

Позакласна та позашкільна робота будується на загальних принципах виховання, проте вона має і свої специфічні принципи:

Добровільний характер участі в ній сприяє тому, що учні можуть обирати профіль занять за інтересами. Педагоги за таких умов повинні ретельно продумувати зміст занять, використовуючи нові, ще не відомі учням факти, форми і методи, які б посилювали їхній інтерес.

Суспільна спрямованість діяльності учнів. Цей принцип вимагає, щоб зміст роботи гуртків, клубів та інших форм діяльності, відповідав потребам розбудови української держави, відображав досягнення сучасної науки, техніки, культури і мистецтва.

Розвиток ініціативи і самодіяльності учнів. У позакласній і позашкільній діяльності слід урахувати бажання школярів, їх пропозиції, щоб кожен із них виконував цікаву для себе роботу.

Розвиток винахідливості, дитячої технічної, юннатської та художньої творчості. Під час занять перед учнями слід ставити завдання пошукового характеру: створення нових приладів, удосконалення наявних; приділення особливої уваги творчому підходу до справи тощо.

Зв'язок з навчальною роботою. Позакласна та позашкільна робота повинна бути логічним продовженням навчально-виховної роботи, яка здійснюється на уроках.

Директору Сахнівської загальноосвітньої школи Захаренку Олександрю Антоновичу вдалося створити унікальний трикутник, в якому тісно пов'язані всі суб'єкти виховного процесу – вчителі, учні та їхні батьки. У середині цього трикутника знаходиться ще один, який тісно пов'язує навчальну, позакласну та виховну роботу, яка здійснюється у тісній співпраці всіх суб'єктів навчально-виховного процесу.

Найскладніший з усіх видів виховної діяльності вчителів за результатами їхнього анкетування є робота з батьками, які не завжди йдуть на контакт з учителем, зі школою, виставляючи серйозні бар'єри у спілкуванні. Така ситуація неодмінно складається у випадку, коли школа не має чіткої системи роботи з батьками. Думається, що Сахнівська школа не роздумувала над створенням такої системи: її педагогічний колектив з самого початку створив ситуацію такою, що батьки усвідомлено стали учасниками всіх подій, що відбуваються у школі.

Виходячи з того, що система – це порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням та взаємним зв'язком частин чого-небудь, ми можемо говорити про те, що у Сахнівській школі створена ефективно діюча система навчально-виховної, позакласної роботи, в якій усі її елементи тісно взаємопов'язані.

УДК 371.132

Кравцов В.О.

### ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

*Анотація.* У статті висвітлюються теоретичні засади та практичні аспекти формування методологічної культури майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

*Аннотация.* В статье освещаются теоретические принципы и практические аспекты формирования методологической культуры будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении.

*Annotation.* At the article theoretical principles and practical aspects of forming of methodological culture of future teacher are lighted in the process of professional preparation in higher educational establishment.

В умовах реформування системи вітчизняної освіти якісно змінилися вимоги до педагогічної діяльності вчителя, що зумовлено новим змістом навчальних програм, появою інноваційних педагогічних технологій, переходом від репродуктивних до творчо-продуктивних форм організації навчання. Відтак, сучасні вимоги до особистості майбутнього вчителя також якісно змінилися, передбачають його здатність на високому рівні організувати навчально-виховний процес, вести самостійні наукові дослідження,

опановувати новими технологіями та інформаційними системами, узагальнювати передовий педагогічний і методичний досвід, критично оцінювати результати власної роботи, творчо працювати над власним самовдосконаленням. Як свідчать результати наукових праць більшості сучасних дослідників існує невідповідність між заявленими вимогами та рівнем професійної підготовки майбутніх учителів.

На нашу думку, основна причина цього криється в низькому рівні методологічної культури педагогічних кадрів, який зумовлений наступними причинами: соціальними (відсутність умов для оволодіння майбутнім учителем методологічною культурою через недостатню спрямованість навчального процесу у ВНЗ на формування цього утворення, неможливість самостійного набуття необхідних знань і навичок унаслідок перевантаженості їхньої фахової підготовки, відсутності умінь і навичок та постійної практики методологічної рефлексії як власної навчальної діяльності (її змістовного компонента), так і майбутньої педагогічної діяльності); суб'єктивними, психологічними (небажання й відсутність необхідних здібностей); теоретико-пізнавальними (недостатня обґрунтованість концепції методологічної культури і механізмів її формування й самовдосконалення).

Як свідчить аналіз наукової літератури, теоретичні засади формування методологічної культури майбутнього вчителя обґрунтовані у працях відомих теоретиків: С.Гончаренка, В.Загвязінського, В.Краєвського, М.Нікандрова, А.Піскунова, Г.Щедровицького та ін.

Педагогічна методологія досліджується в роботах філософів В.Дмитрієнко, Г.Петрової, М.Розова, Г.Щедровицького; педагогів В.Гершунського, С.Гончаренка, В.Загвязінського, В.Краєвського, В.Полонського, І.Лернера, М.Скаткіна, В.Сластьоніна і інших. Основна увага ними приділяється методології конкретних педагогічних досліджень, загальній схемі педагогічних досліджень, методиці застосування в педагогіці загальнонаукових підходів: структурного, діяльнісного, системного, кібернетичного та інших методологічних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів.

Проблеми методів і методології педагогічної діяльності та наукових досліджень стали предметом наукового пошуку закордонних науковців М.О'Коннора, Ф.Вудфорта, К.Інгекампа, Л.Мейніона, Е.Стоунса, Б.Холмса та ін. Зміст і функції культури, як базової категорії досліджуваного феномену розкрито у працях відомих філософів: В.Біблера, Д.Валеєва, П.Гуревича, Е.Ільєнкова, В.Межуєва.

Більшість з названих науковців відзначає, що існує нагальна потреба у підготовці вчителів, здатних осмислювати педагогічну теорію й практику, власну діяльність у цих царинах та її результати, критично оцінювати, аналізувати та робити особистісним надбанням передовий педагогічний досвід, розглядає здатність до педагогічної рефлексії як один з важливих показників сформованої методологічної культури вчителя.

Тому мета цієї статті полягає в уточненні теоретичних засад формування методологічної культури майбутнього вчителя, визначенні особливостей педагогічної рефлексії як фактора й важливого чинника ефективності цього процесу.

Слід відзначити, що, не зважаючи на загальноповсюдність поняття „методологічна культура”, його зміст, об'єм і місце в системі інших понять як у філософії, так і в педагогіці залишається невизначеним. Одна з головних причин такого відношення до поняття „методологічна культура” полягає в традиції отождолення методології й філософії, методологічної культури з філософською культурою, що склалася у вітчизняній педагогічній науці ХХ століття. При цьому головним критерієм методологічної культури вчителя розглядалося знання основних положень діалектичного матеріалізму, уміння їх використовувати в діяльності ученого-дослідника і педагога-практика [3, 5-10]. Тому постійна увага приділялася формуванню світоглядної культури, як її розуміли у той час.

Складність методологічної культури як соціально-історичного і гносеологічного явища безумовно вимагає адекватних засобів дослідження. Найбільш розробленим в педагогічній науці є системно-діяльнісний підхід, обґрунтований у працях В.Беспалько, М.Ракітова, В.Сагатовського, В.Садовського, В.Юдіна та ін.. Системно-діяльнісний підхід вимагає, по-перше, виділення методологічної культури із загальної культури педагога за зовнішніми характеристиками. По-друге, вивчення методологічної культури як явища, що складається з елементів різних рівнів складності. Тут вже повинні бути виділені рівні методологічної культури педагога. Наступним кроком дослідження має бути пошук умов, які упорядковують зміст методологічної культури і є структуроутворювальним базисом методологічної культури.

Педагогічні аспекти вивчення методологічної культури вчителя, на наш погляд, найбільш ґрунтовно висвітлені в роботах Г.Валєєва, В.Краєвського, А.Кусжанової, В.Сластьоніна та ін. На протигагу традиційному уявленню про методологічну культуру, яка пов'язувалася виключно з науковою діяльністю, вони стверджують, що ця культура необхідна в практичній діяльності. Її особливість полягає в тому, що вона спрямована на перетворення конкретної ситуації, тоді як теоретична діяльність виявляє специфіку цього перетворення на основі тих або інших закономірностей.

Зокрема В.В.Краєвський до змісту методологічної культури відносить „знання, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення” [4, 121]. Він вважає, що, педагог, який володіє методологічною культурою, повинен знати методологію педагогіки й уміти застосовувати її у процесі розв'язання педагогічних ситуацій. Складовими методологічної культури при цьому визначаються: методологічні знання філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового й технологічного рівнів; здатність до проектування й організації навчально-виховного процесу: усвідомлення, формулювання й творче вирішення педагогічних задач, методична рефлексія.

Узагальнення поглядів вищезгаданих науковців дозволяє нам розглядати методологічну культуру вчителя як цілісне багаторівневе і багатокомпонентне утворення у структурі особистості вчителя, що містить педагогічну філософію (переконання), знання педагогічної методології, володіння методами і методологією наукового пізнання, розумову діяльність в режимі методологічної рефлексії (творче мислення), розвинуті здібності критичного аналізу педагогічної дійсності, систему інтеріоризованих цінностей, котрі визначають професійну свідомість (самосвідомість) і детерміновані властивостями інтегральної індивідуальності.

Ми враховуємо думку П.Кабанова, що методологічна культура – це механізм, який зберігає людину в даному смисловому полі. Без методологічної культури людина випадає з цього смислового поля із-за різних перешкод, що виникають в ході її діяльності. Звідси не всі методологічні установки потрапляють в розряд культурних, а тільки ті, які показали свою ефективність у практиці їх застосування, яким віддається перевага [3, 15-17]. Проблема ж полягає в тому, яким чином виявляти елементи методологічної культури.

Найбільш поширеним в педагогічній літературі є розуміння методології як результату рефлексії. Рефлексія спрямовує мислення на усвідомлення і осмислення власної діяльності і є джерелом нового знання як про форми і засоби діяльності, так про предмет, на який спрямовано діяльність, тобто як про форми і методи педагогічної діяльності, так і про саму педагогічну реальність. У цьому випадку методологічна культура вчителя включає численні елементи, які й забезпечують результативність його педагогічної і дослідницької діяльності. По-перше, це культура мислення, тобто слідування правилам формальної логіки. По-друге, це дотримання правил й норм наукового пошуку, прийнятих науковим співтовариством.

У цьому контексті С.Кульневич розглядає методологічну культуру як „особливий спосіб мислення, заснований на знанні методологічних норм та вміннях їх застосовувати у процесі розв'язання конкретних педагогічних ситуацій” [5]. Науковець вважає, що методологічна культура є складовою професійної культури вчителя і основою продуктивної діяльності свідомості педагога: „Методологічна культура вчителя – це особлива форма діяльності педагогічної свідомості, що скеровує мислення вчителя і проявляється у методологічних вміннях цілепокладання, визначення провідних принципів, відбору і побудови змісту, моделювання і конструювання умов і факторів, що формують і розвивають особистісні структури учнів” [5].

Слід погодитися з Є.Бондаревською та С.Кульневичем, які наголошують, що особливістю методологічної культури є здатність учителя до суб'єктивного розуміння педагогічного процесу, вміння вести методологічний пошук, тобто оволодіння ним рефлексивною діяльністю з визначення сенсу, основ, ідей педагогічних явищ як особистісно значущих у контексті професійного саморозвитку та здійснення педагогічної діяльності [2, 112].

Методологічна культура виникає в особливих методологічних відносинах. Методологічні відносини – це відносини суб'єкта до дійсності, в яких фіксуються засоби, які можуть бути використані суб'єктом для пізнання і перетворення дійсності. Методологічні відносини виявляються у використанні не тільки принципів, методів, логічних засобів, але і засобів загальнонаукових методів дослідження. Сюди ж відносяться відносини суб'єкта до

дійсності у формі проблеми (знання про власне незнання), гіпотези (достовірного припущення про властивості об'єкту), закону і теорії (достовірного знання суб'єкта про об'єкт). Ці відносини указують на характер зв'язку суб'єкта і об'єкта, а також на необхідну форму прояву активності суб'єкта по відношенню до об'єкта.

Ми також погоджуємось з А.Ходусовим, що педагогічна діяльність може і повинна будуватися на розробленій учителем індивідуалізованій моделі рефлексії, психологічною базою якої є „Я-концепція”. Залучений до педагогічної діяльності вчитель дістає можливість постійно оцінювати себе на кожному етапі діяльності, аналізувати свої професійні можливості впливу на дитину, здатність за допомогою емпатії проникнути в світ її інтересів і захоплень. Педагогічна діяльність у режимі індивідуалізованої моделі рефлексії систематично спонукає вчителя виявляти такі якості, як рефлексія, емпатія, емоційність, креативність [8].

На думку В.Розіна, рефлексія повинна дати можливість зрозуміти, проаналізувати, осмислити виникаючі в певному предметі (дисципліні) перешкоди, проблеми, суперечність і намітити шляхи, способи розв'язання цих утруднень. Звідси у методологічній культурі є дві основні функції: критично-аналітична і проектно-конструктивна. Реалізуючи першу функцію, учитель виступає як дослідник мислення, діяльності, повинен здійснити рефлексію особливого роду – дослідницьку. Реалізуючи другу функцію, вчитель допомагає одержує можливість перебудувати і розвивати свій предмет.

Г.Щедровицький розглядає рефлексію в контексті діяльності і показує два варіанти її здійснення. У першому варіанті порівнюються дві діяльності, одна з яких виступає як зразок для аналізу. В цьому випадку зразок виступає як методологія для іншої діяльності. У другому варіанті діяльність здійснюється вперше, зразка ще немає. Результатом рефлексії є проект, план майбутньої діяльності. Таким чином рефлексія дозволяє не тільки пізнати фактичний світ, але і конструювати нову реальність, спираючись на схеми діяльності, виявлені в ході рефлексії [9].

Отже, згідно з цим підходом, методологічна культура повинна включати і знання (проблем і зразків їх розв'язання), і рефлексивні здібності (порівнювати, оцінювати, критикувати), і рефлексивні уміння (конструювати, проектувати).

Методологічна культура існує як певний простір, не залежний від його носіїв у даний момент, тобто об'єктивно. Методологічна культура залучає до свого простору діяльність людей, в даному випадку учителів і теоретиків-дослідників. Саморозвиток методологічної культури відбувається в їхній діяльності через творчу спрямованість, рефлексію, завдяки їхній здатності бути залученими до простору педагогічної діяльності і відшукати власний сенс діяльності. Зразки методологічної культури транслуються, підтримуються, зберігаються і використовуються на рівні свідомого й несвідомого. Цей простір методологічної культури народжує методологічні ідеї, які можуть сприйматися як об'єктивні і суб'єктивні явища. Суб'єктивні в тому сенсі, що хтось є автором ідеї, а об'єктивними в тому сенсі, що ідеї тільки відкриваються, виявляються кимось, існуючи об'єктивно.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що методологічна рефлексія є одним з провідних чинників ефективності дослідницької та педагогічної діяльності вчителя, оскільки вона забезпечує аналіз і корекцію дослідження, адекватну постановку мети і завдань, без чого неможливо результативно проводити науково-педагогічний пошук. На кожному етапі роботи необхідні аналіз, контроль, оцінка і, у разі потреби, корекція дослідницької діяльності. І, якщо педагог-дослідник ігнорує або неповноцінно використовує один з компонентів діяльності рефлексії, відбувається деформація дослідження, зростає вірогідність вибору помилкового шляху і тупикової ситуації. Непомітно для дослідника спотворюється реальність проектування майбутньої дослідницької діяльності, оскільки науково-педагогічний пошук як діяльність є цілеспрямованою системою поетапного вивчення, де перехід до наступного етапу відбувається з урахуванням аналізу рефлексії попереднього. Крім того, методологічна рефлексія, будучи основою успішності проведення науково-дослідної роботи, опосередковано впливає на професійно-кваліфікаційне зростання вчителя, який без елементів дослідницької діяльності приречений на репродукцію.

Одна з концепцій педагогічної рефлексії заснована на ідеї, що розкриває рефлексію вчителя як невід'ємну властивість його професійного мислення [6].

Особливістю педагогічного мислення є його практичний, прикладний характер. Практичне мислення вчителя безпосередньо включене в діяльність вчителя і спрямоване на

розв'язання педагогічних задач різного рівня складності, що відображають логіку розгортання педагогічної діяльності.

Практичне розв'язання вчителем професійних завдань складає психологічну основу його професійного буття, яке завжди здійснюється в умовах конкретної педагогічної ситуації, що містить в собі той або інший ступінь проблемної ситуації.

Проблема будь-якої педагогічної ситуації визначається властивою їй внутрішньою суперечністю між метою, яку потрібно досягти, і об'єктивною можливістю її безпосереднього досягнення. Зняттям цієї проблемної ситуації і займається вчитель, коли вирішує професійну задачу. Відповідно, педагогічну задачу можна розглядати як структурну одиницю розумової діяльності вчителя.

Завдання педагогічної діяльності вчителя відрізняються різним рівнем своєї структурної складності. Це, по-перше, завдання виконавчого характеру, що виникають в процесі реалізації методичних задумів і проєктів вчителя (наприклад, реалізація плану уроку, поточне коректування запланованої програми виховного заходу, тощо.).

По-друге, це завдання проєктувального характеру, що виникають в процесі конструювання способів і засобів педагогічної дії (розробка ефективних форм і прийомів навчальної діяльності учнів, вибір засобів навчання тощо.).

По-третє, це завдання аналітичного характеру, пов'язані з осмисленням і узагальненням досвіду своєї діяльності. При розв'язанні даних задач мислення вчителя неминуче повинне набувати властивостей рефлексії. Якщо при розв'язанні задач виконавчого типу елементи рефлексії ніби „розчинені” в практичній діяльності, виконують свою фундаментальну функцію „зворотного зв'язку”, то завдання проєктувального і тим більше аналітичного типу мають більш високий рівень рефлексії. Їх продуктивне розв'язання можливе лише при виході вчителя на позицію рефлексії по відношенню до своєї діяльності.

Універсальною умовою виходу людини на позицію рефлексії по відношенню до діяльності є наявність проблемної ситуації. Ми враховуємо думку Ю.Кулюткіна та Г.Сухобської, що доти, поки способи педагогічної дії, що проєктуються вчителем на конкретному етапі його практичної діяльності, виявляються достатньо успішними для реалізації визначених цілей, вчителю немає необхідності замислюватися над ними. Проте, як тільки виникає „розузгодження” між планами і реальними результатами діяльності, вчитель вимушений зробити об'єктом аналізу свої реальні та заплановані дії [6, 18].

Інакше кажучи, проблемна ситуація спонукає вчителя до виходу на позицію рефлексії. Це дозволяє йому, відсторонившись від безпосередньої участі в діяльності, об'єктивно проаналізувати всі складові цієї ситуації, зробити необхідні оцінки і висновки, з урахуванням яких конструювати рішення, що оптимізує педагогічну діяльність. Так мислення вчителя набуває характеру рефлексії. Вона виявляється, по-перше, в прагненні вчителя осмислити внутрішні механізми процесу навчання, з'ясувати, чому одні прийоми та методи виявляються ефективними, а інші неефективними; виявити деякі загальні закономірності, які регулюють процес навчання, тобто в прагненні „дійти до сутності” тих явищ, які до цього не представлялися йому проблемними.

По-друге, властивості рефлексії педагогічного мислення виявляються в аналітичному підході вчителя до свого практичного досвіду, що дозволяє робити його „відчуженим”, доступним для подальшого осмислення в контексті досвіду науки і передачі його іншим людям.

По-третє, рефлексія педагогічного мислення виявляється в конструктивній спрямованості аналізу вчителем своєї діяльності, що дозволяє йому із загальної її структури виокремити окремі самостійні завдання, розв'язання яких вимагає своїх спеціальних способів і підходів.

Формування методологічної рефлексії найефективніше здійснюється через моделювання задачної структури педагогічної діяльності. Педагогічна діяльність, здійснювана в режимі індивідуалізованої моделі рефлексії, систематично спонукає вчителя проявляти такі якості, як рефлексія, емпатія, емоційність, креативність. Це шлях до себе, до розуміння своєї природи, до розвитку власних здібностей.

Всі рівні моделювання задачної структури педагогічної діяльності мають відповідати ще одній вимозі, сформульованій В.Давидовим та Н.Тализіною: процедура моделювання задачної структури педагогічної діяльності має бути рефлексією відносно як зовнішніх реалій, даних

майбутньому вчителеві як людині, так і втілювати самостійний відбір рішень на основі фундаментальних професійних знань, принципів, методів педагогічної діяльності, забезпечувати освоєння ним психічних установок, процесів мислення і діяльності, духовного досвіду людини, враховувати його індивідуальні особливості.

Відповідно, умовами ефективного формування методологічної культури вчителя є: 1) методологізація його професійної підготовки; 2) ініціювання методологічної рефлексії; 3) реалізація особистісно-орієнтованого підходу у професійній підготовці; 4) залучення студентів до практичної науково-дослідної роботи під час педагогічної практики.

Таким чином, питання, пов'язані зі становленням педагогічної рефлексії, слід розглядати у контексті спрямування педагогічного мислення на об'єкти педагогічної діяльності. У цьому контексті, як зазначають В.Сластьонін та В.Тамарін [8, 85], методологічна культура задає, зумовлює новий, сучасний стиль науково-педагогічного мислення. При цьому, однією з найважливіших характеристик педагогічно орієнтованого мислення є установка на моделювання предметної діяльності, включеність до якої забезпечує формування у школярів спроектованих психологічних новоутворень. Це зумовлює розробку спеціальних вправ і завдань, спрямованих на оволодіння студентами педагогічною логікою та інструментарієм педагогічної рефлексії.

Отже, не претендуючи на повноту й вичерпність висвітлення даної проблеми в межах цієї статті, слід констатувати, що методологічна культура є важливим елементом професіоналізму вчителя, визначає адекватність сприйняття майбутнім педагогом професійної дійсності, спроможність до організації творчої професійної діяльності на наукових засадах, здатність до самоаналізу й самоактуалізації, рефлексії педагогічного процесу й власної педагогічної діяльності. Педагогічна рефлексія є важливим фактором розвитку педагогічного мислення, формування методологічної культури вчителя.

#### Література:

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. – Псков: ПГПИ им. С.М.Кирова, 2004. – 216 с.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-на-Дону: „Учитель”, 1999.
3. Кабанов П.Г. Вопросы совершенствования методологической культуры педагога. – Томск: Изд-во ТГУ, 1999. – 140 с.
4. Краевский В.В. Три измерения в педагогике // М.Н.Скаткин и современное образование: Материалы научно-практ. конф. В 2-х т. – М.– 2000. – Т.1. – С.11-17.
5. Кульневич С.В. Личностная ориентация методологической культуры учителя // Педагогика. – 1997. – №5. – С.108-115.
6. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат. – М.: Педагогика. – 1990.
7. Сластёнин В.А., Тамарин В.Э. Методологическая культура учителя // Советская педагогика. – 1990. – №7. – С.82-88.
8. Ходусов А.Н. Методологическая культура учителя и условия ее формирования в системе современного педагогического образования. – Москва – Курск, 1997.
9. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. – М.: Шк. культ. политики. – 1997. – 656 с.

УДК 658.011.1

Кузьменко Р.В.

### ОСНОВНІ МОДЕЛІ ТА ПРІОРИТЕТИ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНИ

*Анотація.* У статті розглянуто поняття соціальної політики, досліджено її основні пріоритети формування та розвитку. Проаналізовано моделі соціальної політики, притаманні соціальним державам.

*Аннотация.* В статье рассмотрено понятия социальной политики, исследовано ее основные приоритеты формирования и развития. Проанализированы модели социальной политики, присущие социальным государствам.