіональні, всеукраїнські науково-практичні семінари, конференції тощо). Дослідження показали, що при зустрічах вчителя з професійно успішними, самодостатніми колегами починає “розхитуватися” його позиція “невдахи, приреченого”. Так, наприклад, у перші дні перебування на курсах підвищення кваліфікації у вчителів, які переживають кризу професійного розвитку, відзначається деяке покращення психічного стану, зумовлене усвідомленням свого становища, надією на успішне навчання та можливість подальшої професійної самореалізації. Характерно, що, перебуваючи на курсах підвищення кваліфікації в інституті післядипломної педагогічної освіти, увага вчителів, як правило, спрямована на спостереження не тих, хто переживає труднощі професійного розвитку, а на професійно успішних колег.

У спілкуванні із справжніми майстрами педагогічної діяльності (на відкритих уроках кращих педагогічних працівників, при ознайомленні з провідним педагогічним досвідом тощо) у вчителів, котрі переживають кризу професійного розвитку, посилюється психологічна напруженість, у багатьох з’являється усвідомлене уявлення про причини свого дискомфортного стану. І хоча незадоволеність реальною професійною ситуацією посилюється, вже появляються варіанти її змінювання, програються сценарії подальшого професійного життя. Внутрішньоособистісні протиріччя посилюються і виникає конфлікт, який стає ядром кризових явищ (критична фаза професійного розвитку). Такий конфлікт вчителя породжується рефлексією, ревізією професійної ситуації, аналізом своїх можливостей і здібностей. Внаслідок цього у вчителів змінюється ставлення до свого психологічного стану, з’являється усвідомлення себе людиною, котра здатна бути професійно самодостатньою. Отже, закладається основа для розвитку від соціальної позиції “невдахи, приреченого” до позиції “соціального виживання”. Провідним смислоутворюючим мотивом стає мотив професійного виживання, який виводить провідну діяльність у фазу подальшого вибору власного життєвого шляху. Характерно, що при цьому емоційний стан вчителя значно покращується.

На посткритичній фазі знову змінюється соціальна позиція особистості: відбувається певна дезактуалізація мотиву професійного виживання, оскільки реальна причина кризового стану стала для вчителя більш-менш усвідомленою, а отже — безпечною. Дискомфорт, який домінував на передкритичній фазі і трансформувалася у внутрішньоособистісний конфлікт на фазі критичній, практично зникає після усвідомлення вчителем причин свого психологічного стану та необхідності обрання подальшого шляху власного професійного життя. Водночас на посткритичній фазі переживання кризи, коли відбувається реальне усвідомлення “неможливості жити, реалізувати внутрішні необхідності свого життя” (Ф. Василюк), учитель, шукаючи засоби подолання конфлікту, більш усвідомлено уявляє можливі наслідки кризи (втрату соціального

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

“статусу вчителя”). Формується нова соціальна позиція — позиція “соціальної неповноцінності”, котра призводить до появи особистісного смислу наслідків кризи як бар’єра, непереборної перешкоди, що стоїть на шляху відновлення соціального “статусу вчителя”. Як наслідок у психологічному стані вчителя домінуючими стають тривога, депресія, відчуття безнадійності, відчаю, тобто тяжкі суб’єктивні переживання, пов’язані із сумнівами щодо “правильності обраних засобів подолання кризи та власної відповідальності за них”.

Спираючись на положення С. Рубінштейна про “два способи життя” [12] і методологічні позиції Л. Мітіної стосовно “двох моделей праці вчителя” [11], ми вважаємо, що залежно від ступеня розвитку рефлексії, самосвідомості, громадянських якостей вчителя подальший шлях у його професійній діяльності може здійснюватися відповідно до двох моделей: “адаптивної моделі” та “моделі розвитку”. Згідно з першою моделлю, у самосвідомості вчителя домінує пасивна тенденція до підкорення в професійній діяльності зовнішнім обставинам у вигляді виконання соціальних вимог, очікувань і норм. Обравши соціальну “позицію адаптатора», вчитель, як правило, керується постулатом економії сил і користується переважно відпрацьованими алгоритмами вирішення педагогічних ситуацій, що перетворюються у штампи, шаблони, стереотипи.

У “моделі розвитку” вчитель у своїй професійній діяльності прагне вийти за межі неперервного потоку життя, побачити його і педагогічну діяльність загалом, стати творцем власного життя, конструктором свого нинішнього та майбутнього. Обрання такого шляху розвитку надає вчителю змогу внутрішньо приймати, усвідомлювати та оцінювати труднощі і протиріччя педагогічного процесу, самостійно і конструктивно вирішувати їх відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, розглядати складність як стимул подальшого розвитку, як подолання власних обмежень. Вирішальним елементом такої ситуації професійного розвитку вчителя є можливість і необхідність робити вибір, а отже, відчувати свою свободу, з одного боку, та відповідальність за все, що відбувається і відбудеться (з ним, його учнями, школою загалом), з іншого.

Обрання вчителем соціальної “позиції творця”, на нашу думку, є запорукою конструктивного шляху подолання кризи професійного розвитку, оскільки сприяє особистісному та професійному самовдосконаленню, поширенню потенційних творчих можливостей вчителя і внутрішньоособистісних умов для збереження та відновлення його професійного здоров’я. “Позиція адаптатора” ж часто призводить до вибору професійно-нейтральних або деструктивних стратегій виходу з кризи та адаптивної моделі поведінки у педагогічному процесі, що зумовлює, як правило, жорстку соціально-рольову поведінку, професійні деформації особистості та втрату здоров’я.

Таким чином, у реалізації потреби вчителя щодо подолання криз професійного розвитку значну роль відіграє рівень сформованості в нього відповідної системи стійких домінуючих мотивів поведінки та діяльності. Реальною основою детермінації мотивації вчителя у період переживання ним кризи професійного розвитку є соціальна позиція та обумовлена цією позицією діяльність. Для змінювання позиції вчителя необхідно залучати його до таких форм значущої для нього педагогічної діяльності, які би сприяли розкриттю його суб’єктивного потенціалу, стимулювали самостійні пошуки власної внутрішньої цілісності, гармонійності, нових можливостей саморозвитку та надавали змогу перейти на нову соціальну позицію — позицію «володаря професійної культури».

Визначені у нашому дослідженні закономірності можуть бути використані для цілеспрямованої розробки прийомів формування мотивації вчителя з метою конструктивного подолання криз свого професійного розвитку як складової педагогічної культури.

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

### ЛІТЕРАТУРА

1. Аветисян К. А. Психологическое содержание и условия развития поведенческой гибкости учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2001. — 19 с.
2. Асмаковец Е. С. Психологические факторы и условия эмоциональной гибкости учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2000. — 20 с.
3. Асмолов А. Г. Психология личности. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 367 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 книгах. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Навч.-метод. видання. — К.: Либідь, 2003. — 280 с.
5. Василькова О. И., Васильков В. М. Кризисы на жизненном пути молодежи: современное социально-психологическое измерение. Учеб.-метод. пособие. — Донецк: Каштан, 2006. — 362 с.
6. Гагин Ю. А. Акмеологическая экспертиза педагогических достижений. — СПб., 2000. — 50 с.
7. Ефимова Е. С. Психологические особенности интеллектуальной гибкости учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2001. — 20 с.
8. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учеб. пособие для студентов вузов. — М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. — 336 с.
9. Крысько В. Г. Психология и педагогика: Курс лекций. — 3-е изд. — М.: Омега-Л, 2005. — 336 с.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
11. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие. — М.: Академия, 2004. — 320 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 1998. — 688 с.
13. Руссол В. Особистість педагога — вектор освітніх змін // Післядипломна освіта. — 2003. — № 3. — С. 56–61.
14. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека: Модульный курс психологии. — К.: Миллениум, 2004. — 521 с.
15. Слостенин В. А. Профессиональная культура учителя. — М.: МГПУ, 1993. — 22 с.
16. Соф'янець Е. М. Зміст та структура професійної компетентності педагогічних кадрів // Післядипломна освіта в Україні. — 2004. — № 1. — С. 64–70.
17. Чернікова Л. Г. Технологія творчої педагогічної праці: проблеми і пошуки // Педагогічна скарбниця Донеччини. — 1995. — № 2. — С. 4–6.

Галина ГРУЦЬ

### ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ І ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті аналізуються проблеми кризових явищ в освітньому просторі України і шляхи їх подолання через формування загальної та професійної культури майбутнього педагога.

Відомо, що культура є мірилом розвитку людини, оскільки вона характеризує не тільки і не стільки обсяг засвоєних людиною цінностей, нагромаджених протягом усієї історії людства, скільки спосіб, яким людина залучається до цих цінностей.

Культура — це сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства. У вужчому розумінні — це сфера духовного життя, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості тощо [2, 182]. Крім того, під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльністю.

В “Основах педагогіки” С. Гесен подає схему зовнішнього каталогу культури:

