



appear the participants who will «localise» or «pacify» the group process trying to not only maintain good discipline but also to co-ordinate opinions. This symbolises a new stage of discussion dynamics.

On the assumption that at every stage of group dynamics the facilitator induces or suggests something to the participants, the first stage is characterised by the ability to take an observing position, which requires an ecological or tolerant attitude to every participant in the group. The model of this ability is the facilitator herself, who does her best not to get detached from the discussion while providing the opportunity for others to follow as closely as she is. And at a certain point the facilitator even restrains herself from leading the group in order to give the group the opportunity to self-organize even as the participants seem to have lost this ability-and this in itself is, of course, a form of leadership.

The facilitator is motivated by the conviction that the group must find the solution or answer to the question it has posed itself. And that answer must satisfy the facilitator as well as a participant of the group. If it does not-if she is neglected--the second crucial stage of facilitation follows, in which she does not restrain herself from expressing her discontent, and attempts to «correct» the development of the group towards her own understanding

## REFERENCES

1. Lipman, M., and Sharp, A. Growing up with Philosophy. Philadelphia: Temple University Press, 1978. – 220 p.
2. Lushyn, P. The Problem of Pedagogical Transfer of Critical Thinking Curriculum within Global and Ecopsychological Perspectives // Children Philo-sophize Worldwide: Theoretical and Practical Concepts. – Eds. Eva Marshal / Takara Dobashi / Barabar Weber. – Berlin : Peter Lang. – 2009. – P. 179–184. 0,5 друк. арк.
3. Лушин П. В. Хаос и неопределенность: от страдания – к росту и развитию

of the issue. This, again, is her right as a group participant rather than as the «authority.» This stage is a risky one, for it may influence the group which does not recognize that the move is a democratic one, but takes it as an assertion of authority, to either accept her arguments submissively or to resist non-verbally, if not otherwise, the «authority» they understand her to be asserting. Its ambiguity is amplified by the fact that the moment of her assertion is closely connected with the moment of her rejection, at which point the facilitator takes the «underdog» position, and defends her right to acknowledge her own experience and competence. Unfortunately, some facilitators overlook or shy away from this circumstance. In fact it is absolutely logical, given the fact that the facilitator went through the first stage together with the group, and her original position prepares her for access to the second.

Having reached some kind of consensus--i.e. the at least temporary satisfaction of all perspectives--the ecology of the situation must be «tested,» i.e. it is necessary to answer the question of how fully each position has been integrated. In this context, an ecological evaluation implies the ability to include identify aspects or elements of the theme under discussion that may have been ignored, rejected or overlooked. These aspects often provide the material for the group's progress over subsequent sessions.

[Текст] : Монографія / Лушин П. В. – Киев, 2017. – 144 с. – (Серия «Живая книга»; Т. 4).

4. Концепція Нової української школи : Електронний ресурс – Режим доступу <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> . – Мова : укр. – Дата останнього доступу : 01.03.2017. – Загол. з екрану.

## РОЗВИТОК МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

О. Лаврентьєва

У сучасній соціокультурній ситуації професійна підготовка вчителя має забезпечувати, окрім спеціальної фахової, загальноосвітню, культурологічну й світоглядну підготовку, соціальний розвиток і професійне становлення у вибраній сфері педагогічної діяльності. Підготовка вчителя розглядається як комплексна програма, в основі якої — програмно-цільовий метод планування й наукового управління його професійним саморозвитком. Провідною метою, підґрунтям та умовою її ефективності є розвиток особистості педагога, оволодіння ним відповідними знаннями та здібностями. Обсяг і напрям цього процесу мають відповідати вимогам глобалізації, інформатизації й полікультурності сучасного суспільства (О. Абдулліна, С. Архангельський, В. Биков, В. Бондар, Є. Бондаревська, С. Гончаренко, Н. Гузій, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кузь, Н. Кузьміна, З. Курлянд, О. Лавріненко, В. Луговий, О. Мороз, Н. Нічкало, В. Орлов, Л. Пуховська, В. Радул, О. Савченко, С. Сисосва, В. Сластьонін, Л. Хомич, В. Шахов та ін.). Помітна роль у цій справі належить післядипломній освіті, зміст якої і дотепер є предметом дискусій та наукових пошуків.

Провідні вчені, які спеціально займаються вдосконаленням змісту професійної освіти (В. Андрєєв, О. Барабанщиков, В. Беспалько, В. Бенін, Є. Бондаревська, О. Гребенюк, В. Гриньова, О. Дубасенюк, В. Загвазинський, О. Кобенко, І. Колесникова, А. Кузьмінський, О. Матвієнко,

О. Огієнко, В. Рибалка, Л. Сергєєва та ін.), неабеставно вважають, що в сучасних умовах сформований образ професійно-педагогічної культури вже не забезпечує професійного й кар'єрного успіху вчителя, його конкурентоспроможність, високий рівень професіоналізму та педагогічної майстерності. Ці проблеми стали закономірним відображенням суперечностей між справжнім ідеалом учителя й недостатньо дієвими механізмами й якістю його професійної підготовки, реальним станом культурного розвитку й сформованою системою професійних цінностей. Як результат, переосмислення змісту професійної діяльності вчителя, який сьогодні виходить на рівень проектування й конструювання педагогічних систем, виокремлюється в новий культурний феномен – методологічна культура вчителя (О. Бережнова, С. Гончаренко, В. Кравцов, В. Кушнір, П. Кабанов, В. Краєвський, В. Сластьонін, О. Ходусов та ін.). Значущість методологічної культури саме для вчителя, на відміну від ученого, дослідника чи професійного методолога, полягає в тому, що кваліфіковане виконання ним своїх функцій передбачає цілеспрямоване й професійне дослідження на основі осмислених, привласнених і дієвих ціннісних орієнтацій сучасного постіндустріального суспільства.

З метою визначення актуальності питання розвитку методологічної культури вчителя, змісту і сутності його методологічної підготовки ми

провели пілотажне дослідження на базі факультету післядипломної освіти вчителів Криворізького державного педагогічного університету, що передбачало анкетування, опитування, співбесіди, аналіз якості виконання вчителями кваліфікаційних робіт, відвідування методичних заходів шкіл міста тощо.

Аналіз анкет 168 учителів фізики, хімії, географії й біології різного стажу педагогічної роботи (до 10 років, 10–20 років і понад 20 років) не виявив особливостей у відповідях, тому далі ми подаємо узагальнені результати.

Зокрема, виявилось, що основний досвід науково-дослідної діяльності майбутні вчителі отримують переважно в межах виконання курсових (67,8%) і дипломних робіт (46,4% за рахунок випускників останніх 10 років). У студентські роки лише 25% брали участь у студентських науково-практичних конференціях як слухачі і тільки 14,2% – як доповідачі. Займаються власною дослідницькою діяльністю сьогодні 32,1% учителів, решта (67,9%) – лише за програмою підвищення кваліфікації.

Настанови сучасної післядипломної освіти зумовлюють і науково-дослідницький аспект. Учителів широко залучають до організації та проведення науково-методичних заходів (семінарів, практикумів, майстер-класів, тренінгів), заохочують до участі в науково-практичних конференціях регіонального й всеукраїнського рівнів, публікацій у спеціалізованих науково-методичних виданнях, творчі вчителі створюють персональні веб-сайти, публікуються на освітніх інтернет-порталах. Проте більшість педагогів, не маючи відповідної мотивації, обмежується доповідями на нарадах педагогів школи (61,3%), а майже третина (28,5%) – доповідями на науково-практичних конференціях у межах районних методичних об'єднань, незначна частина (10,1%) бере участь у регіональних і всеукраїнських конференціях. Як результат, публікації мають 39,2% з опитаних нами вчителів, дипломи й грамоти – 35,8%, жодних результатів і відзнак не мають 25% учителів.

За результатами нашого анкетування, виокремилися обрані вчителями напрями науково-дослідної роботи, а саме: напряму не мають – 18%; методичний напрям – 35,7%, загальнопедагогічний – 14,2%, галузевий – 32,1%. На нашу думку, остання цифра є сумнівною. Ми не заперечуємо того випадку, коли деякі шкільні вчителі займаються дослідженнями в межах свого предмета викладання, проте, це лише одиниці, а не третина. Найімовірніше, вчителі вважають галузевими дослідження методичного характеру. Зауважмо, що таке перекручування, за нашими спостереженнями, є досить характерним явищем для педагогічного середовища.

3-поміж перепон, названих учителями, найбільше впливають на їхню науково-методичну активність такі: брак часу, вибір та обґрунтування теми, недоступність наукової літератури, відсутність експериментальної бази, погане матеріально-технічне забезпечення, недостатній науковий рівень. Хоча більшість (61,3%) учителів скаржаться на великий обсяг так званої зайвої роботи, яку вони виконують: збір документів, підготовка численних звітів, чергування на виборчих дільницях тощо. Це забирає час і сили педагога. Досить слушним у цьому контексті є зауваження авторів «Програми підтримки вироблення стратегії реформування освіти» (2001) про те, що від «гарних педагогів» вимагається бути «апостолом правди і науки», завжди ... творити з любов'ю до людей, плекати душі своїх вихованців в атмосфері добра й справедливості, психологічного й морального комфорту. Час Учителя-майстра, що навчає дітей, проголошується безцінним, його не можна витрачати на здійснення невластивих для

нього функцій. Майбутнє нації, її духовна міць, інтелектуальне й моральне здоров'я суспільства визнаються здебільшого залежними від дій учителів» [9]. Однак сучасна педагогічна практика демонструє суттєві розбіжності між ідеальним учителем і реальним педагогічним працівником. Усунути їх можна, змінивши умови праці і ставлення суспільства до вчителя, соціальне та матеріальне забезпечення освітнього процесу.

Варто вказати й на невисоку мотивацію вчителя до науково-дослідницької роботи. Збільшення кількості публікацій учителів певним чином зумовлене новими вимогами до проведення атестації, а не бажанням займатися науковою роботою. Загалом, ця діяльність не сприяє зміні статусу, не позначається на матеріальному становищі педагога.

Огляд кваліфікаційних праць учителів за останні п'ять років відобразив також не досить гарне становище щодо розуміння ними методологічних основ дослідження (визначення об'єкта, предмета, мети, завдань); його логіки; чіткого вживання наукової термінології; розмежування методів, методики і технології. У третині праць трапляються суттєві помилки, що стосуються класифікацій, умовиводів, встановлення причинно-наслідкових зв'язків у теоретичних аспектах досліджуваного питання. У 75% праць маємо відірваність теорії від практики, формальний, поверхневий підхід до окреслення теоретичних основ власного педагогічного досвіду. Убачаються суттєві прогалини щодо оволодіння темою дослідження (як з погляду педагогічної, так і з погляду галузевої наук), трапляються запозичення й компіляції. Лише у 25% випадків учителям вдається правильно, відповідно до вимог оформити кваліфікаційну роботу, а це є також досить важливим індикатором сформованості їхньої методологічної культури.

Отже, констатуємо, що переважна більшість педагогів-практиків безпосередньо не займаються науковою роботою або виконують її епізодично чи безсистемно. Звісно, наукова праця, як одна зі сфер функціонування методологічної культури, традиційно вважається цариною педагогів-дослідників. Як зазначає В. Краєвський, «робота дослідника – особливий вид діяльності, відмінний від діяльності практичної... Учитель, звичайно, може (але не повинен) займатися також і науковою працею, але це буде означати, що він залучений до різних, хоча й взаємозалежних, видів діяльності, кожний з яких має специфічний об'єкт, засоби й результати. Той, хто не розрізняє свої функції в кожному із цих видів діяльності, найімовірніше, ні в тому, ні в іншому не досягне успіху» [5]. В. Андрєєв, О. Бережнова, Є. Бондаревська, С. Гончаренко, П. Кабанов, В. Кравцов, С. Кульневич, В. Кушнір, В. Семиченко, В. Сластьонін, В. Тамарін, О. Ходусов та інші наголошують на необхідності оволодіння вчителем методологічною культурою у взаємозв'язку з такою інтегральною характеристикою його особистості й діяльності, як професійна культура.

В умовах сьогодення активізувалася навчально-дослідницька робота учнів, особливо в старшій профільній школі та в школах нового типу. Звичайно, таке насичене професійне життя вимагає від учителя належного рівня методологічної культури, яка охоплює, зокрема, компетентність і культуру управління навчально-дослідницькою роботою школярів.

За результатами анкетування, ми одержали досить широкий спектр розуміння вчителями сутності навчально-дослідницької роботи учнів. Для більшості (61,3%) опитаних нами вчителів — це практична творча діяльність, спрямована на розвиток знань, умінь і навичок учнів, для 25% — це вид пізнавально-практичної діяльності, заснований на виконанні проблемно-пошукових завдань, для решти (13,7%) вчителів — це самостійна творча дослідницька робота, спрямована на досягнення цілей навчання.



Практично всі респонденти відзначають роль дослідницької роботи учнів у розвитку пізнавального інтересу до предмета (89,2%), у поглибленні й підвищенні якості знань з предмета (86,9%). Багато вчителів вважають, що «навчально-дослідницька робота сприяє формуванню й розвитку знань, умінь, навичок учнів», «оволодінню методами наукового дослідження», «розвитку мислення й творчого потенціалу учнів», що відповідно становить 86,9%, 61,3% і 50%. Траплялися відповіді, у яких учителі вбачають значення дослідницької діяльності в усвідомленні учнями широкого кола природничо-наукових та екологічних проблем (50%), у професійній орієнтації (25%). Натомість 86,9% опитаних вважають за необхідне систематичне залучення учнів до навчально-дослідницької роботи зі свого предмета. Однак кількість учителів, які регулярно це роблять, значно нижча – 25%, тоді як решта обмежується програмними навчальними проектами.

За даними нашого анкетування, досвід керівництва дослідницькою діяльністю учнів в учителів становить від 7 до 18 (35,7%) років. З-поміж видів і форм дослідницької діяльності учнів використовуються: квазі-дослідження на уроках – 21,4%, квазідослідження в позаурочний час – 14,2%, написання рефератів – 53,5%, підготовка доповідей – 42,8%, творчі роботи – 42,8%. Зауважмо, що майже всі опитані нами вчителі в уточнювальних бесідах підтвердили свою обізнаність у концептуальних та змістових відмінностях між навчальним проектом і творчою роботою.

Стосовно напрямів дослідження, то тут розподіл виявився таким: дослідження прикладного характеру становлять 42,8%, навчально-наукові – 10,7%, теоретичні – 3,5%. Звісно, що специфіка кожного навчального предмета накладає свій відбиток на вибір тем і напрямів навчально-дослідницької роботи учнів. Так, 46,4% учителів біології вказали, що широко використовують із цією метою пришкольню дослідну ділянку й куточки живої природи, розробляють разом з учнями екологічні стежки, проводять моніторинг довкілля, аналітичні спостереження, досліджують особливості організму людини, фактори мінливості й спадковості, здорового способу життя. Під час вивчення географії сьогодні досить великої популярності набули теми геоекономічного, геоекологічного, туристичного й соціологічного спрямувань, а також гідрологічного, геоморфологічного, геологічного тощо. Натомість 42,8% учителів фізики і 21,4% учителів хімії мають можливість застосовувати для навчально-дослідної роботи шкільне обладнання й лабораторії. Загалом, більшість учнівських досліджень у природничій галузі мають прикладний характер і передбачають широке застосування комп'ютерного моделювання. З одного боку, це свідчить на користь прогресу щодо рівнів використання методів навчально-дослідницької діяльності, а з іншого – про елементарну бідність на необхідне матеріальне устаткування шкільної природничої освіти. Творчі вчителі намагаються запроваджувати саморобні прилади, залучати до роботи батьків та дослідні установи.

Учителі вказали, що за останні три роки їхні учні брали участь у науково-практичних конференціях (28,5%), у дитячих інтелектуальних іграх (53,5%), фестивалях (10,7%). Як результат такої роботи – понад 50% мають переможців і призерів районних та міських творчих конкурсів, а 17,8% – дійсних членів МАН, призерів обласних конкурсів-захистів творчих робіт. Ступінь результативності навчально-дослідницької роботи оцінено вчителями від 0 (21,4%) до 5 (14,2%) за п'ятибальною шкалою.

Учителі усвідомлюють труднощі в організації навчально-дослідницької діяльності учнів, зокрема: низьку вмотивованість школярів, переважно

невисокий рівень їхнього інтелектуального розвитку, відсутність дослідницьких умінь, навичок працювати з інформацією, перевантаженість, брак необхідних знань, часу, вибір проблематики дослідження тощо. Проте як одну з основних причин називають невідповідні віку і можливостям школярів вимоги до рівня виконання дослідницької роботи.

Автор цієї публікації відвідував заходи із захисту учнівських дослідницьких робіт, які переважно, хоча, звісно, не всі, мали кон'юнктурний зміст. Наприклад, учням початкової школи однієї з гімназій під час захисту роботи пропонувалося оголосити об'єкт, предмет і навіть гіпотезу дослідження. Зауважмо, що здебільшого їх було визначено неправильно, а сам зміст роботи, навіть у старшій ланці, явно вказував на несамостійність її виконання.

Працюючи тривалий час у цій галузі, а також спілкуючись з учителями, ми виокремили проблему недостатнього методичного й навіть методологічного обґрунтування управління навчально-дослідницькою роботою учнів. Учителі скаржаться на те, що інструктивні наради й семінари-практикуми часто проводять некомпетентні особи, як і, власне, конкурси для учнів.

Грамотний педагог повинен уміти оцінювати педагогічні факти з огляду на методологічні норми і досягнення педагогічної науки і не лише у сфері дослідницької діяльності учня чи вчителя, а й безпосередньо в практиці навчання і виховання. Далі ми з'ясуємо місце і рівень методологічної роботи, до якої цілеспрямовано чи неусвідомлено залучаються вчителі.

Так, під час добору методик викладання свого предмета суттєвих утруднень не відчуває жодний з опитаних нами вчителів: цілком природні – 31,8%, зовсім не відчуває – 68,2%. Проте, як відомо, уміння виокремити проблему є одним із важливих показників культури мислення. А те, що проблеми в методиці викладання існують, є очевидним фактом.

На думку вчителів, труднощі у викладанні зумовлено: відсутністю чітких настанов (4,5%) та розроблених підходів, методичних рекомендацій (9%), поганим матеріально-технічним оснащенням кабінетів (77,2%), «навалою» різних підходів (27,7%). Тому не дивно, що часто відчувають наявність методологічної ситуації 31,8% з опитаних нами вчителів, зрідка – 63,6%.

Ми запропонували вчителям скласти порядок дій із запропонованих варіантів для вирішення методологічної проблемної ситуації. Отримані результати відображено в табл. 1. Пересвідчуємося щодо відмінностей у стратегіях вирішення проблемних ситуацій, залежно від рівня професійної майстерності й педагогічного стажу вчителів. Зауважмо, що педагоги зі стажем понад 20 років чітко визначають алгоритм дій, що свідчить на користь звички до планування й обмірковування. Ця риса проглядається і в молодих учителях зі стажем до 10 років, натомість її зовсім не виявлено в педагогів проміжної вікової групи. Імовірно причиною є кризовий стан, який, за численними дослідженнями, переживають учителі, які працюють понад 10 років.

У відповідях учителів прослідковується також недооцінювання педагогічної теорії, зневіреність у можливості теоретичних обґрунтувань під час виконання завдань педагогічної практики (відповідно 3 – 4 – 5 позиції). Продовження цієї думки знаходимо у наведених учителями джерелах їхньої педагогічної творчості (див. табл. 2).

Таблиця 1

*Черговість дій учителя під час вирішення методологічної ситуації (усереднений алгоритм)*

До 10 років	10–20 років	Понад 20 років
1 усвідомлення ситуації і пошук за аналогією варіантів у своєму досвіді	1 відбір ідей на основі «здорового глузду»	1,6 усвідомлення ситуації і пошук за аналогією варіантів у своєму досвіді
1,5 звернення до передового педагогічного досвіду	1,0 звернення до теорії	2,6 звернення до передового педагогічного досвіду
3,0 звернення до теорії	1,3 відбір ідей на основі їх теоретичного обґрунтування	2,6 відбір ідей на основі «здорового глузду»
4,0 відбір ідей на основі їх теоретичного обґрунтування	1,5 пошук готових рішень у джерелах інформації	3,3 відбір ідей на основі їх теоретичного обґрунтування
5,0 відбір ідей на основі «здорового глузду»	2,0 звернення до передового педагогічного досвіду	3,5 звернення до теорії
0 пошук готових рішень у джерелах інформації	0 усвідомлення ситуації і пошук за аналогією варіантів у своєму досвіді	4,0 пошук готових рішень у джерелах інформації

Аналіз табл. 2 відображає кілька не досить вітних тенденцій. По-перше, учителі невисоко оцінюють значення курсів підвищення кваліфікації. При цьому вони не усвідомлюють призначення таких курсів та особливості їх змістового наповнення. Серед побажань трапляються такі: «Більше практики», «менше відірваних від шкільного життя теоретичних міркувань», «замість лекцій краще майстер-класи» тощо. Ми далекі від думки, що ці скарги надумані, однак вони досить показові в контексті досліджуваної проблеми. На наше переконання, а свою думку ми намагаємося доносити і до вчителів, і до майбутніх учителів, педагога необхідно озброювати не інформацією, а методологічним інструментарієм для аналізу педагогічної теорії та практики, інакше будь-яка інновація буде щоразу зіштовхуватися з проблемами її обґрунтування та впровадження.

По-друге, невинувато низькі позиції у джерелах педагогічної творчості посідають наукова література та історія науки і педагогічної думки. Нам близька думка Ш. Амонашвілі про те, що лише ґрунтовне опрацювання досвіду минулого дає змогу правильно оцінити ситуацію сьогодення, знайти перевірені часом доцільні варіанти вирішення проблеми [1]. Іншими словами, у більшості випадків учитель, зазначає М. Бургін, не розуміє, які питання варто з'ясувати в педагогічній теорії, а які проблеми здатна вирішити методологія [4]. Натомість методологічна робота обмежує величезний простір діяльності вчителя, скеровує її у певному напрямі, запобігає методу «спроб і помилок». Інакше кажучи,

така робота, ґрунтуючись на педагогічній теорії, передбачає вироблення теоретичних схем, правил, евристик, які передують практичній діяльності та коригують її (В. Кушнір [6]).

Таблиця 2

*Джерела педагогічної творчості вчителя*

До 10 років	10–20 років	Понад 20 років
2,0 передовий педагогічний досвід	2,2 методична робота в школі	2,2 методична робота в школі
2,3 методична робота в школі	2,2 педагогічна періодика й співтовариства	2,4 педагогічна періодика й співтовариства
3,0 наукова література	3,3 наукова література	2,7 передовий педагогічний досвід
3,6 педагогічна періодика й співтовариства	4,5 передовий педагогічний досвід	2,9 наукова література
4,3 курси підвищення кваліфікації	5,0 історія розвитку науки і педагогічної думки	4,4 історія розвитку науки і педагогічної думки
5,0 історія розвитку науки і педагогічної думки	6,0 курси підвищення кваліфікації	4,5 курси підвищення кваліфікації

Ми запропонували вчителям оцінити використовувані ними продукти методичної й методологічної роботи (розробки, підходи, методи, технології) й отримали такі відповіді: майже всі авторські – 4,5%, майже всі адаптовані особисто до конкретних умов – 68,3%, майже всі запозичені з теорії і практики – 27,2%. Наведені цифри виглядають оптимістично, але до них необхідно додати якісний аналіз запропонованих продуктів методологічної роботи.

Так, огляд кваліфікаційних робіт, матеріалів педагогічної періодики, а також спеціалізованих веб-сайтів учителів, освітніх порталів показує значно більший відсоток запозичених розробок, ніж учителям хотілося би вважати. Досить показовою також є тенденція, що виходить із нехтування педагогічною теорією, — здійснювати методологічне опрацювання там, де можна обмежитися вже наявними напрацюваннями і де воно зазвичай не потрібне. Наприклад, плану-конспекту уроку передусь методологічне обґрунтування й класифікація за різними підставами застосованих методів; наголошується на винайденні нового підходу чи ідеї, яка, насправді, такою не є; використовується неправильна термінологія; однобічно й поверхнево аналізується нова педагогічна ідея тощо.

Звісно, досліджуючи проблему розвиненості методологічної культури вчителя, неможливо обійти й пов'язані з нею проблеми необхідного рівня загальної культури, а також світоглядної й інтелектуальної. Кожен із цих аспектів, безумовно, заслуговує на окреме дослідження. Наведімо кілька показових фактів. За результатами соціологічного опитування, встановлено, що переважна більшість учителів майже не має часу й фінансових можливостей на читання, відвідування театру, фітнес-клубу, подорожування, хобі тощо. За останній рік (дані за 2010 р.) жодного разу не були в

театрі 35% учителів, у кіно – 50%, на концертах – 37%, а в музеї або на виставці – 25%. Увесь час у 75% учителів поглинається професійною сферою.

За нашими даними, у 50% учителів природничих дисциплін переважають буденний і релігійний типи світогляду. Знають і можуть охарактеризувати сутність наукового світогляду 45% учителів, мають повноцінне уявлення щодо сучасної наукової картини світу 30% педагогічних працівників. Стосовно педагогічної картини світу, то лише 12% педагогів дають повноцінну й вичерпну відповідь.

Отримані нами дані цілком збігаються з результатами дослідження О. Бережної, згідно з якими, лише 3% майбутніх учителів володіє методологічною культурою, яка формується в них переважно стихійно. Звісно, що ці показники коливаються, залежно від предмета викладання, і природничі дисципліни мають у цьому аспекті значні переваги. Проте наявна ситуація свідчить про те, що лише кожен п'ятий учитель має сформовану методологічну культуру й усвідомлює необхідність її розвитку [2].

Причини такого становища В. Шарко вбачає у відсутності належної методологічної підготовки вчителів. Хоча до змісту таких предметів (філософії, логіки, основ наукових досліджень) уведено їх елементи, узагальнювальний, професійно зорієнтований спецкурс із методологічних аспектів шкільної природничо-наукової освіти у багатьох закладах вищої освіти відсутній. Як результат, значна кількість молодих учителів не усвідомлює зв'язку методологічних знань із процесом засвоєння основ природничих наук, не вміє організувати навчання, орієнтоване на методологічну підготовку учнів до пізнання [10].

Звісно, не будь-яка діяльність вимагає певної культури її організації, а також методологічного обґрунтування. Репродуктивну діяльність, віддзеркаленням якої може бути рутинна повсякденна робота учителя-функціонала («урокодавателя») на рівні раз і назавжди засвоєних технологій, у принципі вже кимось організовано, і вона не вимагає методологічного підходу. Інша справа – продуктивна діяльність, спрямована на одержання об'єктивно нового або суб'єктивно нового результату в ситуації невизначеності методів, прийомів і способів організації навчально-виховного процесу.

Як указує Є. Бондаревська, для сучасної освітньої ситуації характерною є розбіжність між гостро вираженим прагненням педагогічних колективів працювати по-новому й недостатністю необхідної для цього педагогічної культури. Більшість педагогів відчують гостру потребу в змінах, однак при цьому відчують настільки ж гострий брак концептуальних ідей, знань культурно-історичного досвіду розвитку освіти, наукових основ організації шкільного експерименту, їм важко визначитися щодо вибору його цілей, засобів, способів оцінювання результатів. Отже, проведення змін у педагогічній роботі повинне мати методологічні підстави [3].

Ці міркування покладено в основу дослідження [7] ставлення учителів до чинної системи їхньої професійної підготовки (табл. 3).

З'ясувалося, що 82,4% з опитаних нами вчителів загалом задоволені рівнем своєї професійної підготовки. Пересвідчуємося в тому, що хоча опитані нами вчителі й відрізнялися за педагогічним стажем і відповідно отримували педагогічну освіту в різних соціально-економічних і культурних умовах, проте їхні переваги здебільшого збігаються. Найвищий ранг має спеціальна теоретична підготовка з предмета викладання, за нею йде педагогічна, методична та практична підготовка. Несподівано

недооціненою виявилася підготовка в галузі ІКТ, зовсім низький рейтинг має культурологічна.

Таблиця 3

Ступінь важливості складників професійної підготовки, за результатами опитування вчителів

Складники професійної підготовки	Ранг вибору учителями зі стажем		
	до 10 років	10–20 років	понад 20 років
Загальнотеоретична з предмета	1	2	1
Психологічна	3	4	5
Педагогічна	2	3	3
Методична	3	4	3
Культурологічна	5	6	6
Практична	4	4	3
У галузі ІКТ	4	6	5

На запитання «Виходячи з уявної ситуації «Як би міністром був я...», на якій провідній ідеї вищої педагогічної освіти Ви б зробили наголос і чому?», ми отримали схожі відповіді за всіма кваліфікаційними категоріями вчителів: 15,7% – на фундаменталізації, 78,9% – на компетентнісному підході, 5,4% – на культурологічному підході. Зауважимо, що жоден із опитаних не надав пояснень до свого вибору. Уточнювальні бесіди показали, що переважна більшість учителів не може схарактеризувати сутність понять «фундаменталізація», «компетентнісний підхід», «культурологічний підхід». Фундаменталізацію вони вбачають лише в контексті предмета викладання, а дисципліни психолого-педагогічного й соціально-гуманітарного циклів у цьому ракурсі ними не розглядаються. Усе це ми врахували як негативний показник результатів професійної підготовки й системи післядипломної освіти.

За результатами самооцінювання, 47,3% учителів вважають себе професіоналами в усіх сферах діяльності вчителя, 1,1% – педагогами-майстрами, 31,5% вважають свій рівень професійної компетентності припустимим. Переважна більшість (84,2%) опитаних визнає необхідність постійної роботи над самовдосконаленням.

Стосовно самооцінювання власного рівня професійної культури, то ми отримали такі відповіді: 15,7% вважають його високим, 73,6% – достатнім, решта – 10,7% – середнім. Свою професійно-педагогічну діяльність ефективно називають майже 80% опитаних.

На наше прохання написати, що саме потребує доопрацювання у структурі педагогічної культури, відгукнулися 35% учителів. Узагальнення відповідей дало змогу нам визначити ті складові професійної культури, які вчителі вважають вартими доопрацювання, це, зокрема: інформаційно-комунікативна культура, культура наукової праці, дидактична культура, методологічна культура.

Результати оцінювання характеру труднощів професійно-педагогічної діяльності за 10-бальною шкалою показано в табл. 4.

Як бачимо з табл. 4, оцінені за 10-бальною шкалою труднощі не варто вважати суттєвими, проте з-поміж них до найвідчутніших слід віднести «вибір доцільних способів викладання сучасних природничо-наукових парадигм». У передбаченому анкеті пункті «інші труднощі» опитані нами вчителі підтвердили, що відчують проблему в ефективному й



оперативному оцінюванні знань учнів, роботі з інтелектуально обдарованими учнями, організації навчально-дослідницької роботи зі школярами тощо.

У професійній підготовці вчителя природничих дисциплін, як бачимо, відбувається зіткнення двох різних картин світу. З одного боку, ідеться про науково-природничу картину світу з її визначеним ґносеологічним ідеалом раціональності, а з іншого – про гуманітарну картину світу, що складається під впливом педагогічної реальності. Особливості такої картини світу полягають у певній частці невизначеності, суб'єктивності сприйняття, здебільшого – інтуїції, розуміння, інтерпретації, емпатії тощо. В. Луговий пояснює цей стан браком відповідної методології, яка спроможна усунути розрив між прогресивними успіхами фундаментального природознавства у створенні нової глобальної моделі творчо організованої реальності та незадовільним теоретичним описом класу освітніх явищ [8, с. 20].

Таблиця 4

**Характер труднощів професійно-педагогічної діяльності, за результатами опитування вчителів природничих дисциплін**

Характерні труднощі	Характер труднощів учителів зі стажем		
	до 10 років	10–20 років	понад 20 років
У виборі й реалізації методик навчання	2,6	3,0	2,8
В організації себе та учнівського колективу	2,4	2,8	3,5
У реалізації педагогічної взаємодії з учнями	1,5	1,7	2,7
У виборі доцільних способів викладання сучасних природничо-наукових парадигм	4,1	4,3	4,6
У використанні сучасних педагогічних технологій	3,0	2,7	3,5

Отже, нове бачення професійної підготовки містить не тільки фундаментальні наукові знання для майбутньої викладацької діяльності, а й, передусім, сформовану професійну культуру.

## ЛІТЕРАТУРА

- Амонашвили Ш. Размышления о гуманной педагогике / Ш. Амонашвили. — М. : Амрита-Русь, 1996. — 288 с.
- Бережнова Е. В. Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Е. В. Бережнова. — Волгоград, 2003. — 432 с.
- Бондаревская Е. В. В защиту «живой» методологии / Е. В. Бондаревская // Педагогика. — 1998. — № 2. — С. 102–105.
- Бургин М. С. Понятия и функции методологии / М. С. Бургин // Советская педагогика. — 1990. — № 10. — С. 74–77.
- Краевский В. В. Сам себе Архимед: о «чужом» и «своем» в педагогике / В. В. Краевский // Педагогика. — 1997. — № 5. — С. 115–121.
- Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : монографія / В. А. Кушнір. — Кіровоград : Вид. центр КДПУ, 2001. — 348 с.
- Лаврентьєва О. О. Фундаментальна підготовка вчителя природничих дисциплін: стан, проблеми і тенденції / О. О. Лаврентьєва // Педагогіка вищої та

Зміст і структура професійної, зокрема післядипломної підготовки, учителя мають бути визначені суспільними викликами, досягненнями сучасного природознавства, змістом професійної діяльності й основними принципами організації пізнання. Усі цикли професійної підготовки повинні мати спільні цілі: формування професійно-педагогічної культури вчителя, поєднання своїх зусиль для їх реалізації в цілісній системі на засадах компетентнісного й культурологічного підходів.

Аналіз чинної практики професійної підготовки вчителів дав змогу виявити низку суперечностей у досліджуваній науковій площині:

- *на рівні концептуалізації професійної підготовки*: між наявними вимогами до змісту цього процесу і недостатнім рівнем стандартизації вищої й післядипломної педагогічної освіти, необґрунтованістю загальноприйнятої необхідної та достатньої сукупності провідних аспектів професійно-педагогічної культури фахівця;
- *на рівні організації процесу професійної підготовки*: між наявним усталеним знанням, технократичним підходом, фрагментарністю, відокремленістю методологічної підготовки вчителя за різними аспектами педагогічної діяльності (зокрема, предметної, виховної, методичної, управлінської тощо) та необхідністю цілісного саморозвитку його професійної культури;
- *на рівні особистісного професійного розвитку вчителя*: між необхідністю перетворення методологічного досвіду на надбання фахівця, фактор розвитку його особистості, педагогічного мислення, формування наукового світогляду й ціннісної позиції та недостатньою спрямованістю учителів до підвищення рівня власної методологічної культури.

Отже, сьогодні спростовується теза щодо чіткого розмежування функцій учених, методистів і практиків. Доведено, що професійно-педагогічна діяльність стрімко набуває методологічного характеру, оскільки має методологічний аналіз, професійну й методологічну рефлексію вихідних підстав і концепцій, застосовуваних методів і технологій. А значить, підтверджується доцільність та актуальність розвитку методологічної культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки, зокрема в системі післядипломної освіти.

середньої школи. — 2015. — № 45. — С. 52–58.

- Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Вища освіта України. — 2009. — № 3 (дод. 1). Темат. вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». — Київ : Генезис, 2009. — С. 9–14.
- Система педагогічної освіти та педагогічні інновації: програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти / В. Олійник, Я. Болубаш, Л. Даниленко, В. Довбищенко [та ін.]. — Київ, 2001. — 20 с.
- Шарко В. Д. Теоретичні засади методичної підготовки вчителя фізики в умовах неперервної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Методика навчання фізики» / В. Д. Шарко. — Київ, 2006. — 47 с.