

## КУЛЬТУРА ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ЙОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАВДАНЬ

Тетяна Бельчева, Світлана Ізбаш

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

**Анотація:**

У статті визначено взаємозв'язок між культурою цілепокладання, продуктивністю виконання педагогічних завдань і процесом становлення професіоналізму вчителя. Зроблено порівняльний аналіз різних видів педагогічних цілей, які впливають на результативність професійної діяльності сучасного вчителя.

**Анотация:**

**Бельчева Татьяна, Избаш Светлана. Культура целеполагания учителя как фактор развития его профессионализма в процессе решения педагогических задач.**

В статье определена взаимосвязь культуры целеполагания, продуктивности решения педагогических задач и процесса становления профессионализма учителя. Сделан сравнительный анализ различных видов педагогических целей, которые влияют на результативность профессиональной деятельности современного учителя.

**Resume:**

**Bel'chevaTetyana, Izbash Svitlana. The culture of teacher's goal setting as a factor of his professionalism development in the course of educational problems solution.**

The authors define the interrelation and mutual influence of the culture of goal setting, productivity of pedagogical problems solution and process of the teacher's professionalism development. The comparative analysis of various types of pedagogical purposes which influence the effectiveness of a modern teacher's professional activity has been made.

**Ключові слова:**

педагогічна діяльність; професіоналізм; педагогічне завдання; конструктивні та оперативні цілі; культура цілепокладання.

**Ключевые слова:**

педагогическая деятельность; профессионализм; педагогическая задача; конструктивные и оперативные цели; культура целеполагания.

**Key words:**

pedagogical activity; professionalism; pedagogical task; constructive and operational goals; culture of target setting.

Постановка проблеми. Основні зусилля вітчизняної педагогічної науки зосереджені сьогодні на пошуках нових парадигм такого наукового світогляду, який сприяв би обґрунтуванню шляхів розвитку концепції формування професіоналізму випускників вищих педагогічних навчальних закладів. Таким науковим підходом, на нашу думку, є професіогенетичний підхід, автори якого (Є. Клімов, І. Зязюн, А. Маркова та ін.) стверджують, що процес становлення професіонала будь-якого профілю передбачає декілька етапів:

- 1) становлення людини як зрілої особистості;
- 2) становлення людини як суб'єкта праці; суб'єкта своєї професійної діяльності; суб'єкта свого професійного розвитку та професійного шляху;
- 3) становлення спеціаліста як активного учасника акмепроцесу (того, хто може правильно визначити ціль своєї вмотивованої професійної діяльності, має специфічні здібності щодо цієї діяльності та здатний до її реалізації);
- 4) становлення власне професіонала.

Відповідно до професіогенетичного підходу система професійної педагогічної діяльності розглядається як співвідношення професійних якостей у їх єдності та розвитку. Саме професійний розвиток є рухом до професіоналізму. Проте цей рух має визначатися вмінням чітко формулювати ціль руху, ставити завдання до кожного етапу як професійного

зростання, так і власне повсякденної професійної діяльності, уміння виконувати педагогічні завдання, що є основою управління пізнавальним процесом.

На думку вчених (Н. Кузьміна, Е. Маркова, І. Підласий, Л. Орбан та ін.), професіонал – це людина, яка засвоїла професійну діяльність на рівні кращих зразків і сама є суб'єктом цієї діяльності, уміє перебудовувати її і перетворювати відповідно до поставленої мети, відповідає суспільним критеріям якісної оцінки своєї компетентності, є зрілою особистістю, орієнтованою на професійний розвиток, прагне до високопродуктивної діяльності та реалізації особистих можливостей.

Отже, педагогічний професіоналізм як інтегральна характеристика вчителя передбачає, насамперед, сформовану культуру цілепокладання та високий рівень професійної компетентності, який виявляється в умінні вчителя продуктивно виконувати педагогічні завдання у процесі виховання, навчання й розвитку своїх учнів.

Тому перед сучасною педагогічною наукою постає проблема залучення майбутнього педагога (педагога-початківця) до акмеорієнтованого процесу професійного розвитку, що потребує від нього здатності ставити перед собою складні завдання для досягнення успіхів у професійній діяльності та формування навичок цілепокладання як умови реалізації високопродуктивної професійної педагогічної діяльності. Сьогодні проблема

розвитку педагогічного професіоналізму вчителя шляхом формування культури цілепокладання потребує подальшого вивчення та аналізу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми становлення й розвитку педагогічного професіоналізму в різні часи були предметом дослідження таких учених, як Є. Павлютенков, В. Сластьонін, Н. Кузьміна, П. Щербаков – професіогенетичний підхід до розробки критеріїв професіоналізму; В. Семіченко, Н. Кічук, І. Зязюн, Л. Заніна, Н. Меньшова – співвідношення понять «професіоналізм» і «педагогічна майстерність»; Н. Гузій, О. Гура – структура професіоналізму вчителя та викладача вищої школи; С. Єлканов – значення самовиховання у процесі становлення вчителя-професіонала.

Проте демократичні перетворення в суспільстві, процеси реформування вищої освіти загострили проблему підготовки сучасного вчителя-професіонала.

Формування цілей статті. Метою статті є висвітлення значення культури цілепокладання у становленні й розвитку педагогічного професіоналізму сучасного вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ціль професійної педагогічної діяльності в добу демократичних перетворень у країні характеризується своєю динамічністю, в основі якої – головна мета суспільства – підготовка особистості до творчого перетворення навколишнього світу, його соціального освоєння; навчання школярів бути вільними та вміти втілювати свої творчі ідеї в життя.

Одним із головних системотвірних компонентів педагогічної діяльності є мета, що визначає характер і зміст цієї діяльності. Педагогічні цілі слід розглядати як «...зміни, які прогнозує педагог у розвитку особистості учня у процесі навчання та виховання» [8, с. 16]. Специфіка педагогічної діяльності зумовлена, насамперед, тим, що її ціль має соціокультурний характер. Реалізація цього замовлення проектується на конкретні дидактичні цілі, що ставить перед собою педагог. У зв'язку з цим О. Гура зауважує, що «... педагог не вільний у виборі кінцевих результатів своєї праці, але конкретні завдання, що виходять з мети, він має ставити сам, співвідносячи їх з умовами реалізації діяльності» [3, с. 43]. Дослідники Ю. Кулюткін та Г. Сухобська стверджують, що головна ціль, яку переслідує у своїй діяльності вчитель, полягає в тому, щоб у процесі навчання та виховання сформувати розвиненого учня як майбутнього активного суб'єкта суспільної та трудової діяльності, сформувати його як особистість, що дасть змогу учневі в майбутньому самостійно управляти своєю діяльністю [5, с. 9]. Цільова педагогічна діяльність спрямована, передусім, на іншу

людину і, як стверджує В. Семіченко «... має сенс лише тоді, коли в особистості його учня, вихованця акумулюється той науковий і соціальний досвід, який має бути переданий педагогом. Тільки те, що втілюється, входить у внутрішній світ конкретних учнів, має сенс і визначає цінність педагогічної діяльності». Аналізуючи цілепокладання в педагогічній діяльності, В. Семіченко наголошує на тому, що поряд із провідною, системотвірною метою (передачі соціального досвіду та формування нової особистості) ця діяльність сама ставить перед учителем інші цілі – «...відповіdatи певному еталону вчителя, професійно-рольовим очікуванням оточення, відтворювати зміст і певні структурні елементи діяльності в типовій формі». Наукоівець виділяє також три рівні цілепокладання у професійній діяльності вчителя: «перший – це рівень життєзабезпечення або егоцентричний; другий рівень – формально-рольової відповідності. Цілі цього рівня спрямовані на використання ефективних стратегій і тактик педагогічної діяльності, накопиченої досвідом багатьох поколінь; третій рівень (перспективного розвитку учня) детерміновано особистісною централізацією на кожному окрему дитину» [9, с. 301–302].

Зауважимо, що розглянуті вище рівні цілепокладання, як і рівні мотивації педагога, визначені В. Семіченко, тісно взаємопов'язані між собою (як структурні компоненти педагогічної діяльності) і позначаються на реалізації відповідних педагогічних функцій. У центрі уваги педагогів сучасної школи, разом із переорієнтацією освітніх цілей на створення умов для розвитку та становлення особистості учня як суб'єкта власної діяльності, власного життя, постає особистість школяра. І. Якиманська звертає увагу на те, що оскільки вектор розвитку дитини однозначно не задається тільки навчанням, головною метою діяльності вчителя має бути не стільки створення інформаційного, скільки розвивального середовища, у якому учень може самореалізуватися відповідно до його пізнавальних можливостей.

Порівнюючи цілепокладання і ціль зі структурою педагогічної діяльності, відзначимо, що вони також є головними атрибутами структури навчального завдання, задачі (О. Леонтьєв, В. Бондар). «Ціль – це те, що вказує на напрям руху до результату, наперед передбаченого метою. Ціль задається, мета досягається, результат отримується» [1, с. 254]. Отже, ціль навчання учня формується (задається) у школі, ціль професійної діяльності вчителя формується дидактичним завданням (цільовим завданням за В. Бондарем).

Зазначимо, що поряд із загальними цілями інституціонального характеру в педагогічній

діяльності є так звані конструктивні та оперативні педагогічні цілі (Б. Блум, Г. Мушинський, П. Крейцберг). На відміну від загальних, конструктивні цілі постійно регулюються, уточнюються та поновлюються відповідно до розвитку сучасної освіти. Оперативні ж цілі ставляться вчителем безпосередньо в навчально-виховному процесі, тому є дуже динамічними і змінюються залежно від педагогічної ситуації. Слід також враховувати, що «... цілі навчання, навіть якщо вони формулюються в термінах розвитку учня, нерідко зводяться лише до раціонально-логічних ефектів його просування (знання, вміння, навички). Водночас, важливо ставити перед собою більш значущу мету – розвиток особистості учня, враховуючи при цьому різні сторони його особистості й різні типи ефектів його просування. Зокрема в навчанні ці ефекти можуть виступати:

- як ефекти розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості учня;
- як ефекти розвитку пізнавально-логічної сфери особистості;
- як ефекти розвитку практично-дієвої сфери особистості учня [5, с. 21].

Одним із важливих показників продуктивного та вищого рівнів навчально-виховної діяльності вчителя є сформованість умінь ставити (формулювати) педагогічні (дидактичні) завдання, знаходити ефективні шляхи їх реалізації засобами організації навчального матеріалу й навчального процесу як системи навчально-пізнавальних завдань.

Науковці-педагоги І. Зязюн і Н. Гузій стверджують, що саме культура цілепокладання вчителя є чинником професіоналізму педагогічної діяльності. «Обґрунтованість, цілісність, самостійність постановки педагогічних цілей, гуманістичність їх орієнтації загалом визначають культуру цілепокладання вчителя як чинника професіоналізму педагогічної діяльності» [2, с. 77]. Вищий рівень педагогічної діяльності вчителя передбачає своїм результатом досягнення його учнями вмінь ставити перед собою цілі навчально-пізнавальної діяльності. І. Зязюн у навчальному курсі педагогічної майстерності для майбутніх педагогів педагогічне завдання визначає як «...виявлені в навчально-виховному процесі суперечності, які враховує вчитель, стимулюючи розвиток особистості. Це педагогічна мета, що відповідає певним умовам» [7, с. 36].

Отже, мета професійно-педагогічної діяльності у процесі формулювання (постановки, складання) стає педагогічним (дидактичним) завданням (дидактичним цільовим завданням).

Здебільшого дослідники (Г. Атанов, Г. Балл, В. Бухвалов, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, Н. Кухарев, Л. Спірін, Г. Сухобська та ін.) педагогічне завдання вважають основною структурною одиницею процесу педагогічної діяльності. Виходячи з цього, правомірно стверджувати, що ключовим завданням і кінцевим результатом професійно-педагогічної освіти, насамперед, є вміння майбутніх учителів ставити й реалізовувати педагогічні завдання.

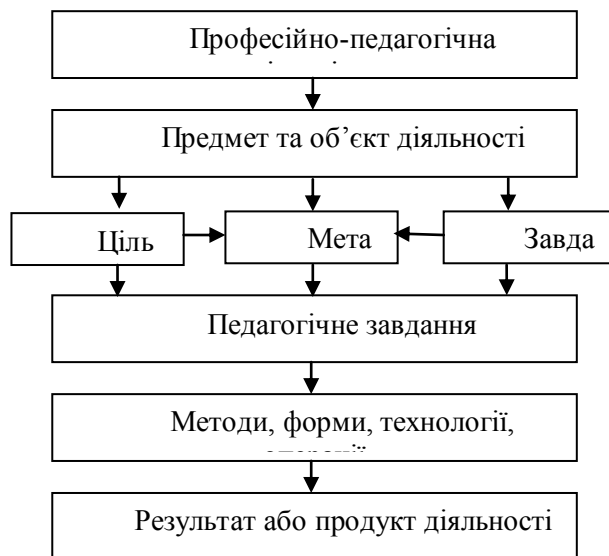


Рис. 1. Педагогічне завдання у структурі професійно-педагогічної діяльності вчителя

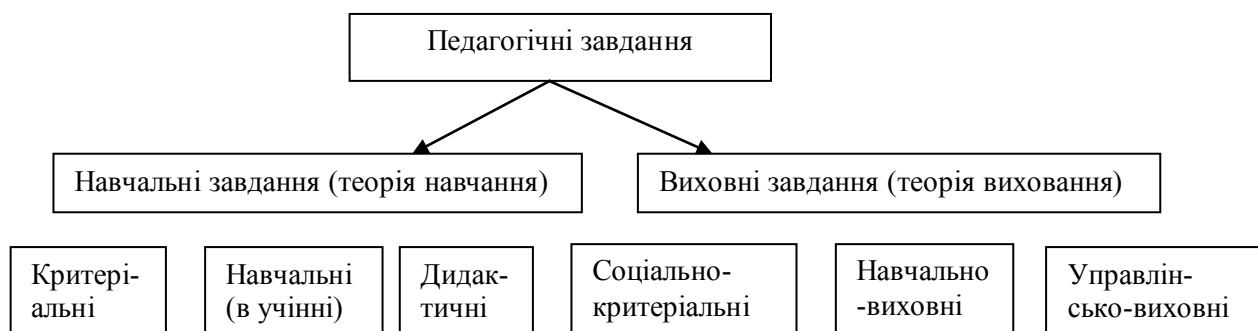


Рис. 2. Класифікація педагогічних завдань (за А. Павленком)

Закономірний взаємозв'язок між постановкою, виникненням (формулюванням) і виконанням педагогічного завдання відзначає В. Бондар: «Завдання – текстова умова з деякими невідомими. Математична, економічна, фізична, педагогічна, психологічна тощо ситуація, яка виникає і потребує розв'язання» [1, с. 250]. Педагогічні завдання у вигляді типових і нетипових шкільних ситуацій постають перед учителем щодня, але «...ситуація стає завданням тільки в умовах цілеспрямованої педагогічної діяльності» [7, с. 36]. Рівень засвоєння майбутніми вчителями професійних знань визначається, передусім, вміннями застосовувати їх у своїй педагогічній діяльності, зокрема в умінні ставити й виконувати педагогічні завдання. У процесі реалізації педагогічних завдань майбутні вчителі усвідомлюють та засвоюють операціональні компоненти педагогічної діяльності у взаємозв'язку з професійними вміннями та навичками.

Отже, структуру професійно-педагогічної діяльності вчителя, що охоплює постановку (складання) і виконання педагогічних завдань, можна представити у такому вигляді (рис. 1).

Зміст педагогічного завдання передбачає попередню діагностику педагогічної діяльності, співвіднесення її мети та умов реалізації. Діагностика як компонент виконання педагогічного завдання допомагає проаналізувати продуктивність педагогічного процесу та оцінити його результативність.

Аналіз типології педагогічних завдань виявив широкий спектр аспектів, що беруть до уваги різні дослідники: стратегічні, тактичні, ситуативні (І. Зязюн); дидактичні, виховні, стратегічні, оперативні (Н. Кузьміна); частково-методичні, загально-педагогічні, загально-філософські (В. Бухвалов); аналітичні, конструктивні, виконавські (Е. Заір-Бек).

Узагальнюючи дослідження типології педагогічних завдань, А. Павленко [6, с. 66] класифікує їх так (рис. 2).

Логіка та методика виконання педагогічних завдань у контексті педагогічного процесу

знайшли своє відображення в дослідженнях структури педагогічної діяльності. Як поняття «педагогічне завдання», так і поняття «структура» в педагогічній теорії виступає фундаментальною категорією дослідження педагогічної діяльності. Як стверджує Н. Кузьміна, структура педагогічної діяльності – це «...взаємозв'язок, система та послідовність дій педагога, спрямованих на досягнення поставленої мети через реалізацію педагогічних завдань» [4, с. 32]. Особливістю педагогічної діяльності вчителя є те, що йому одночасно доводиться виконувати декілька педагогічних завдань. Діяльність учителя під час розв'язування педагогічних задач виступає як відображення її функціональних компонентів, що реалізуються в послідовності дій педагога.

Спільною позицією різних дослідників педагогічної діяльності [7, с. 2] є визнання останньої як своєрідної мета-діяльності, тобто як такої, що надбудовується над діяльністю учня. Іншими словами, дії вчителя завжди ніби «надбудовуються» над діями учнів, а педагогічні завдання – це завдання, що завжди пов'язані з управлінням діяльністю учнів, тобто з «управлінням процесами управління» [5, с. 15–16], охоплюючи педагогічне цілепокладання діяльності учнів.

Проаналізувавши викладені вище погляди, ми доходимо висновку, що педагогічні завдання характеризуються такими рисами:

- спрямованість на управління діяльністю учнів;

- управління суб'єктами, які самі спроможні керувати своїми діями, тобто «управління управлінням»;

- орієнтація вчителя на суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини у системі «вчитель – учень» у процесі виконання педагогічних завдань;

- обов'язкове передбачення вчителем впливу мети своєї діяльності на учнів;

- процес усвідомлення вчителем педагогічного завдання складається з діагностичної діяльності, визначення мети цієї діяльності та умов її реалізації.

Загалом процес реалізації педагогічних завдань складається з трьох етапів: 1) аналітичного, в основі якого – аналіз та оцінка ситуації; 2) проєктивного, під час якого плануються способи виконання поставленого завдання; 3) виконавчого, пов'язаного з реалізацією задуму та втіленням розробленого проєкту [5, с. 25].

По-перше, аналітичний етап характеризується діагностикою ситуації. Діагностика в логіці виконання педагогічного завдання визначає спосіб отримання вчителем інформації, що допомагає сформулювати завдання. Виконуючи аналітичні, оцінні, корекційні функції, діагностика охоплює соціально-педагогічні, організаційно-дидактичні, особистісно-діяльнісні рівні реалізації педагогічного завдання, що зумовлює її специфіку.

По-друге, цей етап характеризується рефлексивним педагогічним мисленням вчителя, завдяки чому він знаходить причину виникнення цієї ситуації, з'ясовує її характер і можливі наслідки для учасників педагогічного процесу. Результатом першого етапу має бути формулювання завдання та його рефлексійне усвідомлення. Другий етап (із позицій системного підходу) починається з пошуку педагогічних засобів реалізації завдання. Вчитель планує виконання своїх дій та створює для себе модель потрібного стану ситуації. Наприклад, у книжці В. Сороки-Росинського «Школа Достоевського» подано опис ситуації, що виникла під час пояснення нового матеріалу. Учитель після пояснення нового матеріалу дав завдання, орієнтуючись на «слабких і середніх» учнів, що призвело до небажання «сильних» працювати на уроці. Автор так формулює педагогічне завдання: «... треба і урок, і домашнє завдання давати диференційовано ... одне – для всіх, інше – для охочих і третє – необхідне тільки для тих, хто не встигає». Автор доходить висновку, що для виконання цього завдання необхідно вчителю розробити відповідний навчальний матеріал: задачі, питання, тексти, вправи тощо. На етапі проєктування виконання завдання, учитель повинен дібрати навчальний матеріал, на основі якого будуть складені завдання різного рівня складності. При цьому необхідно визначити та врахувати ступінь доступності змісту завдання для різних груп учнів, визначити способи їх подання, рівень можливої допомоги та форми контролю за діяльністю учнів та її результатами.

Як зазначає Ю. Кулюткін, у кожного досвідченого вчителя-професіонала з часом формується своя конструктивна схема проєктивного етапу виконання подібного завдання. Майбутнього ж учителя необхідно навчати організовувати різні види діяльності

учнів під час розв'язування задач, урахуваючи рівень їх готовності до виконання завдань різної складності (показниками такої складності можуть бути і кількість операцій у способі їх розв'язання, і кількість висновків, яких треба дійти, і число даних в умові тощо).

Г. Сухобська та Ю. Кулюткін наголошують на тому, що вчителі-практики, як правило, не виділяють окремих параметрів складності навчального матеріалу в їх чистому вигляді, а безпосередньо звертаються до тих способів і прийомів, за допомогою яких можна спростувати навчальне завдання, яке проєктується. Це скорочення логічних кроків, необхідних для розв'язання задачі, вказування на прямі чи опосередковані зв'язки, які містить навчальний матеріал, уведення допоміжних завдань, що полегшують виконання основного. Як правило, вчителі з досвідом розглядають ці прийоми не окремо самі по собі, а з погляду функціональних цілей «для тренування учнів», «для того, щоб слабкий учень повірив у свої сили», «для поглиблення знань» [5, с. 33]. На відміну від учителів-початківців, досвідчені педагоги не думають про окремі параметри готовності учнів. Вони подумки уявляють, як той чи інший учень поставиться до запропонованого завдання, як буде його виконувати, які труднощі в нього можуть виникнути, як реагуватиме на успіх чи невдачу. З метою набуття майбутніми вчителями навичок визначення готовності школярів до реалізації навчально-пізнавальних завдань під час педагогічної практики та практичних занять, студентам необхідно давати відповідні педагогічні завдання, виконання яких потребує добору або складання подібних завдань.

Третій етап реалізації педагогічного завдання характеризується вже конкретними діями вчителя, у ході яких організовується і діяльність учнів. Іншими словами, учитель здійснює план своєї діяльності [5, с. 25–34]. У процесі реалізації педагогічного завдання вчитель керує діяльністю учнів, що супроводжується безпосереднім контактом із ними.

Отже, серед фундаментальних знань і вмінь, сформованість яких позначається на реалізації всіх функціональних компонентів педагогічної діяльності вчителя-професіонала (зокрема й на виконанні педагогічних завдань), виокремлюється вміння діагностувати та моделювати систему діяльності, що базується на таких знаннях: змісту діяльності; правил виконання діяльності; знаннях індивідуальних психологічних особливостей оволодіння учнями змістом і методикою навчальної діяльності; здобутків та недоліків власної діяльності.

Висновки. Отже, значення культури цілепокладання у становленні й розвитку педагогічного професіоналізму сучасного

вчителя полягає в умінні останнього ставити педагогічні та дидактичні цілі, формулювати завдання, які мають визначати ефективність навчально-виховної діяльності та дієво впливати на мотиваційно-ціннісну та пізнавально-логічну сфери розвитку учнів. Культура цілепокладання також визначає реалізацію всіх компонентів

педагогічної діяльності, у яких і виявляється професіоналізм учителя.

Перспективи подальшої роботи в цьому напрямі вбачаємо в розробці практичних занять із дисциплін педагогічного циклу, на яких має формуватися основа педагогічного професіоналізму майбутніх учителів.

#### Список використаних джерел

1. Бондар В.І. Дидактика: навч. посібник / Володимир Іванович Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
2. Гузій Н.В. Основи педагогічного професіоналізму: навч. посібник / Наталя Василівна Гузій. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 155 с.
3. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: навч. посібник / Олександр Іванович Гура. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
4. Кузьміна Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1967. – 183 с.
5. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
6. Павленко А.І. Педагогічні задачі у вимірі творчості / А.І. Павленко, І.В. Піскунова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць. – Київ–Запоріжжя, 1999. – Вип. 13. – С. 65–69.
7. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. – К.: Вища школа, 2004. — 422 с.
8. Савченко О.Я. Розвиток у молодших школярів здатності до самонавчання. Школа першого ступеня: теорія і практика / О.Я. Савченко // Зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – Вип. 7. – С. 15–21.
9. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посібник / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.

**Рецензент:** Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

#### Відомості про авторів:

**Бельчева Тетяна Федорівна,**

**Ізбаш Світлана Сергіївна**

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
вул. Леніна, 20, м. Мелітополь,  
Запорізька обл., 72312, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v0i11.753

Надійшла до редакції: 18.11.2013 р.

Прийнята до друку: 24.12.2013 р.

#### References

1. Bondar, V. I. (2005). *Didactic*. Kyiv: Lybid'. [in Ukrainian].
2. Guziy, N. V. (2004). *The basis of pedagogical professionalism*. Kyiv: NPU named after M.P. Dragomanov. [in Ukrainian].
3. Gura, O. I. (2005). *Pedagogics of higher school: introduction to speciality*. Kyiv: Centre of educational literature. [in Ukrainian].
4. Kuz'mina N. V. (1967). *Essays on psychology of teachers' work. Psychological structure of teacher's activity and formation of his personality*. Leningrad: LSU. [in Ukrainian].
5. *Modeling of pedagogical situations: problems of improvement of quality and efficiency of teacher training*. (1981). (Ed.). Kulutkin Yu.N., Sukhob's'ka G.S. Moscow: Pedagogika. [in Russian].
6. Pavlenko A. I., Piskunova I. V. (1999). *Pedagogical problems in the dimension of creativity*. Pedagogy and psychology of the formation of a creative personality: problems and searches. Kyiv-Zaporizhyya. 13. 65—69. [in Ukrainian].
7. *Pedagogical skills*. (2004). Ed. by I.A. Zyzun. Kyiv: Vyscha shkola. [in Ukrainian].
8. Savchenko O. Ya. (2003). *Development of the junior pupils' ability to self-training*. School of the first degree: theory and practice. Pereyaslav-Khmelnytsky. 7. 15-21. [in Ukrainian].
9. Semichenko V. A. (2004). *Psychology of pedagogical activity*. Kyiv: Vyscha shkola. [in Ukrainian].