

завдання, які стосуються педагогіки вищої школи, організації навчально-виховного процесу, науково-методичного забезпечення, управлінської діяльності тощо.

Література

1. Громова Л. А. Качество образования в контексте программы ЮНЕСКО „Образование для всех”: российское видение: Рекомендации по результатам научных исследований / Л. А. Громова, С. Ю. Трапицын, В. В. Тимченко; под ред. акад. Г. А. Бордовского. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006.
2. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи // Освіта України. – № 21-22. – 19 березня 2008 року.
3. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта. – 20-27 лютого 2002.
4. Андрияко Т. Ю. Комплекс знань для системи управління якістю освітньої діяльності / Т. Ю. Андрияко, Ю. В. Андрияко // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – 2009. – Випуск 147. – С. 5 – 10.
5. Кардаш В. Я. Товарна інноваційна політика: Підручник / В. Я. Кардаш, І. А. Павленко, О. К. Шафалюк – К.: КНЕУ, 2002. – 266 с.
6. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М.: Шк. культ. полит., 1995.
7. Управління трудовим потенціалом: [навч. посіб.] / Васильченко В. С., Гриненко А. М., Грیشнова О. А., Керб Л. П. – К.: КНЕУ, 2005. – 403 с
8. Андрияко Т. Ю. Модель образовательной деятельности и структура комплекса знаний системы управления качеством / Ю. В. Андрияко, Т. Ю. Андрияко // *Materialy V Miedzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji „Aktualne problemy nowoczesnych nauk – 2009”*. Voleum 14. Pedagogiczne nauki: Przemysl. Nauka I studia. – Str. 40 – 42.

Надійшла до редколегії 28.09.2009

УДК 378

Чобітько М. Г.

ОСОБИСТІСНЕ І ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті висвітлюються процеси особистісного і професійного самовизначення майбутнього вчителя. Виділено декілька підходів до розуміння професійного самовизначення та його співставлення з особистісним самовизначенням. Розглянуті функціональні ланки (потреби, мотиви, інтереси, цілі), що є частиною системи соціальної і особистісної детермінації творчої самореалізації педагога. Ключові слова: особистісне самовизначення, професійне самовизначення, творча самореалізація.

Чобітько Н. Г. Личностное и профессиональное самоопределение будущего учителя. В статье раскрываются процессы личностного и профессионального самоопределения будущего учителя. Выделены несколько подходов к пониманию профессионального самоопределения и его сопоставление с личностным самоопределением. Рассмотрены функциональные звенья (потребности, мотивы, интересы, цели), которые являются частью системы социальной и личностной детерминации творческой самореализации педагога. Ключевые слова: личностное самоопределение, профессиональное самоопределение, творческая самореализация.

Chobitko N. G. Personality and professional self-determination of future teacher. The article devoted to the processes of the personal and professional self determination of the future teacher. Several ways of consideration of professional self-determination are defined as well as the ways of its correlation with personal self-determination. Also, article considers the functional links (demands, motifs, interests, goals), as indispensable part of social and personal self determination system of creative realization of the teacher. Key words: personal self-determination, professional self-determination, creative realization.

Процеси особистісного і професійно-особистісного самовизначення дорослої людини, в тому числі і педагога, тільки за останні роки стали предметом ретельного вивчення, що пов'язано з інтенсивним розвитком наук, які досліджують процеси розвитку і освіти дорослих – акмеології та андрагогії (С. Г. Вершловський, В. Г. Воронцова, Ю. А. Гагін, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, І. П. Підласий, Л. Є. Сігаєва, С. О. Сисоєва, Г. С. Сухобська, Ю. М. Кулюткін, В. М. Саратовський, В. І. Слободчиков).

Проблема професійного самовизначення тривалий час досліджується в соціології, педагогіці, психології праці та віковій психології, а також акмеології, яка вивчає закономірності психічного розвитку особистості в період її розвитку (акме), зрілості, в тому числі процес професійного росту і вдосконалення, сходження до професіоналізму (Б. Г. Ананьєв, О. С. Анісімов, А. А. Бодальов, С. У. Гончаренко, А. А. Деркач, Н. В. Кузьміна, І. П. Підласий, С. О. Сисоєва, А. П. Ситников та ін.). У межах даних наук обговорюється питання про суть процесу професійного самовизначення, його часових меж і співвідношення з особистісним самовизначенням учителя.

Аналіз відповідних досліджень показує, що, як правило, дефініції «професійне самовизначення» і «вибір професії» ототожнюється, а процес професійного самовизначення розглядається як вибір професії з декількох можливих варіантів, як вузько спрямований процес, що орієнтується на співвідношення своїх можливостей із вимогами професії, а також на розвиток професійно необхідних якостей. Як зазначає С. У. Гончаренко, професійне самовизначення – це процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої трудової діяльності, який полягає в усвідомленні особистості себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності та передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей і зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста [2, с. 275]. Вивчення закономірностей внутрішнього психологічного підґрунтя професійного самовизначення в межах проблеми професійного вибору пов'язується у сучасній психології з розумінням даного вибору в контексті життєвого і особистісного самовизначення, з пізнанням молодою людиною себе, свого місця у світі, аналізом своїх особистісних ресурсів та співвідношенням їх з вимогами професії (В. І. Журавльов, І. А. Зязюн, І. С. Кон, Т. В. Кудрявцева, А. М. Кухарчук, В. Ф. Сафін, В. І. Шинкарук та ін.).

У літературі, що присвячена проблемі професійного самовизначення, можна виділити декілька підходів до розуміння його співставлення із особистісним самовизначенням. Перший підхід – функціональний або маніпулятивно-прагматичний. Особистісне самовизначення визначається як підґрунтя професійного в тій мірі, в якій воно забезпечує формування якостей, що необхідні для професійної діяльності. Відбувається свого роду штучне підведення особистості під вимоги професії, адаптація до них. Функціональний підхід орієнтований на нормативні способи, еталонну структуру діяльності професіонала, в той час як, вважає А. Р. Фонарьов, реальна його діяльність має швидше індивідуально-психологічну структуру і визначається індивідуальним стилем його діяльності.

Другий підхід ґрунтується на визнанні взаємозв'язку і співвідношення двох видів самовизначення: особистісне виступає як найважливіша умова професійного, на якому сконцентрована увага дослідників, яке розглядається як суттєвий аспект розвитку особистості (Є. О. Климов, А. К. Маркова, Ю. П. Поваренков, С. М. Чистякова). Особистісне самовизначення розглядається як вищий рівень життєвого самовизначення, як знаходження свого самобутнього образу «Я», постійний розвиток цього образу і створення його серед оточуючих людей.

Рівні всередині кожного типу самовизначення відображають рівень самореалізації людини в кожному із них. Критеріями просування по даних рівнях слугують внутрішнє сприйняття людиною даної діяльності і рівень творчого до неї відношення. Сучасна людина в змозі жити позитивно, вирішувати свої життєві і професійні проблеми, тільки постійно самовизначаючись в культурі, яка для неї є як формою існування, так і засадами для свідомого формування себе. На думку Н. М. Нікітіної, варто розглядати самовизначення в культурі як основний шлях, умова професійно-особистісного самовизначення [8, с. 66].

Третій підхід – особистісно орієнтований, у центрі якого знаходиться особистісне самовизначення, а професійне розглядається як його складова частина, як процес розвитку людини в професії на підставі найбільш повного використання своїх можливостей (К. А. Альбуханова-Славська, Р. Бернс, Е. М. Борисова, А. Маслоу, К. Роджерс, А. Р. Фонарьов та ін.).

Аналіз досліджень проблеми професійного самовизначення в контексті життєвого шляху особистості засвідчує про безпосередню залежність його від рівня зрілості особистості, від характеру і способів її ідентифікації себе із професією. К. О. Альбуханова-Славська виділяє декілька типів і рівнів професійного самовизначення (на нашу думку, вони можуть бути співвіднесені з етапами формування готовності вчителя до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в педагогічній діяльності) у відповідності з даним критерієм:

1. Ідентифікація, в основі якої лежить прагнення особистості досягти високого рівня матеріального достатку, орієнтує особистість на професійне просування в сферах професійної діяльності, що високо оплачується;

2. Ідентифікація особистістю себе з громадською діяльністю дає той тип професійного самовизначення, який пов'язаний із професійними перспективами в будь-якій діяльності, що забезпечує прояв нею соціальної активності. (Враховуючи цей факт, ми вважали за необхідне у змісті ціннісних орієнтацій педагога, готового до особистісно орієнтованої діяльності, позначити сформованість сприйняття суспільно-корисної діяльності як цінності). Особистісні цінності – поняття, що в психології особистості відображає факт включеності суб'єкта в соціальні зв'язки та стосунки і трактує людину як соціокультурну реальність [3, с. 625].

3. Ідентифікація, в основі якої лежить відношення до себе як носію певних здібностей, орієнтує особистість на максимальний прояв і на професійний розвиток в тій професії, де ці здібності будуть в більшій мірі затребувані. (Відношення до себе як цінності було також введено нами в перелік цінностей вчителя в структурі готовності до особистісно-орієнтованої діяльності).

4. Ідентифікація людини, що володіє широким спектром здібностей і орієнтована на творчість у праці, визначає реалізацію нею себе в тих професіях, які надають можливість творчості [1, с. 145-146]. Професія вчителя, поза всяким сумнівом, є такою. А особистісно-орієнтована педагогічна діяльність може, на нашу думку, розглядатися як спосіб творчої самореалізації вчителя.

Таким чином, підґрунтя професійного самовизначення виступає особистісне самовизначення людини, система базових цінностей і смислів, що визначають її ставлення до себе і до життя в цілому. В аспекті нашого дослідження це вказує на необхідність серйозного ставлення до ціннісного компонента готовності вчителя до реалізації особистісного підходу в педагогічній діяльності. Умовою позитивного професійного самовизначення індивіда стає позитивне особистісне самовизначення, прагнення особистості до розгортання і розкриття в професійній діяльності своєї індивідуальності, свого внутрішнього потенціалу. Зрозуміло, що взаємозв'язки, які існують між професійним та особистісним самовизначенням досить складно висловити у вигляді певної поетапної стандартної взаємодії, необхідно говорити про їх постійну, нерозривну єдність і взаємообумовленості одного іншим. Єдність вказує на взаємозв'язок, взаємообумовленість явищ, що проводить до їх цілісності; виражає нерозривність, нероздільність сторін, їх відповідність, рівновагу, рівнодію; підкреслює діалектичний характер даного взаємозв'язку – суперечність, відносну автономність сторін, і в той же час їх інтеграцію в деякій цілісності.

Отже, підґрунтя цілісності процесів особистісного і професійного самовизначення полягає не у підпорядкуванню другого першому, а у їх взаємодії і взаємозбагаченні. Ці взаємозв'язок і взаємовплив стають очевидним при розгляді діалектики загального (людського), окремого (притаманного певному типу людей) та одиничного (конкретного, індивідуального) в людині. Внутрішнє в людині, яке психологи пов'язують з індивідуальністю особистості, її унікальністю і неповторністю зовсім не виключає представлення в ній зовнішнього – загального, володіння певною мірою спільності з іншими людьми.

Сучасна педагогіка і психологія бачать в становленні самобутньої особистості, в прояві її унікальності, в її самореалізації і самоактуалізації важливу умову її професійного становлення. Тут відбувається злиття суспільного і особистісного смислів: суспільство зацікавлено у розвитку індивідуальності у своїх цілях (від «нормативної» особистості, не обтяженої своєю індивідуальністю, воно отримує значно менше, ніж від людини з індивідуальною творчою

позицією), а отже, і в цілях самої особистості. Людина відчуває задоволення, набуваючи смисл свого життя в процесах самовизначення, самоактуалізації і саморегуляції. Таким чином, її особистісні цілі і смисли стають суспільно значимим, а індивідуальність сприймається не тільки як особистісна, але і соціальна, в тому числі професійна цінність [1, с. 8]. Професійний розвиток, як стверджує В. В. Рибалка, – це процес формування суб'єкта професійної діяльності, тобто системи певних властивостей в умовах неперервної професійної освіти, самовиховання та здійснення професійної діяльності [3, с. 733].

Отже, теоретичний аналіз проблеми професійно-особистісного самовизначення дає змогу зробити висновок про те, що професійно-особистісне самовизначення вчителя являє собою неперервний, не обмежений часовими рамками процес, є сутнісною характеристикою і основним механізмом процесу професійного становлення педагога, як таким, що забезпечує його саморозвиток, самореалізацію і самоздійснення в професійній діяльності. Самовизначення вчителя у річищі педагогічної реальності ставить його перед вибором тієї парадигми, в межах якої він має намір реалізувати себе в професії на підставі усвідомлення і прояву своєї внутрішньої цілісності, свого істинного «Я» і його збагачення завдяки «входженню» у професійну культуру суспільства. Вибір гуманітарної парадигми і особистісно-орієнтованої діяльності в ній як способу професійного буття вказує на те, що професійно-особистісне самовизначення педагога по суті своїй є культуродоцільним і культуротворчим процесом, підґрунтям якого є процеси смислотворення і ціннісного самовизначення вчителя, ідентифікації себе як носія гуманістичних норм і цінностей. Це, свого роду, духовний акт, що веде до побудови вчителем професійно цінної життєвої концепції і «Я-концепції».

Пошук системоутворюючих особистісних властивостей учителя, що забезпечують його цілісний розвиток як носія педагогічної культури суспільства, привів дослідників до виділення в якості цілісної, комплексної характеристики особистості її професійно-педагогічну культуру, яка відображає рівень зрілості і розвитку педагога в цілому, міру його творчої активності, що реалізовується в професійній діяльності (І. Ф. Ісаєв, В. О. Сластенін, Є. М. Шиянов) [5]. У той же час, будучи комплексною, багаторівневою властивістю особистості вчителя, професійно-педагогічна культура сама є своєрідною системою і передбачає існування тих інтегрованих і системоутворюючих властивостей, які відображають ієрархічність даної системи, її динамічні характеристики, що забезпечують професійно-особистісну готовність вчителя як системну якість. Такою цілісною, системоутворюючою властивістю, що утворює професійно-педагогічну культуру, на думку Н. М. Нікітіної, є культура професійно-особистісного самовизначення вчителя, яка відображає єдність сфер його свідомості і діяльності, єдність особистості вчителя як індивідуальної та інтегрованої системи: визначає з одного боку, її внутрішню цілісність і функціонування як самоорганізуючої системи, а з іншого, її відкритість, взаємозв'язок і взаємодію з навколишнім світом, з культурою [8, с. 79].

Ми вважаємо за доцільне деяке умовне співставлення типів самовизначення у різних смислових просторах із можливими рівнями сформованості професійно-особистісної готовності вчителя до реалізації особистісно орієнтованого підходу в педагогічній діяльності. Ситуативний тип самовизначення буде притаманний низькому рівню вказаної готовності, соціально-культурне самовизначення – середньому рівню готовності: екзистенціальне самовизначення засвідчує про високий рівень сформованості професійно-особистісної готовності вчителя до реалізації особистісного підходу в педагогічній діяльності. Такий учитель упевнений у доцільності особистісно орієнтованого підходу до освіти і не сумнівається у необхідності здійснювати свою професійну діяльність у руслі гуманітарної парадигми.

Неодмінними складовими педагогічного професіоналізму, на думку В. О. Сластеніна, повинні стати: свідомий аналіз професійної діяльності на підставі мотивів і диспозицій; проблематизація і конфліктизація педагогічної діяльності – бачення в ній колізій і невідповідностей, що не сприймаються; критичне відношення до педагогічних нормативів; рефлексія і побудова системи смислів (смислотворчість); відкритість середовищу і професійним нововведенням; відношення, що творчо перетворює світ; вихід за межі нормативних завдань; прагнення до самореалізації, до втілення в професійній діяльності своїх намірів і образу життя;

суб'єктування елементів змісту в особистісно-смісловий зміст, тобто наділення особистісним змістом. У наведеному вище висловлюванні В. О. Сластеніна визначено самореалізацію педагога як «втілення ним у професійній діяльності своїх намірів і образу життя». Це визначення відображає процесуальний аспект педагогічної самореалізації [7].

Професійні мотиви, об'єднані з високим рівнем креативності, забезпечують оптимальний результат педагогічної діяльності. Для таких учителів характерний пошук інноваційних форм і методів роботи, осмислення своєї діяльності, створення власної концепції навчально-виховного процесу. Вчитель із мотивами особистісної самореалізації надає перевагу творчим видам праці, що відкривають беззаперечні можливості для саморозвитку, кожний раз здійснює вибір кращого варіанту методу, що осмислений через усвідомлення своїх здібностей і педагогічних завдань. Таку діяльність відрізняє високий рівень сприйняття нового, постійний пошук себе в новому, потреба у створенні нового бачення різних форм педагогічної діяльності. Характеризуючи вчителя з мотивами особистісної самореалізації, приходимо до думки, що це людина з високим рівнем творчого потенціалу, який проявляється у прагненні добитися результату в своїй діяльності без особистісної прагматичної мотивації, як такий, що отримує задоволення у самій інноваційній діяльності, яка має для нього глибокий особистісний зміст. Його відрізняє створення нових концептуальних підходів, високий рівень рефлексії і психологічної готовності до сприйняття нового.

Особистість педагога – особистість, яка виконує професійну роль педагога (шкільного вчителя, вихователя дошкільного закладу, вихователя школи-інтернату, викладача вищого навчального закладу тощо.) [3, с. 575]. Реальною причиною педагогічних дій учителя, що стоїть за мотивами як безпосереднім побудженням, є інтерес – особистісний і професійний. Він надає орієнтуючу дію на діяльність педагога, тобто під впливом інтересу відбувається формування направленості особистості вчителя на усвідомлення цілей діяльності і самовдосконалення в процесі реалізації особистісно-орієнтованого підходу. Наявність потреби і прагнення досягти майбутнього результату є інваріантною ознакою, що визначає мету як образ передбачуваного результату. Усвідомлена і прийнята вчителем мета покликана надавати особистісний зміст педагогічної діяльності. Під особистісним змістом розуміється індивідуалізоване відображення справжнього відношення особистості до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність, усвідомлене як «значення для мене». Основними об'єктами, до яких формується відношення аспекту, котрий ми досліджуємо, є особистісно-орієнтована педагогічна діяльність і позитивний образ «Я-професійне». Отож, відправним моментом для максимально повної творчої самореалізації педагога у професійній діяльності є встановлення ним особистісного змісту педагогічної діяльності, її особистісна спрямованість та відображення дійсного відношення до свого «Я-професійне».

Розглянуті нами функціональні ланки (потреби, мотиви, інтереси, цілі) є частиною системи соціальної і особистісної детермінації творчої самореалізації педагога, в тому числі і особистісно орієнтованої педагогічної діяльності. Тільки в сукупності ці складові пов'язують в органічно єдине ціле направленість професійних цінностей і особистісний зміст педагогічної діяльності, даючи змогу вчителю творчо себе реалізовувати у обраній (гуманістичній) педагогічній парадигмі. Зміст технологічного аспекту в цілісній структурі механізму творчої саморегуляції визначається способами (педагогічна активність і педагогічна творчість) і засобами (самонавчання, самовиховання, самоосвіта) як компонентами саморегуляції особистості педагога в професійній діяльності, які, на нашу думку, виступають в якості механізмів втілення в діяльності професійно особистісної готовності. Специфіка педагогічної творчості багато в чому визначається специфікою педагогічної діяльності, «об'єктом» якого виступає учень як суб'єкт життєдіяльності. Тобто «об'єкт» педагогічної діяльності надзвичайно активний, мінливий, вибірковий у прийнятті або неприйнятті всього того, що на нього впливає, оскільки «матеріал» (учень), до якого докладаються зусилля «творця» (педагога), має власну логіку і форму розвитку.

Умови творчості вчителя розкриті рядом авторів (В. І. Загвязинський, В. О. Кан-Калик, Н. В. Кузьміна, Ю. М. Кулюткін, М. Ю. Посталюк, Г. С. Сухобська). Вони вказують на

тимчасову спрямованість творчості, коли між завданнями і способами їх вирішення немає великих проміжків часу; поєднання творчості вчителя з творчістю учнів та інших учителів; необхідність прогнозувати відтермінований педагогічний результат; атмосферу публічного виступу; необхідність постійного співвіднесення стандартних педагогічних прийомів і нетипових ситуацій.

У спеціальних дослідженнях В. І. Загвязинський [4, с. 14-15], В. О. Кан-Калик та М. Д. Нікандров [6] розкривають основні особливості творчої діяльності педагога, в тому числі при реалізації особистісно орієнтованого підходу. В. О. Кан-Калик та М. Д. Нікандров виділяють різні рівні педагогічної творчості [6, с. 85]. Перший рівень – це рівень відтворення готових рекомендацій. Вчитель, що працює на даному рівні творчості, використовує зворотний зв'язок, коригує свої впливові дії по її результатах, але діє «за методичкою», за шаблоном, за досвідом інших вчителів. Другий рівень – це рівень оптимізації діяльності на уроці, починаючи з його планування. Творчість тут полягає в умілому виборі і доцільному співставленні вже відомого вчителю змісту, методів і форм навчання. Третій рівень – евристичний, при якому педагог використовує творчі можливості живого спілкування з учнем. Четвертий – особистісно-самостійний – найвищий рівень творчості вчителя, характеризується тим, що педагог може використовувати вже готові прийоми, але вкладати в них своє особистісне начало, оскільки вони відповідають його творчій індивідуальності, особливостям особистості учня, конкретному рівню навченості, вихованості, розвитку класу.

Інтуїтивне мислення в аспекті, що ми розглядаємо, відіграє тимчасову роль, але роль дуже важливого самостійного засобу у рішенні творчих педагогічних завдань. Воно приводить вчителя до вибору оптимального шляху, що націлений на прогнозуваний результат. Вчені, підкреслюючи значимість інтуїції для творчості, вважають, що саме інтуїція є основною, специфічною ланкою творчого процесу, тому що будь який вид діяльності, втративши інтуїтивний характер, перетворюється у засвоєний, стандартний. Важливо підмітити, що при реалізації особистісно орієнтованого підходу в педагогічній діяльності особливо реально проявляються суперечності між логічним та інтуїтивним. Логічне як стереотипне визначається всякого ряду регламентами: структурою навчально-виховного процесу, програмами, тематичними і поурочними планами, підручниками, різними штампами, що мають місце в педагогічному досвіді. Інтуїтивна ж ідея часто виходить за рамки нормативних обмежень.

Проблемно-заданий підхід до педагогічної творчості дає змогу дати стверджуючу відповідь на питання: а чи можна навчити педагогічній творчості? Можна, при забезпеченні постійної інтелектуальної активності майбутніх учителів і специфічної творчої пізнавальної мотивації, яка виступає регулюючим фактором процесів вирішення педагогічних завдань в логіці особистісно орієнтованого підходу. Це можуть бути завдання на перенесення знань та умінь в нову ситуацію, на виявлення нових проблем у знайомих (типових) ситуаціях, на виділення нових функцій, методів і прийомів, на комбінування нових способів діяльності з відомих та ін. Цьому ж сприяють і вправи в аналізі педагогічних фактів і явищ, виділенні їх складових, виявленні раціональних засад тих чи інших рішень і рекомендацій. Для розвитку творчого потенціалу і активності необхідно оволодіння вчителем дослідницькими методами. Про творчий потенціал судять по досягненнях. Як відомо, здібності та інші якості особистості розвиваються і формуються тільки в діяльності, але не взагалі в діяльності, а у самостійній, творчій діяльності. Необхідно стимулювати у вчителя ті сили, ту діяльність, якій ці творчі можливості можуть проявитися і сформуватися. Вважаємо, що саме особистісно орієнтований підхід в педагогічній діяльності дає вчителю максимальні можливості для творчої саморегуляції. Творчий досвід знаходження у гуманістичній парадигмі і засвоєння особистісно-орієнтованої педагогічної діяльності виводить вчителя за свої межі, дає змогу максимально проявитися особистісному потенціалу.

Таким чином, сутність творчої самореалізації вчителя може бути зрозуміла як втілення, «опредмечування» ним у рамках професійної діяльності своєї особистісної професійно-педагогічної культури. На нашу думку, правомірним є висновок про те, що творчий професійний потенціал передбачає рівень професійно-особистісної готовності педагога до

реалізації особистісно орієнтованого підходу в педагогічній діяльності. Творчий професійний потенціал особистості утворюється злиттям у структурі особистості творчого (буттєвого) потенціалу і професійного потенціалу як перспективи особистості в оволодінні засобами прояву своєї індивідуальності в професії і через професію.

Література

1. Борисова Е. М. Профессиональное самоопределение. Личностный аспект: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. психол. наук / Е. М. Борисова. – М., 1995.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юріком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский // Советская педагогика. – 1989. – №1.
5. Исаев И. Ф. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В. А. Сластенина / И. Ф. Исаев, Е. М. Шиянов // Известия Российской академии образования. – 2000. - № 3. – С. 45-58.
6. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М., 1990.
7. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. М. Шиянов. – М.: Школа – Пресс. 1998. – 512 с.
8. Никитина Н. Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: Монография / Н. Н. Никитина – М.: Прометей, МНГУ, 2002. – 316 с.

Надійшла до редколегії 28.09.2009

УДК 378

Рикова Л. Л.

СТРУКТУРНІ І ФУНКЦІОНАЛЬНІ МОДЕЛІ, ЩО ВИКОРИСТОВУЮТЬСЯ У ВИКЛАДАННІ ПРИРОДНИЧИХ І МАТЕМАТИЧНИХ НАУК

В роботі проведено аналіз структурних і функціональних моделей, що використовуються у викладанні природничих і математичних наук. Ключові слова – структурна модель, функціональна модель, викладання.

Рикова Л. Л. Структурные и функциональные модели, используемые при преподавании естественных и математических наук. В работе проведен анализ структурных и функциональных моделей, используемых в преподавании естественных и математических наук. Ключевые слова – структурная модель, функциональная модель, преподавание.

Rykova L. L. Structural and the functional models used for teaching of natural and mathematical sciences. In this work we analyzed the structural and functional models used in teaching science and mathematics. Keywords - the structural model, functional model, teaching.

У зв'язку з наявністю різних підходів до моделей і моделювання в літературі існують різні визначення структурних і функціональних моделей. Л. Д. Ландау, Є. М. Ліфшиц [1] вважають структурні і функціональні моделі антиподами: структурні моделі – чисто формальна констатація встановлених фактів без відображення якоїсь причинності; функціональні ж моделі – це моделі, що містять в собі функціональні зв'язки між змінними величинами і параметрами, які характеризують, з одного боку, явище, а з іншого – його причини. В якості прикладів структурних моделей автори таких визначень наводять структури складних молекул, схеми експериментальних установок, геометричні зображення елементарних чарунок кристалічних матеріалів, деякі математичні моделі тощо. В якості прикладів функціональних моделей у цих випадках наводяться математичні диференціальні або інтегральні моделі у вигляді диференціальних або інтегральних рівнянь, які описують процес, що вивчається, деякі алгебраїчні або геометричні моделі, які несуть інформацію про функції, що описують «оригінал».