

вленість ними тих, хто навчається, однак не в достатній мірі звертається увага на результати проведених діагностик та можливості їх аналізу;

- четвертий рівень (системний) полягає в тому, що педагог включає діагностику в систему власної науково-методичної роботи з метою аналізу тих ситуацій, що виникають у професійній діяльності і роботи щодо удосконалення її та вироблення певних рекомендацій для студентів;

- п'ятий рівень (концептуальний) характеризується тим, що педагог не лише органічно використовує діагностику у своїй щоденній професійній практиці, але й використовує даний вид діяльності для власного професійно-особистісного становлення, саморозвитку. Такий викладач потребує теоретичного підґрунтя власних дій

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ботырко Н.М. Диагностическая деятельность педагога. — М., 2006.
2. Горювая В.И., Ушакова Л.С., Тарасова С.И. Педагогическая диагностика как средство управления учебным процессом. — М., 2003.
3. Климова Т.Е. Педагогическая диагностика. — Магнитогорск, 2000.
4. Максимов В.Г. Педагогическая диагностика в

для подальшого їх удосконалення [1].

Вищезазначене дає підстави стверджувати, що діагностична діяльність педагога визначає його дослідницький, пошуковий характер; впливає на багатогранність та багатоаспектність професійної діяльності в цілому.

Проблема педагогічної діагностики в діяльності викладача вищого навчального закладу досить об'ємна і потребує розкриття різних аспектів, а саме: опис навчально-методичного забезпечення для проведення діагностики у вищій школі, враховуючи специфіку взаємостосунків та рівня розвитку суб'єктів педагогічного процесу; узгодження діагностичної діяльності з усіма видами роботи викладача тощо, на що будуть спрямовані подальші дослідження.

школе. — М., 2002.

5. Підласий І.П. Диагностика педагогічних проєктів. — К., 2002.

6. Саранов А.М. Инновационный поиск современной развивающей школе. — Волгоград, 1990.

7. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / Под ред. С.Я. Батышева. — М., 1999.

Подано до редакції 22.01.07

#### РЕЗЮМЕ

В статті розкривається діагностична діяльність педагога вищої школи як складова його професійної діяльності. Висвітлюються питання сутності діагностичної діяльності препо-

давателя, її об'єкта, предмета, особливостей, принципів, рівня та можливостей реалізації, а також значення даної діяльності для професійного становлення починаючого педагога вищої школи.

#### SUMMARY

The article interprets the diagnostic activity of teacher of a higher school as a component of professional activity. The former raises the questions of nature of diagnostic activity of teacher, its object, subject, features,

principles, levels and opportunities of realization, and the meaning of such activity for professional development of the beginning teacher of a higher school.

Т.В. Яцула

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТИРІВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Проблема підвищення якості підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності у сфері дозвілєвих потреб та інтересів учнів підліткового та юнацького віку пов'язана з їх розумінням свого місця у просторі життєдіяльності дитини.

В сучасних соціокультурних умовах процес ідентифікації дитини, яка розвивається, відбувається вдало не позитивному навколишньому середовищі. Культ насильства, матеріальних цінностей, подвійної моралі стає тією основою, на якій формується ціннісна сфера особистості. Процес становлення вчителя-вихователя, здатного установити емоційно значимі стосунки з учнями, включити їх у власний світ цінностей, вимагає перебудови системи професійно-педагогічної підготовки.

"Тільки особистістю педагога орієнтована освіта здатна стати індивідуально-орієнтованою освітою" — констатує В.І. Слободяков [4]. Виходячи з цього положення, вважаємо, що компонент смисложиттєвих орієнтирів у педагогічній діяльності повинний бути гармонійно пов'язаний зі всіма етапами професійного становлення майбутнього вчителя.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі категорії смисложиттєвих позицій як важливого компонента підвищення якості професійно-педагогічної освіти.

Для сучасного педагога важливо усвідомити не тільки структуру педагогічної діяльності, її основні компоненти, педагогічні дії, професійно важливі уміння і свої психологічні якості, але й "увійти" у простір педагогічної взаємодії на основі усвідомлення його смислу у своєму саморозвитку, самовдосконаленні, само актуалізації, смислоутворюючого компонента власного життя та в розвитку дитини.

Питання розвитку смислу життя і смислу педагогічної діяльності в наш час тільки набувають змістовної наповнюваності у професійній підготовці вчителя (Р.Х. Шакуров, В.Е. Чудновський, Т.В. Максимова, Н.М. Нікітіна, Н.В. Кислицька, О.В. Мартинова).

Аналізуючи сприйняття педагогічної діяльності молодими вчителями з позиції їх смисложиттєвих орієнтацій, Т.В. Максимова [2] фіксує досить низький її рівень. Так, наприклад, багато молодих учителів не задумуються над проблемою сенсу життя і не пов'язують її з власною професійною діяльністю. Для бага-

тьох характерна нестійкість смисложиттєвих орієнтацій: уже почавши працювати в школі, вони ще не знайшли себе, не зробили остаточного професійного вибору, не відповіли на головне для себе питання: чому присвятити життя?

Узагальнюючи дані, отримані за різними методами, автор виділяє три види (рівня) сенсу життя:

1. «Ситуативний» сенс життя, що фактично зводиться до планування життя на найближчий період і не торкається основних особистісних установок і прагнень людини.

2. «Приземлений» життєвий сенс, що виражається в орієнтуванні на елементарні матеріальні і духовні цінності (наявність певного авторитету в колективі, підвищення рівня матеріальної забезпеченості, сімейне благополуччя).

3. «Піднесений» сенс життя, що складають максимальна творча самореалізація, прагнення присвятити своє життя улюбленій справі, допомогти своїм вихованцям відшукати єдиний і неповторний для кожного життєвий сенс.

Розподіл осіб, що брали участь в опитуванні, за даним показником є наступним: приблизно для половини з них (48 %) характерний «приземлений» сенс життя; 30 % випробуваних мають «ситуативний» і 22 % — «піднесений» сенс життя.

Майбутній учитель має бути насамперед особистісно готовий до самореалізації у виховній діяльності, а професія вчителя - стати смыслом життя. Здобуття психолого-педагогічних знань, формування необхідних для педагогічної діяльності умінь і навичок необхідно пов'язати з формуванням і розвитком смисложиттєвих орієнтацій майбутніх учителів, з "психолого-педагогічним вступом студентів до особливого власного педагогічного світу" [2].

Важливим компонентом цього процесу є залучення майбутніх учителів до смислу педагогічної діяльності через осмислення допомоги особистості дитини, яка розвивається, через розкриття її потенціалів самоздійснення і на цьому підґрунті задоволення своєї особистісної і професійної потреби у творчій самореалізації.

Саме через усвідомлення сенсу педагогічної діяльності усвідомлюються мета, мотиви, функції взаємодії з підростаючою дитиною. Знання, уміння, навички здобувають статус життєвонеобхідного потенціалу компетентності вчителя-вихователя. Розглянемо яким чином взаємозалежний сенс педагогічної діяльності пов'язаний з визначеними вище категоріями.

Сенс життя, сенс педагогічної діяльності, зумовлений потребами людини, що є внутрішньою причиною її активності, виступають мотивами дій. У свою чергу, мотив педагогічної дії служить підґрунтям для переваги саме педагогічної дії в порівнянні з іншими можливими об'єктами. Мотив базується на способі дії і, одночасно, формує образ результату. Саме цей образ досягнутого результату і є метою педагогічної діяльності. "Постановка мети - це механізм впливу індивіда на самого себе, на свою активність, це спосіб структурування майбутнього" [1, с.273].

У процесі підготовки майбутніх учителів необхідно, насамперед, формувати здатність ставити мету педагогічної діяльності, аналізувати її не тільки саму цю собі, але і разом зі шляхами її досягнення. Аналіз цих шляхів сприяє уточненню мети.

Мотив діяльності, висування мети стає основою установи на досягнення того чи іншого результату. Образ результату може знаходитися в декількох станах:

знаний, привабливий, реально досяжний, досягнутий.

З цієї точки зору сенс педагогічної діяльності має якісну характеристику значимості мети. При цьому значимість педагогічної взаємодії переноситься на все, що виявляється з нею пов'язаним. Таким чином, формуючи в майбутніх учителів сенс педагогічної діяльності, педагогічної взаємодії ми розвиваємо ціннісну сферу студента у сприйнятті світу педагогічної дійсності. Процес поширення значимості відбувається послідовно від одного об'єкта до іншого при неодмінній умові наявності зв'язку між ними. У результаті з'являються ланцюжки смислу - ланцюжки поширення значимості. ( Дитина - особистість, яка розвивається, - дорослий, його роль у цьому процесі і т.д.). Ланцюжок смислів - це відповіді на вічні питання діяльності людини: навіщо?, чому?, для чого? і т.д.

Поняття "сенс" виражає наявність в об'єкта, процесу, явища міри конкретного індивідуально значимого. Сенс можна зрозуміти чи не зрозуміти, погодитися чи не погодитися. Але сенс ще можна і прийняти. Саме прийняття смислу направляє дії людини на досягнення визначеної мети.

Утрата смислу педагогічної діяльності - це низька оцінка її значимості. Тому, вирішуючи проблему формування смисложиттєвих орієнтирів майбутніх учителів, необхідно, насамперед, розв'язувати питання значимості вчителя в соціумі, культурі, житті кожної дитини.

Зважаючи на це, розглянемо мету і сенс педагогічної діяльності. І якщо метою педагогічної діяльності є створення умов для творчої самореалізації особистості, то для її досягнення необхідне усвідомлення цілей досягнення значимих конструктів: самореалізація дитини, самореалізація вчителя, творчий потенціал учителя і дитини, взаємозв'язок, взаємопроникнення суб'єктів педагогічного процесу і т.д. Тому визначення метою смислу діяльності виводить нас за межі одиничного шляху професійної підготовки (знання, уміння, навички) у більш широкий контекст особистісно-орієнтованої освіти. Якщо майбутній учитель не задає питання "Навіщо?", "Чому?", чи не шукає відповіді, у нього недостатньо формується здатність з'являти об'єкти педагогічної діяльності з причинно-наслідковими зв'язками, він не в змозі об'єктивно оцінити явища і процеси й ініціювати зміни в освітньому просторі. І, незважаючи на потребу в педагогічній діяльності, він не вміє свої конкретні дії наповнити смыслом, не знає що треба робити крім втілення в педагогічну дійсність елементарних, заучених на відповідних курсах знань, умінь і навичок. У такий спосіб педагогічні дії позбавляються змісту.

Отже, можна констатувати наступне: сенс педагогічної діяльності - це значимість, сприйнята майбутнім учителем від об'єктів педагогічної дійсності завдяки встановленню зв'язку між ними. Сенс може поширюватися за ланцюжком взаємозалежних об'єктів від первинного носія значимості (зростаюча дитина). Активність учителя осмислюється і стає усвідомленою, смислоорієнтованою діяльністю.

Вважаємо, що сенс педагогічної діяльності необхідно пов'язувати із сенсом життя майбутнього вчителя у процесі його професійної підготовки.

Підставами для пошуку сенсу життя є:

- недостатність знаходити нове у своєму внутрішньому світі (творчість);
- недостатня впевненість у майбутньому задоволенні потреб і відсутність упевненості в наявності в

собі здатності переборювати труднощі;

- відчуття (переживання) несвободи своїх дій унаслідок невміння вибудовувати їх у рамках своїх можливостей;

- відсутність упевненості у правильності обраного шляху.

Враховуючи ці підходи, відзначимо, що підготовка майбутніх учителів у напрямку набуття смислу педагогічної діяльності, що, у цілому, активізує процес відчуття повноти життя, повинна бути пов'язана з емоційно-потрібною сферою особистості. Переживання емоційного задоволення від зустрічі зі світом дитини, проектування зустрічей, взаєморозуміння в суб'єкт-суб'єктних відношеннях, глибоке "занурення" у простір дитинства - усе це стає тією емоційною основою, що поєднує смисложиттєві орієнтири педагогічної діяльності з усвідомленням сенсу життя. Специфікою смислу є додаткове (емоційне) підкріплення правильності дій, що ведуть до досягнення цілей.

Здатність педагога переживати цінність життя через сприяння, допомогу зростаючій дитині, задовольнятися цим і складає його смисл. Сенс життя в такому випадку - це не тільки майбутнє, не тільки перспектива, але і міра досягнутого людиною, оцінка досягнутого самотужки за істотними для особистості критеріям. У житті вчителя сенс життя і смисл педагогічної діяльності переплітаються, доповнюючи й активізуючи один одного через наступні константи: смисл як значимість того, що веде до мети; смисл як переживання; смисл як достатність проміжного результату (дій), тобто смисл як досягнення.

Наявність смислу - одна з *цінностей* педагога. Цінністю є його здатність до якісного смислоутворення: знаходження смислу, емоційного його забарвлення, здатності вибудовувати ефективні ланцюжки смислу будь-якої довжини. Завдяки цьому вчитель стверджується у своїх діях, своїй компетентності, в обраному характері життєдіяльності. Усвідомлення правильності обраного шляху дозволяє формуватися впевненості у своїх можливостях, здатності переборювати труднощі. Знання, уміння і навички, що здобуваються на цій основі майбутнім учителем, мають особистісно-значимий смисл. Учителю сприймає свою функцію в суспільстві з позиції особливо значимої цінності.

Аналізуючи місце і роль педагога в суспільстві, Л.Д. Столяренко пише, що функціональна визначеність педагога в нашій культурі має тенденцію навіть до спрощення, до зміщення від власне педагогічної функції

до функції трансляції культури, передачі діяльності, тобто до зовсім пасивної відтворюючої діяльності [5, с.126]. Для цього є підстави. Педагог дійсно є носієм культури, але він також є і живим зразком культури. І таке уявлення про педагога найбільш виражено в авторитарній культурі. Відповідно, і спілкування педагога, що так себе усвідомлює (як зразок), виявляється можливим тільки в авторитарній формі. Сучасну ж європейську культуру називають «синкретичною», чи діалогічною: є багато зразків, способів життя й ідей людини, і тому основна цінність складається в діалозі й організації їх розуміння. Центральне місце в синкретичній культурі посідає індивідуальність і індивідуальна свідомість («Я думаю по-іншому, але ти думав так, і я хочу це зрозуміти»). Ці властивості нашої культури так чи інакше відбиваються в педагогічній самосвідомості. Педагог тепер розуміється не як зразок, а як індивідуальність, особистість, що хоче, щоб її зрозуміли і застосовує всі можливі засоби для цього. Але така особистість і сама хоче зрозуміти інших, теж як особистостей, що мають право на слово, на міслення.

Таким чином, процес становлення вчителя заснований на розвитку особистості як суб'єкта власного життя, що знаходить висвітлення на визначеній позиції вчителя стосовно себе, в освітньому просторі. "Позиція - це спосіб реалізації базових цілей і цінностей особистості в її взаєминах з іншими" [1]. Розглядаючи педагогічну позицію, В.І.Слободчиков відзначає її унікальність: "специфікою педагогічної праці взагалі й освіти в цілому, різницею вікових потенціалів у структурі дитячо-дорослої спільності; саме зустріч дорослого з будь-яким іншим поколінням уперше продукує власне педагогічно-особистісну і професійно визначену позицію" [4]. Педагог у своїй педагогічній позиції ніде і ніколи не зустрічається з дитиною як з "об'єктом"; в особистісній позиції він завжди зустрічається з іншою людиною, у власне професійній - з умовами її становлення і розвитку.

Висновки. Професійно-педагогічний розвиток майбутнього вчителя багато в чому визначається усвідомленням змісту свого життя і своєї професійно-педагогічної позиції. Відчуття своєї ролі в становленні особистості дитини через сприяння в її розвитку визначає ціннісно-сміслову базу одержуваних знань, умінь і навичок.

Таке положення кардинально змінює підхід у підготовці майбутнього вчителя: актуалізація шляхів призначення кожної людини збагачує процес особистісного становлення майбутнього вчителя, є основою для самовдосконалення, саморозвитку вже в студентські роки.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Колесов Д.В. Введение в общую психологию. Учеб. пос. - М.: Изд-во псих.-соц. ин-та, 2002. - 736 с.
2. Максимова Т.В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности // Мир психологии. - 2001. - № 2.
3. Мартынова Е.В. Роль смысло-жизненных ориентаций в системе профессиональной подготовки сту-

дентов педвузов // Мир психологии. - 2001. - № 2.

4. Слободчиков В.И. Психологические основы личностно ориентированного образования // Мир образования - образование в мире. - 2001. - № 1. - С.14-28.

5. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология для студентов вузов - Р. на/Дону: "Феникс", 2004. - 256 с.

Подано до редакції 22.01.07

## РЕЗЮМЕ

Статья посвящена новому аспекту профессионально педагогической подготовке будущего учителя - обретению им смысла педагогической деятельности.

Автор анализирует взаимосвязь категории «смысл» с такими понятиями как цель, потребности, мотивы деятельности.

## SUMMARY

The article considers the new aspect of professional training of future teachers, namely their acquiring the sense of the pedagogical activity. The author analyses the

correlation of the category «sense» with the concepts such as the aim, the necessities, and the motives of the activity.