

# Валерій Орлов

---

## Проблеми особистісного професійного становлення вчителя

---

Prace Naukowe. Pedagogika 8-9-10, 649-658

---

1999-2000-2001

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Валерій Орлов (Kijów)

## **Проблеми особистісного професійного становлення вчителя**

В усіх галузях прогресивної наукової думки кінця ХХ століття остаточне визнання отримав висновок про те, що головною цінністю, „мірою всього сутнього” є людська особистість. Саме вона, сповнена душевного здоров'я, несучи за нього відповідальність, наділена творчої спрямованості до пізнання і перетворення дійсності, може і повинна кріпити духовні сили суспільства, збагачувати його морально-етичні підвалини, відстояти право на творення і самовдосконалення. Ось чому на проблемі особистості, на здобутті нею соціально „виправданої” і в той же час „незалежної” власної „траєкторії” життя сфокусовано увагу філософів і соціологів, психологів і естетиків, педагогів і діячів культури.

Фахівці єдині у думці про те, що кожна людина як особистість може реалізувати покладені на неї функції лише в тому випадку, коли самостійно визначить смисл життя, коли неухильно буде вдосконалювати власну свідомість, своє ставлення до світу і до самої себе.

При вирішенні проблеми особистості в центрі уваги знаходиться питання про те, чи готова особистість до відображення світу в самій собі, до своєрідного діалогу з собою, з власною свідомістю і світовідчуттям. Іншими словами – чи готова вона до рефлексивної діяльності, що забезпечує вихід із повної поглиненості безпосереднім процесом життя для вироблення відповідного ставлення до нього, заняття позиції над ним, поза ним для судження про нього (С.Л. Рубінштейн). Згідно із твердженнями багатьох дослідників, рефлексія як принцип людського мислення, найважливіший і своєрідний його механізм носить в певному смислі універсальний характер, виступає головним джерелом культури і цивілізації. Таким чином у практиці вищої педагогічної освіти актуалізується завдання підготовки вчителя до професійної рефлексії. З розвитком професійної рефлексії у майбутнього вчителя в процесі його навчання пов'язують вирішення багатьох кардинально важливих питань: підготовки майбутнього фахівця до духовно-творчої самореалізації, що проявляється перш за все у відкиданні стереотипів і штамів, у створенні програми самопізнання і самовдосконалення, вимог до процесу і результатів педагогічної діяльності; усвідомлення вчителем смислу своєї професії; набуття зацікавленого, критичного ставлення до різних

її аспектів; послідовного збагачення професійного досвіду і педагогічної майстерності.

Означене завдання є актуальним для системи професійної підготовки майбутнього вчителя, але не зважаючи на визнання багатьма фахівцями даного завдання в практиці вищої школи, його реалізація рухається надто повільно. Осмислення причин дозволило констатувати нерозуміння сутності і функцій професійної рефлексії вчителя як важливої якості для його професійного становлення, відсутність знань про оптимальні умови і можливості формування цієї якості в системі вищої педагогічної освіти.

Ми розрізняємо три види рефлексії, що мають вирішальне значення для професійного становлення майбутнього вчителя: психологічну, феноменологічну та методологічну.

Психологічне обґрунтування педагогічних досліджень є традиційним для вітчизняної науки. Феноменологічні підходи до навчально-виховного процесу ще не знайшли належного розповсюдження, хоча, на наше переконання, містять у собі нові теоретико-методологічні засади, що відкривають можливості для розробки інноваційних, особистісно-орієнтованих виховних технологій рефлексивної дії спрямованих на розвиток професійної культури та професійне становлення вчителів.

Теоретичне дослідження особливостей психологічного і феноменологічного підходів, дає можливість визначити ту тонку грань, яка пролягає між їх спільними і відмінними рисами, на цій основі встановити особливості понятійного апарату кожного з підходів, а також виявити перспективність застосування феноменологічного підходу з метою розвитку професійної культури, професійного становлення вчителя.

Основи феноменології, як філософського знання, були закладені ще наприкінці XIX ст., але повнота знання, як відомо, досягається лише тоді, коли воно знаходить практичне застосування, пряме чи побічне використання у повсякденній роботі. Спроби запровадити феноменологію в естетику та педагогіку, в навчально-виховний процес робилися у 20-ті роки польським мислителем Р.Ингарденом. Найбільш важливим досягненням у цьому напрямі була розробка засобів феноменологічного аналізу свідомості.

Протягом довгого часу вважалося, що у феноменологічній концепції існують тенденції перебільшувати роль гносеологічного аналізу проблем свідомості і залишати на другому плані історичний і соціологічний аналіз культури особистості, що призвело до зневажання феноменологічним методом аналізу свідомості – методом скрупульозного вивчення різноманітних способів спрямованості, скерованості свідомості до об'єктів матеріальної і духовної культури.

Феноменологія не заперечує зміст психічних процесів, але ставить питання дещо інакше: що складає суть самого акту уявлень, суджень, бажань і таке інше? Визначення інтенційності, як „свідомості про...” пов'язане з постановкою питань: яка сутність цих актів, яка специфіка актів уявлень, суджень, пам'яті, фантазії і т.д., яка є можливість розрізнення цих актів на

основі їх внутрішніх характеристик, але не на основі вивчення різного роду предметів, наприклад, ситуацій педагогічного спілкування та інших явищ, що підпадають в сферу дії свідомості (адже предмет може бути один, а актів багато).

Важливим моментом феноменологічного вчення Е.Гуссерля є заперечення можливості одержати значення або смисли, ззовні. Ми можемо організувати групове сприйняття студентами того чи іншого явища, але знайти смисл (значення) цього явища (педагогічної ситуації) студент повинен самостійно (індивідуально). Усвідомлення науково-педагогічної теорії, засвоєння морального принципу не може бути замінено розумінням, яке здійснює інший. Це розуміння не може бути також повідомлене студенту у вигляді інформації про те чи інше явище; розуміння вже припускає інтенційність свідомості, „виробництво” смислів, бачення смислу.

Ніхто не може зрозуміти будь-що за іншого. Здавалось би кожен студент може осмислювати інформацію індивідуально, відповідно до особливостей власної індивідуальності. Однак це твердження з феноменологічної точки зору вказує на наявність спільних структур розуміння і смислоутворення, яке приводиться в дію на основі індивідуального педагогічного досвіду, особистісного підходу до учіння і навчання, виховання і самовдосконалення, до формування культури і професійного становлення майбутнього вчителя.

Різноманітність актів свідомості при подібності ситуацій вимагає звернути увагу на структуру самого осмислення, яке не має усталених трафаретів розуміння. В акті уявлення студент уявляє, але не судить, і йому дається зміст уявлення. В судженнях про психолого-педагогічну ситуацію йому дається зміст судження який вони разом з викладачем визначають як стан справ і стверджують його або відкидають. В актах емоційних, скажімо, тривоги, ми тривожимося, а не гніваємося і нам дається зміст, який викликає в нас тривогу, а не гнів, чи радість. Різниця між актами і кореляція, що виникає між актом і змістом очевидні лише в дуже простих випадках. У педагогічній практиці свідомість інтегрує судження і оцінки, радість і сумніви, сприйняття і припущення. Кількість таких поєднань так само різноманітна, як і кількість контекстів, що стоять за певними ситуаціями.

Суть феноменологічного підходу можна розкрити через осмислення внутрішньої діалогової форми. Ця своєрідна форма самоспілкування людини, основою якої є творче мислення, здатність до уявного роздвоєння власного „Я” і перетворення начебто на двох співрозмовників. Свідомість, що засвоїла феноменологічні методи пізнання досить легко інтегрує ці дві форми, що може сприяти ефективному професійному становленню вчителя.

У філософських та психологічних дослідженнях свідомості звертається увага на точки перетину екзистенційно-феноменологічного і психологічного підходів до проблеми свідомості, де дається висока оцінка не лише емпіричних даних, але й методологічної рефлексії, що „очищує” свідомість і виділяє її чисті структури. Розходження між психологією і феноменологією є у питанні про те, де і як ми добуваємо інформацію про себе і навколишній

світ. Традиційна психологія акцентує увагу на вирішальній ролі мозку, тобто на фізичних компонентах, в центрі уваги феноменології – механізми людської свідомості, яка відповідає не на фізичні умови і речі, а швидше на смисли та інваріантності поведінки пов'язані з інваріантністю смислів (Е.Кін, Д.Мосс, К. Прібрам та ін.).

На відміну від феноменології, що „редукує” і просто постулює інтенційні механізми, психологія ставить питання про походження і „право” на існування цих механізмів. По різному вирішуються і питання „первинної реальності” по відношенню до концепції свідомості: сучасні психологи бачать її у функціях мозку, а феноменологія звертається до „вторинних” феноменів.

У психології проблема свідомості розглядається, як проблема причинного відношення між зовнішніми предметами (явищами), тобто як прояснення того, що спричинило дану ситуацію і ставлення студента до певної ситуації. Таке питання характерне для психолога. Феноменологія не заперечує зміст наших психічних процесів, але разом з тим намагається виявити, що складає суть самих актів (уявлень, суджень, бажань, пошуку смислу і таке інше). З цього приводу Е. Гуссерль був переконаний, що епоха (феноменологічна редукція) нічого не змінює в існуванні об'єктивної дійсності, що феноменолог не є якимось диваком, що сумнівається у існуванні реального світу. Однак його послідовник, польський філософ і педагог Р. Інгарден, саме тут робить спробу відшукати помилку Е. Гуссерля. Згідно Інгардена, перехід від природної установки до феноменологічної, – це не перехід від фактичності реального предмета до його смислу, а перехід від одного смислу до другого[1,266]. Аналіз „ідей” свідчить, що смисл реальної педагогічної ситуації, завжди багатіший, повніший, ніж смисл корелята свідомості, тобто уявлення про психолого-педагогічну ситуацію, як інтенційного предмета. Суттєву різницю між цими предметами Р. Інгарден бачить в тому, що на відміну від реального предмета інтенційний предмет являє собою „лише схематичне утворення з різноманітними невизначеними місцями і скінченим числом позитивно приналежних йому означень”. З іншого боку, після феноменологічної редукції змінюється якість самих актів свідомості: в них з'являється новий момент, ноєматичним корелятом якого є „нереальність” досліджуваного предмета. Р. Інгарден доводить, що ця „нереальність” є не моментом смислу самого по собі, а певним смисловим утворенням, що витікає з функціонуючої у режимі епохи свідомості. Суттєвою рисою цього режиму є те, що даний нам предмет або ситуація розглядаються не як незалежно від свідомості існуючі речі, а як чисто ноєматичні утворення, як продукт діяльності трансцендентальної свідомості.[2,524] Тому, якщо ми згідно з Гуссерлем, за допомогою трансцендентної редукції „візьмемо в лапки” існування предмету і розглянемо лише нереальні смислові утворення, то можемо одержати (на думку Інгардена) смислові утворення, що спотворюють об'єктивні смислові структури. Ця процедура за непевних умов суперечить нейтральності феноменологічного дослідження педагогічної ситуації. Не заперечуючи активності свідомості, Р.Інгарден вважає, що у пізнавальній установці ця активність повинна бути не

„утворюючою”, а „такою, що пристосовується”: будь який синтез тут повинен підкоритися виключно смислу, що синтезується, свідомість повинна бути спрямована на предмет як на даність, тобто досліджувати смисл, а не перетворювати його.

Для нас у міркуваннях філософів важливим є не стільки їх позиції щодо відмінностей між реальними та інтенційними предметами скільки можливість вивести теоретико-методологічні засади на які спирається феноменологія у дослідженнях активності свідомості і механізми руху свідомості. Такий підхід для даного напрямку філософії дозволяє вийти на методологічне обґрунтування теоретичних засад професійного становлення, на створення науково-методологічної теорії нової формації. Формації, що дозволить вивести філософію освіти з декларування необхідності рефлексивних дій до створення широкого спектру педагогічних технологій рефлексивної дії.

Практика навчання у вищій школі та психолого-педагогічні дослідження вже давно довели необхідність повністю відмовитися від уявлень про навчально-виховний процес, як процес повідомлення і передачі інформації. Роль викладача – не в тому, щоб ясніше, зрозуміліше, емоційніше ніж у підручнику повідомити студенту інформацію про норми поведінки і зміст професійної діяльності, а в тому, щоб стати організатором пізнавальної діяльності, в якій головним суб'єктом стає саме студент. Для цього потрібна адекватна педагогічна технологія (тобто галузь знання, що визначає систему завдань, включає методи, засоби навчання, теорію їх використання для досягнення цілей навчання, опис та регламентацію дій), технологія навчання, яка відображає шлях засвоєння конкретного навчального матеріалу (понять) в межах певного предмету, теми, питання, а також методу, як спосіб передачі технології та підбір відповідних засобів.

Серед основних завдань виділяються

- засвоєння знань про зміст і особливості професійної рефлексії;
- розвиток у майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін здібності і вмінь здійснювати професійну рефлексію;
- виховання у майбутнього вчителя відрефлексованого творчого ставлення до професійної діяльності;
- формування потреби у самопізнанні, самовдосконаленні, та професійному становленні.

В основі технології рефлексивних дій спрямованої на особистісно орієнтовану професійну освіту покладена ідея смислоутворення. Проблема виявлення смислу, пошуку смислу займає одне з визначних місць у технології професійної підготовки, наряду з освоєнням знань, вмінь і навичок. Пошуки смислу, за даними нашого дослідження, студенти так чи інакше здійснюють у декількох напрямках:

- смисл оволодіння професією і спеціальністю;
- смисл психолого-педагогічної та спеціальної підготовки;
- смисл професійної діяльності у фазі педагогічної практики;

- смисл окремих професійних дій у відповідності з конкретними ситуаціями;
- смисл задіяного у практиці змісту інформації, практичних завдань;
- смисл створюваних у практиці психолого-педагогічних ситуацій.

Щоб пошуки смислу не були хаотичними вони повинні бути пов'язані з системою цілей, які викладач визначає разом із студентом. За цільовим призначенням наведені смислові структури можна об'єднати у дві групи: ті, що стосуються саморозвитку і самовдосконалення і ті, що фігурують як засоби і способи професійної педагогічної діяльності.

Протиріччя у професійному становленні вчителя виникають найчастіше тоді, коли з'являються розбіжності між цілями і завданнями „соціального замовника” (суспільства, системи освіти, адміністрації навчального закладу, потреб учнів тощо), тобто зовнішніми силами та особистісними смисловими структурами (внутрішніми відрефлексованими думками і почуттями). Долаючи ці протиріччя майбутній вчитель виробляє у собі власну професійну позицію, стиль роботи, формує свій професіоналізм.

Технологізація виховного процесу за умов традиційного суб'єкт-об'єктного підходу, де велике значення має особистість викладача, являє собою значну складність. Інакше виглядає технологізація виховної сфери, якщо мова йде про оволодіння студентом рефлексією смислів і сутностей (феноменологічною рефлексією) з метою професійного самовдосконалення. Категоріально він пізнає власні думки та емоції, усвідомлює смисл і сутність їх проявів, зокрема на фоні майбутньої професійної діяльності. А відтак, педагог може відігравати консультативну роль у професійному становленні, але студент вже сам володіючи смислом і методами самопливу, має змогу переключати свої думки у потрібному напрямі, а згодом керувати процесом саморозвитку, коректуючи свої погляди, потреби, ідеали відповідно встановлених разом з викладачем сутностей і смислів, керуючись власними уявленнями про досконалість означених викладачем і необхідних для професійного становлення професійних якостей. Роль викладача у професійному становленні – дати можливість вибору тих характеристик, які могли б сприяти саморозвитку, прискоренню та підвищенню ефективності професійного становлення, а не намагатися впливати, насаджуючи своє уявлення про ідеал. Образно кажучи, роль викладача за технологією рефлексивної дії у особистісно орієнтованій системі полягає в тому, щоб відкрити перед студентом двері до його професійного становлення, а не проштовхувати його у ці двері.

Входження викладача і студента в особистісно орієнтовану художньо-педагогічну ситуацію припускає своєрідну інверсію усіх параметрів навчання: те, що йшло ззовні стосовно їх спілкування (мета, зміст заняття, програмові вимоги, художні і педагогічні традиції тощо) стає внутрішнім стимулом, результатом тісного міжособового спілкування і співпраці в системі „викладач–мистецтво–студент”. Осмислення позицій, прояснення поглядів, стикання смислів, визначення мотивів і цінностей стають полем міжособового

спілкування на певному рівні життєвого досвіду, на рівні переконань, у відповідності з рівнем компетентності і рівнем поінформованості як викладача, так і студента.

Конструювання художньо-педагогічної ситуації, на нашу думку, вимагає використання певних типів базових технологій:

1. представлення елементів змісту художньо-педагогічної професійної освіти у вигляді різнорівневих особистісно орієнтованих задач (технологія задачного підходу);
2. засвоєння змісту в умовах діалогового спілкування і саморефлексії, що відкриває можливості для самопізнання і самовдосконалення (технологія рефлексивних дій у поєднанні з технологією учбового діалогу);
3. імітація умов художньо-педагогічної практики і ролей у певних ситуаціях, що забезпечують самопізнання і самореалізацію (технологія ділових ігор).

Базовий технологічний комплекс „задача – діалог – рефлексія – гра” створює ціннісно-сміслову поле міжсуб’єктного спілкування. В цій ситуації відбувається природна інтеграція процесу навчання і виховання, коли зміст навчання засвоюється як особистісна цінність, а викладачу вдається звертатися не стільки до пам’яті студента, скільки до глибинних структур його професійної свідомості, що знаходяться у певній фазі професійного становлення.

Будь-який матеріал передбачений робочою програмою розглядається у вигляді системи задач, різними способами пов’язаних з життєво-сміисловою сферою студента і в першу чергу з його професійним становленням і розвитком його професійної культури. Маються на увазі задачі трьох типів: 1) предметні, що включають фактичний матеріал з обговоренням і аналізом його зв’язків з сферою професійної діяльності; 2) конструктивні, спрямовані на пошук способів залучення студентів до даної сфери художньо-естетичної і професійної культури, що пов’язано з переводом учбового матеріалу з предметної форми в діяльнісно-комунікативну; 3) особистісно орієнтовані, пов’язані з виявленням смислового компонента матеріалу.

Сформованість рефлексії проявляється на побутовому рівні у формі природного „Я” пов’язаного з емпатійно-емоційними переживаннями; у формі феноменологічного „Я” – пізнання себе, своїх переживань з приводу моральних та естетичних явищ; у формі ноетичних актів, проявів фантазії, уяви, ілюзій, спогадів як трансцендентальних (самотлумачення), психологічних (повернення до власного досвіду), ейдетичних (категоріальне усвідомлення феноменів через логічні роздуми, завдяки механізмам інтуїції та відчуттів). Сходження до вищих рівнів рефлексії означає подолання формальної оцінки художньо-естетичних явищ і педагогічних ситуацій, при яких взаємодія свідомостей викладача і студента підміняється по черговим висловлюваннями з приводу учбового матеріалу, що вивчається на занятті. Проявом формалізму можна вважати також, згадувану вище, імітацію



культури, коли ставлення до педагогічної діяльності, штучно інсценується студентом і він висловлює немовби правильні істини, які наперед відомі викладачеві, що часто-густо відбувається при традиційному проблемному навчанні.

Рефлексія у педагогічній освіті зобов'язана стати дієвим механізмом розвитку навичок творчого мислення, становлення інтелектуальної культури вчителя в цілому. Поява в арсеналі студента нових прийомів і способів педагогічної діяльності означає, що в результаті рефлексії відбулося зрушення в зразках мислення, обумовлене подоланням ускладнень при вирішенні завдань. Вихід в рефлексивну позицію із діяльності являє певну складність, бо існуючі схеми мислення і закріплені в минулому досвіді зразки діяльності мають тенденцію відтворюватися. Феноменологічна рефлексія дає можливість у пізнанні і професійному становленні піднятися над власним знанням, зробити його об'єктом споглядання, порівняти його з іншими знаннями, визначити його межу, і, таким чином, реалізувати рефлексію знання. Усвідомлюючи власні дії і їх мотивацію, студенти дістають можливість розглядати їх як феномени, по відношенню до яких майбутній вчитель стає вільним і може на свій розсуд змінювати, вдосконалювати психолого-педагогічну ситуацію і власний професійний рівень. В цьому і полягає основна роль рефлексивного мислення.

Процес формування професійної рефлексії педагога в умовах вищої педагогічної освіти повинен спиратися на багаторівневий, системно-цілісний підхід з урахуванням специфіки професійної діяльності вчителя певних учбових дисциплін. Професійна рефлексія сприяє в цьому процесі інтенсивному професійному становленню фахівця, підсиленню ролі особистісного, творчого начала у навчанні і викладанні; розширенню функцій (ролей) і позиції вчителя від формально-функціонального до концептуально-методичного рівня їх прояву і реалізації; орієнтації теорії і практики педагогічної освіти на гуманізацію навчально-виховного процесу, при якому рефлексивна, особистісна, творча взаємодія між вчителем і учнями здійснюється на паритетній основі, на засадах вищих загальнолюдських цінностей.

Оперування комплексами репродуктивних моделей, оволодіння прийомами і методами мислення, здібність до їх рефлексивної переробки є невід'ємними функціями професійного становлення. Усвідомлене засвоєння знань, прийомів і методів, рефлексивна робота над ними виступають умовою їх ефективного використання у вирішенні творчих задач. Рефлексія забезпечує узагальнення і екстраполяцію раніш засвоєних способів педагогічної діяльності в нові, нестандартні педагогічні ситуації. Процеси цілепокладання, створення планів уроків, підбір змісту, прийняття рішень в конкретних психолого-педагогічних ситуаціях, передбачення наслідків і коректування виховних дій відбувається за умов комплексного розвитку і використання колективного та індивідуального мислення студента і педагога, початкуючого вчителя і його учнів. При цьому рефлексія є необхідним засобом як розвитку

пізнавальних здібностей майбутнього вчителя у вигляді погодженого комплексу, так і використання їх в умовах динаміки або недостатньо структурованих виховних задач. В кожному випадку проведення рефлексії вимагає використання когнітивних знань в яких представлені її різноманітні механізми. Розвиток рефлексивного мислення з метою професійного становлення молодого спеціаліста відбувається за допомогою учіння, самоучіння, в процесі підготовки у вищому навчальному закладі, в практичній роботі та різних формах підвищення кваліфікації.

Відрефлексовані, цінніснозначимі, включені у зміст професійної діяльності знання сприяють виробленню вмінь. Вміння, доведені до автоматизму і такі що не потребують рефлексивного усвідомлення в кожній стандартній ситуації, утворюють навички професійної діяльності. Таким чином роль рефлексії в процесі професійного становлення зводиться по суті до перетворення знання формального у знання реальне, яке у співвідношенні до різних конкретних педагогічних ситуацій і психологічного контексту складає основний зміст професійного становлення вчителя.

## Список літератури

- Ingarden R. Das literarische Kunstwerk. Tübingen, 1965.
- Ingarden R. Zbadan nad Filozofia wspotczesna. Warszawa, 1974.
- Heidegger M. Problema zur Geshichte des Zeitbegriffs. Gesamtausgabe. Frankfurt a.M., 1979. Bd.20.
- Jansen P. Edmund Husserl. Freiburg; Munchen, 1976.
- Зязюн І.А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії. // Світло. 1996, №1. – с. 7.
- Кирилюк О.С. Трасцендування як сутнісна риса людини. // Філософська і соціологічна думка. – 1993. – №2. – с. 137.
- Кольшова Т.А. Подготовка учителя музыки к профессионально–личностной рефлексии в системе высшего педагогического образования. Учебное пособие. – М.: МГПУ, 1997.
- Сериков В.В. Личностный подход в обучении от концепции к технологии. // Проблемы обновления содержания образов.– Ростов на Дону, 1992.
- Шлегерис А. Феноменологическая концепция феномена. // Феноменология в современном мире. Рига: Зинатне, 1991.

Валерій Орлов

## Проблеми особистісного професійного становлення вчителя

### Резюме

В статті розглядаються проблеми особистісного професійного становлення вчителя гуманітарних дисциплін в умовах вищої педагогічної освіти та сучасні підходи до їх вирішення.

Валерій Орлов

## Проблемы личностного профессионального становления учителя

Резюме

В статье рассматриваются проблемы личностного профессионального становления учителя гуманитарных дисциплин в условиях высшего педагогического образования и современные подходы к их решению.

Валерій Orlov

## Development of Personality – Problems of a Professional Teacher

Summary

The article deals with the arts teacher's problems of person's professional formation in Pedagogical University and modern approaches to their solution.

Walery Orłow

## Problemy osobowościowego rozwoju zawodowego nauczyciela

Streszczenie

W Artykule rozpatrzono problemy osobowościowego rozwoju zawodowego nauczyciela dyscyplin humanistycznych w warunkach wyższego kształcenia pedagogicznego i współczesne podejścia do ich rozwiązywania.