

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

**ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД
ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО
РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ**

Вінниця – 2019

УДК 378.04:37
ББК 74.58
П 24

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(протокол №5 від 20 листопада 2019 р.)

Рецензенти:

Доктор педагогічних наук, професор *Петрук В. А.*
Доктор психологічних наук, професор *Паламарчук О. М.*

П24 Педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.] – Вінниця: «Твори», 2019. – 340 с.

ISBN 978-966-949-323-1

У монографії розкриваються різні аспекти педагогічного супроводу особистісно-професійного розвитку студентів педагогічних закладів вищої освіти: філософські основи особистісно-професійного становлення майбутніх учителів, формування у них творчого мислення, професійної самосвідомості, соціокультурної компетентності, індивідуального стилю педагогічного спілкування, готовності до діалогічної взаємодії з учнями, інноваційної виховної діяльності, діяльності в умовах інклюзивного навчального середовища та ін.

Для наукових працівників, викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, докторантів, аспірантів, студентів.

УДК 378.04:37
ББК 74.58

ISBN 978-966-949-323-1

© Автори, 2019

АНАЛІЗ СФОРМОВАНOSTІ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

О. В. Акімова

Більшість сучасних науковців, які займаються питаннями інтелектуальної творчості, вважають, що в галузі проблеми критеріїв творчості проведена велика робота, але досі ще не отримано бажаних результатів. Деякі автори вважають, що визначення межі між творчою і нетворчою діяльністю залишається цілком суб'єктивною. Складність структури творчості сприяє розвитку думки про необхідність *множинності критеріїв*. Але емпіричний пошук таких критеріїв призводить до малоцінних результатів. Критерії типу «популярність», «продуктивність» (Сміт, Тейлор, Гізелін), «ступінь реконструкції розуміння» (Гізелі), «широта впливу діяльності вченого на різні галузі наукових знань» (Лаклен), «ступінь новизни ідей, підходу, рішення» (Шпрехер, Стайн), «суспільна цінність наукової продукції» (Брогден) та інші не були визнані переконливими.

Я. Пономарьов підкреслює, що питання про критерії творчості далеко не просте. Іноді неправильний підхід до його розгляду стає серйозною перешкодою на шляху дослідження творчості – зміщує його предмет. Він ілюструє це положення таким прикладом. Засновники евристичного програмування Ньюелл, Шоу і Саймон, скориставшись невизначеністю критеріїв, що відрізняють творчий розумовий процес від нетворчого, висунули положення про те, що теорія творчого мислення є теорією рішення пізнавальних задач сучасними електронними обчислювальними пристроями. Вони підкреслюють, що правомірність їхніх претензій на теорію творчого мислення залежить від того, наскільки широко чи вузько інтерпретується термін «творчий». «Якщо ми маємо намір розглядати всю складну діяльність щодо рішення задач як творчу, то, як ми покажемо, вдалі програми для механізмів, які імітують людину, що вирішує задачу, вже існують, і відомий ряд їхніх характеристик. Якщо ми залишаємо термін «творчий» для діяльності, подібній відкриттю спеціальної теорії відносності або створенню бетховенської Сьомої симфонії, тоді тепер не існує прикладів творчих механізмів» [6, 12-13]. Автори приймають для практичного керівництва першу версію, звідси й з'являється їхня теорія творчого мислення. Тому, стверджує Я. Пономарьов, необхідно поставити під сумнів правомірність прямого пошуку універсального критерію інтелектуальної творчості: перш за все, повинен бути розроблений комплекс критеріїв [6, 15].

На думку В. Моляко, про мислення слід судити за його результатами, незалежно від характеру його протікання; тут

критерієм є продуктивність – створення будь-чого нового. Маючи такий критерій, завжди можна зробити певні висновки і про характер протікання того чи іншого розумового процесу [4, 48]. Про розумову діяльність досліджуваних у своїх експериментах, він робив висновок за численними проміжними і кінцевими ескізами, за їхнім усним звітом, деякими опосередкованими ознаками.

Дослідник творчого мислення А. Рахімов, у процесі експериментального навчання як критерії визначення сформованості творчого мислення прийняв ряд здібностей, які адекватно відображають креативність особистості:

- здатність до постановки нових проблем, чуття нового означає, що творчі люди здатні самі бачити і ставити проблеми. Вони характеризуються наявністю інтелектуальної, творчої ініціативи, активної життєвої позиції. Самостійне висунення і формулювання проблеми – виключна властивість творчого мислення;

- здатність до аналізу та змістовним узагальненням також є властивістю творчого мислення. Люди з творчим мисленням, тобто дивергентні мислителі, здатні до широкого і змістовного бачення світу. В навчальній діяльності вони виходять за межі шаблонів: вирішують задачу шляхом всебічного теоретичного аналізу умов, після чого знайдені способи узагальнюють для рішення будь-яких задач;

- здатність до вироблення творчих ідей дозволяє наперед уявити те, що отримає людина в результаті, що може планувати шлях досягнення мети і розробити мисленнєво спосіб отримання передбачуваного результату; при цьому включати об'єкт дослідження у велику кількість неочікуваних зв'язків. Кількість цих зв'язків визначає швидкість мислення;

- здатність до моделювання і гнучкого рішення проблем уможливорює достатньо швидко переходити від одної категорії до іншої, від одного способу рішення до іншого. Творчому мисленню властива відсутність зовнішньої і внутрішньої ригідності. Креативи, завдяки гнучкості, доволі легко перебудовують спрямованість свого мислення по необхідності, а конвергенти не здатні до цього;

- здатність до рефлексії та оригінального підходу до проблеми виявляється в самостійності, незвичності, дотепності рішення стосовно традиційних способів. Людина може усвідомлювати свої дії, при яких вона виявляє їхні основи [7, 21-22].

Останнім часом характер типологій змінюється. У зв'язку з розвитком науки як соціальної системи колективний характер наукової діяльності робить актуальним осмислення ролі різного типу особистостей у цьому процесі. В типології Г. Сельє, Гоу і Г. Вудвортса, Кона-Брейєра, К. Ретела за основу береться не тип мислення, а роль,

яку виконує вчений у колективі в силу самих найрізноманітніших особистісних якостей і здібностей. Відсутність єдиного науково обґрунтованого критерію зумовило невдачу створення подібних класифікацій [1, 135].

Таким чином, можна відзначити, що в науці немає єдиного підходу щодо визначення критеріїв і показників творчого мислення. Дамо характеристику власного підходу до цієї проблеми.

Проведений аналіз категорії творчого мислення, генезис проблеми розвитку творчого мислення, визначення структури цього феномену, дозволили провести аналіз сформованості творчого мислення майбутніх учителів в умовах університетської освіти.

Для цього була розроблена *діагностична модель* визначення та моніторингу рівня розвитку творчого мислення студентів, яка включала систему критеріїв, показників та рівнів сформованості творчого мислення та діагностику сформованості творчого мислення майбутнього фахівця. Складність структури творчого мислення обумовила необхідність визначення множинності критеріїв та показників. Серед *критеріїв* оцінки рівня розвитку творчого мислення були визначені такі: педагогічна компетентність; творча вмотивованість; інтелектуально-творчий потенціал; креативність.

Враховуючи те, що компетентність є результативно – діяльнісною характеристикою особистості, в змісті *педагогічної компетентності* ми виділяємо процесуальні і результативні показники. У процесуальних показниках виділяємо готовність до педагогічної діяльності, обумовлену педагогічними здібностями. Педагогічна компетентність як готовність до педагогічної діяльності, обумовлена здібностями, передбачає: уміння постановки і вирішення педагогічних задач; уміння будувати зміст як систему пізнавальних задач; уміння вивчати індивідуальність учня і будувати навчальний і виховний процес, порівнювати і узагальнювати педагогічні ситуації і комбінувати прийоми; здійснювати педагогічний самоаналіз.

У результативних показниках – «новітні базові навички» як міжнародна одиниця виміру рівня компетентностей. Ми розуміємо їх як єдність знань, умінь і навичок, які оцінюються за шкалою ECTS. Для визначення виділеного критерію *мотиваційної готовності* до творчої самореалізації ми використали поняття інтелектуальної активності [1]. В монографії «Психологія творчих здібностей» Д. Богоявленська зазначає, що основним показником інтелектуальної активності, її якісною характеристикою стала інтелектуальна ініціатива (продовження розумової діяльності за межами ситуативної заданості) [1, 104]. Такий підхід, на нашу думку, повністю відповідає завданню вивчення мотивації творчого мислення, тому що долає

проаналізовану раніше тенденцію розведення в дослідженнях творчості і мотивації, коли кожен аспект вивчається окремо, і дозволяє розглядати творчість як дериват інтелекту.

Інтелектуально-творчий потенціал студента ми визначали за такими показниками: індивідуальні стилі мислення та спрямованість (потенційність) мислення та інтелекту. Індивідуальні стилі мислення виявляються в показниках ефективності процесу переробки інформації, по-перше, в показниках правильності і швидкості знаходження єдиної можливої (нормативної) відповіді, відповідно до вимог завданої ситуації; індивідуальні стилі різняться за ступенем відповідності вимогам творчого мислення. Потенційність мислення визначалися за такими інтелектуальними властивостями особистості: глибина розуму, динамічність розуму, усвідомленість своєї розумової діяльності, самостійність, чутливість до допомоги, економічність мислення, як показник продуктивності мислення.

До основних показників *креативності* як творчої здібності відносимо: швидкість (здатність до генерування великої кількості ідей), гнучкість (здатність продукувати різні ідеї), оригінальність (здатність продукувати нестандартні ідеї), продуктивність (творчий продукт студента).

У результаті було визначено три рівні розвитку творчого мислення: за сукупністю критеріїв та показників з позицій системного підходу. *Перший рівень, низький, несамостійної активності*, – студент не володіє необхідними педагогічними знаннями та вміннями і відчуває ускладнення при вирішенні педагогічних задач; студенти, віднесені до цієї групи, внутрішньо закриті для професійного розвитку, вони не тільки не володіють необхідними педагогічними вміннями, але й не намагаються їх набути, для них доступні лише завдання репродуктивного характеру. У частини студентів цієї групи пізнавальна діяльність визначалася лише дією певного зовнішнього стимулу. Пасивний рівень їхньої пізнавальної діяльності говорить про відсутність внутрішніх стимулів пізнавального інтересу, про відсутність інтелектуальної ініціативи, тому для них ефективним була зовнішня активізація розумової діяльності. Характеристики інтелектуально-творчого потенціалу такі: поверховість педагогічного мислення, яка виявляється у невмінні виділити головні ознаки педагогічних явищ, встановити суттєві, а не випадкові зв'язки між ними, що свідчить про низький рівень їх узагальненості; інертність педагогічного мислення виявляється в схильності до шаблону при рішенні педагогічних задач, в складності переключення від одних дій до інших, тому використання одного алгоритму при рішенні різних педагогічних задач; неусвідомленість

педагогічного мислення, яка виявляється в тому, що студент не може дати пояснення про рішення педагогічної задачі, не бачить своїх помилок, не в змозі вказати на ті теоретичні положення, на які спирався; несамостійність педагогічного мислення, яка виявляється в неможливості самостійного рішення педагогічної задачі; в низькій продуктивності мислення, в нечутливості до допомоги викладача. Рівень креативності за всіма показниками (швидкість, гнучкість, оригінальність, продуктивність) дуже низький.

Другий рівень, середній, евристичний – студент володіє педагогічними знаннями та вміннями в загальному вигляді; здатний до виконання самостійних робіт частково-пошуковим методом, використання педагогічних знань в новій ситуації, конструює, вирішує задачі середнього та високого рівня складності, шляхом логічного аналізу доводить гіпотези з незначною допомогою викладача. Інтелектуальна активність цих студентів виявлялася в готовності до досконалого вирішення педагогічних задач на основі ґрунтовного знання теорії, при цьому вони творили у широкому значенні слова, тобто робили «відкриття для себе». Студентів цієї групи відрізняє виявлення в тій або іншій мірі інтелектуальної активності, не стимульованої ні зовнішніми факторами, ні суб'єктивною оцінкою незадоволеності результатами діяльності. Вони здатні до педагогічної рефлексії. Творче вирішення педагогічної задачі є головною характеристикою студентів цього рівня, тому це є рівень евристичний. Характеристики інтелектуально-творчого потенціалу середні: глибина педагогічного мислення виявляється у вмінні використовувати теоретичні знання при рішенні педагогічних задач; динамічність педагогічного мислення виявляється в можливості відійти від шаблону в рішенні педагогічної задачі; усвідомленість педагогічного мислення виявляється у вмінні обґрунтувати рішення педагогічної задачі, в розумінні суттєвих ознак педагогічних явищ, у залежності від яких відбувається вибір ефективних педагогічних засобів; самостійність педагогічного мислення виявляється в чутливості до допомоги викладача. Рівень креативності за всіма показниками середній.

Третій рівень, високий, креативний – студент прагне до саморозвитку і творчості та реалізує ці прагнення; в цю групу ми включили також студентів із дуже високим рівнем творчого педагогічного мислення, які виявляли готовність до здійснення творчості як пошуку і визначення об'єктивно нових педагогічних задач, тобто здатних до цілепокладання в педагогічній діяльності, до нестандартного, творчого і ефективного визначення методів, способів, прийомів, форм, засобів навчання і виховання конкретних учнів в процесі вирішення педагогічних задач; інтелектуальна

активність студентів цієї групи виявлена не стільки евристикою, скільки самостійною постановкою нової педагогічної проблеми. Самостійна, не стимульована ззовні постановка педагогічної проблеми, в межах вирішення педагогічних задач є якісною особливістю інтелектуальної активності студентів цього рівня; інтелектуально-потенційні характеристики такі: глибина педагогічного мислення виявлялася у вмінні виявляти суттєві ознаки педагогічних явищ, узагальнювати їх на основі широкого використання засвоєних знань та при вирішенні педагогічних проблем; динамічність та рухливість педагогічного мислення виявляється в умінні перебороти минулий досвід, відійти від звичних традиційних педагогічних рішень, приймати інноваційні рішення; усвідомленість педагогічного мислення виявляється у відкритті принципово нових способів рішення педагогічних задач, в якому в єдності виступають як свідомі так і підсвідомі, інтуїтивні компоненти; самостійність педагогічного мислення виявляється в постановці педагогічних цілей, проблем, висунення гіпотез і самостійному вирішенні цих проблем. Найголовнішим показником самостійності мислення для цих студентів є його економічність, як найкоротший шлях до самостійного вирішення педагогічної задачі. Показники рівня креативності мислення у студентів цієї групи високі.

У відповідності до мети дослідження нам необхідно було мати таку методику, яка дозволила б виявити індивідуально-типологічні особливості розвитку творчого мислення студентів і визначити впливи на нього різних умов навчання. Вивчення відповідної літератури і знайомство із вже існуючими методиками показало, що вони не відповідають нашим цілям. Внаслідок чого була розроблена власна методика. Вона побудована на попередньому психолого-педагогічному аналізі об'єкта дослідження та на тих діагностичних задачах, за допомогою яких його можна здійснити. Аналіз досліджень із проблеми творчого і продуктивного мислення дозволив нам визначити такі основні принципи її побудови:

- *Проблемність.* Визначаючи цей принцип, ми виходили з того, що об'єктом нашого дослідження є процес розвитку творчого мислення майбутнього вчителя, взятий в єдності процесуального й особистісного компонента. Зважаючи на те, що найбільш яскраво продуктивність розумової діяльності виступає при відносно самостійному рішенні задач-проблем, в процесі якого студенти набувають нові знання, ми визначили принцип проблемності.

- *Моделювання.* Ситуацію творчого мислення в процесі навчання потрібно спеціально моделювати. В літературі моделювання розглядається як метод наукового пізнання, а сама модель – як

замісник вивчаючого об'єкту. В нашому експерименті ми використовували такі моделі творчого акту: проблемні ситуації, педагогічні задачі, тести, твори-роздуми, мікророзповіді.

Оскільки у створеній нами методиці студентам пропонувалася проблема, яка спеціально моделювалася в навчальному процесі, ми назвали методику *проблемно-модельованою*. В цій методиці моделювання творчих актів було спрямоване на розвиток продуктивного мислення. Дослідження проводилося у вигляді природного навчального експерименту, в якому студенти включалися в проблемні ситуації, розраховані на самостійне вирішення нових для них навчальних задач, а також використовувалися спеціальні психологічні тести для визначення рівня розвитку інтелекту та креативності.

Процес організації та проведення експериментального дослідження був побудований з урахуванням сутності творчого мислення студентів. Ми виходили з того, що творче мислення майбутнього вчителя – це розумовий процес, опосередкований навчально-пізнавальною діяльністю студента й спрямований на вирішення педагогічної задачі, який призводить до пізнавально-творчих результатів (оригінальності, новизни та продуктивності ідей та суджень) та характеризується мотивацією у досягненні мети, суб'єктивністю отриманого творчого результату, інтелектуально-творчими здібностями (аналіз, рефлексія). До сутнісних характеристик творчого мислення, які впливають на особливості експерименту, ми віднесли такі: суб'єктність, активність, предметність, цілеспрямованість, структурованість; предметний зміст: засвоєння знань, оволодіння узагальненими способами дій; умови вирішення педагогічної задачі: інтелектуально-творчі здібності, проблемна ситуація, творча мотивація; параметри пізнавально-творчого результату: новизна, продуктивність, оригінальність.

У відповідності до названих сутнісних характеристик, нами були визначені основні психолого-педагогічні умови організації і проведення діагностичного дослідження.

- *Перша умова* – це відмова від зовнішнього спонукання і оцінювальної стимуляції. Ця умова пов'язана з тим, що ми розглядаємо творче мислення не тільки як продуктивний процес, але й як спонтанне явище, тому нам була потрібна принципово нова модель експерименту. Тобто наш підхід вимагав створення умов для вивчення діяльності, яка не використовує зовнішню стимуляцію.

- *Друга умова* – вільний вибір варіанту складності запропонованих завдань, а також виконання обраного завдання на тому рівні, який є можливим для певного студента. Тобто, ми не обмежували дослідження творчого мислення рівнем завдання чи

задачі і пропонували при рішенні тесту або проблемної ситуації виявити стільки розумових здібностей і знань, скільки він бажає, а не стільки, скільки від нього потребує задача, щоб вона не обмежувала виявлення можливостей студента. Висунутий принцип відносився не до окремо взятого завдання, а до системи в цілому, яка включає в себе можливість необмеженого просування в ній, від репродуктивних і простих завдань до найскладніших творчих.

- *Третя умова* – це тривалість виконання експериментальних завдань, яка означала відсутність обмежень у часі й багаторазовість при виконанні творчих завдань. Ми надавали студентам час для оволодіння діяльністю, а потім для виявлення ініціативи, що суттєво відрізняло студентів.

Розглядаючи творче мислення як інтегральне утворення, ми визначили критерії і показники до них (табл.1.).

Таблиця 1

Діагностична модель розвитку творчого мислення

№	Критерії	Показники	Методи дослідження
1.	Педагогічна компетентність	Навчальні досягнення.	Тести досягнень.
		Педагогічні здібності.	Тест «Педагогічні ситуації» (Р.Немов).
2.	Творча мотивованість	Мотиваційні характеристики успіху-невдачі.	Тест-опитувальник мотивації успіху-невдачі МУН (О.Реан).
		Я – образ особистості.	Методика «Я – концепція» (Т.Лірі).
		Мотиваційна структура особистості (загальна активність, творча активність, соціальна активність).	Тест «Мотиваційна структура особистості» (В.Мільман).
		Інтелектуальна ініціатива (схильність до складних завдань, наполегливість, енергійність у виконанні творчих завдань, бажання презентації думок).	Метод незалежних суддів.
3.	Творчий потенціал особистості	Індивідуальні стилі мислення.	Методика «Індивідуальні стилі мислення» (О.Алексійова, Л.Громова).

		Спрямованість (потенційність) мислення та інтелекту.	Тест структури інтелекту ТСІ (Р.Амтхауера)
4.	Креативність особистості	Швидкість. Гнучкість. Оригінальність.	«Тести творчого мислення Дж. Гілфорда» (адаптовані О.Тунік).
		Вербальна креативність.	Тест А. Медника (РАТ) (тест віддалених асоціацій Т.Галкіної, Л.Алексєєвої.)
		Невербальна креативність.	Тест Е. Торренса.
		Творчі здібності.	Опитувальник креативності Джонсона, адаптований О.Тунік (експертна оцінка).

У межах розробленої нами *проблемно-модельованої методики вивчення творчого мислення* до кожного критерію було визначено конкретну методику дослідження. Дамо коротку характеристику.

Перший критерій – педагогічна компетентність визначався за допомогою авторських тестів досягнень і тесту «Педагогічні ситуації» [5]. Результати тестового контролю наводимо у таблиці 2.

Таким чином, більшість студентів виявили середній (49,6%) і високий (33,5%) рівень навчальних досягнень; 16,9% студентів показали низький рівень навчальних досягнень.

Методика «Педагогічні ситуації» [5] дозволила зробити висновки щодо педагогічної компетентності студента на основі того, наскільки педагогічно доцільним і творчим було запропоноване рішення з переліку описаних в педагогічних ситуацій. Оцінка результатів і висновки за цією методикою була такою. Кожна відповідь студента – вибір ним того чи іншого з наведених варіантів – оцінювався в балах у відповідності з ключем. Здатність правильно вирішувати педагогічні проблеми визначалася за сумою балів, які набрали студенти за всіма 14 педагогічними ситуаціями, поділений на 14. Якщо студент отримав середню оцінку вище 4,5 бали, то його педагогічна компетентність (за даною методикою) вважалася високорозвиненою. Якщо середня оцінка знаходилася в інтервалі від 3,5 до 4,4, то педагогічна компетентність вважалася середньо розвиненою. Насамкінець, якщо середня оцінка була менша, ніж 3,4 бали, то педагогічна компетентність студента розглядалася як слаборозвинена.

Шляхом математичної обробки результатів ми отримали характеристику рівнів розвитку педагогічних здібностей (таблиця 3).

Таблиця 2

Рівні навчальних досягнень студентів

Група	Кількість студентів	Рівні					
		Високий		Середній		Низький	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
4 АМІ	22	8	36,4	10	45,5	4	18,1
4 МФ	27	8	29,6	12	44,5	7	25,9
4 АМЕ	17	4	23,5	9	53	4	23,5
4 БМІ	22	10	45,4	9	40,9	3	13,7
4 БМЕ	20	6	30	12	60	2	10
4 АФІ	21	7	33,3	12	57,1	2	9,6
4 БФІ	24	8	33,3	12	50	4	16,7
4 УА-А	24	7	29,2	12	50	50	208
4 УСП	28	8	28,6	14	50	6	21,4
4 УА-Б	29	10	34,5	12	41,4	7	24,1
4 УА-В	22	9	40,9	13	59,1	-	-
4 УА-Г	26	10	38,5	13	50	3	11,5
4 У-Д	23	8	34,8	12	52,2	3	13
Всього	305	102	33,5	152	49,6	51	16,9

Таблиця 3

Рівні педагогічних здібностей студентів

Група	Кількість студентів	Рівні					
		Високий		Середній		Низький	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
4 АМЕ	17	5	29,4	9	52,9	3	17,7
4 БМЕ	20	6	30	7	35	7	35
4 МФ	27	5	18,6	12	44,4	10	37
4 БФІ	24	5	20,9	12	50	7	29,1
4 БМІ	22	12	54,6	5	22,7	5	22,7
4 АФІ	21	11	52,3	8	38	2	9,5
4 АМІ	22	6	27,3	14	63,7	2	9
4 УА-А	24	7	29,2	13	54,2	4	16,6
4 УСП	28	9	32,1	14	50	5	17,9
4 УА-Б	29	11	37,9	12	41,4	6	20,7
4 УА-В	22	6	27,3	5	22,7	11	50
4 УА-Г	26	10	38,5	14	53,8	2	7,7
4 У-Д	23	7	30,4	9	39,1	7	30,5
Всього	305	100	32,6	134	43,8	71	23,6

Таким чином, більшість студентів виявила середній (43,8%) та високий (32,6%) рівень педагогічних здібностей; 23,6% студентів показали низький рівень педагогічних здібностей. Узагальнені результати дослідження педагогічної компетентності студентів представлені у таблиці 4.

Таблиця 4

Рівні педагогічної компетентності (у %)

Показники	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Навчальні досягнення	33,5	49,6	16,9
Педагогічні здібності	32,6	43,8	23,6

Очевидно, що вищі результати студенти показали за тестами досягнень (33,5% – високий рівень і 49,6% – середній рівень) і нижчий за методикою «Педагогічні ситуації» (32,6 – високий рівень і 43,8% – середній). Тобто традиційна система навчання робить акцент на засвоєнні знань, а не на розвитку педагогічних здібностей і компетентностей. На констатувальному етапі експерименту було проведено дослідження педагогічної компетентності в контрольній та експериментальній групах (таблиця 5).

Таблиця 5

Результати дослідження педагогічної компетентності на констатувальному етапі дослідження (у %)

Група	Рівень	Навчальні досягнення	Педагогічні здібності
ЕГ	Високий	34,5	30,9
	Середній	48,6	46,2
	Низький	16,9	22,9
КГ	Високий	32,5	33,2
	Середній	51,7	42,6
	Низький	15,8	24,2

Другий критерій – творча мотивованість. З метою визначення мотивації успіху – невдачі (У-Н) та її впливу на мотивацію творчої діяльності був використаний тест-опитувальник МУН (О. Реан). Обробку ми проводили за такими критеріями. За кожне співпадання з ключем до опитувальника досліджуваному ми зараховували один бал, потім підраховали загальну кількість отриманих балів. При цьому відзначали, що кількість балів 8-9 є певним тяжінням до

мотивації боязні невдачі, тоді як при кількості балів 12-13 – до мотивації успіху. Отримані результати наведені в додатках. Математична обробка результатів дозволила виявити мотиваційні характеристики студентів (таблиця 6).

Таблиця 6

Мотиваційні характеристики

Група	К-ть	Сума балів	МУ		>МУ		БН		>БН	
			Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
4 АМЕ	17	198	5	29,4	5	29,4	3	17,6	4	23,6
4 БМЕ	20	253	9	45	5	25	3	15	3	15
4 МФ	26	315	10	37	6	25,9	5	18,5	5	18,6
4 БФІ	24	266	7	29,2	5	20,8	6	25	6	25
4 БМІ	22	275	10	45,4	5	22,8	5	22,8	2	9
4 АФІ	21	286	13	61,9	6	28,5	2	9,5	-	-
4 АМІ	23	276	8	34,7	9	39,2	4	17,4	2	8,7
4 УА-А	24	278	9	37,5	8	33,3	3	12,5	4	16,7
4 УСП	28	302	11	39,3	6	21,4	5	17,9	6	21,4
4 УА-Б	29	269	12	41,4	8	27,6	6	20,7	3	10,3
4 УА-В	22	258	8	36,4	7	31,8	3	13,6	4	18,2
4 УА-Г	26	239	13	50	7	26,9	6	23,1	-	-
4 У-Д	23	247	9	39,1	5	21,7	5	21,7	4	17,4
Всього	305	3462	124	40,5	82	26,8	56	18,3	43	14,4

Отримані результати свідчать про те, що більшість студентів мотивовані на успіх (40,5%), або тяжіють до мотивації успіху (26,8%). І тільки 18,3% спрямовані на боязнь невдачі, або тяжіють до мотивації боязні невдачі (14,4%). Ці дані були підтверджені спостереженнями, коли пропонувалися варіативні за ступенем складності завдання, за які передбачалися різні оцінки, то багато студентів обирали складніші завдання, намагаючись отримати кращі оцінки, але часто не виконували їх на потрібному рівні.

Мотиваційний комплекс особистості майбутнього вчителя включає уявлення суб'єкта про себе, своє ідеальне «Я». Тому ми провели дослідження Я-концепції досліджуваних студентів. Для цього використали методика американського психолога Т. Лірі. Методика дає можливість визначити різні аспекти Я-концепції особистості, важливі для творчої діяльності: самооцінка, описування ідеального «Я», оцінка оточення, оцінка себе «очима оточуючих» (подвійна рефлексія). Опитувальник включає 8 субшкал (октантів): перший октант (субшкала авторитарність): лідерство – власність –

деспотичність; другий октант (субшкала егоїстичність): впевненість у собі – самовпевненість; третій октант (субшкала агресивність): вимогливість – непримиреність; четвертий октант (субшкала підозрілість): скептицизм – упертість – негативізм; п'ятий октант (субшкала підпорядкованість): поступливість – пасивна підкореність; шостий октант (субшкала залежність): довірливість – слухняність – залежність; сьомий октант (субшкала дружелюбність): несаможітність – надмірний конформізм; восьмий октант (субшкала альтруїстичність): чуйність – безкорисливість.

У результаті порівняльного аналізу отриманих даних і проведених спостережень було виявлено, що:

- перша ступінь якості в кожному октанті, яка характеризує адаптивний тип розвитку, зовсім не притаманна студентам, здатним до виявлення творчого мислення (35%);

- високі показники першого октанту (субшкала авторитарності) були виявлені у студентів, які мали лідерство у груповій творчій діяльності, у всьому намагалися покладатися на свою думку, не вміли приймати поради інших (12%);

- високі показники другого октанту (субшкала егоїстичність) виявили студенти, здатні на незалежність і критичність думки у творчій діяльності; низькі показники показали студенти, впевнені у своїх знаннях, здатні до суперечливості та участь у змаганнях (11% та 19%);

- високі показники третього октанту (субшкала агресивність) виявили студенти, схильні до різких оцінок в оцінці педагогічних явищ, а низькі – студенти з такими якостями, як вимогливість, наполегливість, енергійність у виконанні творчих завдань (5% та 16%);

- високі показники четвертого октанту (субшкала підозрілість) набрали студенти, які характеризуються негативізмом по відношенню до аналізу педагогічних явищ; низькі показники виявили ті, для яких властива критичність як якість особистості і мислення по відношенню до педагогічних явищ, педагогів й учнів (7% та 17%);

- високі показники п'ятого октанту (субшкала підкореність) характеризують у нашому експерименті студентів із виявленням пасивної підкореності до іншої думки, занадтої поступливості; низькі показники характерні для студентів скромних, які готуються до занять, виконують завдання, але не мають бажання презентувати свої думки (37% та 27%);

- високі показники шостого октанту (субшкала залежність) виявлені у студентів із високим рівнем залежності в стосунках у групі

при виконанні творчих завдань, невпевнених в собі; а низькі значення – у студентів, які характеризуються довірливістю, ввічливістю, схильністю до комфортності, що було майже не сумісним з творчим мисленням (23% та 31%);

- високі показники сьомого октанту (субшкала дружелюбність) показали студенти, орієнтовані на прийняття і позитивну оцінку їхньої думки викладачем та студентами, на прагнення «бути кращим» для всіх, занадтий конформізм; низькі результати – студенти схильні до співробітництва, компромісу в спільній діяльності (14% та 21%);

- високі показники восьмого октанту (субшкала альтруїстичність) виявили студенти, які намагаються принести свої інтереси «в жертву» заради інтересів у групі; низькі – студенти, які будували свої відносини в груповій творчій діяльності на основі доброго відношення до інших (7% та 14%).

Середні значення відхилення в таблиці 7.

Таблиця 7

Середні значення відхилення Я-образу від ідеалу

	Октанти (субшкали)							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Відхилення Я-образу від ідеалу (no mod)	3,2	2,5	2,5	2,7	4,0	3,5	1,7	2,3
Відхилення Я-образу від ідеалу (за знаком)	-2,9	-2,3	0,4	2,7	3,5	3,3	-0,5	-1,6

Отже, образ «Я» у майбутніх педагогів найбільш віддалений за такими якостями, як критичність і творчість розуму, лідерство в груповій творчій діяльності; відзначається бажання розвивати в собі ці якості, наближати їх до ідеального образу педагога-професіонала.

Діагностика мотиваційної структури особистості проводилася далі на констатувальному етапі експерименту за тестом В. Мільмана. Методика проведення якого дозволила нам виявити певні стійкі тенденції особистості, а саме: загальну і творчу активність, прагнення до спілкування тощо. Узагальнені результати наведені у таблиці 8.

Результати проведеного тестування свідчать про те, що найвищі результати студенти отримали по показнику загальної активності (31,4% високий рівень і 35,9% середній); дещо нижчі – по показнику

соціальної активності (23,6% – високий і 37,2% середній); і найнижчі результати студенти отримали по показнику творчої активності (19,7% – високий рівень і 34,% – середній).

Таблиця 8

Мотиваційна структура особистості

Показники	Кількість опитаних	Рівні					
		Високий		Середній		Низький	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Загальна активність	305	96	31,4	110	35,9	99	32,7
Творча активність	305	60	19,7	106	34,6	139	45,7
Соціальна активність	305	72	23,6	114	37,2	119	39,2

Рівень інтелектуальної ініціативи, як головної мотиваційної характеристики творчого мислення, визначався за такими показниками: схильність ставити перед собою нові складні завдання; наполегливість та енергійність у виконанні творчих завдань; бажання презентувати свої думки. Цей показник вивчався методом незалежних суддів. Узагальнені результати у таблиці 9.

Таблиця 9

Рівень інтелектуальної ініціативи

Показники	Кількість опитаних	Рівні					
		Високий		Середній		Низький	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Схильність до складних завдань	305	70	22,8	134	43,7	101	33,5
Наполегливість, енергійність у вик. творч. завд.	305	64	20,9	126	41,2	115	37,9
Бажання презент. думок	305	54	17,6	116	37,9	135	44,5
Заг. показник	305	63	20,4	125	40,9	117	38,7

Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що більшість студентів показали середній (40,9%) та низький (38,7%) рівні інтелектуальної ініціативи. Лише 20,4% студентів виявили високий рівень інтелектуальної ініціативи. При цьому, найвищі результати виявлені за показником «схильність до складних завдань» (високий

рівень – 22,8%, середній – 43,7%, низький – 33,5%), що в найменшій мірі характеризує творче мислення.

Із таблиці бачимо, що найнижчі результати за показником – «бажання презентувати свої думки» (високий рівень – 17,6%, середній – 37,9%, низький – 44,5%), який є характерною ознакою творчого мислення. Середні результати виявлені за показником «наполегливість, енергійність у виконанні творчих завдань» (високий рівень – 20,9%, середній – 41,2%, низький – 37,9%), що також характеризує мотивацію творчої діяльності.

На констатувальному етапі були проведені дослідження рівнів творчої мотивованості у контрольній та експериментальній групах. Отримані результати наведені у таблиці 10.

Таблиця 10

Рівні творчої мотивованості студентів на констатувальному етапі

Групи	Рівень	Творча активність	Інтелектуальна ініціатива
ЕГ	Високий	22,3	20,9
	Середній	38,7	42,4
	Низький	39	36,7
КГ	Високий	22,9	21,5
	Середній	41,6	39,8
	Низький	35,5	38,5

Отже експериментальна та контрольна групи майже не відрізняються за рівнем творчої мотивованості. А саме, за показником «творча активність» в експериментальній групі (ЕГ) високий рівень продемонстрували 22,3% студентів, середній – 38,7%, низький – 39%; в контрольній групі (КГ) відповідно: високий рівень – 22,9%, середній – 42,6%, низький – 35,5% студентів. За показником «інтелектуальна ініціатива» в експериментальній групі високий рівень показали 20,9% студентів, середній – 42,4%, низький – 36,7% ; в контрольній групі – високий рівень – 21,5% студентів, середній – 39,8%, низький – 38,5%.

Третій критерій – інтелектуально-творчий потенціал особистості. Для вивчення творчого інтелектуального потенціалу використовувалися методики: тест «Індивідуальні стилі мислення» (О. Алексєєва, Л. Громової) та «Тест структури інтелекту (TSI) Р. Амтхауера».

Перший тест ми використали для того, щоб визначити той стиль мислення, який переважає у студентів, а також манеру задавати

питання і приймати рішення та обирати способи вирішення проблем. Було визначено п'ять стилів мислення: С – синтетичний; І – ідеалістичний; П – прагматичний; А – аналітичний; Р – реалістичний. Їхній аналіз висвітлений у таблиці 11.

Таблиця 11

Індивідуальні стилі мислення студентів (середні показники)

Група	Кількість студентів	С т и л і				
		С	І	П	А	Р
4 АМІ	22	46,4	48,5	52,6	62,5	54,5
4 АМЕ	17	48,1	48,7	57	61,4	55,1
4 БМЕ	20	48,3	49,5	52,5	61,9	56,9
4 МФ	27	48,8	52,1	52	59,7	54,9
4 БМІ	22	50,7	49,8	53,5	59,5	56,7
4 ВФІ	21	48,4	50,2	53,8	59,7	56,9
4 БФІ	24	47,8	49,1	52,5	60,8	58,7
4 УА-А	24	48,2	48,8	50,9	59,9	54,4
4 УСП	28	46,8	50,2	52,8	60,9	56,6
4 УА-Б	29	49,1	51,4	53,1	61,2	58,4
4 УА-В	22	47,4	48,2	50,2	57,5	54,8
4 УА-Г	26	48,5	49,8	51,7	62,2	56,3
4 У-Д	23	45,4	48,7	52,6	58,9	55,9
Загальний показник	305	48,3	49,7	53,4	60,7	56,2

Результати проведеного тесту свідчать про те, що синтетичний стиль мислення (С), який у найбільшій мірі є потенційним для розвитку творчого мислення, тому що характеризується створенням чогось нового, оригінального, концептуального, має найнижчий показник (48,3). Дещо вищий, але також невисокий показник отримав ідеалістичний стиль (І), який характеризує схильність до інтуїтивних творчих рівнів (49,7). Показник 53,4 отримав прагматичний стиль мислення (П), який спирається на безпосередній особистий досвід особистості. Найвищі показники 56,2 та 60,7 отримали реалістичний (Р) та аналітичний (А) стилі мислення, які характеризуються конкретністю, логічністю, раціональністю, передбаченістю, обґрунтованістю, методичністю вирішення проблем, але найменше відповідають творчому мисленню.

Вихідна позиція щодо тесту структури інтелекту (TSI) Р.Амтхауера має за основу ідею єдності структур здібностей і полягає в тому, що окремі здібності людини існують не як ізольовані елементи, їх розвиток взаємопов'язаний і об'єднаний в певні динамічні структури.

Ці здібності доповнюють одна одну, що забезпечує не тільки унікальність, але й універсальність можливостей людини. Виходячи з цього вважається, що за структурою інтелектуальних здібностей можна опосередковано судити про творчі й професійні можливості студента, тобто його професійно-творчий потенціал. Певну перевагу за результатами TSI можуть мати особи з більш високою освіченістю, кращою культурою мислення і більшою швидкістю розумових процесів [3].

Інтерпретація результатів окремих субтестів TSI така.

Субтест 1: «ДР» (доповнення речень): виникнення роздумів, здоровий глузд, акцент на конкретно-практичне, почуття реальності, самостійність мислення.

Субтест 2: «ВС» (виключення слова): чуття мови, індуктивне мислення, точне висловлення словесних значень, здатність відчувати.

Субтест 3: «АН» (аналогії): здатність комбінувати, рухливість і нестійкість мислення, розуміння відношень, ґрунтовність мислення, задоволеність неточними рішеннями.

Субтест 4: «Уз» (узагальнення): здатність до абстракції, утворення понять, розумова освіченість, вміння грамотно висловлюватися та оформляти зміст своїх думок.

Субтест 5: «ПМ» (пам'ять, розумові здібності): висока здатність до запам'ятовування, збереження в різних умовах здатності до логічної, осмисленої репродукції.

Субтест 6: «АЗ» (арифметичні задачі): практичне мислення, здатність швидко вирішувати формальні проблеми.

Субтест 7: «ЧР» (числові ряди): теоретичне, індуктивне мислення, обчислювальні здібності, прагнення до упорядкованості відносин, певному темпу і ритму.

Субтест 8: «ПУ» (просторове уявлення): вміння вирішувати геометричні задачі, багатство просторових уявлень, конструктивні практичні здібності, наочно-дійове мислення.

Субтест 9: «ПУ» (просторове узагальнення): вміння не тільки оперувати просторовими образами, але й узагальнювати їх відношення. Розвинуте аналітико-синтетичне мислення, конструктивність теоретичних і практичних здібностей. Їхній аналіз відтворений у таблиці 12.

Проведений аналіз показав, що найвищий показник отриманий по субтестам: Уз- узагальнення (14,4), що є показником здатності до абстракції, розумової освіченості, вміння грамотно висловлювати думки; АЗ – арифметичні задачі (14,3), що є показником практичного мислення, здатності швидко вирішувати формальні проблеми.

Середні значення творчого потенціалу

Групи	К-сть студ.	Результати субтестів								
		ДР	ВС	АН	УЗ	ПМ	АЗ	ЧР	ПУ	ПУ
4 АМЕ	22	13,2	11,1	11,7	15,5	15,5	16,7	9,5	7,2	14
4 БМЕ	17	14,7	12,6	9,5	10,2	13,5	16,1	12,1	6,8	15,7
4 МФ	20	12,8	12,3	9	15,1	11,4	13,6	10,4	7	13,4
4 БФІ	27	12	11,6	9	11,3	12,7	12,9	10,2	6,7	7,5
4 БМІ	22	13	10,6	10,3	16,4	12,7	11,2	10,8	3,5	7,7
4 АФІ	21	12	12,4	11,1	19,5	12,1	17,2	8,8	4	11,6
4 АМІ	24	13	9,8	10	13,2	13	12,6	9,3	4,7	8,4
4 УА-А	24	13,4	11,5	10,8	12,6	11,5	12,5	9,4	4,9	9,8
4 УСП	28	15,2	13,6	11,5	13,5	12,9	15,2	10,2	5,8	10,3
4 УА-Б	29	14,8	14	12,4	12,9	13,2	14,9	11	6,2	11,2
4 УА-В	22	11,2	9,5	9,1	9,5	10,8	12,3	8,4	3,9	7,8
4 УА-Г	26	13,2	10,2	10,4	11,4	12,5	13,4	9,8	6,1	8,5
4 У-Д	23	14,5	8,4	8,5	12,2	11,7	11,3	8,6	3,5	9,8
Заг. показник	305	12,9	11,4	10	14,4	12,9	14,3	10,1	5,7	11,1

Дещо нижчий результат отриманий по субтестам: ДР – доповнення речень (12,9), що характеризує виникнення роздумів, почуття реальності, самостійність мислення; ПМ – пам'ять (12,9), що характеризує високу здатність до запам'ятовування, до логічної, осмисленої репродукції. Ще нижчий результат отриманий по субтестам ВС – виключення слова (11,4), що є показником чуття мови, індуктивного мислення, точних висловлювань; ПУ – просторові уявлення (11,1), що є показником розвинутої аналітико-синтетичного мислення. Найнижчі результати отримані за субтестами: АН – аналогії (10), що характеризує здатність комбінувати, рухливість мислення, ґрунтованість мислення; ЧР – числові ряди (10,1), що характеризує індуктивне мислення; ПУ – просторові узагальнення (5,7), що характеризують розвинутість аналітико-синтетичного мислення та конструктивності мислення. Виходячи з цього, найнижчі показники студенти отримали саме за тими субтестами, які тестували потенційні можливості до творчого мислення.

В інтерпретації результатів TSI ми також об'єднували субтести в наступні комплекси:

1. Комплекс вербальних субтестів, які передбачають загальну здібність оперувати словами як сигналами і символами: субтести 1-5.

При високих результатах по цьому комплексу переважає вербальний інтелект, мається загальна орієнтація на суспільні науки і вивчення іноземних мов. Практичне мислення є вербальним.

2. Комплекс математичних субтестів, які передбачають здібності в галузі практичної математики і програмування: субтести 6,7. Однаково високі результати по обом тестам свідчить про «математичну обдарованість». Якщо ця обдарованість доповнюється високою результативністю по третьому комплексу, то, можливо, правильний вибір професії повинен бути пов'язаний з природничо-технічними науками і відповідній практичній діяльності.

3. Комплекс конструктивних субтестів, які передбачають розвинуті конструктивні здібності теоретичного і практичного плану. Однаково високі результати по субтестах 8 і 9 є хорошою основою не тільки для природничо-технічної, але й загальнонаукової обдарованості.

4. Комплекси теоретичного і практичного планів здібностей – це, відповідно, 2-4 і 1-3: корисно порівнювати результативність за цими тестами попарно, щоб більш визначеніше висловити резюме про професійну спрямованість мислення й успіхи у навчанні [3]. Отримані результати наведені у таблиці 13.

Таблиця 13

Характеристика спрямованості мислення та інтелекту

Групи	К-сть студ.	Характеристика спрямованості							
		Практична спрямован.		Математ. обдарован.		Загально-наук. обдарован.		Профес. спрямов. мислення	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
4 АМЕ	22	5	25	9	41,6	4	16,6	2	16,6
4 БМЕ	17	4	22,2	7	38,8	3	16,6	4	22,2
4 МФ	20	5	22,7	8	36,3	4	18,1	5	22,7
4 БФІ	27	5	20,8	8	33,3	4	16,6	7	29,1
4 БМІ	22	4	18,1	7	31,8	5	22,7	6	27,2
4 АФІ	21	5	23,8	6	28,5	4	19	6	28,5
4 АМІ	24	6	27,2	8	36,3	3	13,6	5	22,7
4 УА-А	24	7	29,2	8	33,3	4	16,7	5	20,8
4 УСП	28	8	28,6	8	32,1	4	14,3	7	25
4 УА-Б	29	8	27,2	9	34,5	5	17,2	8	20,7
4 УА-В	22	4	18,2	10	36,4	4	18,2	6	27,2
4 УА-Г	26	5	19,2	8	38,5	6	23,1	8	19,2
4 У-Д	23	3	13	10	34,8	4	17,4	7	34,8
Заг.показник	305	69	22,6	106	34,7	54	17,7	76	24,8

Напевно, найкращий показник (34,7 %) виявлений у комплексі математичних субтестів (показник математичної обдарованості), що пов'язано, перш за все тим, що тестувалися студенти фізико-математичних груп. Достатньо високий показник (24,8 %) показали опитувані студенти в комплексі теоретичного і практичного планів здібностей, що свідчить про домінуючу професійну спрямованість мислення, що є характерним для студентів 4 курсу. В комплексі вербальних тестів, що передбачають загальну здібність оперувати словами як сигналами і символами, передбачають практичну спрямованість мислення було визначено показник – 22,6 %. А в комплексі конструктивних субтестів, що передбачають розвинуті конструктивні здібності як теоретичного так і практичного плану, і свідчать про загальнонаукову обдарованість; визначений показник – 17,7 %. Таким чином, було виявлено, що творче мислення, яке відноситься до комплексу загальнонаукової обдарованості, потребує спеціальних заходів для підвищення їх рівня.

Визначаючи рівні по показнику творчий потенціал мислення, ми виходили з результатів показників по кожному субтесту, а саме: рівень самостійності мислення (субтест 1), реактивності мислення (субтест 2), рухливості мислення (субтест 3), розумової освіченості (субтест 4), осмисленості мислення (субтест 5), здібність швидко вирішувати формальні проблеми (субтест 6), теоретичного, індуктивного мислення (субтест 7), просторового уявлення (субтест 8), аналітико-синтетичного мислення (субтест 9). Отримані результати висвітлені в таблиці 14.

Виходячи з цього, більшість студентів показали низький (50,9%) та середній (34,6%) рівні сформованості творчого потенціалу; високий рівень був виявлений у 14,3% студентів.

На констувальному етапі дослідження було виведено результати рівнів сформованості творчого потенціалу студентів контрольної та експериментальної груп. Результати у таблиці 15.

Таким чином, в експериментальних та контрольних групах показники приблизно однакові. Так високий рівень творчого потенціалу сформований в експериментальній групі у 15,2% студентів, у контрольній – у 12,9%; середній рівень творчого потенціалу в експериментальній групі – 32,7% студентів, у контрольній – 39,6%; низький в експериментальній групі – 52,1% студентів, у контрольній – у 47,5 % студентів.

Таблиця 14

Рівні сформованості творчого потенціалу мислення

Групи	Кількість опитаних	Рівні					
		Високий		Середній		Низький	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
4 АМЕ	17	2	11,7	5	29,4	9	52,9
4 БМЕ	20	3	15	7	35	10	50
4 МФ	27	4	14,8	9	33,3	14	51,8
4 БФІ	24	3	12,5	9	37,5	12	50
4 БМІ	22	3	13,6	8	36,3	11	50
4 АФІ	21	3	14,2	7	33,3	11	52,3
4 АМІ	23	4	17,3	8	34,7	11	47,8
4 УА-А	24	3	12,5	9	37,5	12	50
4 УСП	28	5	17,9	8	28,6	15	53,5
4 УА-Б	29	5	17,2	10	34,5	14	48,3
4 УА-В	22	3	13,6	8	36,4	11	50
4 УА-Г	26	4	15,4	10	38,5	12	46,1
4 У-Д	23	2	8,7	7	30,4	14	60,9
Загальний показник	305	44	14,3	105	34,6	156	50,9

Таблиця 15

Результати дослідження творчого потенціалу особистості

Групи	Рівень	Показники (у %)
ЕГ	Високий	15,2
	Середній	32,7
	Низький	52,1
КГ	Високий	12,9
	Середній	39,6
	Низький	47,5

Четвертий критерій – креативність особистості.

До сих пір не існує методик комплексної діагностики, яка б дозволяла визначити рівень креативності, дивергентного мислення, обдарованості. Тому були використані різні тестові методики, що взаємодоповнювалися.

«Тести творчого мислення Гілфорда», адаптовані О. Тунік [8].

За цією методикою показники за всією сукурністю визначалися факторами, які встановлені в дослідженнях Гілфорда, а саме:

1) швидкість, легкість, продуктивність – цей фактор характеризує швидкість творчого мислення і визначається загальним числом відповідей;

2) гнучкість – фактор характеризує гнучкість творчого мислення, здатність до швидкого переключення і визначається числом класів (груп) даних відповідей;

3) оригінальність – фактор характеризує оригінальність, своєрідність творчого мислення, незвичність підходу до проблеми і визначається числом не часто даних відповідей, незвичним використанням елементів, оригінальністю структури відповіді;

4) точність – фактор, який характеризує стрункість, логічність творчого мислення, вибір адекватного рішення, що відповідає меті [8].

1. Батарея тестів «творче мислення».

Субтест 1. Використання предметів (варіанти використання).

Субтест 2. Висновки.

Субтест 3. Слова.

Субтест 4. Висловлювання.

Субтест 5. Складання зображень.

Субтест 6. Ескізи.

Субтест 7. Прихована форма. Результати дослідження за тестом творчого мислення узагальнені та показані в таблиці 16.

Таблиця 16

Середні показники креативності мислення (за Гілфордом)

Результати субтестів	Показники			
	Швид- кість	Гнуч- кість	Оригіна- льність	Заг. пок.
№1. Використання предметів	9,6	20,7	0,5	30,8
№2. Висновки	3	-	2,8	5,8
№3. Слова	47,1	-	12,5	59,6
Висловлювання	4,9	1,7	5	11,6
№4. Словесні асоціації	20,4	21,9	2,5	44,8
Ескізи	20	38,3	1,7	60
№5. Складання зображень-1	20,9	-	1,1	21,9
Складання зображень-2	5,6	23,7	0,5	29,8
№6. Малюнки	20	29,6	2	51,6
№7. Приховані форми	14,4	-	12	26,6
Середній показник	23,7	19,4	5,8	48,9

Таким чином, найвищий середній результат отриманий за показником «швидкість мислення» (23,7); дещо нижчим є результат за показником «гнучкість мислення» (19,4); найнижчий – за показником «оригінальність» (5,8); середній загальний показник креативності мислення складає – 48,9.

Аналіз результатів дослідження рівнів сформованості креативності мислення за трьома показниками Гілфорда свідчить про те, що найбільша кількість студентів показали низький (43,9%) та середній (38,2%) рівні сформованості, тоді як високий рівень складає лише 18,8% студентів.

Якщо аналізувати результати за показниками, то найвищий результат отриманий за показником «гнучкість мислення», а саме: високий рівень – 19,4 % студентів; середній – 38,9% студентів, низький – 42,1 % студентів. Найнижчий – за показником «оригінальність», який є основним показником творчого мислення в цьому тесті: високий рівень – 15,8% студентів; середній – 37,4% студентів; низький – 46,% (таблиця 17).

Таблиця 17

Рівні сформованості креативності мислення (за трьома показниками Гілфорда) у %

Показники	Кількість опитаних	Рівні		
		Високий	Середній	Низький
Швидкість	305	19,4	38,5	42,1
Гнучкість	305	21,3	38,9	39,8
Оригінальність	305	15,8	37,4	46,8
Загальний показник	305	18,8	38,3	42,9

2. *Тест А.Медніка РАТ* (тест віддалених асоціацій, адаптація Т. Галкіної, Л. Алексєєвої для дорослих) для визначення вербальної креативності. Особливістю даної тестової методики є те, що вона спрямована на виявлення та оцінку існуючого у досліджуваного, часто прихованого, заблокованого креативного потенціалу, а не особливостей діяльності досліджуваного в даних експериментальних умовах. Вербальна креативність, в цьому випадку розуміється як процес перекомбінування елементів ситуації. Студентам пропонувалися словесні тріади (трійки слів), елементи яких належать до взаємновіддалених асоціативних галузей, і необхідно було встановити між ними асоціативний зв'язок шляхом знаходження четвертого слова, яке б об'єднувало елементи таким чином, щоб

кожне з них утворювало певне словосполучення. В якості стимулюючого матеріалу в тесті використовувалося 40 словесних триад. У результаті, ми отримали показники вербальної креативності.

Також ми визначили критерії оцінки [130, 322-329], а саме:

Кількість асоціацій (n_{as}), що обчислювалася за формулою:

$$n_{as} = \frac{n}{m},$$

де n – загальна кількість відповідей; m – загальна кількість завдань.

Студентів, які приймали участь у дослідженні ми розподілили на три групи, що відповідали високому, середньому та низькому рівням креативності.

Індекс оригінальності роботи студента визначався так [2, 327]:

$$I_{or} = \frac{\sum_{i=1}^n \omega_i}{n},$$

де $\omega_i = \frac{1}{\gamma}$ – індекс оригінальності кожної відповіді (частота, з якою зустрічається кожна відповідь); γ – частота появи конкретної відповіді у кожного студента відносно даної вибірки; i – номер завдання; n – загальна кількість відповідей.

Індекс унікальності відповідей (відносно даної вибірки) рахувався за формулою [2, 328]:

$$I_{un} = \frac{k}{n},$$

де k – кількість унікальних відповідей, тобто відповідей, для яких індекс оригінальності рівний 1.

Результати дані в таблицях 18, 19, 20.

Таблиця 18

Рівні сформованості вербальної креативності (перша серія завдань)

Показники	Кількість опитаних	Рівні					
		Високий		Середній		Низький	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Кількість асоціацій	305	61	20,2	117	38,6	127	41,2
Оригінальності	305	72	23,5	124	40,6	109	35,9
Індекс унікальності	305	30	9,8	139	45,7	136	44,5

Результати дослідження рівнів сформованості вербальної креативності свідчать про те, що найвищий результат показаний за індексом оригінальності, а саме: високий рівень – 23,5% студентів; середній – 40,6%; низький – 35,9%. Найнижчий результат – за індексом унікальності, який є головним показником творчого мислення в цьому тесті, а саме: високий рівень – 9,8% студентів; середній – 45,7%; низький – 44,5%.

Різниця другої серії завдань полягала в орієнтації на досягнення, пропонувалося продемонструвати в своїх відповідях оригінальність і самобутність свого мислення. Результати дослідження рівнів сформованості вербальної креативності в другій серії завдань наведені у таблиці 19.

Таблиця 19

Рівні сформованості вербальної креативності (друга серія завдань)

Показники	Кількість опитаних	Рівні					
		Високий		Середній		Низький	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Кількість асоціацій	305	81	26,7	100	32,7	124	40,6
Оригінальності	305	58	18,9	144	47,2	103	33,9
Індекс унікальності	305	24	7,8	136	44,4	145	47,8

Власне, друга серія завдань, яка не відрізнялася матеріалом стимулу, а різнилася лише орієнтацію на мотивацію досягнення, показала підвищення результатів лише за показником кількості асоціацій, і певне зниження результатів за іншими двома показниками – індексу оригінальності та індексу унікальності.

На основі аналізу якісних показників (I_{or} , I_{un}) двох серій завдань – був виведений загальний показник вербальної креативності (таблиця 20).

Таблиця 20

Загальний показник вербальної креативності (за результатами першої та другої серії завдань)

Рівні	1 серія завдань		2 серія завдань	
	N заг	%	N заг	%
Високий	50	16,3	40	13,1
Середній	120	39,2	128	41,8
Низький	135	44,5	137	45,1

Результати дослідження вербальної креативності показали, що в першій серії завдань серед 305 студентів тільки 50 (16,3%) мають високий рівень вербальної креативності; 120 (39,2%) – середній і 135 (44,5%) – низький рівень. Після другої серії завдань якісні показники дещо знизилися. Високий рівень продемонстрували 40 студентів (13,1%), середній – 128 (41,8 %), низький – 137 (45,1%).

3. *Тест Е.Торренса (Torrance Test of Creative Thinking)* для діагностики невербальної креативності. Нами був використаний адаптований для дорослих варіант субтеста «Завершення малюнка» (Complete Figures). Акцент робився на виявленні невербальної креативності як певної здатності до створення нового, оригінального продукту. Тест проводився за варіантами в групах. Ми виходили з того, що креативність виявляється найкраще лише у сприятливих умовах, а несприятливі стани, складні умови проведення, недостатньо доброзичлива атмосфера тестування, мотивація досягнення знижує результати [2].

Використаний нами варіант тесту Торренса являв собою набір малюнків із певним набором елементів (ліній), використовуючи які необхідно було створити осмислене зображення. Використовувалося шість малюнків, вибраних із десяти оригінальних, які не дублювали за своїми вихідними елементами один одного. Результати оцінювалися за двома показниками – „оригінальність» і „унікальність». Показник „оригінальність» ми інтерпретували як несхожість зображень різних студентів, тобто як статистичну рідкість відповіді. Умовні назви малюнків, які давали студенти, використовувалися лише як допоміжний засіб для розуміння сутності малюнка [2, 281].

Оригінальність даного типу малюнка ми обчислювали за формулою:

$$P_{or} = 1 - \frac{n - 1}{n_{max} - 1},$$

де n – кількість малюнків даного типу; n_{max} – максимальна кількість малюнків у типі серед усіх типів малюнків для даної вибірки. У разі $P_{or} = 1$, то такий малюнок визнавався унікальним. Додатково підраховувався індекс унікальності, який визначався як кількість унікальних малюнків для даного студента [2, 281-285].

Рівні невербальної креативності визначалися за такими цифровими показниками: 2 і більше – високий рівень; 1 – 1,9 – середній; 0 – 0,9 – низький рівень.

Аналіз наслідків показаний у таблицях 21, 22.

**Рівні невербальної креативності (показник
«оригінальність»)**

Групи	Кількість студентів	Рівні					
		Низький		Середній		Високий	
		К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
4 АМЕ	17	7	41,2	8	47	2	11,8
4 БМЕ	20	7	35	10	50	3	15
4 МФ	27	12	44,4	13	48,1	2	7,5
4 БФІ	24	8	33,3	13	54,1	3	12,6
4 БМІ	22	10	45,4	9	41	3	13,6
4 АФІ	21	9	42,8	10	47,6	2	9,5
4 АМІ	23	8	36,4	11	50	3	13,6
4 УА-А	24	8	33,3	14	58,3	2	8,4
4 УСП	28	13	46,4	11	39,3	4	14,3
4 УА-Б	29	14	48,3	11	38	4	13,7
4 УА-В	22	7	31,8	13	59,1	2	9,1
4 УА-Г	26	10	38,5	13	50	3	11,5
4 У-Д	23	8	34,8	12	32,2	3	13
Загальний показник	305	121	39,8	148	48,4	36	11,8

Дослідження рівнів невербальної креативності за показником «оригінальність» свідчить про те, що найбільша кількість студентів показала середній (48,4%) та низький рівні (39,8%) рівні невербальної креативності; за показником «унікальність» результати тесту свідчать про те, що у більшості студентів переважає низький рівень креативності (43,7%) та середній рівень (40,5%).

Найменша кількість студентів показала високий рівень невербальної креативності (оригінальність 11,8%; унікальність – 15,6%).

У зв'язку з цим, отримані результати свідчать про те, що рівень невербальної креативності студентів – майбутніх учителів є невисоким, тому необхідна науково обґрунтована система заходів, які б забезпечили підвищення цього рівня. З метою виявлення динаміки розвитку творчого мислення студентів від першого курсу до п'ятого, було проведено дослідження рівнів розвитку креативності студентів, як головної складової творчого мислення. Результати висвітлені у таблиці 23.

Таблиця 22

Рівні невербальної креативності (показник «унікальність»)

Групи	Кількість студентів	Рівні					
		Низький		Середній		Високий	
		К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
4 АМЕ	17	5	29,4	9	52,9	3	17,7
4 БМЕ	20	12	60	5	25	3	15
4 МФ	27	14	51,8	10	37	3	11,1
4 БФІ	24	12	50	8	33,4	4	16,6
4 БМІ	22	8	36,3	10	45,5	4	18,2
4 АФІ	21	9	42,8	8	38	4	19,2
4 АМІ	22	7	31,8	12	54,6	3	13,6
4 УА-А	24	11	45,8	9	37,5	4	16,7
4 УСП	28	13	46,4	10	35,7	6	17,9
4 УА-Б	29	14	48,3	10	34,5	5	17,2
4 УА-В	22	9	40,9	10	45,4	3	13,7
4 УА-Г	26	11	42,3	11	42,3	4	15,4
4 У-Д	23	8	34,8	12	56,5	2	8,7
Загальний показник	305	133	43,7	124	40,5	48	15,6

Виявлені результати свідчать про невисокий, в основному середній і низький рівень розвитку, як вербальної так і невербальної креативності. Наслідки тестування доводять, що від курсу до курсу рівень креативності сам по собі не зростає, тому необхідною є розробка нової концепції та технології, які б забезпечили підвищення цього рівня. Діагностика вербальної і невербальної креативності на констатувальному етапі дослідження була проведена серед 305 студентів контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) груп. Результати тестування подані у таблицях 24, 25.

Таблиця 23

Динаміка розвитку креативності студентів

Курс	Кількість студентів	Рівні					
		Низький		Середній		Високий	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
I	25	4	16	12	48	9	36
II	30	4	13,3	13	43,3	13	43,4
III	27	4	14,8	13	48,1	10	37,1
IV	28	3	10,7	11	39,2	14	50
V	29	5	17,2	15	51,7	9	31,1

Таблиця 24

Результати дослідження вербальної креативності на констатувальному етапі дослідження (у %)

Групи	Рівень	Кількість асоціацій	Оригінальність	Унікальність
ЕГ	Високий	20,6	16	17,2
	Середній	49,2	35,8	29,3
	Низький	30,2	48,2	53,5
КГ	Високий	20,1	17,1	18,7
	Середній	49,4	38,2	27,8
	Низький	30,5	44,7	53,5

Таблиця 25

Результати дослідження невербальної креативності на констатувальному ючому етапі дослідження (у %)

Групи	Рівень	Оригінальність	Унікальність
ЕГ	Високий	19,9	15,7
	Середній	22,5	25,3
	Низький	57,6	59
КГ	Високий	16,7	11,7
	Середній	41,8	33,4
	Низький	41,5	54,9

Результати дослідження вербальної креативності за всіма показниками на констатувальному етапі в обох групах (ЕГ та КГ) приблизно однакові, а саме переважає середній рівень. А за показниками «оригінальність» та «унікальність», які є основними показниками творчого мислення, в обох групах переважає низький рівень. За результатами діагностики невербальної креативності на констатувальному етапі, в експериментальній групі за показником «оригінальність» домінував низький рівень (57,6%), середній рівень виявили 22,5% студентів, а високий – 19,9%. У контрольній групі низький і середній рівень показала приблизно однакова кількість студентів (22,5% та 19,9%), а високий – 16,7%. За показником «унікальність» в обох групах домінував низький рівень, а саме 59% – в експериментальній групі і 54,9% – в контрольній.

3. Опитувальник креативності Джонсона, адаптований О.Тунік.

За Джонсоном, креативність виявляється як несподіваний, продуктивний акт, здійснений виконавцем спонтанно, з позитивною опорою на самого себе. Тобто, опитувальник креативності (ОК) Джонсона фокусує увагу на тих елементах, які пов'язані з творчим

виявленням самого себе, яке можливе для спостереження, що дає важливі доповнення до попередніх тестових методик [8].

Опитувальник креативності – це об'єктивний список характеристик творчого мислення, який складається з восьми пунктів. Він розроблений спеціально для ідентифікації виявлень креативності, доступних зовнішньому спостереженню. Кожен пункт оцінюється на основі спостережень експерта за взаємодією студента в певному оточуючому середовищі (в студентській групі під час певної діяльності, на заняттях та ін.). Даний опитувальник дозволяє провести як самооцінку, так і експертну оцінку креативності.

Аналіз дослідження наведено у таблиці 26.

Таблиця 26

**Рівні креативності за 8-ма показниками опитувальника
Джонсона (експертна оцінка)**

Показники	К-сть опита- них	Рівні					
		Високий		Середній		Низький	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
1. Чутливість до проблем	305	90	29,6	108	35,2	107	35,2
2. Швидкість мислення	305	90	29,4	98	32,1	1179	38,5
3. Гнучкість мислення	305	78	25,6	122	39,8	105	34,6
4. Кмітливість, винахідливість	305	50	16,4	146	47,7	109	35,9
5. Творча уява	305	60	19,7	114	37,2	131	43,1
6. Оригінальність, продуктивність	305	58	18,9	126	41,2	121	39,9
7. Незалежність мислення	305	38	12,5	120	39,2	147	48,3
8. Впевненість, самодостатність	305	54	17,7	144	47,2	107	35,1

Отже, результати, отримані за допомогою незалежних експертів (викладачів кафедри педагогіки), підтвердили дані, отримані тестами вербальної (Медніка) і невербальної (Торренса) креативності та тестом креативного мислення (Гілфорда). А саме, більшість студентів показала низький рівень креативності за основними показниками (чутливість до проблем – 35,2%, швидкість мислення – 38,5%, творча уява – 43,1%, незалежність мислення – 48,3%).

Отримані дані за чотирма компонентами були зведені воедино і результати даються у таблиці 27.

Таблиця 27

Творче мислення майбутніх вчителів (у %) (за чотирма компонентами)

Компоненти	Компетентнісний			Емоційно-мотивовісний			Інтелектуально-потенційний			Креативний		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
КГ	32,7	47,4	19,9	21,6	40,5	37,9	15,2	32,7	52,1	17,8	30,9	51,3
ЕГ	32,8	47,1	20,1	22,3	40,7	37	12,9	39,6	47,5	16,5	38	45,5

Аналіз даних констатувального етапу експерименту свідчить про те, що до початку експерименту між контрольною та експериментальною групами суттєвої різниці за сумою всіх показників не спостерігалось. Високий рівень творчого мислення в контрольній групі виявився у 20% студентів, а в експериментальній – 21,8%; середній – в контрольній у 42,5%, а в експериментальній – 37,9%; низький рівень – в контрольній 37,5%, а в експериментальній – 40,3%. В обох групах переважає середній і високий рівень розвитку творчого мислення.

Констатувальний етап експериментального дослідження дозволив виявити невисокий, переважно низький і середній рівень розвитку творчого мислення студентів. Аналіз отриманих даних доводить також, що в процесі традиційного навчання у вищій школі шляхом опосередкованого впливу творче мислення не формується. Тому подальша робота має бути спрямована на створення сучасної концепції і технології розвитку творчого мислення майбутніх вчителів.

Таким чином виникає необхідність теоретичного обґрунтування та експериментального апробування педагогічних умов, які сприятимуть формуванню творчого мислення та створення технології удосконалення цього процесу.

Література

1. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Университет, 1983. – 173 с.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер-КОМ, 1999. – 368 с.

3. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 189 с.
4. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач / В. А. Моляко. – К. : Рад.школа, 1983. – 94 с.
5. Немов Р. С. Психология : учебник для студентов высш. пед. учебных заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования / Р. С. Немов. – 2-е изд. – М. : Просвещение ; ВАДОС, 1995.– С. 448-453.
6. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
7. Рахимов А. З. Сущность творческого мышления учащихся / А. З. Рахимов // Формирование творческого мышления школьников в учебной деятельности. – Уфа, 1985. – С. 15-98 с.
8. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления: креативные тесты / Е. Е. Туник. – СПб. : Изд-во «Дидактика Плюс», 2002. – 48 с.

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

В. М. Галузяк

Ефективність педагогічної діяльності, її розвивальний потенціал суттєвим чином залежить від характеру міжособистісних стосунків, що складаються між учителем та учнями. У педагогічному процесі саме на міжособистісні взаємини з дітьми накладається вся багатоаспектна система навчально-виховних зусиль педагога. Значна частина педагогічних помилок і невдач зумовлюється не стільки недоліками спеціальної, загальнопедагогічної чи методичної підготовки вчителів, скільки прорахунками в сфері міжособистісних стосунків, неадекватними стилями педагогічного спілкування. У зв'язку з цим проблема формування і вдосконалення індивідуального стилю педагогічного спілкування набуває особливої актуальності як у теоретичному, так і в прикладному аспектах. Удосконалення і корекція стильових особливостей педагогічного спілкування відкриває широкі перспективи для зростання професійної майстерності вчителів, підвищення виховного потенціалу педагогічної діяльності загалом.

Від індивідуального стилю педагогічного спілкування залежить не тільки ефективність педагогічної діяльності, її вплив на інтелектуальний та особистісний розвиток учнів, але й морально-емоційне самопочуття, задоволеність собою та своєю діяльністю, професійна самореалізація вчителя. Тому закономірно, що проблема індивідуального стилю педагогічного спілкування виокремилася в спеціальний напрям психолого-педагогічних досліджень. Аналізуються психологічні особливості та структура індивідуальних стилів педагогічного спілкування, здійснюються спроби їх систематизації і класифікації, визначається вплив стилів на особистісний розвиток учнів тощо.

Аналіз психологічних і педагогічних джерел дає змогу виокремити п'ять основних проблемних напрямів дослідження стилів педагогічного спілкування:

1. Проблема визначення сутності і класифікації стилів педагогічного спілкування: аналіз психологічної суті, структури і змісту поняття «стиль педагогічного спілкування», побудова емпіричних або гіпотетичних класифікацій стилів.

2. Проблема діагностики: розробка діагностичних методик для ідентифікації стилів педагогічного спілкування.

3. Проблема детермінації стилів педагогічного спілкування: дослідження психологічних факторів, що лежать в основі індивідуальних стилів педагогічного спілкування.

4. Проблема наслідків та ефективності стилів педагогічного спілкування: дослідження психолого-педагогічних ефектів різних стилів педагогічного спілкування.

5. Проблема формування стилів: дослідження психологічних механізмів і можливостей цілеспрямованого формування та корекції стилів педагогічного спілкування, а також трансформації стильових особливостей педагогічного спілкування на різних етапах професійного становлення і діяльності педагога.

Найбільша кількість досліджень присвячена четвертій із вказаних проблем – з'ясуванню психолого-педагогічних наслідків та ефективності різних стилів педагогічного спілкування. Для всіх досліджень цього напрямку характерна експериментальна схема, в якій стиль спілкування виступає незалежною змінною. В ролі залежних від нього змінних досліджувалися найрізноманітніші психолого-педагогічні феномени: темп розумового розвитку і навчальні результати молодших школярів (Н. О. Трегубова); функціонування мислительних операцій учнів (Н. Д. Бережнова); особливості ідентифікації дітей з вихователем (М. Григельський); особливості адаптації першокласників до школи (Н.І. Зеленова); мотивація учбової діяльності школярів (Ю.Б. Гатанов); міжособистісні стосунки та емоційний мікроклімат у дитячому колективі (М.О. Березовін, Я.Л. Коломинський; Т.А. Репіна, Р.Б. Стеркіна); ефективність викладання гуманітарних дисциплін (С.А. Шеїн); нормативна поведінка молодших школярів (В.А. Рахматшаєва); Я-концепція школярів (Р. Бернс; Ю.В. Янотовська); ставлення до дорослого, самостійність і незалежність як риси особистості дошкільника та молодшого школяра (І.В. Суботський; Т.С. Семенова); мотивація досягнення учнів (В.М. Слуцький); пізнавальна активність учнів (А.А. Андреев; О.В. Киричук; Н.М. Неупокоева; Н.В. Пророк, О.І. Пенькова); сприймання учнями навчальних телепередач (Т.Б. Беляєва); емоційний досвід школярів (О.О. Бодальов, Л.І. Криволап; Брофі і Гуд); внутрішня мотивація і самоповага дітей (Е. Десі, Дж. Незлек, Л. Шейнман); моральна самосвідомість молодших школярів, ставлення до себе, учителя, ровесників і учбової діяльності (Н.Ф. Маслова) та ін. Численні дослідження показали, що стилі педагогічного спілкування суттєво позначаються на формуванні важливих особистісних характеристик вихованців: їх свідомості та самосвідомості, емоційно-мотиваційної та когнітивної сфер.

Водночас низка аспектів проблеми індивідуально-психологічних особливостей педагогічного спілкування залишаються недостатньо дослідженими. Серйозної уваги вимагають, зокрема, такі питання, як психологічний зміст, динаміка і закономірності становлення індивідуальних стилів педагогічного спілкування, особистісні, мотиваційно-ціннісні фактори, що обумовлюють їх формування тощо.

Найпоширенішим у вітчизняній психології є підхід до вивчення стилів педагогічного спілкування, започаткований виконаними К. Левіним у 30-х рр. ХХ ст. дослідженнями ефективності різних стилів керівництва (лідерства): демократичного, авторитарного і стилю невтручання (*laissez-faire*). Пізніше ця класифікація набула значного поширення і була перенесена педагогами та психологами в контекст дослідження стилів педагогічного спілкування (О.О. Андреев, Р. Бернс, К. Бірт, Х. Прильвітц, О.О. Бодальов, О.О. Леонтьєв, А.Ю. Максаков, Т.Н. Мальковська, Н.Ф. Маслова, В.С. Мухіна, П.В. Симонов та ін.). Стиль педагогічного спілкування в руслі цієї теоретичної традиції найчастіше визначається як типова для вчителя система педагогічних прийомів і способів впливу на поведінку учнів. Фактично, в цьому випадку диференціація стилів здійснюється на основі аналізу особливостей реалізації учителем функції впливу, керівництва поведінкою школярів. Так, О.О. Андреев розглядає стиль педагогічного спілкування як узагальнену характеристику типових комунікативних прийомів, способів, тактик, що застосовуються вчителем у безпосередньому спілкуванні з учнями [1]. Основними, на його думку, є авторитарний і демократичний стилі спілкування, а також їхні крайні варіанти: автократичний і ліберальний. Критерієм диференціації стилів у цьому випадку виступає обсяг і спосіб реалізації вчителем керівних функцій. Зосередження всіх функцій керівництва в руках педагога є ознакою авторитарного стилю. Часткове делегування функції прийняття рішень учням свідчить про демократичний стиль спілкування. Ліберальний стиль полягає в тому, що вчитель передає учням функції, психологічно їм не доступні. Для автократичного стилю характерна монопольна концентрація всіх функцій рольової та міжособистісної взаємодії в руках учителя.

Н.Ф. Маслова, розуміючи стиль педагогічного керівництва як «прийоми виховного впливу, що проявляються в типовому наборі вимог і очікувань відповідної поведінки учнів» [26], виокремлює лише два його різновиди: демократичний і авторитарний. Кожен стиль, на її думку, втілюється в характерних для вчителя формах організації діяльності та спілкування школярів і способах ставлення

до них. В основу диференціації стилів Н.Ф.Масловою покладено критерій частоти використання вчителем різних форм виховного впливу: вимог, контролю за їх виконанням, оцінювання діяльності дітей та їх ставлення до поставлених вимог.

Своєрідний підхід до класифікації стилів педагогічного спілкування запропонований Є.В. Субботським, який диференціює стилі спілкування на основі формально-структурних характеристик взаємовпливу суб'єктів педагогічної взаємодії [35]. Відповідно до егоїстичної чи альтруїстичної спрямованості спілкування Є.В.Субботський виокремлює альтруїстичний і прагматичний (егоїстичний) стилі педагогічного спілкування. Альтруїстичний стиль властивий учителям, які інтереси учнів ставлять вище за свої. Прагматичний стиль виявляється в тому, що педагог використовує вихованця як засіб для досягнення власних цілей. Залежно від розподілу між суб'єктами спілкування джерел влади і використання ними засобів контролю поведінки (покарань і заохочень) прагматичний стиль може виявлятися у двох формах: авторитарній і демократичній. Авторитарний стиль властивий вихователям, які беззастережно використовують наявні засоби для контролю за поведінкою дітей. За демократичного стилю вихователь керується принципом взаємності («добро за добро, зло за зло»). У цьому випадку кооперація і співробітництво суб'єктів педагогічної взаємодії забезпечуються взаємовигідністю спілкування.

Хоча між проаналізованими підходами існують окремі розбіжності, спільною їх особливістю є класифікація стилів на основі критерію домінантності, впливовості, директивності вихователя. Основна увага зосереджується на особливостях реалізації вихователем такої важливої функції педагогічного спілкування як вплив, керування, контроль за поведінкою дітей. Авторитарний стиль характеризується максимальною директивністю і концентрацією влади в руках педагога, демократичний – частковим делегуванням владних повноважень вихованцям. За ліберального стилю педагог повністю випускає важелі керування з своїх рук, надає вихованцям повну свободу дій.

Як свідчить огляд літературних джерел, педагоги і психологи часто відходять від класичної трьохкомпонентної схеми, виокремлюючи лише два протилежні стилі: демократичний і авторитарний (або змістовно еквівалентні їм). Проте такі дихотомічні класифікації, на наш погляд, не відображають реальної складності та багатомірності педагогічного спілкування. Демократичний стиль спілкування, який часто протиставляється авторитарному, насправді є його антиподом лише в морально-етичному, але не психологічному

сенсі. З психологічного погляду протилежним до авторитарного є ліберальний стиль, або стиль невтручання, який характеризується пасивністю педагога, дефіцитом управління, уникненням керівних впливів. Саме ліберальний стиль нерідко випадає з біполярних класифікаційних схем, побудованих на протиставленні «поганого» авторитарного і «гарного» демократичного стилів педагогічного спілкування. Разом з тим за своїми наслідками ліберальний стиль часто виявляється не менш деструктивним, ніж авторитарний, коли застосовується неадекватно до обставин, без урахування рівня особистісної зрілості вихованців.

Диференціація стилів педагогічного спілкування здійснюється не тільки на основі формально-динамічних характеристик комунікативної поведінки чи домінуючих способів і прийомів керування, але й з урахуванням пріоритетних орієнтацій учителя у педагогічній діяльності. Так, Д.Райенс, узагальнюючи результати експериментальних досліджень, виокремлює два типи учителів: тип Х і тип У. Учитель типу Х прагне розвивати особистість учня, спираючись на емоційні і соціальні фактори, дотримується гнучкої програми, не замикається на змісті навчального предмета. Йому властива невимушена манера викладання, індивідуальний підхід до дітей, відвертий, дружній тон спілкування. Його антипод – відчужений, егоцентричний, закритий, дистантний учитель.

Учитель типу У зацікавлений переважно в розумовому розвитку учнів, чітко дотримується змісту навчального предмета і програми, працює за послідовною, стабільною, детально розробленою методикою, ставить перед учнями високі вимоги, суворо контролює засвоєння навчального матеріалу. Тримається відчужено, підхід до учнів суто професійний, формально-діловий. Його антипод – неорганізований, хаотичний, нерішучий учитель.

Аналогічні типи вчителів і відповідні стилі педагогічного спілкування були виокремлені Н.В. Кузьміною, М.А. Аміновим, А.В. Петровським, Р. Бернсом та ін. Р. Бернс, зокрема, розрізняючи авторитарний і демократичний стилі педагогічного керівництва, звертає увагу не лише на формально-поведінкові, але й на змістові аспекти спілкування вчителя [4]. Перший стиль властивий, на його думку, педагогам, які ігнорують виховні завдання, зосереджуючи основну увагу на дидактичній меті. Їхню манеру викладання відрізняє педантичне дотримання навчальної програми, регламентація та детальний контроль результатів навчальної діяльності. Учителі з демократичним стилем керівництва більше орієнтуються на формування міжособистісних контактів, позитивних

емоційних стосунків з дітьми, більше довіряють останнім і частіше спонукають їх до оцінювання власних досягнень.

А.В. Петровський виокремив дві моделі педагогічної взаємодії, які загалом відповідають поширеній у психології дихотомії авторитарного і демократичного стилів керівництва, але більшою мірою, на думку дослідника, враховують особливості шкільної реальності: навчально-дисциплінарну і особистісно-орієнтовану [22]. Основні відмінності між вчителями, що дотримуються цих моделей, полягають у розумінні завдань педагогічної діяльності, ставленні до учнів, а також у способах і тактиках спілкування з ними. Вчителі навчально-дисциплінарного типу головну мету своєї діяльності вбачають в озброєнні учнів знаннями, уміннями і навичками. Основними способами спілкування з учнями виступають вимоги, роз'яснення, вказівки, зауваження, заборони тощо. В основі їх спілкування лежить тактика диктату і опіки. Учителі цього типу більш схильні карати учнів за провини, ніж заохочувати за досягнення. Суть позиції педагога навчально-дисциплінарного типу – реалізувати навчальну програму, задовольнити вимоги керівництва і контролюючих інстанцій. Наслідком такої позиції є взаємне відчуження вихователя і вихованців, деформація їх особистісного розвитку. Крім того, у вихователя формуються такі негативні риси, як менторство, екстрапунітивний (обвинувальний) стиль реагування на фрустрацію, емоційна ригідність. Не менш негативно така позиція позначається на особистісному становленні вихованців, в яких формується пасивність, невпевненість у собі, негативна самооцінка, комплекс безпомічності.

Альтернативною навчально-дисциплінарній є особистісно-орієнтована модель педагогічної взаємодії. Педагоги, яким вона властива, вбачають своє основне завдання в сприянні особистісному становленню вихованців. У контексті такої орієнтації засвоєння знань, умінь і навичок виступає не самоціллю, а одним із засобів особистісного розвитку учнів. Пріоритетне значення надається формуванню в дітей позитивної Я-концепції, моральної свідомості, розвитку творчого потенціалу, розкриттю індивідуальної своєрідності. Для спілкування таких вчителів характерна орієнтація на співробітництво, формування довірливих міжособистісних стосунків, врахування інтересів, емоційних станів і якостей дітей. В арсеналі способів педагогічного впливу таких учителів переважають методи і прийоми позитивного стимулювання та заохочення. У цьому випадку вихованець сприймається як рівноправний партнер спільної діяльності. Таке спілкування розширює «ступені свободи» вихованця – його здібності, права, перспективи. Крім того, долається

егоцентризм та індивідуалізм дитини, розкріпаються її мислення і воля, не сковані страхом перед невдачами чи глузуванням.

Отже, стилі педагогічного спілкування класифікуються також на основі біполярного параметра «орієнтація на навчальний предмет – орієнтація на особистість учня».

Інший вимір соціально-психологічних стосунків – «симпатія – антипатія» (або «доброзичливість – агресивність») – кладеться в основу диференціації стилів педагогічного спілкування прихильниками теорії ставлень В.М. Мясичева [3]. У контексті цього підходу автори ведуть мову не про стиль педагогічного спілкування чи керівництва, а про стиль ставлення педагога до учнів. М.О. Березовін та Я.Л. Коломинський виділяють п'ять стилів педагогічного ставлення:

- активно-позитивний – полягає в позитивному ставленні до дітей і педагогічній діяльності, яке адекватно реалізується в манері поведінки, способах впливу на учнів і стосунках з батьками;

- пасивно-позитивний стиль – при загальному позитивному ставленні до дітей в манері поведінки і комунікативних впливах проявляється замкнутість, сухість, категоричність і педантизм;

- ситуативний стиль – відрізняється емоційною нестабільністю, під впливом конкретних ситуацій у поведінці вчителів спостерігаються риси позитивного і негативного стилю;

- активно-негативний стиль – характеризується явною емоційно-негативною спрямованістю, яка проявляється в різкості, дратівливості, акцентуванні уваги на недоліках учнів, частих зауваженнях і покараннях;

- пасивно-негативний стиль – властивий педагогам, які не так явно виражають негативне ставлення до дітей і педагогічній діяльності, що проявляється в емоційній в'ялості, прихованій неприязні, сухості та відчуженості, байдужості до успіхів і невдач учнів, формалізмі в роботі.

Параметр симпатії-антипатії, який лежить в основі таких типологій, безсумнівно, має фундаментальне значення у педагогічному спілкуванні, про що свідчить хоча б та однотайність, з якою педагоги всіх часів і народів говорять про любов до дітей як основну передумову успішного виховання. Попри свою безумовну важливість, цей параметр не відображає всієї гамми емоційних стосунків, які формуються у спілкуванні педагога з вихованцями.

Більш диференційований і різнобічний підхід до класифікації стилів педагогічного спілкування запропонував С.А. Шеїн [40]. На основі аналізу та узагальнення властивих учителям «імпліцитних теорій» педагогічного спілкування він виокремив сім стилів:

довірливо-діалогічний, альтруїстичний, конформний, пасивно-індиферентний, рефлексивно-маніпулятивний, авторитарно-монологічний і конфліктний. Змістовий аспект виокремлених стилів педагогічного спілкування складає розроблена американським психологом Т.Лірі концепція двохфакторної розмірності простору міжособистісної взаємодії. Перший фактор представлений біполярним виміром «симпатія – антипатія», другий – «сила – слабкість» або «домінування – залежність». Саме різні комбінації цих двох факторів з урахуванням міри їх вираженості, на думку С.А. Шеїна, складають психологічну основу виокремлених ним стилів педагогічного спілкування.

Й.Раншбург і П.Поппер також пишуть про дві вісі координат, у просторі яких можна розмістити типові стилі поведінки вихователів [27]. Перша вісь відображає міру контролю вихователя за поведінкою вихованця. Вона простягається від крайньої поступливості до тотального контролю та обмеження активності дітей. Очевидно, що цей вимір відповідає тому параметру спілкування, який в інших типологіях позначається термінами домінантність, владність, контроль, керівництво та ін. Друга вісь відображає валентність емоційного ставлення вихователя до вихованців – від «теплого», позитивного до «холодного», негативного. Тепле ставлення виявляється в доброзичливій поведінці вихователя, який часто хвалить і рідко карає, завжди пояснює мотиви своїх дій, обґрунтовує свої оцінки дитячої поведінки, заохочує намагання дітей наблизитись до нього, виявляє емпатію. Протилежні характеристики властиві холодному ставленню. Комбінації двох вказаних факторів дають чотири стилі виховання: теплий – дозволяючий, холодний – дозволяючий, теплий – обмежуючий, холодний – обмежуючий. Перші два стилі, на думку Й.Раншбурга і П.Поппера, спрямовують розвиток особистості на шлях конфліктності, дратівливості, два останніх – у бік тривожності, неспокою і нервозності.

К. Баумрінд виокремила чотири стилі виховання (авторитарний, пермісивний, авторитетний і відчужений), орієнтуючись на такі параметри педагогічного спілкування, як структурованість взаємодії, встановлення обмежень дитячої поведінки, чуйність, відсутність гніву. Авторитарним дослідниця називає стиль, який характеризується високим рівнем структурованості взаємодії з вихованцями, встановленням обмежень і слабкими проявами чуйності. Пермісивний стиль, навпаки, проявляється у низькій структурованості (керуваності, контрольованості та організованості) виховної взаємодії, практичній відсутності обмежень дитячої поведінки та підвищеній чуйності, емпатійності вихователя.

Відчужений стиль характеризується відносно низькою структурованістю взаємодії і відсутністю чуйності. Авторитетний стиль відрізняється вираженістю всіх перерахованих параметрів педагогічного спілкування: структурованістю взаємодії, встановленням обмежень, чуйністю та відсутністю проявів гніву [44].

В окрему групу можна виділити дослідження індивідуального стилю педагогічного спілкування, виконані в контексті теорії інтегральної індивідуальності В. С. Мерліна (А. А. Коротаєв, Т. С. Тамбовцева, А. Г. Ісмагілова, А. Я. Никонова та ін.). Індивідуальний стиль розуміється тут як цілісна система операцій педагогічного спілкування, що забезпечує ефективну взаємодію учителя з учнями і визначається завданнями педагогічної діяльності та властивостями різних рівнів індивідуальності педагога. Слід зазначити, що хоча дослідниками цього напрямку визнається детермінація індивідуального стилю педагогічного спілкування різнорівневими властивостями індивідуальності, головна їхня увага традиційно зосереджується на нейродинамічних, темпераментних факторах: властивостях нервової системи (сила, лабільність, врівноваженість), екстраверсії – інтроверсії, ригідності – пластичності, емоційній врівноваженості – збудливості, екстрапунітивності при фрустрації тощо.

Більшість підходів до класифікації стилів педагогічного спілкування має інструментально-описовий характер. Хоча окремі дослідники і виділяють у складі індивідуального стилю педагогічного спілкування дві підструктури – зовнішню (операційно-дійову) і внутрішню (мотиваційно-сміслову), основна увага традиційно зосереджується на характеристиці першої підструктури: операційних, поведінкових проявів педагогічного спілкування. Рідше здійснюються спроби розкрити психологічний зміст, походження і закономірності формування емпірично виявлених стилів педагогічного спілкування. Психологічні дослідження, як правило, зосереджуються на питаннях: як різні стилі педагогічного спілкування впливають на особистісний розвиток вихованців, на ефективність навчально-виховного процесу; яким повинно бути педагогічне спілкування, щоб забезпечувати продуктивну педагогічну взаємодію тощо. Однак не менш важливими як у теоретичному, так і прикладному плані є інші питання: за яких умов, зокрема психологічних, можливе продуктивне спілкування учителя з вихованцями; яким є зв'язок між особистісними, мотиваційно-ціннісними характеристиками вчителя і особливостями його спілкування; які особистісні фактори лежать в основі деструктивних стилів педагогічного спілкування тощо.

Саме недостатня увага до мотиваційно-сміслового аспекту педагогічного спілкування є причиною поширеного у психолого-педагогічній літературі інструментального розуміння стилю спілкування як набору довільно обраних педагогом способів, прийомів, стратегій і тактик взаємодії з учнями. Недооцінка мотиваційно-сміслових факторів призводить до технологізації поняття «стиль спілкування», його редуції до сукупності довільних тактик, технік і прийомів спілкування, у виборі яких педагог нічим не обмежений і керується лише міркуваннями педагогічної доцільності. Стиль педагогічного спілкування розглядається при цьому як своєрідний зовнішній стосовно особистості вчителя інструмент, від якого за потреби можна легко відмовитися або замінити його на інший. Такий підхід пов'язаний з хибними уявленнями про механізми і способи корекції індивідуальних стилів педагогічного спілкування, породжує ілюзію, що для їх оптимізації достатньо сформуванню у вчителів набір «ефективних» комунікативних умінь і прийомів. Однак дослідження свідчать, що одного лише знання ефективних способів спілкування та оволодіння відповідними уміньми далеко не завжди достатньо для формування продуктивних і корекції деструктивних стилів педагогічного спілкування. У випадку деформації мотиваційної сфери педагога інструментальні аспекти спілкування можуть відігравати вторинну, службову роль, забезпечуючи психологічний захист. Тому корекція індивідуального стилю педагогічного спілкування вимагає не тільки зміни способів і прийомів міжособистісної взаємодії вчителя з учнями, формування комунікативної компетентності, але й трансформації внутрішнього змісту спілкування, психологічної перебудови мотиваційно-сміслової сфери. Корекційна робота, спрямована на оптимізацію стилів педагогічного спілкування, не може привести до скільки-небудь суттєвих успіхів, якщо обмежуватиметься лише поведінковим тренінгом, удосконаленням одних лише комунікативних умінь і навичок та залишатиме поза увагою мотиваційно-сміслову сферу педагога. Такі спроби, як правило, призводять до дезінтеграції особистості і неодмінно наштовхуються на потужний опір механізмів психологічного захисту.

Адекватне розкриття психологічного змісту та детермінації індивідуальних стилів педагогічного спілкування можливе в контексті особистісного підходу (С.Л. Рубінштейн, В.М. Мясіщев, О.О. Бодальов, К.А. Абульханова-Славська, Г. Мюррей, Г. Олпорт, Л.А. Петровська, О.Т. Соколова), згідно з яким спілкування розглядається як єдність двох взаємопов'язаних рівнів: зовнішнього (поведінкового, операційно-дійового) і внутрішнього, глибинного,

який охоплює мотиваційно-сміслові, ціннісні характеристики особистості і відіграє детермінуючу роль щодо першого.

З погляду особистісного підходу, структуру індивідуального стилю педагогічного спілкування слід розглядати як стійкий, закономірний взаємозв'язок внутрішньої і зовнішньої підструктур, що надають стилю якісної визначеності та індивідуальної своєрідності [19]. Внутрішня, *мотиваційно-ціннісна* підструктура – синтезує в собі когнітивно-емоційні диспозиції педагога, які надають ситуаціям педагогічної взаємодії певного особистісного смислу, визначають спрямованість його спілкування, вибір та частоту використання відповідних способів і прийомів впливу на учнів.

У свій час О. М. Леонт'єв висловив ідею емоційно-сміслові регуляції діяльності, яка схожа з когнітивною регуляцією, але, на відміну від неї, характеризується не узгодженням операційно-технічної сторони діяльності з об'єктивними умовами вирішуваного завдання, а приведенням загальної спрямованості і динаміки поведінки у відповідність з особистісним смислом проблемної ситуації, з тим значенням, яке вона має для задоволення потреб суб'єкта, реалізації його ціннісних установок і орієнтацій. Такий підхід є досить перспективним у контексті дослідження особистісних детермінант і механізмів саморегуляції педагогічного спілкування.

Аналіз психологічних компонентів та механізмів мотиваційно-ціннісної регуляції спілкування дає підстави вважати особистісними детермінантами індивідуального стилю педагогічного спілкування комплекс генералізованих мотивів (досягнення, домінування, афіляції), професійно-ціннісних орієнтацій та особистісних конструктів педагога. Під професійно-ціннісними орієнтаціями ми розуміємо ціннісні структури, що відображаються в суб'єктивних уявленнях учителів про найважливіші цілі і завдання педагогічної діяльності. Професійно-ціннісні орієнтації, як і генералізовані мотиви, виступаючи смислоутворюючими структурами, впливають на суб'єктивне визначення учителем поточних ситуацій педагогічної взаємодії, так, що деякі об'єкти, дії чи їх очікувані результати набувають позитивної або негативної валентності і відповідного особистісного смислу.

Ми дотримуємось феноменологічного погляду, згідно з яким учитель діє на основі суб'єктивного визначення, оцінювання та прогнозування розвитку педагогічних ситуацій. При цьому їх інтерпретація залежить не тільки від генералізованих мотивів і професійно-ціннісних орієнтацій, що надають актуальним і прогнозованим ситуаціям певного особистісного смислу, але й від особистісних конструктів учителя, за допомогою яких він передбачає

можливі наслідки своєї поведінки. Поняття особистісного конструкту ввів у психологію Джордж Келлі [39]. В основі його теорії лежить положення: особистісні психологічні процеси визначаються тими способами, за допомогою яких особистість передбачає майбутнє. Індивід не просто реагує на події або ситуації з позицій минулого досвіду, він оцінює їх для того, щоб передбачити майбутні події. Особистість завчасно привносить певний смисл у майбутні події, які тим самим сприймаються (конструюються) через призму індивідуальних особистісних значень або категоріальних шкал. Такі шкали (конструкти) мають біполярний характер і репрезентують дійсність у термінах схожості та контрасту: «дружній – ворожий», «сильний – слабкий», «добрий – злий» тощо. Необхідно зазначити, що особистісні конструкти – не «вербальні ярлики» чи абстрактні когнітивні утворення, позбавлені емоційно-ціннісного заряду. Вони мають смислову природу і репрезентують ставлення індивіда до навколишньої дійсності, його позицію в різних видах діяльності. У кожного педагога формується власна імпліцитна теорія причин і наслідків педагогічного спілкування, в рамках якої він мислить, прогнозує наслідки своїх дій і взаємодії з вихованцями.

Психологічними механізмами мотиваційно-ціннісної де термінації стильових особливостей педагогічного спілкування є процеси інтерпретації педагогічних ситуацій, цілепокладання та смислоутворення. Мотиваційні диспозиції зумовлюють формування когнітивно-емоційних структур, на основі яких педагог інтерпретує ситуації педагогічної взаємодії, прогнозує можливі варіанти їх розвитку та обирає відповідні способи і прийоми спілкування.

Мотиваційно-ціннісна підструктура стилю педагогічного спілкування, в якій відображається індивідуальний досвід учителя, уявлення про свою комунікативну компетентність, спроможність до різних способів спілкування, а також значення останніх для реалізації професійно-педагогічних цінностей, забезпечує побудову в його свідомості оперативного образу педагогічних ситуацій, прогнозування можливих варіантів їх розвитку, формування стратегічних і оперативних цілей спілкування, передбачення і оцінку можливих наслідків застосування тих чи інших способів спілкування. Зовнішня, операційно-дійова, підструктура стилю педагогічного спілкування характеризується комплексом типових для вчителя вербальних і невербальних способів спілкування та експресивних реакцій.

Індивідуальний стиль педагогічного спілкування ми розглядаємо як детерміновану мотиваційно-ціннісними диспозиціями педагога сукупність стабільних у часі, індивідуально своєрідних і

транситуаційних способів і експресивних характеристик спілкування з учнями.

Теоретичний аналіз представлених у літературі підходів до характеристики операційної підструктури стилів педагогічного спілкування, а також факторний аналіз способів, прийомів та експресивних характеристик спілкування вчителів, дав змогу виокремити три загальні інваріантні біполярні параметри або виміри, кожен з яких відображає один із фундаментальних аспектів міжособистісної взаємодії і повинен враховуватися під час диференціації стилів педагогічного спілкування: «домінантність, директивність – залежність, пасивність»; «симпатія, доброзичливість – антипатія, критичність»; «формальність, дистантність, закритість – особистісність, автентичність, відкритість». М. Виш вказує на три основні вісі простору інтерперсональної взаємодії: «кооперація – конкуренція», «рівність – нерівність», «інтимність – формальність» [46].

Т. Високинська-Гонсер виокремила п'ять базових характеристик спілкування, від яких залежить успіх взаємодії групового психотерапевта з групою: директивність – недирективність; визначеність – невизначеність висловлювань; активність; анонімність – саморозкриття; вираження позитивного або негативного ставлення [9]. Аналогічний підхід до аналізу параметрів психотерапевтичного спілкування подано у В. А. Ташликова, який виділяє такі біполярні виміри: директивність – недирективність; опіка і підтримка – фрустрація і підвищення напруження; однозначність – неоднозначність поведінки; емоційна дистанція – емоційна експресія [36].

Р. Бейлз визначив три фундаментальні виміри простору міжособистісного сприймання. По-перше, індивід може сприйматись «вищим» або «нижчим» у соціально-психологічному сенсі (сила, вплив, керування іншими). Полюсами цього виміру є доміантність – залежність, поступливість. По-друге, людина може сприйматись як прихильно, позитивно (викликає симпатію) або негативно (викликає неприязнь) налаштована. По-третє, індивід може сприйматись як стурбований вирішенням проблем і орієнтований на досягнення предметних цілей спільної діяльності або як орієнтований на формування сприятливих емоційних стосунків з партнерами. Цей вимір характеризується полюсами: інструментальність – експресивність. Зазначені виміри розглядаються Р. Бейлзом як ортогональні, взаємозалежні [43].

Отже, параметри «домінантність – залежність»; «симпатія – антипатія»; «формальність – особистісність» мають універсальний характер і з тими чи іншими варіаціями виділяються дослідниками

як фундаментальні фактори успішності різних форм соціально-психологічної взаємодії.

Параметр *«домінантність – залежність»* стосується реалізації учителем такої важливої функції педагогічного спілкування, як вплив, керування поведінкою та діяльністю учнів. Він проявляється насамперед у соціально-психологічній позиції, яку займає педагог у спілкуванні з учнями («зверху», «поряд» чи «знизу»). Вчителі, спілкування яких за цим параметром наближається до доміантного полюсу, займають активну, владну позицію у спілкуванні з учнями, спрямовують і регламентують їх поведінку, дають вказівки, розпорядження і поради, постійно ставлять перед учнями певні цілі, контролюють їх досягнення, вимагають дотримання встановлених норм і т.д. Педагоги, спілкування яких характеризується протилежним полюсом, навпаки, поводять себе пасивно, безініціативно, уникають активних способів впливу на учнів, надають їм повну свободу у виборі цілей власної поведінки, не втручаються в хід подій, займають очікувальну, споглядальну позицію, пасивно пристосовуються до учнів, проявляють надмірну поступливість, фактично відмовляються від здійснення функції керівництва і пов'язаної з цим відповідальності. Між крайніми полюсами перебувають проміжні за мірою доміантності стилі педагогічного спілкування.

Інший важливий вимір педагогічного спілкування представлений біполярним параметром *«симпатія, доброзичливість, прийняття – антипатія, критичність, неприйняття»*. У контексті педагогічної взаємодії він відображає валентність емоційного ставлення педагога до учнів і проявляється в характері та способах його спілкування: зацікавленості, симпатії, безумовному прийнятті, приязні, проявах теплих почуттів, чуйності, допомозі, підтримці, увазі, довір'ї, тактовності, переважному використанні заохочень, чи, навпаки, байдужості, неприязні, холодності, антипатії, недовір'ї, критичності, ворожості, негативних оцінках особистості, принизливих, іронічних зауваженнях, погрозах і покараннях. Позитивний полюс цього параметру в формі «любові до дітей» найчастіше виділяється в психолого-педагогічних дослідженнях як центральний, визначальний чинник ефективності педагогічного спілкування.

Параметр *«формальність – особистісність»* або *«дистантність, закритість – психологічна близькість, відкритість»* відображає соціально-психологічну дистанцію, яку педагог схильний підтримувати між собою та учнями. Учитель, спілкування якого має формальний характер, виступає у взаємодії з учнями виключно як виконавець відповідної соціальної ролі, суворо стежить за дотриманням статусної субординації, норм і правил

професійно-рольового спілкування, приховує свої особисті якості та почуття за маскою офіційності і конвенційної самопрезентації, уникає близьких, відкритих, персоналізованих контактів з вихованцями. Педагоги, спілкування яких характеризується протилежним полюсом вісі «формальність, закритість – особистісність, відкритість», схильні встановлювати між собою та учнями малу соціальну дистанцію, будувати спілкування з ними на неформальній основі, особистих почуттях, а не соціально-рольових експектаціях, відкрито, спонтанно проявляють свої почуття, підходять до учнів індивідуалізовано, звертають увагу не тільки і навіть не стільки на їх ділові якості та навчальні успіхи, скільки на особистісні риси, позанавчальні інтереси та проблеми.

Вказані генералізовані параметри педагогічного спілкування є біполярними та відносно незалежними, ортогональними. Кожен з них відображає особливий аспект інтерперсональної поведінки і може використовуватись як самостійний критерій диференціації та класифікації стилів педагогічного спілкування. Однак цілісне, всебічне уявлення про індивідуальний стиль педагогічного спілкування вчителя може дати лише його комплексна характеристика в просторі трьох визначених параметрів. Результати психологічних досліджень і педагогічна практика свідчать, що саме ці параметри визначають характер взаємостосунків учителя з учнями, їх ставлення до нього, емоційний мікроклімат у класному колективі.

Враховуючи ортогональність і полярність вказаних параметрів, можна виокремити вісім якісно своєрідних стилів педагогічного спілкування: авторитетний (відкритий, домінантний, дружжелюбний); діловий (закритий, домінантний, дружжелюбний); зверхній (закритий, домінантний, недружелюбний); конформний (відкритий, пасивний, дружжелюбний); байдужий (відкритий, пасивний, недружелюбний); відчужений (закритий, пасивний, недружелюбний); формально-толерантний (закритий, пасивний, дружжелюбний); агресивний (відкритий, домінантний, недружелюбний) [14].

Відкритий, домінантний, дружжелюбний стиль можна умовно назвати авторитетним. Учителі, яким властивий цей стиль, у спілкуванні з учнями, відкрито, безпосередньо проявляють свої особисті якості та почуття, часто і охоче спілкуються з ними в позаурочний час, не уникають розмов на особисті теми. Їх спілкування, здебільшого, має неформальний, відкритий, особистісний характер. Між ними та учнями, як правило, встановлюються близькі, довірливі стосунки. Характерними для цього стилю є також прояви теплої, доброзичливої, зацікавленої ставлення до учнів, чуйності, допомоги і підтримки. Особливості

цього спілкування поєднуються з досить високим рівнем вимогливості та принциповості педагогів. Вони ставлять перед учнями чіткі вимоги і послідовно вимагають їх дотримання, активно впливають на поведінку учнів, спрямовують їхні дії, перевіряють, виправляють, дають вказівки і рекомендації. Послідовність, вимогливість і справедливість учителя в поєднанні з чуйністю та особистісним, індивідуалізованим характером спілкування, як правило, викликають повагу й визнання учнів.

Закритий, домінуючий, дружлюбний стиль (діловий): доброзичливе, зацікавлене ставлення до учнів поєднується з вимогливістю та особистісною закритістю. У спілкуванні з учнями вчителі неухильно дотримуються статусно-рольової субординації, тримаються на значній соціально-психологічній дистанції від них, уникають контактів у позаурочний час, відвертих розмов на особисті теми. Їхня взаємодія з учнями має переважно формально-діловий характер і відбувається здебільшого з приводу розв'язання навчальних і організаційних проблем. Для них характерний суто професійний підхід до спілкування з учнями. Це той тип учителів, яких В. Сорока-Росинський називав теоретистами: для них учні – «лише об'єкт навчання, і діляться вони на улюблених – добре встигаючих, на дуже нелюбимих – відстаючих, з якими без роздратування вони не можуть розмовляти, і на інших – однорідну, малоцікаву для них масу» [34, с. 216]. Такі вчителі рідко відкрито проявляють свої почуття та емоції, поведуть себе стримано і підкреслено коректно, неухильно дотримуються професійно-рольових норм і правил спілкування.

Закритий, домінуючий, недружлюбний стиль (зверхній): домінуючість, директивність поєднуються із закритістю, формальністю спілкування, дефіцитом чуйності та доброзичливості в ставленні до учнів. Спілкування з учнями має суто діловий, спрощений, деперсоналізований характер і відбувається головним чином на уроках та формалізованих виховних заходах. Для таких учителів характерний низький рівень розуміння учнів, яких вони оцінюють здебільшого на основі показників їх успішності та дисципліни. Вони часто вступають у суперечки з учнями, використовують холодний, наказний тон спілкування, проявляють зверхність, зарозумілість. Можливості учнів, їх ініціатива і прагнення до самостійності недооцінюються або просто ігноруються. Поєднання таких особливостей у спілкуванні учителя призводить до частих конфліктів і конфронтації з учнями.

Відкритий, пасивний, дружлюбний стиль (конформний): учителі доброзичливо ставляться до учнів, допомагають,

підтримують, співчують, схвалюють їхні дії, спілкуються з ними на рівних, відкрито виражають свої особисті думки і почуття, відрізняються самокритичністю, визнають перед учнями власні недоліки і помилки. Відкритість, відвертість і доброзичливість поєднуються з делікатністю, часто надмірною м'якістю, пасивністю й поступливістю. У спілкуванні з учнями такі вчителі ігнорують статусно-рольову дистанцію. Молоді вчителі з таким стилем інколи ставляться до учнів як до ровесників. Нерідко вони не звертають уваги на порушення дисципліни, уникають застосування покарань, вимог, зауважень і наказів, використовуючи натомість переконування, прохання та вмовляння, ніякують і розгублюються в конфліктних ситуаціях. Для таких вчителів характерною є непослідовність у діях, нерідко вони змінюють свої вимоги, поступаючись тиску з боку учнів, уникають дій, що можуть викликати найменше невдоволення оточуючих. Цей стиль спілкування, як правило, призводить до формування фамільярного, панібратського ставлення учнів до вчителя. Доброта таких учителів часто виливається в поступливість, всепрощення і благодушність. У кінці кінців такий стиль спілкування дезорганізує учнів, формує в них безвідповідальність і розбещеність.

Відкритий, пасивний, недружелюбний стиль (байдужий) – особистісна відкритість, конгруентність учителя поєднуються з пасивністю і проявами байдужого, незацікавленого ставлення до учнів. Такі вчителі не приховують за маскою офіційності чи конвенційної делікатності своє байдуже або негативне ставлення до учнів, відкрито проявляючи його в своїй поведінці, міміці та мовленні. Їх пасивність проявляється в рідкому використанні організаційних, спонукальних та обмежуючих дій, активних способів впливу на поведінку учнів з метою її вдосконалення і корекції. Вчителі займають пасивну, споглядальну позицію сторонніх.

Закритий, пасивний, недружелюбний стиль (відчужений) – спілкування вчителів характеризується дефіцитом тепла, чуйності та активності як і в байдужому стилі. Проте на відміну від попереднього, воно має формальний, деперсоналізований характер. Учителі приховують свої справжні почуття під маскою офіційної стриманості та серйозності, уникають розмов на особисті теми, контактів з учнями в позаурочний час, звертаються до них здебільшого по прізвищу. Характерними для їх спілкування є скованість, емоційна невиразність, слабо виражена експресивність, невпевненість мовлення.

Закритий, пасивний, дружелюбний стиль (формально-толерантний) – пасивність, поступливість і закритість поєднуються з

конвенційно-делікатним, тактовним ставленням до учнів. Спілкування з учнями є дистантним, формально-рольовим. Доброзичливість у цьому випадку має поверховий, формально-нормативний характер і не призводить до формування близьких, довірливих, особистісних стосунків з учнями. Таким педагогам властива емоційна невиразність, навіть в емоціогенних ситуаціях вони проявляють незворушність.

Відкритий, домінуючий, недружелюбний стиль (агресивний) – такий стиль властивий учителям, які відверто виражають свої особисті думки та почуття, не приховуючи їх за маскою нормативної тактовності. їх відрізняє емоційна експресивність, збудливість, розкутість та прямолінійність. Відкритість спілкування поєднується в цьому стилі з самовпевненістю, домінуючістю і дефіцитом чуйності, зацікавленості чи навіть негативним ставленням до учнів, яке проявляється в наказному тоні, погрозах, іронічних зауваженнях, глузуванні, частому використанні покарань, різких, сердитих висловлювань. У конфліктних ситуаціях такі учителі, як правило, займають конфронтаційну позицію, вдаються до агресивних способів вирішення проблем.

Запропонована класифікація, одержана внаслідок комбінування трьох ортогональних параметрів педагогічного спілкування, відображає лише екстремальні стилі. Зрозуміло, що в дійсності кожен параметр може бути різною мірою виражений у спілкуванні вчителів, а тому існує велика кількість «проміжних» стилів.

Оптимальним з дидактичного та виховного поглядів є стиль педагогічного спілкування, в якому вимогливість, впливовість і послідовність вихователя поєднуються з доброзичливістю, прийняттям учнів та особистісною відкритістю, конгруентністю (К. Роджерс). У нашій класифікації такому типу спілкування відповідає авторитетний стиль. Діловий стиль теж дає змогу налагодити з учнями продуктивні взаємостосунки, особливо в сфері навчальної взаємодії. Однак особистісна закритість і формально-рольова позиція педагога перешкоджають формуванню близьких, відвертих, довірливих стосунків з учнями, що знижує виховний потенціал цього стилю.

Шість інших стилів педагогічного спілкування характеризуються неадекватним у більшості ситуацій поєднанням основних параметрів міжособистісної поведінки, що може негативно позначатися на ефективності педагогічної взаємодії.

З метою вивчення поширеності виокремлених стилів педагогічного спілкування серед майбутніх учителів нами було проведено спеціальне дослідження, в якому взяли участь студенти Вінницького державного педагогічного університету імені

М. Коцюбинського. Найпоширенішими серед студентів виявилися діловий (26,8%) та авторитетний (21,4%) стилі педагогічного спілкування. Багатьом майбутнім учителям властиві формально-толерантний (14,2%) – закритий, пасивний, дружелюбний та потуральний (13,3%) – відкритий, пасивний, дружелюбний стилі. Відносно значній частині студентів характерні такі педагогічно неадекватні стилі спілкування, як агресивний (5,2%) – відкритий, доміантний, недружелюбний та байдужий (4,6%) – відкритий, пасивний, недружелюбний. Вони проявляються в упереджено-критичному, недовірливому або байдужому, незацікавленому ставленні до учнів, надмірній прискіпливості, сварливості, частому використанні погроз, покарань, зауважень. Чимала кількість студентів демонструє зверхній (7,5%) – закритий, доміантний, недружелюбний і відчужений (6,4%) – закритий, пасивний, недружелюбний стилі спілкування. Характерною для їх взаємодії з учнями є закрыта, дистантна, формально-рольова манера спілкування, тенденція відособлюватись, уникати довірливих, особистісних, неформальних контактів.

Узагальнення результатів проведеного дослідження дало змогу зробити ряд висновків:

- найбільш продуктивний, адекватний специфіці виховної взаємодії авторитетний стиль педагогічного спілкування, в якому в збалансованому вигляді представлені основні параметри міжособистісної взаємодії, сформований лише у відносно невеликій частині випускників педагогічного ЗВО;

- діловий стиль педагогічного спілкування, який дозволяє налагодити продуктивну навчальну взаємодію, але ускладнює формування необхідних для виховання довірливих стосунків з учнями, притаманний чверті випускників;

- значній кількості майбутніх учителів властиві стилі спілкування, неадекватні вимогам педагогічної діяльності: формально-толерантний, конформний, зверхній, агресивний, відчужений, байдужий. Названі стилі характеризуються екстремальною вираженістю таких параметрів міжособистісної взаємодії, як «домінантність, директивність – залежність, пасивність»; «симпатія, доброзичливість, прийняття – антипатія, критичність, неприйняття»; «формальність, дистантність, закритість – особистісність, автентичність, відкритість». Крайнощі проявляються в надмірній жорсткості, регламентованості, директивності спілкування або ж, навпаки, – у пасивності, нерішучості, надмірній поступливості; у формальних, суто ділових, дистантних, закритих або ж у занадто відвертих, позбавлених будь-якої статусної регламентації,

неформальних, фамільярних стосунках з учнями; в упереджено-негативному, скептичному, недовірливому ставленні до них або ж у надмірній симпатії, захвалюванні, замилюванні.

Результати дослідження свідчать, що індивідуальні стилі педагогічного спілкування можуть зумовлюватися сформованими у студентів мотивами досягнення, афіляції і домінування [15]. Студенти з авторитетним стилем педагогічного спілкування, як правило, характеризуються високою вираженістю мотивів досягнення і афіляції та помірно вираженим мотивом домінування. Педагогам з діловим стилем спілкування властиві високі мотиви досягнення і домінування та середній мотив афіляції (помірно виражені мотиваційні тенденції надії на прийняття та страху перед неприйняттям). Для студентів зі зверхнім, байдужим та агресивним стилями спілкування характерним є низький рівень розвитку мотиву афіляції. Страх особистісного неприйняття у них суттєво перевищує надію на прийняття. Ще більш вираженою є диспропорція цих мотиваційних тенденцій у студентів з відчуженим та формально-толерантним стилями спілкування, яким властива слабка надія на прийняття і сильний страх неприйняття. Таке співвідношення афілятивних мотиваційних тенденцій означає, що студенти з цими стилями спілкування відчують сильну тривогу, страх перед спілкуванням з учнями, очікують негативних наслідків від міжособистісної взаємодії з ними. Очевидно, саме високий рівень міжособистісної тривожності лежить в основі характерного для них відстороненого, закритого, дистантного спілкування з учнями, яке, по суті, виконує функцію психологічного захисту від суб'єктивно загрозливих, дискомфортних ситуацій відкритої міжособистісної взаємодії. Мотив домінування найбільшою мірою властивий студентам з агресивним, зверхнім і діловим стилями спілкування. Очевидно, саме цим пояснюється характерна для них тенденція займати домінуючу, владну позицію в спілкуванні з учнями.

Отримані результати підтвердили припущення про мотиваційну детермінацію стилів педагогічного спілкування. Ієрархічна структура мотивів досягнення, афіляції та домінування визначає індивідуально типову систему способів інтерперсональної поведінки вчителя і виступає важливим фактором типологічної своєрідності стилю педагогічного спілкування. У процесі такої детермінації суттєву роль відіграють механізми психологічного захисту, викликані диспропорціями в розвитку мотиваційної сфери педагогів. Непродуктивні стильові особливості педагогічного спілкування у багатьох випадках виявляються формами зовнішньої, поведінкової маніфестації особистісних проблем педагога, пов'язаних з

реалізацією базових мотивів досягнення, афіляції та домінування. За кожним деструктивним стилем педагогічного спілкування стоїть характерна для нього ієрархія мотивів і специфічних (захисних або маніпулятивних) стратегій їх реалізації.

Результати дослідження свідчать також про наявність взаємозв'язку між стильовими особливостями педагогічного спілкування та професійно-ціннісними орієнтаціями студентів [20]. Студентам з авторитетним стилем спілкування властива збалансована, гармонійна система професійних цінностей, в якій центральне місце посідає орієнтація на особистісний розвиток учнів, формування необхідних для цього «допомагаючих» (емоційно комфортних, відвертих, емпатійних) міжособистісних стосунків. В основі непродуктивних стилів педагогічного спілкування часто лежить диспропорційна, внутрішньо суперечлива структура професійно-ціннісних орієнтацій учителя. Так, одностороння дидактична орієнтація в комплексі з орієнтацією на дисципліну і порядок, як правило, проявляється в авторитарних, директивних способах і прийомах педагогічного спілкування. Для студентів з закритими, формально-рольовими, деперсоналізованими стилями спілкування (зверхній, відчужений, діловий) характерний ціннісний профіль, в якому однозначно домінує дидактична орієнтація. Звертає на увагу і те, що між професійно-ціннісними орієнтаціями, які декларуються студентами, та реальними особливостями їх спілкування далеко не завжди існує взаємовідповідність. Зокрема для багатьох студентів з конформним та відчуженим стилями спілкування характерна досить виражена дисциплінарна орієнтація, водночас у стосунках з учнями вони проявляють пасивність, залежність і непослідовність. Подібні розбіжності в багатьох випадках можна пояснити дією механізмів психологічного захисту.

Наше дослідження підтвердило також припущення про зв'язок між стильовими особливостями педагогічного спілкування і властивою педагогам ієрархічно організованою структурою особистісних конструктів [18]. В основі непродуктивних стилів педагогічного спілкування (з диспропорційною вираженістю базових комунікативних параметрів) лежать стихійно засвоєні студентами неадекватні уявлення та очікування щодо педагогічної доцільності й ефективності різних способів і моделей комунікативної поведінки, їх психолого-педагогічних наслідків.

Виявлені тенденції свідчать, що стихійне освоєння студентами комунікативного аспекту педагогічної діяльності в багатьох випадках не забезпечує формування продуктивних індивідуальних стилів педагогічного спілкування, адекватних специфіці та вимогам

педагогічної взаємодії. Стихійно сформовані індивідуальні стилі педагогічного спілкування часто характеризуються ригідністю, внутрішньо суперечливою структурою, диспропорціями у вираженості таких комунікативних параметрів, як «симпатія, безумовне прийняття учнів – критичність, неприйняття», «домінантність, активність, регламентація поведінки – поступливість, пасивність, надання учням повної свободи дій», «особистісність, відкритість, контактність – формальність, закритість, дистантність».

Все вище зазначене свідчить про необхідність проведення у педагогічних ЗВО спеціальної роботи, спрямованої на формування, гармонізацію та корекцію індивідуальних стилів педагогічного спілкування студентів, їх підготовку до продуктивної міжособистісної взаємодії з учнями. Необхідно під час професійної підготовки створити психолого-педагогічні умови для активного пошуку майбутніми вчителями власного стилю педагогічного спілкування, який би враховував сильні сторони їх індивідуальності і компенсував слабкі.

Одностороння орієнтація на вдосконалення інструментального аспекту педагогічного спілкування, розширення репертуару комунікативних умінь і навичок, як правило, не приводить до бажаних результатів, якщо при цьому ігноруються фундаментальні інтраперсональні механізми та особистісні детермінанти педагогічного спілкування. Оскільки непродуктивні стилі педагогічного спілкування часто зумовлюються деформаціями мотиваційної сфери педагогів, то об'єктом психокорекційної роботи повинен бути не тільки операційно-дійовий, інструментальний аспект спілкування, але й зміст та структура мотиваційно-ціннісних диспозицій майбутнього вчителя.

Оптимальні умови для корекції стильових особливостей педагогічного спілкування забезпечуються в рамках групової форми взаємодії, організованої у відповідності з принципами соціально-психологічного тренінгу. Продуктивними формами, методами і прийомами роботи у тренінгових групах є колективна пізнавальна діяльність; практичні заняття з питань діагностики стильових особливостей педагогічного спілкування; моделювання, розігрування і аналіз конкретних педагогічних ситуацій; розв'язування психолого-педагогічних задач; структуровані та спонтанні групові дискусії, спрямовані на обговорення та корекцію професійно-ціннісних орієнтацій та способів педагогічного спілкування; рольові ігри з елементами психодрами; психотехнічні вправи; читання і колективне обговорення наукової та науково-популярної літератури з проблем міжособистісного і педагогічного спілкування; складання та реалізація індивідуальних програм удосконалення професійного

спілкування; виконання спеціальних завдань під час проходження педагогічної практики.

Активізації особистісного розвитку майбутніх учителів і формуванню їх індивідуального стилю педагогічного спілкування може сприяти розроблена нами методика тренінгу особистісної зрілості – форми соціально-психологічної роботи, що забезпечує становлення суб'єктної позиції студентів, формуванню цілісної особистості на основі внутрішньогрупової взаємодії та застосування спеціальних вправ [13]. Один із основоположників гуманістичної психології, К. Роджерс, стверджував, що у людини є здатність і тенденція, якщо не явна, то потенційна, рухатися вперед до більшої зрілості. У відповідній психологічній атмосфері ця тенденція вивільняється і стає не потенційною, а актуальною. Формування такої атмосфери забезпечується в умовах тренінгу особистісної зрілості, який вивільняє природне прагнення студентів до особистісної самоактуалізації.

Пропонована нами методика тренінгу операціоналізує основні поняття обґрунтованого К. Роджерсом людиноцентрованого психотерапевтичного підходу стосовно педагогічного контексту. Основний постулат, на якому базується такий тренінг, полягає в тому, що якість педагогічного процесу визначається якістю міжособистісного спілкування вчителя і учнів, яка в свою чергу залежить від рівня особистісної зрілості педагога. Відтак головне завдання тренінгу – сприяти розвитку і гармонізації особистості вчителя, а завдяки цьому – гуманізації педагогічного процесу.

Під час тренінгу особистісної зрілості моделюються реальні ситуації професійно-педагогічного спілкування, але при цьому створюється особливе безпечне навчальне середовище, що дозволяє майбутнім учителям усвідомити свої глибинні життєві та професійні установки, шаблони мислення, способи вирішення проблем для того, щоб змінити їх і тим самим підвищити ефективність спілкування [13]. Завдання, які вирішує такий тренінг, полягають у: визначенні та осмисленні студентами своєї життєвої та професійної позиції; виявленні та аналізі наявних проблем, визначенні ресурсів подальшого особистісного та професійного зростання; усвідомленні цінності власної особистості, набутті впевненості в собі, формуванні позитивного ставлення до професійної діяльності та життя в цілому; формуванні навичок саморегуляції, набутті внутрішньої стійкості і цілісності; навчанні вмінням виражати свої почуття конструктивним способом; виробленні вміння будувати гармонійні міжособистісні відносини, конструктивно вирішувати конфлікти; розвитку психологічної культури студентів.

Реалізації зазначених завдань у процесі соціально-психологічного тренінгу сприяє низка психологічних чинників:

- зростання мотивації студентів до самопізнання в результаті впливу групових норм, що активізують рефлексію і самоаналіз;
- усвідомлення студентами власних потреб, можливостей, професійних інтересів і цінностей;
- створення позитивних образів і перспектив професійного та особистісного майбутнього, постановка цілей для підтримки і розвитку професійного образу Я;
- надання студентам максимального зворотного зв'язку щодо їх особистісних проявів у діяльності та спілкуванні;
- міжособистісне пізнання (завдяки тому, що учасники групи відверто висловлюють свої думки один про одного, пояснюють, яке враження вони справляють, у них формується адекватніший образ Я, розуміння того, якими їх бачать оточуючі);
- катарсис (можливість відкрито сказати в групі про те, що турбує, замість того, щоб стримуватися, розвиває здатність конструктивно виражати свої емоції, негативні або позитивні почуття до інших людей);
- згуртованість групи (приналежність до групи людей, які розуміють і приймають навіть коли учасник розповідає про свої недоліки, сприяє самоприйняттю, формуванню позитивного ставлення до себе);
- саморозуміння (групова взаємодія сприяє кращому розумінню себе, відкриттю і прийняттю своїх раніше невідомих або неприйнятних сторін, способів і стереотипів свого поводження з іншими людьми);
- екзистенціальні чинники (груповий досвід спілкування сприяє прийняттю особистістю відповідальності за свій спосіб життя незалежно від того, критикується чи підтримується він іншими);
- універсальність переживань (розуміння того, що інші теж відчують аналогічні проблеми, емоційні і міжособистісні труднощі, вселяє надію, підвищує віру в свої сили, посилює мотивацію особистісного самовдосконалення);
- альтруїзм (допомагаючи іншим, учасники групи починають більше поважати себе);
- обмін досвідом (засвоєння конкретних способів розв'язання життєвих і професійних проблем, які пропонуються іншими учасниками групи);
- саморозкриття (згуртованість послаблює психологічний захист і спонукає до саморозкриття, формує обстановку відвертості і

щирості, завдяки чому поведінка учасників групи стає відкритою для точного спостереження і коментування).

Одним із центральних механізмів, який визначає становлення суб'єктної позиції майбутніх учителів і осмислення ними особливостей свого стилю педагогічного спілкування, є рефлексія. С. Рубінштейн, характеризуючи два основні способи існування людини і, відповідно, два способи ставлення до життя, вказує, що за першого способу «індивід перебуває усередині життя, будь-яке його ставлення – це ставлення до окремих явищ, але не до життя в цілому. Відсутність такого ставлення до життя в цілому пов'язана з тим, що людина не виключається з життя, не може зайняти в думках позицію поза нею для рефлексії над нею. Другий спосіб існування пов'язаний з появою рефлексії. Вона мов би припиняє, перериває цей безперервний процес життя і виводить людину подумки за його межі. Людина мов би займає позицію поза ним» [30, с. 347-348]. Такий рефлексивний вихід робить можливим самоаналіз і особистісно-професійне самовдосконалення особистості.

Стимулюванню рефлексивних процесів, спрямованих на осмислення майбутніми вчителями власних особистісних особливостей у контексті професійного спілкування, може сприяти така форма роботи, як письмовий аналіз кожним студентом даних особистісних тестів. Аналіз великої кількості тестових даних, що стосуються власної особистості, сприяє розумінню індивідом свого Я більшою мірою, ніж проста інтроспекція. На думку С. Журарда, особистість поглиблює саморозуміння лише розкриваючись перед іншою людиною. Тому важливо, щоб кожен студент мав можливість обговорити результати самотестування з кимсь іншим. Кількість студентів у групах унеможливує обговорення з кожним даних його особистісних тестів. Подолати це обмеження можна за допомогою процедури письмового самоаналізу, яка дозволяє студентам принаймні висловити свою реакцію на результати тестування. Слід підкреслити, що роль такої форми роботи не зводиться лише до засвоєння студентами інформації про себе. Рефлексивна діяльність, спрямована на виявлення значення тестових даних та його пояснення іншій людині, сприяє також поглибленню саморозуміння, усвідомленню студентами слабких і сильних сторін своєї особистості. Як свідчать результати досліджень, у результаті обговорення самовідчуттів і самоустановок помітно зростають показники самоактуалізації студентів, зменшується розрив між їх ідеальним і реальним Я, зростає впевненість у собі, власних можливостях долати життєві та професійні проблеми.

Організації рефлексивно-сислової активності майбутніх учителів, у ході якої здійснюється самопізнання і виробляється професійно-опосередковане ставлення до себе, сприяє постановка перед студентами низки актуальних питань, що потребують особистісно-професійного самовизначення:

1. Чи вважаю я себе завершеною, повністю сформованою особистістю, чи є у мене резерви внутрішнього росту і розвитку? Останнє передбачає, що вчитель психологічно відкритий для засвоєння нового досвіду, готовий перебудовувати свої соціальні відносини й змінюватися інтелектуально в результаті реальної оцінки проблем, що виникають у педагогічній діяльності. Як зазначає К. Роджерс, безперервний розвиток особистості передбачає в першу чергу її готовність приймати зміни навколишнього світу і внутрішньо змінюватися самій [29].

2. Чи достатньо я впевнений у собі? Як свідчать дослідження, ефективність педагогічної діяльності значною мірою залежить від емоційної зрілості і впевненості вчителя у собі. Поведінка впевненого у собі педагога відрізняється більшою спонтанністю, ініціативою, емпатією, толерантністю.

3. Чи здатний я терпимо сприймати різні точки зору? Чи достатньо у мене інтелектуальної гнучкості, щоб уникати догматизму і не стверджувати, що є тільки один метод вирішення певного завдання, тільки один підручник, де та чи інша тема викладена правильно, тільки один спосіб навчитися чогось тощо? Неадекватне сприйняття різноманітності, нетерпимість до альтернативних точок зору виявляється зазвичай у роздратуванні, в бажанні обірвати дискусію і швидко сформулювати потрібну відповідь замість того, щоб виявити різні позиції учнів, їхні інтелектуальні можливості і здатність аргументовано відстоювати свою думку. Вчитель має бути готовий створювати у класі таку атмосферу, щоб кожен учень був впевнений, що його не принизять, якщо він висловить незвичайну думку, навіть якщо вона розходиться з точкою зору вчителя.

4. Чи вважаю я себе здатним приймати на свою адресу критику, необхідну для мого особистісного і професійного розвитку? Чи можу я відкрито обговорювати з іншими свої особисті та професійні проблеми? Намагаючись поглянути на себе з боку, студенти зазвичай виявляють, що деякі їхні цінності і уявлення про педагогічну діяльність можуть бути поставлені під сумнів. Важливо, щоб майбутні учителі усвідомили, що їх особистісний розвиток може стримуватися надмірною напруженістю, яка проявляється у вразливому самолюбстві і дріб'язкових образах, у невпевненості в собі, у схильності до суперництва, в постійному побоюванні виявитися неспроможним.

Відповідаючи на ці та інші питання, майбутні вчителі можуть глибше розібратися у власній особистості, осмислити особливості та можливі наслідки власної діяльності та спілкування, що є необхідною передумовою як адекватного самопізнання, так і розуміння інших. Обговорення таких питань вимагає від студентів неабиякої сміливості, а також достатньої об'єктивності, щоб прийняти результати саморефлексії, якими б вони не були.

Важливе значення в контексті формування індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів має об'єктивація та корекція властивої їм системи професійно-ціннісних орієнтацій, які визначають зміст і спрямованість професійного спілкування. З цією метою необхідно проводити спеціальну роботу, спрямовану на усвідомлення студентами власних професійно-ціннісних орієнтацій, співставлення індивідуальних систем цінностей, обговорення їх ролі і значення в регуляції педагогічного спілкування, визначення пріоритетності різних за змістом професійних орієнтацій, обговорення негативних наслідків односторонньої орієнтації на той чи інший тип професійних цінностей і т.д.

Після того, як студенти досягнуть адекватного усвідомлення продуктивних і непродуктивних особливостей власного стилю педагогічного спілкування, розуміння обумовлюючих їх особистісних факторів (структура ціннісних орієнтацій, імпліцитні теорії педагогічного спілкування, особливості Я-концепції та ін.) та механізмів психологічного захисту, вони за допомогою керівника групи складають індивідуальні програми самовдосконалення, розвитку в себе якостей, необхідних для успішної педагогічної взаємодії.

Наступний – проєктивний – етап передбачає створення студентами при допомозі педагога індивідуальних планів корекції особистісних диспозицій, що лежать в основі індивідуального стилю педагогічного спілкування. Оскільки корекція особистісного розвитку передбачає здійснення індивідуального підходу, значна увага на цьому та інших етапах має надаватися принципу самовизначення.

На експериментально-конструктивному етапі важливо створити умови для випробування студентами нових способів, прийомів і моделей спілкування шляхом моделювання педагогічних ситуацій, участі в рольових іграх, групових дискусіях. Потрібно забезпечити кожному студентові можливість випробувати різноманітні способи, стратегії та моделі педагогічного спілкування, розширити, збагатити індивідуальний репертуар способів і прийомів міжособистісної взаємодії, скорегувати професійно-ціннісні орієнтації, мотиви, імпліцитні теорії професійної діяльності. Тренінгова група на цьому етапі повинна перетворитися в своєрідну творчу лабораторію, яку її

учасники можуть використовувати для пошуку й апробації нових моделей і способів поведінки. В умовах реального педагогічного процесу такого роду експерименти можуть бути досить ризикованими, в тренінговій групі ж ризик зменшується за рахунок створення атмосфери взаємної відкритості, доброзичливості та психологічної захищеності. Рольове моделювання сприяє зняттю механізмів психологічного захисту, розкріпаченню та підвищенню спонтанності учасників тренінгу, які, прийнявши на себе певну роль, виходять за рамки звичних шаблонів поведінки і випробовують нові способи та прийоми спілкування.

Реалізація завдань експериментально-конструктивного етапу забезпечується за рахунок використання низки спеціальних методів, процедур і технік. Основними з них є групова дискусія і рольова гра. У процесі групової дискусії активізуються психологічні механізми і соціально-психологічні ефекти взаємодії, які забезпечують корекцію індивідуальних позицій, професійно-ціннісних орієнтацій та установок студентів. Роль дискусії як засобу впливу на мотиваційну сферу особистості була продемонстрована ще К.Левіном. У сучасній літературі дискусія розглядається в основному в контексті проблем соціально-психологічного впливу. Ми використовуємо цей метод з метою корекції властивих студентам неадекватних професійно-ціннісних орієнтацій, які визначають спрямованість і процесуальні особливості їх спілкування.

В основу корекції ціннісних орієнтацій покладено розроблений у руслі гуманістичної психології підхід до розвитку особистісних цінностей – «values clarification» (осмислення цінностей). Він являє собою спробу практичної реалізації ідей Г.Олпорта, А.Маслоу, К.Роджерса та інших представників гуманістичної психології. Основний акцент у контексті цього підходу ставиться на тому, щоб допомогти суб'єкту використати раціональний аналіз і емоційні переживання для осмислення власних способів поведінки, з'ясування й обґрунтування їх особистісної цінності. Оцінка власних цінностей – це процес самоактуалізації, який включає підпроцеси вільного вибору серед альтернатив, прогнозування і оцінювання наслідків цих альтернатив та відповідну поведінку на основі зроблених виборів. Методика осмислення цінностей детально описана в працях Саймона, Хова і Кіршенбаума [45].

Спочатку студентам пропонується індивідуально самовизначитися стосовно прийнятності для себе наступних тверджень: «Я вважаю, що всі свої зусилля учитель повинен спрямовувати на навчання учнів, забезпечення їх пізнавального розвитку», «Я вважаю, що основною метою вчителя має бути моральне виховання

учнів», «Я вважаю, що найважливіше для учителя – авторитет, повага учнів», «Я вважаю, що основне у педагогічній діяльності – «поставити себе», добитися від учнів дисципліни і виконання вимог», «Я вважаю, що учитель насамперед повинен цікаво викладати, викликати в учнів інтерес до свого предмету», «Я вважаю, що основне у діяльності вчителя – дружні, відверті стосунки з учнями», «Я вважаю, що учитель насамперед має зберігати внутрішній спокій та врівноважений стан душі», «Я вважаю навчання другорядною справою, основне, – щоб учень був вихованим», «Я вважаю, що основне у діяльності вчителя – повага колег та шкільної адміністрації». Наведені твердження відображають репертуар стихійно сформованих у студентів професійних позицій, які досить часто характеризуються однобічністю та суперечливістю.

Після індивідуального самовизначення студентам пропонується шляхом групового обговорення знайти спільну відповідь на питання: «До чого повинен прагнути учитель у своїй діяльності, якими мають бути його провідні орієнтири?». Пошук відповідей на це питання вимагає особистісного самовизначення, свідомого та відповідального вибору альтернативних смислів на основі їх відповідності або невідповідності власній Я-концепції. Саме в процесі такої суб'єктної активності формуються особистісні цінності: «особистісними цінностями стають ті смисли, стосовно яких суб'єкт самовизначився» [8]. Тобто, особистісні цінності формуються в результаті переходу на більш високий рівень тих смислових утворень, які могли і до цього бути значущими психічними регуляторами діяльності і спілкування суб'єкта, але набувають ціннісного статусу лише за умови спрямування його особистісних зусиль на свою смислову сферу, на власне Я. Для того, щоб певним чином поставитись до своїх смислів, суб'єкту необхідно не тільки пережити, відчути їх, але й осмислити, об'єктивувати хоча б у формі внутрішнього мовлення.

Ідея про те, що становлення особистісних цінностей пов'язане з динамікою процесів усвідомлення, вербалізації та спрямування пізнавально-особистісних зусиль на власну смислову сферу, знаходить відображення в дослідженнях таких феноменів смислоутворення, як ієрархізація мотивів, вирішення задач на смисл, особистісні вибори. На рівні зрілої, тобто «самоусвідомлюваної особистості», смислова динаміка проявляється в упорядкуванні свого внутрішнього світу, коли власна смислова сфера стає об'єктом перетворення особистості [6].

Суб'єктна активність, спрямована на аналіз та освоєння особистістю власного внутрішнього світу, стимулюється в умовах групової дискусії, в якій відбувається не тільки співставлення різних

точок зору як значущих позицій, але й аналіз наслідків їх прийняття особистістю, не лише переоцінка особистісно значущого, але й певна гра зі смислами, примірювання до них ролі потенційних регуляторів своїх вчинків. Самовизначення студентів стосовно власних професійних орієнтацій вимагає їх усвідомлення, вербалізації та обґрунтування, співвіднесення з ієрархічно вищими рівнями цінностей, зафіксованими в Я-концепції. У процесі групового обговорення в учасників «виникає рефлексивний аналіз не тільки своєї точки зору при розробці аргументації на її захист або усвідомлення її помилковості, але й аналіз позицій партнерів по обговоренню з метою їх правильного розуміння» [11, с.40].

У процесі колективного обговорення, публічного відстоювання та аргументації власних поглядів створюються також умови для актуалізації специфічного механізму корекції мотиваційно-сміслової сфери особистості, відкритого в руслі досліджень когнітивного дисонансу [38]. Йдеться про феномен редуції когнітивного дисонансу в умовах недостатнього виправдання власних дій. Якщо індивіда спонукати до добровільного вибору такої дії, до якої він за власним бажанням при відсутності зовнішнього тиску не вдався б, то він переживатиме неприємний стан когнітивного дисонансу, викликаного усвідомленням суперечності між власними установками та поведінкою. Якщо зовнішніх підстав, достатніх для виправдання своїх дій немає, то єдиний спосіб зменшення когнітивного дисонансу полягає в зміні власної позиції, приведенні її у відповідність з поведінкою. Таким чином, реальна поведінка індивіда, що суперечить його установкам, може зумовлювати зміни в його установках і орієнтаціях. Ми використовуємо цей механізм з метою корекції неадекватних, односторонніх орієнтацій і установок студентів у сфері педагогічного спілкування. Для цього їм пропонується в ході групової дискусії відстоювати, доводити істинність точок зору, протилежних їх позиції. Наприклад, тим, хто орієнтований на формально-рольову, закриту модель спілкування з учнями доручалося доводити переваги відкритого, особистісного, довірливого спілкування; орієнтованим на панібратське, фамільярне спілкування пропонувалося аргументувати необхідність дотримання певної соціально-психологічної дистанції у взаємодії з учнями; односторонньо орієнтованим на директивне, домінантне спілкування пропонувалося відстоювати важливість надання учням свободи вибору, можливостей для прояву самостійності та ініціативи і т. д. Публічне відстоювання «авторитаристами» демократичної моделі спілкування спонукає їх переглянути свої позиції не тільки заради зменшення когнітивного дисонансу, але й завдяки всебічному

аналізу різних точок зору, глибшому осмисленню позитивних і негативних наслідків різних стилів, в тому числі тих, які суперечать їхнім орієнтаціям.

Таким чином, в умовах структурованої групової дискусії актуалізуються механізми смислоутворення, які забезпечують корекцію та гармонізацію професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів.

У тренінговій роботі з студентами доволі ефективними є як класичні неструктуровані дискусії, що передбачають аналіз поточних процесів міжособистісної взаємодії в групі (згідно з принципом «тут і тепер»), так і тематичні, спрямовані на групове обговорення конкретних педагогічних ситуацій, типових проблем педагогічного спілкування, пошук продуктивних шляхів їх вирішення. Матеріалом для групового аналізу можуть виступати як спонтанно виникаючі у процесі міжособистісної взаємодії ситуації, конфлікти, способи реагування, так і запропоновані керівником рольові ігри, педагогічні ситуації, психотехнічні вправи, результати соціально-психологічної діагностики тощо.

Комплексне застосування різних форм проведення групових дискусій дає змогу ефективно розв'язувати наступні завдання: формувати у майбутніх учителів уміння аналізувати на основі психологічних знань педагогічні ситуації; уточнювати та корегувати їх професійно-ціннісні орієнтації, імпліцитні теорії педагогічного спілкування; розширювати поле усвідомлення можливих способів спілкування в різноманітних ситуаціях педагогічної взаємодії; демонструвати варіативність рішень, характерну для більшості педагогічних ситуацій; розвивати вербальні та невербальні комунікативні уміння; формувати уміння слухати, аргументувати, доводити свою точку зору, активно відстоювати власну позицію, продуктивно взаємодіяти з іншими учасниками дискусії.

Важливе значення в процесі педагогічної підтримки формування індивідуально стилю професійного спілкування студентів мають сюжетно-рольові ігри, в яких учасниками розігруються, моделюються різноманітні ситуації міжособистісної та професійно-педагогічної взаємодії. Предметом обговорення виступають не ситуації самі по собі, а ігрова взаємодія учасників: їх моделі спілкування, способи вирішення проблемних ситуацій і конфліктів, їх ефективність, позиції, соціальні та міжособистісні ролі і т.д. Студентам варто пропонувати для моделювання здебільшого ситуації, що мають проблемний характер і вимагають рефлексивного аналізу та самовизначення [12].

Групове обговорення поведінки учасників рольової гри дозволяє їм об'єктивувати ситуацію взаємодії та особливості свого спілкування,

зробити їх об'єктом рефлексії. При цьому відбувається усвідомлення власних способів спілкування та їх внутрішніх детермінант, більш глибоке розуміння мотивів партнера і його ставлення до ситуації та самого себе і т. д. Характерною особливістю рефлексивного аналізу є його спрямованість передусім на особливості власного спілкування в різноманітних ситуаціях міжособистісної та професійно-педагогічної взаємодії. Рефлексивний аналіз ситуації, тобто осмислення відношення «Я-в-ситуації», дозволяє не просто бути учасником ситуації, але й активно створювати її, здійснюючи цілеспрямовані впливи, що організують та розвивають як ситуацію, так і самого суб'єкта спілкування. Рефлексивний аналіз приводить до кращого розуміння себе, партнерів, ситуації, сприяє вибору більш адекватних способів та прийомів спілкування.

Техніка рефлексивного аналізу стильових особливостей педагогічного спілкування ґрунтується на прийомах «рефлексивного виходу», тобто такого повороту свідомості, в результаті якого суб'єкт починає бачити себе і особливості свого спілкування мов би зі сторони, з позиції спостерігача. Вона включає в себе зупинку процесу спілкування, що не приводить до успіху, його фіксацію, об'єктивацію і всебічний аналіз, в ході якого виявляються нові способи організації спілкування і подолання труднощів. Ця техніка демонструється ведучим при обговоренні рольових ігор, проблемних ситуацій, які виникають у тренінговій групі. Окремі її елементи відпрацьовуються за допомогою спеціальних вправ, прийомів, завдань, спрямованих на розвиток умінь децентрації, «входження в роль іншого», емпатії і т. д. Важливе значення при цьому відіграє прийом «дискусія з приводу дискусії», який дозволяє не лише осмислити актуальну ситуацію в групі, але й отримати досвід практичного використання результатів рефлексивного аналізу в організації управління процесом групового обговорення проблем.

У рамках психодрами і соціодрами розроблено ряд технічних прийомів, застосування яких в рольових іграх сприяє активізації рефлексивних процесів у спілкуванні та перебудові його поведінкових і когнітивно-емоційних передумов. Такими прийомами є «зміна ролей», «двійник» і «монолог». Прийом «зміна ролей» допомагає учаснику поглянути на себе з боку, «увійти в роль» партнера, глибше усвідомити ситуацію взаємодії, особливості своєї поведінки. Його суть полягає в тому, що в певний момент гри ведучий здійснює рольовий обмін – пропонує учасникам помінятися ролями і повторити тільки що зіграну сценку. Інший варіант цього прийому передбачає початкову перестановку ролей (наприклад, коли учителю пропонують грати роль учня).

Приєм «двійник» полягає в тому, що один з учасників психодрами в усьому імітує протагоніста (основну дійову особу), перебуваючи весь час поряд з ним, копіюючи його дії. «Двійник» володіє правом самостійного голосу і діє як «друге Я» протагоніста. Він може вголос розмірковувати з приводу дій протагоніста, вступати з ним у діалог, розвивати лінію поведінки, яку протагоніст має на увазі, але з якихось причин не реалізує її.

Приєм «дублювання» виступає як засіб розкриття думок і почуттів учасника рольової гри. При використанні техніки «дублювання» член групи або ведучий психодрами, який виступає в ролі дубля, стає позаду протагоніста і від першої особи виражає його невербалізовані думки і почуття. Даний прийом дозволяє розкрити внутрішні переживання, цінності та домінуючі уявлення індивіда, сприяє глибшому пізнанню себе. Схожий ефект забезпечують прийоми «діалог з самим собою», «презентація самого себе», «презентація іншого».

Розвитку рефлексивного ставлення до власного спілкування сприяють також прийоми «дистанціювання» та «децентрування». Перший полягає в об'єктивації власних комунікативних проблем, емоційних переживань, відчуженні їх від власного «Я» і виділенні в якості об'єкта аналізу. Другий прийом передбачає зміну точки зору на проблему (наприклад, учителю пропонується проаналізувати ситуацію з позиції учня).

У рольових іграх поряд з прийомом «обмін ролями» доцільно використовувати техніку «дзеркало». Так, наприклад, при розіграванні ситуації спілкування учителя з учнями під час уроку група зображує некерований шкільний клас. Як правило, дана сцена просто розігрується в ролях, в деяких ситуаціях можна провести обмін ролями. Приєм «дзеркало» полягає в тому, що спеціально підготовлені учасники групи – «допоміжні Я» – спостерігають за особливостями спілкування учасника, який грає роль учителя. По закінченню гри вони наслідують, відтворюють його манери, стиль спілкування, в той час як група намагається поводити себе, як у попередньому сеансі гри. Таким чином, вся сцена уроку подається виконавцю ролі учителя ніби в дзеркальному відображенні. Якщо його власна поведінка в якийсь момент видається йому незграбною, неадекватною, неправильною, він тут же може увійти замість «допоміжного Я» в роль учителя і здійснити нову, більш вдалу спробу впоратися з роллю.

Завдяки використанню вказаних прийомів тренінг особистісної зрілості виступає ефективним засобом педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення майбутніх учителів,

розширення їх особистісного досвіду, корекції професійних установок, позицій, професійної ідентичності. Спеціально організована міжособистісна взаємодія в групах соціально-психологічного тренінгу дає можливість студентам відчути себе психологічно більш захищеними, впевненими у собі, здатними до співпраці, підвищує їх готовність до прийняття себе та учнів. Усе це значно полегшує майбутнім учителям вирішення складних проблем спілкування з учнями, робить менш напруженим зіткнення з реаліями шкільного життя. Участь у тренінгу особистісної зрілості сприяє також корекції студентами професійних стереотипів, формуванню здатності до більш об'єктивного, неупередженого і глибокого розуміння себе та учнів. Типовими ефектами тренінгової роботи з майбутніми вчителями є: тенденція приділяти відносинам з учнями стільки ж уваги та значення, скільки змісту навчального предмета; прагнення приймати новаторські, творчі ідеї учнів, а не реагувати на них як на загрозу власному авторитету, схильність вирішувати міжособистісні проблеми разом з учнями, а не традиційними дисциплінарними засобами; загальна гармонізація особистості.

Характерний для тренінгу емоційний клімат суб'єкт-суб'єктного спілкування – відвертого, відкритого, безпечного, ґрунтованого на взаємному прийнятті, довірі, емпатії, – разом з наданою групою можливістю глибше зрозуміти себе стає важливим імпульсом розвитку гуманістичної спрямованості майбутніх учителів. Безпосередніми формами її прояву є емпатія, теплі почуття, дружнє ставлення учасників тренінгової групи один до одного. Наш досвід застосування тренінгу особистісної зрілості свідчить, що завдяки йому у студентів формується не тільки локальне позитивне ставлення до членів власної групи, а виробляється загальна гуманістична установка, яка проявляється у відмові від односторонньої центрації на дидактичних і організаційних завданнях педагогічної діяльності та зосередженні уваги на проблемах особистісного становлення учнів. Майбутні вчителі стають менш категоричними і критичними, більш толерантними до психологічної своєрідності школярів, чутливими до їх внутрішніх переживань і проблем, готовими зрозуміти точку зору іншого, поважати його інтереси та прагнення.

Внаслідок проведеного формувального експерименту у студентів відбулися суттєві зміни в структурі мотиваційно-ціннісних факторів педагогічного спілкування. Найбільш пластичним і доступним для психокорекції виявився усвідомлюваний рівень мотиваційної сфери майбутніх педагогів, представлений ієрархічною структурою професійно-ціннісних орієнтацій. У студентів зменшилась дисциплінарна орієнтація і зросла орієнтація на особистісний розвиток учнів,

створення сприятливого психологічного мікроклімату в класному колективі, налагодження доброзичливих, відкритих, персоналізованих стосунків з учнями. Відбулася їх переорієнтація з авторитарно-дидактичної на особистісно-розвивальну модель педагогічного спілкування. Центр професійних інтересів перемістився з навчального предмета на особистісний розвиток учнів.

Позитивних змін зазнала також ієрархічна структура генералізованих мотивів досягнення, афіляції та домінування, яка стала більш збалансованою та гармонійною. У більшості студентів співвідношення мотивів наблизилося до мотиваційного профілю, характерного для вчителів з авторитетним стилем педагогічного спілкування. У результаті психокорекційної роботи вдалося також до певної міри скорегувати характерні для багатьох студентів неадекватні імпліцитні теорії професійно-педагогічного спілкування, підвищити адекватність і прогностичність особистісних конструктів, які виступають когнітивною основою інтерпретації та проектування спілкування в ситуаціях педагогічної взаємодії.

Зрушення в змісті, ієрархічній структурі та вираженості компонентів внутрішньої, мотиваційно-ціннісної підструктури спілкування у свою чергу зумовили переструктурування його зовнішніх, операційно-поведінкових параметрів, що проявилось в позитивній динаміці індивідуальних стилів педагогічного спілкування. Якщо на початку занять значній кількості студентів були властиві непродуктивні стилі спілкування, що характеризуються значними диспропорціями у вираженості базових параметрів міжособистісного спілкування, то на завершальному етапі більшість студентів переорієнтувалися на авторитетний стиль педагогічного спілкування, який відрізняється ситуаційною гнучкістю та динамічним поєднанням зазначених параметрів. Зменшилась також кількість студентів з зверхнім, відчуженим, байдужим, агресивним, конформним і формально-толерантним стилями спілкування.

Проведений формувальний експеримент підтвердив припущення про можливість гармонізації індивідуальних стилів професійного спілкування майбутніх учителів шляхом корекції їх мотиваційно-ціннісної сфери. Такий підхід забезпечує не тільки формування окремих комунікативних умінь, знань, способів і прийомів спілкування, підвищення комунікативної компетентності, а й особистісний розвиток майбутніх учителів як суб'єктів педагогічного спілкування, корекцію їх мотивів, професійно-ціннісних орієнтацій, особистісних конструктів і структур самосвідомості, що знаходить інтегрований вияв у гармонізації індивідуальних стилів педагогічного спілкування.

Література

1. Андреев А.А. Влияние стиля педагогического общения на познавательную активность учащихся на уроке: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / А.А. Андреев. – Л., 1984. – 20 с.
2. Беляева Т.Б. Стиль общения ведущего и его влияние на восприятие учебных телепередач: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук / Т.Б. Беляева. – М., 1982. – 19 с.
3. Березовин Н.А. Учитель и детский коллектив / Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский. – Минск: Изд-во БГУ, 1975. – 160 с.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р.Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
5. Бодалев А.А. Воздействие стиля общения педагога с учащимися на их эмоциональный опыт / А.А. Бодалев // *Личность и общение. Избранные труды.* – М.: Педагогика, 1983. – С. 65-69.
6. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности: психологическое исследование / Б.С. Братусь. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
7. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / С. Л. Братченко. – Л., 1987. – 268 с.
8. Будинайте Г.Л. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта / Г.Л. Будинайте, Т.В. Корнилова // *Вопросы психологии.* – 1993. – №5. – С. 99-105.
9. Высокинска-Гонсер Т. Поведение группового психотерапевта / Т. Высокинска-Гонсер // *Групповая психотерапия* / Под. ред. Б.Д.Карвасарского, С.Ледера. – М.: Медицина, 1990. – С. 160-172.
10. Габдулина Л. И. Стиль педагогического общения и его ценностно-смысловые и когнитивные детерминанты: дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Л. И.Габдулина. – Ростов н/Д, 1999. – 237 с.
11. Галкина Н.В. Проблема психологических функций рефлексии в игровом обучении // *Игровое моделирование: Методология и практика.* – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 38-48.
12. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія».* Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.
13. Галузяк В. М. Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія».* Випуск 35. – Вінниця, 2011. – С. 203-210.

14. Галузяк В. М. Класифікація стилів педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. – Вип. 26. – С. 23-33.
15. Галузяк В. М. Мотиваційна детермінація стильових особливостей педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 8. – Вінниця, 2003. – С. 158 – 163.
16. Галузяк В. М. Мотиви досягнення, афіляції та домінування як особистісні детермінанти педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 33. – Вінниця, 2010. – С. 392-399.
17. Галузяк В. М. Основні характеристики ефективного стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки. – Випуск 32. Частина II. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001. – С.30-34.
18. Галузяк В. М. Система особистісних конструктів як чинник готовності майбутніх учителів до продуктивного спілкування з учнями / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 41. – Вінниця, 2014. – С. 340-348.
19. Галузяк В. М. Структура індивідуального стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузяк, І.І. Комарова // Человек и общество: на рубеже тысячелетий: Международный сборник научных трудов. – Выход 8. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2001. – С. 152-157.
20. Галузяк В. М. Ціннісні детермінанти педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки. – 2010. – №14. – С. 169-174.
21. Гатанов Ю.Б. Психологические особенности влияния стиля педагогической деятельности на мотивацию учения учащихся: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Ю.Б. Гатанов. – Л., 1990. –17 с.
22. Грибанова А.Д. Психология воспитания / А.Д. Грибанова, В.К. Калиненко, Л.М. Кларина и др. ; Под ред. В.А.Петровского. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 152 с.
23. Зеленова М.Е. Психологические особенности педагогического влияния на адаптацию ребенка в начальной школе: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / М.Е. Зеленова. – М., 1992. – 114 с.

24. Исмагилова А.Г. Индивидуальный стиль педагогического общения воспитателя детского сада: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / А.Г. Исмагилова. – М., 1989. – 17 с.
25. Коротаев А.А. Исследование индивидуального стиля педагогического общения / А.А. Коротаев, Т.С. Тамбовцева // Вопросы психологии. – 1990. – №2. – С. 62-69.
26. Маслова Н.Ф. Стиль руководства учителя как способ социально-психологического воздействия / Н.Ф. Маслова // Руководство и лидерство. – М., 1973. – С. 45-53.
27. Раншбург Й. Секреты личности / Й. Раншбург, П. Поппер. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.
28. Рахматшаева В.А. Влияние стиля руководства учителя на нормативное поведение младших школьников: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / В.А.Рахматшаева. – М., 1987. – 16 с.
29. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 388 с.
30. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
31. Рябченко С.А. Психологические детерминанты авторитарного и диалогического стилей педагогического общения: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.А. Рябченко. – СПб., 1994. – 154 с.
32. Семенова Г.С. Влияние стиля общения на отношение ребенка к взрослому в игровых и учебных ситуациях: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Г.С. Семенова. – М., 1986. – 23 с.
33. Соковикова Э.Б. Психологические условия развития позитивного стиля отношений педагогов с подростками: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Э.Б.Соковикова. – М.,1988.– 20 с.
34. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения / В.Н.Сорока-Росинский. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
35. Субботский Е.В. Влияние стиля общения на формирование независимого поведения у дошкольников / Е.В. Субботский, Е.В. Дроботова // Новые исследования в психологии. – 1980. – №2/3. – С. 36-42.
36. Ташлыков В. А. Роли психотерапевта. Групповые ситуации / В. А. Ташлыков // Групповая психотерапия / Под ред. Б.Д. Карвасарского, С. Ледера. – М.: Медицина, 1990. – С. 182-188.
37. Трегубова Н.А. Влияние стиля педагогического общения учителя на темп умственного развития и учебные результаты младших

- школьників: дисс...канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.А. Трегубова. – М., 2002. – 20 с.
38. Фестингер Л. Введение в теорию диссонанса / Л. Фестингер // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. – М.:Изд-во Моск-го ун-та, 1984.- С.97-110.
39. Франселла Ф. Новый метод исследования личности / Ф.Франселла, Д.Баннистер. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.
40. Холковська І.Л. Формування партнерських відносин між викладачем і студентами / І.Л.Холковська // Професійне становлення особистості майбутнього вчителя / Акімова О.В., Галузьяк В.М. [та ін.] – Вінниця: «Твори», 2018. – С. 279-302.
41. Шахов В. І. Виховні та навчальні можливості стилів педагогічного спілкування / В. І Шахов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2010. – Випуск 31. – С. 42-47.
42. Шеин С.А. Типология стилей педагогического общения и анализ потенциала их развивающего воздействия / С.А. Шеин // Психология воздействия (проблемы теории и практики). – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 132-141.
43. Bales R.F. Personality and interpersonal behavior / R.F.Bales. – New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.
44. Baumrind D. The development of instrumental competence through socialization / D. Baumrind // Pick S.D. (ed). Minnesota symposium on child psychology. (Vol. 7, pp. 3-46). – Minneapolis: University of Minnesota Press, 1973.
45. Kirschenbaum H. A Comprehensive Model for Values Education and Moral Education // Phi Delta Kappan. – 1992. – June. – Vol. 73, № 10. – P. 771-776.
46. Wish M. Perceived dimensions of interpersonal relations / M. Wish // Journal of Pers. and Soc. Psychol. – 1976. – V.33. – P. 409-420.

СИСТЕМА МОНІТОРИНГУ ЯК ЗАСІБ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ В НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Н. І. Бурлака

Всім відомо, що головним стрижнем успішної держави і одним з основних компонентів її майбутнього є освічена і вихована людина. Інформатизація суспільства, технологізація усіх галузей його діяльності, висуває нові вимоги до освіти. Інтеграція в європейський освітній простір, перехід до актуальних управлінських моделей, упровадження інноваційних технологій є сьогодні важливими завданнями модернізації освіти.

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується позитивними змінами, результативним відходом від радянської системи освіти, більшою орієнтацією на західні моделі освіти. Сьогодні вчитель менш обмежений у виявленні своїх педагогічних навичок, які може практикувати у творчому насиченні навчального процесу і участю у всеукраїнських учительських конкурсах. Урізноманітнення навчального процесу зменшує формалізацію шкільного навчання і дає плюси як для вчителів (менше професійне вигорання, мотивація до самоосвіти), так і для учнів (також збільшення мотивації та зацікавленості до навчання, наслідування гарного прикладу, пізнання своїх здібностей, ефективніше засвоєння знань). Кредо проведення уроку сьогодні – чим креативніше, тим краще. Все більше педагогів використовують у своїй діяльності інформаційно-комп'ютерні технології та інноваційні підходи до оновлення змісту, форм і методів організації навчально-виховного процесу. Директори навчальних закладів також намагаються відходити від авторитарних моделей управління та розробляють інноваційні підходи до управління закладом на основі маркетингових досліджень і здійснення моніторингу якості освітніх послуг. Всі ці процеси реформування освіти, які тривають останнім часом, потребують подальшого розвитку та заохочення зі сторони держави і є стратегічною метою розвитку освітньої галузі в Україні. Сьогодні батьки обираючи школу для дитини все частіше звертають увагу на той комплекс послуг, який забезпечує оволодіння нею не тільки теоретичними і практичними знаннями, а також формування соціально-психологічних компетентностей, необхідних для успішної соціалізації та розкриття творчого потенціалу дитини. Це спонукає педагогічні колективи та їх керівників створювати інноваційне середовище, у якому можуть бути відтворені запити кожного учасника навчально-виховного процесу. Якість освітнього середовища має контролюватися на всіх рівнях, в тому числі і на

державному. Наразі створюються відповідні структури, які здійснюють регулювання інноваційних процесів на основі науково-методичних підходів, координації та оцінювання. А одним із завдань директора є розробка системи моніторингу управління навчальним закладом, створення баз зібраних даних, аналіз яких дасть йому змогу здійснювати ефективне управління, оскільки подальший розвиток ЗНЗ неможливий без оптимального контролю процесів його діяльності.

Однак, як свідчить практика, сучасні педагогічні ідеї, результати наукових досліджень не завжди знаходять користувача серед учасників навчально-виховного процесу через відсутність своєчасної, достатньої інформації, наявність різних інформаційних бар'єрів тощо. Школи все ще потребують освічених спеціалістів з високим рівнем культури, мобільності, креативності, адаптивності до змін і усвідомленням важливості інновацій в освіті. Відтак, управління закладом з використанням інформаційних технологій потребує подальшого вивчення.

Із здобуттям країною незалежності український уряд постійно прагне відійти від радянської системи освіти. У грудні 2016 року було прийнято реформу під назвою «Нова українська школа». А вже 1 вересня 2017 року у 100 школах України було запущено пілотний проект НУШ, який підкріплювався новоприйнятими законами, зокрема «Про освіту» від 5.09.2017р. Втілення Концепції НУШ відбувається у три етапи. У другій половині 2022 року відбуватиметься узагальнення результатів, яке реалізують у Звіті про результати всеукраїнського експерименту за 2017-2022 рр.

Метою таких досліджень є оцінка динаміки та ефективності впровадження реформи і відкоригувати навчальні матеріали, підготовку вчителів, організацію освітнього середовища та систему оцінювання [11].

Глобальною метою НУШ є заміна колишньої бюрократичної та занадто контрольованої школи на автономні заклади, що готують випускників з сучасними знаннями та компетентностями, адаптованими до життя та праці в постійно змінюваному світі. За допомогою децентралізації на державному рівні управління тепер визначаються стандарти освіти та забезпечується моніторинг якості освіти. За дотримання цих стандартів відповідає окремий центральний орган виконавчої влади із забезпечення якості освіти із залученням громадськості. Відповідальність школи перед суспільством за якість освіти посилена, але тотальне інспектування замінене на громадсько-державну систему забезпечення якості.

Формула НУШ складається з 9 основних компонентів [4, с. 9]:

1. Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві.

2. Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.

3. Умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно.

4. Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм.

5. Наскрізний процес виховання, який формує цінності.

6. Нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя.

7. Децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію.

8. Справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти.

9. Сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу.

Ці компоненти є тими складовими та кроками, виконання яких призведе до успіху реформи загалом та до підвищення якості освіти зокрема.

Якість це відносне явище, відповідність чомусь, адже завжди, коли ми характеризуємо якість предмета чи явища, ми відштовхуємося від визначених критеріїв. Відповідно до ЗУ «Про освіту» від 5.09.2017р. якість освіти – це відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг [5]. Але звісно якість освіти має відповідати ще й потребам самої особистості та суспільства в цілому.

Якість освіти є одним з центральних понять сучасної світової педагогіки. Шляхи поліпшення якості освіти інтенсивно обговорюються при розгляді інноваційних аспектів розвитку в межах концепції менеджменту знань.

Якість освіти є показником ефективності функціонування системи освіти будь-якої держави на будь-якому етапі її розвитку. І навпаки, відсутність прогресу в освітньому середовищі чи недостатній його моніторинг може негативно вплинути на багато соціальних показників і відсунути розвиток держави на роки назад.

З цього зрозуміло, що якість освіти є досить динамічним явищем, адже потреби суспільства змінюються з кожним поколінням,

глобалізація та тотальна інформатизація людства вимагає швидкого реагування на щоденні зміни.

Як і будь-яке поняття, якість освіти розглядається з кількох аспектів:

- зовнішній аспект: якість результату освітнього процесу – відповідність рівня підготовки випускників попиту роботодавців (вимогам стандартів);

- внутрішній аспект: характеристики системи забезпечення цієї якості – зміст освіти, рівень підготовки учнів, студентів, викладацьких кадрів, інформаційно-методичний супровід, матеріально-технічне забезпечення якості підготовки, використовувані навчальні технології, наукова діяльність тощо [7, с. 26].

Узагальненими критеріями, призначеними оцінювати ефективність управління якістю освіти є критерій «задоволення якістю освіти» і критерій «ресурсозабезпечення». Перший характеризується такими показниками:

- сукупність соціальних показників (позитивна оцінка споживачів освітніх послуг, конкурентоспроможність, імідж навчального закладу та ін.);

- сукупність педагогічних показників (виконання вимог, установлених освітніми стандартами, показники спрямованості особистості, розумовий розвиток учня і т. д.).

Критерій «ресурсозабезпечення» стає зрозумілим через такі показники: кадровий потенціал; матеріально-технічна база; фінансування; інформаційне забезпечення; інфраструктура навчальних закладів; програмно-методичне та наукове забезпечення [6, с. 16].

Проаналізувавши ряд інших джерел можна навести такий узагальнений список показників якості освіти, на який орієнтується сучасне освітнє середовище:

- Відповідність освіти вимогам часу, що характеризується переходом до високотехнологічного інформаційного суспільства.

- Динаміка індивідуальних досягнень у самовизначенні, саморозвитку, самореалізації.

- Якість навчально-виховного процесу, що забезпечує рівень особистісного розвитку.

- Відповідність навчальних досягнень учнів державним освітнім стандартам.

- Якість управління освітніми процесами.

- Готовність педагогічних кадрів до інновацій.

- Позитивна мотивація навчання, готовність до пізнавальної діяльності.

- Реалізація оздоровчої функції освіти, уникнення негативних наслідків.

НУШ має на меті як зберегти добрі традиції освіти так і збалансувати гуманітарні та природничо-математичні освіти, тим самим забезпечити високий рівень вивчення інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у всіх школах. ІКТ також мають стати невід'ємною частиною максимально прозорих процесів управління та інструментом контролю проведення реформи й відповідно успіху її впровадження. Наразі для багатьох педагогів використання ІКТ зводиться до одноразових проєктів, але впровадження повинно бути системним, від використання учителями на уроках до контролю управлінцем всіх сфер діяльності навчального закладу.

Акцент має робитися ще й на практичних навичках, адже реальність така, що навіть маючи потужний багаж теоретичних знань сучасному випускнику важко адаптуватися до безпосередньої роботи не маючи ніякої практики в його сфері. Щотижня з'являються нові професії, яких не навчають навіть найновіші факультети, а багато професій офф-лайн просто стають не затребуваними. Тому сучасний випускник відповідно до вимог НУШ має бути гнучким до змін, інноваційним та здатним до критичного мислення.

Тож «новинкою» НУШ є наголошення на двох факторах – підготовці учня як компетентної та інноваційної особистості та системному впровадженні інформаційно-комп'ютерних технологій. Наразі, з впровадженням НУШ відбувається переосмислення поняття якості освіти і необхідності моделювання відповідної системи управління нею.

Сучасний директор навчального закладу має бути не тільки кваліфікованим педагогом, досвідченим методистом, але і вправним менеджером. А щоб управляти чим-небудь, насамперед потрібно зібрати пласт інформації про об'єкт управління – учня, навчального закладу чи системи освіти загалом, структурувати її та використовуючи сучасні технології уміти прогнозувати розвиток свого навчального закладу. Сучасний менеджмент робить своєрідний виклик освіті, зумовлює її модернізацію, що ґрунтується на запровадженні діагностичних методів і технологій збору й обробки інформації і як наслідок – виключення суб'єктивності інтерпретації одержаних даних. Тому для прийняття ефективних і своєчасних управлінських рішень та прогресу якості освіти в освітню систему активно впроваджується моніторинг.

Згідно ЗУ «Про освіту» моніторинг якості освіти – це система послідовних і систематичних заходів, що здійснюються з метою виявлення та відстеження тенденцій у розвитку якості освіти в країні, на окремих територіях, у закладах освіти (інших суб'єктах освітньої діяльності), встановлення відповідності фактичних результатів освітньої діяльності її заявленим цілям, а також оцінювання ступеня, напряму і причин відхилень від цілей [5].

Процес контролю якості освіти, укладання та дотримання стандартів, вимірювання якості навченості учнів є надзвичайно складним і потребує спеціалізованих знань та досвіду відповідної роботи. Педагогічний моніторинг має історичне коріння ще з кінця XIX століття. Органи центральної влади збирали інформацію про шкільне життя, про вчителів та учнів, про освітні процеси та інше, і прагнули на основі цих даних удосконалити на місцях управління освітою. Недоліками такої статистики були несистемність та непостійність. У післяреволюційний період проблема управління освітою на основі отримуваної інформації стала предметом спеціальних наукових досліджень.

В 60-80-і роки з'явилась можливість використання в освіті нових інформаційних технологій і була закладена теоретична основа педагогічного моніторингу як обов'язкового елементу управління освітою. Початок 90-х років характеризувався складним процесом оновлення школи. А наукові дослідження останнього десятиріччя сприяли виділенню у моніторингу його характерних ознак: тривалості та неперервності вивчення будь-якого педагогічного явища; систематичності та системності його відстеження виходячи з мети освітньої діяльності; здатність визначати динаміку змін [8].

У світі з кінця 50-х років минулого століття асоціацією IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) проводяться порівняльні міжнародні дослідження якості освіти. Україна є учасником таких програм:

- TIMSS – спрямована на оцінювання навченості математики та природничих наук та інтерпретацію відмінностей у системах освіти 60 країн-учасниць;

- PISA – міжнародна програма оцінювання освітніх досягнень учнів у сфері функціональної грамотності [2, с. 12 – 20].

У 2007 та 2010 роках Україна брала участь у дослідженні TIMSS, яке проводилося у вигляді анкетування учнів 4-х класів, їх вчителів та адміністрації шкіл, що дозволяє виявити фактори, які впливають на загальну якість освіти в Україні, порівняти зміст освітніх стандартів, що розробляються в нашій країні, з вимогами, які висуваються до загальноосвітньої підготовки учнів у інших країнах. Інформаційно-

аналітичний звіт з результатами участі України у дослідженні TIMSS було надіслано електронною поштою на відділи управління освіти у 2009 році засвідчило, що під час проведення виникли певні проблеми, пов'язані з неготовністю учнів до виконання завдань у формі тестів.

Національні моніторингові дослідження дають змогу отримати дані про стан і діяльність освітньої системи України. Наша держава вже має певний досвід проведення національних моніторингових досліджень якості початкової освіти [8]:

- 2001 р. – дослідження якості основної літератури для 1-11 класів;
- 2002 р. – дослідження якості математичної освіти випускників початкової, основної та старшої школи;
- 2003 р. – дослідження якості підручників для 2-х класів;
- 2004 р. – дослідження якості підручників для 3-х класів;
- 2005 р. – моніторинг стану фізичного, психічного і морального здоров'я учнів та інфраструктури навчальних закладів, що забезпечує збереження здоров'я школярів.

У кожній області визначили по три вибірки: репрезентативна вибірка (було залучено 13 закладів, роботи перевірялися на рівні МОН України), місцева вибірка (залучено 6 закладів, роботи перевірялися на рівні області і масова вибірка (були залучені всі, хто не писав перші три, у т. ч. TIMSS). Результати цього дослідження були заслухані на Колегії МОН.

Апробація та моніторингові дослідження навчальної літератури здійснюються згідно наказів МОН України, які видаються до початку навчального року. У моніторинговому дослідженні якості одного підручника беруть участь 50 вчителів (35 – місто, 15 – села), 250 учнів та 250 батьків учнів. Моніторинг підручника проводиться 1 раз (на другому році апробації). Проводиться моніторинг підручників у травні-червні і є анонімним – матеріали анкет учителів, учнів, батьків узагальнюються [2, с. 12 – 20].

Восени 2019 року МОН провело моніторинг серед учнів 3 класів для того, щоб дослідити впровадження реформи НУШ. Для дослідження обрали 150 шкіл, які репрезентують усі регіони України, сільську місцевість та міста й різні типи закладів. До переліку потрапили не лише пілотні школи. А уже в наступному році МОН проведе таке ж дослідження уже серед 3 класів, які навчаються за новим освітнім стандартом. До закладу освіти завітає два експерта, які впродовж двох днів спостерігатимуть за роботою як вчителів, так і учнів, візьмуть короткі інтерв'ю в учнів, директорів або заступників, а також проведуть анкетування батьків та вчителів. Питання будуть

стосуватися формування компетентностей та наскрізних умінь; інтеграція освітнього змісту; реалізація педагогіки партнерства; ефективність навчання, яке отримують педагоги; підтримка педагогів керівництвом школи; ставлення батьків до НУШ. Таке дослідження дасть змогу оцінити динаміку та ефективність впровадження реформи і відкоригувати навчальні матеріали, підготовку вчителів, організацію освітнього середовища та систему оцінювання [11].

Тож головною метою моніторингу загалом є «збирання, обробка, зберігання та поширення інформації про освітню систему або її окремі елементи, оцінювання й аналіз її показників на всіх рівнях функціонування, поширення та доступ до цієї інформації громадськості, різних користувачів освітніх послуг, посилення управлінських дій щодо якісних показників в освіті, прогнозування її розвитку» [1, с. 17]. Метою ж внутрішньошкільного моніторингу є «ефективне відстеження функціонування навчально-виховного простору в закладі, виявлення динаміки його змін, розробка прогнозу та пропозицій для забезпечення розвитку закладу, накопичення даних, необхідних для періодичного само оцінювання якості освітніх послуг школи» [3, с. 15].

Освітнє середовище – досить велика соціальна сфера, в центрі якої знаходяться потреби, інтереси та запити учня. Дані зібрані за допомогою моніторингу є надійними показниками та інструментом аналізу різних аспектів освітнього процесу – від якості знань учнів до напрямів плану розвитку навчального закладу та доцільності нововведень.

Основними об'єктами моніторингу є [10]:

- система освіти (загальна середня, професійна, вища, національна або загальнодержавна, регіональна система, муніципальна);
- процеси (управлінський на різних рівнях державного управління освітою; навчально-виховний процес, педагогічний процес у цілому та окремі його складові: процес морального та трудового виховання, процес підготовки дітей до школи);
- рівень і якість сформованості навчальних досягнень, процес і результати сформованості життєвих принципів та здатності до самостійного подальшого життя після закінчення школи тощо;
- діяльність (трудова, навчальна, управлінська);
- явища (вихованість, освіченість, майстерність педагога та інші).

Суб'єктами ж моніторингу є органи державного контролю за діяльністю навчальних закладів, моніторингова служба відповідного рівня, адміністрація навчального закладу, рада закладу, піклувальна рада, органи громадського та місцевого самоврядування [10].

Завдання моніторингу в освіті [8,10]:

- визначати якість навчальних досягнень учнів, рівень їх соціалізації;
- вивчати зв'язок між успішністю учнів і соціальними умовами їх життя, результатами роботи педагогів, рівнем їх соціального захисту, моральними установками, запитами, цінностями тощо;
- оцінювати якість кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного, лабораторного забезпечення й оснащення навчальних закладів;
- оцінювати величину впливу на навчальний процес державних освітніх стандартів, навчальних програм, організації шкіл і класів, методичного та технічного обладнання та інших факторів;
- досліджувати педагогічну практику та успіхи учнів в залежності від соціального статусу та аналізувати політику держав у галузі забезпечення гарантій доступності освіти та поліпшення її якості;
- виявляти фактори, які чинять вплив на хід і результати освітніх реформ з метою зменшення негативного їх впливу (або, навіть, і нейтралізації);
- порівнювати результати функціонування закладів освіти, систем освіти з метою визначення найбільш оптимальних шляхів їх розвитку.

Виходячи з кількості завдань, які виконує моніторинг, існує безліч його видів в системі освіти. Залежно від обсягу та масштабності проведення моніторинг може проводитися на різних рівнях, а саме:

- національному (державному), що передбачає відстеження розвитку освіти в Україні на основі єдиних державних стандартів;
- регіональному – проведення дослідження освітнього об'єкта на рівні області, міста/району;
- локальному, який пов'язаний з організацією і проведенням дослідження у межах закладу освіти.

ЗУ «Про освіту» дає таку класифікацію моніторингу якості освіти: «може бути внутрішній та зовнішній – внутрішній моніторинг якості освіти проводиться закладами освіти (іншими суб'єктами освітньої діяльності), а зовнішній моніторинг якості освіти може проводитися будь-якими органами, підприємствами, установами, організаціями, іншими юридичними особами, що здійснюють незалежне оцінювання якості освіти та освітньої діяльності. Участь закладів освіти (інших суб'єктів освітньої діяльності) та учасників освітнього процесу у зовнішньому моніторингу якості освіти є добровільною, крім випадків, встановлених законодавством» [5].

Інші джерела освітній моніторинг класифікують:

- За масштабами цілей освіти: оперативний, тактичний, стратегічний.
- За етапами навчання: вхідний або вибірковий, проміжний або навчальний, вихідний або підсумковий.
- За охопленням об'єкта спостереження: локальний, вибірковий, суцільний.
- За організаційними формами: індивідуальний, груповий, фронтальний.
- За рівнями управління навчально-виховним процесом: керівний, адміністративний, педагогічний (дослідження професійної компетентності педагога, рівня здатності управляти учнівським колективом тощо), учнівський (аналіз навчальної діяльності учнів з певного предмета, рівня вихованості дітей різних вікових категорій, емоційного ставлення учнів до процесу навчання, рейтингу навчальної успішності молодшого школяра, виявлення соціометричного статусу школяра в колективі тощо).
- За формами суб'єкт-об'єктних відносин: соціальний (зовнішній), взаємоконтроль, самоаналіз.
- За часовою залежністю: ретроспективний, попереджувальний, поточний.
- За частотою процедур: разовий, періодичний, систематичний.
- За інструментарієм, що використовується: стандартизований, не стандартизований, матричний.

Також виділяють психологічний моніторинг, наприклад аналіз психологічного клімату класу, індивідуально-психологічних особливостей вихованців колективу, рівня адаптації учнів до навчання у школі, професійної орієнтації учнів школи III ступеня тощо.

Сучасна освітня практика засвідчує, що найбільш ефективним на локальному рівні є комплексний моніторинг, що проводиться як єдине дослідження за основними напрямками діяльності закладу. Саме він спрямований на системне виявлення негативних явищ і вирішення проблем якості освітньої діяльності.

Освітній моніторинг виконує наступні функції, всі вони пов'язані між собою, але окремо можна виділити такі [8, 9]:

1. Інформаційна функція – дає відповіді на широке коло питань відносно ходу та ефективності освітнього процесу, наявності друкорядних явищ та їх характеру.

2. Активуюча функція – зібрана інформація має стимулюючий вплив на учасників освітнього процесу.

3. Корекційна функція – забезпечує зворотній зв'язок, негайне реагування на виявлені проблеми та помилки у вигляді розробки корекційних мір з їх усунення та профілактики.

4. Кваліметрична функція – кількісний опис якості предметів або процесів, надання кількісної оцінки якості, створення нормованої моделі об'єкту оцінювання (стандарту, еталону або норми-зразку) [8].

5. Діагностична функція – порівняння освітніх результатів і їх з вихідними або з установленими нормами.

6. Аналітична функція – здійснення глибокого різностороннього аналізу та оцінки отриманих даних, що дозволяє виявити причинно-наслідкові зв'язки, які відображають стан і тенденції розвитку освітньої системи.

7. Моделююча функція – створення ефективної моделі особистісно-орієнтованого управління на основі моніторингової інформації. При цьому можливі два варіанти наслідків: позитивні результати моніторингової оцінки забезпечать очікувану модель майбутньої поведінки учасників дослідження, а негативні результати спонукають до пошуку нових варіантів поведінки [8,9].

8. Прогностична функція дає можливість мати загальну картину розвитку явища, що спостерігається, в перспективі.

9. Управлінська функція – прийняття управлінських рішень, оснований на отриманих даних.

Основними принципами, на яких ґрунтується моніторинг в освіті, є [9, с. 138]:

- узгодженість нормативно-правової, організаційної та методичної складових,
- об'єктивне та своєчасне одержання інформації, врахування всіх результатів,
- гуманістична спрямованість, рівні умови для всіх учасників дослідження,
- комплексність дослідження різноманітних аспектів навчально-виховного процесу, обробки та аналізу одержаних результатів;
- безперервність і тривалість спостережень за станом освіти;
- перспективність запланованих моніторингових досліджень, спрямованість їх на розв'язання актуальних завдань розвитку освіти ;
- відкритість і оперативність доведення результатів досліджень до відповідних органів управління, громадськості, зацікавлених міжнародних установ.

Лише в єдності функцій, які виконує моніторинг, та його принципів він може в повній мірі реалізовувати своє призначення: суттєво підвищити ефективність управлінської діяльності, наповнити змістом основні управлінські функції, тим самим, забезпечити їх

взаємозв'язок. Ігнорування будь-якої складової приведе до зниження ефективності управлінських рішень, що приймаються на основі моніторингової інформації [8].

В Україні якість освіти контролюється на законодавчому рівні та регламентується низкою нормативно-правових документів. 5 вересня 2017 року Верховною Радою було прийнято новий Закон України «Про освіту», що визначає правові засади організації та діяльності закладів освіти та відрізняється рядом нововведень – терміном освіти в 12 років, більшою автономією шкіл, збільшенням оплати вчителям, зміною правил атестації вчителів та правил підвищення їх кваліфікації, уточненнями повноважень директорів шкіл та регламентація їх каденції та обрання, ширшим впровадженням державної мови навчання. Забезпеченню якості освіти присвячений п'ятий розділ ЗУ «Про освіту», зокрема Стаття 41. Згідно неї, метою розбудови та функціонування системи забезпечення якості освіти в Україні є: гарантування якості освіти; формування довіри суспільства до системи та закладів освіти, органів управління освітою; постійне та послідовне підвищення якості освіти; допомога закладам освіти та іншим суб'єктам освітньої діяльності у підвищенні якості освіти [5].

Сама система забезпечення якості освіти поділяється на зовнішню, внутрішню (в закладах освіти) та систему забезпечення якості в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти.

Головним компонентом зовнішньої оцінки освітньої діяльності школи є інституційний аудит. Це комплексна зовнішня перевірка та оцінювання освітніх і управлінських процесів закладу освіти (крім закладів вищої освіти), які забезпечують його ефективну роботу та сталий розвиток. Метою його проведення є оцінювання якості освітньої діяльності закладу освіти та вироблення рекомендацій щодо підвищення якості освітньої діяльності закладу освіти та вдосконалення внутрішньої системи забезпечення якості освіти та приведення освітнього та управлінського процесів у відповідність із вимогами законодавства та ліцензійними умовами [5].

Порядок проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти затверджений наказом від МОН 09.01.2019 № 17. Прозорість проведення аудиту гарантується оприлюдненням результатів на сайтах закладу освіти, засновника та органу, що здійснив інституційний аудит.

Інституційний аудит проводиться представниками Державної служби якості освіти України чи її територіальних органів, працівниками органів управління освітою, керівниками закладів освіти та вчителі, які мають вищу кваліфікаційну категорію,

практичний досвід роботи у школі не менше 5 років і пройшли спеціальне навчання. Перевірка триватиме 5-10 робочих днів. За результатами проведення інституційного аудиту надаються висновок про якість освітньої діяльності закладу освіти, внутрішню систему забезпечення якості освіти, а також рекомендації щодо вдосконалення діяльності закладу освіти [5]. Крім того, у висновку зазначається на якому з рівнів наразі перебуває школа – високому, достатньому, на рівні, що вимагає покращення, чи низькому. Для роботи над виправленням порушень заклад освіти має один рік. Якщо після визначеного терміну заклад освіти не усуне виявлені негативні результати інституційного аудиту, то Служба має право рекомендувати засновнику змінити керівника школи чи реорганізувати заклад освіти.

Аудит покликаний допомогти закладам освіти стати більш якісними і в подальшому сформувати та підтримувати нову культуру якості освіти, що базується на прозорості, інноваційності та партнерстві учасників освітнього процесу. Щоб під час оцінювання була почута думка кожного: учнів, педагогів, батьків, окрім спостережень та відвідування занять буде проводитися опитування.

Інституційний аудит відбуватиметься один раз на 10 років у плановому порядку, а також у позаплановому – за зверненнями засновника, директора школи, педагогічної, наглядової (підкувальної) ради до Служби. Пілотні інституційні аудити в плановому порядку розпочнуться із січня 2020 року.

Наступним компонентом зовнішньої системи забезпечення якості освіти є громадська акредитація закладу освіти. Це оцінювання закладу освіти щодо ефективності внутрішньої системи забезпечення якості освіти та забезпечення досягнення здобувачами освіти результатів навчання, передбачених освітніми програмами і стандартами освіти. Громадська акредитація закладу освіти формує його імідж і, проводиться за запитом самого закладу здійснюється акредитованими фаховими громадськими об'єднаннями. Результати громадської акредитації закладу освіти можуть враховуватися при акредитації освітніх програм та інституційній акредитації [5].

Безумовним законодавчим компонентом контролю за якістю світи є стандарти освіти. Протягом 2018-2019рр. МОН було затверджено Державні стандарти, зокрема базової середньої, профільної середньої, профільної та вищої освіти. Стандарт освіти визначає вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів навчання здобувача освіти відповідного рівня та загальний обсяг навчального навантаження здобувачів освіти. Стандарти освіти розробляються відповідно до Національної рамки

кваліфікацій [5]. На основі освітніх програм розроблюються навчальні програми, у яких визначено опис очікуваних результатів навчання з навчального предмета (інтегрованого курсу), перелік та послідовність вивчення тем навчального матеріалу, рекомендації щодо кількості годин на кожну тему, розподіл тем за роками навчання та кількістю годин, відведених на вивчення навчального предмета (інтегрованого курсу).

Нормативно-правова база з питань моніторингу якості освіти та зовнішнього незалежного оцінювання також включає укази Президента України, постанови Кабінету міністрів України та накази Міністерства освіти і науки України, зокрема:

- Указ Президента України від 20.03.2008 №244 «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні».

- Постанова Кабінету Міністрів України від 31.12.2005 №1312 «Про невідкладні заходи щодо запровадження ЗНО та моніторингу якості освіти».

- Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2007 №289 «Про затвердження складу Міжвідомчої робочої групи з питань запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти».

- Наказ Міністерства освіти і науки від 12.03.2018 №239 «Про проведення у 2018 році основного етапу міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 в Україні».

- Наказ Міністерства освіти і науки України від 09.02.2018 №118 "Про проведення першого циклу моніторингового дослідження стану сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи".

- Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.12. 2016 №1693 «Деякі питання загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів».

- Лист Міністерства освіти і науки України від 06.11.2015 №1/9-535 щодо визначення рівня розвитку дитини старшого дошкільного віку за допомогою кваліметричної моделі.

- Постановою Кабінету Міністрів України від 14 березня 2018 р. № 168 на зміну Державної інспекції навчальних закладів було затверджено Положення про Державну службу якості освіти України. Основними її завданнями є [5]:

- 1) проводить інституційний аудит закладів освіти;
- 2) надає рекомендації закладам освіти (крім закладів вищої освіти) щодо організації та функціонування внутрішньої системи

забезпечення якості освіти, що має створити умови для постійного і послідовного удосконалення якості освітніх і управлінських процесів;

3) затверджує за результатами експертизи освітні програми дошкільної та загальної середньої освіти (крім типових і тих, що розроблені на основі типових);

4) проводить моніторинг якості освітньої діяльності та якості освіти;

5) акредитує громадські фахові об'єднання та інших юридичних осіб, що здійснюють незалежне оцінювання якості освіти та освітньої діяльності закладів освіти (крім закладів вищої освіти), веде їх реєстр;

6) здійснює контроль за дотриманням вимог щодо організації ЗНО;

7) вивчає роботу органів місцевого самоврядування з реалізації ними освітньої політики в частині забезпечення якості освіти на відповідній території ;

8) бере участь в розробленні державних стандартів загальної середньої освіти;

9) бере участь у сертифікації педагогічних працівників відповідно до закону.

Служба здійснює повноваження безпосередньо та через утворені в установленому порядку територіальні органи. Постановою Кабміну від 7 листопада 2018 р. № 935 було створено зокрема і Управління Державної служби якості освіти у Вінницькій області.

Окрім Державної служби якості освіти контролюючими освітніми органами є:

Український центр оцінювання якості освіти (УЦОЯО) – підрозділ МОН, діяльність якого спрямована на розробку та апробацію моделей зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень учнів ЗНЗ з метою створення умов рівного доступу до вищої освіти. Центр створено в 2006 на виконання: Указу Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні», Свою діяльність УЦОЯО організовує через 9 регіональних центрів оцінювання якості освіти.

Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) – уповноважений з 2015 року на реалізацію державної політики у сфері забезпечення якості вищої освіти. У складі Агентства утворюються Комітет з питань етики, Апеляційний комітет та ін. Повноваження НАЗЯВО:

- формує пропозиції та вимоги до системи забезпечення якості вищої освіти щодо її законодавчого забезпечення;

- аналізує якість освітньої діяльності та наукових здобутків ВНЗ, за якими можуть визначатися рейтинги вищів України;
- проводить ліцензійну експертизу та акредитацію освітніх програм;
- формує пропозиції щодо переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти на відповідних рівнях вищої освіти;
- розробляє вимоги до рівня кваліфікації для здобуття наукового ступеню, розробляє порядок їх присудження спеціалізованими вченими радами ВНЗ;
- акредитує спеціалізовані вчені ради та контролює їх діяльність;
- щороку готує доповідь про якість вищої освіти в Україні, її відповідність завданням інноваційного розвитку суспільства, звіт про власну діяльність.

Якість освіти в Україні контролюється багатьма інстанціями та нормативно-правовими актами, а вимоги до неї щороку удосконалюються. Контроль ззовні звісно важливий, але головне, щоб самі керівники навчальних закладів розуміли важливість розвитку освітнього середовища у своєму закладі, були інноваційними та слідували рекомендаціям компетентних органів. А для цього важливо постійно моніторити поточну ситуацію, зокрема і використовуючи новітні технології.

Література

1. Авраменко О.В. Вимірювання в освіті / О.В. Авраменко. – Кіровоград: Лисенко В. Ф. – 2011. – 360 с.
2. Агрусті Г. Основи педагогічного оцінювання (Ч. I. Теорія) / Г. Агрусті, Л.Артемчук, І.Булах, Дж. Вілмут, Т. Лукіна. – К.: Майстер-клас. – 2005. – 94 с.
3. Бобеляк Н.Є. Модель внутрішньошкільного моніторингу як інноваційний підхід до управління якістю освіти в загальноосвітньому навчальному закладі / Н.Є. Бобеляк // Виховна робота в школі. – 2016. – №12(145). – С. 14-18.
4. Гриневич Л. Концепція Нової Української Школи / Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова – К.: Грищенко М.П., 2016. – 40 с. Режим доступу:
<https://mon.gov.ua/activity/education/zagalnaserednya/uasch2016/konc-zepczya.html>
5. Закон України «Про освіту». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.

6. Кічула М. Я. Оцінка якості освіти та її компонентів / М.Я. Кічула // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки. – 2012. – № 22(3). – С. 14-19.
7. Кубанов Р. А. Якість освіти: суть поняття та особливості оцінювання / Р.А. Кубанов // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки. – 2013. – № 13(2). – С. 25-31.
8. Кулаченко О.В. Система моніторингу якості діяльності початкової школи як наукова проблема. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/sistema-monitoringu-akosti-dialnosti-pocatkovoi-skoli-ak-naukova-problema-4345.html>.
9. Лукіна Т.О. Загальні принципи та організаційні засади моніторингу як засобу управління якістю освіти на різних рівнях // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти: Матеріали методологічного семінару АПН України. – К.: СПД Богданова А.М., 2007. – С. 135 – 141.
10. Лукіна Т.О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні / Т.О.Лукіна / Монографія. – К.: Вид-во НАДУ, 2004. – 292 с.
11. Плахотнюк С. Реалізація Концепції Нової української школи [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.pedrada.com.ua/article/1411-yak-praktichno-realizovatimut-kontseptsyu-novo-ukrainsko-shkoli>
12. Плохій Л.П. Моніторинг освітнього процесу/ Л.П. Плохій // Директор школи. – 2009. – № 23 (551). – С. 3-15.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ДО ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ: ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

О. В. Волошина

Переосмислення соціальної і професійної місії вчителя Нової української школи актуалізує необхідність підготовки фахівців, адаптованих до сучасних соціокультурних умов, здатних творчо працювати, приймати нестандартні рішення в ситуаціях ринкової конкуренції, уникаючи стереотипізації і шаблонів; засвоювати нові професійні ролі і функції, забезпечувати випереджувальність розвитку країни, реалізовувати освітні проекти національного масштабу, витримувати конкуренцію на європейському і світовому ринку освітніх послуг тощо.

У рекомендаціях Європейської комісії описується вчитель, де за основу взяті три основні орієнтири щодо професії, щодо знань, іншої людини і суспільства. Вчителі повинні вміти:

- працювати зі знаннями, новими технологіями та інформацією;
- працювати з іншими людьми;
- працювати в суспільстві і для суспільства.

Педагогічне спілкування є важливою складовою професійної діяльності педагога, оскільки практично всі сторони освітнього процесу опосередковані спілкуванням. Спілкування вчителя й учня на уроці й поза ним є не тільки важливою умовою ефективності освітнього процесу, а й засобом формування особистості учня. Від рівня сформованості компетентності в сфері педагогічного спілкування у майбутнього бакалавра педагогічної освіти залежить успішність майбутньої педагогічної діяльності. Необхідно відзначити, що ефективне педагогічне спілкування, організоване вчителем, сприяє особистісному розвитку учня. Воно спрямоване на формування в учнів адекватної самооцінки, розвиток упевненості у власних силах.

Педагогічне спілкування розглядається в педагогічній науці як багатоплановий процес організації, встановлення і розвитку комунікації, взаєморозуміння і взаємодії між педагогами та учнями, що породжується цілями і змістом їхньої спільної діяльності [14]. Специфікою педагогічного спілкування є його поліоб'єктна спрямованість. Об'єктами педагогічного спілкування виступає взаємодія учнів з метою їх особистісного розвитку, організація засвоєння школярами знань і формування у них творчих умінь.

Аналізуючи процес педагогічного спілкування, потрібно звернути увагу на такі поняття як «педагогічна задача» і «комунікативна задача». У процесі педагогічного спілкування вирішуються основні

педагогічні завдання: навчальні, виховні, розвивальні. У той же час, педагогічне спілкування є вирішенням вчителем різноманітних комунікативних задач.

В. Кан-Калик вважає, що «...комунікативна задача є похідною по відношенню до педагогічної задачі, оскільки впливає з останньої і визначається нею...» [11, с. 17]. Комунікативне завдання, на його думку, – це педагогічна задача, перекладена на мову комунікації.

Педагогічна задача пов'язана з вивченням учнями певного навчального матеріалу (пояснення, інтерпретація, систематизація), а комунікативна задача дає відповідь на питання, за допомогою яких засобів впливу на учнів це можна здійснити більш ефективно [9].

Виокремлюють загальні комунікативні завдання майбутньої діяльності, які плануються заздалегідь, й поточні комунікативні завдання, які виникають під час спілкування [13]. Вчителю в освітньому процесі важливо заздалегідь продумувати й ставити комунікативні завдання. Виокремлюють широкий спектр таких завдань. Перерахуємо деякі з них: взаємообмін інформацією, комунікація між учителем і учнем; взаємопізнання, взаємне вміння подивитися на себе очима іншої людини, взаємокорекція поведінки; взаємодія й організація спільної діяльності учасників спілкування; самовираження особистості вчителя й учнів; взаємне задоволення від спілкування всіх його учасників.

І. Зимняя з позиції вчителя виділяє такі групи комунікативних завдань: 1) передача (повідомлення) інформації; 2) запит інформації; 3) спонукання до дії (вербальне або невербальне); 4) ставлення до вербальної або невербальної дії партнера педагогічного спілкування (учня) [9, с. 340].

Потрібно відзначити, що комунікативні завдання того, хто говорить, більш вивчені, ніж комунікативні завдання слухача. З позиції слухача в умовах педагогічного спілкування виділяють наступні комунікативні завдання: «...зрозуміти, запам'ятати, вивчити, засвоїти, зробити висновок, відповісти, спростувати, довести...» [9, с. 341].

У контексті нашого дослідження розглянемо види педагогічного спілкування. Виділяються наступні види педагогічного спілкування: нормативно-педагогічне (включає в себе різновиди організаційно-педагогічного, інформаційно-педагогічного, контрольно-регулюючого); конструктивно-педагогічне (включає мотиваційне і проблемно-розвивальне спілкування); емоційно-довірливе спілкування [2].

Вважаємо, що серед видів педагогічного спілкування необхідно звернути особливу увагу на монологічне і діалогічне, які виокремлюються за критерієм рівноправності партнерів.

У процесі монологу існують суб'єкт-об'єктні відносини, де учень, студент, клас, група є об'єктом педагогічного впливу; в спілкуванні виражена позиція лише одного з партнерів спілкування. У діалозі проявляються суб'єкт-суб'єктні відносини, при яких педагог і учні взаємодіють один з одним на основі партнерських стосунків. У діалогічному спілкуванні виражені думки всіх його учасників.

При монологічному, або суб'єкт-об'єктному, спілкуванні тільки вчитель має можливість бути активним, висловлювати свою думку, учні ж знаходяться в позиції спостерігачів. Переважання в педагогічному спілкуванні монологу вказує на те, що вчитель схиляється до авторитарного стилю спілкування з учнями, тоді як особистісно-зорієнтоване навчання передбачає суб'єкт-суб'єктну форму взаємодії, тобто діалогічну.

Діалогічне спілкування передбачає позитивне ставлення співрозмовників один до одного; вони вважають себе рівноправними партнерами, кожний з яких сприймає іншого як людину, що має право на власну думку. При діалогічному спілкуванні проявляється унікальність кожного з партнерів і їх принципова рівність, відмінність і оригінальність думок, орієнтація кожного на розуміння й на активну, правильну інтерпретацію його думок співрозмовником.

Діалогічне спілкування сприяє вирішенню таких завдань: встановленню взаєморозуміння; виявленню різних підходів у трактуванні проблем, які обговорюються; створенню ситуації вільного вибору особистісної позиції; внесенню коректив в дії на основі зворотнього зв'язку; встановленню і підтримці контакту і взаємоспрямованості; розкриттю власних особистісних позицій; сприйняттю і розумінню особистісних позицій іншого; творчій взаємодії позицій, їх взаємозбагаченню; спільному виробленню плану дій, спрямованих на вирішення проблеми [5, с. 14].

Відзначимо, що діалогічне спілкування є основою толерантного спілкування. Реалізація діалогічного спілкування можлива при дотриманні деяких правил взаємовідносин:

- психологічне налаштування на стан співрозмовника і власний стан: спілкування має відбуватися за принципом «тут і зараз»;
- сприйняття партнера по спілкуванню без оцінювання особистості;
- сприйняття партнера як рівного собі, що має право на власну думку і рішення;

- спілкування завжди має бути спрямованим на невирішені проблеми і питання;
- розмова повинна вестися від свого імені, без посилянь на авторитети [4, с.12].

Суб'єкт-суб'єктні відносини допускають ставлення до партнера по спілкуванню як до особистості, визнання за іншою людиною власного внутрішнього світу, суб'єктності. Таке визнання орієнтує на діалогічність спілкування між учителем і учнями. Саме діалогічність створює спільність, перетворює вчителя і учнів в єдину систему. Основною умовою є довіра між учасниками спілкування [8, с. 44]. Відзначимо, що в суб'єкт-суб'єктних відносинах розвиваються чуйність, гуманність, доброта.

Спілкування вчителя й учня, а саме їх діалог, в якому активні обидва учасника спілкування, є єдиним ефективним способом виховання [10]. При діалогічному педагогічному спілкуванні відбувається обмін думками, поглядами між учителем і учнем. Діалог передбачає активність обох сторін у взаємодії, розвиває ініціативність і самостійність учнів. Крім того, діалогічне спілкування сприяє тому, що для учнів знання, вміння, навички стають особистісно-значущими, формується цілісний науковий світогляд і творча ініціатива [6].

Таким чином, педагогічне спілкування має здійснюватися на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя з учнями, має бути спрямованим на створення умов для вступу в діалог вчителя і учня.

Одним із способів суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога і учнів є педагогічне співробітництво – двосторонній процес, заснований на активній взаємодії викладача та учня, успішність якого залежить від діяльності та особистості вчителя і діяльності учня. Педагогічне спілкування, засноване на співпраці, має враховувати індивідуальні можливості учня і сприяти їх максимальному прояву [15, с. 138]. Співпраця є регулятором педагогічного спілкування, гарантом розвитку й плідних взаємин учителя з учнями. І. Зимняя вважає, що педагогічне спілкування є формою співпраці вчителя й учнів [9].

Отже, для більш плідного здійснення педагогічної діяльності педагогічне спілкування має ґрунтуватися на суб'єкт-суб'єктній взаємодії вчителя із учнями, має бути спрямоване на створення умов для розвитку особистості учня, на організацію їх співпраці.

Однак, практика свідчить, що більша частина педагогів здійснює педагогічне спілкування на основі суб'єкт-об'єктних відносин. Багато педагогів не усвідомлюють роль спілкування в освітньому процесі, не вміють застосовувати психологічні знання, вибирають авторитарний

стиль керівництва, мають низький рівень загальної культури, організовують спілкування стихійно .

В. Кан-Калик вважає, що педагогічне спілкування забезпечує вирішення основних завдань навчання: навчальних, розвивальних, виховних [11]. Так, навчальні задачі вирішуються завдяки встановленню педагогом реального контакту з учнями, формуванню позитивної мотивації до навчальної діяльності, створенню психологічного налаштування колективного пізнавального пошуку. Рішення виховних завдань вимагає здійснення педагогом виховного впливу на школярів, встановлення з ними психологічного контакту. Педагогічне спілкування дозволяє створювати ситуації, що стимулюють самоосвіту і самовиховання учнів.

Педагогічне спілкування пронизує всі аспекти професійної діяльності вчителя. Ефективність і продуктивність педагогічного спілкування визначається тим, наскільки вчитель спроможний розуміти емоційний стан кожного школяра і налаштувати себе на сприйняття його емоцій. При цьому важливо, щоб учні відчували, що вчителі їх розуміють і приймають.

Отже, компетентність в сфері діалогічної взаємодії майбутнього вчителя з учнями основної школи є інтеграційним професійно-особистісним утворенням, що виявляється в здатності й готовності до усвідомленого та якісного здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Нами були визначені такі педагогічні умови ефективної підготовки майбутнього учителя до діалогічної взаємодії з учнями закладу середньої освіти:

- зорієнтованість освітнього процесу на формуванні діалогічної взаємодії у майбутніх учителів з учнями закладу середньої освіти;
- інтеграція традиційних та інтерактивних методів у навчанні психолого-педагогічним дисциплінам;
- накопичення майбутніми бакалаврами досвіду педагогічного спілкування на основі інтеграції теоретичної і практичної підготовки.

Зупинимося детальніше на характеристиці кожної педагогічної умови.

Перша умова – *зорієнтованість освітнього процесу на формуванні діалогічної взаємодії у майбутніх учителів з учнями закладу середньої освіти.*

Навчальна дисципліна «Основи педагогічного майстерності» є важливим засобом інтеграції теоретичних знань, необхідних для формування діалогічної взаємодії у майбутніх бакалаврів педагогічної освіти. При вивченні цієї дисципліни відбувається

узагальнення та систематизація знань, отриманих під час вивчення інших навчальних дисциплін: «Психологія», «Педагогіка».

На лекційних заняттях студенти опановували знаннями щодо педагогічного

спілкування: про сутність, функції, структуру, стилі педагогічного спілкування; особливості взаємин вчителя з учнями; етапи, види, закономірності перебігу й способи вирішення педагогічних конфліктів; особливості спілкування школярів кожної вікової групи; способи оптимізації спілкування. На практичних заняттях обговорювалися питання, розглянуті на лекціях, зверталася увага на зв'язок теорії з практичною діяльністю. Практичні заняття сприяли підвищенню мотивації до діалогічної взаємодії, формуванню у студентів умінь і навичок, розвитку особистісних якостей, необхідних для успішного здійснення педагогічного спілкування.

У програму дисципліни ми включили інтегроване заняття, яке проводилися викладачами педагогіки і психології, для того, щоб у майбутніх бакалаврів педагогічної освіти формувалися не окремі один від одного знання з педагогіки і психології, а саме психолого-педагогічні знання, що дозволить їм успішно вирішувати завдання, пов'язані з діалогічною взаємодією. Було проведено заняття на тему: «Педагогічне спілкування, його специфіка». З різних позицій, спираючись на в знання і з педагогіки, і з психології, нами, зокрема, розглядалися проблеми педагогічного такту, вибору стилю спілкування й керівництва вчителем, подолання бар'єрів в педагогічному спілкуванні, підготовки школярів до спілкування.

Під час викладання дисципліни відпрацьовувалися навички та вміння, отримані студентами в процесі вивчення теоретичного матеріалу, для чого використовувалися такі інтерактивні методи навчання, як гра, тренінг, робота в групах, аналіз педагогічних ситуацій, дискусія.

На заняттях, що проводились у формі тренінгу педагогічного спілкування, студенти виконували вправи, спрямовані на розвиток комунікативних та емпатійних здібностей, сенситивності. В результаті у студентів формувалися вміння проникати у внутрішній світ учня, володіти вербальними і невербальними засобами спілкування; аналізувати своє спілкування, вирішувати педагогічні ситуації і конфлікти, долати бар'єри в педагогічному спілкуванні. Крім того, цей вид занять сприяв прояву і розвитку особистісних якостей, що мають велике значення для педагогічного спілкування, а саме: товариськості, емпатії, конфліктостійкості. Крім того, тренінгові заняття були спрямовані на формування та підвищення мотивації до педагогічного спілкування.

На заняттях використовували вправи, спрямовані на подолання емоційних бар'єрів, на емоційну розкутість; розвиток уміння слухати інших, сприймати партнерів по спілкуванню; оволодіння практичними навичками висловлювання (вміння ставити відкриті питання, інформувати про себе іншу людину, вправи на зворотній зв'язок).

Наведемо приклади деяких вправ.

Вправа «Шпаргалка». Кожний студент готував схему-шпаргалку з певної теми, наприклад «Стилі педагогічного спілкування». Як буде виглядати схема, вирішував студент, але необхідно, щоб схема була зрозуміла всім членам групи. Час обмежувався 5 – 10 хвилинами.

Після чого викладач збирав схеми-шпаргалки, пропонував всім присутнім ознайомитися з ними й оцінити. Автори схем-шпаргалок, які набрали найбільшу кількість голосів, розповідали всім присутнім тему за допомогою своєї шпаргалці.

Вправа «Взаємна презентація». Студенти ділилися на пари і розповідали один одному про себе якомога докладніше. Через десять хвилин робота в парах припинялася, після чого кожний з членів пари повинен був протягом однієї хвилини уявити свого партнера по групі: говорив від його особи, називав себе його ім'ям, тобто грав його роль. Після чого будь-який член групи міг поставити запитання, на яке студент повинен був відповісти від імені свого партнера по парі. Студент, якого презентували, не міг допомагати своєму партнеру, був змушений мовчати. Після цього мінялися ролями. Потім відбувалося обговорення: хто як себе відчував під час вправи, які труднощі зазнав, чи вдалося зрозуміти і відчутти свого партнера, стати двійником.

Вправа «Сліпа довіра». Студенти ділилися на пари: один – «сліпий», інший – «поводир». «Сліпому» зав'язували очі, «поводир» брав його за руку і пропонував пройтися аудиторією, намагаючись при цьому дати можливість партнеру обмацати предмети, побути на самоті тощо.

«Поводир» під час виконання вправи не мав права говорити, але намагався провести «сліпого» аудиторією так, щоб він почував себе легко і впевнено. Після закінчення вони мінялися ролями. В обговоренні з'ясовувалося, хто що відчував, чи довіряли один одному, хто в якій ролі почував себе краще.

Вправа «Бесіда». Студенти ділилися на пари і отримували завдання: вести бесіду на певну тему. Наприклад, один повинен був говорити про спорт, інший – про художню літературу. Завдання кожного – змусити співрозмовника поступитися ініціативою в спілкуванні. Спостереження за виконанням вправи засвідчили, що спочатку студенти просто намагалися перекричати один одного.

Лише деякі слухали іншого, ставили запитання і змінювали розмову на свою тему.

Вправа «Зрозуміти партнера». Студент виходив в коло. Кільком учасникам ставилося завдання поглядом висловити бажання вступити з ним в контакт. Всі інші повинні були за допомогою погляду висловити бажання не вступати в контакт. Студент, який перебуває в колі, повинен був по очах визначити, хто хоче з ним контактувати. Потрібно відзначити, що студенти, виконуючи цю вправу, зазнавали труднощів: не могли невербально висловлювати свої бажання, не могли зрозуміти іншого за невербальними проявами.

Вправа «Відкриті питання – відкриті відповіді». Студенти ділилися на пари. Робота проходила в два етапи. На першому етапі один студент ставив тільки відкриті питання, які давали можливість відповісти більш детально. Інший студент відповідав на кожне питання, давав таку інформацію про себе, яка виходила за рамки відповіді на поставлене запитання. Через 5 – 7 хвилин учасники мінялися ролями.

На другому етапі один студент починав добровільно давати інформацію про себе, наприклад, розповідав про свої переживання з певного приводу. Завданням іншого студента було продовжити розмову: він просив або пояснити щось, або перефразовував те, що почув, тобто своїми словами повторював інформацію, отриману від партнера по спілкуванню, щоб показати, що він його слухає. Через 5 – 7 хвилин студенти мінялися ролями. Між етапами гри відбувалося рефлексивне обговорення.

Вправа «Впевнений або агресивний». Викладач пропонує групі ситуації, в яких кожний студент повинен був продемонструвати різні варіанти відповідей: невпевнену, агресивну, впевнену. Потім відбувався детальний аналіз запропонованих варіантів відповідей.

Приклади ситуацій:

- під час заняття ваш сусід постійно відволікає вас від вивчення цікавої теми, ставлячи безглузді, як вам здається, запитання. Ви відповідаєте...
- один студент починає розповідати в компанії історії про вас, цим вас бентежить. Ви говорите йому ...
- викладач робить зауваження, що ваш одяг не відповідає зовнішньому вигляду студента. Ви відповідаєте йому ...

У результаті використання методу колективного аналізу ситуацій ми досягли того, що всі студенти стали учасниками обговорення запропонованої ситуації, могли висловити власну думку. Для аналізу

бралися вже готові педагогічні ситуації з посібників або ситуації, запропоновані самими студентами.

Крім того, студенти писали твори, теми яких були пов'язані з проблемою діалогічної взаємодії. Наприклад, після практики майбутні вчителі писали есе: «Моє спілкування з учнями». За бажанням деякі твори зачитувалися, відбувалося обговорення. В процесі цього обговорення студентами самостійно були сформульовані правила педагогічного спілкування: «повага до учня», «врахування вікових і індивідуальних особливостей», «розуміння і врахування стану учня», «вміння налагоджувати спілкування з батьками учнів» тощо.

Було запропоновано після вивчення дисципліни написати твір на тему «Я – вчитель». Цей твір студенти писали за бажанням. Охочих виявилось не так багато, але ті, хто вирішив виконати це завдання, провели велику роботу, спрямовану на аналіз власної особистості, своїх здібностей, можливостей, свого спілкування.

При вивченні психолого-педагогічних дисциплін, поряд з традиційними, нами використовувалися інтерактивні методи навчання. Відзначимо, що в результаті використання інтерактивних методів і форм навчання викладач і студенти перебували в рівних позиціях, було відсутнє домінування одного над іншим, в результаті – підвищувалася активність студентів, долалися комунікативні бар'єри, розвивалося вміння працювати спільно; взаємодія учасників освітнього процесу характеризувалася відкритістю, рівністю, можливістю накопичування спільного знання й вироблення спільного рішення, можливістю взаємного оцінювання і контролю.

Обґрунтуємо другу педагогічну умову: *інтеграція традиційних та інтерактивних методів у навчанні психолого-педагогічним дисциплінам.*

Одним із напрямів удосконалення підготовки майбутніх професіоналів у зво є використання інтерактивних методів навчання.

У психолого-педагогічній літературі інтеракція визначається як процес взаємодії людей, їх взаємного впливу, пристосування один до одного. Взаємодія – це процес впливу об'єктів або суб'єктів один на одного, який породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок [1].

Л. Гейхман вважає, що взаємодія між людьми – це «...безперервний діалог, у процесі якого вони спостерігають, осмислюють наміри один одного і реагують на них, приміряючи себе на місце іншого» [7, с. 140].

На основі аналізу понять «інтеракція», «взаємодія» можемо зробити висновок, що інтерактивні методи навчання – це методи, засновані на взаємодії того, хто навчається, з будь-ким або з будь-

чим. Інтерактивні методи навчання засновані на взаємодії, активності учнів, обов'язковому зворотньому зв'язку. В основі використання інтерактивних методів лежить співробітництво: співпраця студентів з викладачем і один з одним. Педагогічне співробітництво є двостороннім процесом, в основі якого лежить взаємодія в системі «викладач – учень». Успішність цього процесу залежить від особистісних особливостей вчителя і його спільної діяльності з учнем.

Перерахуємо принципи інтерактивного навчання:

- діалогічна взаємодія;
- робота в малих групах на основі кооперації і співробітництва;
- активно-рольова (ігрова) діяльність;
- тренінгова організація навчання.

Ми розглядаємо можливість використання інтерактивних методів і форм навчання в процесі підготовки майбутніх учителів до педагогічного спілкування. Для нашого дослідження важливе значення мають такі методи навчання, як бесіда, лекція прес-конференція, лекція із заздалегідь запланованими помилками, метод аналізу конкретних ситуацій, ділова та рольова гра, тренінг, робота в групах. Ці методи включаються нами в різні форми занять: і в лекції, і в практичні заняття; було поєднання декількох методів на одному занятті.

Ефективність інтерактивного навчання полягає в наступному:

- інтерактивні методи навчання інтенсифікують процес розуміння, засвоєння і творчого застосування знань при вирішенні практичних завдань за рахунок більш активного включення студентів в процес не тільки отримання, але й безпосереднього використання знань;
- підвищується мотивація і залученість учасників у вирішення обговорюваних проблем, це дає емоційний поштовх до подальшої пошукової активності студентів, спонукає їх до конкретних дій; процес навчання стає більш свідомим і цікавим;
- забезпечується не тільки отримання знань, умінь, навичок, способів діяльності та комунікації, а й розкриваються нові можливості студентів. Інтерактивна діяльність є необхідною умовою для становлення і вдосконалення компетенцій через включення учасників освітнього процесу в осмислене переживання індивідуальної та колективної діяльності для накопичення досвіду, усвідомлення й прийняття цінностей;
- контроль за засвоєнням знань, умінь, навичок може здійснюватися на основі зворотнього зв'язку, стає більш гнучким і гуманним;

- змінюються не тільки досвід і установки учасників, а й навколишня дійсність, оскільки інтерактивні методи є імітацією інтерактивних видів діяльності [12].

Відзначимо, що в результаті використання інтерактивних методів і форм навчання викладач і студент знаходяться в рівних позиціях, відсутнє домінування одного над іншим, в результаті чого підвищується активність студентів, долаються комунікативні бар'єри, розвивається вміння працювати спільно. Взаємодія учасників освітнього процесу характеризується відкритістю, рівністю аргументованих ідей, можливістю накопичення спільного знання й формулювання спільного рішення, можливістю взаємної оцінки та контролю.

Л. Гейхман зазначає, що в процесі навчальної взаємодії у студентів формується готовність приймати участь в колективній праці, покращується успішність, встановлюються доброзичливі стосунки з іншими студентами, формуються вміння вирішувати конфлікти, вести дискусії [7].

Можемо зробити висновок, що в процесі навчання з використанням інтерактивних методів у бакалаврів педагогічної освіти формуються всі компоненти компетентності в галузі діалогічної взаємодії: мотиваційний (підвищується позитивна мотивація до педагогічного спілкування), когнітивний (засвоюється система знань щодо педагогічного спілкування), технологічний (формуються вміння і навички педагогічного спілкування) і особистісний (розвиваються якості особистості, необхідні для педагогічного спілкування). Студент не тільки засвоює певний обсяг теоретичних знань, а й опановує практичними вміннями та навичками, розвиває професійно важливі особистісні якості.

Формування компетентності в галузі діалогічної взаємодії у майбутніх бакалаврів педагогічної освіти може здійснюватися на заняттях, що входять до складу різних циклів. У цьому аспекті велике значення ми надаємо дисциплінам гуманітарного, соціального і професійного циклів. Особливу роль відводимо психолого-педагогічним дисциплінам.

У результаті вивчення базової частини гуманітарного, соціального циклу студент повинен: знати основні закономірності взаємодії людини і суспільства; основні засоби і прийоми педагогічного спілкування; вміти використовувати різні форми та види усної та письмової комунікації рідною і іноземною мовами у навчальній та професійній діяльності; володіти різними способами комунікації в професійній діяльності.

У результаті вивчення базової частини професійного циклу майбутній бакалавр педагогічної освіти повинен: знати способи взаємодії педагога з різними суб'єктами педагогічного процесу; способи організації міжособистісних відносин; уміти враховувати в педагогічній взаємодії особливості індивідуального розвитку учнів; створювати педагогічно доцільне і психологічно безпечне освітнє середовище; взаємодіяти з різними суб'єктами педагогічного процесу; володіти способами взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу; способами встановлення контактів і підтримки взаємодії з суб'єктами освітнього процесу в умовах полікультурного освітнього середовища.

У формуванні вище перерахованих знань, умінь, навичок велику роль відіграють психолого-педагогічні дисципліни.

У процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін застосовувалися такі інтерактивні методи навчання, як бесіда, метод аналізу педагогічних ситуацій, ділова та рольова гра, тренінг, робота в групах.

Проводилися рольові ігри, тренінги, спрямовані на розвиток комунікативних умінь і особистісних якостей; вирішувалися завдання, пов'язані з ситуаціями, які виникають у практичній діяльності вчителя. При вивченні психолого-педагогічних дисциплін були використані різні поєднання цих методів: робота в групах і тренінг, гра й аналіз педагогічних ситуацій тощо. У результаті використання таких методів навчання в освітньому процесі у майбутніх бакалаврів підвищувалася мотивація до педагогічного спілкування, розвивалися навички групової роботи, вміння приймати спільні рішення, взаємодіяти один з одним, враховувати думки інших людей, формувалася здатність ставити себе на місце іншої людини, терпимо ставитися до протилежної думки.

Одним з методів інтерактивного навчання є метод аналізу конкретних ситуацій (кейс-метод, метод колективного аналізу ситуацій). Це метод, коли студенти та викладачі аналізують і обговорюють конкретні ситуації або завдання. У процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін студентам пропонувалися для аналізу будь-які педагогічні ситуації (реальні або описані в літературі).

Наприклад, учні всім класом пішли з уроку. Вчителька зібрала весь клас і вирішила розібратися в ситуації, що склалася. Як людина спостережлива, вона помітила, що чим більше вона сварить клас, тим дружніше діти стають між собою, гуртуються проти неї. У чому помилка вчителя?

Виділяють різні види ситуацій [3, с. 68]:

- Ситуація-проблема – описувалася проблемна педагогічна ситуація. Студентам необхідно знайти рішення викладеної в завданні проблеми.

- Ситуація-оцінка описувала ситуацію, яка вже вирішена. Завданням студентів був критичний аналіз прийнятих рішень.

- Ситуація-ілюстрація описувала ситуацію, причини її виникнення. Завдання студентів – провести оцінку та аналіз проблемної ситуації, показати своє ставлення, знайти більш ефективне рішення.

- Ситуація-вправа носила тренувальний характер, слугувала ілюстрацією до будь-якої теми. Студенти аналізували проблемні ситуації й прийняли рішення.

Вирішувати завдання ми пропонували студентам не індивідуально, а в групах по 3- 4 людини, оскільки колективне обговорення підвищує мотивацію, розвиває вміння і навички спілкування: вміння вислуховувати інших, враховувати їх думку, працювати в групі тощо.

Хочеться відзначити, що після декількох обговорень студенти ставали більш розкутими, починали самі пропонувати ситуації для вирішення на заняттях з власного шкільного або університетського життя. Найчастіше ми розбирали педагогічні ситуації на практичних заняттях, проте іноді відбувалося їх обговорення на лекціях. У цьому випадку студенти не ділилися на мікрогрупи, а обговорювали ситуацію всією аудиторією.

Студентам, що йшли на педагогічну практику, давалося завдання самостійно описати й проаналізувати ситуації, які вони спостерігали в процесі проходження практики.

Наступний метод, який ми використовували в роботі зі студентами, – ділова гра. Суть цього методу полягає в моделюванні умов професійної діяльності в освітньому процесі. Дія ділової гри розвивається за певним сценарієм. Студентам пропонувалася для програвання ситуація, в якій майбутні професіонали повинні грати певну роль і вести себе відповідно до цієї ролі (вчителі, завуч).

При вивченні психолого-педагогічних дисциплін ділова гра моделювала педагогічну ситуацію (урок, розмову з учнем, батьком), давала можливість її проаналізувати й приймати правильні рішення в майбутньому, в реальній професійній діяльності.

Рольова гра, як і ділова, є імітацією професійної діяльності; передбачає розподіл ролей, програвання студентами своєї ролі. На відміну від ділової гри, студенти можуть імпровізувати, більш яскраво проявляти свої індивідуальні особливості.

Ми використовували ігрові методи при розгляді питань, пов'язаних з розв'язанням педагогічних конфліктів (розмова вчителя з батьком неуспішного школяра). Рольова гра дає можливість проявитися індивідуальності кожного студента, сприяє формуванню і розвитку умінь і навичок педагогічного спілкування.

У вигляді гри, наприклад, ми проводили заняття під час пропедевтичної практики: «Виховний аспект уроку». Один студент грав роль вчителя, він заздалегідь отримав завдання, самостійно вибрав тему уроку, розробив план, підібрав методи навчання. Безпосередньо на занятті проводив урок. Інші студенти отримали певні ролі: відмінника, невстигаючого учня, учня з поганою поведінкою. Після закінчення уроку студентам давалося завдання проаналізувати побачене. Спочатку відбувалося усне обговорення цього уроку, потім відбувався аналіз уроку письмово.

Одним з поширених інтерактивних методів є тренінг. Мета навчального тренінгу – це формування професійної компетентності. Проводили деякі практичні заняття з психології, педагогіки, педагогічної майстерності у вигляді тренінгу педагогічного спілкування, мета якого – формування компетентності в галузі діалогічної взаємодії.

Також ми використовували метод роботи в групах, кооперативне навчання. Цей метод полягає в спільній роботі майбутніх учителів. Студентська група ділилася на кілька підгруп, кожна з яких працювала над спільним завданням, отриманим від викладача (наприклад, скласти схему до теми). Кожний учасник групи виконував свою частину загальної роботи, потім відбувався обмін інформацією.

На заняттях ми намагалися кожний раз включати студентів у різні підгрупи для розширення їх контактів між собою. Працюючи в малій групі, студенти були більш активні; відчували себе більш впевнено, ніж у великій групі; долалися бар'єри в спілкуванні. Таким чином, наприклад, вивчали тему «Психологічна сутність навчання»: ділили навчальну групу на підгрупи, кожний отримував завдання скласти схему до певної теорії навчання. Після того, як роботу було виконано, студенти обмінювалися інформацією один з одним і складали одну загальну схему, яка об'єднувала всі розглянуті на занятті теорії навчання.

Аналіз літератури і досвіду застосування інтерактивних методів навчання при вивченні психолого-педагогічних дисциплін дозволив нам зробити висновок про те, що їх використання в поєднанні з традиційними методами сприяє формуванню компетентності діалогічної взаємодії у майбутніх учителів.

Наступною нашою умовою є забезпечення накопичення майбутніми вчителями досвіду педагогічного спілкування на основі інтеграції теоретичної і практичної підготовки.

Ця умова запропонована нами з позиції компетентнісного підходу, відповідно до якого ми визначаємо компетентність як інтегративну характеристику, що включає наявність знань і досвіду, необхідних для здійснення ефективної діяльності.

Отримання студентами досвіду педагогічного спілкування, на нашу думку, сприятиме інтеграція теоретичної і практичної підготовки. Особливо це важливо при навчанні психолого-педагогічним дисциплінам, які не дають готових інструкцій виконання діяльності. Випускник зво самостійно застосовуватиме отримані знання у своїй професійній діяльності.

Інтеграція теоретичної та практичної підготовки може бути визначена як процес психолого-педагогічної підготовки, в ході якої її складові взаємодіють, утворюють цілісний процес підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності і педагогічного спілкування.

Метою практичної підготовки майбутніх бакалаврів педагогічного освіти є формування самостійності в професійній діяльності. Сьогодні практична підготовка студентів педагогічних університетів здійснюється в двох напрямках: як безперервна практична підготовка та інтенсивно-дискретна практична підготовка.

Безперервна практична підготовка студентів передбачає поступове оволодіння ними вміннями і навичками педагогічної діяльності. На молодших курсах формуються організаторські, комунікативні, дидактичні, діагностичні та інші вміння і навички, що реалізуються в ході позаурочної діяльності в школі і під час роботи в дитячому оздоровчому таборі. На основі сформованих умінь і навичок розвивається комплекс умінь, необхідних для виконання студентами діяльності вчителя-предметника.

Інтенсивно-дискретна практична підготовка майбутніх учителів передбачає самостійне виконання студентами всіх функціональних обов'язків шкільного вчителя. Така модель організації практичної підготовки передбачає розвиток усіх умінь і навичок у майбутніх учителів.

Вважаємо, що для нашого дослідження важливою є безперервна практична підготовка. Вона повинна опиратися на наступні дидактичні принципи: зв'язок теорії і практики; послідовний і системний розвиток професійних умінь і навичок; функціональний зв'язок з майбутньою професійною діяльністю; наочність і практичне

навчання студентів; поступове посилення самостійності і відповідальності у професійній діяльності.

Ми визначили наступні завдання практичної підготовки студентів:

- розвиток позитивного ставлення до майбутньої професії, спілкування з дітьми;
- розвиток мотивації до оволодіння професійною діяльністю і навичками педагогічного спілкування;
- формування готовності до виконання самостійної педагогічної діяльності, професійного саморозвитку;
- формування умінь і навичок взаємодії з учнями та їх батьками, іншими вчителями.

Під час проходження педагогічної практики студенти вивчали особистість учнів (знайомилися з особистими справами учнів, їх роботами, під час уроків і позакласних заходів спостерігали за школярами, проводили з учнями бесіди); писали психолого-педагогічну характеристику на учня на основі результатів проведеної діагностики (використовували методи тестування, анкетування тощо); відвідували уроки й позакласні заходи вчителів-предметників, класного керівника, а також уроки інших студентів з їх подальшим обговоренням; вивчали психолого-педагогічну і методичну літературу; застосовували теоретичні знання в практичній діяльності.

Студенти отримали від нас додаткові завдання, які повинні були виконати під час педагогічної практики: підготувати і провести бесіду зі школярем, спрямовану на виявлення його інтересів; виявити специфіку спілкування дітей з однолітками та педагогами; вивчити особливості протікання педагогічних конфліктів, поведінки дітей в конфліктних ситуаціях, провести їх аналіз. Головною метою діяльності майбутніх бакалаврів педагогічної освіти в період педагогічної практики було застосування теоретичних знань у практичній діяльності, в спілкуванні зі школярами на уроці і в позаурочній діяльності.

Педагогічна практика допомогла студентам дізнатися про особливості педагогічної діяльності й розширити уявлення про організацію навчання, основи викладання навчальних дисциплін, організацію педагогічного спілкування. Майбутні бакалаври педагогічної освіти, виконуючи обов'язки помічників класного керівника, змогли безпосередньо поспілкуватися з учнями, з педагогічним колективом, батьками.

Відзначимо, що педагогічна практика дала можливість майбутнім учителям усвідомити свої сильні й слабкі сторони: наявність або відсутність позитивної мотивації, знань, умінь, особистісних якостей.

Таке усвідомлення сприятиме підвищенню прагнення до саморозвитку.

Методистами педагогічної практики було відзначено, що студенти-практиканти відповідально поставилися до проходження практики. Відгуки вчителів шкіл, в яких студенти проходили практику, були позитивними. Методисти та вчителі відзначили інтерес майбутніх учителів до обраної професії, до спілкування з учнями. В цілому, майбутні бакалаври педагогічної освіти змогли встановити контакт з учнями та педагогічним колективом шкіл, про що свідчили позитивні оцінки за педагогічну практику і відгуки у щоденниках практикантів.

Крім навчальної роботи, студенти-практиканти здійснювали виховну роботу з учнями прикріплених класів, проводили різні позакласні заходи. За підсумками педагогічної практики студентами були підготовлені звіти, які супроводжувалися комп'ютерними презентаціями.

Вважаємо, що виконання таких завдань забезпечуватиме навчальний характер практичної підготовки майбутніх учителів, доповнюючи і збагачуючи їх теоретичну підготовку, розвиваючи навички та вміння діалогічного спілкування.

Усі види педагогічних практик (пропедевтична практика, інструктивно-методична практика, практика в дитячих літніх оздоровчих таборах, активна педпрактика в освітніх закладах) сприяли формуванню компетентності в галузі діалогічної взаємодії у майбутніх учителів.

У ході експериментальної роботи нами проводились контрольні зрізи, анкетування. По завершенні експерименту були проведено повторне анкетування та тестування. Обробка та аналіз отриманих даних, в цілому, підтвердили ефективність розробленого нами комплексу педагогічних умов формування компетентності в галузі діалогічної взаємодії у майбутніх учителів.

Література

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для высш. учеб. заведений / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
2. Батракова, С. Н. Основы профессионально-педагогического общения :учеб. пособие / С. Н. Батракова. – Ярославль : Яросл. гос. ун-т, 1986. – 80 с.
3. Волошина О.В. Роль моральних відносин між учителем і учнями в навчально-виховному процесі / О.В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла

- Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 41. – Вінниця, 2014. – С.66-70
4. Волошина О.В. Використання технології проблемного навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу / О. В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 46. – Вінниця, 2016. – С. 9-13.
 5. Волошина О.В. Використання активних методів навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу / О. В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С.13-16.
 6. Воробьева, И. В. Формирование умений педагогического общения у студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. В. Воробьева. – Майкоп, 2006. – 193 с.
 7. Гейхман, Л. К. Интерактивное обучение общению. Подход и модель / Л. К. Гейхман. – Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 2002. – 260 с.
 8. Галузяк В.М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В.М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан – ЛТД», 2014 – С. 40-80.
 9. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
 10. Каган, М. С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории / М. С. Каган // Педагогика культуры. – 2005. – № 3/4. – С. 12–21.
 11. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
 12. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – М. : Академия, 2008. – 176 с.
 13. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. Для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов [и др.]; под ред. С.А. Смирнова. – М. : Академия, 2013. – 512 с.
 14. Слостенин, В. А. Педагогика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: Академия, 2008. – 576 с.
 15. Холковська І.Л. Партнерство як інноваційна форма діалогічної взаємодії викладача і студентів – майбутніх менеджерів / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 55. – Вінниця, 2018. – С.134-141.

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. СУХОМЛИНСЬКОГО

С. І. Губіна

Період, який переживає сучасне суспільство, дає підстави стверджувати, що виховання сьогодні можна віднести до найбільш проблемних галузей педагогічної науки й інноваційної практики. Робляться спроби відтворювати виховання як сутнісну потребу людства в передачі досвіду життя наступним поколінням на новому якісному рівні. Вимоги гуманізації і демократизації освіти зумовлюють пошук шляхів вирішення протиріч у виховній роботі.

Проблема формування моральних якостей є однією з провідних у релігійній, філософській, психолого-педагогічній думці. Виховання моральності не вичерпується поняттям «виховання гуманної особистості». До неї рівною мірою можна віднести поняття «виховання вільної особистості», «духовно-моральне виховання», «виховання культури», «виховання творчої особистості» і т. д. у внутрішніх взємозв'язках їх психологічних, педагогічних і феноменологічних категорій.

Сьогодні ми є свідками кризи моральності, політичної дезорієнтації та соціальної дестабілізації молоді. Спостерігається втеча від реальності значної частини сучасної молоді. Проявляється поверхова орієнтація виховання на почуттєво-емоційну сферу особистості, натреновану таким вихованням на відповідну реакцію – втеча від «страшної» реальності», а не на осмислення ситуації [1, с. 4]. Важливим чинником цієї кризи цінностей є крах тоталітарної системи, яка формувала у всіх єдину систему цінностей та ціннісних орієнтацій.

Педагогів цікавить, як весь цей складний багаторівневий комплекс проблем, що стосується цінностей, відбивається в педагогічній науці та шкільній практиці. Демократизація та гуманізація освіти в Україні стимулює пошук нових шляхів вдосконалення виховання підрастаючої особистості. Відбуваються пошуки у сфері нової освітньої філософії – особистісно орієнтованого виховання (І. Бех, І. Зязюн, М. Левківський та інші); створюються концепції громадянського і патріотичного виховання (К. Чорна, М. Стельмахович, М. Рудь та інші); розробляється гуманістично орієнтована ієрархія цінностей у нових соціокультурних умовах (В. Доній, Н. Гусякова, А. Сбруєва та інші).

Серед сучасних світових тенденцій виховання центральне місце у контексті досліджуваної проблеми належить гуманістичним концепціям А. Маслоу, К.Роджерса; новій гуманістичній концепції Л.

Кольберга; концепції етичного гуманізму Е. Фромма, Е. Еріксона. Ці вчені звертають особливу увагу на резерви саморозвитку самої особистості, її самоактивність.

Теоретичні засади і механізми морального виховання висвітлюються у працях О. Духновича, М. Стельмаховича, К. Ушинського; сутність і зміст морально-релігійного виховання у працях Г. Ващенка, Є. Жарського, Я. Коменського, І. Огієнка та ін. Праці сучасних педагогів-науковців І. Андрухіва, А. Вихруца, О. Вишневського, Г. Льїної, О. Каневської, В. Карагодіна присвячені ролі і місцю християнства в українському вихованні, а питанням формування основ християнської моралі – праці Я. Войценко, М. Литвин, І. Мицишин та ін.

Аналіз основних напрямків вітчизняної педагогічної думки дає можливість зробити висновок, що зараз найголовнішим постає питання про спрямованість подальшого розвитку української освіти через взаємозв'язок домінуючих у різних напрямках ціннісних орієнтацій.

На всіх історичних етапах розвитку української освіти проблемам виховання надавалось значення «питань життя». «Головна справа виховання якраз і полягає в тому, – писав С. Рубінштейн, – щоб тисячами ниток пов'язати людину з життям – так, щоб з усіх боків перед нею поставали завдання, для неї значущі, для неї притягальні, які вона вважає своїми, у розв'язання яких вона включається» [3, с. 74].

Виховання у вузькому значенні – це цілеспрямований вплив вихователя на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості вихованця (потреби, почуття, переконання, цінності, ідеали, риси характеру тощо). Науковці виділяють зовнішні (вчинки, судження) та внутрішні (мотиви, цінності, переконання) показники вихованості особистості.

Проблема формування моральних якостей хвилювала людство завжди.

З'ясовано, що вся історія людської думки свідчить про те, що предметом педагогічного дослідження завжди є людина, її самореалізація і самовдосконалення під впливом виховання і освіти. Саме виховання формує цілісну особистість з розвинутим світоглядом і ціннісною системою, здатною відповідати за все, що відбувається у світі.

Моральне виховання не зводиться до засвоєння учнями теорії, норм і правил поведінки в процесі навчання та спеціально організованої школою моральної освіти. Воно спрямоване і на формування моральної поведінки, прийнятої почуттям істини,

доброти, прекрасного, на вироблення таких моральних якостей, як патріотизм, національна гідність, лицарство, міжнаціональна повага та дружба, вдячність, любов до праці, дисциплінованість, відповідальність, честь, совість, скромність, громадська співпраця, милосердя тощо.

Моральне виховання в школі вирішує такі завдання:

- формування в учнів моральної свідомості,
- формування моральних почуттів та переконань;
- формування звичок моральної поведінки, набуття учнями досвіду моральних стосунків.

Термін «формування» розглядається як спеціально організована діяльність, спрямована на формування певних якостей людини, яка здійснюється у взаємозв'язку педагогів та вихованців у межах виховної системи.

У педагогічному сенсі формування особистості трактується як процес залучення особистості до засвоєння вироблених людством цінностей, створення сприятливих умов для реалізації нею свого природного потенціалу та творчого ставлення до життя, спрямований на утвердження суспільно значущих норм і правил поведінки особистості.

Формування моральних якостей відбувається двома основними шляхами: учням роз'яснюють моральні норми суспільства та організовують їхню діяльність відповідно до цих норм.

Засвоєння та усвідомлення моральних норм забезпечується як в процесі вивчення навчальних предметів, так і роз'ясненнями вчителя у ході етичних бесід і диспутів, обговорення питань етики на виховних годинах, читацьких конференціях, зустрічах і т.п.

Осмислення і переживання моральних цінностей бажано поєднувати з безпосереднім втіленням їх у поведінці учнів, у практичних діях колективу, в якому за педагогічно доцільного керівництва складаються відповідні взаємини: товариська взаємодопомога, дружба, солідарність, піклування про долю товариша [3, с. 82].

Кожна історична епоха формувала свій образ людини і складовою цього образу завжди були моральні якості особистості. Вже в первісному суспільстві були закладені елементарні основи моральних якостей людини.

В рабовласницьких державах Стародавнього Сходу, в Греції та Римі склалися перші системи сімейного та суспільного виховання, зароджувалися перші педагогічні теорії. В Спарті у вихованні основний акцент робився на розвитку фізичних якостей, оскільки завданням виховання була підготовка громадянина-воїна. Але поруч

з тим виховувались такі моральні якості як обов'язок, відданість Батьківщині, мужність. В Афінах завдання виховання полягало у поєднанні розумового, морального, естетичного і фізичного розвитку людини.

Оригінальними є погляди Демокрита на проблеми виховання, на його призначення у формуванні духовного образу людини, очищенні душі, її досконалості, "... досконалисть душі виправляє недоліки тіла, тілесна ж сила без розуму аж ніяк не покращує душу". Демокрит наголошував на необхідності виховувати інтелект, почуття обов'язку і відповідальності як умову і запоруку успіху у вихованні та освіті.

Сократ був першим, хто зробив самопізнання основним стрижнем свого вчення і принципом життя та спілкування викладача і учня. Ідея "пізнай самого себе" стала аксіоматичною для педагогіки до теперішнього часу. До того ж, Сократ вважав, що природні здібності людини проявляються саме в самопізнанні, завдяки вихованню і освіті люди стають "відмінними, корисними діячами".

У контексті нашого дослідження викликають інтерес педагогічні ідеї Платона, який уявляв виховання як довічний процес і особливу увагу пропонував звертати на фізичне виховання засобом спортивних вправ і танців, що сприяє розвитку моральних якостей.

В епоху Середньовіччя досить цікавими є погляди Августина Блаженного, який визначав людину як єдність душі і тіла. Саме ця єдність набуває міру буття. Провідну роль у цій єдності відіграє душа. Августин звертав увагу на необхідність розвитку людської особистості і найбільш тонкому проникненні в її внутрішній світ.

В епоху Відродження педагогічна філософія проголосила ідеал духовної і фізично розвиненої особистості, утверджувала культ мудрості, духовності і моральності. В першу чергу, у вихованні приділялася увага формуванню моральних якостей, а потім фізичній досконалості.

М.Монтень першочергове значення відводив вихованню. Він наголошував на необхідності спеціальної підготовки вихователів-професіоналів, що володіють різними підходами до різних дітей. Основне завдання виховання він вбачав у тому, щоб виховати освічену людину, яка за допомогою знань повинна "збагатити і прикрасити себе зсередини". Корисними є думки М. Монтеня щодо насильства і примушення у вихованні і навчанні, які він категорично заперечував. А натомість пропонував методику поєднання суворості і м'якості, завдяки якій вихованець буде сильним і міцним юнаком, який не буде задовольнятися досягнутим [29].

З'ясовано, що значний інтерес у плані морального виховання представляють ідеї Т. Мора про внесення моральності у кожную

особистість, Ж.-Ж. Руссо про почуття як основу моральності, про розвиток почуттєво-емоційної сфери, без якої не може бути людини, ідеї І. Канта щодо сутності людини та моралі як основи формування особистості. Він вважав, що тільки "моральність може зробити людей щасливими і мудрими". Роздумуючи про фізичне виховання, І. Кант відніс до нього також "виховання душевних здібностей" (або культуру душі). При цьому він підкреслював, що фізична культура ґрунтується на вправах і дисципліні, а моральна – на принципах, а не на дисципліні. Він наголошував, що людина повинна виховуватися для добра.

Слушною є думка Ф. Шиллера, який уважав, що будь-які недоліки морального виховання, духовну нерозвиненість і невігластво народу, моральну зіпсованість вищих кіл суспільства можна ліквідувати завдяки естетичному вихованню. Важливою є ідея Ф. Шиллера щодо концепції формування цілісної особистості, методикою виховання якої має розробити педагогіка.

У працях Р. Оуена, К. Ушинського, А. Макаренка, сучасників педагогічної науки щодо моральних якостей особистості, підкреслюється необхідність будувати внутрішній світ людини, її емоційну сферу [3].

Проблеми морального виховання особистості набули висвітлення у працях вітчизняних і зарубіжних педагогів минулого та сучасності (Г. Сковорода, К. Ушинський, Г. Ващенко, В. Сухомлинський). М. Білова, К. Десятник, Д. Левчук, І. Соловцова та ін. підходять до визначення морально-духовного виховання особистості з погляду культурології, тобто висвітлення в цьому процесі засобів науки, мистецтва, мови, народних традицій, звичаїв, етики. Домінуючу роль релігійного компоненту, що реалізується через духовну просвіту і сприйняття релігійних цінностей відстоюють у морально-духовному вихованні Р. Анісімова, О. Вишневський, М. Євтух, І. Климишин, Б. Нечипоров, І. Петрова, Л. Шугаєва та ін.

Сформованість моральних норм як внутрішніх регуляторів поведінки суттєво впливає на життєдіяльність особистості, забезпечуючи її моральний і духовний розвиток. Важливу роль у вихованні моральних основ дитини, формуванні її ставлення до навколишнього світу через його сприйняття відіграє школа.

Головним обов'язком учителів у контексті проблеми морального виховання є утвердження у школярів принципів загальнолюдської моралі; виховання в них поваги до батьків, старших за віком, до народних традицій та звичаїв, національних і культурних цінностей України, її державного й соціального устрою; підготовка їх до свідомого життя в душі взаєморозуміння, миру,

злагоди тощо. Але в сучасній школі серед дітей чимала кількість із досить стійкими негативними й нездоровими нахилами, що віднаходять своє проявлення у різних негативних вчинках та діях, зокрема в явно умисних порушеннях норм та правил поведінки, в ігноруванні обов'язкових вимог вчителя тощо. Провідне місце у педагогічній спадщині В. Сухомлинського займає ідея гуманізму, людяності та доброзичливості. Про моральну досконалість педагога говорив як про складову всебічно розвиненої особисті.

Добро, толерантність, радість, зло, ненависть, насильство – моральні категорії, за допомогою яких оцінюються поведінка і вчинки людей, життєві явища та події. Вочевидь нині назріла нагальна потреба у виокремленні спеціальної педагогічної галузі – педагогіки Добра, витоки якої чітко простежуються у спадщині В. Сухомлинського. Про це свідчать назви окремих статей і розділів монографічних творів видатного педагога: «Радість і доброта», «Розуміння життя, добра і зла в ньому», «Будьте доброзичливими», «Не можна прожити і дня без тривоги за людину», «Про радість праці» та інші, в яких добро є моральним кредо і стрижнем виховання маленьких громадян [1, с. 5].

В. Сухомлинський вважав найважливішим завданням виховання вплив на пробудження і розвиток у дітей кращих моральних, інтелектуальних і естетичних почуттів. На його думку, «... почуття – це кров, плоть і серце моральної переконаності, принципівості, сили духу; без почуттів моральність перетворюється на сухі безбарвні слова, що здатні виховати лицемірів. Ось чому, образно висловлюючись, стежка від морального поняття до морального переконання починається із вчинка, із звички, насичених глибокими почуттями, особистим ставленням до того, що дитина робить, що робиться навколо неї» [4, с. 155].

В. Сухомлинський визнавав пріоритет морального виховання учнів в багатогранній діяльності педагогічного колективу школи. Цілком зрозуміло, що розумове, трудове і фізичне виховання повинні бути підпорядковані головному – вихованню в дитині людяності, тобто гуманного ставлення до природи, до суспільства, до інших людей і до самої себе. Щоб дитина засвоїла на рівні світоглядних переконань золоте правило етики: необхідно ставитись до інших людей так, як би ти хотів, щоб вони ставилися до тебе. Педагог наголошує: «Перевіряйте свої вчинки свідомістю: чи не завдаєте зла, неприємності, незручності людям своїми вчинками. Робіть так, щоб людям, які оточують вас, було добре» [4, с. 442].

Процес морального виховання є не що інше, як передача підростаючому поколінню всього того цінного досвіду людства, яке воно нагромадило за всю історію свого розвитку. Цей досвід закріплений в діяльності, поведінці людей старшого покоління, звичаях і традиціях народу, в моральних знаннях, у теорії моралі, в етиці як науці. Отже, засвоєння моральних знань є важливою умовою морального виховання. Лише через знання можна зрозуміти сутність людини, людських відносин, сенсу та мети життя [3, с. 547–548].

Нормам моральності В. Сухомлинський присвячував спеціальні бесіди, через які намагався не лише передати дітям моральні знання, а і вплинути на їхні почуття, емоції, цим самим спонукати їх до правильних хороших вчинків. Це те, що він називав азами елементарної моральної культури.

По-перше, вважав педагог, що діти повинні зрозуміти ту просту істину, що кожен їхній учинок, кожне бажання, кожна дія позначається на інших людях, і дитина завжди повинна думати над тим, чи не завдає вона незручностей, прикростей, зла іншим людям своїми вчинками, своєю поведінкою.

По-друге, треба завжди бути вдячним старшому поколінню за те, що воно створило необхідні умови для дітей, їх навчання, виховання. Не випадково у багатьох народів світу існує культ батьків, людей старшого покоління. Почуття вдячності людям виховує в дітей відповідальність перед іншими людьми, що в той же час формує в дітей почуття обов'язку і громадянської гідності, коли людина готова робити добро для людей за велінням свого серця і своєї совісті.

По-третє, вважає педагог, коренем моральності є праця. «Усі блага й радощі життя створюються працею і тільки працею. Без праці не можна чесно жити... Моральний сенс праці якраз і полягає в тому, що людина здобуває найкращу радість оптимістичного світосприймання – радість творення. Це, по суті, і є самовиховання» [4, с. 444-445]. Праця, на думку педагога, стає розвиваючою, виховною для школяра лише тоді, коли вона вимагає напруження духовних і фізичних сил, подолання труднощів, коли вона загартовує волю і головне – є джерелом пізнання світу і формування світогляду.

Серцевиною морального виховання В. Сухомлинський вважав формування в дитини людяності, гуманізму. До людей треба бути добрими, чуйними, не робити їм зла і, в міру можливостей, допомагати слабким і беззахисним.

Моральне виховання має здійснюватись у нерозривній єдності з розумовим вихованням дитини. «Розумове виховання, – пише В. Сухомлинський, – завжди було і буде однією з головних ланок навчально-виховного процесу» [3, с. 549].

На думку педагога, зародження в дитячих душах високих моральних, гуманістичних почуттів – любові до своїх батьків, рідних, поваги до людей похилого віку, милосердя до немічних і нещасних сприяють художні твори-мініатюри. На основі художніх творів він радив у початкових класах проводити уроки доброти і людяності. Звертаючись до аналізу багатомісячного педагогічного досвіду та досвіду своїх колег, освітянин послідовно розвиває гуманістичну ідею величчя, цінності людини. Він обґрунтовує, якими мають бути почуття – до батьків, рідних, близьких, до інших людей та обов'язок перед ними; любов до Батьківщини, розуміння життя, добра і зла у ньому; виховання високих моральних якостей і норм поведінки, любові до знань, школи, учителя; дружба, любов, сім'я; ставлення до краси в природі, суспільстві.

У працях «Павлиська середня школа», «Методика виховання колективу» В. Сухомлинський рекомендує дбати про те, щоб для дітей дорогими людьми стали мати, батько, бабуся, дідусь, щоб у їхньому духовному житті утвердився культ матері. Виховання дітей 6–10 років він називав «школою сердечності», радив педагогам і батькам вчити дітей добру, любові, милосердю. Дитина не повинна вирости байдужою, черствою, вона має зростати у постійному піклуванні про навколишній світ рослин, тварин, людей, доглядати і допомагати їм.

Важливим засобом морального виховання дітей Василь Олександрович вважав слово, а мовну культуру людини – дзеркалом духовної культури. Слово – не тільки носій інформації, зазначав він, воно іскра, від якої розгорається полум'я інтересу, вікно в незвідане, тому має бути яскравим, образним, барвистим і точним. Слово в руках учителя – найтонший і найголовніший його інструмент. Він неодноразово наголошував, що багато шкільних конфліктів, які нерідко закінчуються великою бідою, починаються з невміння учителя спілкуватися з учнями. Наголошуючи на високій мовній культурі кожного педагога, Василь Олександрович зазначав, що педагог має вибирати з мовної скарбниці саме ті слова, що відкривають шлях до людського серця, неповторного, не схожого на інші. Щоб виховувати словами, треба розвивати у вихованців сприйнятливість до слова [2, с. 29].

Атмосфера добра, сердечності, чутливості, яка оточує дитину з перших днів її шкільного життя, має пронизувати духовне життя

сім'ї, взаємини між батьками і дітьми. Домагатися того, щоб батьки оволоділи мудрістю батьківської і материнської любові – у цьому В.Сухомлинський вбачав одне з найважливіших завдань школи. За його глибоким переконанням «педагогіка повинна стати наукою для всіх – і для вчителів, і для батьків» [5, с. 42]. Для цього у Павлиші не одне десятиліття працювала школа для батьків, до якої батьки записувалися за два роки до вступу їхньої дитини до школи, відвідуючи потім заняття до закінчення нею середньої школи. Основна форма занять – лекції та бесіди директора, завуча і найбільш досвідчених учителів. Теоретичні знання з психології та педагогіки тісно пов'язувалися з практикою виховання в сім'ї. Кінцевою метою програми постійного підвищення педагогічної культури батьків і матерів виступав ідеал всебічно розвиненої гармонійної людини. Найважче полягало в тому, щоб батько й мати разом з учителем бачили, розуміли духовний світ своєї дитини, вміли розібратися у причинах і наслідках, осмислювали виховання як цілеспрямовану педагогічну працю.

В.Сухомлинський високо підносить як одну з найважливіших моральних цінностей – уміння дітей дорожити честю сім'ї – тим первинним середовищем, де людина вчиться творити добро. Василь Олександрович вважав, що школі і сім'ї треба особливо дбати про те, аби діти були чутливими, сердечними синами й дочками, щоб найдорожчою у світі людиною для них була рідна мати, щоб їм хотілося побути з нею, допомогти їй, взяти на себе її турботи. «З того часу, як дитина переступила поріг школи, – зазначає педагог, – ми дбаємо про те, щоб якомога більше своїх сил вона віддавала матері, батькові, бабусі, дідусеві. Своє важливе виховне завдання ми вбачаємо в тому, щоб праця дитини в ранньому віці була одухотворена турботами про матір. Саджаючи плодове дерево й присвячуючи його матері, даруючи їй перші плоди з нього, дитина вчиться вірності й відданості – найсвятішого й найдорожчого в житті людини» [4, с. 536].

Праці, над якими він працював до останнього дня – «Як виховати справжню людину» (1989), «Хрестоматія з етики» (1990), присвячені формуванню духовності як визначальної, провідної якості особистості через морально-етичне виховання, прищеплення цінностей. В.Сухомлинський ввів етику в структуру педагогічної науки, наповнив її педагогічним змістом, культовими засадами як на основі соціальних реалій, так і народної та класичної культури. Він вибудовує виховний процес як прищеплення «культури почуттів», «культури бажань» краси і любові, створює «філософію для дітей», основою яких виступають написані ним художні

мініатюри, а педагогічна аргументація закладається в моральних повчаннях книги «Як виховати справжню людину» [5, с. 385].

«Людина народжується не для того, щоб зникнути безвісною, нікому невідомою пилінкою. Людина народжується для того, щоб залишити по собі слід вічний», – говорить В.Сухомлинський. І це так. Хорошу пам'ять про себе може залишити людина у порядних дітях, добрих вчинках, наполегливій праці.

Вся мудрість шкільного виховання та батьківської педагогіки полягає в тому, щоб діти ставали вимогливими до самих себе. Вимогливість до самого себе, чесність і правдивість наодинці з собою – це висока мрія, ідеал і досягається він тоді, коли любов, доброта, ласка поєднуються із суворою вимогливістю, з обов'язком, з непримиренністю до зла, неправди, обману. Отже, в ранньому дитинстві людина повинна пройти велику школу тонких, сердечних, людських взаємостосунків. Ці взаємини – найголовніше моральне багатство, найголовніші моральні цінності.

Література

1. Богуш А. Патріотичне виховання починається з доброти / Алла Богуш // Дошкільне виховання. – 2014. – №11. – С. 4–7.
2. Омельчук В. Педагогіка В.Сухомлинського – педагогіка гуманізму / В. Омельчук // Рідна школа. – 2013. – № 8–9. – С. 28–30.
3. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги / А. М. Бойко, В. Д. Бардінова та ін.; [Під заг. ред. А. М. Бойко]. – К.: ВД«Професіонал», 2004. – 576 с.
4. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу / В.О.Сухомлинський // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т. 1. – К.,1976. – С. 405-637.
5. Сухомлинський В.О. Пависька середня школа / В.О.Сухомлинський // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т. 4. – К., 1977.- С. 7-390.

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

С. В. Дембіцька, Я. Степень

Науково-педагогічний колектив технічного закладу вищої освіти систематично поповнюється викладачами спеціальних технічних дисциплін, які отримали наукові ступені магістра та доктора філософії з технічних дисциплін. Але педагогічна підготовка таких викладачів не відповідає сучасним реаліям, адже, вони не мають належної професійної підготовки до педагогічної діяльності. Більш того, абітурієнти, які вступають до технічних закладів вищої освіти планують стати в подальшому фахівцями з технічних напрямків підготовки, а не педагогами. Однак, випускники технічного закладу вищої освіти, які продовжують працювати у ньому як викладачі, а також ті, хто залучені до роботи з персоналом на підприємствах, зобов'язані володіти не лише знаннями, уміннями, навичками та фаховими компетенціями, але й педагогічними компетенціями. Адже, наявність високої професійної кваліфікації у науковця технічного спрямування ще не гарантує здатність останнього до педагогічної діяльності та вміння передати знання студентам і підлеглим [8, с. 51].

Крім того, переорієнтація вітчизняної системи вищої освіти на європейські стандарти, посилює вимоги до професійної компетентності науково-педагогічного складу викладачів закладів вищої освіти. Сучасний педагог має бути готовим до систематичного підвищення педагогічної майстерності та кваліфікації.

Як стверджує Л. Гур'є, акценти діяльності викладачів закладів вищої освіти поступово зміщуються з формування знань, умінь, навичок та контролю на створення умов для свідомого вибору студентом своєї освітньої траєкторії, на допомогу в уточненні цілей, які ставить перед собою студент та при плануванні своєї освітньої діяльності [7, с. 6–7].

Дослідження особливостей компетентнісного підходу в закладах вищої освіти здійснювали І. Зимняя, В. Петрук, А. Хуторський, В. Бондар, О. Локшина, М. Рудь, А. Капська, М. Лазарєв, В. Олійник, О. Романовський, М. Пустовий та інші.

Зокрема, питання формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей висвітлені в працях Н. Брюханової (інтеграція діяльнісного, особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів інженерів-педагогів), С. Ігнатенко (модель формування фахових компетенцій майбутніх інженерів-педагогів

засобами спеціальних технічних дисциплін), В. Петрук (формування базового рівня професійної компетентності в майбутніх фахівців технічних спеціальностей), І. Хомюк (формування професійної мобільності майбутніх інженерів машинобудівної галузі) тощо.

Проблеми підвищення професійної майстерності викладачів вищих навчальних закладів досліджувались С. Батищевим, Т. Ломакіною, О. Савченко, М. Сибірською, Ш. Соматуловою, В. Сластьоніними та ін.

Незважаючи на широке висвітлення проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців, питання професійного становлення викладачів закладів вищої освіти технічного профілю висвітлене недостатньо. Існує необхідність, зокрема, у визначенні особливостей формування педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти технічного профілю у процесі професійної діяльності.

Педагогічна компетентність сучасних викладачів закладів освіти технічного профілю має містити не лише знання й вміння, які є основою для здійснення педагогічної діяльності, але й здатність до активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, відповідні психологічні та комунікативні здібності, спрямованість на педагогічну діяльність, а також стійке бажання саморозвитку та самовдосконалення.

Б. Андрієвський стверджує, що найперспективнішим шляхом формування педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти є набуття педагогічного досвіду в процесі роботи. На думку автора «викладач шляхом спроб і помилок «концептуалізує» або самостійно виробляє ефективне розв'язання освітніх завдань і у такий спосіб підвищує свою професійну майстерність» [2, с. 222].

Однак, такий шлях може бути досить тривалим у професійній діяльності викладача, адже метод спроб та помилок передбачає самостійний пошук ефективних методів та прийомів. І формування педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти у такому форматі більшою мірою буде залежати від впливу зовнішніх факторів. Крім того, погоджуємося з думкою Е. Лузік, що такі професійні експерименти можуть призвести до суттєвих упущень у професійній підготовці майбутніх фахівців технічних спеціальностей [18, с. 162].

Ми вважаємо доцільним підхід, при якому формування педагогічної компетентності відбувається керовано, шляхом створення відповідних педагогічних умов, а вдосконалення професійної майстерності – шляхом набуття педагогічного досвіду в процесі здійснення професійної діяльності викладачем. При цьому,

ми розглядаємо викладача як складну само організовану систему, яка здатна до саморозвитку та самоорганізації, тобто враховуємо особливості та вимоги синергетичного підходу в процесі формування педагогічної компетентності.

Погоджуємося з твердженням К. Вініас-Трофіменко і Г. Лісовенко, що одним із ефективних шляхів організації процесу формування педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти є моделювання, яке дозволяє визначити фрагменти соціальної реальності та створити відповідне середовище для досягнення бажаного результату [6, с. 38].

Узагальнена модель формування педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти технічного профілю зображено на рис.1.

Наведена на рис. 1 модель перш за все передбачає етапність формування педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти технічного спрямування. Така етапність дозволить зробити досліджуваний процес систематичним. На кожному з наведених етапів є специфічні завдання та педагогічні умови формування педагогічної компетентності фахівців технічних спеціальностей. Розглянемо ці етапи більш докладно.

Перший етап – набуття педагогічних вмінь та навичок майбутніми фахівцями технічних спеціальностей ще на етапі здобуття професії. На необхідності такого етапу у формуванні педагогічної компетентності студентів непедагогічних спеціальностей наголошує ряд науковців, зокрема А. Шишко, Н. Мачинська [21], О. Матвієнко, М. Цивін [19], Н. Болюбаш [4], які загострюють увагу на тому, що магістранти мають низький рівень мотивації до заняття в майбутньому педагогічною діяльністю.

Питання фахової компетентності майбутніх працівників технічних спеціальностей та шляхів її розвитку досить широко розглядається в наукових працях. Зокрема, погоджуємося з думкою М. Кокаревої, що в процесі підготовки фахівців технічного спрямування необхідно не лише враховувати наукові досягнення, технологічних та методологічних новації, але і специфіку кожної з прикладних галузей технічної промисловості [15].

Досліджуючи професійну підготовку майбутніх інженерів, О. Каверіна зазначає, що вона повинна становити цілісну систему у якій поєднані традиційні та інноваційні засоби навчання за принципом їх взаємного доповнення. Одним із пріоритетних напрямків покращення підготовки дослідниця вважає поглиблення міждисциплінарної інтеграції фахових дисциплін та набуття на відповідному рівні базових навичок і компетенцій [12, с. 17].

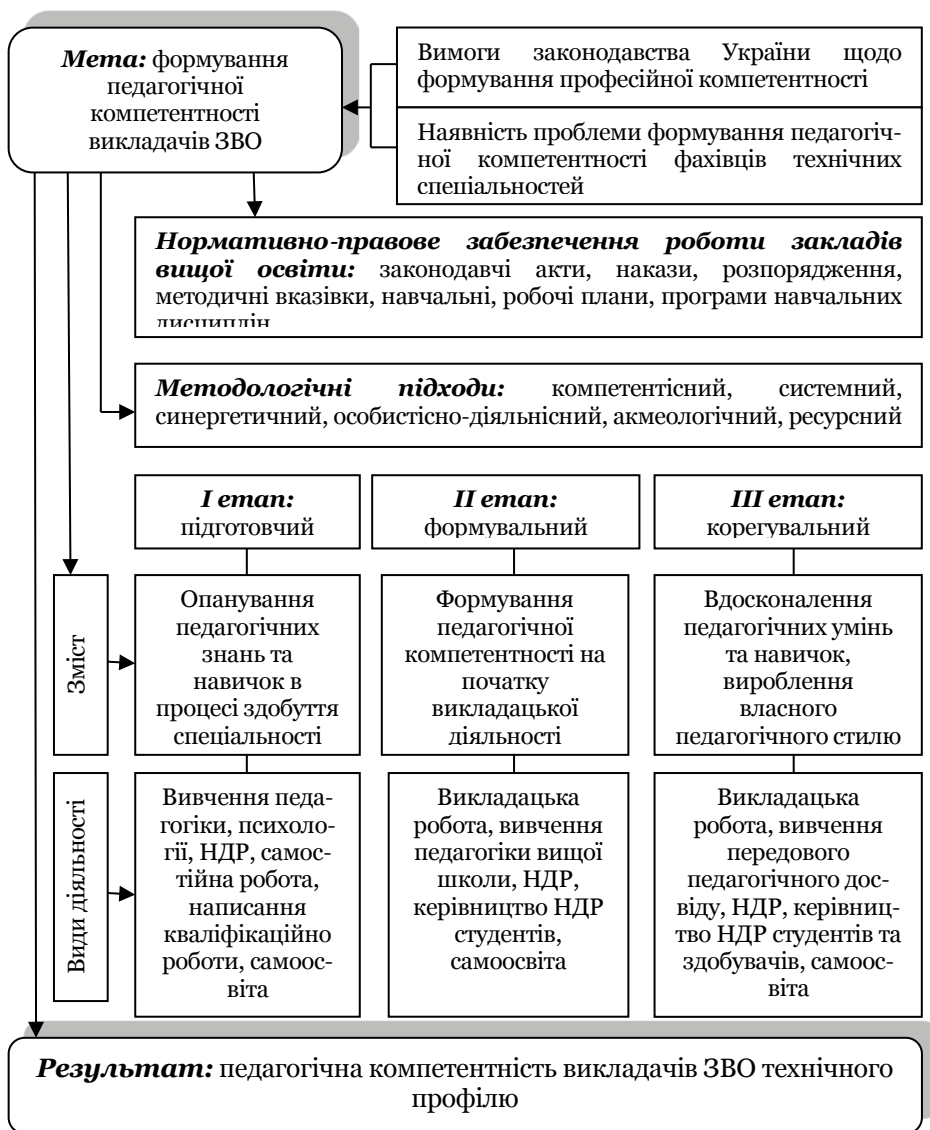


Рис. 1. Модель формування педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти технічного профілю.

Такий підхід до освітнього процесу дозволить усунути наявні суперечності у підготовці фахівців технічних спеціальностей, зокрема між науковими досягненнями (сучасні матеріали з різноманітними

властивостями, ресурсозберігаючі та природоохоронні технології, розвиток інформаційних технологій та робототехніки тощо) та терміном їх включення у зміст навчання фахівців технічних спеціальностей, між застарілими формами, методами, засобами фахової підготовки та вимогами роботодавців до кваліфікації працівників.

Процес конкретизації та визначення базових компетентностей для певної спеціальності відбувається шляхом розробки та затвердження стандартів вищої освіти України. Наприклад, для спеціальності 135 «Матеріалознавство» галузі знань 13 «Механічна інженерія» (ступінь вищої освіти «магістр») як загальні компетентності визначені Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу, виявляти, ставити та вирішувати проблеми, використання інформаційних і комунікаційних технологій, здатність спілкуватися іноземною мовою в професійній (науково-технічній) діяльності, здатність працювати автономно та в команді та інші [30].

Однак в переліку загальних та фахових компетенцій майбутніх фахівців з механічної інженерії як для рівня бакалавр, так і для магістерського освітнього рівня не передбачено формування педагогічної компетенції, як основи для подальшої ефективної співпраці з колегами та підлеглими.

На актуальність педагогічної складової у підготовці фахівців технічних спеціальностей вказує О. Паржницький, який зауважив, що вчитель професійно-технічного навчального закладу повинен в рівній мірі знати як свою професію, так і педагогіку та методику викладання. При цьому в Україні немає спеціальних вузькопрофільних педагогічних інститутів, де б готували вчителів для системи професійної технічної освіти. До професійно-технічних навчальних закладів, як показало дослідження, як правило, приходять учителі, що пропрацювали на виробництві [24, с. 130].

Тому вважаємо, що обов'язковою складовою професійної компетентності фахівців технічних спеціальностей має бути і педагогічна компетенція. Це пояснюється тим, що фахове становлення людини та її кар'єрний зріст залежить від вміння здійснювати комунікацію з керівниками та підлеглими, створювати умови для гідної праці працівників. Тому майбутній фахівець технічного профілю повинен мати не лише професійні компетенції, успішно розв'язувати технічні завдання, але і орієнтуватися в особливостях педагогічного спілкування з колегами.

Аналіз наукових публікацій показує, що поняття «педагогічна компетенція» розглядається зазвичай у відношенні до фахівців педагогічних спеціальностей. Зокрема, дослідниця С. Скворцова дає

визначення професійної компетентності педагога, як властивості особистості, що виявляється в здатності до педагогічної діяльності, єдність теоретичної і практичної готовності до педагогічної діяльності та спроможність результативно діяти, ефективно вирішувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у педагогічній діяльності [28, с. 94].

І. Кучинська, досліджуючи питання професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти, під психолого-педагогічною компетентністю розуміє «знання системи нормативних документів сфери освіти; специфіки та психолого-педагогічної сутності навчально-виховного процесу у вищій школі; дидактики вищої освіти; особливостей функціонування педагогічної системи; методів діагностики ефективності навчально-виховного процесу; сучасних тенденцій розвитку вітчизняної, європейської та світової систем вищої освіти» [17, с. 207].

Однак, на нашу думку, таке розуміння психолого-педагогічної компетентності викладача є неповним, оскільки лише знання особливостей педагогічних явищ не здатне сформувати у повній мірі зазначену компетентність. Відповідно до проекту TUNING компетенція має включати знання як розуміння (теоретичне знання академічної області), знання як діяти (практичне і застосування знань), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу життя з у соціальному контексті) [32].

Тобто, компетентність – це інтегральне явище, яке формується в особистості на основі наявних знань, умінь та навичок у їх єдності та взаємодії. Психолого-педагогічна компетентність викладача має бути основою для забезпечення можливостей виконання взаємопов'язаних функцій (навчальної, дослідницької, виховної і організаційної) в процесі викладацької роботи.

Окремим напрямком варто виділити дослідження, які стосуються підготовки інженерів-педагогів, яка здійснюється за спеціальністю 015 «Професійна освіта» (за спеціалізаціями). З позицій компетентнісного підходу проблеми підготовки таких фахівців розглядаються в публікаціях І. Васильєва, В. Байденко, В. Безрукової, О. Коваленко, Н. Кузьміної, О. Маленко, А. Маркової, В. Шадрікова та інших.

Дослідник В. Білик розробив структурну модель професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів, яка охоплює ключові компетенції (універсальні для фахівців різних спеціальностей), загально-професійні компетенції (спільні для фахівців окремої галузі знань), педагогічні компетенції (стосуються теорії і методики

професійної освіти), спеціально-предметні компетенції (стосуються змісту інженерної підготовки) [2, с. 220-221].

О. Скібіна виділила компоненти професійної компетентності інженера-педагога: мотиваційно-вольовий (мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки, творчий прояв особистості в професії), функціональний (знання про способи педагогічної діяльності, необхідні для проектування й реалізації педагогічних технологій), комунікативний (вміння зрозуміло й чітко викладати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну й емоційну інформацію, установлювати міжособистісні зв'язки, погоджувати свої дії з діями колег, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових ситуаціях, організувати й підтримувати діалог) і рефлексивний (уміння свідомо контролювати результати своєї діяльності й рівень власного розвитку, особистісних досягнень; сформованість таких якостей і властивостей, як креативність, ініціативність, націленість на співробітництво, співтворчість, схильність до самоаналізу [29, с. 153-154].

Обґрунтував та експериментально підтвердив необхідність розширення обсягу психолого-педагогічних дисциплін у фаховій підготовці інженерів-педагогів А. Джантиміров з метою розвитку педагогічної самосвідомості та творчої індивідуальності майбутнього фахівця [9, с. 20-21].

Власне бачення особливостей підготовки фахівців за спеціальністю 015 «Професійна освіта» та вдосконалення освітнього процесу висвітлено нами у публікації [14], де окреслено проблеми та шляхи вдосконалення.

Однак, викладач, який отримав технічну спеціальність в подальшому буде у більш програшній ситуації у порівнянні з викладачем, який має інженерно-педагогічну спеціальність, оскільки, як стверджує І. Васильєв, в структурі діяльності інженера-педагога присутні два взаємозв'язані і самостійні види професійної діяльності: професійно-педагогічна та професійно-інженерна, а в процесі фахової підготовки вони вчать трансформувати інженерні знання в педагогічні системи [5]. Таким чином, можна стверджувати, що інженерно-педагогічна компетентність – це інтегративна якість особистості інженера-педагога, що поєднує основні складові компетентностей: інженерну та педагогічну.

Подальшого дослідження потребує розробка педагогічних умов формування педагогічної компетенції фахівців технічних спеціальностей. Погоджуємося з думкою Т. Камініної, яка під педагогічними умовами розуміє сукупність об'єктивних можливостей

змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених у педагогіці завдань. При цьому до педагогічних умов належать лише ті, що спеціально створюються в педагогічному процесі та реалізація яких забезпечує найбільш ефективний його перебіг [13, с. 63].

В межах нашого дослідження під педагогічними умовами формування педагогічної компетенції фахівців технічних спеціальностей будемо розуміти таку сукупність факторів, які забезпечують розвиток всіх компонентів педагогічної компетенції як складової фахової компетентності. Тому необхідними методичними умовами розвитку педагогічної компетенції фахівців технічних спеціальностей вважаємо:

- пріоритет формування інтегративних професійних умінь і навичок на основі міждисциплінарної інтеграції;
- забезпечення взаємозв'язку змісту навчальних дисциплін з реальною фаховою діяльністю;
- методичне забезпечення навчального процесу, зокрема, самостійної роботи студентів, в межах якої здійснюється формування педагогічної компетенції;
- формування навичок самоосвітньої діяльності та мотивації щодо її здійснення;
- організація психолого-педагогічних тренінгів з метою розвитку рефлексії та набуття навичок педагогічної взаємодії;
- використання інформаційно-комп'ютерних технологій.

На другому етапі здійснюється формування педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти технічного профілю в процесі їх викладацької діяльності на основі наявних педагогічних вмінь та навичок. Формування педагогічної компетентності молодого викладача забезпечується створенням необхідного інформаційно-розвивального середовища в освітньому просторі закладів вищої освіти. Таким простором є організація методичної роботи кафедри та університету в цілому.

Погоджуємося з твердженням Б. Андрієвського, що ефективним на цьому етапі є «здійснення індивідуальних (консультації, стажування, наставництво, самоосвіта) та колективних форм роботи (конференції, відкриті лекції, педагогічні читання, наради, методичні об'єднання виставки екскурсії, лекторії тощо). Використання різновидів методів і засобів роботи створює умови для зростання якості професійної діяльності викладача, здійснює всебічний й неперервний вплив на підвищення його кваліфікації та компетентності» [2, с. 226].

Впродовж цього етапу педагогічні знання, вміння та навички фахівців технічних спеціальностей поступово перетворюються у професійну педагогічну компетентність викладача. Як стверджує Н. Ничкало «професійна компетентність – сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [25, с. 78].

Іноді у відношенні до викладачів закладів вищої освіти використовується термін «професійно-педагогічна» компетентність. Вперше, він був використаний Н. Кузьміною, яка означила дане поняття як «сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове та практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань» [16, с. 90].

Вживання такого поняття у відношенні до викладачів закладів вищої освіти технічного профілю пояснюється тим, що як фахівець технічної галузі він має сформовану на певному рівні професійну компетентність у певній галузі відповідно до стандартів вищої освіти України. Однак з іншого боку. Викладач має демонструвати і педагогічну компетентність, як здатність передати професійні знання майбутнім фахівцям.

На цьому етапі доцільним є визначення структури, рівнів та особливостей діагностування професійно-педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти технічного профілю.

Л. Отрошенко у своєму дослідженні окреслив такі структурні компоненти професійно-педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти економічного профілю: функціональний, методологічний, інформаційний, соціальний та особистісний та наводить характеристики кожного компоненту та схарактеризовує зміст кожного з компонентів [23, с. 348].

Ми не погоджуємося з таким підходом, оскільки автор характеризує структурні компоненти компетентності через компетентність. Наприклад, на його думу, у складі функціонального компоненту професійно-педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти є: предметна компетентність (теоретична та практична готовність до викладання дисципліни); психолого-педагогічна (здатність використовувати психолого-педагогічні знання в організації освітньої діяльності); управлінська компетентність (здатність планувати, організовувати й контролювати навчально-виховний процес та власну професійну діяльність для досягнення прогнозованого результату); прогностична компетентність (уміння проектувати і прогнозувати власну педагогічну діяльність відповідно до предмету; контрольна

компетентність (володіння методологією та технологією контролювання виконання завдань, оцінювання досягнень студентів) [23, с. 349].

Н. Болюбаш у структурі педагогічної компетентності фахівців ІТ-спеціальностей виділяє мотиваційно-ціннісний, операційно-когнітивний та соціально-особистісний компоненти. Але знову, по аналогії з попереднім автором визначає зміст окреслених компонентів через поняття «компетентність». Наприклад, мотиваційно-ціннісний компонент педагогічної компетентності, який включає педагогічні компетенції, що охоплюють ціннісні орієнтири, мотивацію, інтерес до педагогічної діяльності [4, с. 79].

Структуру професійно-педагогічної компетентності викладача професійно-технічного закладу освіти визначив та обґрунтував І. Васильєв. На його думку вона містить прогностико-цільову, спеціально-предметну, спеціально-педагогічну, методичну, регламентно-нормативну, біографічну, психофізіологічну, аутопсихологічну, акмеологічну, контрольню-діагностичну, управлінську та комунікативну компетентність [5, с. 59–63].

О. Дубасенюк до складу професійно-педагогічної компетентності викладача відносить: спеціальну компетентність (знання, вміння, навички та здібності з дисципліни, яку викладає фахівець); методичну компетентність (знання, вміння, навички та здібності щодо формування знань, умінь і навичок студентів); психолого-педагогічна компетентність (мотиви, здібності, спрямованість на педагогічну працю); ауто психологічна компетентність (рефлексія педагогічної діяльності) [26, с. 59]

У цьому відношенні, ми погоджуємося із твердженням В. Адольфа, який у структурі професійно-педагогічної компетентності викладача виділяє такі компоненти:

- мотиваційно-ціннісний (погляди, уявлення, сподівання, мотивація);
- когнітивно-технологічний (сформована система знань, вмінь, а також способів його застосування на практиці);
- комунікативний (сформована культура спілкування);
- рефлексивно-діяльнісний (здатність до критичного самоаналізу, самооцінки, готовність до змін тощо);
- морально-етичний (такт, толерантність, емпатія тощо) [1, с. 92].

На цьому етапі варто врахувати те, що викладач здійснює професійну діяльність здійснює у педагогічному, методичному, науковому та виховному аспектах [31, с. 48-50]. Тому вважаємо за доцільне сприяти формуванню навичок роботи викладачів закладів вищої освіти у цих напрямках. Зокрема, таким чином:

- педагогічний аспект: відвідання занять досвідчених викладачів, розробка та проведення відкритих занять, відвідування школи молодого викладача тощо;
- методичний аспект: вдосконалення методичного забезпечення дисципліни, розробка практичних та лабораторних занять, написання методичних рекомендацій для студентів тощо;
- науковий аспект: здійснення власної-науково дослідної роботи, в тому числі і в площині педагогічних інновацій; керування науковою роботою студентів;
- виховний аспект: виконання функцій куратора академічної групи, визначення виховних завдань під час аудиторної та самостійної роботи, врахування виховних аспектів в процесі керування науковою роботою студентів.

Всі ці заходи мають здійснюватися під контролем відповідальної особи та методичної ради факультету.

На третьому етапі відбувається вдосконалення педагогічної майстерності та формування власного педагогічного стилю. Зазвичай, впродовж другого етапу працівники, який не мають схильності та прагнення до викладацької діяльності. Вони змінюють галузь діяльності на ту, в якій відчують себе комфортно. Якщо працівник продовжує працювати викладачем і далі, він має вдосконалюватися впродовж усієї фахової діяльності. тому, можна стверджувати, що корегувальний етап відбувається увесь термін викладацької діяльності людини. Адже педагогіка, як і будь-яка наука, постійно розвивається та вдосконалюється, змінюються вимоги до викладачів та студентів, нормативні акти та методичне забезпечення навчального процесу. Відповідно, таким динамічним має бути і викладач.

Крім того, як зазначають Г. Матушанський та Ю. Цвенгер, що наявна система підготовки та вдосконалення викладачів закладів вищої освіти вимагає посилення ролі педагогічної практики, розробки та запровадження тренінгів та семінарів з метою розвитку організаційних, комунікативних та інших професійно важливих якостей особистості викладачів закладів вищої освіти [20, с. 30].

На думку І. Зязюна, найвищим рівнем педагогічної компетентності викладача є сформована педагогічна майстерність, під якою науковець розуміє такий синтез наукових та педагогічних знань, умінь, навичок та особистих якостей педагога, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної роботи [11, с. 35]. Структурними компонентами педагогічної майстерності науковець вважає гуманістичну спрямованість, професійні знання за фахом, педагогічні здібності та педагогічну техніку [11, с. 79-80].

О. Обривкіна розробила авторську модель підвищення педагогічної майстерності викладачів економічного профілю, яка містить організаційно-діагностичний, технологічний, рефлексивно-оцінний блоки, а також організаційно-педагогічні умови підвищення педагогічної майстерності викладачів економічного профілю [22, с. 191].

Ми поділяємо думку М. Дяченка та Л. Кандибовича, які вважають педагогічну майстерність показником високого рівня професійної діяльності педагога, який проявляється в успішному розв'язанні поставлених педагогічних завдань на основі наявної системи знань, умінь і навичок, психічних процесів і якостей особистості, яка функціонує й забезпечує успішне виконання професійно-педагогічних завдань [10].

В. Семиченко підкреслює: «сучасного викладача повинні відрізняти ініціатива й відповідальність, потреба в постійному оновленні й збагаченні своїх знань, здатність сміло приймати новаторські рішення й активно провадити їх у життя» [27, с. 482].

Серед шляхів вдосконалення педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти технічного профілю ми вбачаємо наступні:

- оновлення змісту та організації навчально-виховної роботи у відповідність до сучасних вимог до майбутнього фахівця технічної галузі;
- врахування в процесі своєї викладацької діяльності сучасних досягнень науки та техніки, а також подальших перспектив їх розвитку та відповідного відображення у змісті навчального матеріалу;
- забезпечення в процесі професійної діяльності особистісного та професійного саморозвитку;
- стажування та співпраця з колегами як із вітчизняних закладів вищої освіти технічного профілю, так і закордонних.

Таким чином, сучасні вимоги до підготовки фахівців у закладах вищої освіти технічного профілю передбачають і відповідні особливості у викладацькій роботі науково-педагогічного колективу. Адже кожного дня викладач має вирішувати різноманітні педагогічні завдання (навчальні, розвивальні та виховні), успішно організовувати навчально-виховний процес у закладах вищої освіти, формулювати професійні цілі, в процесі досягнення яких отримувати заплановані результати. В процесі своєї професійної діяльності він реалізовує низку функцій: навчальну, методичну, дослідницьку, виховну тощо. все це вимагає від сучасного викладача майстерності та високого рівня педагогічної компетентності.

Нами обґрунтовано необхідність формування педагогічної компетентності, починаючи із етапу підготовки фахівців технічних спеціальностей. Становлення фахівця відбувається впродовж перших років викладання. На цьому етапі нами передбачено умови та особливості формування педагогічної компетентності із врахуванням набутих раніше педагогічних знань, умінь та навичок.

В подальшому, вдосконалення педагогічної майстерності викладачів закладів вищої освіти технічного профілю має відбуватися впродовж усієї викладацької діяльності із врахуванням вимог системного та синергетичного методологічних підходів.

Процес формування педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти технічного профілю змодельовано із врахуванням того факту, що основним принципом сучасної вищої освіти є академічна мобільність як студентів, так і викладачів. У зв'язку з цим. Ми вбачаємо перспективними шляхами вдосконалення педагогічної компетентності стажування як у вітчизняних, так і в закордонних закладах вищої освіти, дослідницьку роботу та співпрацю з іншими закладами вищої освіти, що дозволить фахівцю ознайомитися із іншими моделями передачі знань та збагатити власний досвід, обрати для себе оптимальний стиль викладання.

Подальших досліджень потребує визначення та обґрунтування структури професійно-педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти технічного профілю, а також розробка діагностичного інструментарію для встановлення рівнів професійно-педагогічної компетентності викладачів.

Література

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монографія / В. А. Адольф. – Красноярск: Краснояр. гос. ун-т. –1998. – 118 с.
2. Андрієвський Б. М. Структурно-функціональна модель розвитку професійної майстерності викладача / Б. М. Андрієвський // Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 67. – С. 222-228.
3. Білик В. В. Сутність і структура професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів / В. В. Білик // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2010. – С. 219–225.
4. Болюбаш Н. М. Формування педагогічної компетентності магістрантів ІТ-спеціальностей засобами освітніх інформаційних

технологій / Н. М. Болубаш // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2019. – Том 71. – № 3. – С. 70-91.

5. Васильев И. Б. Методологические основы системно-компетентного подхода в профобразовании / И. Б. Васильев. – Алматы: АГТУ, 2008. – 76 с.

6. Вініас-Трофименко К. Б. Підвищення професійної компетентності педагога / К. Б. Вініас-Трофименко, Г. В. Лісовенко. – Харків: «Основа», 2007. – 176 с.

7. Гурье Л. И. Состав и структура профессиональной компетентности преподавателя вуза / Л. И. Гурье // Слагаемые профессиональной компетентности преподавателей / Под ред. В. Г. Тимирясева. – Казань: Изд-во «Таглитат», 2001. – С. 5–23.

8. Дембіцька С. В. Формування педагогічної культури фахівців інженерних спеціальностей / С. В. Дембіцька, І. М. Кобилянська // Педагогіка безпеки. Міжнародний науковий журнал. – 2018. – Том 3. – № 1. – С. 51-56.

9. Джантиміров А. Ю. Багаторівнева підготовка інженерно-педагогічних кадрів для професійно-технічних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. Ю. Джантиміров. – К., 2007. – 26 с.

10. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко Л. А. Кандыбович / А. Л. Кандыбович. – Минск: Харвест, 2006. – 416 с.

11. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: підручник для вищих навч. закл. / І. А. Зязюн. – К.: «Вища школа», 2004. – 422 с.

12. Каверіна О. Г. Інтегративний підхід до формування готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до професійної комунікації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. Г. Каверіна. – К., 2010. – 44 с.

13. Камынина Т. П. Формирование учебно-проектной деятельности студента в образовательном процессе: дисс. ... кандидата пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т. П. Камынина. – Оренбург, 2006. – 200 с.

14. Кобилянський О. В. Особливості підготовки фахівців за спеціальністю 015 «Професійна освіта» у закладах вищої освіти / О. В. Кобилянський, С. В. Дембіцька // Збірник наукових праць Кам'янець-подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна. – 2018. – № 24 – С. 148–151.

15. Кокарева М. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у системі інженерно-технічної освіти України [Електронний ресурс] / М. Кокарева // Вісник Національного авіаційного

- університету. Серія: Педагогіка, Психологія. – 2018. – № 12. – Режим доступу до ресурсу: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/13218/18270>.
16. Кузьміна Н. В. Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьміна. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
17. Кучинська І. О. Педагогічна компетентність сучасного викладача вишу: пріоритетні орієнтири й перспективи / І. О. Кучинська // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. – 2018. – Випуск 11. – С. 204–210.
18. Лузік Е. В. Професійна компетентність викладача вищого технічного навчального закладу як домінуюча умова ефективності підготовки майбутніх фахівців до управлінської діяльності / Е. В. Лузік, А. В. Полухін // Вища освіта України: теоретичний та науково-практичний часопис / за ред. В. І. Лугового, М. Ф. Степка. – Київ; Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2010. – № 1. – Додаток 1. – Тематичний випуск: «Наука і вища освіта в Україні: технології взаємодії». – С. 160–170.
19. Матвієнко О. В. Мотиваційна компонента у педагогічній підготовці магістрантів непедагогічних спеціальностей / О. В. Матвієнко, М. Н. Цивін // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка психологія, філософія. – 2016. – Вип. 253. – С. 168-174.
20. Матушанский Г.У. Основные характеристики психолого-педагогической подготовки и переподготовки преподавателя высшей школы на современном этапе / Г. У. Матушанский, Ю. В. Цвенгер // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 2. – С. 26-31.
21. Мачинська Н. І. Модель педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю в контексті акмеологічного підходу / Н. І. Мачинська // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2014. – № 1. – С. 53-58.
22. Обривкіна О. М. Модель підвищення педагогічної майстерності викладачів економічного профілю / О. М. Обривкіна // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць. Полтава. – 2011. – С. 186-193.
23. Отрощенко Л. С. Професійно-педагогічна компетентність викладача як умова ефективного дидактичного процесу у вчч економічного профілю / Л. С. Отрощенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2015, № 1 (45). – С. 346-354.

24. Паржницький О. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх токарів у фахово-орієнтованому освітньому середовищі / О. Паржницький // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки. – 2016. – № 1 (3). – С. 127–141.
25. Професійна освіта. Словник: навч. посібник / укладач С. У. Гончаренко та інші; за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 381 с.
26. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.
27. Семиченко В. А. Плекаємо педагогічну майстерність: Навчальний посібник / В. А. Семиченко, О. С. Снісаренко, О. В. Брюховецька, А. Ш. Кудусова. – Вінниця: Планер, 2010. – 674 с.
28. Скворцова С. О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття / С. О. Скворцова // Наука і освіта. – 2009. – № 4. – С. 93–96.
29. Скібіна О. В. Сутність та структура професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів / О. В. Скібіна // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2012. – № 1 (48). – С. 150–157.
30. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 132 «Матеріалознавство» Стандарт вищої освіти бакалавра за спеціальністю 132 Матеріалознавство галузі знань 13 Механічна інженерія затверджено та введено в дію Наказом Міністерства освіти і науки України від 27.12.2018 року, № 1460. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/27/132-materialoznavstvo-bakalavr.pdf>.
31. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К.: «Академвидав», 2006. – 352 с.
32. Tuning Educational Structures in Europe. Phases I–V, 2003–2008. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: www.tuning.unideusto.org.

ПІДХОДИ ДО АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Н. Є. Дмитренко

Ефективна реалізація автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики зумовлена коректним визначенням наукових підходів до її запровадження. Підхід визначає загальну вихідну концептуальну позицію, яка є вирішальною у розгляді і визначені інших підпорядкованих концептуальних положень [5, с. 81]. Підхід є базисною категорією мовної освіти, який реалізує провідну ідею навчання на практиці у вигляді певної стратегії і технології.

Сукупність взаємодоповнюючих підходів розглядається нами як методологічна основа для автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики:

- *філософський рівень* представлений гуманістичним підходом;
- *загальнонауковий рівень* – системним підходом;
- *конкретно-науковий* (методичний) рівень представлений особистісно орієнтованим, комунікативним, компетентнісним, контекстним, рефлексивним, рівневим, професійно орієнтованим, продуктивним, технологічним підходами.

З позиції психології виділяємо інтегративний підхід. З точки зору об'єкта навчання – мовленнєводіяльний, а за способом навчання – свідомий (пізнавальний, когнітивний).

Погоджуємося з думкою С. Ю. Ніколаєвої про те, що на сучасному етапі реалізації міжкультурної іншомовної освіти провідним філософським напрямом вважається *гуманістичний підхід* (А. Маслоу, К. Роджерз, Р. Мей, В. Франкл та інші): відображення принципів культурного розмаїття. Гуманістичний підхід – це система ідей і поглядів на людину як на найбільшу соціальну цінність, створення умов для її повноцінного життя і фізичного та духовного розвитку [6, с. 31].

Автономне навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики реалізує гуманістичний підхід шляхом особистісного розвитку у вигляді самовизначення особистості, свободи вибору. При чому особистісний розвиток розглядається як цілісний неперервний процес, зорієнтований з одного боку на соціалізацію з одного боку і індивідуалізацію з іншого, в якому реалізується автономність студента, здатність до

проектування індивідуальної освітньої траєкторії, керування і контроль своєї власної пізнавальної діяльності.

Системний підхід (С. Оптнер, А. Холл) з позиції загальної концептуальної основи дослідження полягає в тому, що системи, взяті із найрізноманітніших галузей, мають чимало спільних властивостей. Узагальнення закономірностей системи відбувається з урахуванням способу організації системи, засобів отримання, передачі, обробки, виходу і збереження інформації, а також функціонування системи, тобто поведінки або реагування на різні сигнали із зовнішнього середовища. Завдання системного підходу полягає в узагальненні знань, що отримані в одних галузях, але поширюються на інші сфери та проблеми [6, с. 31].

В рамках системного підходу автономне навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики розглядається як система, що обумовлює встановлення внутрішніх зв'язків і відношень між компонентами системи. Цілі навчання визначають організацію процесу, зміст, технології навчання, форми і засоби, а також результат освітнього процесу. Автономне навчання, як системоутворюючий елемент, обумовлює характеристики усіх структурних компонентів і надає усьому процесу специфічність у вигляді багатоматіття форм пізнавальної діяльності в іншомовному середовищі, і яка орієнтована на особистісний і професіональний розвиток майбутнього учителя математики.

Особистісно орієнтований підхід (А. Маслоу, К. Роджерз, І. О. Зимняя, Ю. І. Пассов, Н. Ф. Коряковцева, І. С. Якіманська та інші) означає створення умов для розвитку особистісних якостей студентів, орієнтацію на їхній індивідуальний досвід, можливості, потреби, інтереси.

У контексті реалізації автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування особистісно орієнтований підхід передбачає формування вторинної мовної особистості студента, яка характеризується творчістю, самостійністю, здатністю до соціальної взаємодії [6, с. 32]. Особистісно орієнтований підхід у автономному навчанні професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики передбачає засвоєння змісту предмета не шляхом трансляції знань студенту, а в процесі його власної діяльності, спрямованої на оволодіння цим змістом шляхом орієнтації на самостійне визначення своїх потреб, постановку цілей, відбір навчальних матеріалів і стратегій, вирішення студентами навчальних завдань, самоаналіз, самоконтроль та самооцінку результатів автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування. Автономне

навчання має будуватися не стільки з позиції логіки і системності іншомовної освіти, скільки з погляду на можливості розвитку особистості (вторинної мовної особистості), її внутрішнього стану, індивідуальної програми засвоєння іноземної мови.

Особистісно орієнтований підхід передбачає направленість на розвиток особистості студента як активного суб'єкту навчальної діяльності і всебічну підготовку його до неперервного автономного процесу навчання, саморозвитку і самовдосконалення протягом усього життя. Зазначений підхід передбачає врахування особистісних характеристик студента, його залученість у процес навчання, таким чином дозволяючи забезпечити умови для інтелектуально-цілісного розвитку студента як вільної індивідуальності. Під особистісно орієнтованим спілкуванням у процесі автономного навчання розуміємо спілкування, яке засноване на інтересі людини до людини, на доброзичливому, тактичному, поважному відношенні співрозмовників, на врахуванні індивідуально-психологічних особливостей студента та інше. Застосування особистісно орієнтованого підходу в автономному навчанні професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики є необхідним, оскільки автономне навчання може бути досягнутим лише за умови реалізації індивідуальних потреб, можливостей і нахилів студентів і максимальній передачі ініціативи студенту як центру навчання.

Комунікативний підхід (К. Брамфіт, У. Литлвуд, Ю. І. Пассов та інші), передбачає навчання мовлення в умовах спілкування. Перетворення процесу навчання у модель процесу спілкування передбачає проектування основних, принципово важливих, сутнісних параметрів спілкування, до яких відносять: особистісний характер комунікативної діяльності суб'єкту спілкування; взаємовідносини і взаємодія мовленнєвих партнерів; змістова основа процесу спілкування; система мовленнєвих засобів засвоєння, яка забезпечила б комунікативну діяльність у ситуаціях спілкування; організація оптимального співробітництва і підтримка діяльності на потрібному рівні активності. Комунікативний підхід до автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики визначає проектування навчального процесу на основі ситуацій реального спілкування в професійній діяльності. Ситуації спілкування в професійній діяльності, які пов'язані з вирішенням завдань іноземною мовою, і виявляється на основі аналізу професійного стандарту у відповідності до вимог, які висуваються до професійних функцій спеціаліста – майбутнього учителя математики.

Компетентнісний підхід (Я. А. ван Ейк, М. Байрам, Н. Д. Гальськова, Н. І. Гез, І. О. Зимняя, В. В. Сафонова) [6, с. 33] направлений на формування інтегративних якостей особистості спеціаліста і є загальноновизнаним в освіті та знаходиться в основі нормативно-правових актів, які регламентують діяльність вищої школи. Згідно з компетентнісним підходом цілі та результати навчання визначаються через поняття «компетентність», яка відображає реальну здатність студента самостійно вирішувати поставлені завдання на практиці і орієнтує навчальний процес на результат. Необхідність дотримання компетентнісного підходу в умовах автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики зумовлена тим, що, по-перше, за ним професійно орієнтована мовленнєва компетентність майбутніх учителів математики буде розвиватися як складова загальної професійної компетентності учителя; по-друге, оскільки, в його основі в професійній освіті закладено здатність і готовність студентів до самовизначення і саморозвитку.

Контекстний підхід (А. О. Вербицький) дозволяє за рахунок моделювання контексту професійної ситуації інтегрувати в навчальну ситуацію предметний і соціальний компоненти майбутньої професійної діяльності, забезпечуючи взаємопов'язаний предметно-професійний і соціальний розвиток студента, підключаючи, при цьому, увесь потенціал активності студента – від індивідуального сприйняття до соціальної активності. Важливість контекстного підходу в автономному навчанні професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики полягає в тому, що він передбачає особистісне включення студента в навчальну діяльність, послідовне моделювання в ній змісту, форм і умов професійної підготовки учителя математики. Таким чином, зміст навчання проектується не як навчальний предмет, а як предмет навчальної діяльності, який послідовно трансформується в предмет професійної діяльності. Основною одиницею змісту контекстного навчання виступає проблемна ситуація, яка створює можливості інтеграції отриманих знань для вирішення проблеми.

Рефлексивний підхід (Р. Джатінен, Т. Карсон, Н. Ф. Коряковцева, О. М. Соловова) передбачає самостійну пізнавальну діяльність студента, спрямовану на оволодіння професійно орієнтованим англомовним спілкуванням в умовах автономного навчання, що супроводжується рефлексією з метою аналізу та оцінки результатів власної роботи студента, визначення причин недоліків і невдач із подальшою корекцією програми дій з оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності [6, с. 34]. Рефлексивний підхід в умовах

автономного навчання передбачає таке опанування професійно орієнтованим англомовним спілкуванням, при якому ціленаправлено, поетапно і систематично у студентів розвиваються різні види рефлексії, насамперед, рефлексія змісту навчання і рефлексія власної навчально-пізнавальної діяльності.

Рівневий підхід (В. О. Беліков, Т. Є. Клімова, С. Л. Рубінштейн, В. В. Сафонова) базується на положенні про необхідність визначення рівня володіння мовою і передбачає систему визначення рівня володіння мовою відповідно до розроблених шкал дескрипторів (згідно Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти) [3] із навчальною та діагностичною метою, що є необхідною умовою для ефективного запровадження автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики. Рівневий підхід в умовах автономного навчання надає чіткого розуміння кінцевих цілей для кожного рівня володіння іноземною мовою. Отже, автономне навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики може бути розпочатим не тільки з рівня В1 (а в залежності від результатів вхідного тестування студентів). Водночас, рівневий підхід забезпечує: наступність навчання; прозорість і об'єктивність оцінювання знань студентів на кожному рівні; використання аутентичних навчально-методичних комплексів і текстів, які розроблені для кожного рівня; можливість підготуватися до міжнародних іспитів професійного характеру; пошук вектору іноземної професійної освіти на основі чіткого розуміння свого місцезнаходження у системі рівнів і кінцевої цілі.

Професійно орієнтований підхід (Є. Бревстер, Н. Ф. Бориско, Х. Гедерер, С. Джекобсон, І. Л. Плужник, В. В. Черниш) передбачає врахування на заняттях з іноземної мови інтересів студентів та їх майбутню професію. У ЗВО цей підхід пов'язаний з викладанням дисципліни «Англійська мова для професійного спілкування». Автономне навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики, яке засноване на професійно орієнтованому підході, має на меті розвиток готовності студента до білінгвальної міжкультурної комунікації, яка забезпечує здатність породжувати, інтерпретувати інформацію англійською мовою і ефективно її використовувати в професійній діяльності.

Оскільки, автономне навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики засновано на врахуванні потреб студентів у вивченні іноземної мови, що продиктовані особливостями майбутньої професії, то професійно орієнтований підхід в автономному навчанні професійно орієтова-

ного англомовного спілкування майбутніх учителів математики передбачає формування у студентів здатності іншомовного спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення, при організації мотиваційно-спонукальної і дослідної діяльності.

В основі *продуктивного підходу* (Н. Ф. Коряковцева, А. В. Рубцова, Л. В. Трофімова) лежать психолого-педагогічний, філософсько-аксіологічний, лінгводидактичний і організаційно-технологічний фактори, що дозволяє забезпечити стабільність підвищення якості іншомовної освіти. Реалізація цього підходу в умовах автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики забезпечує розвиток когнітивного, креативного і духовного потенціалу особистості з метою її самовизначення і саморозвитку в процесі вивчення англійської мови для професійно орієнтованого спілкування на основі включення студента в проектування всіх елементів власної іншомовної освіти: цілей, змісту, оптимального вибору методів, форм і засобів навчання, а також індивідуальної автономної освітньої траєкторії опанування англійської мови [6, с. 35].

Автономне навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики, що реалізується на основі продуктивного підходу, спрямовано на два основних освітніх продукти як результат продуктивної іншомовної освітньої діяльності студента: перший – особистісні новоутворення студента, що визначають розвиток його особистісних якостей і реалізацію його особистісного потенціалу; другий – іншомовний текстовий продукт, який зумовлює здатність студента здійснювати професійно орієнтовану іншомовну комунікацію.

Технологічний підхід (В. П. Беспалько, П. І. Образцов, Н. Ф. Талізіна та інші) передбачає конструювання навчального процесу на основі заданих вихідних положень: соціального замовлення, освітніх орієнтирів, цілей і змісту навчання. В умовах технологічного підходу завданням автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики є забезпечення реального внеску в методологічну, теоретичну, технологічну підготовку випускника до подальшої освіти і професійної діяльності, а також цілісне і спрямоване формування потреб і умінь застосовувати науковий зміст дисципліни «Англійська мова для професійного спілкування», забезпечення мотивації до вивчення іноземної мови. Сутність технологічного підходу до автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики заключається в наступному:

- попереднє проектування навчального процесу з подальшою можливістю відтворення проекту в педагогічній практиці;
- спеціально організоване цілепокладання, яке передбачає можливість об'єктивного контролю якості досягнення поставлених цілей;
- структурна і змістова цілісність технології навчання;
- відбір оптимальних методів, форм і засобів, на основі визначених і закономірних зв'язків усіх елементів технології навчання;
- наявність оперативного зворотного зв'язку, який дозволяє своєчасно і оперативно корегувати процес навчання.

Інтегративний підхід (В. В. Краєвський, Н. Ф. Тализіна, Л. І. Новікова та інші) є міждисциплінарним, що відображає специфіку предметно-професійної області, забезпечуючи цілісність і системність навчального процесу. В основі інтегративного підходу закладено моделювання контексту іншомовного спілкування в професійній, самоосвітній і соціокультурних сферах діяльності майбутнього учителя математики. У процесі автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування інтегративний підхід передбачає використання змішаного навчання, оскільки, сучасні технології, які застосовуються в автономному навчанні, дозволяють залучати в навчальному процесі усі чотири види мовленнєвої діяльності.

У мовленнєводіяльній підході (Л. Виготський, О. Леонтьєв та інші) в якості об'єкта навчання виступає мовленнєва діяльність як процес прийняття і передачі інформації, обумовлений ситуацією спілкування та опосередкований системою мови. Оволодіння вміннями говоріння, аудіювання, читання, письма і перекладу здійснюється шляхом реалізації цих видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання в умовах, що моделюють ситуації реального спілкування, що орієнтує не тільки на засвоєння знань, але і на способи засвоєння, зразки і способи мислення і діяльності, розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу студента. У зв'язку з цим, освітня діяльність студентів у процесі автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування організовується таким чином, щоб вони виконували вмотивовані дії з мовленнєвим матеріалом для вирішення комунікативних завдань, спрямованих на досягнення професійно орієнтованих цілей і намірів спілкування.

Когнітивний (свідомий, пізнавальний) підхід (Р. С. Андерсон, Д. П. Аузебел, С. Б. Ковриго та інші), передбачає усвідомлення й розуміння студентами мовних одиниць, формування здатності пояснювати, добір і вживання цих одиниць у процесі міжкультурного

спілкування; усвідомлення студентами того, як він / вона навчається, які прийоми використовує; оцінювання їх ефективності, самооцінювання рівня володіння професійно орієнтованим англомовним спілкуванням. Свідомий підхід і увага до мовної форми допомагають студенту осмислити і узагальнити отриману мовну інформацію, сприяють розумінню і природним процесам оволодіння іноземною мовою. В мовах автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики, когнітивний підхід передбачає організацію свідомого оволодіння одиницями мови у послідовності від отримання знань про значення таких одиниць до формування навичок і умінь на основі отриманих знань, забезпечуючи оволодіння англійської мови для професійного спілкування в результаті свідомого засвоєння практично необхідних знань для використання мови і розвитку на їх основі мовленнєвих умінь.

Отже, аналіз сучасних підходів у навчанні англійської мови свідчить, що у процесі автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики, підходи, як методологічна основа навчання, розглядаються на декількох рівнях, серед яких: філософський, загальнонауковий і методичний. Враховуючи предмет нашого дослідження з методики навчання іноземних мов, вважаємо, що описані нами підходи методичного рівня, а саме: особистісно орієнтований, комунікативний, компетентнісний, контекстний, рефлексивний, рівневий, професійно орієнтований, продуктивний і технологічний, відповідають сучасним освітнім вимогам, які висуваються до підготовки майбутнього учителя математики, забезпечують розвиток компетентності у професійно орієнтованому англомовному спілкуванні, а також сприяють формуванню автономії студента у процесі вивчення англійської мови.

У руслі нашого дослідження, задля проєктування методичної системи автономного професійно орієнтованого англомовного спілкування, особливої уваги приділяємо *системному підходу* загальнонаукового рівня.

Характерною особливістю розвитку сучасної освіти є системний підхід до навчальної діяльності. Системний підхід – це метод наукового пізнання, за яким передбачається аналіз явища як складної єдності, а не як простої суми елементів. Відповідно, системою називається будь-яке складне явище, до якого входять численні елементи, котрі утворюють певну сукупність завдяки наявності між ними внутрішніх зв'язків [5, с. 79]. Наприклад, нові загальноосвітні стандарти орієнтують викладача на системно-

діяльнісний підхід у навчанні. Тобто, результати навчання (особистісні, пізнавальні і метапредметні) повинні досягатися у комплексі, у нероздільному і взаємообумовленому зв'язку на основі формування універсальних навчальних дій [14, с. 432].

Поняття методичної системи навчання предмету уперше було введено А. М. Пишкало у 1975 році: «методична система представляє собою структуру, компонентами якої є цілі навчання, зміст навчання, методи навчання, форми і засоби навчання» [9, с. 7]. На думку дослідника, будь-яка теоретична модель системи навчання може бути описана п'ятьма ієрархічно взаємопов'язаними елементами: *цілями*, які обумовлені соціальним замовленням; *змістом*, який визначається діючим стандартом і програмами для конкретної спеціальності; *методами*; *організаційними формами*; *засобами навчання*. При цьому, провідним компонентом методичної системи навчання автор визначає цілі навчання. Водночас, функціонування методичної системи підпорядковано закономірностям, що пов'язані з внутрішньої будовою системи (коли зміна одного чи декількох компонентів призводить до змін усієї системи) і такими, що пов'язані з зовнішніми зв'язками системи, які визначаються тим, що методична система функціонує на певному соціальному і культурному фоні [9, с. 12].

Дослідники І. М. Дудіна, Н. Л. Стефанова доповнюють структуру методичної системи навчання таким компонентом, як: *заплановані результати навчання* [2; 12]. У своїх дослідженнях І. М. Дудіна представляє методичну систему навчання у вигляді п'яти взаємопов'язаних елементів: *цільового*; *змістового*; *операційно-діяльнісного* (методи, форми і засоби навчання); *контрольно-регулюючого* (контроль викладача за ходом вирішення поставлених завдань навчання і самоконтроль студентів за правильністю виконання навчальних операцій); *оціночно-результативного* (оцінка педагогами і самооцінка студентів досягнутих у процесі навчання результатів, встановлення відповідності до поставлених завдань навчання, з'ясування причин виявлених відхилень, постановка нових завдань навчання) [2].

Науковець С. І. Саранцев доповнює компонентний склад методичної системи навчання *структурою особистості, індивідуальністю учня* [10, с. 10], а дослідник І. В. Сартаков вводить до складу особистісний компонент, який на його думку, впливає на всі інші компоненти методичної системи навчання [11].

Дослідник В. В. Краєвський визначає методичну систему навчання як цілісну модель педагогічної діяльності, яка

конкретизується і знаходить своє втілення в підручниках, збірниках вправ, технічних засобах навчання та іншому [4].

У дослідженнях О. М. Новікова [7] методична система навчання розглядається як загальна направленість навчання, що орієнтується на різні типи основних форм організації діяльності учнів. Форми організації діяльності базуються на різних теоріях учіння: теорії асоціативно-рефлекторного навчання і діяльнісних теоріях навчання. В основі асоціативно-рефлекторних теорій закладено поняття асоціації, рефлексу, стимулу-реакції і описують тип учіння, якому притаманний репродуктивний характер засвоєння знань і умінь. Діяльнісні теорії спираються на поняття дії, завдання, проблеми. В таких теоріях вирішення завдання полягає у пошуку суб'єктом тої дії, за допомогою якої можна так перетворити умови завдання, щоб досягти поставленої цілі. Дослідник акцентує увагу на нових теоріях навчання для реалізації професійно-орієнтованого навчання: теорія проєктного навчання (Г. Л. Ільїн); теорія контекстного навчання (А. О. Вербицький); компетентнісний підхід у навчанні.

У своїх дослідженнях О. М. Новіков розглянув в історичній ретроспективі відомі типи методичних систем сучасного навчання: репродуктивне навчання; догматичне навчання; повідомляюче навчання (інформаційно-ілюстративне навчання); розвиваюче навчання; програмоване навчання; проблемне навчання; пошуково-дослідне навчання; продуктивна (критеріально-орієнтована) система навчання; система проєктивного навчання; інформаційна система. Автор робить висновок, що в реальних методичних системах навчання виділені типи і відповідні їм методи навчання застосовуються в певних комбінаціях, взаємодоповнюються, проте, лише один тип залишається провідним, домінуючим, а інші елементи доповнюють та збагачують його [7].

Теоретичними засадами побудови методичної системи навчання є базові положення особистісно-орієнтованого навчання, а саме: визнання людини як головної цінності в освіті, метою якої є створення умов її особистісного розвитку, з урахуванням її життєвого досвіду, потреб і здібностей; затребуваність особистої сфери студента через активізацію його особистісного потенціалу, переходом його у позицію суб'єкта навчальної діяльності шляхом залучення у проблемно-діалогову взаємодію і суб'єкт- суб'єктні відношення у спільній діяльності; надання студентам можливості проєктування освітньої діяльності, вибору змісту освіти, побудови індивідуальної освітньої траєкторії, забезпечення багатofункціональністю інформаційно-освітнього середовища [8].

До найбільш характерних рис методичної системи навчання

дослідниця Т. С. Фещенко відносить: науково обґрунтоване планування процесу навчання; єдність і взаємопроникнення теоретичної і практичної підготовки; високий рівень труднощів і швидкий темп вивчення навчального матеріалу; максимальну активність і достатню самостійність навчання; поєднання індивідуальної і колективної роботи; насиченість навчального процесу технічними засобами навчання; діяльнісний підхід [14, с. 432].

Отже, системний підхід – є провідним методологічним принципом дослідження, в основі якого лежить розгляд об'єктів у вигляді системи. Методична система навчання закладає орієнтовну основу педагогічній діяльності і оптимізує діяльність учіння, технологічність якої задається відбором і структуруванням змісту освіти, вибором методів, форм і засобів навчання, встановленням зв'язків між ними у відповідності до поставлених цілей.

Методичну систему навчання іноземної мови визначають як сукупність основних компонентів навчального процесу, які визначають відбір іншомовного матеріалу для занять, форм його падання, методи і способи навчання, а також способи його організації [5]. На думку І. Л. Бім, М. К. Колкової, методична система навчання іноземних мов представляє собою сукупність основних компонентів навчального процесу: *цілей і задач, принципів, змісту, методів і прийомів, вправ, засобів і організаційних форм навчання*. Останні три компонента складають *технологію* навчання [1; 13]. Згідно з твердженням С. Ю. Ніколаєвої функціонування методичної системи навчання іноземних мов обумовлюється багатьма чинниками, головними з яких є: характер соціального замовлення на сучасному етапі розвитку суспільства, цілі навчання й виховання, принципи і зміст навчання іноземних мов та інші [5, с. 79].

Дослідник А. М. Щукін зазначає, що усі компоненти є системними утвореннями, тому що: а) спрямовані на досягнення однієї мети – вивчення мови; б) щільно між собою пов'язані і проявляються у кожному конкретному акті навчальної діяльності; в) формуються під впливом середовища, яка диктує вимоги, чому і як треба навчати у зв'язку з потребами суспільства; г) об'єднуються один з одним шляхом навчання як системоутворюючого компонента системи. Усі компоненти системи навчання знаходяться між собою у певній ієрархічній залежності, проте домінуюча роль всередині системи належить цілям навчання, які формуються під впливом середовища і впливають на вибір підходів навчання, методів, принципів, засобів і організаційних форм навчання. Шляхом перелічених компонентів система навчання реалізується (функціонує) у вигляді *навчального процесу*, організаційно-

структурною одиницею якого є *практичне заняття*, а функціональною – *система мовленнєвих дій і операцій*, які об'єднані у цикли навчальної діяльності [15, с. 71].

Науковці І. Л. Бім, М. К. Колкова, С. Ю. Ніколаєва, А. М. Щукін [1; 5; 13; 15] розглядають методичну систему навчання як багаторівневу ієрархічну будову (в межах якої визначається характер взаємодії усіх її елементів) на трьох рівнях:

1) на рівні макропідходу, тобто на рівні розгляду методики у взаємодії з іншими науками, які є для неї базовими. На цьому рівні відбувається збільшення обсягу теоретичних знань з методики навчання іноземних мов і посилення управління практикою навчання з боку теорії;

2) на рівні навчання конкретної мови у різних умовах навчання (наприклад: вивчення англійської мови у ЗВО, навчання дорослих, дошкільників та інше). На цьому рівні навчання розглядається як система, що наповнена конкретним змістом, спрямованим на навчання конкретної іноземної мови;

3) на рівні мікропідходу, тобто, на рівні реального процесу навчання, основними складовими (підсистемами) якого є викладач, студент і матеріальні засоби навчання: підручники, навчальні посібники та інше.

Методична система характеризується цілісністю і, водночас, відносною самостійністю своїх частин, що дає можливість розглядати її компоненти в ізольованому вигляді. У цілому, методичній системі навчання іноземної мови притаманні наступні особливості:

1. *Функціональність* – здатність реалізації (функціонування) системи у процесі навчання в залежності від поставленої цілі. Таким чином, функцією системи навчання, об'єктом якої є іноземна мова, виявляється навчання мови як засобу спілкування. Характер спілкування (вибір його стратегії і тактики) визначається ціллю навчання, яка диктується соціальним замовленням суспільства.

2. *Складність*. Система складається з багатьох компонентів (підсистем), які в процесі навчання вступають у певні взаємозв'язки один з одним і з середовищем як цілісні утворення, що знаходяться у певній ієрархічній залежності.

3. *Відкритість*. Постійно розвиваючись система піддається впливу з боку середовища і готова включити до своєї структури нові компоненти, поява яких зумовлена досягненнями самої методики і суміжних з нею наук (наприклад: вплив комп'ютерних технологій навчання, розвиток принципу комунікативності і соціокультурної направленості навчання мови в цілому) [5, с. 80; 15, с. 72].

Зауважимо, що оволодіння іноземною мовою як результат навчання може бути *керованим* (оволодіння мовою студентом у результаті навчання і засвоєння мовленнєвого досвіду викладача) і *некерованим, або спонтанним* (відбувається в умовах безпосереднього контакту студента з носієм мови).

Визнаючи важливість навчання як визначального фактору для функціонування системи у вигляді навчально-виховного процесу, виокремимо найважливіші особливості і форми навчання іноземної мови, серед яких [15, с. 81; 15, с. 76]:

1) за критерієм взаємодії викладача і студента: *контактне, дистантне*;

2) за критерієм способу організації: *активне, інформативне*;

3) за критерієм зв'язку змісту навчання з майбутньою професією: *контекстне, позаконтекстне*;

4) за критерієм реалізації принципу свідомості: *інтуїтивне, свідоме*;

5) за критерієм орієнтованості на учасників навчально-виховного процесу: *орієнтоване на викладача, орієнтоване на студента*.

У процесі створення методичної системи слід враховувати, що її функціонування можливе лише, коли вона визначається цілями, завданнями і змістом навчання, і включає планування, контроль, аналіз і корегування навчального процесу [14, с. 434].

Отже, *методична система навчання іноземної мови* розглядається як ієрархічно організована цілісна сукупність таких взаємопов'язаних компонентів, як підходи до навчання, принципи, цілі, завдання, зміст, методи, засоби, організаційні форми і процес навчання. При цьому, слід зазначити, що процес навчання реалізується шляхом технології навчання, яка визначає певні форми взаємодії між викладачем і студентами, між студентами і з засобами навчання. Елементами зовнішнього середовища по відношенню до системи навчання іноземних мов виступають: соціальне замовлення суспільства / держави; система вищої професійної освіти; сучасна лінгвістична, психолого-педагогічна і методична наука; рівень розвитку сучасної науки і технології, який визначає особливості сучасного інформаційно-комунікаційного середовища.

Розробка методичної системи автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики передбачає поєднання компонентів *методичної системи навчання іншомовного професійно орієнтованого спілкування* (цілі і завдання, підходи, принципи, зміст, методи і прийоми, засоби і організаційні форми навчання) і *методичної системи автономного навчання* (визначення потреб, постановка

цілей, планування навчання, відбір матеріалів, відбір навчальних стратегій, практика, моніторинг прогресу, оцінювання і перевірка).

Отже, можемо визначити *методичну систему автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики* як: функціональну, складну, відкриту систему навчання, яка: включає підходи, цілі і завдання, зміст, принципи, технології (методи, засоби і організаційні форми); є орієнтованою на особистість студента; забезпечує контактну і дистантну взаємодію викладача і студента; сприяє активній організації навчального процесу і зв'язку змісту навчання з майбутньою професією; враховує індивідуальність студента, а також соціальний контекст розвитку суспільства і освіти.

Загальну структуру методичної системи автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики можна представити у вигляді наступних компонентів (підсистем): *цільового* (цілі, завдання); *методологічного* (підходи, принципи); *змістовного* (зміст), *процесуального* (технології, методи, форми і засоби); *результативного* (діагностика, критерії, результат) (рисунк 1).

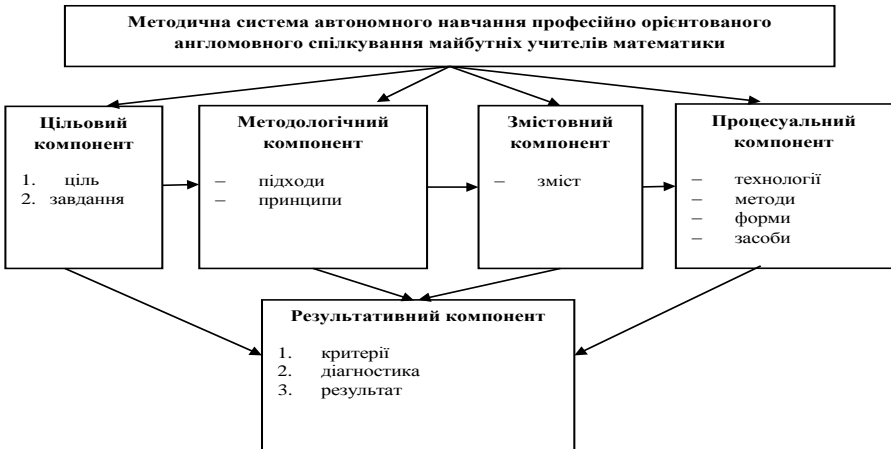


Рис. 1. Компоненти методичної системи автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування.

Цільовий компонент представлений поєднанням цілі і системи завдань, комплексне вирішення яких забезпечує досягнення поставленої цілі. В теорії систем ціль визначається як результат визначення діяльності системи. Методологічний компонент визначає основу системи навчання визначаючи підходи і принципи побудови

методичної системи автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики. Змістовний компонент описує різні аспекти, а також науково обґрунтований відбір змісту автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування, який є одним з основних умов ефективності розвитку англomовної професійно орієнтованої мовленнєвої компетентності. Процесуальний компонент передбачає сукупність дій суб'єктів освітнього процесу, які направлені на розвиток зазначеної компетентності, а також технології, методи, форми і засоби навчання; розкриває процес організації навчальної діяльності студентів за допомогою системи навчальних вправ. Результативний компонент представляє взаємопов'язані аспекти розвитку англomовної мовленнєвої компетентності студента – майбутнього учителя математики: компоненти, критерії, показники, рівні компетентності в автономному професійно орієнтованому англomовному спілкуванні. Виокремлені компоненти методичної системи автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики взаємопов'язано функціонують з урахуванням зовнішніх і внутрішніх факторів впливу на методичну систему.

Отже, визначені нами підходи зумовлюють вибір цілей, згідно з якими визначаються зміст, принципи, технології, методи і засоби навчання і спрямовані на розвиток важливих складових професійної підготовки майбутніх учителів математики, серед яких: розвиток компетентності в професійно орієнтованому англomовному спілкуванні, системне опанування новими знаннями, навичками і уміннями, формування умінь автономної діяльності, взаємопов'язане навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності та інше. Розвиток зазначених складових сприяє тому, що процес підготовки майбутніх учителів математики стає ефективнішим, за умови комбінованого застосування розглянутих підходів у багаторівневій методичній системі автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування.

Література

1. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника (опыт системно-структурного описания). – М. : Рус.яз., 1977. – 288 с.
2. Дудина И. М. Методическая система обучения основам логического программирования в профессиональном образовании учителей информатики: дисс. ... канд.пед.наук: спец.13.00.08. – Тольятти, 1997. – 168 с.

3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Наук. ред. укр. Видання С.Ю. Ніколаєва. Переклад з англ. – К.: Ленвіт, 2003.
4. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения. – М. : Педагогика, 1977. – 264 с.
5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн.ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
6. Ніколаєва С. Ю. Сучасні підходи до реалізації міжкультурної іншомовної освіти // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2018. – VI (66), Issue: 162.
7. Новиков А. М. О развитии методических систем. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://anovikov.ru/artikle/met_sys.htm. 2006
8. Осипова С. И. Теоретическое обоснование построения и реализации модели образования, способствующей становлению субъективной позиции учащегося: автореф. дисс. ... д-ра пед.н.: 13.00.01. – Томск, 2001. – 12 с.
9. Пышкало А. М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе: авторский доклад по монографии «методика обучения элементам геометрии в начальных классах», представленной на соискание ... д-ра пед.наук. – М. : Академия пед.наук СССР, 1975. – 60 с.
10. Саранцев Г. И. Методическая система обучения предмету как объект исследования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://portalus.ru\(c\)](http://portalus.ru(c)).
11. Сартаков И. В. Совершенствование методической системы обучения информатике. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://totem.edu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=349&Itemid=2
12. Стефанова Л. В. Теоретические основы развития системы методической подготовки учителя математики в педагогическом вузе: автореф.дисс. ... док.пед.н. – СПб, 1996. – 32 с.
13. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам. Под общей редакцией М. К. Колковой. – СПб. : КАРО, 2007. – 288 с.
14. Фещенко Т. С. К вопросу о понятии «методическая система» // Молодой ученый. – 2003. – №7 (54). – С.432–434.
15. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учеб. пособие для преподавателей и студентов. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

В. Г. Донець

Інтеграція України до Європейського та світового освітнього простору призвела до кардинальних змін у системі освіти для подолання протиріч, які склалися між сучасною освітою та життям.

До основних сучасних тенденцій світового розвитку, що зумовили істотні зміни в системі освіти, належать:

- прискорення темпів розвитку суспільства та, як наслідок, потреба в підготовці людей до життя в умовах, що швидко змінюються;

- перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, що призвело до значного розширення масштабів міжкультурної взаємодії, коли важливими стали чинники комунікабельності та толерантності;

- виникнення глобальних проблем, які можна вирішити лише шляхом співробітництва у межах міжнародного співтовариства, що передбачає формування у молодого покоління відповідного мислення;

- демократизація суспільства, розширення можливостей соціального вибору, за умови готовності громадян до такого вибору;

- динамічний розвиток економіки, зростання конкуренції, скорочення сфери некваліфікованої та малокваліфікованої праці, глибокі структурні зміни в сфері зайнятості, що визначають постійну потребу в підвищенні професійної кваліфікації та перепідготовці працівників, зростанні їхньої професійної мобільності [1].

Держави-члени Європейського Союзу інтенсивно працюють над розробкою стратегій та політики поліпшення соціальних та економічних умов для людей з обмеженими можливостями. Крім того, ЄС є учасницею Конвенції ООН про права людей з інвалідністю (UNCRPD), першого договору про права людини XXI століття, який набув чинності 3 травня 2008 року [2]. Гострота проблеми пов'язана з тим, що, при тенденції до збільшення, кожна шоста людина в світі вже страждає від різних форм інвалідності [2]. Ця велика група людей є соціально та економічно незахищеною та залежною, адже, через їхній обмежений доступ до зайнятості бідність серед них на 70% вище середньої.

Люди з інвалідністю мають право жити та працювати нарівні з іншими, тому на основі Конвенції про права людей з інвалідністю в 2010 році Європейською комісією було прийнято Європейську

стратегію щодо інвалідності на 2010-2020 роки [3]. Її метою є повна імплементація цієї конвенції, а основними напрямками визначено такі:

- доступність (товари та послуги повинні бути доступними для людей з інвалідністю, а також повинен розвиватися ринок спеціальних приладів для них);
- залучення (люди з інвалідністю повинні мати можливість скористатися всіма перевагами громадянства ЄС: усунення бар'єрів для повної участі в суспільному житті та дозвіллі, отриманні якісних послуг);
- рівність (протидія їхній дискримінації за ознакою інвалідності на ринку праці);
- працевлаштування (підвищення кількості осіб з інвалідністю на ринку праці до середніх показників зайнятості працездатного населення);
- освіта та стажування (рівний доступ до освіти протягом життя для створення можливостей брати повну участь у житті суспільства та підвищення якості їхнього життя);
- соціальний захист (гідні умови життя, боротьба з бідністю та соціальною ізоляцією);
- здоров'я (рівний доступ до послуг з охорони здоров'я);
- зовнішній вплив (захист прав осіб з інвалідністю при розширенні ЄС та реалізації міжнародних програм з розвитку).

Відповідно до звіту Європейської Комісії про успішну реалізацію положень Європейської стратегії щодо інвалідності на 2010-2020 роки [4] для гармонізації вимог її першого напрямку щодо доступності товарів і послуг для осіб з інвалідністю, в 2015 році додатково було запроваджено Європейський акт доступності (European Accessibility Act) та вдосконалено законодавство ЄС щодо автодорожнього, залізничного та морського транспорту. Крім того, були прийняті: Директива ЄС 2016/2102 від 26.10.2016 щодо доступності веб-сайтів та мобільних додатків установ публічного сектору [5], стандарт щодо доступності [6], стосовно інформаційно-комунікаційних систем і технологій з урахуванням потреб осіб з інвалідністю тощо. Також на даний час в ЄС діють декілька програм з фінансування проектів у сфері прав осіб з інвалідністю, зокрема, бюджет програми «Права, рівність і громадянство» склав на 2017 рік близько 62 млн. євро [7].

Ці здобутки ЄС з реалізації прав осіб з інвалідністю на рівноправне з іншими та гідне життя свідчать про системний підхід, що включає необхідні управлінські, фінансові, соціально-політичні, законодавчі, технічні заходи спрямовані на реалізацію положень

Європейської стратегії щодо інвалідності на 2010-2020 роки, що ґрунтується на засадах пріоритету прав людини.

Приєднавшись до основних міжнародних угод у сфері прав людини (Декларації ООН про права людини, Конвенцій ООН про права інвалідів, про права дитини), Україна провадить діяльність щодо створення сприятливого для дітей з особливими освітніми потребами середовища, у якому, відповідно до Концепції інклюзивної освіти України [8], гідний розвиток і захист їх прав забезпечується шляхом дотриманням принципів демократії, рівності, миру, соціальної справедливості з урахуванням моральних засад і традиційних цінностей українського суспільства, спрямованих на зміцнення сім'ї та розвитку дітей.

В освітньому просторі України впровадження інклюзивної освіти відбувається відповідно до закону «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» [9] у якому інклюзивне навчання визначено як систему освітніх послуг, яка забезпечує реалізацію права на освіту осіб з особливими освітніми потребами; закріплює право на освіту осіб з особливими освітніми потребами і надає їм можливість отримувати освіту в усіх навчальних закладах; передбачає надання психолого-педагогічної, корекційно-розвиткової та іншої допомоги особам з особливими освітніми потребами в системі освіти у порядку з урахуванням їхніх потреб, визначених в індивідуальній програмі розвитку особи з особливими освітніми потребами тощо.

Особливості професійної підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти, окремі її теоретичні та практичні аспекти висвітлили у наукових працях зарубіжні та вітчизняні дослідники: В. Гладуш, О. Глоба, Т. Дегтяренко, І. Демченко, Дж. Дешпелер, Р. Джордж, В. Засенко, Т. Зубарева, Н. Енестейшен, С. Кірк, Дж. Кларк, А. Колупаєва, С. Лілі, С. Литовченко, Т. Лормана, Дж. Лупарт, О. Мартинчук, Л. Прядко, Л. Савчук, Т. Сак, О. Таранченко, І. Тат'яничкової, О. Федоренко, Д. Харві, Д. Чемберс та інші. Значний інтерес до цієї проблеми свідчить про її актуальність та необхідність пошуку шляхів формування готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Актуальність підготовки та перепідготовки психолого-педагогічних кадрів саме до інноваційної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища визначається, насамперед, такими чинниками:

- прискорене впровадження інклюзивного навчання упродовж останніх років;
- недостатня обізнаність фахівців з методологічними засадами інклюзивної освіти, технологічними та методичними засобами впровадження інклюзивного навчання;
- збільшення академічного компоненту при формуванні практичних професійних компетентностей студентів, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища;
- недостатнє усвідомлення професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти значущості, особливостей та змісту діяльності психолого-педагогічних кадрів в умовах інклюзивного освітнього середовища.

У зв'язку з цим ми поставили собі за мету визначити особливості формування готовності вчителів початкової школи до інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання з використанням інтерактивних технологій.

В останні десятиліття проблеми, пов'язані з інклюзивною освітою дітей з обмеженими можливостями, стали предметом обговорення не тільки провідних лікарів, педагогів, психологів, фахівців з права та інженерних спеціальностей, але й їхніх батьків, які прагнуть навчати та виховувати своїх дітей в загальноосвітніх навчальних закладах, що дасть їм можливість стати повноцінними та повноправними членами суспільства. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив різноманітні підходи до вирішення проблеми підготовки та підвищення кваліфікації фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії, що ґрунтуються на визнанні та врахуванні в освітньому процесі розмаїття учнівського колективу для задоволення освітніх потреб кожного учня [10–16].

Терміни «інклюзія» (від англ. *inclusion* – включення) – процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі та «інклюзивна освіта» були введені в педагогічні науку та практику на Всесвітній конференції з освіти осіб з особливими потребами, яка відбулася в місті Саламанка (Іспанія) в 1994 році. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність в сфері освіти осіб з особливими потребами відноситься до основоположних міжнародних документів. Цінність даного документа полягає в тому, що в ньому містяться пропозиції з практичної реалізації законодавчих ініціатив у сфері інклюзивної освіти, яка передбачає не тільки активне включення та участь дітей з обмеженими можливостями здоров'я в навчально-виховному процесі звичайних

навчальних закладів, але передбачає перебудову системи загальної освіти та навчально-виховного процесу, з метою створення умов для реалізації освітніх потреб усіх категорій дітей.

На сучасному етапі суспільного розвитку людства інклюзія стала провідною тенденцією в системі освіти, а фундаментальними основами концепції інклюзивної освіти визначені виняткова цінність та унікальність кожної людини, незалежно від її фізичного стану, та спрямованість на створення спеціальних умов для успішної соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Потрібно також зазначити, що інклюзивна освіта – це довгострокова стратегія, що потребує терпіння та терпимості, систематичності та послідовності, безперервності, комплексного підходу для її реалізації. Процес інклюзивної освіти в різних країнах відбувається по-різному, адже, залежить від соціально-культурних і соціально-політичних умов у них.

Але так було не завжди, людство на ранніх історичних етапах свого розвитку демонструвало протилежні підходи до розв'язання проблем інвалідності. В умовах обмеженості матеріальних ресурсів, постійної боротьби за них і низького рівня медицини, ставлення до інвалідів було негативним. Так, в античності був розвинений культ фізично досконалих людей-воїнів, а фізичні відхилення сприймаються як кара богів за гріхи, а люди з фізичними вадами вважалися «нечистими», тобто носіями злих магічних сил [17]. Прихильниками такого упередженого ставлення по відношенню до дітей з фізичними або розумовими аномаліями в розвитку були не тільки звичайні громадяни, а й представники інтелігенції (лікарі, юристи, філософи), що й обумовило жорстке несприйняття таких дітей здоровими членами суспільства.

Суспільну думку підтримував римський філософ Сенека, який писав, що треба вбивати вродків і топити тих дітей, які народжуються на світ кволими та спотвореними. Так, на його думку, треба робити не через гнів і досаду, а керуючись правилами розуму: відділяти негідне від здорового [18]. Інваліди були обмежені в цивільних правах, які визначалися здатністю володіти зброєю та земельною власністю, відповідно, не могли набути статусу громадянина, тому античний суд прирівнював інваліда до мертвого, а його претензії були настільки ж безглуздими, як претензії померлого [19].

У стародавніх Римі та Греції нормою вважалося й дітовбивство немовлят з різними аномаліями. Документальним свідченням агресії та нелюдського ставлення до дітей-інвалідів античної епохи є закон Лікурга (IX-VIII ст. до Р. Х.), в якому зафіксована рекомендація до

знищення фізично неповноцінних немовлят. Тому в Спарті, яка на багато століть проголосила культ здорового тіла та військового мистецтва, неповноцінних немовлят скидали в прірву, а осіб, які досягли похилого віку вбивали.

В Греції в IV ст. до Р. Х. з'явилися образливі та глузливі імена, які вказували на характер фізичної вади: Міскелос (Кульгавий), Роїкос (Кривий) та інші [20]. Поступово система політичного виховання в Афінах розвивалася в контексті демократії. Однак протягом і наступних століть законодавством було визначено виявляти фізично неповноцінних дітей вже з моменту їхнього народження, відокремлювати їх від здорових, залишаючи напризволяще.

Відношення до інвалідів почало суттєво змінюватися в епоху виникнення християнства, коли до них почали ставитися як до людей, що знаходяться під особливим захистом Бога – убогим в буквальному сенсі цього слова. Під впливом християнства милосердне ставлення до будь-якого каліки та жебрака починає вважатися нормою [21].

Але, незважаючи на кардинальні зміни, що відбувалися в Європі протягом півтора тисячоліть (реформи державного устрою, становлення нової ідеології, затвердження нових цінностей, нової релігії, розвиток наукової думки), в середньовічному законодавстві юридичний статус дітей-інвалідів не переглядався. Типова позиція європейського суспільства до розумово відсталих дітей була визначена в терміні «ідіот» (від грец. idiotos – невіглас; особа, що не приймає участі в суспільному житті). Саме цей термін набув широкого використання аж до XVIII ст. для позначення дітей з інтелектуальними порушеннями – від незначного до вираженого, а також зумовив відсутність медичної, соціально-культурної підтримки дітям-інвалідам, повне виключення їх з нормального життя суспільства [22, с. 21].

Політичні та соціально-економічні зміни, що відбулися в країнах Європи та США в XVIII-XIX століттях, спричинили величезні позитивні зміни державної політики в галузі освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Після ухвалення частиною європейських країн закону про обов'язкову загальну безкоштовну початкову освіту почалося створення у них системи спеціальних установ для навчання цих дітей, були визначені джерела фінансування, цілі та методи навчання. Творець мімічного методу Ш. М. де Еппе відкрив у Франції в 1770 році першу в світі приватну школу – Паризький інститут глухонімих. У Німеччині творець «чистого усного методу» С. Гейнике заснував у 1778 році в Лейпцигу перший Інститут для глухонімих, німецький тифлопедагог А. Цейне у

співпраці з французьким педагогом В. Гаюї відкрили в 1806 році перший навчальний заклад для сліпих дітей в Німеччині, в 1873 році з'явився другий навчальний заклад для незрячих в Саксонії, а в наступні десятиліття спеціальні школи для навчання та виховання сліпих і глухонімих дітей з'явилися практично на всій території Німеччини. Ще у 1832-1834 роках у Німеччині були організовані курси, які пройшли більше ста педагогів-наставників по роботі з особливими дітьми в народних школах.

Дана традиція прийшла в Росію з Західної Європи. У другій половині XIX століття до інвалідів почали відносити й цивільних осіб, які отримали каліцтва в результаті воєн. Це пояснюється тим, що на мирне населення почали все частіше впливати небезпеки, пов'язані з військовими конфліктами. Активізація досліджень проблем інвалідності, її наслідків і причин відбулася після Першої та Другої світових воєн, коли інвалідність набула масового характеру. «Після Другої світової війни, в руслі загального руху по формулюванню та захисту прав людини в цілому та окремих категорій населення, зокрема, відбувається формування терміну «інвалід», що відноситься до всіх осіб, які мають фізичні, психічні або інтелектуальні обмеження життєдіяльності» [23, с. 6–7].

Посилення у суспільстві ідей гуманізму після Другої світової війни стало передумовою для створення в 1945 році Організації Об'єднаних Націй (ООН). Ця організація виступила ініціатором реалізації рівних прав дітей з обмеженими можливостями здоров'я в системі освіти та постійно привертає увагу держав і урядів до питань забезпечення прав дітей-інвалідів на отримання ними якісної та доступної освіти. Посилення інтеграційних процесів у країнах західної Європи в повоєнний час призвело до створення в 1957 році Європейського економічного співтовариства (ЄЕС), що сприяє формуванню в цих країнах єдиних поглядів на проблеми розвитку науки, культури та освіти. Прийнята в 1961 році Європейська соціальна хартія закріпила «право фізично та розумово непрацездатних осіб на професійну підготовку, відновлення працездатності та соціальну реабілітацію» [22, с. 105].

Декларація соціального прогресу та розвитку, прийнята Генеральною Асамблеєю ООН у 1969 році, ще більше посилила увагу держав й урядів до захисту прав і «забезпечення добробуту інвалідів, а також забезпечення захисту людей, які страждають фізичними та розумовими вадами» [24, с. 65].

У 1970-ті роки в Швеції керівник Данської служби охорони психічного здоров'я Н. Бенк-Міккельсон і директор Асоціації розумово відсталих людей Б. Нірbye ввели термін «нормалізація» [25].

Головним принципом нормалізації є положення про право людей з обмеженими можливостями здоров'я на отримання освіти, гідної роботи, а також умов життя, наближених до нормальних [26].

Якщо в Європі ідеї спільної освіти підтримуються великим числом законодавчих і нормативних актів, то в США їхній реалізації передують педагогічні пошуки нових шляхів і педагогічні експерименти. Так, у 1962 році дослідник М. Рейнольдс опублікував програму спеціальної інклюзивної освіти, якою передбачалося залучення якомога більшої участі дітей з обмеженими можливостями здоров'я до загального освітнього потоку за принципом: «специфіки не більше, ніж зазвичай».

У 1970 році американський вчений І. Дено запропонував соціально-педагогічну концепцію – модель «Каскад» [27]. Під каскадом розумілася система соціально-педагогічних заходів, що дозволяють дитині з обмеженими можливостями здоров'я якомога ефективніше взаємодіяти в загальному потоці (mainstream). З 1975 року США, завдяки імплементації закону 94-142 «Про освіту дітей-інвалідів», поставили на правову основу інтеграційні процеси в інклюзивній освіті. Даний закон забезпечив право на безкоштовну освіту дітей-інвалідів у державних школах за рахунок коштів федерального бюджету.

В цей же час в США приймаються законодавчі акти, які багато в чому визначають напрями сучасної американської політики в галузі освіти, що ґрунтуються на використанні передового досвіду загальної та спеціальної освіти:

- реформи освіти 1980 року, що мали на меті створити умови для вчителів, які візьмуть на себе відповідальність за освіту дітей з обмеженими можливостями здоров'я;
- доповідь Р. Рейгана «Ризики нації: імператив для освітніх реформ» у 1983 році, представлена Національною комісією з питань якості освіти;
- закон про освіту індивідів з порушеннями в розвитку, імplementований у 1990 році.

Однак, введення інтеграційних освітніх інновацій в практику масової школи США зумовило виникнення цілої низки проблем, пов'язаних, в першу чергу, з неспроможністю частини викладачів загальноосвітніх навчальних закладів забезпечити необхідні адекватні умови як для освіти дітей з особливими потребами, так і їх спілкування з однолітками. За результатами проведених у той час досліджень, вчителі не були готові як до нового виду професійної діяльності, так до посилення відповідальності, покладеної на них. Суттєвою проблемою стало те, що процес інтеграції, спрямований на

створення спеціальних умов для дітей з особливими освітніми потребами, проходив у межах традиційної системи освіти та навчально-виховного процесу. Подібні спроби розв'язання проблеми з адаптації дітей з обмеженими можливостями здоров'я до умов масових шкіл шляхом їх простого переведення зі спеціальних у цілому виявилися неефективними й в ряді європейських країн.

Тому у програмі підвищення кваліфікації вчителів ЮНЕСКО було виділено зміст, який визначає концепцію «інклюзивного навчання» сьогодення:

- скасування поділу на загальну педагогіку та особливу педагогіку: шкільні заняття повинні бути доступні для всіх дітей;
- «інклюзивні школи» є ефективними тому, що використовують нові методи навчання (ознаками ефективних шкіл є поділ відповідальності між керівництвом школи й викладачами);
- орієнтація на навчальну програму, а не на індивіда; колишня орієнтація на індивіда повинна замінитися орієнтацією на навчальну програму; заняття не повинне розділяти учнів;
- ефективні школи для всіх дітей: акцент робиться на викладача та його кваліфікацію, а не на використання додаткових ресурсів для особливих учнів [1].

В цьому контексті погоджуємося з думкою М. Астоянц та І. Россіної, що інклюзія це не лише процес, але й політика, які в сукупності забезпечують повну участь усім членам суспільства в його життєдіяльності. З такої точки зору інклюзію варто розглядати ширше, ніж забезпечення прав людини на освіту. Сюди входить і забезпечення права на соціальне функціонування індивіда без обмежень в правовій, економічній, соціокультурній, соціальній, територіальній площинах [28, с. 12].

Однак, варто зауважити, що цей процес має розпочинатися саме з освітнього закладу, а саме: з початкової школи. Соціалізація особистості розпочинається в ранньому віці та значною мірою формується в початковій школі. Одже, метою навчання є не лише передача знань, умінь та навичок молодому поколінню, але й їх адаптація до цінностей та потреб суспільства.

В іноземному освітньому просторі вважається, що інклюзивна освіта – це процес залучення всіх учнів у відповідних за віком класах загальної освіти, які дають змогу отримати певні консультації та досягти успіху в основній навчальній програмі, незалежно від фізичних вад та стану здоров'я [29]. При цьому, звертається увага на те, що успішне інклюзивне навчання можливе, насамперед, через прийняття та розуміння учнями фізичних, пізнавальних,

академічних, соціальних й емоційних відмінностей, що, в подальшому, сприяє успішній адаптації таких дітей у суспільстві.

Потреба у формуванні готовності вчителів початкової школи до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти пов'язана не лише із щорічним збільшенням кількості таких дітей і їхнім становищем у суспільстві (ізоляція від однолітків, обмеження в спілкуванні й інших видах діяльності), але, в першу чергу, з недостатньою реалізацією на практиці залучення дітей з особливими потребами в повноцінний процес навчання поряд з іншими дітьми.

Дослідниця В. Болдирева розкриває зміст понять інтеграції та інклюзії в освіті як сучасних форм навчання дітей з особливими потребами в масових школах. І. Іванова, Л. Борщевська та Л. Зіброва вказували на те, що, хоча сім'я і є основним середовищем формування людини, вона не повинна бути єдиним агентом впливу, оскільки особлива дитина потребує спілкування з іншими членами суспільства та не повинна замикатися в домашньому оточенні. Світовий досвід інтегрування дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади вивчали Н. Кутуєнко, В. Шахненко, В. Шевченко та ін. Актуальність і необхідність соціальної, культурної та освітньої інтеграції та інклюзії дітей з особливостями розвитку в системі суспільних відносин підкреслюється в роботах А. Колупаєвої, М. Малофєєва, Н. Назарової, С. Шевченко, Н. Шматко, М. Чайковського та ін.

У дослідженнях І. Бгажнєвої, В. Бондаря, Л. Волкової, І. Гілевич, В. Засенка, Г. Махортової, Т. Сак, В. Синьова, Л. Тигранової, Л. Шипіциної особлива увага надається питанням надання практичної допомоги особам з обмеженими можливостями під час їхньої інтеграції в суспільство, вивчення спеціальних умов успішної інклюзії, визначення основних напрямів із включення дітей з особливостями розвитку в загальноосвітній процес.

О. Рассказова в своїх працях вивчає роль соціального педагога в інклюзивному освітньому середовищі. Важливою темою досліджень є праці Л. Будяка, оскільки автор розглядає інклюзивне навчання в умовах сільської загальноосвітньої школи. Натомість О. Василенко, акцентуючи увагу на соціально-педагогічних умовах адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі, визначає, власне, адаптацію як процес і результат активного пристосування дитини з особливими потребами до шкільного життя [30, с. 52].

Szönyi & Söderqvist Dunkers розробили концептуальну модель, яка включає три основні виміри та показники інклюзивного розвитку:

- еквівалентність, що означає здатність школи побачити / розпізнати та зрозуміти передумови учнів та потреби кожної людини;
- доступність, яка означає здатність школи адаптувати викладання та соціальне середовище до роботи з дітьми з особливими потребами;
- участь, яка передбачає здатність школи стимулювати дитячий колектив до роботи з дітьми з особливими потребами [31].

Дослідники О. Чопик вивчав взаємини дітей з особливими освітніми потребами зі своїми здоровими одноліткам, І. Малишевська – теоретичний аспект впровадження інклюзивної освіти в Україні, а М. Захарчук вивчав систему інклюзивної освіти США. А. Колупаєва обґрунтувала, що основними питаннями, які потрібно вирішити у роботі з дітьми з особливими потребами є: програмно-методичне забезпечення, підготовка та підвищення кваліфікації кадрів із питань специфіки роботи з дітьми з обмеженими можливостями, а також розробка нових освітніх моделей та програм для дітей з фізичними вадами [32, с. 38–41].

Автори Б. Ауне, Б. Берг і Р. Дженнаро спробували пояснити, що робити, коли в дитини виявляється нестандартна поведінка у школі, в інклюзивному класі. Ф. Армстронг і М. Моор проаналізували фактори та умови інтеграції дітей з особливими потребами в соціум, де є різні гетерогенні групи.

Аналіз зазначених наукових досліджень показує, що в умовах інклюзивної освіти потрібно розвивати інноваційний потенціал самого вчителя, саме вчителю має бути притаманна: інноваційна культура, інноваційне мислення, вміння використовувати інноваційні методи в педагогічній діяльності.

Критерії готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивної освіти також розглядалися у низці публікацій. Зокрема, С. Альохіна до них віднесла інформаційну обізнаність, знання педагогічних технологій, психології та корекційної педагогіки, а також формування відповідної ціннісної орієнтації особистості, позитивного педагогічного оптимізму, толерантності тощо [33].

Цікавим у контексті нашого дослідження є напрацювання К. Гудзь, яка визначила готовність вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти як «комплекс гармонійно-взаємодіючих і взаємодоповнюючих психологічних і професійних якостей, що дозволяють здійснювати педагогічну діяльність на високому мотиваційно-ціннісному рівні та організувати навчально-виховний процес з молодшими школярами із урахуванням вимог інклюзивної освіти» [34, с. 130]. На думку дослідниці, таке розуміння готовності дасть педагогу можливість знаходити індивідуальний

підхід до кожної дитини, сформувати уміння приєднати дітей із різними типами порушень до діяльності на уроці тощо.

Особливості підготовки вчителів до професійної діяльності розглянула в своїх дослідженнях О. Мартинчук. Вона обґрунтувала та виділила такі компоненти професійно-особистісної готовності вчителя до роботи в умовах інклюзивної освіти: мотиваційний (забезпечення позитивної мотивації щодо роботи в умовах інклюзивної освіти, формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей з особливостями психофізичного розвитку), когнітивний (система знань про особливості психофізичного розвитку осіб з обмеженими можливостями), креативний (творча активність педагога, яка дозволяє розвивати творчий потенціал дітей з особливостями психофізичного розвитку, враховуючи їх можливості) та діяльнісний (прийоми реалізації професійно-педагогічних знань в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами) [35].

Потрібно зазначити, що педагогічні дослідження значним чином впливають на розв'язання проблем інновацій в освітньому просторі, але поза увагою залишається проблема взаємозв'язку інноваційних технологій навчання та педагогічної майстерності вчителя у процесі навчання. Крім того, не потрібно забувати, що мають бути також розв'язані проблеми педагогічного виховання – сформувати відданого громадянина рідної країни та ціннісного ставлення до своєї держави.

Не зважаючи на результативні переваги, впровадженню інноваційних технологій заважають наступні причини:

- при застосуванні інтерактивних методів навчання не достатньо враховуються вікові особливості учнів;
- система освіти значною мірою зорієнтована на набуття знань, умінь і навичок, а не компетенцій, як кінцевого результату;
- не достатньо розкривається творчий потенціал учнів;
- значна кількість викладачів не володіють навичками застосування в навчальному процесі інноваційних технологій;
- не достатнє фінансування освітніх закладів, у зв'язку з складними економічними обставинами в Україні.

Основні зауваження при запровадженні інноваційних методів навчання пов'язані, насамперед, з інформаційною безпекою, адже, не завжди вдається належним чином вберегти учнів від негативної інтернет-інформації. Крім того, потрібно пам'ятати, що в основі виховання особистості шляхом засвоєння духовних і загальнолюдських цінностей має бути слово та людське спілкування.

У більшості з проаналізованих матеріалів, мова йде про побудову навчального процесу на основі так званих загально-навчальних (або

міжпредметних) хмарних технологій, використання яких не залежить від специфіки навчального предмета, а саме:

- технології онлайн-розробки електронних навчальних матеріалів у загальноприйнятих форматах – графічні зображення, текстові документи, електронні таблиці, електронні презентації (MicrosoftOffice 365, документи Google), а також он-лайн-тренажерів та систем он-лайн-тестування;

- технології он-лайн-зберігання електронних навчальних матеріалів: DropBox, Box, GoogleDrive, сайти Google, Диск, Облако@mail.ru, SlideShare тощо;

- технології управління навчанням: GoogleOpenClass, Moodle, конструктори освітніх Інтернет-порталів.

Звісно, у навчально-методичних та наукових публікаціях майже не висвітлено результатів досліджень із залучення у навчальний процес так званих вузькоспеціалізованих хмарних технологій, тобто таких, що можуть бути використані для підтримки навчання лише окремих шкільних предметів. Зокрема, визначальними у системі хмарних технологій навчання англійської мови мають стати: можливість дивитися англійськомовні фільми, працювати з аудіо текстами, виконувати різноманітні вправи з самостійного оцінювання, користуватися електронними словниками, слухати тексти за допомогою мобільних пристроїв, грати у логічні ігри, що найбільше подобається учням. А що було раніше? Виписували нові слова у зошити, писали переклад і користувались практично одним джерелом нових знань – підручником.

Застосування хмарних технологій у загальноосвітніх навчальних закладах надало можливість розв'язати проблему комп'ютеризації навчально-виховного процесу, яка залишається актуальною для більшості шкіл України. Проблема поглиблюється тим, що, зокрема, уроки інформатики запровадженні з другого класу, а англійської мови – з першого, що означає загострення ситуації з комп'ютерними класами. Крім того, частина шкіл є фізико-математичними та гуманітарними гімназіями, де процес навчання без застосування сучасних інноваційних технологій буде неефективним.

Інноваційність передбачає забезпечення умов розвитку особистості, реалізацію її права на особистісну ініціативу та свободу саморозвитку [36, с. 19].

Існує велика кількість різноманітних інноваційних педагогічних технологій, однак їх використання в навчальному процесі вимагає від учителів відповідної підготовки щодо їх вибору та впровадження в навчально-виховний процес початкової школи, особливо, якщо мова йде про інклюзивну освіту.

Інноваційна діяльність передбачає сформованість у вчителя креативності, яка дозволяє йому здійснювати оновлення педагогічного процесу, враховуючи особливості інклюзивної освіти.

Різноманітність інноваційних педагогічних технологій дозволяє вчителю доцільно підібрати саме ті, які будуть найефективнішими в даній ситуації, враховуючи рівень знань та умінь учнів, а також забезпечити позитивну мотивацію до навчання. Використання інноваційних методів навчання дозволяє підвищити пізнавальну активність класу, впливати на формування готовності до особистісної взаємодії, що є особливо важливим в умовах інклюзивної освіти.

В системі початкової освіти, як вважають Н. Сірант та Н. Кисіль, найбільш ефективними є впровадження інноваційних методів навчання за такими напрямками:

- демократизація навчального процесу;
- забезпечення автономії учнів у навчанні;
- зміна ролі вчителя у навчальному процесі;
- впровадження кооперативного навчання;
- індивідуалізація навчального процесу;
- інформатизації навчального процесу;
- інтенсифікація навчального процесу та максимальна активізація учнів у ньому;
- використання проблемного підходу до навчання [15].

Однак, при цьому мова йде про врахування особливостей інклюзивної освіти. Організація освітньої діяльності з використанням інноваційних технологій в умовах інклюзивної освіти потребує від вчителя новаторства та, певною мірою, нестандартного мислення. Будь-яка інноваційна технологія, що впроваджується в навчальний процес, вимагає значних витрат часу та засобів для її реалізації, а в умовах інклюзивної освіти – ще й врахування особливостей учнів. Насамперед, потрібно враховувати особливості встановлення контакту з дітьми, які мають особливі потреби в освіті.

У ході нашого дослідження було проведено анкетування фахівців, які працюють в умовах інклюзивної освіти (14 корекційних педагогів, 6 асистентів вчителів, 11 вчителів початкових класів інклюзивної форми навчання, всього – 31 особа), з метою визначення потреби формування у вчителів початкової школи готовності до інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Респондентам була запропонована анкета (таблиця1), в якій пропонувалося оцінити необхідність певного явища чи риси (1 – необхідності немає; 5 – наявна гостра необхідність). Результати опитування у відсотках наведені в таблиці 2.

Таблиця 1

Анкета для опитування фахівців, які працюють в умовах
інклюзивної освіти

№	Твердження	Бальні оцінки				
		1	2	3	4	5
1.	Необхідність інклюзивної освіти у початковій школі	1	2	3	4	5
2.	Потреба педагога, який працює в умовах інклюзивної освіти щодо постійного оновлення знань, бажання переймати передовий досвід використання інноваційних технологій	1	2	3	4	5
3.	Потреба педагога, який працює в умовах інклюзивної освіти щодо пошуку нових методів та напрацювань	1	2	3	4	5
4.	Потреба педагога, який працює в умовах інклюзивної освіти експериментувати з інноваційними методами та засобами навчально-виховної роботи	1	2	3	4	5
5.	Наявність прагнення долати труднощів в умовах інклюзивної освіти	1	2	3	4	5
6.	Необхідність використання інноваційних технологій в умовах інклюзивної освіти	1	2	3	4	5
7.	Наявність теоретичних напрацювань до впровадження інклюзії	1	2	3	4	5
8.	Готовність сучасної школи до впровадження інклюзії	1	2	3	4	5
9.	Необхідність у підвищенні кваліфікації вчителів початкової школи щодо впровадження інклюзивного навчання	1	2	3	4	5
10.	Оцініть Ваш рівень підготовки щодо роботи в умовах інклюзивного навчання	1	2	3	4	5

Таблиця 2

Результати анкетування фахівців, які працюють в умовах інклюзивної
освіти

№	Твердження	Бальні оцінки, % у відповідях				
		1	2	3	4	5
1.	Необхідність інклюзивної освіти у початковій школі	0,0	0,0	0,0	6,5	93,5
2.	Потреба педагога, який працює в умовах інклюзивної освіти щодо	0,0	0,0	3,2	16,1	80,7

	постійного оновлення знань, бажання переймати передовий досвід використання інноваційних технологій					
3.	Потреба педагога, який працює в умовах інклюзивної освіти щодо пошуку нових методів та напрацювань	0,0	0,0	0,0	16,1	83,9
4.	Потреба педагога, який працює в умовах інклюзивної освіти експериментувати з інноваційними методами та засобами навчально-виховної роботи	0,0	0,0	0,0	12,1	87,9
5.	Наявність прагнення долати труднощів в умовах інклюзивної освіти	0,0	0,0	0,0	0,0	100
6.	Необхідність використання інноваційних технологій в умовах інклюзивної освіти	0,0	0,0	3,2	22,6	74,2
7.	Наявність теоретичних напрацювань до впровадження інклюзії	12,9	25,8	48,4	12,9	0,0
8.	Готовність сучасної школи до впровадження інклюзії	12,8	32,3	45,1	9,8	0,0
9.	Необхідність у підвищенні кваліфікації вчителів початкової школи щодо впровадження інклюзивного навчання	0,0	6,5	25,8	38,7	29,0
10.	Оцініть Ваш рівень підготовки щодо роботи в умовах інклюзивного навчання	0,0	3,2	9,7	58,1	29,0

За результатами проведеного опитування бачимо таке:

- усі респонденти відзначили потребу інклюзивної освіти у початковій школі, причому 93,5% вважають, що цей процес є необхідним для подальшого розвитку нової української школи;
- наявна потреба у педагогах, які працюють в умовах інклюзивної освіти та постійно підвищують свій професійний рівень шляхом використання інноваційних технологій (80,7% оцінили її на найвищому рівні);
- сформованість прагнення долати труднощів в умовах інклюзивної освіти, що є одним із показників готовності педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти всі респонденти оцінили на найвищому рівні;

- готовність сучасної школи до впровадження інклюзії була оцінена на середньому рівні, зокрема через відсутність відповідних методичних напрацювань, розробки методичних вказівок щодо використання інноваційних методів навчання, необхідності підвищення кваліфікації вчителів.

Останнім запитанням була самооцінка власної кваліфікації працівника у роботі в умовах інклюзивного освітнього середовища. Це питання використовувалося для перевірки об'єктивності відповідей. Якщо самооцінка педагога співпала із оцінкою його роботи з боку адміністрації, відповіді вважалися об'єктивними. Аналіз оцінки та самооцінки показав, що вони відрізняються в допустимих межах, не більше 5%, що дає підстави стверджувати про об'єктивність отриманих результатів.

Результати нашого дослідження дають підставу погодитися із твердженням В. Бондаря, в тому що «негативною тенденцією сьогодення є стихійність, поспішність, а часом і волонтаризм у збільшенні кількості учнів, охоплених інклюзивним навчанням, без одночасного створення і впровадження спеціальних програм, спеціальних методик викладання, розширення діапазону спеціальних освітніх послуг та процедур переходу до інклюзії» [37].

На основі теоретичного аналізу нами були визначені напрямки пошуку механізмів формування готовності вчителів початкової школи до інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання:

- розкриття теоретичних основ та аналіз практичного досвіду використання інноваційних технологій в умовах інклюзивного навчання;

- визначення сутності поняття «готовність вчителів початкової школи до інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання» та його структурних компонентів, а також пошук шляхів їх розвитку;

- формування у студентів знань, умінь та навичок організації навчального процесу початкової школи із використанням інноваційних технологій в умовах інклюзивного навчання;

- розробка структурно-організаційної моделі процесу формування готовності вчителів початкової школи до інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання з використанням інтерактивних технологій та її перевірка шляхом організації педагогічного експерименту.

Люди з вадами інтелектуального чи фізичного розвитку є одними з найбільш соціально незахищених верств населення. Такі вади передбачають наявність потреби в постійній допомозі лікарів, вчителів, вихователів як правило протягом усього життя. Традиційна модель піклування про таких людей передбачала часткову чи повну

їх ізоляцію в спеціальних установах, що позбавило цих людей можливості для ефективної соціалізації.

За останні роки в нашій державі спостерігається розвиток інтересу до інклюзивної освіти та її поширення. Незважаючи на певні національні аспекти, у більшості країн ЄС вже створено законодавчу базу щодо розвитку інклюзивної освіти, яка передбачає в першу чергу підготовку висококваліфікованих фахівців у цій сфері. Саме вчитель є тією основною ланкою, яка має забезпечити можливість інклюзивної освіти. Це передбачає пошук ефективних шляхів підготовки майбутніх вчителів в умовах інклюзивної освіти.

В межах проведеного дослідження було проведено опитування фахівців, які працюють в умовах інклюзивної освіти з метою визначення потреби формування готовності вчителів початкової школи до інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Результати опитування показали, що наявна необхідність формування готовності вчителів початкової школи до використання інноваційних технологій в умовах інклюзивного навчання, а також – розробки відповідного методичного забезпечення. У цьому контексті в статті було обґрунтовано необхідність формування готовності вчителів початкової школи до інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання, визначені проблеми, які необхідно вирішити, окреслено методичні особливості цього процесу.

Література

1. Biewer G. Inclusive Education – Was können internationale Konzepte und Erfahrungen für den Auf- bzw. Ausbau eines inklusiven Angebots für blinde und sehbehinderte Kinder in Deutschland und in Österreich beisteuern / Gottfried Biewer. // Edition Bentheim Würzburg, 2009. – P. 209–217.
2. Конвенція ООН про права людей з інвалідністю (UNCRPD). – URL: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
3. European Commission. European Disability Strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe // Europa. Eu. – 2010. – С. 1–9. URL: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52010DC0636:en:NOT#top>.
4. European Commission. Progress Report on the implementation of the European Disability Strategy 2010–2020. – 2017. URL: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1137>
5. European Parliament. Directive 2016/2102: on the accessibility of the websites and mobile applications of public sector bodies. – 2016. V. 2014, February 2014. – P. 15.

6. En 301549 – Accessibility requirements suitable for public procurement of ICT products and services in Europe // Etsi.Org. – 2014. – V. 1. – P. 1–138.
7. Commission implementing decision of 1.3.2017 concerning the adoption of the work programme for 2017 and the financing for the implementation of the Rights, Equality and Citizenship Programme. – Brussels: European Commission, 2017. – URL: http://ec.europa.eu/justice/grants1/programmes-2014-2020/files/rec_2017_awp_commission-implementing-decision_en.pdf.
8. Концепція розвитку інклюзивної освіти. – URL: <https://docs.google.com/document/d/1uL7wxNKDHWcZ3v4duuZilozyyXfEYIE-PMps3YNrWKc/edit?hl=en>.
9. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг: Закон України від 23.05.2017 р. № 2053-VIII. – URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2053-19>.
10. Бородіна О. С. Підготовка майбутнього вчителя основ здоров'я до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / О. С. Бородіна; ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. – Харків: [б. в.], 2014. – 20 с.
11. Інклюзивна освіта: досвід і перспективи: [монографія] / Колектив авторів; відп. ред. Г. В. Давиденко. – Вінниця, 2016. – 242 с.
12. Колупаєва А. А. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій. За заг. ред. Л. І. Даниленко. – Київ, 2007. – 128 с.
13. Миськів Л. І. Правові проблеми інклюзивної освіти в Україні / Л. І. Миськів. – Харків: Ніка Нова, 2014. – 456 с.
14. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – Київ: «А.С.К.», 2012. – 286 с.
15. Сірант Н. Інноваційні технології навчання на уроках математики в початковій школі / Н. Сірант, Н. Кисіль. – URL: <http://pedcollege.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/09/>.
16. Тименко В. М. Педагогічні засади соціальної роботи зі студентською молоддю у вищих навчальних закладах США: автореф. дис. канд. пед. наук 13.00.05 / В. М. Тименко. – Київ, 2005. – 19 с.
17. Фоминых А. М. Исторические аспекты становления идей инклюзивного образования детей. – URL: <http://камкп.рф>.
18. Киселев М. И. Генезис отношения к детям с ограниченными возможностями / М. И. Киселев // Молодой ученый. – 2012 . – № 12. – С. 412–415.

19. Гребёнкин А. Ю. Отношение к инвалидам в Европе в различные исторические эпохи / А. Ю. Гребёнкин // Вестник Московского государственного гуманитарно-экономического института. – 2012. – № 2. – С. 27–30.
20. Циткилов П. Я. История социальной работы: учебное пособие / П. Я. Циткилов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 279 с.
21. Тоттон М. Лекции по истории церкви / М. Тоттон; пер. В. В. Меркулова. – Москва: Русские словари, 1997.
22. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом / Н. Н. Малофеев: в 2-х ч. – Москва: Печатный двор, 1996. – Ч. 1. Западная Европа. – 182 с.
23. Холостова Е. И. Социальная работа с инвалидами: учебное пособие / Е. И. Холостова. – Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2006. – 240 с.
24. Права человека и инвалидность: доклад комиссии по правам человека ООН: E/CN.4/SUB.2/1911/31. – 76 с.
25. Nirje B. The Normalization Principle and Its Human Management Implications / B. Nirje // The International Social Role Valorization Journal. – 1994. – Vol. 1. – № 2. – P. 19-23.
26. Culham A. Deconstructing Normalisation: Clearing the Way for Inclusion / A. Culham, M. Nind // Journal of Intellectual and Developmental Disability. – 2003. – Vol. 28. – № 1. – P. 65-78.
27. Deno E. N. Special Education as Developmental Capital / E. N. Deno // Exceptional Children. – 1970. – № 37. – P. 229-237.
28. Астоянц М. С. Социальная инклюзия: попутка концептуализации и операционализации понятия // М. С. Астоянц, И. Г. Россихина. – URL: http://pi.sfedu.ru/rspu/science/grants/social_orphanry/Izvestiya_UFY_12.doe.
29. Bui X. Inclusive education research and practice: Inclusion works / X. Bui, C. Quirk, S. Almazan, M. Valenti. Hanover, MD: Coalition for Inclusive Education, 2010. – 14 p.
30. Борохвіна Т. Проблема інклюзивної освіти у педагогічній теорії та практиці / Т. Борохвіна // Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка». – 2018. – № 7/39. – С. 50–61.
31. Szonyi K. Dar man soker far man svar: Delaktighet i teori och praktik for elever med funktionsnedsattning / K. Szonyi, T. Soderqvist Dunkers, Eds. – [Where you seek you will get the answer: Participation in theory and practice for students with disabilities]. – 2012.
32. Колупаева А. А. Инклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / Колупаева А. А. – Київ: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.

33. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 31–54.
34. Гудзь К. Готовність педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти ЗНЗ / К. Гудзь // Педагогічний часопис Волині. – 2018 – №1(8). – С. 128–133.
35. Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти / О. В. Мартинчук // Вісник психології і педагогіки: збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – Київ, 2012. – Вип. 8. – 248 с.
36. Даниленко Л. І. Теорія і практика інноваційної діяльності в загальній середній школі / Л. І. Даниленко // Управління освітою. – 2001. – № 3. – С. 18–24.
37. Бондар В. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи / В. Бондар. – URL: http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=454>.

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ГАЛУЗЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

С. П. Загородній

Вирішення завдань, що стоять перед вищою школою, має забезпечити виконання вимог відповідної галузі педагогічної науки – педагогіки вищої школи, яка вивчає теоретичні і практичні проблеми розвитку особи студентів, їх професійної підготовки у ЗВО. Освітньо-кваліфікаційний рівень магістра є одним із визначальних факторів рівня науково-технічного прогресу в країні і сприяє формуванню інтелекту та духовному вихованню молоді, забезпеченню достатку в суспільстві. Усе зазначене досягається самою філософією магістратури: єднання знань, умінь і навичок та постійної готовності до негайного реагування на швидкоплинні зміни в науці та технологіях. Це зумовлює потребу у високій гнучкості змісту магістерських програм, їх здатності допомогти майбутнім фахівцям бачити у будь-якому факті його макро- і мікронаслідки, передбачати зміни у природі та суспільстві. Тобто магістерська підготовка має забезпечити молодій людині здатність до глобального мислення, бачення місця і ролі професії, що опановується, можливості порівняння стану справ у відповідній галузі в Україні з сучасними досягненнями країн світу [4, с. 222].

Предметом педагогіки вищої школи є освітній процес, шляхи його розвитку і підвищення ефективності. Теорія навчання у вищій школі, як розділ педагогіки вищої школи, розглядає освітній процес в єдності вирішення завдань освіти, виховання, навчання і розвитку, формування у випускників високого професіоналізму. Цілі, завдання, зміст, організація і методика навчання визначаються виходячи з прогнозованого розвитку науки, техніки, економіки, суспільства, змін, що відбуваються у світі, сучасних вимог до професіоналів, їх прагнення до безперервного самовдосконалення й активної, творчої участі у прогресі суспільства.

Теорія і методика виховання досліджує особливості процесу виховання студентів – майбутніх професіоналів, обґрунтовує підходи до вирішення виховних завдань в процесі навчання, розробляє технології виховного впливу, уточнює специфіку вузівських форм і методів виховання, вона покликана пояснити, передбачити і встановити раціональну організацію і способи навчання.

Наукова організація навчально-виховного процесу розглядає взаємопов'язану діяльність керівництва ЗВО, професорсько-викладацького складу і студентів для досягнення мети вищої освіти. Основним завданням керівництва такою діяльністю є те, щоб на

кожному етапі навчання досягати активного і глибокого засвоєння навчального матеріалу при одночасних позитивних загальних і професійних змінах їх особистості. Управління спрямоване на раціоналізацію управлінської, педагогічної та навчальної діяльності всіх категорій постійного і змінного складу ЗВО, підвищення ефективності та надійності підготовки фахівців-професіоналів. Саме тому педагогічна підготовка повинна полягати у формуванні професійної готовності педагога до педагогічної діяльності, яка визначається не тільки системою спеціальних знань, професійних дій і спеціальних відносин, а й сформованістю і зрілістю професійно значущих якостей, відповідною кваліфікацією, яка виявляється у здатності до прогнозування цілей і результату педагогічного впливу, побудови індивідуальних траєкторій розвитку особистості, ухвалення самостійного рішення тощо [3, с. 60].

У розділі методика навчальної та наукової роботи студентів досліджуються і обґрунтовуються ефективні форми, методи, технології організації цієї роботи, формування загальноосвітніх і професійних знань, навичок, умінь, звичок, якостей, здібностей, необхідних випускникам як молодим професіоналам-особистостям. Основне завдання розділу – встановлення педагогічних можливостей змісту навчальних дисциплін і методики їх викладання, а також організації позааудиторної і самостійної роботи студентів у досягненні мети вищої освіти. Загальне поняття «підготовка» означає певний запас будь-яких знань, отриманих у процесі навчання, занять; психолого-педагогічна підготовка фахівців розглядається як спеціально організований процес оволодіння майбутніми фахівцями психолого-педагогічними знаннями, уміннями й навичками у процесі вивчення системи професійно спрямованих дисциплін психолого-педагогічного циклу і формування професійно значущих якостей особистості, необхідних для майбутньої професійної діяльності [5, с. 10–11].

Теорія і методика забезпечення освітнього процесу та використання технічних засобів розробляють шляхи використання насамперед досягнень сучасної інформаційної та комп'ютерної техніки у підготовці студентів, підготовка студентів магістратури повинна сприяти розвитку здатностей до інноваційної діяльності, оволодіння інформаційними технологіями, комунікації. Досліджуються шляхи дистанційної освіти, використання Інтернету, електронної пошти, телебачення, інших аудіовізуальних засобів як очної, так і заочної форми отримання освіти. Головною ознакою системи підготовки магістрантів є цілісний підхід в організації навчального процесу в умовах магістратури [2].

Вирішення означених проблем значною мірою залежить від

психолого-педагогічної підготовки викладачів. Їхня професійна компетентність як вихователів (незалежно від того, які навчальні дисципліни вони викладають) є гарантом комплексного підходу до організації навчально-виховного процесу, створення умов для розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця, його особистісної і професійної реалізації і самореалізації в освітньому процесі. Тому проблема підвищення якості підготовки фахівців нерозривно пов'язана з підвищенням педагогічної та інтелектуальної культури педагога, подоланням усталених стереотипів і консерватизму в організації навчально-виховного процесу [6, с. 298].

За нашими дослідженнями до основних завдань оволодіння магістрантами знаннями і практиками у галузі педагогіки вищої школи відносяться:

- знання термінології, що використовується в педагогіці, її застосування в суміжних дисциплінах на поглибленому рівні, глибокі знання про джерела і місце педагогіки в системі наук та її взаємини з іншими дисциплінами;
- оволодіння глибокими і впорядкованими знаннями про сучасні напрямки розвитку педагогіки, її течії і системи, розуміння їх історичних і культурних детермінант;
- наявність глибоких і системних знань про специфіку та методологію предмету (основні школи, орієнтація науково-дослідницьких стратегій, методи прикладних досліджень у соціальних і гуманітарних науках, володіти методологічними підходами, розуміти постулат багатовекторності проведення досліджень у педагогіці);
- наявність структурованих знань в областях і спеціалізаціях педагогіки, що охоплює термінологію, теорію і методіку;
- мати уявлення про особливості розвитку людини протягом життєвого циклу, як в біологічному аспекті, так в психологічному і соціальному;
- мати уявлення про види соціальних зв'язків, розширені знання про різні типи соціальних структур та норм соціального життя і процесів що протікають між ними;
- володіти знаннями про теорії виховання, навчання і інші процеси що відбуваються в інших освітніх середовищах, їх особливості;
- мати знання про структуру та функції системи освіти, орієнтуватися в освітніх системах інших країн, володіти знаннями про учасників освітньої, виховної, культурної діяльності;
- мати сформовані знання принципів та норм загальної і професійної етики;
- мати навички спостереження, пошуку, обробки, отримання

інформації про соціальні явища різної природи з використанням різних джерел та інтерпретувати їх з точки зору проблем освіти;

- може використовувати та інтегрувати теоретичні знання з області педагогіки і суміжних з нею дисциплін для аналізу складних проблем, освітніх, виховних, культурних, інформаційно-пропагандистських, а також для діагностики і розробки практичних заходів;

- вміє ефективно спілкуватись з використанням різних каналів і методів комунікації як з фахівцями в галузі педагогіки, так і з особами за межами кола спеціалістів;

- з допомогою сучасних технологічних рішень може чітко висловлювати свою думку в усній і письмовій формі, має навички побудови складних усних і письмових відгуків на теми, що стосуються різних питань педагогічної діяльності з використанням теоретичних знань, використовуючи як досягнення педагогіки так і інших дисциплін;

- має поглиблені навички представлення власних ідей, проблем і пропозицій, висувати їх на публічне обговорення в контексті обраних теоретичних перспектив, з точки зору різних авторів, керуючись при цьому етичними принципами;

- має розвинені дослідницькі навички: розрізняє орієнтації в методології педагогічних досліджень, формулює проблеми дослідження, вибирає адекватні методи, методики і розробляє інструменти дослідження;

- готовий до прийняття професійних і особистих проблем, проявляє активність, відстоює власну позицію у прийнятті індивідуальних і колективних професійних дій у області педагогіки;

- використовує досягнення педагогічної науки для розвитку особистості і побудови зв'язків у соціальному середовищі, має позитивне ставлення до набуття нових знань з педагогіки і створювати нові педагогічні розробки;

- ототожнює себе з цінностями, цілями і завданнями, що реалізуються в педагогічній практиці, відрізняється обережністю, зрілістю і відповідальністю у розробці, плануванні та реалізації педагогічної практики;

- переконаний у важливості професійної поведінки і дотриманні правил професійної етики, бачить і формулює моральні проблеми й етичні дилеми пов'язані з своєю роботою та роботою інших;

- шукає оптимальні рішення і можливості корекції неправильних педагогічних дій, відрізняється відповідальністю за власну діяльність, прийняття рішень та здійснені дій і їх наслідки;

- відчуває відповідальність перед суспільством, виражає таке відношення до професіоналів і моделює такий підхід у середовищі;

- реагує на проблеми освіти, готовий до спілкування і співпраці з оточуючим середовищем, в тому числі з особами, які не є фахівцями в даній галузі, а також є активним учасником груп і організацій, що здійснюють педагогічну діяльність;

- має усвідомлення відповідальності за збереження культурної спадщини регіону, країни, Європи та світу.

З урахуванням процесів розвитку вищої школи в сучасних умовах можна констатувати, що пріоритетними питаннями наукових досліджень у галузі педагогіки вищої школи можуть бути: дослідження проблем системної організації навчального процесу, оптимізації інформаційного забезпечення, концептуально-проблемної діяльності, поглиблення зв'язку навчальної та наукової роботи, підвищення ефективності виховання у ЗВО.

Таким чином, можна виділити наступні концептуальні компоненти змісту курсу "Педагогіка вищої школи" :

1. Загальногуманітарний компонент включає знання про місце педагогіки в системі наук, про їх об'єкти і основні методи дослідження, про взаємозв'язок цих областей знань з іншими і про основні етапи їх розвитку. Цей компонент як би синтезує ту інформацію курсу, яка відноситься до педагогіки в цілому.

2. Соціальний компонент включає себе знання про роль вищої школи як соціального інституту, спрямованого на відтворення суспільства. Цей компонент розкриває не лише соціальні функції, але і відповідальність перед соціумом ЗВО і їх викладачів.

3. Соціально-економічний компонент включає знання і уявлення про функціонування вищої школи як інституту підготовки кадрів в умовах сучасної кон'юнктури ринку праці і ринкової економіки. Сюди також входять питання, пов'язані з розвитком ЗВО як економічних суб'єктів в умовах економіки освіти і конкуренції на ринку освітніх послуг.

4. Дидактичний компонент розкриває структуру і саму методику освітнього процесу у вищій школі. Відомо, що освіта – це не лише навчання, але також ще і виховання. Проте з'ясовано, що виховні функції вищої школи набагато органічніше розкриваються в соціальному компоненті курсу, оскільки теорія виховання як окрема область педагогічного знання в не вивчається.

5. Організаційно-управлінський компонент розкриває особливості організації освітнього процесу у ЗВО і дає основні уявлення про менеджмент в освітній установі.

Педагогіка вищої школи відіграє істотну роль при визначенні змісту вищої освіти, що знаходить відображення у державних стандартах вищої освіти, навчальних планах і програмах, а також у

формуванні змістової моделі підготовки фахівців. Вона покликана забезпечувати реалізацію у навчальному процесі ЗВО основних принципів вищої освіти: фундаментальність, спеціалізацію, безперервність навчання, високий загальнонауковий і культурний рівень студентів, їх свідому громадянську позицію. Сучасна педагогічна наука пропонує інноваційні підходи до організації навчального процесу у вищих навчальних закладах. Як зазначено в Білій книзі національної освіти України, інновації – сутність постіндустріального, інформаційного суспільства, постійні зміни якого проблематизують буття людини. Особливе значення цей феномен має для освітньої галузі України, у межах якої реалізуються програми підготовки і фахівців, і громадян. Інноваційна діяльність в освітній сфері є принципово важливою відповіддю на виклики сучасності, що детерміновані переходом суспільства до інноваційного типу розвитку і зумовлюють гнучкість системи освіти, її відкритість до нового (у різних сферах людського життя), реалізацію конкурентоспроможних освітніх національних і транснаціональних проєктів. Імплементация освітніх інновацій є запорукою конкурентоспроможності національної освіти, її здатності формувати інноваційну людину [1, с. 21–22].

Література

1. Біла книга національної системи України / за ред. В. Г. Кременя; Академія ПНУ України. – К., 2009. – 185 с.
2. Вітвицька С. С. Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти / С. С. Вітвицька. – Житомир. – 2014. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/351/1/04vssspo.pdf>
3. Михайличенко О. В. Суспільно-політичні та гуманітарні науки: теорія, історія та методика навчання: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. В. Михайличенко; передмова М.Б.Євтух.– Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2011.– 347 с.
4. Наказ Міністерства освіти та науки України №93 від 08.04.1993 р. «Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukraine.uapravo.net/data2008/base64/ukr64888.htm>
5. Поясок Т. Б. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців виробничої сфери (на прикладі напряму підготовки «Економіка і підприємництво»): монографія / Т.Б. Поясок. – Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2017. – 160 с.
6. Сисоєва С. О. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С. О. Сисоєва, Н. Г. Батечко. – К.: ВД ЕКМО, 2001. – 344 с.

ФІЛОСОФСЬКЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В. В. Каплінський

Інтегрування вищої освіти й науки України в освітній та дослідницький простір Європейського Союзу формує запит на якісну підготовку учителів та інноваційні розробки в галузі філософії освіти та педагогічних наук [34]. Лейтмотив філософії глобальної освіти полягає в створенні передумов для взаємодії різних культур, моделей соціальної діяльності, систем цінностей на основі пріоритетів гуманізму в сучасних умовах загострення проблем глобального характеру [5, с. 23].

Методологічним орієнтиром модернізаційних освітніх процесів дослідники вважають філософію освіти як загальну парадигму організації та змісту знань про світоглядні цінності, духовного світу особистості, що визначає її позицію, роль і способи поведінки в суспільстві [43].

На зміну акцентів щодо ролі освіти і виховання та особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у філософському вимірі вказує В. Андрущенко, який вважає, що сучасна вища професійна освіта має сформувати такого професіонала, який би водночас був патріотом і висококультурною людиною. Саме гуманітарні цінності, без яких суспільство не може існувати, є сутнісною ознакою соціальності, цивілізованості, людяності. Переживаючи будь-які кризи, спади, зіткнення, воно постійно повертається до гуманітарних пріоритетів, що є єдиним духовним стрижнем, основою буття. Першою на це має відреагувати освіта [44, с. 21], головне завдання якої – формування свідомих, суспільно активних громадян, здатних забезпечити економічне зростання і культурний розвиток країни.

У сучасній філософії обґрунтовано основні напрями концептуалізації філософсько-освітнього знання, які визначають пріоритети у розвитку системи освіти: перебудова освітньої діяльності, що базується на гуманістичній концепції антропоцентристського спрямування; переорієнтація змісту та цінностей освітнього процесу на соціокультурні засади; нова філософська модель сучасної освіти на новому світоглядному підґрунті та «гармонійних взаємовідносинах в контексті моделі «природа – людина – суспільство» [35, с. 125].

Оновлення змісту освіти, орієнтація на інноваційний тип педагогічного мислення, що відповідає новим соціокультурним умовам, пріоритетність формування у студентів педагогічних

університетів ключових компетенцій в інтелектуальній, суспільно-правовій, комунікативній та інформаційній сферах мають відображатися у професійній характеристиці педагога, супроводжуючи його професійне становлення, яке трактується у філософській літературі як довготривалий та неперервний процес, що передбачає можливість необмеженого розвитку людини. Цей процес пов'язується із різноманітними цілями особистості та має відповідний зміст на різних етапах професійної діяльності [25, с. 83].

На початку XXI століття освіта зазнає певних глибоких змін, котрі спрямовані на вироблення нових освітніх підходів, технологій, методів отримання знання, що визначає нові тенденції розвитку та основні завдання філософського обґрунтування вищої освіти: осмислення кризи традиційних форм освіти; осмислення шляхів і способів становлення особистості; концептуальне проектування освітніх систем; виявлення вихідних культурних цінностей освіти і виховання відповідно до вимог, що висуваються перед особистістю в умовах сучасності та сприяють ефективному становленню фахівця [23, с. 5].

Професійне становлення майбутнього вчителя пов'язано з особливостями освітнього дискурсу, на який впливають чинники сучасної цивілізації, пов'язані з підвищенням мобільності фахівців у процесі глобалізації, що будується з урахуванням різноманітності дидактичних підходів, котрі історично склалися в європейській педагогіці, а тому є характерними для європейської освіти. Ідея інноваційної освіти є відповіддю на запит реальності та відображає потребу в підготовці студентів до подальшого професійного становлення [11].

Філософське обґрунтування проблеми професійного становлення майбутнього вчителя науковці пов'язують із ідеями ментального «проекту» Європи, де вказується на необхідність побудови нової концепції становлення особистості на основі її усвідомленого зв'язку з попередніми концепціями освіти. Визнання такого зв'язку є передумовою аналізу найсуттєвіших – історично важливих – дидактичних теорій, знання та інтерпретація яких можуть вказувати на способи їх застосування в навчальному процесі інтегрованої Європи [38]. В межах цього проекту передбачається розвиток інноваційних технологій, відповідних умовам XXI століття у сфері освіти, які спираються на відомі в історії педагогіки ідеї про те, що об'єкт освіти не чаша, яку треба наповнити, а факел, котрий треба запалити. Відповідно визначається методологія, за допомогою якої має досягатися істина в межах освітнього процесу [23, с. 57].

Філософія сучасної освіти пов'язує вирішення завдань професійного становлення майбутнього вчителя в умовах модернізаційних змін з потребою вдосконалення проблеми фахової підготовки та особистісно-професійного саморозвитку студентської молоді на основі новітніх досягнень психології та педагогіки та перспективного педагогічного досвіду [21, с. 23].

Для філософського обґрунтування професійного становлення майбутнього вчителя важливим є сучасне трактування поняття «особистість». Філософія розглядає його через призму загальності у системі відносин «універсум – людина». Особистість – це людина, оцінювана не тільки з точки зору її базових якостей, але й з боку її соціальних і духовних особливостей; це активно діючий соціальний суб'єкт; це мисляча людина, яка характеризується власною культурою; це не лише носій суспільних відносин, а й особа, котра здійснює на них зворотний вплив у відповідності зі своїми здібностями, досвідом, інтелектом, індивідуальними особливостями, професіоналізмом і власною культурою [22].

Сучасна філософія виходить з того, що проблема особистості є міждисциплінарною, котра синтезує різні аспекти дослідження взаємодії людини та суспільства [31]. Особистість розглядається у філософії не тільки як продукт суспільних відносин, вона не тільки інтеріоризує норми та цінності соціального середовища в процесі соціалізації; особистість робить це щоразу в особливій формі в залежності від наявного творчого потенціалу; з іншого боку, по-своєму реагуючи на соціальні впливи і розкриваючи власні життєві сили, формуючи переконання, вольові якості, свій внутрішній світ, здійснює зворотний вплив на соціальний простір, перетворюючи його відповідно до вироблених цінностей. Особистість – поняття, що характеризує ступінь соціальної зрілості індивіда, його самосвідомість і власну позицію [12, с.174].

Є. Подольська визначає особистість (лат. *persona*) як конкретний образ сутності людини, цілісне втілення і реалізацію в ній системи соціально-значимих рис і якостей. Головна її риса – самосвідомість [30, с. 669]. Л. Буєва наголошує, що розгляд детермінованості людини через об'єктивні показники нерідко виглядає як «запрограмованість» буттям, а це майже не залишає місця для самореалізації особистісного потенціалу, вільного саморозвитку, а відтак і успішного професійного становлення [6, с.124-130].

Поділяємо позицію дослідників, які розглядають орієнтований на цілісність особистості підхід як єдність біологічного і соціального. Сучасні науковці погоджуються з істиною, що кожна людина має свій

потенціал, творчі можливості, свій талант і дар. Витоки цієї ідеї пов'язані з Аристотелем, Фомаю Аквінським та ін. Але сьогодні проблема полягає в набутті вмінь вимірювати різницю творчих потенціалів, своєчасно їх виявляти та створювати умови для найбільш повної реалізації [41].

Визначаючи філософську сутність поняття особистості, науковці осмислюють її становлення як пізнання світу й самої себе, що є необхідною умовою самовдосконалення й саморозвитку. Так, А. Камю пов'язує становлення особистості з філософією конфуціанства, де ідея морального вдосконалення людини вирішується безпосередньо через виховання. Розвиток самосвідомості у цьому процесі полягає в цілеспрямованому вихованні внутрішнього світу особистості з урахуванням дотримання моральних і філософських принципів. У зв'язку з цим Конфуцій зауважував: «За своєю природою всі люди схожі; виховання та набуті звички роблять їх різними...» [13, с. 65].

Ця ідея простежується науковцями в історії філософії. Так, наприклад, «Пізнай самого себе» – висловлювання, що було викарбувано в Дельфах на колоні над входом у храм Аполлона. Подібні думки про важливість самопізнання також висловлював видатний філософ Сократ.

У Давній Греції принцип саморуку (становлення особистості) вперше вивчали такі відомі філософи, як Геракліт та Аристотель. Геракліт не зміг розгорнуто дати пояснення саморуку як способу існування світу, проте, розвиваючи свої думки щодо сутності руху, він уперше ввів поняття «самозростання». Пізніше ідею саморуку розвивав Г. Лейбніц, який розкрив її через тілесну субстанцію. Принцип внутрішньої активності матерії та її саморуку обстоювали Бенедикт Спіноза, Джон Толанд. Концептуальні основи саморуку, розроблені Гегелем, вони трактували як форми самовиявлення абсолютної ідеї [9, с.23]. Гегель вбачав діалектику становлення особистості в індивідуальному розвитку. Філософ зауважував, що людина за своїм існуванням є «сама по собі дещо природне... тільки через удосконалення свого тіла й духу, а головне, завдяки тому, що її самосвідомість розуміє себе як вільна, вона... стає власністю самої себе» [9, с.24]. Він розумів під поняттям «світ людини» світ особистості, що має розвинену самосвідомість [9, с. 26].

Видатні філософи античного світу Аристотель, Демокріт, Епікур, Кратіл, Піфагор пов'язували проблеми становлення особистості із самопізнанням, самовдосконаленням, а також самореалізацією людини. Так, Сократ зазначав, що мета становлення особистості полягає у розвитку кращих її задатків і почуттів, котрі повинні бути

спрямовані саме на пізнання. Філософу належить висловлювання, що стало крилатим виразом: «Я знаю, що я нічого не знаю». Міркування Сократа в цьому контексті науковці пов'язують з проблемами становлення та самовдосконалення людини, котре ґрунтується на самодослідженні. Піфагор, торкаючись питань становлення особистості, зауважував: «будь повелителем самого себе: володіючи й управляючи собою, ти матимеш чудове царство і найбільш важливу посаду» [2, с. 286]. Це вказує на правдивість думки про те, що становлення особистості відбувається через самопізнання.

Характерна ознака епохи Відродження – формування гуманістичних ідей, зокрема прагнення до гармонії духовного і фізичного [39, с. 103], тобто набуває значення ідея всебічного та гармонійного розвитку людини [42, с. 10]. Головним об'єктом дослідження барокової філософії є досконала особистість, котра втілює в собі реальні якості, до яких прагне кожна особа.

Український мислитель Г. Сковорода великого значення надавав самопізнанню і саморозвитку в процесі становлення особистості. На його думку, життя потрібно спрямувати на самопізнання, котре він вважав важливим засобом подолання людських вад. Особливу увагу філософ приділив розвитку природних задатків особистості шляхом самовдосконалення. У його працях зустрічаємо такі висловлювання, як «пізнай себе», а також «зрозумій себе» [38, с. 32].

Філософський аналіз поняття «становлення» здійснив Гегель, котрий трактує його як «рух», у якому категорії, що характеризують його – «чисте буття» та «неявне буття» – переходять одна в одну, завдяки чому «становлення» стає межею їхнього взаємного співвідношення. «Становлення» Гегель розглядає як процес формування певної сутності, як перехід думки з невизначеності у визначеність, тобто перехід «чистого буття» у певну його форму («неявного буття») [8, с. 386]. Становлення також є розгортання, розкриття абсолютної ідеї [8, с. 432].

Еволюція ідей саморозвитку особистості знайшла своє відображення в дослідженнях філософів ХІХ–початку ХХ ст., зокрема М. Вебера, Й. Фіхте, З. Фройда, А. Швейцера, К. Юнга та ін. Філософи другої половини ХХ ст. Л. Коган, С. Неретіна, М. Петров, О. Рудницька приділяли увагу особистісному становленню людини, акцентуючи увагу на важливості символу-знакових систем у саморозвитку особистості, зокрема у становленні її свідомості. ХХ ст. позначилось зорієнторієнтованістю на усвідомлений саморозвиток особистості в напрямках «людина–природа», «людина–релігія», «людина–суспільство», а також «людина–нація». Свідомо-вольова

сутність становлення особистості реалізується завдяки її самоактивності в освітній діяльності [42, с. 10].

У дослідників М. Бердяєва, М. Бубера, А. Гелена, В. Дільтея, М. Шелера розкрито різноманітні аспекти проблеми людини в контексті теорії еволюції філософсько-антропологічної думки: філософська антропологія як спадкоємниця містичного і релігійного вчень про людину (М. Бердяєв); генеза філософського людинознавства у ХХ ст. (Е. Фромм); європейська філософська лінія вчень про людину (М. Шелер); філософсько-антропологічні ідеї в екзистенційній теорії (М. Бубер) [47, с. 17].

У філософії створені концепції щодо природи та сутності людини (О. Билков), її становлення та сутності буття з акцентом на різних стратегіях життя. Для нашого дослідження важливою є теорія про людину як історичний феномен (М. Бахтін, Г. Гегель), про її прагнення до самовдосконалення (М. Бердяєв, І. Кант), про діяльнісно-практичне становлення особистості (М. Бахтін, С. Рубінштен, М. Хайдеггер). Важливими в контексті досліджуваної проблеми є також філософські підходи, розроблені в екзистенційній філософії (Х. Ортега-і-Гассет, Ж. Сартр, В. Франкл), філософії життя (Ф. Ніцше), сучасній філософії (В. Шинкарук, В. Іванов), в яких людина розглядається як цілісна самооцінна істота, яка має власний індивідуальний шлях розвитку [4, с. 21].

У науці існує тенденція визначення поняття «становлення» через поняття «розвиток», ототожнення цих понять або відображення одного в іншому. Так, у тлумачному словнику «становлення» визначається як філософська категорія, що «відображає діалектичний перехід від одного ступеню розвитку до іншого..., виникнення, утворення будь-чого у процесі розвитку» [7, с. 949]. В цьому контексті процес становлення є однією зі складових розвитку. Зокрема, «розвиток» розуміється як «...дія, хід, протікання; процес переходу з одного стану в інший, більш досконалий; ступінь духовної зрілості, освіченість» [7, с. 863].

Цікавим для нашого дослідження є визначення науковцями взаємозв'язку понять «становлення» та «покликання». Так, філософ Х. Ортега-і-Гассет стверджував, що життя втрачає справжність, якщо людина відмовляється здійснити своє «Я», якщо зраджує собі. Визначаючи поняття «покликання» не лише як узагальнену форму професійної діяльності, а як цілісну, суто індивідуальну програму існування, він зауважував: «...наше «Я» – це наше покликання. Ми маємо бути вірними своєму покликанню, тоді наше життя стане справжнім» [28, с. 316]. Тут прослідковується важлива ідея

становлення особистості через її творчу самореалізацію, постійну актуалізацію її внутрішніх ресурсів, здібностей, вольових якостей.

Категорія «становлення» у філософії визначається також через такі поняття як «усвідомлення людської суб'єктності» та «індивідуальний спосіб буття». зауважує, що драма людського існування полягає в боротьбі за свою індивідуальність; він зауважує, що «...до останньої миті людина не знає, чи дійсно вона виконала своє призначення у житті чи лише вірить у те, що це призначення виконане» [45, с.15]. Філософ підкреслює складність, проблематичність феномену самостановлення, самореалізації особистості. Буття, суб'єктність, трансценденція набувають змісту лише у співвідношенні з «іншим суб'єктом». Разом із цим В. Франкл стверджує: «Сприймаючи людину такою, якою вона є, ми робимо її гіршою; сприймаючи її такою, якою вона має бути, ми змушуємо її бути такою, якою вона може стати». Він вважає освіту в процесі становлення особистості неефективною і не спрямованою на формування у молоді ідеалів та цінностей, якщо прослідковується недостатність вимог до особистості [45, с.58]. А. Лактіонова це судження пов'язує з необхідністю побудови індивідуалізованої моделі особистості сучасної людини як ціннісного орієнтиру процесу її становлення [20]. В нашому дослідженні таку «модель» ми розглядаємо як регулятор особистісно-професійного становлення лише тоді, коли вона буде прийнята в якості ідеалу самим суб'єктом, усвідомлена та включена в систему його мотивації.

Важливою умовою ефективного становлення особистості науковці вважають вплив оточення, а основою залучення до соціального світу слугує звернення до власного досвіду та досвіду інших людей. Досвід розглядається як «практична взаємодія із зовнішнім світом», результат якого виражений у вигляді знань і вмінь. Чим вищий рівень розвитку особистості, тим більш незалежна вона від впливу зовнішнього середовища [20, с. 42].

Деякі дослідники вважають, що входження людини в соціум, суспільне середовище можна розглядати як етапи процесу становлення особистості: 1) підготовка суб'єкта до соціоадаптації, до аккомодативних факторів соціосередовища, до комунікації з іншими суб'єктами; 2) адаптація, оволодіння цінностями, нормами, правилами, засобами, адекватними тим чи іншим формам діяльності; 3) диференціально-індивідуальне усвідомлення необхідності наслідування певних загальноприйнятних парадигм чи прагнення до максимально-індивідуальної егоперсоналізації; 4) порівняння, аналогія своїх потреб із потребами, цілями, задачами інших суб'єктів, вимогами суспільства, держави для виявлення

власної адекватності до умов соціуму; 5) репродукування, становлення особистості, закріплення відповідних установок, орієнтацій, які конструюють і підтримують відносно стійку структуру особистості [36, с. 162].

Становлення особистості як науковий феномен активно обговорюється у сучасній гуманістичній філософії в межах дослідження ідеї самоцінності людини, її самореалізації, як головної мети та сенсу життя. Так, Г. Батищев розглядає людину як істоту, що постійно перебуває у пошуку, а життя як «неперервно стрімкий потік, що прокладає для себе нові чи оновлені береги» [3, с. 103]. Зрозуміти роль діяльності, досвіду, практики, зокрема спеціальної та навчальної, допомагає твердження філософа про нероздільність самореалізації та духовності особи. Таким чином, «становлення» як філософська категорія відображає діалектичний перехід від одного рівня розвитку до іншого, взаємоперетворення взаємопов'язаних і одночасно протилежних моментів розвитку.

У сучасному науковому філософському дискурсі становлення особистості досліджували у різних аспектах такі науковці: І. Бондаревич (духовна цілісність особистості як атрибут саморозгортання людини, 2008), М. Ватковська (самореалізація особистості в освітньому просторі, 2010), Г. Гамрецька (становлення історіософського світобачення майбутнього педагога, 2004), О. Грецова (людина як мета і предмет соціально-філософської рефлексії, 2003), А. Зубенко (взаємодія особистісної та соціальної ідентичності, 2005), Г. Нарядько (особистість в ціннісній парадигмі соціуму, 2010), І. Кузнецова (аксіологічні та праксеологічні засади становлення особистості як суб'єкта культурно-освітньої діяльності, 2008), М. Мегрелішвілі (буття людини як буття можливостей, 2004), В. Муляр (проблема становлення особистості в системі «індивід-суспільство»), 1999), І. Табачек (розвиток особистості сучасного вчителя, 2005) та ін.

У Доповідях про людський розвиток (1990-2016 роки) підкреслюється, що освіта підвищує цінність та гідність людського життя, найбільшою мірою формує суспільство знань, зміцнює соціальну, культурну та духовну згуртованість людей, зменшує прояви дискримінації та небезпеки, посилює конкурентоспроможність. Отже, освіта розглядається філософами як основний засіб розширення можливостей і вибору людини [50; 51].

Визначення філософської сутності поняття «становлення особистості» дозволяє обґрунтувати поняття «професійне становлення». У філософії воно пов'язується зі становленням тієї частини культури особистості, що забезпечує її духовне зростання,

самоствердження і самореалізацію, спрямовані на створення матеріального достатку і морального задоволення. Специфічність гносеологічного значення цього поняття науковці трактують як можливість більш повного розкриття механізму утворення нових якостей особистості, зокрема професійних, які генетично взаємопов'язані з попередніми особистісними станами суб'єкта становлення від студента і вчителя-початківця до професіонала, розглядаючи названий механізм у формі руху між реальним і ідеальним, буттям і небуттям.

У цьому контексті В. Орлов професійне становлення вчителя визначає як виникнення нових професійних якостей, необхідних для здійснення педагогічної діяльності; суспільно-освітнє явище, яке відображає ситуацію об'єктивного розвитку з наявними ознаками новостворених професійних якостей; рух, спрямований на розв'язання суперечностей між існуючими способами мислення, рефлексивними уявленнями, знаннями, вміннями і навичками професійно-педагогічної діяльності та досвідом їх реалізації на практиці, між досвідом набуття знань, педагогічної техніки, професійної культури та розвитком педагогічної майстерності, «між двома етапами усвідомлення власного «Я» («Я – студент», що оволодіває педагогічною професією, і «Я – педагог») [27, с. 8].

Протилежна точка зору – розуміння поняття «становлення» як певної цілісності системи елементів: «Новий стан, нова цілісність для свого існування потребує руйнування старих форм, старої цілісності, і цей процес руйнування є одночасно процесом становлення нових форм» [33, с. 97].

Автори сучасних філософських словників розглядають категорію професійного становлення з різних боків, зокрема, як процес переходу з одного ступеня розвитку в інший, взаємоперетворення протилежних моментів розвитку, одночасно взаємопов'язаних між собою; як процес розвитку, що відображає відповідальність індивіда за максимально повну реалізацію свого потенціалу; як діалектичну категорію, що передбачає перетворення можливості в дійсність у процесі розвитку; як набуття нових форм і ознак у процесі розвитку, наближення до прогнозованого стану особистості, характеру, мислення; як «становлення соціальної зрілості», що проявляється в безперервному переході якості від нижчого до вищого рівня [32, с. 34].

М. Пахомова пов'язує професійне становлення майбутнього фахівця з удосконаленням механізмів управління ним. Ефективність людського розвитку виявляється у набутих нових компетентностях, тобто в якісному покращенні потенціалу людини з наступним його

трансформуванням у корисні для суспільства і особисто для неї результати [29, с. 18].

У філософії розглядаються також відмінності між професійним розвитком і професійним становленням: домінуючими в професійному розвитку є внутрішні чинники, в професійному становленні – зовнішні. Професійна освіта є одним з основних зовнішніх умов професійного становлення педагога, яке передбачає свідому діяльність з розвитку особистості як професіонала. Важливими складовими цього процесу є адаптація індивідуальних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності і безперервний розвиток соціально-моральних та інших якостей особистості [46].

На особливу увагу заслуговують праці, в яких досліджується широкий спектр проблем професійного становлення вчителя. Зокрема окремих питань щодо місця в системі педагогічної освіти світоглядної підготовки так чи інакше торкаються Г. Балл, Ю. Беляєв, І. Бех, І. Богданова, В. Кремень, І. Кузнєцова, Т. Сорочинська, різні аспекти професійної підготовки вчителів розглядають О. Дубасенюк, С. Кримський, загальні проблеми становлення та професійної адаптації педагога вивчали С. Болсун, О. Савченко та ін.

Становлення сучасного філософсько-освітнього дискурсу, зокрема для дослідження проблеми професійного становлення особистості майбутнього вчителя, на думку В. Андрушенка, знаходяться під впливом провідних тенденцій філософствування: орієнтації на світоглядний, методологічний та гносеологічний плюралізм; розширеного тлумачення раціональності; синтезу соціально-антропологічних, позитивістських і постмодерністських положень; використання герменевтичних, культурологічних методів аналізу [1].

Найбільш релевантними для проблеми професійного становлення особистості майбутнього вчителя є наступні філософські напрями.

Аналітичний напрям (В. Брецинка, Р. Пітерс, А. Фішер, І. Шеффлер), що продовжує традиції позитивізму з фокусуванням уваги на структурі педагогічного знання, статусі педагогічної науки; проголошенні детермінованості вимогами суспільства автономії людини і цілей освіти, обмеженістю змісту освіти критеріями верифікації. Ці положення є важливими для вирішення проблеми професійного становлення особистості майбутнього вчителя у процесі загальнопедагогічної підготовки.

Критико-раціоналістичний (Г. Здарцил, Ф. Кубе, Р. Лохнер), спираючись на філософію К. Поппера, декларує ідеї дистанціювання педагогіки від умоглядної філософії, а також обмеження досвіду

положеннями теорії. Піддається критиці ірраціоналізм і тоталітарний підхід в освіті, натомість проголошується розвиток критичноперевіряючого розуму і становлення відповідного стилю життя.

Прихильники *необіхевіористського* напрямку С. Прессі, Б. Скіннер, Е. Толмен, К. Халл базуються на положеннях про визнання людської поведінки керованим процесом, зумовленим використанням стимулів, пов'язаних з постійним позитивним підкріпленням. З його позицій мета освіти – керована особистість, визначальна моральна якість якої – відчуття відповідальності як умова життєстійкості соціальної системи.

А. Комбс, Е. Келлі, А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Порті, С. Хук як представники *неопрагматичного напрямку* сутність виховання пов'язують зі самоствердженням особистості, посиленням індивідуалістичної спрямованості. Керується визнанням внутрішньої обумовленості поведінки людини та оцінкою зовнішнього середовища таким, що функціями контролю, критики заважає самовиразу та становленню особистості. Для нашого дослідження цей напрям є цінним тому, що його прихильники відстоюють свободу вибору особистості, котра є джерелом її активності, адже в своїх діях людина керується лише своїми бажаннями та волею.

Соціал-конструктивістський напрям (Р. Будон, П. Жіральделлі, Т. Альвес-Маззотті) базується на соціологічній теорії пізнання (П. Бергер, Т. Лукман), генетичній епістемології Ж. Піаже, прагматизмі, феноменології. Його прихильники виходять з положення, що реальність може бути виражена тільки через особистісну інтерпретацію, визнають багатоманітність можливих інтерпретацій об'єкта, тому припускають свідому побудову суб'єктами навчального процесу відповідно до ціннісних переваг особистості з метою переосмислення існуючого інтелектуального досвіду та формування нових знань.

Презентований представниками критичної педагогіки С. Боуелсом, Г. Джингісом, М. Ешплом, А. Іллічем, П. Маклареном, П. Фрейре *емансипаторсько-педагогічний* напрям орієнтується на філософські ідеї неомарксизму (Т. Адорно, Г. Маркузе), визнаючи необхідність включення освіти в рух за визволення особистості, виховання емансипованих суб'єктів, здатних до вільного дискурсу, шляхом формування критичного мислення.

Представники *діалогічного напрямку* М. Бубер, Ф. Розенцвейг, О. Розеншток-Гюссі абсолютизують роль діалогу в міжлюдських стосунках, визнаючи його як засадовий принцип побудови освітнього

процесу. Для нашого дослідження ці ідеї важливі тому, що базуються на комунікативній природі навчання.

Прихильники екзистенційно-герменевтичного напряму У. Баррет, О. Больнов, М. Лангевельд, Г. Ноль, Г. Рот, Е. Шпрангер спрямовують зусилля на виявлення сенсу освіти, осмислення та формування в контексті реалій існування людини нового її образу. Спираючись на філософську антропологію (М. Шелер, Г. Плессер), презентують образ людини, розглядаючи її не тільки як біосоціальну, але й духовну істоту. Саме духовність, на їхню думку, виступає фундаментом формування цілей і смислів, що визначають поведінку особистості, а основа виховних впливів – це підсвідоме: інтуїція, настрої, почуття.

Гуманітарно-педагогічний напрям (Е. Венігер, Т. Літт, Г. Ноль, Г. Рот) робить акцент на спрямованість педагогіки в гуманітарне русло, на гуманізацію школи через визнання її автономії від ідеології та політики. Науковці вважають, що сутністю особистості є людяність, яка тлумачиться як духовність, що виражається в її спонтанних самовираженнях в процесі міжособистісних відносин.

Представники *постмодерністського* напряму С. Ароновіц, Н. Бурбуліс, Г. Жиру, Д. Ленцен, В. Фішер виступають проти диктату теорій та систем у педагогіці за нові форми виробництва знань, орієнтуючись на реконструкцію так званих гранднаративів, переоцінку суб'єкт-об'єктних відносин, зокрема в освітній сфері [44, с. 41-44].

Таким чином, сучасна філософсько-педагогічна думка спрямована на цілісне бачення особистості, поєднання різнопланових підходів, котрі відкривають певні грані людини як цілісної істоти. В цьому контексті для нас є важливою думка вітчизняних дослідників, що базовою платформою інтегрального бачення особистості є її осмислення В. Сухомлинським, у науково-практичних працях котрого вона презентована як цілісна, динамічна система якостей та рис індивіда, яка формується на основі діяльнісного ставлення до світу [1].

Філософські аспекти сучасної освіти та інтеграційних освітніх процесів спрямовують педагогів на формування вмій самоорганізації, самовдосконалення та самореалізації за умов динамічної зміни «зовнішнього» середовища. Система вітчизняної педагогічної освіти переважно використовує традиційний підхід у процесі становлення майбутніх учителів, заснований на формуванні професійних компетентностей [107].

Аналіз філософських джерел дозволяє визначити декілька аспектів у проблемі професійного становлення особистості:

соціальний, пов'язаний із засвоєнням соціального досвіду і входженням у соціальне середовище; індивідуальний як формування індивідуальних особливостей на основі природних задатків, соціальних умов і культури; персоналізація, пов'язана з формуванням самої особистості. Ці аспекти вважаємо складовими категорії «становлення особистості».

Щодо структурно-системного осмислення функцій освіти у сучасному вимірі, на думку В. Кременя [43], в освітньому просторі України спостерігаються різні підходи відносно цілей та цінностей освіти. Їх можна окреслити трьома освітніми концепціями: традиційною, гуманістичною та раціоналістичною.

Традиційна модель базується на трьох постулатах: 1) основна мета освіти полягає в оволодінні базовими компетенціями; 2) головна увага концентрується на вивченні і засвоєнні академічних знань з акцентом на базових дисциплінах і найважливіших галузях знань); 3) згідно «морально-освітнього» постулату освіта неможлива без усвідомлення певних моральних цінностей.

Раціоналістична концепція, на думку науковців, не є достатньо поширеною в нашій країні. Раціоналісти вважають знання упорядкованою сукупністю об'єктивних фактів. Суб'єктам освіта має пропонуватися ззовні як похідне від «освітнього менеджера», яким є викладач. Прихильники раціоналізму, вирішуючи проблему методів навчання, прагнуть створити всебічно розроблену ефективну технологію із використанням сучасної комп'ютерної техніки та інформаційних систем, що сприятиме засвоєнню відповідної освітньої програми.

Представники *гуманістично спрямованої* філософської концепції вбачають сенс і зміст освіти як важливу умову для самовираження і самоствердження особистості, як можливість адекватно та найбільш повно відповідати природі людського «Я». Такий підхід відкриває найоптимальніший шлях до самореалізації особистісного «Я». Педагоги, прихильники гуманістичної концепції, спираються на такі цінності, як співпраця, рівність, довіра, толерантність, емпатійність [43, с. 331-332].

Стрижневою для нашого дослідження є *філософія людиноцентризму* в стратегіях національної освіти. В. Кремень зазначає, що цим терміном позначаються різноманітні відтінки філософської думки, об'єктом яких виступає людина. «Тілесність, обдарованість, духовність, освіченість, моральність, розумність, цілеспрямованість – усе це є фрагментами постійно змінюваної картини буття людини, які розкривають її нові аспекти, але не вичерпують нескінченного змісту» [43, с. 9].

Філософія людиноцентризму в педагогіці передбачає формування інноваційної особистості, самодостатньої й ціннісно спрямованої. На думку дослідників, важливо підготувати людину до життя в інноваційному суспільстві. Для цього освіта повинна переорієнтуватися на формування фахівця інноваційного типу мислення, інноваційного типу культури, а також готовності до інноваційного типу дій. Динамізм розвитку та змінність стають сутнісною рисою сучасного способу життя. Отже, сформувати людину, здатну творити, органічно сприймаючи зміни, – означає і зробити її успішною, і забезпечити системний прогрес суспільства. Це вимагає особливої уваги до особистісного розвитку, формування самодостатності, здатності ефективно та свідомо співпрацювати в глобалізованому життєвому просторі [43, с. 345].

Філософія людиноцентризму спрямована на творчий саморозвиток та самореалізацію особистості. Стосовно становлення майбутніх вчителів ідея людиноцентризму реалізується, перш за все, через саморозвиток в оволодінні педагогічною професією, а точніше – педагогічною творчістю та майстерністю.

Для розуміння та обґрунтування процесу професійного становлення майбутнього вчителя має велике значення концепція екзистенціалізму (М. Бубер, С. Кьєркегор, Х. Ортега-і-Гассет, Ж. Сартр, І. Фіхте, В. Франкл, М. Хайдегер). Основна думка Ж. Сартра: «особистістю людина стає лише після того, як зробить себе такою сама. Людина – істота, яка прагне майбутнього й усвідомлює, що вона проектує себе у майбутньому, стаючи такою, яким є проект її буття» [37, с.124]. Далі автор уточнює, що існування особи – це створення самої себе, яке можливе лише на основі праці та практики. З цього можна зробити висновок про поєднання індивідуальних і соціальних інтересів як умову становлення особистості.

Дослідження процесу професійного становлення спонукає нас звернутися до герменевтичного напрямку, що «являє собою методологічну базу побудови гуманістичної комунікації в процесі навчання і виховання» [40, с. 43]. Розглядаючи принцип взаємодії герменевтики та філософії освіти, І. Сулима виокремлює характеристики освіти, головною з яких є відкритість альтернативам. Важливість герменевтично орієнтованого типу навчання для нашого дослідження полягає в тому, що він містить елемент саморегуляції, корельований із духовним світом особи, що характеризується рефлексією. Герменевтика вважає цінним для розвитку особистості осмисленість дій, вміння орієнтуватися, відкривати щось нове та «таємне» [40, с. 43].

С. Клепко [79] професійне становлення майбутнього вчителя розглядає через процес репрезентації знань, концепт якого є одним із продуктивних та найбільш уживаних у сучасних дискурсивних практиках [19, с. 24].

Важливим у контексті професійного становлення є ще один аспект, на якому наголошує В. Орлов. Ми погоджуємось з ним у тому, що концепція професійного становлення визначає розвиток тієї частини культури фахівця, котра сприяє духовному зростанню, пов'язаному з усвідомленням особистістю сенсу життя і професійної діяльності [26, с.111]. Особистісно-професійне становлення здійснюватиметься у правильному напрямку лише тоді, коли особа буде опиратись на духовні закони, без яких ні вона, ні суспільство в цілому не можуть жити нормально. Духовні закони, на думку К. Юнга, визначають духовний стан людини, яким обумовлюється характер її діяльності, зокрема професійної, її творчості в науці, в політиці, в мистецтві, в бізнесі. «Людська свідомість, – стверджує В. Орлов, – не може безкарно миритись з торжеством аморального. Як результат виникають найтемніші інстинкти, які не тільки спотворюють людину, але й призводять до психічних патологій» [26, с. 108-109]. Відсутність духовного стрижня спричиняє духовну кризу, і особистість втрачає життєві орієнтири, які, в свою чергу, гальмують успішність професійної діяльності, оскільки духовна криза спричиняє кризу життя взагалі. Усвідомлення та внутрішнє прийняття духовних законів робить людину стійкою, сильною і допомагає здобути владу над собою. А найвищий рівень духовної культури настає тоді, коли вона контролює не тільки свої вчинки, а й свої думки.

Таким чином, особистісно-професійне становлення майбутнього педагога не може бути повноцінним без паралельного духовного вдосконалення, як і технічний прогрес не буде гуманним при моральному і духовному регресі. В обох випадках дисбаланс створюватиме перешкоди на шляху до якісного результату.

Отже, філософське обґрунтування проблеми професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя забезпечує розробку визначення концептуальних довгострокових стратегій розвитку педагогічної освіти; визначення особливостей освітнього середовища, в якому відбувається професійне становлення особистості та її провідних ціннісних характеристик; обґрунтування методологічних засад успішності становлення професіонала в процесі загальнопедагогічної підготовки; виділення основних методологічних шляхів та їх практичної реалізації, а саме: випереджувальний характер розвитку педагогічної освіти; ціннісний вимір сучасної педагогічної освіти як основа професійно-

особистісного становлення; реалізація розвивальної парадигми; модернізація змісту сучасної педагогічної освіти як чинник становлення вчителя-професіонала.

Література

1. Андрущенко В., Табачек І. Формування особистості вчителя в сучасних умовах // Політичний менеджмент. 2005. – № 1. – С. 58–69.
2. Антология мировой философии: в 4 т. Т. 1. Ч. 1: 2 // Философия древности и средневековья. – М., 1969. – 936 с.
3. Батищев Г. С. Найти и обрести себя // Вопросы философии. 1995. – № 3. – С. 103–109.
4. Былков А. В. Личностно-профессиональное становление будущего учителя в педагогическом процессе педколледа: дисс. на соиск. науч. ст. канд. пед. наук:13.00.01. – Чита, 2000. – 247 с.
5. Братаніч Б. В. Маркетинг в освіті як предмет філософського аналізу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук: 09.00.10. – К., 2006. – 35 с.
6. Буева Л. П. Феномен социальных потрясений // Вестник аналитики. – М.: МГУ, 2011. – № 2(44). – С. 124–146.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
8. Вступ до філософії: Історико-філософська пропедевтика: підручник / Волинка Г. І., Гусев В. І., Огородник І. В., Федів Ю. О.; за ред. Г. І. Волинка. – К.: Вища шк., 1999. – 624 с.
9. Гегель Г. В. Ф. Философия права. – М.: Мысль, 1990. – 524 с.
10. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
11. Гофрон А. Філософські засади сучасних європейських освітніх концепцій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філософ. наук: 09.00.10. – К., 2005. – 32 с.
12. Кадієвська І., Глібоцький Р. Проблема сутності людської особистості // Глобальні проблеми сучасності у контексті історико-філософського знання: мат. міжнар. наук. конф. – Одеса, Дніпропетровськ, 2016. – С.174 – 179.
13. Камю А. Бунтующий человек // Философия. Политика. Искусство. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.
14. Каплінський В. В. Загальнопедагогічна компетентність учителя: особливості, складники, шляхи формування: монографія. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 154с.

15. Каплинский В. В. Коммуникативный компонент педагогической деятельности: роль, место, характеристика // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии: сб. 10 междунар. научн.-практ. конф.– Москва: изд. «Междунар. университет науки и образован.», 2013. – С. 154 – 164.
16. Каплінський В. В. Основні структурні компоненти змісту освіти в контексті формування загальнопедагогічної компетентності сучасного педагога // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія. – 2016. – Вип. 44. – С. 49– 55.
17. Каплінський В. В. Проблеми та практичний досвід формування моральної культури особистості // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 40. – С. 111– 117.
18. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика: монографія. – Вінниця: «Твори», 2018. – 492 с.
19. Клепко С. Ф. Репрезентація знань в освітньому просторі (філософський аспект): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філософ. наук: 09.00.10. – Х., 2009. – 32 с.
20. Лактіонова А. В. Перцепційний досвід як діяльність // Філософська думка. – 2011. – № 5. – С. 40–50.
21. Литвин Л. І. Професійне становлення молодого вчителя в системі спільної науково-методичної роботи районного відділу освіти і школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. – Кіровоград, 2010. – 20 с.
22. Людина як особистість / [Електронний ресурс] Режим доступу: https://stud.com.ua/17779/filosofiya/lyudina_osobistist.
23. Навчальний посібник з курсу «Філософія освіти» для осіб, що навчаються в магістратурі за спеціальністю «Педагогіка вищої школи»/ Кучера Т. Н., Насонова Л. І., Дейнека В. В. – Харків: ХНМУ, 2015. – 63 с.
24. Нерсисянц В. С. Сократ. –М.: Наука, 1977. – 152 с.
25. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: монографія. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
26. Орлов В. Професійне становлення особистості педагога у вимірах класичної методології // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Сер.: Професійна педагогіка. – 2014. – № 8. – С. 103–111.
27. Орлов В. Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук. – Київ, 2004. – 48 с.

28. Ортега-і-Гасет Х. Вибрані твори / пер. з ісп. В. Бургардт, В. Сахно, О. Товстенко. – К.: Основи, 1994. – 424 с.
29. Пахомова М. В. Удосконалення механізмів державного управління професійним розвитком педагогічних працівників у системі неперервної освіти: дис. канд. наук з держ. управління. – К., 2018. – 244 с.
30. Подольська Є. А. Філософія. – К.: ЦНЛ, 2006. – 704 с.
31. Проблема особистості в сучасній філософії / [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/vnz/reports/philosophy/12713/>.
32. Радул В. В., Кравцов В. О., Михайличенко М. В. Основи професійного становлення майбутнього вчителя: навч. посібник. – Кіровоград: РВВ КДПУ, 2006. – 216 с.
33. Режамбек Е. Я. Гете о проблеме становления органических целостностей // Философские науки. – 1982. – № 3. – С. 97.
34. Реформа освіти та науки / [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/diyalnist/reformi/reforma-osviti>.
35. Романенко М. І. Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу: наукова монографія. – Дніпропетровськ, 1998. – 132 с.
36. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: монографія. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. – 280 с.
37. Сартр Ж. П. Экзистенциализм – это гуманизм. Сумерки богов. – М., 1989. – 328 с.
38. Сковорода Г. Твори: в 2 т. Т. 1. Наркісс. Розмова про те: пізнай себе. – К., 1961. – 640 с.
39. Соколовська С. М. Ретроспективний аналіз дослідження проблеми саморозвитку // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – № 46. – 2009. – С. 103–107.
40. Сулима И. И. Философская герменевтика и образование // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 36–43.
41. Сухіх Л. О., Толстенко Є. М. Становлення особистості та її соціалізація / [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://journals.uran.ua/index.php/23121947/article/viewFile/29154/25930>.
42. Терещук В. Історико-філософський аспект визначення поняття саморозвитку особистості // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. праць. – № 4(24). – 2013. – С. 10–14.
43. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. 3-тє видання / Кремень В. Г. – К.: Педагогічна думка. 2018. – 523 с.

44. Філософія освіти: навч. посіб. / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 329 с.
45. Франкл В. Человек в поисках смысла / общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
46. Шушунова Е. В., Богатырева Ю. И. Проблема профессионального становления учителя в условиях современного образования // Педагогика и психология образования. – 2016. – Том 2. – Выпуск № 4.
47. Юдин Б. Г. О человеке, его природе и его будущем // Вопросы философии. – 2004. – № 2. – С. 17 – 26.
48. Kaplinsky V. V. Theoretical bases of formation of communicative abilities by means of problem pedagogical situations // Science, Technology and Higher Education: mater. of the II international research and practice conference Vol. II. April 17th, 2013. – P. 518 – 52.
49. Kaplinskyi V.V., Lazarenko N.I. Cognitive component of the professional formation of the future teacher in the process of general pedagogical training. European vector of contemporary psychology, pedagogy and social science: the experience of Ukraine and the republic of Poland. – 2018. P.124 – 142.
50. Super D. E. Synthesis: or is it distillation. The personal and guidance journal. 1983. Vol.61. – № 8. – P. 508–512.
51. United Nations Development Programme: Human Development Reports [Electronic Resource]. – 2016. – P.5. Access Mode: <http://hdr.undp.org/en/reports>.
52. Vasyl Kaplinskiy. The communicative component`s description of a future teacher`s development system. European humanitie studies: State and Society. – 2017.4 (II). – P. 131 – 142.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРАВОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ

С. В. Нагорняк

Розвиток України як демократичної, правової держави, її курс на інтеграцію до європейської спільноти актуалізують проблему захисту прав і свобод людини та громадянина. Встановлені Конституцією України права і свободи людини та громадянина, їх реальність і захищеність відтворюють не тільки фактичний правовий статус людини в суспільстві, а й суть демократії, що існує в країні. Конституційне прагнення України розвивати і зміцнювати правову державу неможливо реалізувати без утвердження у суспільній свідомості ідеї невідчужуваних прав і свобод людини та громадянина [1].

Формування правової, соціальної держави та громадянського суспільства в Україні потребує підвищення правової культури студентської молоді, одним із основних елементів якої є правосвідомість. Правова свідомість відображає правову дійсність. Відповідно через аналіз правосвідомості, її розвитку та специфіки стає можливим пізнання того, яким чином право функціонує в суспільстві, яким чином і суспільство в цілому, і окремі громадяни сприймають право, ставляться до нього, визнають або не визнають закріплені в ньому цінності, норми, принципи, ідеї тощо [10].

Правосвідомість людини перебуває в тісному взаємозв'язку з іншими формами суспільної свідомості, такими як мораль, політика, етика, релігія. І саме під впливом сукупності цих уявлень і поглядів у людини формується правова свідомість, тобто її судження про правову норму, встановлену державою. Окрім цього, формуючи своє відношення до права, особа оцінює таке право на певному етапі свого життя, прогнозує можливі варіанти своєї майбутньої поведінки в межах визначених державою норм. І саме цей етап свідчить про те, що правосвідомість у різних людей різна, не існує однієї єдиної правової свідомості усього суспільства в цілому. Правосвідомість особи формується не ізольовано, а під впливом ряду чинників. Етичні, моральні, економічні, політичні, релігійні та інші фактори впливають на те, якою саме буде правосвідомість особи. Окрім цього, протягом життя правосвідомість особи може змінюватись. Отримання юридичної освіти, більш детальне ознайомлення та вивчення положень нормативних актів та інші чинники можуть суттєво вплинути на видозміну правосвідомості особи. Водночас держава може сама впливати на формування правосвідомості суспільства. Наприклад, шляхом видання актів, спрямованих на покращення правової освіти громадян, або на широке інформування суспільства

про нові прийняті норми тощо [13].

У сучасних умовах гуманізації суспільства важливим є формування еліти, здатної відповідати за правове забезпечення існування людини та визначення правового розвитку всієї соціальної спільноти. Для вирішення цієї проблеми є необхідним посилення акцентів на формування правосвідомості, правової культури та правового виховання студентів.

Визначення мети правового виховання дозволяє конкретизувати його завдання. Метою правового виховання студентів є: формування стійкого уявлення про те, що людина, її права та свободи мають бути головною цінністю суспільства та держави; вироблення ставлення до Конституції України як до святині, яка втілює здобутки у розбудові української державності та забезпеченні прав людини й українського народу; прищеплення правильного розуміння високої значимості права в сучасних умовах, зокрема у справі захисту основних прав і свобод людини, законних прав та інтересів громадян; формування у студентів науково обґрунтованих уявлень про властивості та риси правової держави та готовності брати активну участь в її розбудові; прищеплення студентам розуміння необхідності використовувати свої знання та навички для проведення правової пропаганди, забезпечення правопорядку, законності, належного захисту прав людини [16, с. 88-89].

Формування правосвідомості у студентів базується на таких підходах: онтологічно-ціннісному, гуманістичному, демократичному, особистісно-орієнтованому, індивідуальному, аксіологічному, культурологічному, діяльнісному.

Онтологічно-ціннісний підхід пов'язується з можливостями взаємодії соціального і культурного аспектів правового виховання: по-перше, пов'язується гетерогенність суспільства і культури, а також той факт, що правова культура і правове виховання як соціокультурні сегменти реальності мають свого колективного суб'єкта-носія; по-друге, такий підхід дає змогу перевести ракурс досліджень на макрорівень культури і суспільства, тобто порушувати питання про правокультурну повсякденність; по-третє, використання цього підходу дозволяє пояснити розвиток системи правового виховання за допомогою ціннісних чинників правової культури (правових норм, правових традицій тощо). Загальнокультурний аспект правового виховання відображає специфічно людський характер діяльності особистості, пов'язаний з формуванням її суб'єктності, що спирається на саморефлексію [20, с. 43].

Особистісно-орієнтований підхід окреслює проблему сприйняття студента як носія індивідуальної правосвідомості; передбачає

визнання пріоритету індивідуальності студента, який є суб'єктом правового виховання; дозволяє звернутися до індивідуального досвіду студента, його потреби до самовизначення, самовдосконалення в правовому розвитку [29, с. 36]. Особистісно-орієнтоване виховання означає, що особистість студента, його особистісно-суб'єктивні якості знаходяться у центрі виховного процесу, є головною соціальною й освітньою цінністю. Виховний процес орієнтований на самого студента, на його виховання та розвиток. Особистісний компонент цього підходу передбачає, що процес виховання будується з акцентом на особистісні якості студента, що виражають досить важливі для виховання характеристики – направленість особистості, її ціннісні орієнтації, життєві плани, сформовані установки, домінуючі мотиви діяльності і поведінки [2, с. 76]. У процесі виховної роботи особистісно-орієнтований підхід передбачає: визнання студента головною діючою особою, активним суб'єктом усього навчально-виховного процесу; бачення майбутнього фахівця як особистості, як суб'єкта власного розвитку та морального становлення, який самостійно та відповідально визначає свою позицію у сфері соціальних відносин; повагу унікальності кожного студента, визнання його прав і свобод; орієнтацію на гуманне, толерантне, уважне ставлення до людини, емпатійне розуміння студента; побудову суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин між викладачем і студентом на основі співпраці, спільної творчості та взаємної відповідальності, створення умов для їх моральної взаємодії. Правові знання при цьому є не метою, а засобом формування у студентів їхньої правосвідомості [3, с. 99].

Аксіологічний підхід спрямовує увагу дослідників на вивчення цінностей як змістових основ виховання, передбачає «суб'єктивізацію об'єктивних цінностей людства, тобто перетворення їх в особистісний зміст» [5, с. 37]. В педагогічній аксіології «цінності» визначаються як «специфічні утворення в структурі індивідуальної чи суспільної свідомості, які є ідеальними зразками й орієнтирами діяльності особистості та суспільства» [5, с. 92]. Людина пізнає світ крізь призму цінностей, протягом усього життя вони спрямовують, організують, регулюють її соціальну поведінку та діяльність. Цінності виражаються в особистих проявах людини – ціннісних орієнтаціях, установках, переконаннях, інтересах, прагненнях, бажаннях, намірах. Виховання майбутніх фахівців з метою формування у них правосвідомості, зорієнтоване на загальнолюдські, національні та етично-правові цінності (свобода, справедливість, рівність, гуманізм).

Основними ціннісними орієнтаціями студентів є поважне ставлення до права, почуття обов'язку, справедливість, гуманне ставлення до інших людей тощо [25]. Із аксіологічним тісно

пов'язаний *культурологічний* підхід до виховання, зумовлений об'єктивним зв'язком людини з культурою. Виховання – важливий культурний процес, заснований на цінностях загальнолюдської та національної культури. Згідно з культурологічною концепцією правове виховання – це процес засвоєння особистістю правової культури, яка є «... і передумовою, і кінцевою метою, результатом соціалізації, репрезентуючи механізм трансляції правової культури від покоління до покоління за допомогою правового виховання» [20, с. 57]. *Діяльнісний* підхід у вихованні студентів для формування їхньої правосвідомості передбачає спрямованість усіх педагогічних засобів на організацію інтенсивної спільної виховної діяльності. При цьому зароджуються соціальні відносини між учасниками педагогічного процесу, в яких формуються і розвиваються навички та вміння правосвідомої поведінки майбутнього фахівця. Діяльнісний підхід має чітко виражену практичну спрямованість. Основні його положення полягають у формуванні в студентів умінь моделювання правомірної поведінки відповідно до отриманих знань у конкретних ситуаціях професійної та громадської діяльності.

Виокремлюються такі етапи розвитку правосвідомості у студентів у процесі виховної роботи: *інформаційний, практично-орієнтований, діяльнісний*. Кожен етап виховання правосвідомості передбачає вирішення конкретно визначених цілей та завдань. Виховання на кожному етапі має певний зміст, який включає знання про право, вміння й навички правомірної поведінки та міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі ЗВО, що здійснюється через відповідні методи, форми та технології. Реалізація кожного етапу виховного процесу дозволяє студентам досягнути якісно нового рівня сформованості правосвідомості.

На *інформаційному етапі* студенти отримують систематизовані знання про наукові категорії «право», «правосвідомість», «правова» культура», про зміст цих понять, їхню структуру, сутнісні характеристики, а також прояв цих характеристик у професійній діяльності. У зміст виховання на цьому етапі включаються питання про сутність етично-правових взаємовідносин між людьми: моральна культура, юридичний обов'язок, основні положення юридичної етики та деонтології тощо. Студенти навчаються поєднувати особисті інтереси з інтересами колективу, надавати допомогу одногрупникам і викладачам, дотримуватися елементарних етично-правових норм поведінки. Важливим є формування навичок встановлення контакту зі співрозмовниками, вміння спілкуватися й співпрацювати у первинному студентському колективі. Виховний аспект освітнього процесу, спрямованого на формування у студентів правосвідомості,

може бути зреалізований за умов використання таких традиційних методів, як роз'яснення, переконання, педагогічна вимога, наслідування, привчання, вправи, доручення, заохочення, а також за допомогою інноваційних локальних технологій навчання. Отже, доцільне використання змісту, методів, форм і технологій виховного процесу, орієнтованого на формування правосвідомості студентів, забезпечує позитивну динаміку у розвитку даної особистісної якості. Підвищення рівня правосвідомості відбувається на *практично-орієнтованому етапі* процесу виховання студентів. Цей етап характеризується вдосконаленням теоретичних правових знань під час їхньої практичної реалізації; передбачає створення виховних ситуацій, спрямованих на закріплення морально-правової поведінки.

Третім визначається *діяльнісний етап*, який окрім виховного процесу передбачає накопичення юридичного досвіду в умовах виробничих практик (зокрема, в установах, підприємствах, організаціях) і участі у різних видах громадської діяльності («Школа молодого юриста», «Центр правової допомоги» тощо). Практико-орієнтовані види діяльності позитивно впливають на: формування почуття права та законності, правових поглядів, правових переконань, ставлення до діючого законодавства – на заняттях «Школи правосвідомої особистості» з тем, присвячених правознавству; становлення логіко-правового мислення, формування правових почуттів, емоцій і правових переживань; формування правового досвіду, ставлення до прав, свобод і обов'язків громадян; формування державно-правових ідеалів та ідей; якісне вдосконалення правослухняної поведінки, корекція деформації правосвідомості, дефектів правосвідомості, правових ілюзій; формування правових установок, відповідальності особистості як основи її поведінки.

На думку науковців, для результативного формування високого рівня правосвідомості студентів важливим є використання сукупності педагогічних умов; удосконалення системи виховання в умовах профільного навчання; визначення форм і методів інформаційної підтримки процесу формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності [12, с.19].

Визначення педагогічних умов формування правосвідомості студентів відбувається з урахуванням завдань кожного зі структурних компонентів правосвідомості студентів, а саме: *когнітивний* (правові знання; правові оцінки; правові погляди, переконання, уявлення); *правостворюючий* (ціннісне ставлення до законодавства; емоційне ставлення до права та правових явищ; усвідомлення необхідності соціально-правової діяльності); *поведінковий* (мотиви правової поведінки; правові звички, традиції, установки; готовність до

правомірних дій).

Аналіз сутності та функцій правосвідомості студентів, шляхів його формування у виховній роботі, відповідно до визначених компонентів, дозволив виокремити такі педагогічні умови:

1. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у правовому вихованні студентської молоді.

2. Становлення активної правової позиції студентів у процесі педагогічного коучингу.

3. Залучення студентів до самостійного вирішення правових проблем у процесі організації громадської діяльності.

Розглянемо детальніше кожну з визначених педагогічних умов.

Перша педагогічна умова – використання інформаційно-комунікаційних технологій у правовому вихованні студентської молоді.

Ця педагогічна умова була визначена на основі вивчення відповідних наукових досліджень, результатів констатувального етапу педагогічного експерименту та аналізу досвіду роботи ЗВО, був зроблений висновок про необхідність визначення як одного із найсучасніших шляхів формування правосвідомості студентів у виховному процесі, використанні інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

До результатів інформатизації освіти відносять: розвиток інформаційної культури людини (комп'ютерної освіченості); розвиток змісту, методів і засобів навчання до рівня світових стандартів. Середовище електронного навчання слід розуміти як освітній простір, у якому відбувається формування якостей і вмінь, необхідних сучасній людині ХХІ століття, таких, як медіаграмотність, критичне мислення, здатність до рішення творчих завдань, уміння мислити глобально, готовність працювати в команді й громадянська свідомість [31].

Використання ІКТ та мережі інтернет у виховному процесі ЗВО дозволяє формувати професійну правосвідомість майбутніх фахівців на основі: збереження історичної наступності поколінь, активізації вивчення національної культури, виховання дбайливого ставлення до історичної та культурної спадщини українського народу; формування духовно-моральних якостей особистості; виховання патріотів, громадян правової демократичної держави, які поважають представників інших національностей та релігій; різнобічний розвиток молоді, формування творчих здібностей, створення умов для самореалізації особистості, виховання у молоді цілісної картини світовідчуття; формування основ культури здоров'я, свідомого ставлення до подружнього життя; формування профорієнтаційної мотивації, навчання головних принципів побудови професійної кар'єри; формування соціальної та комунікативної життєвих

компетенцій. Таким чином, використання ІКТ та інтернету дозволяє оптимізувати виховний процес, залучити до нього студентів як суб'єктів освітнього простору, розвивати самостійність, творчість і критичне мислення. Організація роботи з використанням ІКТ в умовах функціонування освітнього середовища, спрямована на розвиток у студентів громадянської відповідальності й правової самосвідомості, патріотизму, духовності і культури, формує у студентів соціально-значимі цінності, самостійність, здатність до успішної реалізації себе у суспільстві. Використання можливостей ІКТ під час виховної роботи дозволяє підвищити ефективність проведених заходів, поліпшити моніторинг вихованості студентів, звільнити більше часу для надання допомоги студентам [26].

В основу застосування ІКТ у навчально-виховному процесі покладено такі дидактичні функції: створення сприятливих організаційно-методичних умов для навчальної діяльності; реалізація принципу наочності – демонстрація динаміки процесів, що вивчаються, графічна інтерпретація досліджуваних закономірностей (малюнки, фоторепродукція картин, живопису, архітектури та інших фотозображень навколишнього світу; умовно-графічні засоби (таблиці, схеми, блок-схем, графіки, діаграми, організаційні діаграми, карти тощо), сучасні мультимедіа (аудіо і відеофрагменти, анімація)); управління навчальною інформацією; моделювання та імітація процесів, які вивчаються і досліджуються, явищ з переходом у «реальність – модель», і навпаки; створення і використання інформаційних баз даних, необхідних в навчальній діяльності, забезпечення доступу до навчальної інформації; створення стійкого пізнавального мотиву; багатопланове здійснення принципу єдності навчання й виховання; принцип диференціації та індивідуалізації навчання. Покращення психолого-педагогічних умов включає: створення зацікавленості (за рахунок відображення засобів програм або вміщення в неї ігрових ситуацій); забезпечення емоційного стану; реалізація змісту освіти в умовах інформатизації освіти; управління діяльністю і формування структури світоглядних, поведінкових і творчих якостей [8, с. 90].

При вивченні правових дисциплін, з метою підвищення пізнавального інтересу студентів, дослідники вважають доцільним в освітньому процесі коледжу використовувати: мультимедійні презентації, можливості мережі інтернет, програмне забезпечення для контролю й оцінювання знань студентів. У позааудиторній роботі ефективними є: організація інтернет-конференцій, ведення рубрики з правової проблематики на сайті коледжу, проведення опитування щодо дотримання прав студентів тощо. Адже, як зауважує А. Литвин,

студенти з пасивних спостерігачів перетворюються на учасників виховного процесу, розкривають свої творчі якості та індивідуальні можливості, набувають навичок самовираження [15, с. 22].

Важливим для теоретичного обґрунтування цієї педагогічної умови є визначення основних цілей впровадження ІКТ в освітній процес ЗВО, до яких належать: формування у студентів особистого світогляду відкритого інформаційного суспільства, підготовка членів інформаційного суспільства; формування ставлення до комп'ютера як до інструмента для спілкування, навчання, самовиявлення, креативності; розвиток пізнавальної і творчої активності; формування стійкого пізнавального інтересу студентів до інтелектуально-творчої діяльності; підвищення правовиховного впливу всіх форм позааудиторної діяльності; організація ефективної інформаційної взаємодії викладачів, студентів; розвиток здібностей вільного культурного спілкування; формування навичок конструктивної взаємодії та взаєморозуміння; організація дозвілля студентів [4; 7; 9; 15; 33].

У процесі реалізації визначеної педагогічної умови у виховний процес закладу освіти слід спрямувати зусилля на досягнення таких результатів: формування компетентності щодо вирішення правових проблем, тобто здатність аналізувати нестандартні правові ситуації, оцінювати результати власної діяльності, що дозволяє прийняти об'єктивне рішення у тій чи іншій ситуації та забезпечити своїми діями впровадження цього рішення в життя; інформаційна компетентність, тобто здатність робити аргументовані висновки, використовувати інформацію для планування та виконання юридичної діяльності, здійснювати інформаційний пошук, самостійно засвоювати знання і вміння, необхідні для вирішення поставленого завдання; комунікативна компетентність, тобто здатність враховувати інтереси інших людей і соціальних груп, взаємодіяти з членами групи, готовність отримувати необхідну інформацію в діалозі, висловлювати і цивілізовано відстоювати свою точку зору в діалозі і в публічному виступі; соціальні компетенції, тобто готовність жити за встановленими законами [4; 7; 9].

Друга педагогічна умова – становлення активної правової позиції студентів у процесі педагогічного коучингу.

Зміни, що відбуваються останнім часом в сучасному українському суспільстві, передбачають формування соціально розвиненої особистості, яка знає та уміє захищати свої права та обов'язки законними засобами, розуміє свої реальні інтереси, поважає права та законні інтереси інших людей. Однак у свідомості людей фактично відсутня домінантна ідея верховенства права, непорушності закону. У правовій практиці все більш явним стає розрив між сучасним

законодавством і невисокою правосвідомістю випускників ЗВО. Вказана ситуація вимагає від кожного майбутнього фахівця знань у галузі права, позитивного ставлення до нього, тобто необхідним є формування його професійної свідомості. Найбільш ефективним шляхом у вирішенні цього питання є педагогічний коучинг.

Коуч допомагає студенту осмислити помилки, подолати спади в процесі досягнення цілей, укріплювати мотивацію й впевненість у собі, формувати й підтримувати позитивне ставлення до діяльності. Для того, щоб успішно виконувати свої функції, коуч повинен уміти будувати довірливі стосунки зі студентами, допомагати їм у розвитку й усвідомленні своїх сильних та слабких сторін [34, с. 103].

Коучинг може вважатися здійсненим тільки в тому випадку, якщо студент доходить до щирого усвідомлення необхідності освітньої діяльності для досягнення своїх особистих цілей. Завдання коуча – допомогти студентові прийти до цього усвідомлення. Як зазначають Парслоу та Рей, «ви не можете нікого нічому навчити, перш ніж людина самі цього не захочете» [19, с. 172]. Надзвичайно важливо, щоб студент під час спільної роботи з коучем міг визначити свої особисті цілі. Мета коуча полягає у наданні можливості вихованцю самостійно знайти вихід, аналізуючи власний досвід і своє бачення ситуації. Коуч не повинен бути фахівцем конкретної галузі знань, але має бути експертом в розкритті потенціалу студента, необхідного для досягнення бажаних результатів. Таким чином, під коучингом під час роботи з майбутніми юристами розуміється процес партнерських суб'єкт-суб'єктних відносин, який сприяє розкриттю можливостей, досягненню поставленої особистісної і професійної мети студентів через професійну самореалізацію.

Коуч – фахівець, який пройшов спеціальну підготовку і спроможний виконувати специфічні функції щодо сприяння професійній та особистісній самореалізації студентів для досягнення ними позитивних результатів через самовираження і самоствердження. Функції правового коучингу: юридичний супровід майбутніх фахівців; сприяння у вирішенні проблемних ситуацій; розкриття професійних можливостей студентів та розвиток їх здібностей; підвищення мотивації студентів до професійного становлення; сприяння соціальній адаптації студентів і надання кваліфікованої соціально-педагогічної підтримки у різних видах життєдіяльності студентів; вирішення проблемних ситуацій студентів; стимулювання до самовдосконалення; сприяння саморозвитку, самопізнанню, самооцінці, самоствердженню, самоорганізації, самореалізації [32].

В основу педагогічного коучингу покладено ідею про те, що кожна особистість неповторна, відрізняється власними потребами, цілями,

інтересами, мотивами, задоволення яких передбачає індивідуальні способи, форми, підходи до підвищення професійного та особистісного рівня. Основні загальноприйняті значення терміна «педагогічний коучинг» такі: *індивідуальне консультування* (професійно-фахове, технологічне, психолого-педагогічне, навчально-методичне) для досягнення вищих професійних та особистісних досягнень (акме-рівня); *адаптивний стиль* управління, спрямований на неперервний розвиток педагогічної майстерності педагогічного працівника за індивідуальною освітньою траєкторією протягом усього життя, уміння вчитися і самовдосконалюватися; *форма індивідуального і групового консультування* [22].

У підготовці студентів важливого значення набувають уміння вирішення конфліктних ситуацій. Для усунення конфлікту студентам потрібно вміти аналізувати ситуацію і розуміти, що призвело до неї; крім цього, намагатися усвідомлювати свою звичайну роль в конфліктних ситуаціях. Апробовувалися стилі юридичного коучингу, які для зручності названі «червоний стиль», «жовтий стиль», «синій стиль», «зелений стиль» [21].

«Червоний» стиль юридичного коучингу характеризується тиском як основною стратегією поведінки в конфліктах. Тому такий коуч найчастіше обирає для себе роль арбітра. Він має власну точку зору на причини конфлікту і на способи його вирішення. Встановлювати правила, приймати рішення, віддавати накази може також тільки коуч. Такий стиль найбільш результативний у конфліктах, що швидко розвиваються, стадіях загострення і екстремальних ситуаціях. Однак експеримент довів, що при цьому знижується атмосфера довіри, порушуються взаємини.

Коучі «жовтого сектора» в конфліктних ситуаціях проявляють агресію і відрізняються бурхливим проявом емоцій. Це ще більше дестабілізує обстановку і розвиває конфлікт. Основним завданням «жовтих» коучів є розвиток навички «управління собою» і це їх основний коучинговий запит. Але з іншого боку, «жовтих» відрізняє чітке розуміння мотивів поведінки інших людей, їх почуттів і бажань, тому в конфліктних ситуаціях «жовтим» властива роль адвоката. Такий коуч надає своєчасну пораду, виявляє необхідні ресурси, надихає на дії і досягнення результату.

«Сині» коучі піклуються про комфортну обстановку в мікрогрупі, в конфлікті вибираючи для себе роль миротворця. Вони намагаються задовольнити потреби всіх учасників конфлікту, забуваючи часто про необхідність досягнення результатів. Такі коучі також уникають відкритої конфронтації, що може призвести до безкінечної кількості спроб вирішити конфлікт в мікрогрупі. При цьому для коуча «синіх»

характерна довірча атмосфера і врахування потреб усіх учасників підрозділу. Це допомагає їм формувати стабільну команду, мінімізуючи, таким чином, кількість конфліктів.

«Зелений стиль» вирізняє інших коучів способом контролю власних емоцій і певною відстороненістю від мікрогрупи. Їхня роль у конфлікті – спостерігача, коуч втручається в те, що відбувається навколо тільки в ситуаціях, які би порушували особисті права. Найбільш продуктивним виявився управлінський стиль, що включав переваги і сильні сторони всіх 4-х стилів матриці. Це стиль «керівник-коуч», який пропагує співпрацю і усвідомленість. Майбутній фахівець, що практикує в даному стилі, використовує широкий спектр коучингових інструментів у своїй діяльності. Наприклад, для ефективного управління конфліктами керівник-коуч може використовувати модель «Підготовка. Конфронтація. Дії»:

1. Підготовка. Роботу з конфліктами варто починати з підготовчого етапу. Не варто занадто оперативно включатися, а емоційним керівникам «синього» і «жовтого» сектора це просто протипоказано.

1 крок – «Ключова проблема конфлікту». Часто конфлікт здається нерозв'язуваним через те, що накопичилася історія взаємин і існує цілий список претензій один до одного. У таких випадках важко визначити, що ж саме спровокувало розбіжності. Але ж у кожного конфлікту є точка, визначивши яку, можна впоратися з протистоянням. Коучу в даній ситуації рекомендовано для початку провести своєрідну модерацію, виявивши весь комплекс претензій. А потім вже, проаналізувавши отриману інформацію, допомогти встановити ключову проблему конфлікту, що виник.

2 крок – «Оптимальний час приєднання». Наступним кроком є перехід від предмета конфронтації до пошуку відповідного часу. Варто з'ясувати, чи готові учасники конфлікту до відкритої конфронтації; іноді корисно проаналізувати недоліки подібного обговорення проблем. Було помічено, що в процесі практичної діяльності майбутній фахівець зіткнеться з проявами почуттів і емоцій. Варто звернути увагу, яким чином краще реагувати і мінімізувати ризики.

3 крок – «Об'єктивна оцінка того, що відбувається». Практична реалізація цього кроку показала, що студент іноді схиляється до суб'єктивної, емоційної оцінки людей, їх поведінки, обставин; але саме такі дії вважаються неприйнятними для професіонала. Тому проводилась робота з консультування студентів щодо умінь аналізувати реальну картину того, що відбувається на основі норм права. Головні інструменти етапу оцінки – збір інформації, знання законодавчої бази та джерел впливу і мотивації людей. Підсумком якісно пройденого етапу «Підготовка» вважалося розуміння реальної

картини конфліктної ситуації і готовність взаємодіяти в умовах емоційної напруги.

II. Конфронтація. Названий етап є одночасно найбільш відповідальним і важким для студентів. Коучу необхідно знати і вміти нейтралізувати приховані шляхи впливу на підсвідомість: маніпуляції, нечесні методи, ігри; непрямі натяки замість прямої розмови; перекидання відповідальності. Найбільш ефективним виявився такий алгоритм ведення бесіди-конфронтації: створення атмосфери безпеки; усвідомлення конфліктної ситуації; встановлення мети і передбачення результату даної зустрічі; розгляд варіантів вирішення конфлікту. Студентам були запропоновані комунікативні інструменти, якими повинен володіти коуч для конфронтації без ризику: перефразування, активне слухання, підсумовування, заклик до відвертості, дзеркальне відображення, запал, вміння мотивувати. Підсумком якісно пройденого етапу «Конфронтація» вважалося зниження рівня емоційної напруги, а також готовність учасників переходити до етапу планування дій.

III. Дії. Названий етап є заключним. Адже учасники домовляються про взяття зобов'язань і закладаються основи для несення відповідальності. Головною помилкою можуть бути поверхневі плани і невизначені обіцянки. Основним завданням коуча на даному етапі є сприяння ефективному плануванню. План дій має бути чітким і докладним, що включає відповідальність за виконання [21].

Практичне використання коучингу у виховній роботі ЗВО передбачало ознайомлення з основними функціями викладача-коуча, до яких відносимо такі: *мотиваційна* – створення позитивної мотивації до професійно-правової діяльності, формування інтересу до юридичної діяльності, позитивної установки на інноваційну професійну діяльність; *виховна* – формування професійно-правової спрямованості, заснованої на гуманістичній професійній позиції; *інформаційна* – інформування про можливості правового середовища, про види юридичної діяльності, в яких можна брати участь; *розвивальна* – розвиток загальнокультурних і професійних компетенцій, професійно-значущих якостей, зокрема, право свідомості та правової культури; *організаційна* – залучення студентів у різні види навчально-виховної, науково-дослідницької, інноваційної діяльності; *інтегративно-диференційна* – організація ефективної взаємодії студентів, що спрямована на розкриття потенціалу кожного студента в процесі виконання спільних завдань; *фасилітаційна* – створення умов для більш комфортного засвоєння різних видів юридичної діяльності; надання допомоги студентам у процесі подолання «бар'єрів» особистісно-професійного розвитку: невпевненості у собі

[6, с. 98].

Третя педагогічна умова – залучення студентів до самостійного вирішення правових проблем у процесі організації громадської діяльності.

Ця умова передбачає участь студентів у різних видах діяльності, створення умов для громадянської самореалізації, гнучку організацію освітньо-виховного процесу, орієнтацію на більш високий рівень загальнокультурного, гуманітарного та професійного розвитку студентів. Як доводить аналіз педагогічного досвіду, нормативно-правові акти використовувалися в процесі організації практичної діяльності з права з метою усвідомлення студентами значущості правових документів у житті суспільства; розуміння змісту юридичних норм, що містяться в текстах нормативних актів; використання отриманих із джерел права знань у практичній виховній діяльності (розв'язання юридичних задач, розбір ситуацій із наявним правовим змістом, виконання інших практичних задач); використання змісту правових норм у реальному житті.

Правове виховання – процес тривалий, складний, цілеспрямований, у якому важливе місце має освітній заклад, де відбувається двоєдиний процес: навчання та правове виховання студентів. Основними завданнями правового виховання сучасного закладу вищої освіти є: виховання високої громадянськості, формування гуманістичного світогляду; формування свідомого ставлення до своїх прав і обов'язків перед суспільством і державою; формування поваги до законів і правил людського співжиття; формування правосвідомості і правової культури; формування готовності дотримуватися і виконувати закони і вимоги Конституції України [17].

Керуючись Національною програмою правової освіти населення [18], ми визначили такі основні завдання організації практичної діяльності з правового виховання студентів: залучення студентів, як громадян України, в діяльність держави; нетерпимість до правопорушень, а також висока правова активність, творча участь у використанні та вдосконаленні норм права, охорона правопорядку; застосування студентами отриманих знань на практиці, в особистому житті та професійній діяльності; підвищення рівня правосвідомості та правової культури студентів; правове інформування, правова освіта, правова пропаганда; створення ефективного виховного середовища для формування правової культури студентів як частини загальнолюдської культури й попередження правопорушень серед студентської молоді; затвердження у свідомості студентів поглядів і переконань, які забезпечують високу повагу до законів держави; формування стійких, твердих соціальних якостей особистості та

соціальних обов'язків; формування високої правової культури, котра включає в себе всі елементи правосвідомості та правової поведінки; формування необхідних правових завдань, вироблення навичок і вмінь правомірної поведінки й самостійної правової оцінки дійсності; розробка і впровадження інноваційних методик у виховну роботу зі студентами; створення системи правового виховання студентів за допомогою лекцій і бесід на правові теми, зустрічі з працівниками правоохоронних органів, тематичні вечори; формування у студентів навичок пізнавальної, комунікативної, практичної діяльності, необхідних для участі в громадянському житті держави; формування у студентів системи знань про суспільство, його сфери, про правове регулювання суспільних відносин; навчання студентів умінню отримувати та критично осмислювати соціальну, правову інформацію [18].

Отже, оскільки саме правосвідомість є джерелом правової активності майбутніх фахівців і внутрішнім регулятором їхньої правової поведінки, розвиток правосвідомості студентів є одним із пріоритетних напрямів освітньо-виховної роботи ЗВО.

Література

1. Бабюк А. М. Позитивне право і правосвідомість / А.М.Бабюк // Теорія та історія держави і права. Філософія права. Часопис Київського університету права. – 2016. – № 3. – С. 22–23.
2. Бех І. Д. Особистісно-орієнтований виховний процес – сходження до людяності / І. Д. Бех // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002 / Академія педагогічних наук України. – Частина 1. – Харків: «ОВС», 2002 – С. 69–83.
3. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2-х кн. – Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
4. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти / В. Ю. Биков. Інформаційні технології і засоби навчання. 2010. – №1 (15). – Режим доступу до журналу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
5. Бондаревская Е.В. Концепция и стратегии воспитания студентов в культурно-образовательном пространстве педагогического института ЮФУ [Текст] / Е.В. Бондаревская / под ред. В.И. Мареева. – Ростов-на-Дону : ИПО ПИ ЮФУ, 2008. – 80 с.
6. Вільданова Н. Р. Педагогічний коучинг / Н. Р. Вільданова : навч.-метод. посіб. під ред. Єрмакової С. С. – Одеса : ВМВ, 2010. – 264 с.
7. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, М. М. Козяр. – Львів : Вид-во «СПЛОМ», – 2012. – 502 с.

8. Дорошенко Ю. О. Дидактичні функції мультимедійних технологій навчання у початковій школі / Ю. О. Дорошенко, М. М. Левшин, Ю. С. Мельник, В. Ю. Савченко // Матеріали другої Всеукраїнської конференції молодих науковців [«Інформаційні технології в науці та освіті»]. – Черкаси : ЧДУ ім. Б. Хмельницького, 2000. – С. 90–91.
9. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: термінологічний словник / М. Ю. Кадемія. – Вінниця : ТОВ «Ландо ЛТД», 2009. – 295 с.
10. Калиновський Ю. Ю. Правосвідомість українського суспільства: генеза та сучасність : монографія / Ю. Калиновський – Х. : Право, 2008. – 288 с.
11. Кириченко В. А. Організація правової освіти та правового виховання учнів навчальної групи [Електронний ресурс] / В. А. Кириченко. – Режим доступу: http://motorostroitel.com.ua/images/article/2016_11_16/Організація%20
12. Кічук Я. В. Соціально-педагогічні умови формування правосвідомості майбутніх учителів у педагогічних коледжах : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Я. В. Кічук; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2002. – 22 с.
13. Клімова Г. П. Правосвідомість : до теорії питання. [Електронний ресурс] / Г. П. Клімова. – Режим доступу <http://ndipzir.org.ua/wp-content/uploads/2012/06/Клімова-Г.-П.pdf>
14. Коучинг : истоки, подходы, перспективы. Сборник. – СПб. : Речь, 2003. – 110 с.
15. Литвин А. Інформатизація навчально-методичного забезпечення професійної освіти / А. Литвин // Професійно-технічна освіта. – 2006. – № 4. – С. 21–25.
16. Лоджук М. Т. Юридичні клініки в Україні : освіта та правова допомога : монографія / М. Т. Лоджук. – Одеса : Фенікс, 2015. – 328 с.
17. Мануйлов Є. М. Правове виховання студентів ВНЗ України / Є. М. Мануйлов : [Електронний ресурс] – Режим доступу: eprints.kname.edu.ua/30744/1/86.pdf.
18. Національна програма правової освіти населення : затверджена Указом Президента України за № 992/ 2001 від 18 жовтня 2001 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/992/2001>
19. Парслоу Э. Коучинг в обучении. Практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рей. – СПб. : Питер, 2003. – 204 с.
20. Правове виховання в сучасній Україні : моногр. / А. П. Гетьман, Л. М. Герасіна, О. Г. Данильян та ін.; за заг. ред. В. Я. Тація, А. П. Гетьмана, О. Г. Данильяна. – Х. : Право, 2013. – 440 с.
21. Романенко Н. Коучинг конфликтов – решайте проблемы,

- укрепляя отношения «Управление персоналом» URL: <http://coach-100.com/ru/blog/49/>
22. Сидоренко В. В. Педагогічний коучинг як інноваційна технологія науково-методичного супроводу професійно-особистісного розвитку вчителя в системі післядипломної освіти / В.В.Сидоренко. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/106529/1/стаття%20КОУЧИНГ%20сидоренко.pdf>
23. Слабко С. М. Мораль як ціннісний критерій права / С. М. Слабко // Держава та регіони. Серія «Право». – 2014. – №3 / 45. – С. 8–12.
24. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию : учебное пособие для высших педагогических учебных заведений / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
25. Сливка С. С. Формування правосвідомості юриста / [С. С. Сливка, М.І. Рудницький, М.Т. Підгорський та ін.]. – Львів, 1997. – 96 с.
26. Сліпощук Л. Необхідність використання ІКТ у виховному процесі НТТР. / Л. Сліпощук. URL: KLASNAOCINKA.COM.UA/UK/ARTICLE/-NEOVKHIDNIST-VIKORISTANNYA-IKT-U-VIKHOVNOMU-P.HTML.
27. Степикіна Т. В. Метод коучингу в системі шкільної освіти / Т. В. Степикіна // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 22 (257), Ч. IV, 2012. – URL: irbis-nbuv.gov.ua/.../cgirbis_64.exe
28. Ткачук А. С. Особливості та взаємозв'язок правосвідомості та правової культури / А. С. Ткачук // Правова держава. – 2012. – № 15. – С. 35–40.
29. Фіцула М. М. Правове виховання учнів : Методичний посібник / М. М. Фіцула. – К. : ІЗМН, 1997. – 148 с.
30. Фоміних Н. Ю. Позитивні й негативні сторони застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі / Н. Ю. Фоміних // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – 2009. Ч. 3. – С. 186–190.
31. Формування креативної особистості учителя засобами ІКТ. URL: <http://desna-nvk.edukit.cn.ua/Files/downloadcenter/IKT%20в%20освіті.pdf>
32. Чубук Р. Соціальний коучинг як функціонально-обумовлена необхідність підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи із студентською молоддю [Електронний ресурс] / Р. Чубук. – Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/.../sotsialniy-kouching-yak-funktsion...>
33. Шевченко Л. С. Використання технологій мультимедія на уроках та в позаурочний час // Л. С. Шевченко / Професійно-технічна освіта : інноваційний досвід, перспективи. Науково-методичний збірник // Упорядник Н.І. Бугай. – Випуск 1. – Київ, 2005. – 236 с.
34. Clutterbuck D. Techniques for Coaching and Mentoring / D. Clutterbuck, D. Megginson. – Sheffield Hall University Press. – 224 p.

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВОЛОНТЕРСЬКИХ ПРОЕКТАХ

О.Ю. Пінаєва, Б.О. Пінаєв, О.П. Зацерковна

*«Прийде час – і ви не схочете,
не зможете бути таким, як
раніше. Це може з'явитися враз.
І не слід цього боятись. Все
змінюється в цьому світі. І
людина теж. Змінюйтесь.
Одягайте іншу сорочку на тіло.
Одягайте душу в нові шати. І не
чекайте для цього нового ранку
чи понеділка. Ставайте новою
людиною вже»*

Мирослав Дочинець [1].

Ми змінюємось, прогресуємо займаючись самоосвітою та з кожним днем вчимося краще розуміти молодь, щоб стояти з ними поруч. Акумулюємо та поєднуємо усі чинники в одне ціле, оскільки лише в комплексі можна виховати багатогранну особистість.

Відповідно до нових напрямів діяльності «Нової української школи», «Концепції національно-патріотичного виховання молоді», національної програми «З Україною в серці» нами виокремлено найголовніший напрям виховної роботи – національно-патріотичне виховання, виникла ідея створення довгострокового проекту «Патріотизм в юннатівському колі», на основі проекту «Сузір'я Мольфара» Громадської організації «Мольфар», що стартував декілька років тому і існує на сьогодні [1, 2, 3, 6].

Почуття патріотизму є однією з провідних цінностей, якими має оволодіти майбутній вчитель. Патріотизм особистості закономірно пов'язаний з гуманізмом, соціальною справедливістю, взаємоповагою. Загалом морально невихована особистість не може бути й патріотом, оскільки це почуття асоціюється з любов'ю до рідної землі, родини, народу, Держави.

Неможливо відокремити патріотизм від національних святинь, національної свідомості й самосвідомості, шанобливого ставлення до національної культури, толерантного ставлення до кращих надбань народів, що населяють Україну.

Причетність молоді до всіх аспектів життя суспільства й відповідна турбота мають бути визначальними для патріота – громадянина. Тому важливим для розвиненого почуття патріотизму

виступить усвідомлене шанобливе ставлення людини до власної оселі, школи, вулиці, міста, яке має постійно втілюватись у відповідних практичних діях[2].

Нині, коли виникла реальна загроза існуванню Держави, надзвичайно важливо виховувати у нашої молоді готовність до захисту Батьківщини. Відтак, виховання патріотизму передбачає розуміння майбутнім вчителем того факту, що це почуття вже наявне у його житті тут і тепер. Головним пріоритетом сучасного патріотичного виховання має стати вироблення переконаності студентів, що сила українців у їх єдності. Лише завдяки почуттям національної єдності, злагоди, миролюбності можна зберегти Україну, зміцнитись, стати рівним серед рівних.

Саме тому є надзвичайно актуальним впровадження програми «З Україною в серці», розробленою Інститутом проблем виховання НАПН України. Інновацією даного проекту є розробка системи тренінгових занять відповідно специфіки закладу еколого-натуралістичного спрямування та градація відповідно вікових особливостей учасників тренінгів[3].

Із змістової точки зору патріотичне виховання в сучасних умовах – це, насамперед, становлення національної свідомості, почуття належності до рідної Землі, народу. Цей процес має два етапи, що відповідно характеризуються різними рівнями засвоєння національних цінностей. На першому етапі здійснюється етнічне самоусвідомлення на основі засвоєння рідної мови, родинних звичаїв, традицій, національної міфології, фольклору, мистецтва; народних поглядів, переконань, ідеалів, загальноприйнятих норм поведінки. На другому етапі – громадянсько-патріотичне самоусвідомлення – в процесі залучання студентів до продуктивної діяльності, спрямованої на розбудову власної держави, її впорядкування і зміцнення; вивчення історії Вітчизни, героїки минулих епох, трудових подвигів, волонтерства, подвижництва в ім'я вільного життя[7].

Грунтовно опрацьовуючи на тренінгах терміни «патріотизм», «волонтер», «нація», акцентується увага на тому, що патріотизм в нинішній час проявляється не лише в безпосередній обороні на Сході із зовнішнім ворогом, не тільки в надзвичайних ситуаціях, але є звичайним станом повсякденного життя людини.

Тренінгова форма дозволяє максимально використовувати потенціал творчих здібностей та обдарувань студентів педагогічних закладів вищої освіти. Використовуючи документи, спогади, кіно- і фотоматеріали, звукозаписи, художні твори можна створити відповідну атмосферу довіри в колі. Як результат – це підсилить

виховний вплив пропонованого викладачем матеріалу. Доброзичливість, посмішки в колі, дружній дотик, спільно прийняті групою правила налаштовують студента на позитив, товариськість, бажання працювати та дізнаватись нове, бути активним, свідомим та соціально значимим [3].

Волонтер – це особистість, у якої в її духовному світі відсутні такі негативні риси, як зневага, заздрість, жадібність, зверхність, брехливість. Тому кожен повинен працювати над собою, щоб вони зникли з його внутрішнього світу. Саме такою особистісною самодіяльністю керує викладач, використовуючи найефективніші технології: переконання, інтимно-особистісного діалогу, рефлексивного осягнення і створення позитивної Я- концепції.

Запровадження системи тренінгів з патріотичного виховання у закладах вищої освіти має певні особливості. Насамперед це щільне використання екологічного, краєзнавчого матеріалів, використання природничих наук – біології, зоології, валеології тощо. Все це підводить студентів до глибшого розуміння навколишнього середовища і сприяє пробудженню поваги і любові до того місця, де вони народились і вирости.

Природа є потужним фактором виховання у студента ціннісних ставлень, моральних якостей, насамперед національної свідомості. Використання таких елементів національної культури як фольклор, народні звичаї, перекази, легенди, оповіді, загадки, пісні, думи, прислів'я та прикмети про світ флори та фауни збагачують духовний світ молоді, навчають та прививають шану до фольклорної спадщини предків.

Патріотичне виховання передбачає формування у здобувачів вищої освіти знань та уявлень про досягнення нашої країни в галузі наук, адже багато видатних вчених прославили Україну. При цьому при проведенні тренінгового заняття підкреслюється їхня приналежність до України, звертається увага на внесок української науки у розвиток світової історії, культури, біологічної, хімічної науки, медицини.

Відповідно блоків додаткових знань в програму проведення тренінгів внесені елементи філософії за здоровий спосіб життя. Реалізація Концепції національно-патріотичного виховання студентської молоді передбачає подання матеріалу про основні цінності олімпізму, визначні спортивні досягнення олімпійців, Олімпійська Україна, Параолімпійський рух на сучасному етапі тощо.

Поряд з тим паралельно здійснюється військово-патріотичне виховання молоді, спрямоване на підготовку її до оволодіння військовими професіями, формування готовності до служби в армії,

задоволення інтересів молоді у постійному вдосконаленні своєї підготовки да захисту Вітчизни. І провідна нитка – мотивація студентів до військової служби, як вияв патріотизму.

Згідно блоку додаткових знань «Народознавство» впроваджується в програму тренінгів матеріал про декоративно-ужиткове мистецтво. Дане мистецтво сьогодні охоплює широке коло предметів із різних сфер людської діяльності. Саме прояви національної культури завжди супроводжують життя кожної людини, і для кого більшою, для кого меншою мірою, але вони є тим духовним середовищем, у якому формуються світогляд, естетичні ідеали, моральні й трудові цінності та національні почуття особистості[7].

При проведенні тренінгового заняття викладач підводить молодь до створення виробів, які можуть бути передані нашим воїнам, які обороняють нашу країну на Сході. Це дієвий позитивний результат тренінгової роботи. Виготовлення навіть елементарних сувенірів з національною символікою якнайкраще сприяє вихованню в студентів національно-патріотичних почуттів.

Виховання патріота-волонтера є однією з провідних цінностей, якими має оволодіти молодь. Великою мірою, без цього почуття її соціальне життя буде неповноцінним, надзвичайно збідненим, оскільки воно перебуватиме поза важливими зв'язками і відносинами, які визначають її соціальну позицію, суспільно значуще функціонування, внутрішнє душевне задоволення, самооцінку, життєвий успіх[8].

Користуючись загально педагогічними принципами виховання, такими як дитиноцентризм, природовідповідність, культуровідповідність, гуманізм, врахування вікових та індивідуальних особливостей, не забуваємо що патріотичне виховання має власні принципи, що відображають його специфіку. Серед них:

- принцип національної спрямованості, що передбачає формування національної самосвідомості, виховання любові до рідної землі, українського народу, шанобливого ставлення до його культури; поваги до культури всіх народів, які населяють Україну; здатності зберігати свою національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу;

- принцип самоактивності й саморегуляції формує здатність до прийняття самостійних рішень; виробляє громадянську позицію особистості, почуття відповідальності за її реалізацію в діях та вчинках;

- принцип полікультурності передбачає формування у молоді відкритості, толерантного ставлення до відмінних ідей, цінностей, культури, мистецтва, вірувань інших народів; здатності

диференціювати спільне і відмінне в різних культурах, спроможності сприймати українську культуру як невід'ємну складову культури загальнолюдської;

- принцип соціальної відповідності має на меті виховання у молоді готовності до захисту вітчизни та ефективного розв'язання життєвих проблем;

- принцип історичної і соціальної пам'яті спрямований на збереження духовно-моральної і культурно-історичної спадщини українців;

- принцип наступності поколінь, який зберігає для нащадків зразки української культури, етнокультури народів, що живуть в Україні [4].

Для реалізації глобальних завдань Концепції необхідна системна робота, яка передбачає забезпечення гармонійного співвідношення різних напрямів, засобів, методів виховання студентської молоді у процесі навчання і позанавчальної діяльності.

Як побудувати таку важливу гармонійну систему виховання з логікою процесу, взаємозв'язком всіх його частин, цілісністю? На допомогу – нові педагогічні технології, педагогічні інновації, оскільки прямим продуктом інновацій є оригінальні виховні ідеї, форми та методи виховання, нестандартні підходи. Побічним позитивним продуктом інновацій є: зростання педагогічної майстерності викладача, рівня його культури, мислення, світогляду.

Враховуючи чотириох етапну структуру виховання почуття патріотизму: пізнавальний, емоційно-ціннісний, етап спонукання набутим Я-образом, вчинково-діяльнісний [5] – працюємо у відповідних площинах та з усіма віковими категоріями молоді, педагогами та батьками.

Нашими проектами було охоплено громадські і волонтерські організації, соціальні служби і заклади освіти не лише Вінниці, а й області, маємо підтримку ЗМІ. Ми часто жартуємо, що наш проект для молоді «від 2 до 102 років», оскільки крім молоді ще й батьки та педагоги в нашому закладі прогресують, повністю занурюються у світ молоді та часто втілюють в реальність свої мрії[9].

Основними видами діяльності проекту відповідно до кожної вікової категорії молоді за пріоритетними напрямками у сфері патріотичного і волонтерського виховання у співпраці з батьками та педагогами закладу. Слід відмітити найефективніші форми роботи, використання інноваційних технологій – тому що це та перспектива, яка дасть змогу виявити здібності кожної особистості, спонукати до творчого розвитку, реалізувати ідею співпраці викладача і студента.

Пріоритетні напрямки діяльності виховання: громадянсько-правовий; культурно-історичний; духовно-моральний; спортивно-патріотичний; еколого-натуралістичний; культурно-патріотичний; військово-патріотичний. Поділ у наших волонтерських проєктах умовний, оскільки всі напрямки взаємозв'язані, відбуваються в інтеграції.

Громадянсько-правовий напрямок: вивчення державної системи України, її Конституції, Гімну, державної символіки, прав і обов'язків громадянина України; формування глибокого розуміння громадянського обов'язку, ціннісного ставлення до національних інтересів України, її суверенітету, незалежності та цілісності; формування культури правових відносин, прагнення до дотримання законодавчих норм; розвиток дієвого шкільного самоврядування.

Протягом 2016-2019 р.р. викладачі закладів середньої освіти проходили навчання за програмою «З Україною в серці» в Національному еколого-натуралістичному центрі учнівської молоді України у м. Києві. Але оскільки робота педагога передбачає спілкування з різними віковими категоріями молоді, на основі програми «З Україною в серці» була розроблена система занять з національно-патріотичного виховання з елементами тренінгових вправ відповідно до кожної конкретної вікової категорії. В планах на майбутнє є розробка серії занять. Помітно, що молоді такі заняття подобаються, студенти вільно висловлюють власну думку, виявляють творчі здібності. Ознайомлюються з поняттями волонтерство, патріотизм, гідність, маніпуляція свідомістю громадян, волонтерство та інші.

В 2017-2019 навчальних роках працював проєкт з національно-патріотичного виховання «Світанок». Програма сформована за навчальними модулями, серед яких «Становлення української державності», «Боротьба за незалежність», «Революція гідності» та інші. За підтримки психологів та в рамках Всеукраїнської акції «16 днів проти насилля» відбулась зустріч молоді з представниками поліції. Для студентів психологом були проведені тренінги «Права та обов'язки громадянина України» та тренінги за Конвенцією ООН про права дитини.

У перший день роботи у літніх оздоровчих таборах студенти розробляли універсали загонів, де діти самі окреслюють рамки дозволеного та забороненого у їхньому спільному співіснуванні проводимо конкурси малюнків, виховні бесіди «Символіка герба мого міста», пізнавальні виховні заходи – «Біологічний диліжанс», «Геральдика країн».

Досить непогано молодь в наш час обізнана про свої права, але традиційно забувають про свої обов'язки. Саме день самоврядування в у літніх оздоровчих таборах, що традиційно є останнім днем роботи табору, допомагає молоді самоствердитись, відчутти себе дорослими, мати можливість очолити велику табірну сім'ю в сто чоловік та ефективно здійснити керування. Вибирається новий штаб із найбільш відповідальних творчих та активних дітей. Всі прагнуть бути очільниками, але не всі розуміють, що то велика і важка праця. Традиційно в цей день вихователі-студенти перетворюються на 5 загін, починають моделювати ситуації, які помічали протягом табірної зміни та дають можливість новому молодому керівництву знайти правильне рішення, вирішити дану ситуацію[6].

Культурно-історичний напрямок передбачає: виховання в молоді любові до своєї «малої» Батьківщини, рідного краю; їх залучення до роботи по збереженню культурних та історичних пам'яток бойової та трудової слави; формування почуття національної гордості, національної самосвідомості, здатності жити поряд з людьми інших культур, мов і релігій.

За словами Олександра Довженка – народ, що не знає своєї історії, є народ сліпців, і ми погоджуємося з ним. І такий народ завжди будуть зневажати й поневолювати. Українська держава зможе розвиватися лише знаючи своє минуле, і пам'ятати, що саме історична свідомість є вищою духовною цінністю будь-якої нації.

У духовному і політичному житті кожного народу є події й роки, які назавжди входять в його історію, свідомість, визначають характер буття, місце і роль у світових цивілізаційних процесах. Шкода, що вивчення історії України в середніх закладах освіти є незначним. Це ми відмічаємо, працюючи зі студентами перших курсів. Тому посилили роз'яснювальну роботу саме в цьому напрямку. Важливу роль у просвітницькій діяльності посідає відновлення історичної пам'яті про тривалі державницькі традиції України. Цікаві форми роботи, такі як сторітелінг, коли студенти будували розповідь про козаків від початку заснування Січі до її руйнації царською рукою, та виготовлення лепбуків, де фіксувалась написана ними розповідь з мапами та опорними датами, сприяло кращому засвоєнню важливої теми «Запорізька Січ». Заняття проводилось з елементами тренінгових вправ, де студенти об'єднувались в курені, обирали курінного отамана, писаря та кухаря, придумували свій рецепт гарного дня. Одна із груп придумала чудовий рецепт: потрібно встати «з тої ноги», подати на сніданок 200г щастя, протягом дня мати 500г везіння та 600г здоров'я. Обов'язково засипати приправою – любов'ю.

Проводимо виховні бесіди, інформаційні тематичні виставки, виставки студентських робіт, виховні заходи, такі як «Ми – вінничани», «Ремесла рідного краю», інтерактивна форма роботи – інтелектуальна пізнавальна гра «Я люблю Україну». Широко використовуємо в роботі наратив. А яке бажання зараз об'єднує всіх людей в Україні? Молодь прийшла до власного висновку. Хоча на початку було природне бажання мати солодощі, телефон, поїхати на море.

Створюємо інтерактивні вистави. Цей жанр обов'язково передбачає включення в події вистави глядачів, які цю виставу дивляться. Хід інтерактивної вистави потребує від глядача певних дій – відповідей на поставлені питання, виконання певної ролі в окремих сценах, участь у конкурсах та естафетах. Такими виставами з присутнім національним колоритом є новорічні свята для дітей учасників бойових дій у Центрі допомоги учасникам АТО та їх родин. Минулого року панував українсько-японський колорит. Оскільки то був рік Японії в Україні. Ялинка засяяла під музику «Щедрика», на честь 100-річчя виконання даного твору. Оленка та Омелько приймали Танаву Токанаву та розповідали про традиції життя в українському селі. В цьому році ми заглянули в майбутнє та пофантазували, здійснивши інтерактивну подорож зорельотом Венера-Жмеринка завдяки українським зоряним лініям. Зосередили наш інтерактив на визначних місцях рідного міста, які демонстрували інопланетним гостям. Столицею планети Земля в майбутньому стане Вінниця, тому відтворення вінницьких фонтанів було веселим. Таким чином засобами прививається любов до своєї малої батьківщини і проектується позитивне майбутнє.

Знайомство з культурно-історичними надбаннями країни, Вінниччини як малої Батьківщини, з історичними постатями та людьми, що внесли великих вклад у розвиток міста найкраще у квестах. Саме поєднання ігрової діяльності, пошукової активності, творчих проявів дає відчутний результат. В цьому ми переконались, тому організуємо квести різного виду вже не перший рік. Загалом розроблено 13 квестів з національним колоритом. Це квести «Я люблю Вінницю», «Заповідними територіями України», «В гостях у тітки Травознайки», квест «Сторінками українських казок».

Форму квесту ми обрали й для проведення еколого-патріотичної гри «Паросток». Відповідно до положення проведення «Паростка» були розроблені тематичні зупинки, які відповідали усім напрямкам патріотичного виховання: «Миколина погода», «У світі тварин», «Берегиня», «Укроп», «Я люблю Вінницю». Кожна зупинка містила декілька завдань. Вікторини чи тести, практична робота, логічні та

творчі завдання. Капітанами команд були вибрані викладачі свідомо, оскільки студентам важливо бути в одній команді з дорослими, які вчасно можуть підказати, направити, а також погратись та посміятись на шляху до перемоги. Звіт про проведення гри «Паросток» учасники гри представляли в м. Києві на четвертому Форумі українських патріотичних справ.

Урізноманітнити роботу викладацького складу ми вирішили шляхом нетрадиційної педагогічної ради в рамках підпроблеми нашого закладу «Застосування інноваційних технологій в творчому розвитку особистості, як необхідної умови національно-патріотичного виховання молоді». Творчо підійшов колектив нашого закладу. Останньою зупинкою стала біржа педагогічних ідей. Представлено було більше 20 ідей та запропоновано зробити ставки у вигляді емоційних смайлів. Усміхнений зелений означав «так», чудова ідея, варто впроваджувати, даємо ідеї зелене світло, скептичний жовтий – «треба подумати, чи то можливо в нашому закладі» і червоний незадоволений – «ні, я не вважаю цю ідею гарною». За результатами позитивних ставок обрано проект «Алфавіт мого міста».

В період літнього оздоровлення молоді у таборах ще більш акцентується робота в напрямку національного виховання, оскільки традиційно один з трьох тижнів перебування молоді називається патріотичним.

День рідного міста, День вишиванки, День української казки, пісні, День української кухні, День пам'яті традиційно 22 червня. Назви днів змінюються кожного року. Найбільш ефективним стало шоу «До побачення Євробачення», оскільки то було актуально минулого року, Свято українських витребеньок та смаколиків, де молодь приймала участь у флешмобі, створювали український торт та рекламували на увесь світ найкращу на їх погляд, традиційну українську страву.

Походи в ліс, козацькі розваги, солдатська каша – завжди викликають в молоді приємні спогади. Навіть звичайний малюнок на асфальті в рамках патріотичного тижня містить національний колорит та потребує творчого захисту роботи. Особливе піднесення та святковий настрій приносить День вишиванки, який є незмінним кожного року.

Духовно-моральний напрямок включає в себе: формування морально стійкої цільної особистості, яка має такі моральні якості, як сумлінність, чесність, колективізм, прагнення дотримуватися правил поведінки, повагу до старшого покоління, мужність, любов до Батьківщини та свого народу; виховання поваги до родини, батьків,

родинних традицій; формування позитивного ставлення до здорового способу життя, виховання активної життєвої позиції щодо власного здоров'я, неприйняття асоціальних явищ, котрі підривають фізичне і духовне здоров'я нації.

Патріотизм особистості закономірно пов'язаний з гуманізмом, соціальною справедливістю, турботою, взаємоповагою. Загалом морально невихована особистість не може бути патріотом, оскільки це почуття асоціюється з любов'ю до рідної Землі, родини, народу, Держави. Виходимо з того, що всі духовно-моральні утворення народжуються з буттєвих ставлень у гущині реального життя, до якого залучається особистість на кожному віковому етапі. Тому важливим для розвиненого почуття патріотизму є усвідомлене шанобливе ставлення людини до власної оселі, школи, вулиці, селища, яке має постійно втілюватися у відповідних практичних діях. Причетність молоді до всіх аспектів життя суспільства і відповідна турбота мають бути визначальними для патріота-волонтера.

Потужним виховним чинником щодо цього повинна виступити родина: батьки мають стати для молоді прикладом як високо свідомі члени суспільства, як носії активної громадянської позиції. Співпраця з батьками є постійною. Оскільки молодь на заняття приводять батьки, бабусі, дідусі – дуже часто вони присутні на заняттях, уважно слухають та допомагають дітям у практичній роботі. Проводимо багато майстерень, майстер-класів, виготовляючи подарунки власноруч для наших мам, татусів та вітальні листівки чи обереги для родин. Також в рамках проєктів «Сузір'я Мольфара» і «Патріотизм в юннатівському колі» коло вихованців поширюється на родинних святах. Загалом ми відмовились від назви «батьківські збори», оскільки в батьків виникають неприємні згадки в порівнянні зі шкільними батьківськими зборами. Членів родини запрошуємо на родинне свято, разом із дітками. Саме на таких масових заходах збираються усі – батьки, педагоги, діти. Всі родинні свята набирають національне забарвлення [6].

Традиційним стало перед родинним святом проведення ярмарку-продажу виробів та смаколиків. Кожного року попередньо продумуємо куди направити зібрані кошти. На святі повідомляємо про це батькам. Приємно бачити, що після свята розкупується абсолютно все. Це гарна ознака, якщо наші слова відчули серцем і студенти, і педагоги. В цьому році зібрані кошти витратили на закупівлю розвиваючих ігор за методикою Монтесорі для групи дітей з обмеженими можливостями (ДЦП) з ДНЗ №24 ВМР. Також обов'язково створюємо на майстер-класах подарунки власноруч,

поєднуючи все це з виховними бесідами про спілкування та допомогу людям з обмеженими можливостями [8].

Загалом добродійні та благодійні акції то велика робота в рамках проєктів «Сузір'я Мольфара» і «Патріотизм в юннатівському колі». Ми плануємо їх, поєднуючи з вивченням національних традицій українців. Знову ж таки інтеграція з іншими напрямками виховної роботи. «Свято Казки!» «Святий Миколай, до нас завітай!» та «Великодній кошик» вже багато років поспіль є традиційними святами-відвідинами теперішніх наших партнерів проєкту Стрижавський дитячий будинок-інтернат для дітей з вадами розумового розвитку, ДНЗ № 24 групи дітей-інвалідів, Центр допомоги учасників АТО та їх родин м. Вінниці, Центр комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю «Поділля» [8].

Створюємо таким чином в рамках проєктів інклюзивне середовище, якому молодь має можливість брати активну участь у виховному процесі. Це допомагає діткам з обмеженими можливостями завдяки ігровій діяльності успішно спілкуватись та знаходити друзів. Приємно бачити дійсно сяючі усмішки, якими нас зустрічають ці дітки. Ми даруємо свято, позитивні емоції, отримуючи не менше щастя навзаєм. Все це сприяє формуванню людини у всіх моральних аспектах.

Співпрацюємо в рамках проєкту з Центр комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю «Поділля», КЗ «Вінницький навчально-виховний комплекс: Спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів – дошкільний навчальний заклад Вінницької обласної ради», де навчаються дітки з вадами слуху та соціально-реабілітаційним центром «Добро». Проводимо спільні екскурсії, виховні заходи, свята. Допомагають викладачі із сурдоперекладом, щоб навіть жарти новорічного свята з національним колоритом донести до діток. При проведенні свят застосовуємо принцип наступності, коли наприклад студенти старших курсів допомагають у підготовці і проведенні свят першокурсникам.

Традиції національного виховання поєднуємо з ігровими технологіями, що передбачають «програвання» ситуації та втілення в образ тварини чи предмету. Театралізовані форми роботи – найскладніші й найцікавіші форми. Вони розкривають тему за допомогою художніх образів, засобів театралізації, використання творчих здібностей. Під час їх підготовки відбувається креативна діяльність. Такою на наш погляд є творча гра-театр-експромт. В цьому році вперше спробували програти театр-експромт з дітками Стрижавського будинку-інтернату. Оскільки більшість мешканців практично не читає, то символічні слова-образи замінили масками.

Так, наприклад, імпровізована вистава «Великодній ранок у Стрижавці». Це складна робота, тому разом з нами у підготовці заходів працює психолог. Соціально-психологічний супровід національно-патріотичного виховання полягає у формуванні у студентів високої психологічної стійкості, готовності до виконання складних та відповідальних завдань за будь-яких умов, формування найважливіших психологічних якостей, необхідних для успішного життя. В руслі наших проєктів, сутність роботи психолога полягає у використанні психологічних технологій з українською спрямованістю, тобто при арт-терапії зображується петриківський розпис, казкотерапія – на основі українських казок і так далі. Загалом ми ефективно впроваджуємо різні напрями естетотерапії. Зокрема, усім подобається, коли викладач використовує в роботі елементи гелотології, тобто сміхотерапії. З гумором виховання проходить легко, вільно та надзвичайно дієво, а заходи мають яскраве емоційне забарвлення, позитив та залишаються приємними спогадами на майбутнє.

Спортивно-патріотичний напрямок, волонтерські акції: направлений на розвиток морально-вольових якостей, виховання витривалості, стійкості, мужності, дисциплінованості в процесі занять фізичного виховання.

Використання на заняттях і протягом роботи літньої оздоровчої практики рухливих і народних ігор, розваг, естафет, козацьких забав, спортивних ігор за спрощеними правилами сприяють вихованню патріотичних почуттів, моральних і фізичних якостей, формують свідомого громадянина України. Походи до П'ятничанського лісу сприяють витривалості, оскільки навіть найменший загін долає пішки значну відстань.

До цього напрямку відносимо різноманітні волонтерські акції, які проводимо в рамках проєктів, оскільки більшість акцій мають на меті благоустрій територій, висадження рослин, оскільки дбати про стан навколишнього середовища в якому ти живеш є найбільшим проявом любові до рідного краю.

Еколого-натуралістичний напрямок: широкі можливості для патріотичного виховання надає зміст програми еколого-природничого профілю. Природа є потужним фактором виховання поваги й любові до своєї Батьківщини, могутнім засобом виховання в молоді ціннісних ставлень, моральних якостей, насамперед національної свідомості. Використання краєзнавчого матеріалу у вихованні спрямовує молодь до глибшого розуміння навколишнього середовища і сприяє пробудженню поваги і любові до того місця, де вони народились і вирости.

З метою формування у молоді почуття любові до природи, рідного краю постійно включаємо у наші проекти пізнавальні тематичні екскурсії у поле, ліс, на берег озера чи річки, які збагачують їх духовне життя, стимулюють бажання більше побачити, більше зробити для збереження природного середовища. Саме тому, нами велике значення надається виїзним формам навчання та виховання: екологічні експедиції та походи, робота на природоохоронних територіях, екологічних стежинах, в природних лабораторіях, екскурсії. Досить ефективною формою екологічної освіти і патріотичного виховання є експедиційна діяльність. З цією метою щорічно проводяться навчально-екологічні експедиції в різні куточки області, а також в межах міста і його околиць. Студенти обстежують природні комплекси, які багаті різноманітною флорою та фауною, що потребує дослідження і збереження.

У процесі проведення екскурсій, походів, подорожей студенти продовжують вивчення і дослідження рідного краю. Вони розширюють свій світогляд, закріплюють і поглиблюють знання, здобуті на лекційних і практичних заняттях, формують високі моральні якості громадянина України. Тут з'являється ще більша можливість ознайомити студентів з історією Батьківщини, її природними багатствами, народними звичаями, традиціями.

Нами проводилася науково-дослідна робота з обдарованою молоддю як майбутнім перспективними науковцями нашої Держави. Створений відділ інноваційних технологій та роботи з обдарованою молоддю. За результатами проведених досліджень маємо багато переможців, призерів і учасників обласних і всеукраїнських конкурсів, фестивалів, трудових природоохоронних акцій і операцій, які стали номінантами у обласному конкурсі «Таланти Поділля»[9].

А все починається з екскурсій, ознайомлення з природою сприяє розширенню кола знань молоді. Вони дізнаються про різноманітні природні явища, зміни пір року, про рослини, тварини, умови їхнього існування. Це поглиблює знання молоді про навколишнє середовище, сприяє їх систематизації, що має важливе значення для розвитку особистості. Запозичуючи досвід інновацій у педагогіці, вчимо студентів милуватись красою природи, заняття спостереження і відтворення власних пережитих почуттів у малюнках і розповідях, є важливим фактором у вихованні любові до природи. Оскільки студент, що милується деревцем, навряд чи захоче його понівечити.

Активно використовувалась проектна технологія зі студентами всіх курсів закладу вищої освіти. Усі етапи, звичайно, ретельно контролювались викладачів. Розвивати патріотичні почуття, любов до природи рідного краю допомагають проекти «Красо України

Поділля!», «Куточок етносу під відкритим небом», «Садок вишневий коло хати». Використовуються технологія теорія розв'язування винахідницьких задач.

Нами проводилися інтерактивні акції, традиційні природоохоронні операції – це низка заходів інформаційно-просвітницького спрямування розповсюдження агітаційних листівок, малюнків, створення яких спрямоване на попередження негативних явищ в освітньому середовищі. В інтеграції з іншими виховними напрямками впроваджуємо проекти: «Скарбниця здоров'я» – закладання маточно-репродуктивних ділянок лікарських рослин в навчальних закладах області. З метою подальшого збору лікарської сировини для фасування чаїв, лікувальних зборів для воїнів ООС України. На даний час ми ділимося насінневим та посадковим матеріалами із ветеранами, родинами учасників бойових дій, дитячими спецзакладами, госпіталями.

На весні 2018 року нами був розроблений проект створення патріотичного екскурсійного майданчика пам'ятних знаків, який закладений на території Вінницької обласної станції юних натуралістів. Він розміститься біля алеї Небесної сотні і став одним із екскурсійних об'єктів у Вінниці. Так, у 2019 році виповнилося 100 років від дня народження видатного українського педагога, вченого, публіциста, письменника, поета, людини з великої літери В. О. Сухомлинського. Ми створили пам'ятний знак «Серце віддаю дітям», присвячений цій знаменній даті. Виконали ескіз і розробили проект, користуючись комп'ютерною програмою Ландшафтінг. Клуб «Любисток» на чолі з керівником представили даний проект у Національному еколого-натуралістичному центрі учнівської молоді України в м. Києві в рамках всеукраїнського конкурсу «Квітуча Україна».

Пам'ятний знак, який ми розробили у 2019 році про нагадування Чорнобильської катастрофи – життя триває, і цей страшний знак поступово руйнується. «Життя перемагає» – і тому знак має таку життєствердну назву.

У 2020 році виповниться 75 років від закінчення Другої світової війни, тому пам'ятний знак, присвячений цій знаменній даті ми назвали «Відлуння Великої війни», який відтворює квітку маку.

2021 році виповниться 30 років з дня проголошення незалежності України. Пам'ятний знак до цієї дати ми так і назвали «Україна незалежна».

Як буде виглядати кожен з екскурсійних об'єктів по завершенні роботи можна бачити на світлинах. Організували школу екскурсіводів, які будуть ознайомлювати відвідувачів з пам'ятними

датами, знайомити із символічним значення рослин рідного краю, якими засаджений кожен із знаків.

Культурно-патріотичний напрямок: направлений на розвиток творчих здібностей молоді через залучення їх до музичного фольклору, усної народної творчості, народних свят, знайомство зі звичаями і традиціями українського народу. Викладачі намагаються відтворювати ситуації для формування у студентів діяльнісного ставлення до всього, що об'єднується поняттям «національні скарби», до національних свят і традицій, особливо до національного коду, який створив націю і захищав її високі ідеали.

Дієвим підґрунтям для даної виховної роботи можна вважати процес формування у студентів практичного досвіду з виготовлення предметів і речей, які у своєму змісті пов'язані з народною культурою українців, а саме – виготовлення декоративно-ужиткових і ремісничих виробів, які були характерними для побуту українців, а деякі з них криють у своїх формах і техніках оздоблення й інші сторінки нашої історії. Досить часто мистецькі речі, які студенти можуть виготовити власноруч, мають таке оформлення і техніку виконання, які обумовлені історією українського народу – від дерев'яних речей оздоблених різьбленням до елементів народного одягу, що містять у своєму оформленні національно-патріотичну символіку.

Декоративно-ужиткове мистецтво на сьогодні охоплює широке коло предметів із різних сфер людської діяльності. Саме прояви національної культури, які супроводжують життя кожної людини, і для кого більшою, для кого меншою мірою, але вони є тим духовним середовищем, у якому формуються світогляд, естетичні ідеали, моральні і трудові цінності, національні почуття особистості.

Ми звертаємося до джерел і понять «технології», воно походить із двох грецьких слів – мистецтво, майстерність і слово – навчання. Таким чином, технологію можна визначити як усвідомлене практичне мистецтво, усвідомлена майстерність.

В рамках наших проєктів з даного напрямку проводиться розмаїття майстер-класів і тематичних майстерень, до яких долучаються народні майстри Наталя Шпак-Косаківська і Тетяна Пірус, які діляться зі студентами своїм талантом і навчають всіх присутніх на майстер-класах же дорослих студентів і викладачів мистецтву, яким володіють. На початку навчального року ми зі студентами відтворили елемент весільного рушника нашого регіону в м. Києві, за допомогою рослинних та декоративних елементів.

Яскравими зірочками у наших проєктах сяють фольклорні колективи закладу. Зразковий аматорський ансамбль народної

музики «Дударик», ансамбль «Бохоняни». Молодь, керівники, батьки здійснюють постійну пошукову фольклорну роботу і створюють свята, що є важливими в традиційному календарі кожного українця [9].

Військово-патріотичний напрямок включає в себе: відтворення ситуації для формування у молоді діяльнісного ставлення до всього, що об'єднується поняттям «національні скарби», до національних свят і традицій, особливо до національного коду, який створив націю і захищав її високі ідеали. Нині, коли існує реальна загроза існуванню Держави, надзвичайно важливо виховувати у наших студентів готовність до захисту Батьківщини. Вивчення військової історії і традицій України, знання дат військової слави, бойових і трудових подвигів жителів області в роки II Світової війни, збереження військових традицій, зв'язку поколінь захисників Батьківщини, організація зустрічей студентів з ветеранами війни, учасниками локальних військових конфліктів та Операції об'єднаних сил України на Сході. Обов'язковим є формування позитивного образу Збройних Сил України, готовності до виконання військового обов'язку. В освітньому процесі мають впроваджуватися форми і методи виховної роботи, що лежать в основі козацької педагогіки.

Питання волонтерства особливо актуалізувалися сьогодні, після подій на Майдані, анексії Криму, збройного конфлікту на Сході нашої Держави. Відтак, постала потреба осмислити проблему патріотизму в умовах сучасних соціокультурних трансформацій і викликів. Для досягнення освітніх компетентностей з даного напрямку ми тісно співпрацюємо з:

- Громадською організацією «МОЛЬФАР»;
- Волонтерською організацією «Вінницький батальйон волонтерів»;
- Обласним клінічним госпіталем ветеранів війни;
- Центр комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю «Поділля»;
- Військово-медичним клінічним центром Центрального регіону;
- Силами спеціальних операцій;
- 72 окремою механізованою бригадою Збройних Сил України;
- 59 окремою мотопіхотною бригадою Збройних Сил України;
- Громадською організацією «Центр громадських ініціатив «Ірбіс»»;
- Соціально-культурним волонтерським центром «Блок-пост «Підкова»;
- Відділом допомоги воїнам АТО Вінницької ОДА;

- Вінницьким пансіонатом для осіб з інвалідністю та людей похилого віку;
- Спеціалізованими навчальними закладами міста Вінниці;
- Новгородською школою-інтернат Донецької області;
- Військовими частинами 3008, 3028 Національної гвардії України.

Ми намагаємось підключати все більше і більше волонтерів співучасників проекту проводячи різноманітні семінари-тренінги. Одним із таких є Тренінг з національно-патріотичного виховання «АТО. Сучасний захист кордонів держави» для студентської молоді.

Таким чином, узагальнюючи вище викладене і підсумовуючи результати нашого дослідження:

Участь студентської молоді у волонтерських проектах є актуальною, оскільки у сучасних умовах центр ваги у формуванні всебічно розвиненої особистості переміщується на виховання громадянина України, який у своїй життєдіяльності керувався національними і загальнолюдськими цінностями, ідеалами гуманізму і демократизму, патріотизму і взаєморозуміння між народами; був активним самодостатнім учасником суспільного розвитку української держави, усвідомлював її роль та місце в Європі і світі, відповідав за долю України.

Питання патріотичного виховання особливо актуалізувалися сьогодні, після подій на Майдані, анексії Криму, збройного конфлікту в Східних регіонах нашої Держави. Відтак, актуальною є потреба осмислити проблему патріотизму і волонтерства в умовах сучасних соціокультурних трансформацій і викликів.

Необхідно спрямувати можливості викладача на виховання активного в діях та вчинках громадянина, що сприятиме розвитку фізичного, психічного, соціального й духовного потенціалів індивідуальності вихованця. А самореалізація, самоствердження в громадській, трудовій, художній та інших видах діяльності – всебічному формуванню і розвитку його особистості. Патріотичне виховання має здійснюватися планомірно протягом всього періоду навчання у закладі вищої освіти, що сприяє створенню певної системи ціннісних орієнтирів у студентської молоді.

Література

1. Колодій О. Розвиток патріотизму як умова формування ціннісних орієнтацій зрілості / О. Колодій // Імідж сучасного педагога. – 2011. – № 1 (110). – С. 50–52.
2. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції

- національно-патріотичного виховання дітей і молоді та Методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах : наказ МОН України від 16.06.2015 р. № 641 // Інформ. зб. та коментарі МОН України. – 2015. – № 7. – С. 70–95 ; № 8.– С. 87–95. Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/4068>.
3. Національна академія педагогічних наук. Інститут проблем виховання. З Україною в серці. Посібник. [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.kremenetslyceum.com.ua/wp-content/uploads/trening-progr-z-Ukrayinoyu-v-sertsi.pdf> /– Назва з екрана.– Мова укр.
4. Пустовіт Г. П. Патріотичне виховання у змісті позашкільної освіти: сьогодення і перспективи / Г. П. Пустовіт // Релігія та Соціум. – 2015. – № 4 (20). – С. 97-103.
5. Бех І. Д. Проблема патріотизму у сучасному науковому осмисленні / І. Д. Бех // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2015. – № 4/5. – С. 6-12.
6. Пінаєва О. Ю., Андрійчук М. А., Вістяк Н. М., Чегорська М. С. Діяльність керівника освітнього закладу з виховання громадянської свідомості учнів / О. Ю. Пінаєва, М. А. Андрійчук, Н. М. Вістяк, М. С. Чегорська // Освіта в міждисциплінарному вимірі : збірник наукових праць студентів і молодих вчених. – Вінниця : ТОВ «Ніланд ЛТД», 2019. – С. 15-18.
7. Пінаєва О.Ю. Професійне навчання і перенавчання дорослого населення Вінниччини / Ольга Юріївна Пінаєва // Сучасні інформаційні технології навчання та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. // Зб. наук.пр. – Вип. 33 /Редкол.: І.А.Зязюн та ін.– Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця, – 2012. – С. 412 – 417.
8. Пінаєва О. Ю., Сотнікова Г. О. Навчання слухачів Центру комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю «Поділля» з використанням компютерних технологій / О. Ю. Пінаєва, Г. О. Сотнікова // Освіта в міждисциплінарному вимірі : збірник наукових праць студентів і молодих вчених. – Вінниця : ТОВ «Ніланд ЛТД», 2018. – С. 157-159.
9. Пінаєва О.Ю., Батюк М.П., Пруц О.В. Підготовка вчителя до роботи в інноваційну освітньому середовищі // Монографія «Професійне становлення особистості майбутнього вчителя» // Автори: Акімова О., Галузяк В. [та ін.] – Вінниця: Твори, 2018. – С. 240-257.

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ГОТОВНОСТІ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

О. В. Столяренко, О. В. Столяренко

В умовах сьогодення актуальність проблеми самореалізації особистості, учителя зокрема, зростає у зв'язку з такими особливостями нашого суспільства, як нестабільність, невизначеність, що характеризують практично всі сфери життя людини. Новітні структурно-змістовні зміни сучасності ставлять людину перед необхідністю індивідуального розв'язання складних питань, що характеризуються пошуком себе, з визначенням своїх можливостей і бажань, свого місця у світі, тобто питань, що безпосередньо визначають самореалізацію, з формуванням потреби в ній, з умінням бачити, знаходити, створювати умови, які сприяють перетворенню потреби в самореалізації із потенційної в актуальну, з пошуком простору для її вияву. Відповідно до цього ставиться і проблема формування особистості вчителя, який постає не як виконавець адміністративних і методичних розпоряджень і рекомендацій, а як професіонал, готовий до інновацій і здатний світоглядно і в програмно-науковому відношенні проявляти себе універсально, як цілісна особистість і впливати на вихованців через своєрідність своєї індивідуальності. Теоретичне і практичне розв'язання проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя посилює необхідність її вдосконалення, що значною мірою залежить від її орієнтації на процес самореалізації студентів.

Проблему самореалізації досліджували Є. Андреев, Е. Галажинський, В. Громов, Н. Крилова, Д. Леонтьєв, А. Маслоу, А. Мудрик, Н. Нікітіна, К. Роджерс, К. Юнг; вітчизняні науковці: А. Калініченко, В. Радул, Л. Іванцев, С. Малазонія, Т. Новаченко, І. Тимошук, С. Храченко, які розглядають організаційні аспекти самовиховання майбутніх учителів, проблеми їх соціальної зрілості та самореалізації, становлення студентів як суб'єктів життєтворчості, виховання гуманістичних цінностей, формування здатності до свідомої саморегуляції. На основі проведеного нами аналізу наукової літератури з проблематики дослідження визначено, що самореалізація майбутнього вчителя це – процес, в якому передбачається усвідомлення особистістю того, чим вона володіє і чого вона хотіла б досягти, а також вибір практичних дій для втілення досвіду в реальну дійність, закріпленої у визнанні цих досягнень іншими, що вимагає реалізації інноваційних підходів до педагогічної діяльності.

Діяльність – це застосування своєї праці до чого-небудь; праця, дії людини у певній галузі. У філософів – це форма активності, що характеризує здатність людини чи пов'язаних з нею систем бути причиною змін буття; форма активного ставлення людини до оточуючого її світу з метою перетворення. У психологів – це система багатоаспектних і багатопланових предметних взаємодій індивіда з предметною дійсністю, у загальному сенсі, з довкіллям, у результаті чого й здійснюється виробництво та відтворення суб'єктом матеріальних і духовних цінностей. У педагогічному словнику знаходимо, що це активна взаємодія з довкіллям, у процесі якої жива істота виступає як суб'єкт, що цілеспрямовано впливає на об'єкт і який таким чином задовольняє свої потреби.

В цілому проблема діяльності виступає предметом фундаментальних досліджень [1; 3; 26; 40; 42]. У О. Леонт'єва – це процес, що спонукається і спрямовується мотивом [26, с. 89]. Розкриття її діалектики знаходимо у С. Рубінштейна [40]. Структура діяльності розглядається, як складне співвідношення її компонентів (рух – дія – операція – вчинок) у їх взаємозв'язку. Успішне її виконання потребує оволодіння необхідними для неї засобами, а також набуття умінь і навичок користуватися ними для досягнення поставленої мети.

Педагогічна діяльність – це особливий вид суспільно корисної діяльності дорослих, свідомо спрямований на підготовку молодого покоління до самостійної діяльності відповідно до економічних, політичних, моральних та естетичних цілей. Це цілеспрямована активність у розвитку і навчанні молоді людини, – зазначає Л. Мітіна. На переконання М. Савчина, – це специфічний вид, що має свої структурні та функціональні компоненти, певну управлінську систему, спрямовану на виконання нескінченної кількості освітніх завдань [41]. Т. Мишковська [33, с. 113] визначає її як особливий вид, об'єктом якої є людина з притаманними їй якостями. Це розумова, творча діяльність, яка чинить велике нервово навантаження на особистість; розв'язання нескінченної кількості педагогічних задач, кожна з яких передбачає усвідомлення кінцевої мети та способів її досягнення шляхом виконання багатьох стратегічних і тактичних завдань виховання та перевиховання.

В. Сухомлинський називає виховну роботу багатограним, складним комплексом впливу на людину, спрямованим на формування гармонійної особистості як творця матеріальних і духовних благ, громадянина, культурної особистості [47].

І. Бех визначає стратегічні орієнтири у вихованні: істотну нейтралізацію результатів негативних соціальних впливів через розвиток в особистості школяра рефлексивно-критичного ставлення

до них; пошук і використання ефективних психолого-педагогічних засобів і технологій, які забезпечували б виховання у дітей та молоді суспільно значущих соціальних і морально-духовних цінностей як справжніх репрезентантів їхньої особистісної досконалості [5, с. 722]. Нам потрібна педагогіка ефективного виховного впливу, яка спроможна стати міцним теоретичним підґрунтям у виховній діяльності педагога [5, с. 690]. Зміст виховання виражений системою цілей, оскільки основна його мета – ідеальний вихованець як носій певних цінностей. Предмет уваги – позиція особистості як система ціннісних ставлень до довкілля, власного „Я». Її вивчення сприяє розкриттю механізмів і умов духовного становлення людини [6, с. 127].

У своїй концепції продуктивної виховної діяльності педагога О. Дубасенюк відображає три аспекти: структурний, практиологічний (процесуальний) і аксіологічний. На її думку, вона слугує базою для вироблення стратегії і тактики допрофесійної та професійної підготовки майбутніх учителів [18, с. 131]. Діяльність вихователя – не тільки вплив на учня, а й пізнання його як особистості, проектування його розвитку, організація власної діяльності дитини, вибір педагогічних засобів, методів і багато інших дій. Це „взаємодія педагога-вихователя і вихованців, у процесі якої розв'язуються виховні задачі, спрямовані на самостановлення, саморозвиток, самовиховання» [18, с. 103]. У І. Трухіна та О. Шпака, виховна робота – це позаурочна діяльність, спрямована на формування позитивних особистісних якостей вихованців [50, с. 38]. Н. Бухлова, Л. Мазуренко виховну роботу розглядають як організацію спільної життєдіяльності дорослих і дітей [9, с. 8]. Л. Маленкова стверджує, що у широкому розумінні – це цілеспрямована діяльність суб'єктів виховання. У вузькому розумінні, це „довідник», котрий містить набір визначених „заходів», розробки найпопулярніших і виправданих організаційних форм. Вона досліджується на філософському, загальнопедагогічному, психологічному рівнях [31, с. 111]. Педагогічна діяльність, спрямована на організацію виховного середовища й управління різноманітними видами діяльності вихованців з метою виконання завдань гармонійного розвитку особистості (В. Сластьонін, Л. Подимова) [43, с. 20].

Отже, під виховною діяльністю розуміємо один із напрямів педагогічної діяльності, який являє собою сукупність методів, прийомів, технологій виховання (їх проектування, планування, реалізацію й аналіз), що передбачає виховний вплив педагога на вихованця (учня) з метою його всебічного формування, розвитку та самореалізації.

Зауважимо, що єдиного підходу до означення „інноваційна виховна діяльність» не існує. Тому за доцільне вважаємо розглянути

ключові поняття цього наукового феномену. «Інновація» з італійської (innovation) – нововведення. Це нові форми організації праці й управління, види технологій, що втілюються в окремих установах, організаціях, а також у різних сферах діяльності людини [11]. У соціолого-педагогічному аспекті поняття визначається як процес доцільного створення, розповсюдження та реалізації суспільно корисної ініціативи, спрямованої на якісні зміни в різних сферах життєдіяльності суспільства, раціональне використання матеріальних, економічних і соціальних ресурсів [45, с. 112]. Інновація педагогічна – нововведення у педагогічну діяльність, зміна у змісті і технології навчання і виховання, які мають за мету підвищення її ефективності [44, с. 273]. У дослідженнях А. Наїна під інновацією розуміється „принципово нове утворення (інший, інноваційний підхід), нову ідею, яка істотно змінює технологію навчання, тип навчального закладу або управління освітнім процесом» [36, с. 29].

Використання нововведень – як теоретичних, так і практичних виступають результатом інноваційних процесів.

У В. Паламарчука педагогічні інновації – „результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем», ... „прямим продуктом творчого пошуку можуть бути ... оригінальні виховні ідеї, форми та методи виховання... Побічним продуктом інновацій як процесу творчої діяльності є зростання педагогічної майстерності вчителя й керівника, рівня його культури, мислення, світогляду. Тобто творчий пошук педагогічних інновацій веде до новоутворень у цілісній системі особистості» [37, с. 5–6]. Освітні інновації, на думку Л. Данильченка, „суттєво змінюють освітній процес, а педагогічні – педагогічний» [16, с. 7]. Ю. Завалевський зазначає, що головними особливостями інноваційної педагогічної діяльності є особистісний підхід, творчий, дослідно-експериментальний характер, стійка мотивація на пошук нового в організації навчально-виховного процесу [20, с. 97–98]. І. Дичківська стверджує, що характерною особливістю інноваційної діяльності в педагогічній сфері є те, що вона за своїм змістом охоплює: процес взаємодії індивідів, що спрямований на розвиток, перетворення об'єкта й переведення його в якісно новий стан; системну діяльність створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на набуття нових знань, технологій, систем [17, с. 247].

Лише інноваційна за сутністю освіта може виховати людину, яка живе за сучасними інноваційними законами глобалізації, є всебічно розвинутою, самостійною, самодостатньою особистістю, керується

власними знаннями і переконаннями. Тому інноваційну діяльність розуміємо як впровадження в освітній процес нововведень, новітніх розробок, педагогічних ініціатив, сучасних технологій, які забезпечують ефективність педагогічної практики.

Особистісний чинник інноваційної виховної діяльності Н. Мельникова та Н. Морева пов'язують не лише з налаштованістю на сприйняття, продукування і застосування нового, а й з відкритістю та демократичністю, що означає: відкритість вихователя до діалогічної взаємодії, яка передбачає рівність психологічних позицій обох сторін; відкритість культурі й суспільству; відкритість свого внутрішнього світу, тобто організація такого педагогічного середовища, яке сприяло б формуванню і розвитку образу власного „Я» [32]. Суб'єкт-суб'єктна виховна взаємодія не лише впливає на формування особистості школяра, а й здійснює непомітний супровід його саморозвитку. Сутнісними складовими інноваційної діяльності вчителя О. Козлова [25] визначає: філософську, мотиваційну, креативну, рефлексивну, валеологічну і технологічну. Вони тісно взаємопов'язані, утворюючи єдине ціле, а системотворчою є креативна складова.

Модель інноваційної діяльності запропонували В. Сластьонін і Л. Подимова [43]. Вона містить структурні (мотиваційний, креативний, технологічний, рефлексивний) і функціональні (особистісно вмотивована перебудова освітніх програм, застосування нового, формулювання мети й загальних концептуальних підходів, планування експериментальної роботи, прогнозування труднощів, упровадження нового в педагогічний процес, корекція та оцінка інноваційної діяльності) компоненти, критерії (творче сприйняття нововведень, творча активність, методологічна й технологічна готовність до запровадження нововведень, педагогічне інноваційне мислення, культура спілкування) та рівні (репродуктивний, евристичний, креативний).

В контексті нашого дослідження інноваційну виховну діяльність учителя інтерпретуємо як діяльність, що забезпечує взаємодію дитини з об'єктами довкілля та формує соціально ціннісне ставлення до нього, здатність бути суб'єктом власної діяльності. Це система виховної роботи, націлена на реалізацію нововведень на основі використання та впровадження нових наукових ідей, знань, підходів або трансформації відомих результатів наукових досліджень і практичних розробок у вдосконалений продукт.

Інноваційна виховна діяльність структурно охоплює зовнішні (мета, засоби досягнення, об'єкт впливу, суб'єкт діяльності, результат) і внутрішні (мотивація, зміст, операції) компоненти.

Н. Кузьміна, В. Семиченко, В. Сластьонін, І. Харламов, А. Щербачков) визначають функції інноваційної виховної діяльності: а) термінальні, або функції-цілі – пов'язані зі стратегічними напрямками педагогічної діяльності (навчальна, виховна, розвивальна, функція життєзабезпечення, соціалізації); б) тактичні, або функції-засоби – сприяють успішній реалізації стратегій, обслуговують усю сукупність стратегічних функцій (інформативна, експресивна, смислоутворювальна, діагностична, індивідуалізаційна, спонукальна, прогностична, культурологічна, психотерапевтична, рекреаційна); в) операційні, або функції-прийоми – (функції вимірювання та оцінювання, методична, управлінська, координаційна, функція самоствердження, функція формоутворень).

Особистісно орієнтований підхід виступає провідною парадигмою інноваційної виховної діяльності (І. Бех, Є. Бондаревська, С. Подмазін, В. Серіков). В основі цього підходу лежить етико-гуманістичний принцип [2] і ціннісна орієнтація на розвиток і саморозвиток особистості [14].

У виховній діяльності необхідно використовувати якісно нові методи, які мають ґрунтуватися не на механізмі зовнішнього підкріплення (заохочення та покарання), а на внутрішніх спонуках самої особистості (співпереживання й емоційного оцінювання). Такі методи можна кваліфікувати як виховні технології особистісної орієнтації [5, с. 123]. Лише та виховна дія педагога буде вважатися гуманістичною, яка повною мірою враховуватиме психологію вихованця. В іншому разі вона виявиться неефективною, а отже, дегуманізованою [5, с. 125]. Виховна взаємодія базується на тому, що відображає певну тенденцію стосовно долучення внутрішнього світу дитини до внутрішнього світу вихователя, і навпаки.

На думку Т. Гуменникової, тільки вихована в особистісно орієнтованому просторі дитина здатна по-новому мислити і діяти, що відповідає інноваційному типу розвитку цивілізації [15]. Найважливішою вимогою до особистості у сучасному світі та у більш віддаленій перспективі є розуміння цінності іншої людини, поваги особистої гідності, толерантності, здатності до діалогічного та продуктивного спілкування. І. Бех виокремлює шляхи виховання такої особистості насамперед у створенні спеціальних розвивальних моделей для кожного вікового періоду, за яких людина дієво проявлялась би у згаданих якостях. Це означає зробити всю життєдіяльність, буття дитини – вчинковим [5, с. 831].

В цілому, інноваційна виховна діяльність, дотримання особистісно орієнтованого підходу спрямовані на виконання таких завдань: гуманізація виховного процесу; наповнення виховного процесу

морально-духовними переживаннями; утвердження взаємин справедливості й поваги; максимальне розкриття потенційних можливостей дитини; стимулювання дитини до особистісно розвивальної творчості [5, с. 306].

Дієвість особистісно орієнтованих технологій зумовлюється дотриманням взаємоузгоджених принципів: цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій; особистісно розвивального спілкування; використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості; систематичного аналізу вихованцем власних і чужих вчинків [6, с. 128]. Технологічне забезпечення особистісно орієнтованого підходу має ґрунтуватися на діалогічності, яка визначає суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників педагогічного процесу, їхню самоактуалізацію та самореалізацію.

Учені виокремлюють такі етапи запровадження нововведень у практику шкільної освіти: усвідомлення колективом необхідності змін та впровадження нововведень; пошук і актуалізація нових ідей; здійснення проектування нововведення творчою групою; управління процесом упровадження нововведення; стратегія управління та підготовка суб'єктів інноваційної діяльності до роботи в нових умовах; подолання опору та психологічного дискомфорту; оприлюднення результатів інноваційної педагогічної діяльності (інноваційного продукту) [11; 16; 20].

На думку Ю. Завалевського, управління інноваційними процесами в закладі освіти залежить від: уміння створювати інноваційне середовище, побудоване на принципах гуманістичної педагогіки, яке сприяє розвитку творчого потенціалу вчителя, стимулює інноваційну діяльність у навчальному закладі; розвиток нових типів організаційних структур в управлінні навчальним закладом; забезпечення умов для постійного підвищення професійної компетентності педагогічного персоналу; ефективну взаємодію з громадськими організаціями [20, с. 109–111]. А чинниками, які визначають інноваційний потенціал закладу освіти, виступають: матеріальна база; рівень професійної кваліфікації фахівців, освіти; стаж роботи, вік учителів; можливості впровадження нововведень та контроль за процесом.

Учитель інноваційного спрямування в умовах ринку освітніх послуг має бути конкурентоспроможним, особистістю, яка розвивається, вміє вчитися, самостійно здобувати інформацію, набувати необхідні знання. Для підтримання свого професійного авторитету він має бути здатним до теоретичного осмислення виховного процесу у зв'язку з новими досягненнями психологічної та педагогічної науки. Сучасний учитель повинен здійснювати безперервний пошук

нестандартних підходів до виховання особистості, яка постійно розвивається, тому необхідним є високий рівень його власного розвитку як неординарної, творчої особистості. Важливою професійною якістю, яка формується під час навчання у закладі вищої освіти, є готовність. Оптимізація процесу її формування дозволяє студентам оволодіти найефективнішими формами і методами виховної роботи, долучитися до здійснення продуктивних виховних впливів на учнів.

Професійна зорієнтованість на інноваційну виховну діяльність особливо важлива у період розв'язання складних педагогічних ситуацій, розвитку мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічних інновацій [17, с. 283]. В освітній сфері має панувати дух творчості, пошуку нового, які є живильним середовищем для прогресивних ідей, досягнень. Успішне формування готовності до інноваційної виховної діяльності можливе за умови усвідомлення майбутнім учителем практичної значущості інновацій не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Готовність до неї – це активна суспільна і професійно-педагогічна позиція суб'єкта, яка спонукає до діяльності та сприяє її продуктивності.

Було досліджено загальнотеоретичні проблеми становлення та розвитку готовності студентів до певного виду педагогічної діяльності (А. Ліненко, Г. Троцько); формування готовності, спрямованої на особистісне та професійне удосконалення майбутніх педагогів: морально-психологічної готовності (Л. Кондрашова), готовності до професійного саморозвитку (О. Пехота), готовності до здійснення окремих аспектів виховної діяльності (О. Безпалько, В. Васенко), готовності до інноваційної професійної діяльності (І. Богданова, І. Гавриш). Частіше «готовність» розглядають як стан готового або бажання зробити що-небудь [48, с. 257]. Психологами готовність витлумачено як стан підготовленості, у якому організм налаштований на дію чи реакцію; такий стан людини, при якому вона готова отримати користь із певного досвіду [39, с. 200]. Ними виокремлено кілька підходів до його розуміння.

В. Лозова [28], Г. Троцько [49] трактують психологічну готовність як психічний стан, який допомагає актуалізувати й використовувати свої можливості для успішних дій, як внутрішній настрій на певну поведінку у процесі професійної діяльності, який вимагає розуміння майбутніми вчителями професійних завдань, усвідомлення своєї відповідальності, бажання досягти успіхів.

Як інтегральне особистісне утворення, яке охоплює мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий компоненти та сукупність знань, умінь і навичок, особистісних якостей, адекватних вимогам, змісту,

умовам діяльності, психологічну готовність пояснює Л. Мойсеєнко [34].

Педагоги трактують професійну готовність студента як інтегративну особистісну якість і суттєву передумову ефективності діяльності після закінчення закладу вищої освіти, яка містить мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінний компоненти. Це вирішальна умова швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного вдосконалення, підвищення кваліфікації [44, с. 638]. У А. Ліненко, готовність – цілісне утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його включення в діяльність [27, с. 56]. О. Пехота визначає готовність до професійного саморозвитку як складноструктуроване утворення, яке забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного професійного саморозвитку майбутнього вчителя [38, с. 216]. І. Бех зазначає, що ефективність освітнього процесу, в який включаються майбутні педагоги, залежить від теоретичних уявлень викладачів про динаміку професійної готовності вчителя та про її нормативну модель як перспективу, що стимулюватиме його фахове вдосконалення (І стадія – адаптивно-практична, II – інноваційна, III – інноваційно-перетворювальна, IV – спрямовано-духовна) [5]. О. Мороз розглядає її як поєднання психологічної, теоретичної, практичної готовності, світогляду і культури вчителя, необхідного рівня розвитку педагогічних здібностей та професійно-педагогічного спрямування особистості вчителя [35]. Дослідники (І. Богданова [7], Л. Заремба [21], М. Козак, М. Фіцула [24]) пропонують розглядати професійно-педагогічну готовність майбутніх фахівців як цілісне утворення особистості, яке має три компоненти: мотиваційний, оцінний, операційний. Для нашого дослідження важливою є характеристика сутності професійно-педагогічної готовності учителя М. Козаком і М. Фіцулою [24, с. 5], які визначають її як інтегративну якість особистості педагога, що складається із змістового, мотиваційного і процесуального компонентів, реалізованих у цілісній системі педагогічної взаємодії. Професійна готовність студента має генералізований характер, тобто розповсюджується на всі професійно значущі якості особистості та діяльність майбутнього вчителя [19]. Означена структура професійної готовності студента має вигляд взаємодії функціональних компонентів: мотиваційного, пізнавально-оцінювального, емоційно-вольового, операційно-дійового, мобілізаційно-налаштувального. Як „ефект професійної освіти і самоосвіти, професійного виховання та самовиховання, професійного самовизначення» та самореалізації [19, с. 37], професійна готовність може являти собою не тільки тривалий, достатньо стійкий психічний

стан, а і якість особистості. Визначення готовності свідчать про широку розгалуженість у розумінні цього поняття. Це і цілісне стійке особистісне утворення (М. Дяченко, А. Ліненко, Г. Троцько), інтегративна якість особистості (І. Гавриш), готовність як сукупність знань, умінь та навичок (Н. Кузьміна, Л. Кондрашова, В. Моляко, В. Сластьонін, О. Щербаков). Отже, цей феномен слід розглядати як інтегральне особистісне утворення, що містить у собі психічні (функціональні) стани та особистісні характеристики, які перебувають у єдності та взаємозалежності.

Готовність до виховної діяльності, на думку Г. Троцько, – це цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності й охоплює професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, вміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самоудосконалюватися [49, с. 15]. В. Васенко обґрунтовує її як складову готовності до педагогічної діяльності загалом, що характеризується усвідомленням значущості та інтересом студентів до здійснення виховання учнів, сформованістю в них спеціальних знань та вмінь і виявляється в їхній самостійній професійно-педагогічній діяльності [10]. Готовність студентів до виховної діяльності, за словами автора, повинна здійснюватись у три етапи: *формування* пізнавальних інтересів і потреб з одночасним оволодінням знаннями та вміннями, необхідними для цієї роботи; *стимулювання* професійних інтересів, формування мотивів професійного самовизначення; *наявність потреби* у професійній самореалізації, що охоплює самоутвердження, самоактуалізацію особи, систематизацію й узагальнення знань і вмінь із проблем здійснення такої діяльності. О. Дубасенюк [18, с. 112] вживає термін „підготовленість», який трактується як сформованість у майбутнього педагога готовності діяти в конкретній педагогічній ситуації, застосовуючи відповідні обставинам засоби, методи, прийоми виховної роботи. Важливими є вміння вихователя та його технологічна озброєність.

В. Сластьонін розглядає професійну готовність вчителя до виховної роботи [43, с. 189] через мотиваційно-ціннісний (особистісний) та виконавський (процесуальний) компоненти. Усі якості особистості вчителя, що визначають його готовність до виховної роботи з учнями, інтегровані в її спрямуванні як сукупність домінуючих мотивів професійної поведінки. В. Сластьонін, поряд із психологічною, психофізіологічною і фізичною готовністю, виділяє „науково-теоретичну» готовність, тобто наявність необхідного обсягу знань, потрібних для компетентної педагогічної діяльності та

„практичну готовність» – наявність сформованих на необхідному рівні професійних умінь і навичок [43, с. 194].

О. Безпалько трактує готовність студентів до проектування організаційних форм виховної діяльності як сукупність мотиваційного, когнітивного (знання) й операційного (уміння) компонентів [4].

Готовність до позаурочної діяльності, на думку Л. Заремби містить мотиваційні, особистісні, комплексні структурні компоненти [21, с. 16].

Таким чином, більшість дослідників цілком обґрунтовано розглядають готовність до виховної діяльності як складне утворення (систему), що має цілісний, інтегративний характер. Основними його характеристиками є знання та вміння, необхідні для здійснення виховання, а також особистісні якості, цінності, інтереси.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності І. Дичківська визначає як особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії. У неї готовність до інноваційної педагогічної діяльності виступає основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, є показником його здатності нетрадиційно вирішувати актуальні для особистісно орієнтованої освіти проблеми [17, с. 295]. Це сукупність мотиваційного, когнітивного, креативного, рефлексивного компонентів, які взаємозумовлені та пов'язані між собою [17, с. 282]. І. Гавриш вважає її інтегративною якістю особистості вчителя, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин; складним особистісним утворенням, що є умовою та регулятором успішної професійної діяльності вчителя [12, с. 46]. М. Гадзецький [13] та В. Макаренко [29, 30] визначають готовність до інноваційної діяльності як одну з важливих умов якості підготовки педагога, умову успішності його як професіонала і виокремлюють її як особливий внутрішній стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, оволодіння ефективними способами та засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії. У М. Гадзецького, готовність до інноваційної діяльності безпосередньо пов'язана з інноваційною компетентністю педагога як системою мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми [13, с. 2].

Готовність до інноваційної виховної діяльності ми розуміємо як особистісно-професійну якість, що характеризується усвідомленням

значущості та інтересом студента до виховання учнів на інноваційних засадах; наявністю мотивації з одночасним набуттям спеціальних знань, умінь, які втілюються в організацію виховної роботи; потребами творчої самоактуалізації й самореалізації. Передумовою інноваційної виховної діяльності є інноваційна компетентність педагога – система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій.

Готовність студентів до інноваційної виховної діяльності є показником їх здатності нетрадиційно вирішувати актуальні для особистісно орієнтованого виховання проблеми [46]. Вона зумовлюється організацією оптимального інноваційного середовища та спрямованістю педагогічної діяльності на інноваційність. Саме тому існує нагальна потреба пошуку нових шляхів ефективної підготовки студентів як майбутніх фахівців, які б організовували виховний процес на інноваційних засадах.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та дисертацій з проблем удосконалення підготовки вчителя до інноваційної виховної діяльності показав, що окремі аспекти проблеми досліджені ще недостатньо. Потребує уточнення базових понять. Так, „підготовка» – це дія за значенням підготувати – забезпечити здійснення, проведення, існування чогось, завчасно роблячи, готуючи для цього все необхідне; запас знань, навичок, досвід і т. ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності» [48, с. 985]. Професійна підготовка – здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю, складовими якої є фахова і психолого-педагогічна підготовка. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя є предметом дослідження багатьох учених. Теоретико-методологічні основи педагогічної освіти розкрито у працях І. Зязюна, Н. Кузьміної, Н. Ничкало, В. Сластьоніна; підготовку педагога у закладах вищої освіти висвітлюють дослідження О. Абдуліної, О. Глузмана, Т. Гуменникової, О. Дубасенюк, С. Кісельгофа, В. Кременя, В. Сагарди, С. Сисоевої, К. Чарнецькі, Д. Шона. Усвідомленню сучасних соціальних аспектів професійної підготовки сприяють філософські праці І. Подмазіна, В. Шинкарука. Аспекти методичної підготовки майбутніх учителів розкриваються в дослідженнях І. Богданової, М. Сорокіної.

Зв'язок готовності до професійної діяльності вчителя з процесом його підготовки виявляється у наступності та взаємозумовленості їх функцій. К. Дурай-Новакова відзначає, що професійна підготовка до педагогічної діяльності – це не що інше, як формування готовності до неї» [19]. В. Ковальов наголошує, що „Підготовка – це динамічний

процес, стрижневою метою якого є формування такої професійної якості як готовність» [23]. Розширюючи межі трактування В. Ковальова, Л. Кадченко стверджує, що професійна готовність – це не тільки результат, але й мета професійної підготовки, початкова й основна умова реалізації можливостей кожної особистості» [22].

Готовність виступає як мета і результат процесу професійної підготовки майбутнього фахівця, а підготовка – як необхідна умова і процес формування його готовності.

Компонентами підготовки фахівців визначено теоретичний, практичний та науково-дослідний. У моделі підготовки педагогів до використання інноваційних технологій К. Бондарева [8], В. Сластьонін [43], Л. Подимова [43], О. Козлова [25]) виділяють такі взаємозумовлені компоненти: а) знання про інноваційну педагогічну технологію, отримані шляхом оволодіння змістом і методикою інноваційних педагогічних технологій; визначення особистісної позиції щодо необхідності використання інноваційних педагогічних технологій на практиці; б) технологізованість у формуванні компетентності педагогів щодо розробки та використання інноваційних педагогічних технологій; в) результативність підготовки майбутнього учителя до використання інноваційних педагогічних технологій та її оцінку.

Завдяки науковим дослідженням І. Дичківської [17] виокремлено принципи, яким має відповідати взаємодія викладача зі студентами при формуванні їх готовності до впровадження інновацій у виховний процес:

- особистісна зорієнтованість
- неперервність і цілісність розвитку особистості, гармонізація педагогічної діяльності, інтеграція всіх її аспектів;
- альтернативність, свобода вибору (спільне планування, диференційовані завдання);
- професійно-практична спрямованість (варіативність змісту занять у зоні актуальних ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів і запитів педагогічної практики);
- творче самовираження, співпраця та співтворчість;
- усвідомленість професійно-особистісного розвитку під час педагогічної взаємодії (рефлексія, корекція власної діяльності).

Можна зробити висновок, що готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності є важливою професійною якістю студентів, яка забезпечує ефективну організацію інноваційної виховної діяльності з учнями і формується під час безпосередньої практичної роботи у школі.

В центрі педагогічної концепції самореалізації знаходиться віра в індивідуальний досвід людини, і її здатність до саморозкриття, у

можливість вияву у собі унікальної і неповторної сутності, у визначенні напрямку і засобів особистісного зростання. Педагогічний аспект проблеми самореалізації особистості передбачає розробку засобів й умов, що стимулюють процеси самопізнання, цілепокладання, проектування перспектив індивідуальної життєдіяльності. Таким чином, теоретична за своєю сутністю проблема самореалізації особистості має практично-орієнтований характер.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
2. Амонашвілі Ш. Дитина в гуманному навчально-виховному процесі / Ш. Амонашвілі // Завуч. – 1999. – Квіт. (№ 9). – С. 2.
3. Ананьев Б. Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б. Ананьев. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 134 с.
4. Безпалько О. В. Формування готовності студентів педвузу до проектування організаційних форм виховної діяльності : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. В. Безпалько ; Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1998. – 17 с.
5. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
6. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248 с.
7. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти» / І. М. Богданова ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1998. – 32 с.
8. Бондарева К. І. Педагогічний аналіз інноваційної діяльності вчителя : Науково-методичний посібник / К. І. Бондарева, О. Г. Козлова. – Суми, 2001. – 258 с.
9. Бухлова Н. В. Вивчення ефективності діяльності педагога-вихователя / Н. В. Бухлова, Л. М. Мазуренко. Діагностика у виховному процесі / К. І. Приходченко, Л. Є. Литвин. – Х. : Основа, 2006. – 160 с.
10. Васенко В. В. Формування готовності студентів до трудового виховання молодших школярів : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / В. В. Васенко. – КГПИ. – К., 1992. – 18 с.
11. Ващенко Л. М. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : автореферат дис. на здобуття

наукового ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 [Електронний ресурс] / Л. М. Ващенко. – К., 2006. – 40 с.

12. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : Автор. дис. докт. пед. наук: 13.00.04. / І. В. Гавриш. – Луганськ, 2006. – 44 с.

13. Гадецький М. Готовність до інноваційної діяльності як складова професійної компетентності / М. Гадецький // Управління школою. – 2008. – № 22/24. – С. 2–7.

14. Гриценко Л. И. Теория и методика воспитания : личностно-социальный подход : учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Гриценко. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр „Академия», 2008. – 240 с.

15. Гуменникова Т. Р. Підготовка майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання / теоретико-методичні засади / Т. Р. Гуменникова : Монографія. – Харків, 2009. – 352 с.

16. Данильченко С. Модель інноваційної діяльності в школі І ступеня / С. Данильченко // Управління школою. – 2008. – № 17/18. – С. 60–63.

17. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

18. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : монографія / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 367 с.

19. Дурай-Новакова К. М. Факторы профессионального самоопределения будущих учителей (результаты опытно-экспериментальных исследований) / К. М. Дурай-Новакова // Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования : Сб. науч. тр. : М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1981. – С. 34–44.

20. Завалевський Ю. І. Сучасний учитель: вимір часу : навч.-метод. посіб. для вчителів та студ. вищих пед. навч. закладів / Ю. І. Завалевський. – К. : Букрек, 2008. – 288 с.

21. Заремба Л. В. Формирование у студентов пединститута готовности к организации внеурочной деятельности учащихся : автореферат дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Л. В. Заремба. – Киевский государственный педагогический институт им. А. М. Горького. – К., 1990. – 22 с.

22. Кадченко Л. П. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности средствами иностранного языка : автореферат дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Л. П. Кадченко. – Харьков, 1992. – 23 с.

23. Ковалев В. П. Формирование профессиональной готовности учителя начальных классов к работе в малокомплектной сельской школе : автореферат дисс. на соискание научной степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 / В. П. Ковальов. – Чебоксары, 1998. – 41 с.
24. Козак М. Г., Психолого–педагогічні основи підготовки студентів до виховної роботи в процесі навчання / М. Г. Козак, М. М. Фіцула // Підготовка студентів до виховної роботи в процесі навчання / За ред М. М. Фіцули. – К. : Вища школа, 1982. – 181 с.
25. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Козлова Олена Григорівна. – К., 1999. – 235 с.
26. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Изд. 2–е. / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
27. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї / А. Ф. Ліненко. – Одеса : ОКФА, 1995. – 78 с.
28. Лозова О. А. Шляхи подолання протидій з боку вчителів щодо впровадження педагогічних інновацій / О. А. Лозова // 60 років ЮНЕСКО : погляд у майбутнє : Наук. конф. кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. Київ, 22–23 лютого 2006 р. – К., 2006. – С. 205–206.
29. Макаренко В. Управління розвитком інноваційного потенціалу вчителів / В. Макаренко // Управління школою. – 2008. – № 22. – С. 26–31.
30. Макаренко В. Управління розвитком інноваційного потенціалу вчителів / В. Макаренко // Управління школою. – 2008. – № 24. – С. 30–32.
31. Маленкова Л. И. Теория и методика воспитания. Учебник / Л. И. Маленкова. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 480 с.
32. Мельникова Н. Готовим педагога-инноватора : [Из опыта работы Моск. обл. пед. колледжа по подгот. педагогов-исследователей, г. Серпухов] / Н. Мельникова, Н. Морева // Нар. образование. – 1996. – №4–5. – С.56–58.
33. Мишковська Т. Д. Формування дослідницько-педагогічних умінь студентів в умовах модульної організації процесу навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мишковська Тетяна Дмитрівна. – К., 1999. – 322 с.
34. Мойсеєнко Л. Д. Про психічну готовність студентів технічного вузу до використання ЕОМ / Л. Д. Мойсеєнко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С.94–102.
35. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація / О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпенко ; Національний педагогічний ун–т ім. М.П.Драгоманова. – К. : [б. в.], 1997. – 168 с.

36. Наин А. Я. Инновации в образовании / А. Я. Наин. – Челябинск : ГУ ПТО адм. Челяб. области, Челяб. фил. ПТО МО РФ, 1995. – 288 с.
37. Паламарчук В. Ф. Педагогічні інновації: міфи та реалії / В. Ф. Паламарчук // Директор школи, лицею, гімназії. – 2002. – № 3. – С. 12–15.
38. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Стратева [та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.
39. Ребер А. Большой толковый психологический словарь : в 2 т. : пер. с англ. / А. Ребер. – М.: Вече, 2000. – Т.1: А–О. – 592 с.; Т. 2: П–Я. – 560 с.
40. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии / С. Л. Рубинштейн / РАН, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1997. – 462 с.
41. Савчин М. В. Духовний потенціал людини / М. В. Савчин. – Вид. 2-ге, пер., доп. – Івано-Франківськ : Місток НВ, 2010. – 508 с.
42. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
43. Слостёнин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостёнин, Л. С. Подымова. – М. : Изд-во Магистр, 1997. – 253 с.
44. Современный словарь по педагогике / сост. Рапацевич Е. С. – Минск. : Современное слово, 2001. – 928 с.
45. Соціолого-педагогічний словник / [за ред. В. В. Радула]. – К. : ЕксОб, 2004. – 304 с.
46. Столяренко О. В. Виховання у школярів ціннісного ставлення до людини: теоретичний та методичний аспекти [Монографія]. Кн. 2. Методологія виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи / О. В. Столяренко. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. – 408 с.
47. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1988. – 304 с.
48. Сучасний тлумачний словник української мови : 100 000 слів / [за заг. ред. В. В. Дубічинського]. – Х. : Школа, 2008. – 1008 с.
49. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04; 13.00.01 / Троцько Ганна Володимирівна. – Харків, 1996. – 421 с.
50. Трухін О. І. Основи шкільного виховання : Навчальний посібник / О. І. Трухін, О. Т. Шпак. – К. : „Центр навчальної літератури», 2004. – 368 с.

СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК СКЛАДОВА ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

І. Л. Холковська

Завдання, що стоять перед сучасним суспільством, викликали до життя нове соціальне замовлення нашої країни: готувати в стінах вищої школи фахівців, здатних вирішувати проблеми сучасності. В умовах зростання процесів світової інтеграції і взаємовпливу культур перед вищою школою стоїть завдання підвищення духовного потенціалу майбутніх фахівців, які мають бути не лише фахівцями в обраній галузі, але й володіти знаннями і вміннями, необхідними для участі в процесі комунікації з носіями інших культур. Особливо це стосується майбутніх учителів, які повинні мати відповідну соціокультурну компетентність.

Вивченням різних аспектів соціокультурної компетентності займаються різні науки: культурологія, філософія, соціологія культури, лінгвістика, етнопсихологія, етнопедагогіка та ін. Соціокультурний аспект у формуванні професійних компетенцій знайшов відображення в працях Г. Беліцької, М. Бонюк, С. Калущ, С. Чеха та ін. Вивченням особистісних якостей, що забезпечують компетентність у соціокультурному спілкуванні, займалися В. Борисенко, І. Демиденко, Г. Окань та ін. Проте більшість досліджень соціокультурної компетентності проведена лінгвістами (Т. Астафурова, Л. Гудков, В. Зінченко, В. Зусман, З. Кирнозе, А. Поленова, В. Сафонова та ін.), які розуміють її (соціокультурну компетентність) як один з показників сформованості вторинної мовної свідомості особистості, що має вміння і навички інтерпретації і застосування соціокультурної інформації у ситуаціях професійної міжкультурної взаємодії.

Визначення сутності поняття «соціокультурна компетентність» з позицій психології і педагогіки суттєво ускладнене через тісний взаємозв'язок цього особистісного утворення з такими категоріями, як «міжкультурна компетентність», «етнокультурна компетентність», «культурна компетентність». Проте, у будь-якому випадку, загальною для кожної з цих наукових категорій є друга частина, яка співвідноситься з поняттям «культура».

Найбільш значущі роботи з вивчення різних аспектів культури в галузі філософії належать В. Анищук, В. Бабюк, В. Соловійову, А. Швейцеру, В. Давидовичу, Л. Когану та ін.; у галузі психології – Б. Ананьєву, І. Кону, Б. Ломову, А. Петровському та ін.; у галузі педагогіки – Н. Кузьміній, В. Сластьоніну, О. Щербакову та ін. На

даний момент відомі більше 500 визначень культури, проте, ми не даватимемо глибокого аналізу кожного з них, зупинимось лише на різноманітних підходах до визначення «культура», її структурі і функціях.

У найзагальнішому сенсі культуру можна визначити як спосіб життя того або іншого народу або етнічної спільності. Це широке трактування феномену культури природним чином дозволяє включити в нього все те, що впродовж багатьох століть складалося і оформлювалося в народній свідомості у вигляді традицій, звичок, звичаїв, вірувань, стереотипів поведінки і відповідно передавалося з покоління в покоління, стаючи основою існування нації, визначаючи спосіб життя її членів. Немає ніяких сумнівів у тому, що культура є динамічним багатошаровим феноменом [4].

Культура виступає унікальною характеристикою людської життєдіяльності і тому надзвичайно різноманітна у своїх конкретних проявах. З початку 80-х років ХХ століття специфіка конкретних проявів культури привертає серйозну увагу дослідників. З того часу активно розробляються такі поняття, як «комунікативна культура», «культура людських відносин», «культура спілкування», «культура умов праці», «культура робочого і вільного часу», «культура управління», «інформаційна культура». Не вдаючись до аналізу наявних визначень, варто зазначити, що одні дослідники пов'язують культуру з інформацією і знаковими системами, за якими вона закодована [2]. Іншими вона потрактовується як унікальна технологія людської діяльності [5]. Треті бачать в ній небіологічну систему адаптації людини [4]. Четверті – ступінь свободи в людській діяльності [1]. І, нарешті, всім відоме розуміння культури як сукупності створених людиною матеріальних і духовних цінностей [17]. Таке різноманіття не випадкове. Універсальність родового поняття (культура) проявляється і в кожному з його видів [4].

Культура програмує життєдіяльність людей і визначає її соціалізовані способи. Кожна особа живе і діє, вибудувавши своє життя за програмою, що визначається соціальними умовами і засвоєними нею культурними установками. Програми такого роду можна назвати сценаріями, які розгортаються в певному соціокультурному контексті і є планом дій особистості.

З позиції соціальної взаємодії, нам близьке розуміння культури В. Бабюк, яка стверджує: «Культура містить зразки людських відносин... Категорія «культура» визначається змістом спільного життя і діяльності людей, що відображаються в біологічно не успадкованих, штучних, створених людьми об'єктах (артефактах). Під культурою розуміються організовані сукупності матеріальних об'єктів, ідей і

образів; технологій їх виготовлення і операцій ними; стійких зв'язків між людьми і способів їх регулювання; оцінних критеріїв, наявних у суспільстві. Це створене самими людьми штучне середовище існування і самореалізації, джерело регулювання соціальної взаємодії і поведінки» [4, с.20].

З позиції культурології освіти (В. Відгоф, М. Князева, Н. Крилова, П. Сорокіна та ін.), культура розглядається як сукупність духовних досягнень людства, результат і процес творчості, творче самовираження ідей, пам'ять людства, сукупність знакових систем, система норм і зразків, успадкованих і вдосконалюваних співтовариством людей, спосіб життя (співтовариства і особистості), сукупність матеріальних і духовних цінностей, внутрішні досягнення особистості, що залучають її до суми людських досягнень.

Справедливо розглядаючи поняття культури як одне з самих багатозначних, С. Гессен прагне визначити його зміст через зіставлення з іншими, часто використовуваними замість нього визначеннями: цивілізація, громадянськість, ученість, закріплюючи за кожним певний відтінок сенсу. Три ці поняття складають три шари в житті людини, а терміном «культура» позначається їх сукупність [16].

У культурі, як вважає С. Гессен, кожне нове покоління не відтворює і копіює, а заперечує попереднє, і в цьому відображається творчий процес, що вічно оновлюється [16, с.47].

Тому справжня освіта полягає не в тому, щоб передати новому поколінню готовий культурний зміст, а в тому, щоб «повідомити йому рух, продовжуючи який воно могло б виробити свій власний новий зміст культури», залучити до «творчого потоку», поєднати «перспективи» і «завдання»: «Подолати минуле через залучення до вічного, такого, що становить його істинний сенс, і є справжнім завданням освіти». Тобто сенсом життя людини, метою освіти є залучення до цінностей конкретної культури і через них (саме через них, відмову від них, наслідування їх) до цінностей інших культур і – за допомогою цього – до дійсно загальнолюдських цінностей, які полягають у безумовному дотриманні шляхів їх досягнення. При цьому цінності (за термінологією С. Гессена – «цілі-завдання») в освітній концепції перетворюються на конкретні завдання педагогічної діяльності, найважливішими серед яких можна вважати розвиток особистості і залучення до культурного процесу. Цінності, за С. Гессеном, не належать до сфери ані об'єктів, ані суб'єктів. Вони утворюють абсолютно самостійне середовище існування. Проблема, як вважав С. Гессен, полягає тільки в протиріччі світу цінностей і дійсного світу [16, с.278].

Таким чином, розроблена С. Гессеном концепція «педагогіки культури», з одного боку, передбачає пошук шляхів виходу з сучасної культурологічної кризи, а з іншого, робить основний упор на розвиток особистості через творчість з оперттям на «вищі цінності», отже, є, по суті, ціннісно і особистісно орієнтованою, що робить її актуальною і життєздатною в сучасних умовах, особливо в контексті формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів.

У психологічній і педагогічній літературі проблема культури, як правило, аналізується або у зв'язку з проблемою структури особистості, її розвитку, формування свідомості і соціалізації (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн), або у зв'язку з проблемою формування професійно значущих якостей особистості і прикладних умінь (Ф. Гоноволін, Н. Кузьміна, І. Кон та ін.). Таким чином, визначення культури містить низку аксіоматичних за своєю сутністю уявлень, що часто діалектично доповнюють одне одного, наприклад, культура – трансляція норм і цінностей, водночас і створення нових норм і цінностей; культура – вища якість і досконалість у різноманітності всього створеного людиною; у деяких концепціях культура – синонім освіти. Весь історичний досвід свідчить про наявність і значення зв'язку освіти і культури [19].

Основи культурологічного підходу до освіти в новітній час розроблені Н. Алексєєвим, Ш. Амонашвілі, А. Асмоловим, О. Бондаревською, А. Валіцькою, О. Газманом, В. Зінченко, С. Кульневичем, М. Пломенюк, В. Сердюком, В. Сластьоніним, Я. Турбовським, В. Ярецьким та ін. Їх дослідженнями створені теоретичні передумови для постановки і розробки проблеми культурологічного підходу в освіті.

Аксіологічний аспект культурологічного підходу обумовлений тим, що кожному виду цілеспрямованої, мотивованої, культурно організованої людської діяльності властиві свої підстави, оцінки, критерії (цілі, норми, стандарти) і способи оцінювання. Цей аспект культурологічного підходу передбачає таку організацію освітнього процесу, що забезпечувала б вивчення і формування ціннісних орієнтацій особистості. Останні є стійкими, інваріантними, певним чином скоординованими утвореннями («одинаціями») моральної свідомості, основними її ідеями, поняттями, «ціннісними благами», що відображають сутність морального сенсу людського буття і, опосередковано, найбільш загальні культурно-історичні умови і перспективи [25].

Інший аспект культурологічного підходу пов'язаний з розумінням культури як специфічного способу людської діяльності. Саме діяльність є тим, що має загальну форму в культурі. Вона – перша

загальна визначеність. Категорії «культура» і «діяльність» історично взаємообумовлені. Досить простежити еволюцію людської діяльності, її диференціацію й інтеграцію, щоб перекоонатися в адекватному розвитку культури. Культура, у свою чергу, будучи універсальною характеристикою діяльності, ніби створює соціально-гуманістичну програму і зумовлює спрямованість того або іншого виду діяльності, її ціннісні типологічні особливості і результати. Таким чином, освоєння особистістю культури передбачає оволодіння способами практичної діяльності і навпаки [25].

Особистісно-творчий аспект культурологічного підходу обумовлений об'єктивним зв'язком індивіда і культури. Індивід – носій культури. Він не лише розвивається на основі сутності культури, що об'єктивувалася, але і вносить в неї щось принципово нове, тобто стає суб'єктом історичної творчості (К. Абульханова-Славська). У зв'язку з цим, у руслі особистісно-творчого аспекту культурологічного підходу освоєння культури варто розуміти як проблему зміни самої людини, її становлення як творчої особистості [19].

У сучасній педагогіці соціокультурна освіта розглядається як процес, завдяки якому кожен індивідуум може навчитися жити більш забезпечено, діяти ефективніше, збільшуючи свій особистісний кругозір і виховуючи в собі толерантність до суперечливих культурних зразків, тим самим формуючи нове і унікальне ставлення до життя [19].

Тепер звернемося до аналізу такої наукової категорії, як «культурна компетентність». Культурна компетентність особистості, на погляд М. Олійник, означає передусім ту умовно достатню міру соціалізованості та інкультурованості індивіда в суспільстві проживання, яка дозволяє йому вільно розуміти, використовувати і варіативно інтерпретувати всю суму буденних (неспеціалізованих) знань, а частково і спеціалізованих, але таких, що ввійшли до обігу, становлять норму загальносоціальної ерудованості людини в цьому середовищі, суму правил, зразків, законів, звичаїв, заборон, установок та інших регуляторів поведінки, вербальних і невербальних способів комунікації, систему загальноприйнятих символів, світоглядних основ, ідеологічну та ціннісну орієнтацію. Культурна компетентність особистості може бути охарактеризована і як певного роду відповідність параметрів її соціальної адекватності середовищу проживання, і як ідеальна форма прояву цієї адекватності [17].

У цьому складному феномені можна виокремити, принаймні, чотири структурні складові:

- компетентність по відношенню до інституціональних норм соціальної організації – основних соціальних інститутів, економічних, політичних, правових і конфесійних структур, установ, встановлень та ієрархій; цей рівень компетентності забезпечується в основному спеціалізованими навчальними дисциплінами загальноосвітнього циклу – економікою, політологією, правознавством, суспільствознавством;

- компетентність по відношенню до конвенціональних норм соціальної і культурної регуляції – національних і регіональних традицій, пануючої моралі, моральності, світогляду, цінностей і оцінних критеріїв, норм етикету, звичаїв, обрядів, буденної ерудиції щодо соціальних і гуманітарних знань, що забезпечується в навчальному процесі в основному такими дисциплінами, як історія, філософія, соціологія, етнологія, мистецтвознавство, етика, естетика та ін.;

- компетентність по відношенню до короточасних, але актуальних зразків соціальної престижності – моди, іміджу, стилю, символів, регалій, соціальних статусів, інтелектуальних та естетичних течій та ін.; набуття компетентності такого роду, як правило, розчинено в елементах багатьох гуманітарних дисциплін, але може бути забезпечено і спеціальними факультативними курсами;

- компетентність, виражена в рівні повноти і свободи володіння мовами соціальної комунікації (природною розмовною (усною і письмовою), спеціальними мовами і соціальними (професійними) жаргонами, мовами прийнятих в цьому суспільстві етикету і церемоніалу, політичною, релігійною, соціальною й етнографічною символікою, семантикою атрибутики престижності, соціального маркування); знання в цій галузі студентам дають передусім дисципліни філологічного й історичного циклів [21, с.56].

У зарубіжних дослідженнях культурна компетентність (cultural competence) учителя розглядається як здатність брати участь у діях або створювати умови, які максимізують оптимальний розвиток особистості дитини [23].

Культурно компетентна практика професійної діяльності вчителя визначається як набуття знань і навичок, необхідних для ефективного функціонування в плюралістичному демократичному суспільстві (здатність спілкуватися, взаємодіяти, вести переговори, здійснювати професійні дії, спрямовані на вирішення завдань навчання і виховання дітей, враховувати культурні особливості соціальних груп, включених в освітній процес).

Культурна компетентність є набором моделей поведінки, установок і організаційних практик, які, поєднуючись у межах

системи або установи, а також співтоваристві професіоналів, дають можливість системі, установі або фахівцеві ефективно працювати в ситуаціях міжкультурної взаємодії [22, с. 17].

Дещо відмінне від культурної компетентності трактування ми знаходимо відносно міжкультурної компетентності. Наприклад, у межах філософського підходу міжкультурна компетентність розглядається як здатність людини розуміти, поважати і продуктивно використовувати культурні умови і чинники, що впливають на сприйняття, оцінку, почуття і вчинки суб'єктів міжкультурної взаємодії, що дозволяє їм пристосовуватися один до одного, бути толерантними і розвивати ефективні способи співпраці. Міжкультурна компетентність описує здатність організувати процес міжкультурної взаємодії так, щоб спільний пошук продуктивного рішення проблем відбувався в обстановці взаємної поваги і згоди, що виключає будь-якого роду непорозуміння [23].

На погляд Т. Поштарьової, міжкультурна компетентність є складним інтеграційним поняттям, що містить теоретичну і практичну готовність фахівця до соціальної діяльності в поліетнічному соціумі. Міжкультурна компетентність – важливий компонент професійної компетентності майбутніх учителів і чинник їх конкурентоспроможності в майбутній професійній діяльності [26, с.38].

Під етнокультурною компетентністю вітчизняні вчені (О. Артем'юк, Ю. Варданян, Т. Поштарьова та ін.) розуміють властивість особистості, що виражається в наявності сукупності об'єктивних уявлень і знань про ту або іншу культуру, що реалізовується через вміння, навички і моделі поведінки, які сприяють ефективному міжетнічному взаєморозумінню і взаємодії [26].

Виокремлюють чотири види етнокультурної компетентності: культурна (знання і розуміння цінностей, установок, особливостей, характерних для певної етнічної культури і її представників); комунікативна (механізми і прийоми, необхідні для забезпечення ефективності міжетнічного розуміння і взаємодії); соціальна (знання і уявлення про наслідки міжкультурних контактів, особливості міжкультурної адаптації, міжнародно-правові документи у сфері міжетнічних стосунків, а також уміння включатися в спільну діяльність з поліетнічним оточенням); мовна компетентність (володіння рідним, державним і міжнародними (іноземними) мовами) [26].

Етнокультурна компетентність передбачає готовність вивчати різні культури з метою комфортного існування в поліетнічному

середовищі, подолання вузькості кругозору, досягнення взаємовпливу народів [18].

М. Бонюк розглядає етнокультурну компетентність як інтегровану якість особистості, що характеризує міру засвоєння етнонаціональної культури народу, теоретичну і практичну готовність до трансляції її цінностей, інтеграції ідей етнопедагогіки і сучасної педагогічної теорії в етнокультурному становленні і розвитку особистості, вихованні культури толерантного ставлення до культур інших народів [6].

Етнокультурна компетентність учителя – це міра прояву фахівцем знань, навичок і вмінь, яка дозволяє правильно оцінювати специфіку і умови взаємодії, взаємовідносин і спілкування з представниками конкретних етнічних спільнот, що проявляються у своєрідності їх традицій, звичок і психологічних якостей, знаходити адекватні форми впливу на них з метою підтримки атмосфери взаємної довіри і конструктивної співпраці. Етнокультурна компетентність є складним інтеграційним поняттям, що містить теоретичну і практичну готовність до життєдіяльності в поліетнічному соціумі. Етнокультурна компетентність – один з компонентів професійної компетентності вчителя, чинник конкурентоспроможності в майбутній професійній діяльності [26, с.37].

Поняття «соціокультурна компетентність», будучи елементом загальної культури людини, складною інтеграційною властивістю особистості, починає займати одне з пріоритетних місць у соціальному замовленні суспільства вищій освіти. Необхідність формування соціокультурної компетентності студентів – майбутніх педагогів обумовлена низкою причин, до яких, у першу чергу, можуть бути віднесені: зростаючі вимоги до якості підготовки випускників ЗВО, необхідність підготовки у ЗВО не просто грамотної людини, інтелектуальної особистості, а людини культури і фахівця, компетентного у своїй галузі і в суміжних сферах, готового вчитися і перенавчатися в умовах суспільства, що динамічно розвивається.

Аналіз психолого-педагогічної літератури розкриває різноманіття і неоднозначність трактування поняття «соціокультурна компетентність», що відображає складність цього феномену [6; 12; 21; 22; 26; 29; 30]. Попри те, що вивченням цієї проблеми займалися і продовжують займатися багато вчених – дослідників (М. Бонюк, І. Демиденко, В. Зорич, С. Калуш, Ю. Кочур, С. Чеха), досі немає однозначного визначення поняття «соціокультурна компетентність». Крім того, можна виявити значні розбіжності в позиціях щодо даного наукового конструкту. Намагаючись співвіднести поняття «міжкультурна компетентність» і «соціокультурна компетентність», С. Чеха зазначає, що остання (соціокультурна компетентність) є

готовністю і здатністю партнерів з комунікації до ведення діалогу на основі знання власної культури і культури партнера. Вона передбачає вміння орієнтуватися в часі і просторі, розуміння соціального статусу партнера, вміння використовувати різні мовні норми (формальний і неформальний стилі, жаргон, професійна лексика), знання міжкультурних відмінностей поведінкових ритуалів тощо. Іншими словами, зміст соціокультурної компетентності складають:

- знання знаків і вміння користуватися знаковими системами відповідного соціокультурного оточення;
- знання і вміння користуватися невербальними засобами комунікації, що впізнаються і розуміються в цьому соціокультурному середовищі;
- знання способів зв'язку і вміння користуватися каналами зв'язку, вміння аргументувати і розуміти сенс дій і вчинків своїх партнерів зі спілкування [30, с. 13].

М. Бонюк, вивчаючи особливості формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів, зазначає, що соціокультурна компетентність – це вміння мобілізувати ключові компетенції, необхідні для пошуку, обробки і застосування соціокультурної інформації [6]. О. Артем'юк соціокультурну компетентність учителя розглядає в структурі його професійно-педагогічної компетентності і визначає як інтеграційну особистісно-професійну якість учителя, що забезпечує ефективність здійснення педагогічної діяльності в умовах полікультурного соціуму, що динамічно змінюється [3].

Під соціокультурною компетентністю Т. Жученко розуміє інтеграційну властивість особистості, що характеризує її теоретичну і практичну готовність до соціокультурної діяльності, вираженої в особистісно-усвідомленому позитивному ставленні до неї, в наявності глибоких і міцних знань і вмінь, спрямованих на вирішення соціокультурних завдань [20].

Дослідником І. Лапчук соціокультурна компетентність визначається як здатність особистості свідомо і продуктивно діяти в ситуації невизначеності, позитивно вирішуючи життєво важливі завдання соціуму, суб'єктивно осмислюючи можливості варіантів поведінки, що набувають різних форм культурного самовираження і творчості позитивно орієнтованих соціальних груп і окремих індивідів при освоєнні ними соціального простору [23].

Істотними ознаками соціокультурної компетентності як здатності здійснювати діяльність на основі знань відповідно до цілей, завдань і ситуації спілкування у межах певної сфери професійної діяльності є:

- 1) володіння знаннями у сфері таких соціально значущих феноменів, як особистість, суспільство, культура;

2) володіння культурними нормами міжособистісної взаємодії, що відображається у ставленні до іншого і до оточення, в повазі людської особистості, її достоїнств і прав, розумінні і прийнятті відмінностей між людьми в культурі [21].

Цікавим є підхід С. Калуш, яка розглядає соціокультурну компетентність майбутнього фахівця як інтеграційну інтелектуально і особистісно обумовлену характеристику людини, що містить сукупність отриманих знань, умінь, ціннісних орієнтацій, соціально значущих і професійно важливих особистісних якостей, достатніх для повноцінного включення в соціально-професійне середовище [21].

Говорячи про зміст соціальної компетентності, ми включаємо в неї такі властивості і якості особистості, як толерантність, відкритість, уміння мобілізувати ключові компетенції, необхідні для пошуку, обробки і застосування соціокультурної інформації, рівень професійної освіти, досвід, індивідуальні здібності особистості [29].

Результати узагальненого аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми розуміння сутності понять культурної, міжкультурної, етнокультурної і соціокультурної компетентностей представлені нами в таблиці 1.

Таким чином, на наш погляд, говорячи про співвідношення вище розглянутих понять, можна стверджувати, що соціокультурна компетентність входить у загальну культурну компетентність особистості і є специфічною інтеграційною якістю особистості, що відображає синтез різних соціокультурних компетенцій (передусім уміння здійснювати комунікацію в конкретних соціальних умовах, з урахуванням культурних і соціальних норм поведінки) і що передбачає готовність фахівця до виконання соціокультурної діяльності. Етнокультурна компетентність є, на наш погляд, складовою частиною соціокультурної компетентності, «базою» для її подальшого формування і розвитку. Власне соціокультурна компетентність згодом сама слугує основою для формування міжкультурної компетентності особистості, що відображається в її здатності до соціальної діяльності в мультикультурному середовищі.

Соціокультурна компетентність майбутнього вчителя – це специфічна інтеграційна якість особистості фахівця, що є цілісною системою взаємопов'язаних і взаємодоповнюваних соціокультурних компетенцій, що набуваються і засвоюються в процесі навчання і передбачають готовність майбутнього фахівця до здійснення комунікації в конкретних соціокультурних умовах відповідно до культурних і соціальних норм комунікативної поведінки.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз понять «культурна компетентність»,
«міжкультурна компетентність», «етнокультурна компетентність»,
«соціокультурна компетентність»

Культурна компетентність	Частина національної культури, яку засвоїв індивід і користується нею в теоретичному або практичному плані, є національною за змістом, але мультикультурною по суті і містить достатні знання про культури інших народів, що забезпечує людині доступ до науки, мистецтва й іншої професійної діяльності у сучасному світі. Набір моделей поведінки, установок і організаційних практик, які, поєднуючись у межах системи або установи, а також співтоваристві професіоналів, дають можливість системі, установі або фахівцеві ефективно працювати в ситуаціях міжкультурної взаємодії.
Міжкультурна компетентність	Теоретична і практична готовність фахівця до соціальної діяльності в поліетнічному соціумі. Здатність людини розуміти, поважати і продуктивно використовувати культурні умови і чинники, що впливають на сприйняття, оцінку, почуття і вчинки суб'єктів міжкультурної взаємодії, що дозволяє їм пристосовуватися один до одного, бути толерантними і розвивати ефективні способи співпраці.
Етнокультурна компетентність	Властивість особистості, що виражається в наявності сукупності об'єктивних уявлень і знань про ту або іншу культуру, що реалізується через уміння, навички і моделі поведінки, сприяючи ефективному міжетнічному взаєморозумінню і взаємодії.
Соціокультурна компетентність	Інтеграційна властивість особистості, що характеризує її теоретичну і практичну готовність до соціокультурної діяльності, вираженої в особистісно-усвідомленому позитивному ставленні до неї, в наявності глибоких і міцних знань і вмінь, спрямованих на вирішення соціокультурних завдань.

Значні відмінності ми виявили в розумінні і трактуванні компонентного і структурного складу соціокультурної компетентності.

М. Бонюк пропонує розглядати такі структурні компоненти соціокультурної компетентності студентів – майбутніх учителів іноземних мов:

- когнітивний компонент (знання): знання системи універсальних цінностей, системи цінностей рідної культури, системи цінностей культури мови, що вивчається, принципів взаємодії культурних уявлень і норм під час зустрічі представників різних культур;

- діяльнісно-практичний компонент (уміння): уміння виокремлювати культурні цінності за допомогою спостереження за носіями інших культур і взаємодії з ними, спілкуватися в соціокультурному просторі з метою досягнення взаєморозуміння на основі створення загального значення, будувати власну вербальну і невербальну поведінку відповідно до норм культури мови, що вивчається;

- особистісно-смісловий компонент (стосунки): управління емоціями; емпатія – бажання і готовність сприйняття «іншого» як рівноправного; толерантність; адаптація до явищ іншомовної культури; зняття природної ксенофобії [6].

Т. Жученко, яка вивчала педагогічні технології формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів, в структуру соціокультурної компетентності пропонує включити:

- концептуальний компонент – знання про професійну діяльність, знання про соціокультурну діяльність, а також культурно-фонові знання;

- комунікативний компонент представлений уміннями майбутнього вчителя використовувати вербальні і невербальні способи спілкування з представниками різних соціокультурних середовищ;

- емоційно-моральний компонент – соціокультурна свідомість і соціокультурна відповідальність особистості;

- діяльний компонент, який характеризує рівень мотивації особистості до реалізації соціокультурної діяльності; вміння виявляти причини виникнення психологічних бар'єрів, що виникають у процесі спілкування, вміння їх прогнозувати і, відповідно, своєчасно попереджати [20].

Подальший аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що в структурі соціокультурної компетентності можна також виокремити: 1) знання, діяльність (Н. Щербан); 2) знання, вміння,

професійно значущі якості особистості (І. Ігнатенко); 3) культурознавчий, соціолінгвістичний, лінгвокраєзнавчий, загальнокультурний, професійний аспекти (О. Холостова).

У межах особистісно-діяльнісного підходу, визначаючи структуру і зміст соціокультурної компетентності майбутніх учителів, ми виокремлюємо компоненти, які в сукупності дозволяють зробити висновок про рівень сформованості соціокультурної компетентності особистості:

1. Когнітивний компонент – передбачає наявність глибоких і систематизованих знань соціокультурних особливостей і реалій країни, норми і правила взаємодії між людьми, моделей мовної поведінки, ідей, уявлень, вірувань, суджень, звичаїв, традицій; знання особливостей національної самосвідомості, міжнародних установок, проблем мовних взаємодій. У процесі отримання майбутнім педагогом знань щодо різних видів діяльності, набуваються вміння визначати загальнолюдські культурно-етичні, моральні цінності, що створюють атмосферу зверненості до людської особистості, готової до спілкування на міжкультурному рівні, здатної до співпереживання, прагнучої до самоактуалізації.

2. Комунікативний компонент містить уміння встановлювати емоційний контакт з суб'єктами навчально-виховного процесу в школі з урахуванням лінгвокультурних і лінгвопрагматичних компонентів комунікації, уміння брати на себе ініціативу в спілкуванні, володіння технікою професійного спілкування, уміння використовувати вербальні і невербальні способи спілкування у процесі здійснення професійної діяльності.

3. Аксіологічний компонент – ціннісно-сміслові орієнтири в професійній діяльності майбутнього вчителя. Аксіологічний компонент дозволяє співвіднести відображену реальність з поглядами, уявленнями, переконаннями, ідеалами особистості і визначає систему цінностей, систему моральних та інших соціальних норм, принципів, ідеалів, установок, їх функціонування в конкретних соціокультурних умовах. Аксіологічна система особистості майбутнього педагога визначається громадськими стосунками і спирається на систему світоглядних поглядів, уявлень, ціннісних стосунків, ціннісних орієнтацій. Крім того, до аксіологічного компоненту ми відносимо і базову складову соціокультурної компетентності – соціокультурну толерантність – моральну якість особистості вчителя, терпимість, що характеризує його ставлення до інших людей, незалежно від їх етнічної, національної або культурної приналежності, терпиме ставлення до іншого роду поглядів, устоїв.

4. Діяльнісний компонент – уміння майбутніх учителів знаходити і використовувати культуровідповідні стратегії роботи з різними суб'єктами навчально-виховного процесу, що належать до різних соціокультурних груп. Можна виокремити базові навички і вміння: працювати з учнями, їх батьками, що належать до іншої або своєї культурної групи; оцінювати значення культури спілкування для конкретної особи; заохочувати відкрите обговорення відмінностей і реагувати на культурно упереджені висловлювання і дії; включати інформацію, отриману під час діагностики з урахуванням культурних особливостей в розробку планів виховної роботи.

Таким чином, завершуючи аналіз специфіки соціокультурної компетентності і її місця в структурі професійної компетентності майбутніх учителів, можна сказати, що соціокультурна компетентність, на наш погляд, входить у загальну культурну компетентність і є специфічною інтеграційною якістю особистості, що відображає синтез різних соціокультурних компетенцій (передусім уміння здійснювати комунікацію в конкретних соціальних умовах, з урахуванням культурних і соціальних норм поведінки), передбачає готовність фахівця до виконання соціокультурної діяльності.

Розглянемо шляхи формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів під час їх професійної підготовки у ЗВО.

Теоретичні і практична підготовка до соціокультурної діяльності може виступати складовою занять з «Педагогіки», «Методики виховної роботи», «Основ педагогічної майстерності». Водночас варто зазначити прогнозовані позитивні наслідки впровадження спецкурсу, присвяченого формуванню соціокультурної компетентності, під час якого в студентів набули б якісно вищого рівня сформованості когнітивний, аксіологічний, комунікативний, діяльнісний компоненти.

У процесі вивчення студентами цього спецкурсу можуть бути використані такі форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, як: лекції-дискусії, лекції-удвох, лекції із заздалегідь запланованими помилками, лекції-бесіди; семінари-дискусії, семінари-ділові ігри; захист проєктів, «круглий стіл». Під час вивчення спеціального курсу використовуються такі інтерактивні методи навчання, як метод модерацій, case-study, метод креативного рішення проблем. Розглянемо деякі з зазначених форм і методів роботи детальніше.

Специфіка *лекцій – удвох* полягає в тому, що вони дозволяють інтегрувати великий науковий матеріал при розгляді найбільш складних проблем спеціального курсу. Така лекція моделює реальні

ситуації обговорення теоретичних і практичних питань двома фахівцями у формі діалогу, при цьому одним фахівцем виступає викладач, а другим – запрошений фахівець зі школи, обізнаний з проблемами соціокультурної комунікації.

Лекції – дискусії передбачають попередню підготовку не лише з боку викладача, але і студентів, для чого останнім заздалегідь дається низка запитань з майбутньої теми лекції, а також перелік літератури для самостійного вивчення. Це дозволяє організувати дискусії, наприклад, з проблем налагодження педагогічної взаємодії з сім'єю важковиховуваної дитини.

Лекції із заздалегідь запланованими помилками сприяють стимулюванню студентів до постійного контролю пропонованої інформації і використовуються при вивченні таких тем, як «Взаємодія сім'ї і школи у вихованні підростаючого покоління» (для чіткішого засвоєння знань про особливості основних типів сімейного виховання, їх соціокультурні особливості, шляхи налагодження співпраці).

Семінар-дискусія (групова дискусія) організовується як процес діалогічного спілкування учасників, в ході якого відбувається формування практичного досвіду спільної участі в обговоренні і вирішенні теоретичних і практичних проблем. Семінари – дискусії можуть містити елементи ділової гри і «мозкового штурму». В процесі семінарів – дискусій вводяться ролі ведучого, опонента, рецензента, експерта, залежно від того, який матеріал обговорюється і які дидактичні цілі поставлені. Семінари – дискусії проводяться при вивченні таких тем, як «Методика попередження і розв'язання конфліктів у навчально-виховному процесі», «Особливості виховної роботи з девіантними підлітками». Така робота дозволяє студентам – майбутнім учителям навчитися точно виражати свої думки, активно відстоювати свої погляди, аргументовано заперечувати, спростовувати помилкову позицію однокурсників. Крім того, студенти отримують можливість побудови стратегії власної діяльності, що і зумовлює високий рівень їх інтелектуальної і особистісної активності, включеності в процес навчального пізнання [10].

Ділові ігри є педагогічним засобом і активною формою навчання, яка інтенсифікує навчальну діяльність, моделюючи управлінські, економічні, психологічні, педагогічні ситуації, дає можливість їх аналізувати і виробляти оптимальні дії надалі. Ділова гра – це засіб розвитку професійного творчого мислення, в ході її студенти набувають здатності аналізувати специфічні ситуації і вирішувати нові для себе професійні завдання. На відміну від інших традиційних

методів навчання, ділові ігри дозволяють студентам більш повно відтворювати практичну діяльність, виявляти проблеми і причини їх появи, розробляти варіанти вирішення проблем, оцінювати кожен з варіантів вирішення проблеми, приймати рішення і визначати механізми його реалізації. Перевагами ділових ігор є те, що вони дозволяють: розглянути певну проблему в умовах значного скорочення часу; освоїти навички виявлення, аналізу і вирішення конкретних проблем; працювати груповим методом при підготовці і ухваленні рішень, орієнтації в нестандартних ситуаціях; концентрувати увагу учасників на головних аспектах проблеми і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; розвивати взаєморозуміння між учасниками гри [10].

Ділові ігри використовуються під час вивчення таких тем, як «Взаємодія сім'ї і школи у вихованні дітей», «Прийоми педагогічного впливу».

Після завершення кожної ділової гри проводиться її детальний розбір. Визначаються і оцінюються рішення, прийняті студентами в ході кожної гри. Під час розбору дається підсумкова оцінка результатам проведеної гри, оцінюється міра виконання поставлених цілей і завдань, крім того, зіставляються результати паралельно працюючих команд. Особлива увага приділяється аналізу допущених студентами помилок, недолікам і упущенням у діях учасників ділової гри.

При застосуванні методу «*case-study*» викладач і студент є учасниками дискусії. Обоє визначають, що повинно бути вивчено, обоє ставлять питання. Це метод у набагато більшому ступені відповідає реаліям сучасного життя, виробляючи у студентів необхідні професійні навички для самостійного обґрунтування і ухвалення різноманітних рішень, у тому числі в нестандартних ситуаціях, що часто виникають у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Використання цього методу сприяє розвитку в студентів умінь аналізувати обставини ситуації педагогічної взаємодії; здібності формулювати доцільні питання; комунікативних здібностей і навичок; бути чутливими по відношенню до інших; умінь вирішувати проблеми, пов'язані з навчанням і вихованням, і приймати відповідальні рішення.

Основними етапами реалізації методу «*case-study*» у контексті реалізації спецкурсу «Формування соціокультурної компетентності майбутнього педагога»: 1) знайомство студентів з конкретною педагогічною ситуацією; 2) представлення і осмислення інформаційних матеріалів (запропонованих у кейсі, а також

відібраних самостійно); 3) формування альтернативних варіантів вирішення ситуації; 4) ухвалення рішень у групах (пари, трійки); 5) презентація групами рішень і їх обговорення; 6) підведення підсумків, включаючи порівняння рішень груп і рішень, прийнятих реально, оцінка участі.

Метод креативного рішення проблем дозволяє формувати у студентів такі значущі навички, як розуміння і обґрунтування проблем, пов'язаних з різними напрямками виховання, визначення цілей і очікуваних результатів виховання, планування дій у процесі роботи з учнівським колективом, розробка критеріїв успішного досягнення результатів у виховній роботі.

Завдання формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів можуть вирішуватися за умов використання *самостійної роботи різного типу*: 1) самостійна робота, що активізує сприйняття матеріалу лекції і підготовку до неї (відповіді на питання, складання планів); 2) самостійна робота інформативного і творчого характеру на семінарських і практичних заняттях (написання рефератів, вирішення практичних ситуацій, складання схем, графіків); 3) самостійна робота з поглибленого вивчення проблем сучасного етапу виховного процесу в Україні (статті, монографії, дисертації).

Формування особистісних якостей майбутніх учителів здійснюється за допомогою циклу *соціально-психологічних тренінгів*, метою яких є розвиток у студентів соціокультурної компетентності, що передбачає формування як навичок міжкультурного спілкування, так і соціокультурних стратегій, що дозволяють долати неминучі культурні конфлікти при контакті з незнайомою культурою; формування позитивного ставлення до своєї та іншої соціальних груп; розвиток соціальної сприйнятливості, довіри, емпатії, вміння вислуховувати іншу людину; навчання міжкультурному розумінню і толерантній поведінці в міжкультуральних стосунках і толерантних установок, які, у свою чергу, спричиняють зміну ціннісної системи особистості студента. Розвиток оптимального рівня соціокультурної компетентності майбутніх фахівців передбачає формування гуманістичного світогляду через усвідомлення різноманітності і суперечливості сучасного суспільства, прийняття ідеології культури світу і толерантності, розуміння унікальності і цінності внеску кожної людини в розвиток суспільства, формування співчуття до соціально вразливих сімей, розвиток інтересу до проблеми прав людини і формування громадянської відповідальності за їх порушення. Груповий тренінг може виступати ефективним засобом педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення майбутніх

учителів, розширення їх особистісного досвіду, корекції професійних установок, позицій, професійної ідентичності [11, с. 206].

Основними методичними прийомами проведення тренінгу соціокультурної толерантності є рольові ігри, метод «мозкового штурму», ділові ігри, психогімнастика [9].

Кожен тренінговий день містить такі етапи:

1. Розминка. Це вправи, що сприяють активізації учасників групи, створенню невимушеної, доброзичливої атмосфери, настрою на роботу з темою толерантності.

2. Основна частина заняття. Вправи з усіх блоків тренінгу, так, щоб студенти отримали якнайповніше уявлення про його зміст у різноманітних формах – невеликих лекціях, «мозковому штурмі», групових дискусіях, рольових іграх, психотехнічних вправах.

3. Рефлексія. Після окремих вправ і наприкінці заняття студенти обмінюються почуттями, думками, враженнями, що виникли в процесі тренінгу.

Основними принципами проведення циклу тренінгової роботи є [7]:

- Принцип «тут і тепер» – в ході тренінгу обговорюються тільки події, що сталися під час тренінгу.

- Принцип «чим активніший учасник – тим більше він отримує від тренінгу».

- Принцип «провідної ролі тренера» – для досягнення максимального ефекту тренер, знайомий з методикою проведення тренінгу, спрямовує поведінку учасників.

Всі тренінгові завдання підбираються з урахуванням таких особливостей [9]:

- Інтерактивні вправи, спрямовані на формування у студентів стійких знань у галузі соціокультурної толерантності (ділові ігри, «мозковий штурм»).

- Інтерактивні вправи, спрямовані на формування у студентів позитивного ставлення до себе і своєї групи.

- Інтерактивні вправи, спрямовані на розвиток у студентів толерантності по відношенню до «різноманітних інших», у тому числі до дітей, що є представниками сімей з різними соціокультурними особливостями.

Формування соціокультурної компетентності за допомогою цих вправ є можливим завдяки: 1) розвитку вміння ставати на чужу позицію, бачити світ з позиції представника якої-небудь групи, до якої студент не належить; 2) пошуку загальних точок зіткнення, які можуть бути прийнятними як усередині групи, так і за її межами, що послаблює уявлення про непорушність групових меж;

3) формуванню в контексті полікультурного простору – адекватної самооцінки, вміння оцінювати себе і свою поведінку з різних групових позицій.

Основними формами і методами групової роботи в циклі соціально-психологічних тренінгів виступають:

- фрагменти традиційних методів навчання (основна мета – повідомлення студентам необхідної теоретичної інформації);
- групові дискусії (спрямовані на розвиток особистісних якостей, формування мотивації до комунікації, співпраці, аналіз деструктивних комунікативних моделей);
- методи розвитку соціальної перцепції (в процесі соціокультурної підготовки здійснюється розвиток перцептивних та інтерактивних комунікативних умінь студентів);
- психогімнастичні методи (у соціокультурній підготовці спрямовані на вироблення конкретних вербальних і невербальних умінь студентів, набуття навичок використання комунікативної техніки, а також розвиток особистісних якостей);
- ігрові методи (основна мета – розвиток у студентів умінь здійснювати комунікацію «співпраці») [24].

Рольові ігри в соціально-психологічному тренінгу є методом навчання, основна мета якого – навчання майбутніх учителів прийомам конструктивної взаємодії з важковиховуваними дітьми, міжособистісному спілкуванню і взаємодії в умовах вироблення спільних цілей виховання з сім'єю. Рольова гра належить до активних методів навчання, що вимагають від студентів і самостійного пошуку, підбору матеріалу (повністю або частково), і активної зацікавленої участі в реалізації гри усієї або більшості членів студентської групи. Рольова гра дозволяє виробити у студентів такі важливі соціальні і особистісні якості, як толерантність до думки опонента, культуру полеміки, вміння грамотно формулювати думки і презентувати матеріал ввічливо, не конфліктуючи, відстоювати свою позицію [24].

Психогімнастика визначається як допоміжний метод, за допомогою якого члени групи проявляють себе і спілкуються без слів. Психогімнастичні вправи поділяються на підготовчу, пантомімічну і завершальну частини. Підготовча і завершальна частини мають директивний характер, а в пантомімічній частині учасникам надається свобода фантазії, підтримується спонтанність і вільний прояв емоцій. У підготовчій частині реалізуються три функції: гімнастична (вправи для всіх частин тіла), релаксаційна (зниження страху і психологічної дистанції) і виразна (готує виразні елементи, наприклад, розуміння почуттів без слів). Пантомімічна частина є найважливішою. Тут учасники своїми рухами повинні відобразити

тему, запропоновану вєдучим. Тема пропонується як одній людині, так і парам, частині групи або ж усій групі [7].

«Мозковий штурм» (англ. brainstorming) – один з найбільш популярних методів стимулювання творчої активності. При проведенні тренінгових занять «мозковий штурм» організується у декілька етапів:

- знайомство учасників з проблемою в галузі набуття соціокультурної компетентності (декілька варіантів – до заняття студентам дається завдання підготувати конспект з проблеми; тренер надає матеріал безпосередньо на тренінгу; один з учасників готує матеріали, а потім представляє їх групі);

- учасники пропонують ідеї можливих напрямів вирішення проблеми, пов'язаної з педагогічним спілкуванням (правила – кожен учасник має право на виступ впродовж 30 секунд; кількість виступів одного учасника необмежена; виступ учасника не можна переривати; кожен учасник має право нічого не говорити; ідея виступу має бути сформульована по можливості чітко, бажано в одному реченні; під час виступу не можна обговорювати, критикувати і оцінювати попередні виступи; заборонено використання у виступах виразів «очевидно, що...», «ви не розумієте...»; порядок і коректність виступів забезпечує вєдучий «штурму»; всі запропоновані ідеї записуються вєдучим);

- учасники оцінюють усі запропоновані ідеї на суб'єктивній основі, але в той же час деяким систематичним чином, наприклад, на основі таблиці «Плюс-Мінус-Цікаво». Стратегії дій учасників на цьому етапі різні: 1. Для кожної запропонованої ідеї і кожного учасника готуються листи паперу, що містять назву ідеї і три колонки для записів. У першу колонку вписуються аргументи на підтримку ідеї, в другу – проти неї, в третю колонку записуються цікаві аспекти, що стосуються цієї ідеї. За іншою схемою, разом з плюсами і мінусами формулюються можливі наслідки застосування ідеї на практиці. 2. Кожен учасник отримує листи з усіма ідеями і заповнює їх. Необов'язково оцінювати всі ідеї. 3. Усі листи збираються для складання інтегральних оцінок.

- Вєдучий «мозкового штурму» разом з учасниками підводять підсумки роботи [27].

Особливу роль у реалізації завдання формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів відіграє педагогічна практика. Виробнича практика є одним з найважливіших компонентів професійної підготовки майбутніх учителів, оскільки дозволяє трансформувати теоретичні («пасивні») знання в знання практичні («активні»). Саме завдяки організації тих або інших видів практики

відбувається якісний і кількісний стрибок у розвитку професійних умінь студентів. У процесі виробничої практики студенти якнайкраще переконуються в необхідності теоретичних знань і певних професійних умінь у галузі соціальної компетентності. В той же час тут створюються умови для широкого використання сформованих умінь, тобто здійснюється принцип зв'язку теорії і практики. Виробнича практика студентів є органічною частиною системи безперервної комплексної практики, первинним етапом залучення студентів до самостійної діяльності.

Виробнича практика повинна сприяти формуванню у студентів таких соціокультурних компетенцій:

- адаптуватися і самостійно орієнтуватися в соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи і проблемному полі різних типів важковиховуваних учнів;
- обирати з широкого діапазону методів, технологій і засобів педагогічного впливу ті, що відповідають соціокультурним особливостям конкретного учня;
- встановлювати емоційний контакт з кожним суб'єктом навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі з урахуванням лінгвокультурних і лінгвопрагматичних компонентів комунікації;
- встановлювати доброзичливі неконфліктні стосунки з колегами.

Організація практики базується на таких основних принципах [13]:

- зв'язок практики з життям, відповідність її змісту, форм проведення вимогам, що пред'являються до майбутньої професійної діяльності на сучасному етапі;
- навчальний характер практики;
- систематичність, послідовність практики;
- поступове ускладнення її змісту, форм і методів організації;
- комплексний характер практики, що передбачає єдність навчальної і виховної роботи студентів;
- органічний зв'язок практики з вивченням теоретичних курсів.

Практика в процесі формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів виконує такі функції [23]:

- попереджувальна функція сприяє застереженню майбутнього вчителя від небезпечних помилок, а якщо вони допущені, то допомагає швидко і кваліфіковано їх виправити;
- адаптаційна функція відіграє важливу роль у виробничій практиці. Студент уперше знайомиться з реальною професійною

діяльністю з позицій певних теоретичних і практичних знань про процеси навчання і виховання; зіставляє свої знання і вміння з професійною діяльністю вчителів, що мають великий стаж роботи в школі. Виявляючи можливі розузгодження між теорією і практикою, майбутній учитель обов'язково замислюється над шляхами їх подолання в майбутній професійній діяльності. Таким чином, практика дозволяє адаптувати отримані теоретичні знання і вміння до реальності;

- навчальна функція практики полягає в можливості перевірити теоретичні знання. Недостатність наукових знань майбутніх учителів, виявлена під час практики, стимулює студентів до самоосвіти;

- виховна функція практики, що реалізується, передусім, у базових школах, полягає в можливості зіставити теоретичне розуміння професійної культури майбутнього вчителя з реальною культурою працюючого фахівця, його підходами до вибору цінностей, до відбору принципів професійної діяльності;

- розвивальна функція практики реалізує лідерські, аналітичні, емпатійні, толерантні й інші здібності студентів, що обумовлюють успіх професійної діяльності. Зокрема, здатність швидкого ухвалення правильних ситуативних рішень, прогнозування ситуацій;

- діагностична функція практики – одна з найважливіших. Саме практика мотивує студента до оцінки отриманих теоретичних знань і практичних умінь, діагностики їх достатності, глибини і міцності.

Розробляючи програму практики, варто посилити практичну спрямованість змісту матеріалу на оволодіння студентами знаннями, вміннями, навичками, необхідними для формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя, чітко визначити цілі кожного виду знань, максимально включати студентів в активну практичну роботу.

Таким чином, реалізація спеціального курсу «Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів», проведення циклу соціально-психологічних тренінгів і цілеспрямована організація виробничої практики дозволяють сформувати у студентів педагогічного ЗВО готовність до конструктивного спілкування з різними типами важковиховуваних учнів; сприяють усвідомленню власних цінностей і базових переконань, потенційних етнічних і соціальних стереотипів і упереджень, що визначають ставлення до традицій, норм і соціальних уявлень, відмінних від пануючих у тій культурній групі або шарі, до яких належить майбутній учитель; професійно значущі якості особистості; навички міжособистісної комунікації зі всіма суб'єктами навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі.

Література

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г.Ананьев: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 287с.
2. Анищук В. Г. Суспільство: системність, пізнання і управління / В. Г. Анищук. – К.: Думка, 2011. – 313 с.
3. Артем'юк О.О. Соціальна робота: досвід і проблеми підготовки фахівців / О.О.Артем'юк. – К.: Вид-во ВМУРОЛ «Україна», 2007. – 129 с.
4. Бабюк В. Л. Соціальна філософія / В. Л. Бабюк. – Чернівці, Вид-во «Чернівецький національний університеті імені Ю. Федьковича», 2007. – 288 с.
5. Байденко В. І., Зантворт Дж. Модернізація професійної освіти: сучасний етап / В.І.Байденко, Дж. Зантворт.- К.: Європейський фонд освіти, 2005. – 124 с.
6. Бонюк М.В. Формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.В. Бонюк. – К., 2015. – 20 с.
7. Бородченко В. Ю. Психотренінг: Соціодинаміка. Вправи. Ігри / В.Ю.Бородченко.- К.: «Соціально-психологічний центр», 2016.- 280 с.
8. Бочарова В. Г. Про методологічні підходи до розуміння цілісного процесу соціалізації, виховання і розвитку особистості / В. Г. Бочарова // Теорія і практика соціальної роботи: вітчизняний і зарубіжний досвід. – Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2013. – С. 20 – 34.
9. Вачков І.В. Окна в мир тренінга. Методологіческие основы субъективного подхода к групповой работе / І.В. Вачков, С.Д. Дерябо. – СПб.: Речь, 2014. – 272 с.
10. Волошина О.В. Використання активних методів навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу / О. В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С.13-16.
11. Галузяк В. М. Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 35. – Вінниця, 2011. – С. 203-210.
12. Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С. 37-46.

13. Галузяк В.М. Зміст загальнопедагогічної компетентності вчителя / В.М. Галузяк, Л.І. Холковська // Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами: матеріали III Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-методичної конференції (5.12.2017, м. Херсон) / за ред. Кузьменка В.В., Слюсаренко Н.В.: у 3 ч. – Ч. 1. – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. – С. 122-127.
14. Галузяк В. М. Складові загальнопедагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 49. – Вінниця, 2017. – С. 46-54.
15. Гальченко І.Г. Проектування державних освітніх стандартів вищої професійної освіти нового покоління з використанням компетентнісного підходу / І.Г. Гальченко // Праці методологічного семінару «Україна у Болонському процесі: проблеми, завдання, перспективи». – К.: Дослідницький центр проблем якості підготовки фахівців, 2005. – С.42 – 48.
16. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию // С.И. Гессен / Отв. редактор и сост. П. В. Алексеев.- М.: «Школа – Пресс», 2005. – 378 с.
17. Глосарій термінів професійної освіти і ринку праці / Уклад. О. М. Олійник. – К. : Центр вивчення проблем професійної освіти, 2011. – 164 с.
18. Гришук Н.П. Розвиток компетентності фахівців як найважливіший напрям реформування професійної освіти / Н.П. Гришук // Наукові записки Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Кваліметрія в освіті: методологія і практика». – Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2002. – С. 44 – 52.
19. Гущина Н. О. Аксіологічні аспекти вітчизняної освіти як чинник формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього соціального педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. О. Гущина. – К., 2014. – 20 с.
20. Жученко Т. А. Технологія навчання як умова підвищення якості підготовки фахівців в системі університетської освіти / Т. А. Жученко // Інновації в освіті. – 2017. – №7. – С. 37 – 45.
21. Калуш С.К. Соціально-професійна компетентність як цілісний результат професійної освіти / С.К. Калуш // Проблеми якості освіти. Кн. 2. – К.: Дослідницький центр проблем якості підготовки фахівців, 2008. – С. 54-60.

22. Кошульська С.В. Формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів: автореф. дис.... канд. пед. наук / С.В. Кошульська. – К., 2012. – 20 с.
23. Лапчук І.А. Проблеми інтеграції в професійній підготовці майбутніх учителів / І. А. Лапчук // Педагогічна освіта і наука: наук.-метод. журн. – 2008. – № 2. – С. 52-56.
24. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А.Петровская. – М.: Аспект-Пресс, 2002. – 124 с.
25. Пломенюк М. Г. Аксиологічний підхід у формуванні змісту освіти у вищій школі // Режим доступу : <ftp://lib.herzen.spb.ru/text>. – Загол. з екрану.
26. Поштарьова Т. В. Формування етнокультурної компетентності / Т. В. Поштарьова // Педагогіка. – 2005. – №3. – С. 35-42.
27. Сидоренко О.В. Тренінг комунікативної компетентності в діловій взаємодії / О.В.Сидоренко. – К.: А.С.К., 2006. – 208 с.
28. Холковська І.Л. Особливості соціокультурного освітнього простору як чинника формування соціальної компетентності студентів / І.Л. Холковська, О. С. Московчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наук. пр. – Випуск 52. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. – С. 405-409.
29. Холковська І.Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 47. – Вінниця, 2016. – С. 63-67.
30. Чеха С. Е. Роль і місце соціокультурної компетентності в підготовці студентів ЗВО: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Е. Чеха. – К., 2013. – 20 с.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

В. І. Шахов, В. В. Шахов

Студентський період розвитку особистості співпадає в часі зі старшим юнацьким віком, який науковці вважають кризовим періодом внутрішнього конфлікту, що пояснюється необхідністю переходу від дитинства до дорослості. Кризу студентського віку називають кризою самосвідомості, внаслідок переживання якої юнаки й дівчата набувають почуття власної індивідуальності. Становлення самосвідомості, пов'язане з потребою у професійному самовизначенні в студентському віці як найважливішої характеристики професійної самосвідомості, є однією із ключових ідей представників різних наукових шкіл та підходів щодо вивчення особистості студентського віку. Зупинимось спочатку на аналізі зарубіжних підходів.

У рамках психоаналітичної теорії З. Фрейд визначав юнацький період як період напруги, тривожності, сексуального збудження та іноді особистісних відхилень, де розгортання сексуальної енергії відображає собою процес дорослішання [26].

А. Фрейд характеризує юнацький вік як період внутрішнього конфлікту, хиткої поведінки та психічної неврівноваженості за рахунок підсилення імпульсів «Воно», які конфліктують з «Я» та «Над Я». Аналізуючи розвиток «Над Я», вона звертає увагу на ідентифікацію з батьками та інтеріоризацію батьківського авторитету, що є важливим для формування самоідентичності та професійної самосвідомості в студентському віці. Вчена вважала, що коли конфлікт між «Воно», «Я» і «Над Я» не розв'язався в юності, то його наслідки можуть зруйнувати емоційну сферу індивіда. Щоб вирішити цей конфлікт, «Я» повинно бути сильним, юнак повинен усвідомлювати свою суб'єктність, нести відповідальність за власні вчинки [29].

За С. Холлом, це період домінування надзвичайної активності аж до виснаження, різкого переходу від радості до суму, потяг до спілкування, який переходить у бажання побути на одинці з собою. У цей час здійснюється вибір між визначеністю власного «Я», набуття Его-ідентичності або почуттям дифузії, розмитості, рольової невизначеності. Криза студентського віку – це криза ціннісних конфліктів, коли норми оточення, субкультури, майже ніколи не співпадають з нормами, які існують у сім'ї [19]. Взагалі – це період до певної міри обмежених прав, можливостей і приписаних ролей [18].

Г. Крайг характеризує юнацький вік як період набуття особистісної незалежності, свободи та, разом з цим, і відповідальності, що характеризує достатню особистісну зрілість [18]. Кожний період містить у собі різні проблеми, труднощі, пов'язані з розвитком. Зокрема, в студентському віці, на думку Г. Крайга, вирішення двох глобальних проблем забезпечує досягнення дорослості та зрілої самосвідомості, досягнення автономії і незалежності від батьків; формування ідентичності, що означає творче і незалежне «Я», яке гармонійно поєднує різні елементи особистості [18, с. 523].

Відповідно до епігенетичної теорії Е. Еріксона, головне завдання індивіда полягає в тому, щоб, переходячи з одного життєвого етапу на інший, він досяг ідентичності, набув позитивної самоідентичності. Вчений використовує поняття «психосоціального мораторію», яким позначає кризовий період між юністю та дорослістю У цей період відбувається набуття дорослої ідентичності, нового ставлення до світу, коли індивід може знайти для себе певну нішу в суспільстві шляхом апробування різних ролей без обов'язкового прийняття якої-небудь з них. Неподолана криза призводить до «дифузії ідентичності», рольової розмитості, а іноді до саморуйнування (вживання алкоголю, наркотиків тощо). Е. Еріксон наголошує, що криза – це потенційний вибір між сприятливими й несприятливими напрямками розвитку [33, с. 141]. Відповідно, кризу ідентичності в студентському віці можна розглядати як початок становлення професійної самосвідомості студентів у визначенні та реалізації своїх професійних намірів і бажань.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що набута позитивна самоідентичність зумовлює становлення професійної самосвідомості особистості, коли юнак або дівчина може ідентифікувати себе з новими професійними ролями, які вимагають компетентності, творчості, передбачуваності перспективи свого професійного розвитку, що зрештою впливає й на динаміку професійної самосвідомості.

А. Бандура використав соціально-когнітивну теорію для дослідження соціально-психологічних детермінант розвитку в підлітково-студентському віці. Спостерігаючи за поведінкою інших людей, студенти моделюють власну поведінку. Процес моделювання стає процесом соціалізації, внаслідок якого формуються звичні для особистості моделі реакцій, що дозволять уникнути багатьох помилок при розробці стратегій поведінки. Розвиток професійної самосвідомості, зокрема в студентському віці, залежить від орієнтації на конкретні зразки поведінки, на еталони професійної діяльності та залежить від ідеалів, на які юнак спрямовує свою поведінку.

Самоконтроль, саморегуляція власної поведінки студентами є невід'ємною складовою розвитку їх особистості й, відповідно, розвитку їх професійної самосвідомості. Формування самоефективності, підвищення її рівня є найважливішою передумовою для професійно-особистісного зростання [34].

Ж. Піаже, аналізуючи соціально-психологічні механізми розвитку особистості, виокремлює чотири стадії когнітивного розвитку, серед яких, зокрема, формально-операційну стадію, яка охоплює й юнацький вік. На стадії формальних операцій формується здатність до абстрактного мислення, яке стає інтроспективним. Юнак спроможний аналізувати не лише теперішнє, а й проєкувати майбутнє [23]. Таким чином, Ж. Піаже ставить інтелект у центр свого дослідження, вивчаючи можливості людини як діяча, досліджуючи її внутрішні характеристики. Згідно теорії Ж. Піаже, розвиток когнітивних процесів зумовлює розвиток професійної самосвідомості особистості, зокрема в студентському віці.

В теорії особистості К. Роджерса фундаментальним поняттям є «Я-концепція», яка включає не тільки сприйняття себе реального, а й уявлення про себе такого, яким би я хотів бути (Я-ідеальне»). Саме в студентському віці відбувається інтенсивний розвиток «Я-концепції», спостерігається тенденція до самоактуалізації. Згідно К. Роджерсу, формування позитивної Я-концепції, зокрема у студентів, залежить і від педагогічної майстерності педагогів, і від створення сприятливих умов для розкриття потенційних сил особистості, які будуть сприяти професійно-особистісному зростанню, утвердженню себе в ролі фахівця в певній галузі [36].

Таким чином, у зарубіжних теоріях розвиток професійної самосвідомості в студентському віці розглядається як пов'язаний з ідентифікацією як з батьками, так і з фахівцями та інтеріоризацією авторитету дорослої компетентної особи (З. Фрейд); набуттям особистісної автономії як незалежності та відповідальності (Г. Крайг); самоідентичністю (Е. Еріксон); саморегуляцією, самоконтролем та самоефективністю (А. Бандура); розвитком когнітивних процесів (Ж. Піаже); поняттям «Я-концепції» (К. Роджерс).

Надалі перейдемо до характеристики соціально-психологічних особливостей розвитку професійної самосвідомості у студентів в інтерпретації найбільш відомих представників радянської та вітчизняної психології.

Л. Виготський розглядає розвиток як складне відношення зовнішніх і внутрішніх умов та будови свідомості й самосвідомості особистості та соціальної ситуації її розвитку [4]. Одне із ключових положень його культурно-історичної теорії характеризує процес

розвитку самосвідомості особистості: як перехід «від зовнішнього середовища до формування новоутворень і, навпаки: від нової структури свідомості до нового сприйняття дійсності» [4, с. 28]. Застосування принципу «внутрішнє як відображення зовнішнього» в культурно-історичній теорії розширює розуміння провідної ролі соціального (професійного) середовища у формуванні професійної самосвідомості [4]. Перехід до відповідальних проявів професійної активності настає саме в студентському віці завдяки взаємодії із соціумом.

Представники діяльнісної теорії розвитку особистості (В. Давидов, Д. Ельконін; О. Леонт'єв, С. Рубінштейн) розглядають діяльність як активну взаємодію з оточуючою дійсністю, в ході якої жива істота виступає як суб'єкт, що цілеспрямовано впливає на об'єкт, задовольняючи таким чином свої потреби. Щодо навчальної діяльності в студентському віці, то вона, згідно Д. Ельконіну, повинна носити осмислений, усвідомлений, цілеспрямований характер, повинна бути спрямованою на зміну самого суб'єкта. Також відношення реального й ідеального стає предметом осмислення для юнака, а відкриття межі між реальною та ідеальною формою дорослості має авторський характер [31].

І. Дубровіна емпірично визначила соціально-психологічні чинники здійснення особистого вибору дев'ятикласниками, який стосується продовження навчання у школі чи переходу до середнього спеціального навчального закладу. За результатами дослідження вченої, нездатність індивіда самостійно вибрати свою майбутню професію, тривожність і страх здійснення такого вибору, дружні взаємини з ровесниками, досить високий статус у класі, досягнення певних успіхів у навчальній діяльності та т. ін. спрямовують старшокласника на продовження шкільного навчання. І. Дубровіна підкреслила, що в період ранньої юності зростає значущість особистих цінностей. Водночас, незважаючи на це, розвиток самосвідомості старшокласників все ж значною мірою залежить від зовнішніх впливів. Інтенсивний розвиток самосвідомості особистості періоду ранньої юності призводить до ускладнення її самоставлення. Такі особливості в розвитку самосвідомості стають чинником появи амбівалентності у судженнях старшокласників про себе. Так, вони можуть вважати себе не кращими й одночасно не гіршими, порівняно зі своїми ровесниками. Тому становлення самооцінки в цей період може супроводжуватися підвищенням тривожності особистості. В якості загрозливих можуть сприйматися абсолютно нейтральні ситуації в життєдіяльності старшокласників. Однак, саме

перебування на порозі дорослого життя, статус учня випускного класу й зумовлює появу шойно зазначеного сприймання [14].

Отже, процес професійного становлення в діяльнісній парадигмі є процесом привласнення (цінностей, моделей професійної поведінки), в результаті чого відбувається відтворення індивідом суспільно сформованих людських здібностей і функцій, які формують професійну самосвідомість.

Ю. Лановенко зазначає, що перехід від мотиваційно-потребової до операційно-технічної сфери в студентському віці призводить до конфліктів тому, що «хочеться більш, ніж можесться». І тільки взаємодія з соціально-професійним середовищем відкриває для студентства світ професії, коли вони дійсно стають невід'ємною частиною цього світу – діячами, які здатні його змінювати, перебудовувати, тобто стають суб'єктом по відношенню до себе й оточуючого світу [24], що вимагає цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи з розвитку як самосвідомості в цілому, так і професійної самосвідомості, зокрема.

Ф. Василюк вважає, що абстрагуючись від образу «Я» в очах найближчого довкілля, долаючи професійно-позиційні та політичні детермінації покоління, об'єктивно оцінюючи свої якості як «не-Я», юнацтво набуває відповідальності за власний розвиток. Пізнання власного «Я», переживання почуттів втрати попередніх цінностей, уявлень, інтересів і пов'язаних з цим розчарувань дозволяє класифікувати цей період як критичний, кризовий, конфліктний [7].

Разом з тим, студентський період є сприятливим для набуття самоідентичності та професійної ідентичності, а криза буде протікати м'якше для тих студентів, які підготовлені до сучасних інноваційних, технічних нововведень. Вони ідентифікують себе з новими ролями, проявляючи компетентність, творчість, наполегливість та передбачення перспективи власного розвитку. Таким чином, розвиток професійної самосвідомості такої молоді буде протікати набагато успішніше, ніж іншої – з розмитою ідентичністю.

Отже, в студентському віці переважає проектно-дослідницька діяльність: побудова життєвих планів на майбутнє, визначення потенціалу власного «Я», пошук життєвих смислів. Завдяки абстрактному мисленню студенти здатні співвіднести і трансформувати той образ дорослого, який у них закладений, з певними ідеалами цього образу, співставляючи його з внутрішніми ресурсами власного «Я». Вони здатні до критичної рефлексії свого попереднього досвіду. Саме це характеризує особливості розвитку професійної самосвідомості в студентському віці [24].

Таким чином, у радянській та вітчизняній психології розвиток професійної самосвідомості в студентському віці розглядається як пов'язаний з процесом привласнення професійних цінностей, зразків поведінки тощо, в результаті чого відбувається відтворення індивідом історично сформованих людських здібностей і функцій, які формують полісуб'єкта розвитку (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Давидов); відкриттям межі між реальною та ідеальною формою дорослості, що носить авторський характер (Д. Ельконін); активністю, яка виступає основою розвитку особистості в якості суб'єкта (Л. Божович); створенням умов для розвитку й саморозвитку певних суб'єктних якостей, ідеєю самозмін, саморозвитку, саморуку особистості як вільного спричинення, яка розкриває «Я» людини як «causa sui» («причина себе») за рахунок осмислення чотирьох граней «Я» (Я ідеальне, Я іманентне, Я трансцендентне (думка), Я трансфінітне (переживання) (А. Петровський); континуальною суб'єктною здатністю особистості до усвідомлення (В. Татенко); зі здатністю не тільки відображати світ і відповідати на його впливи, а й творити його, бути його автором, виступати причиною змін у ньому й у собі (В. Чорнобровкіна); з полісуб'єктною взаємодією, спрямованою на зміну, перебудову себе й оточуючого світу (Ю. Лановенко).

Таким чином, можна констатувати наявні певні відмінності між найбільш відомими зарубіжними та вітчизняними теоріями у розумінні природи психічного розвитку особистості та становленні професійної самосвідомості. Як найбільш репрезентативні напрями зарубіжної психології можна вважати, по-перше, науковий підхід гуманістичного психоаналізу, який робить акцент на ключовій ролі суб'єкта, а, по-друге, соціально-когнітивний підхід, що зосереджує свою увагу на соціально-психологічних механізмах формування самосвідомості та професійної самосвідомості. Вітчизняні ж теорії психічного розвитку базуються на культурно-історичному та діяльнісному підходах до розвитку особистості, становленні її професійної самосвідомості.

Особистість майбутнього фахівця постійно змінюється, розвивається, є невід'ємною частиною соціуму і впливає на нього, а соціум впливає на особистість у процесі її розвитку. Саме студентський період розвитку особистості є сеситивним періодом розвитку самосвідомості, рефлексії, що створюють необхідні передумови для розвитку професійної самосвідомості студентства.

В студентському віці самосвідомість, включаючи всі компоненти структури «Я» особистості, досягає високого рівня розвитку, що сприяє та визначає напрям розвитку професійної самосвідомості студентів. Такі моральні категорії, як совість, почуття

відповідальності та такі особистісні якості, як сила волі, мужність, прагнення до творчості студенти визначають не тільки шляхом оцінки себе як об'єкта, а шляхом осмислення, переосмислення себе в різних ситуаціях, і ці якості можуть бути або перешкодою на шляху до досягнення мети, або, навпаки, полегшувати процес професійного становлення [1].

Найбільш інтенсивний розвиток самосвідомості особистості відбувається саме в студентський період її розвитку, що створює сприятливі передумови для активізації соціально-психологічних чинників становлення професійної самосвідомості особистості студентського віку.

Розглянемо ці компоненти й чинники та їх вплив на розвиток професійної самосвідомості особистості студентського віку.

Пізнавально-когнітивний компонент самосвідомості відображає уявлення індивіда про себе незалежно від того, ґрунтуються вони на суб'єктивних чи об'єктивних оцінках. Конкретні способи самосприйняття та самооцінки, що ведуть до формування образу-Я та Я-концепції особистості, знаходять своє відображення в самоописах [1, с. 32].

Як чинник розвитку професійної самосвідомості студентів когнітивний компонент включає в себе, зокрема, рефлексивність, «образ-Я» та цілепокладання.

Рефлексивність – це здатність до відображення «образу-Я», а також усвідомлення сутності своєї особистої взаємодії з іншими людьми [1, с. 32].

І. Кон розуміє рефлексивність як здатність поставити себе на місце іншого та усвідомити ставлення інших до себе [9, с. 37].

М. Варій розуміє рефлексивність як властивість особистості. Розвинена самосвідомість формує здатність до рефлексії, яка є характерною для студентського віку. «Рефлексивна свідомість виявляє себе не лише в осмисленні й переживанні людиною кожної своєї дії, вчинку, а і в осмисленні сенсу свого буття» [9, с. 672]. Студенти часто ставлять собі запитання «Навіщо Я?», тобто визначають сенс свого існування в цьому світі.

Таким чином, рефлексивність проявляється в аналізі своїх задумів, своєї діяльності, наслідків прийнятого рішення, коли людина одночасно виступає і суб'єктом, і об'єктом самоспостереження, а також у здатності людини до аналізу своєї взаємодії з оточенням і, таким чином, може виступати соціально-психологічним чинником розвитку професійної самосвідомості особистості. Також юнаки та дівчата-студенти на новому рівні відкривають для себе індивідуальне, неповторне «Я», сприймають й

осмислюють власні емоції та вчинки вже не як похідні від зовнішніх подій, а як внутрішній стан власного «Я».

Переконливою, на наш погляд, є думка Т. Марценківської, яка вважає, що сучасній психології потрібно перейти від концепції відображення до концепції конструювання: конструювання образу-Я та образу світу. Яким буде образ-Я та світу, залежить від нашої інтенції (намірів), яка, будучи складником професійної самосвідомості, визначає наші наміри, що реалізуються спочатку в думках та уяві, а потім у поведінці, діях та вчинках [23].

О. Гуменюк вважає, що позитивне мислення стосовно власного «образу-Я» створює підґрунтя для позитивної самооцінки та гуманних вчинків. Головне завдання педагогів та психологів підкріплювати позитивний «образ-Я» та сприяти становленню позитивної «Я-концепції» особистості студентського віку, що сприятиме її особистісному зростанню [10]. Таким чином, розвиток «образу-Я» особистості студентського віку можна розглядати як складову когнітивного чинника розвитку її професійної самосвідомості.

Цілепокладання як функцію свідомості розглядає Ю. Швалб. Вчений наголошує, що цілепокладання є процесом розгортання й конкретизації смислу на шляху до реалізації ідеальної мети в умовах конкретної ситуації. Реалізація мети – це приведення невизначеної ситуації до осмисленого вигляду. «Задум як вихідна форма цілепокладання є вищою психологічною функцією, яка знаменує становлення особистості як суб'єкта власної життєдіяльності» [30, 95]. Задум є образом можливого майбутнього, в основі якого лежить емоційна привабливість, а також він виконує змістовотворчу й регулюючу функції. Тобто здійснює пошук різних адекватних форм та спеціального матеріалу, необхідного для досягнення цілі. Іншими словами, задум є необхідним, «невід'ємним елементом творчості» суб'єкта [30, с. 100]. Людина повинна бути здатною реалізувати власний задум в творчому підході до будь-якого виду діяльності.

З. Карпенко дотримується думки про те, що здатність до «цілепокладання» свого психічного розвитку і себе як регулятора цього процесу є важливою характеристикою індивіда як суб'єкта психічної активності. А своєрідний сплав у людині соціального й індивідуального дозволяє їй бути суб'єктом власної життєтворчості і здатною до цілепокладання свого розвитку взагалі [16].

Саме здатність до цілепокладання дозволяє юнакам здійснювати вибір свого майбутнього, передбачати перспективу власного розвитку, співставляти рівень складності поставленої мети з мірою вірогідності її досягнення, а також будувати певні моделі свого

майбутнього, виходити за межі самого себе, що сприяє саморозвитку особистості. Високий рівень здатності до цілепокладання дозволяє особистості розробляти стратегію власного життя, бути суб'єктом власної життєдіяльності та розвитку [31].

Емоційно-оцінний компонент самосвідомості, що включає в себе самооцінку, самоствавлення та самоповагу, можна розглядати як афективний чинник розвитку професійної самосвідомості в студентському віці.

Самооцінка – це та оцінка, яку дає собі особистість, оцінка своїх фізичних, інтелектуальних, комунікативних, емоційно-вольових, моральних якостей, своїх можливостей, ставлення до себе оточуючих, а також свого місця серед них. Самооцінка співвідноситься з рівнем домагань особистості.

На думку І. Кона, самооцінка може слугувати засобом психологічного захисту, бажання мати позитивний «образ-Я» нерідко спонукає індивіда перебільшувати свої досягнення і применшувати недоліки. Самооцінки студентства залежать від стереотипних уявлень про те, якими повинні бути чоловіки й жінки, а ці стереотипи, у свою чергу, похідні від історично сформованих у суспільстві диференціації статевих ролей [9].

Якщо рівень самооцінки відповідає рівню домагань особистості, то людина правильно вибудовує стратегію й тактику своєї поведінки, що сприяє її успішному професійному становленню та реалізації власної професійної самосвідомості.

Самоповага – важлива складова самосвідомості особистості, що виражає її узагальнене ставлення до самої себе і є чинником саморозвитку, іншими словами розвитку власної професійної самосвідомості. Саме це поняття визначає задоволеність собою, прийняття себе, позитивне ставлення до себе, узгодженість «Я-реального» та «Я-ідеального», а також, визначає якою мірою людина вважає себе значущою, здібною, доброзичливою тощо. Високий рівень самоповаги свідчить про те, що людина впевнена у своїх можливостях, впевнена, що може подолати різні свої недоліки. Низька самоповага навпаки викликає почуття невпевненості у своїх можливостях подолати власні недоліки, закритість від інших, чутливість до критики, залежність від думки оточуючих, страждання від самотності. Отже, низька самоповага негативно впливає на емоційний стан студентів та їх соціальну поведінку, зокрема знижується їх соціальна активність та рівень комунікації. Студенти, які мають високий рівень самоповаги, впевнені в собі, самостійні, незалежні у своїх судженнях, задоволені своїм життям. Проте незадоволеність собою і високий рівень самокритичності не завжди

вказує на низький рівень самоповаги. Особливо в студентському віці, коли Я реальне не відповідає Я ідеальному. Саме це може свідчити про ріст самосвідомості юнаків, а також про розвиток їх інтелектуальних здібностей [9].

І. Кон підкреслює, що при переході від дитинства до студентського віку і далі самокритичність зростає. Це пов'язано із розвитком самосвідомості особистості. Рефлексивна самокритика творчої особистості викликає вирішення конфлікту між «Я-реальним» і «Я-ідеальним» у діяльності, трудовій чи навчальній, та в самовихованні. І цей конфлікт розгортається на основі її сильного «Я», коли людина здатна ставити перед собою та вирішувати складні завдання. Саме в цьому, як зазначає І. Кон, і проявляється міра самоповаги особистості. І навпаки, слабке «Я» людини призводить до гіпертрофії власних недоліків, їх визнання не завжди спонукає людину до їх подолання, а частіше виступає засобом їх виправдання, відмовою від діяльності, замкненості в собі [9]. Отже, самоповага особистості тісно пов'язана з її самокритичністю – способом виявлення і подолання помилок та недоліків у своїй діяльності [9, с. 172], що сприяє розвитку самосвідомості та реалізації потенцій власної професійної самосвідомості.

Самоставлення як компонент афективного чинника розвитку професійної самосвідомості особистості виражає емоційно-ціннісне ставлення до себе. Самоставлення можна вважати проявом суб'єктної активності людини, яка усвідомлює себе в ролі суб'єкта як активного творця, будівника своєї психіки, свого життя загалом [21].

Мотиваційно-ціннісний компонент самосвідомості, що включає в себе потребу в саморозвитку, ціннісні орієнтації та смисложиттєві орієнтації, можна розглядати як мотиваційний чинник розвитку професійної самосвідомості в студентському віці.

Потреба в саморозвитку – це фундаментальна здатність людини бути справжнім суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення (Л.Виготський, В. Давидов, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.)

Таким чином, саморозвиток особистості є одним із проявів діяльнісної сутності людини і спрямований на зміну самого суб'єкта. Це внутрішня духовно-практична діяльність суб'єкта, в результаті якої змінюється його внутрішній світ.

Ціннісні орієнтації – це спосіб, за яким людина диференціює об'єкти за їх значущістю, вони виявляються в цілях, інтересах, переконаннях тощо.

Ціннісні орієнтації в структурі людської діяльності пов'язані з пізнавальними й вольовими її сторонами, виражають змістовну

спрямованість особистості, тобто внутрішню основу ставлення особистості до оточуючої дійсності, що, у свою чергу, поєднує між собою когнітивні, афективні й мотиваційні чинники розвитку професійної самосвідомості особистості студентського віку.

У студентському віці відбувається зміни у внутрішній позиції особистості, і саме ці зміни є наслідком розвитку певного рівня самосвідомості, що дозволяє чітко усвідомлювати свою індивідуальність. Усвідомлення власної унікальності, неповторності переживається юнаком як ціннісна настанова. Ціннісні орієнтації особистості виступають засобом регуляції її поведінки та діяльності, однак, можуть бути й причиною відхилень у поведінці, особливо в підлітковому та студентському віці. Отже, мотиваційно-ціннісна сфера має суттєве значення для формування й розвитку особистості студентів, а також регуляції їх поведінки й діяльності. Ціннісний розвиток особистості, як зазначає О. Завгородня, передбачає процеси соціалізації індивіда (залучення до існуючих у даній культурі цінностей), індивідуалізації (критичне осмислення існуючих цінностей, а також формування власної ієрархії цінностей), універсалізації (вихід за межі цінностей даної культури, наближення до загальнолюдських універсалій). Індивідуалізація полягає в русі від цінностей нав'язаних, наслідуваних, запозичених до внутрішньо детермінованих та індивідуалізованих. Ця лінія в еволюції цінностей пов'язана з розвитком самоусвідомлення та свободи особистісно-професійних проявів студентів, тобто реалізації їх професійної самосвідомості. Юнацтво утверджує свою свободу, автономію, формуючи власну систему цінностей. Етап універсалізації їх суб'єктного розвитку – це рух від нарцисично-егоцентричних цінностей через різні форми групоцентричних (малих та широких угруповань) до універсальних загальнолюдських цінностей. Розвиток у цьому напрямку залежить від здатності до рефлексії та глибинних переживань [15, с. 77], що, знову ж таки, поєднує між собою когнітивні, афективні й мотиваційні чинники розвитку професійної самосвідомості особистості студентського віку.

Наступна складова мотиваційного чинника розвитку професійної самосвідомості студентів – це смисложиттєві та професійні орієнтації, здатність особистості вибудовувати власне життя згідно зі своїми смисловими утвореннями. Процес смислоутворення пов'язаний із творенням та зміною особистісних смислів у різних життєвих ситуаціях. Цей процес обумовлений певною структурою регуляції життєдіяльності, певними смисловими структурами мотивів, диспозиціями, настановами тощо. Якщо людина активна, вона має інтерес щодо власного життя як найвищої цінності, що допомагає їй

більше розкрити свій внутрішній потенціал, особливо в студентському віці, коли всі думки спрямовані на побудову власного майбутнього. Для пасивних людей характерною є низька задоволеність або незадоволеність власним життям, почуття втрати сенсу життя, тобто екзистенціальний вакуум, відчуття безглуздя свого існування, нездатність планувати майбутнє. Смысловбудівництво є внутрішньою діяльністю, спрямованою на подолання смислового неузгодження свідомості (самосвідомості) та буття за рахунок набуття відповідальності [20]. Внаслідок здатності до самобудівництва людина набуває характеристик відповідального суб'єкта власного життя, розвитку та саморозвитку. Отже, смисложиттєві орієнтації особистості студентського віку є ключовими цінностями, які починають активно вибудовуватися на даному етапі вікового розвитку й акумулюють значущі тенденції вибору напряму самореалізації [20, с. 119].

Ю. Швалб наголошує, що першопочатковим завданням людини є визначення смислу не зовнішніх по відношенню до неї об'єктів, а її особистого життя, і саме це він вважає найвищим рівнем самовизначення особистості, тобто осягнення нею смислів [30].

Потреба в усвідомленні власного життя як цілісного процесу, який має певну спрямованість та зміст, а не як серії розрізнених, виняткових ситуацій, є важливою орієнтовною позицією особистості. В студентському віці ця потреба проявляється з особливою силою [31].

Поведінково-діяльнісний компонент самосвідомості особистості виступає як конативний чинник розвитку професійної самосвідомості в студентському віці і включає в себе самоконтроль, самоуправління та автономність.

Самоконтроль – процес усвідомленого, вольового управління своїм психічним життям, поведінкою і діяльністю відповідно з внутрішньою картиною світу, образом світу, установками, ціннісними орієнтаціями, індивідуальною нормативністю особистості [26, с. 109]. Рівень розвитку самоконтролю є важливим показником зрілості особистості студентського віку, а також показником особливостей взаємозв'язку між когнітивним, афективним і мотиваційним детермінантами розвитку її професійної самосвідомості.

На думку Ю. Швалба, активно-перетворювальна поведінка людини потребує високого рівня планування, коли планується не лише послідовність дій суб'єкта, а й враховуються поточні зміни, які вносять самі дії [30, с. 37-38]. Здійснення такої поведінки потребує від юнаків високого рівня контролю за зміною ситуації. При цьому у них виникає почуття керованості ситуацією, а в психологічному плані –

це ставить їх над ситуацією і дає можливість відчутти себе суб'єктом власної життєдіяльності.

Самоуправління – це керування своїм власним розвитком. Перехід від спонтанного до саморегульованого розвитку базується на сформованих раніше психологічних якостях особистості (цілісності Я-концепції, розвинених навичках саморегуляції, загальній адаптованості тощо) [26]. Довільність як суб'єктно спрямована дія вимагає від суб'єкта аналізу відношень, спонукань і умов, у яких дія може бути здійснена. Здатність управляти власними діями дозволяє говорити про суб'єктні дії [16]. Процеси управління своєю життєдіяльністю є невід'ємними складовими становлення та розвитку професійної самосвідомості особистості студентського віку.

У студентському віці продовжується процес становлення соціальної та особистісної емансипації особистості, що виражає себе через різні форми, передусім, особистісної автономії. Емоційна емансипація характеризується позбавленням від емоційної залежності від батьків та перебудовою всієї системи емоційних відносин, появою любові до іншої людини, дружби, заснованої на теплих емоційних стосунках. Нормативна емансипація характеризується тим, що юнацтво формує власну систему цінностей, норм, яка є відмінною від батьківської. Розвиток самосвідомості в студентському віці, здатність до формально-абстрактного, логічного мислення змушує визначати своє місце в системі суспільних відносин, краще усвідомити власні потреби. При цьому виникає потреба в усвідомленні себе як неповторної, своєрідної особистості. Важливим є вплив різних референтних груп, які мають свою систему норм та цінностей. Студенти намагаються завжди щось змінити, часто незадоволені своїм положенням, бувають занадто вимогливими до інших.

Поведінкова емансипація характеризується тим, що студенти намагаються звільнитись від опіки батьків, відстоюють своє право на самостійне прийняття рішень. Вони самі вибирають собі друзів, стиль одягу, способи проведення вільного часу та ін. Але в прийнятті життєво важливих питань ще покладаються на батьків. Проблема свободи, звільнення від батьківського контролю в цьому віці гостро відчувається як батьками, так і студентами, що в сім'ї часто призводить до конфліктів. Якщо батьки виховували дітей відповідальними за власні вчинки, тоді вони зможуть взяти відповідальність за прийняття самостійних рішень, за наслідки цих рішень. Вони будуть займати чітку позицію в прийнятті будь-яких рішень, нести відповідальність за своє життя. А делегування відповідальності за власну поведінку від батьків до дітей спонтанно,

стихійно викликає несамостійність, безвідповідальність, безпорадність у дітей. Поєднання перелічених видів емансипації у студентів забезпечує тісний взаємозв'язок у взаємодії різних детермінант становлення їх професійної самосвідомості.

Отже, процес становлення соціальної та особистісної емансипації особистості в студентському віці пов'язаний з набуттям нею автономності.

Автономність – розуміється як здатність людини бути самостійною, незалежною від інших людей, мати власну суб'єктну позицію, бути здатною до самовизначення. Усвідомлення своєї автономності дає можливість індивіду бути вільним у прийнятті рішень, завжди дотримуватись власної позиції в різних умовах соціального середовища. Процес набуття автономії двоякий: з одного боку для студентів є важливим відокремлення від батьків, набуття почуття незалежності, глибше пізнання себе, своїх можливостей, своєї індивідуальності, а з іншого – сім'я залишається для них тим джерелом, звідки вони отримують підтримку, любов, розуміння. Зокрема, Б. Ананьєв, вважає автономність найважливішим показником розвитку професійної самосвідомості особистості [1]. І. Кон виділяє в набутті автономії у юнаків три аспекти: емоційний, поведінковий та нормативний [18, с. 111].

Автономність як найважливішу характеристику особистості виділяють К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, А. Брушлинський, С. Рубінштейн.

На думку Н. Антонової та Л. Рибачук, особистісна зрілість характеризується функціональною автономністю, широкими межами власного «Я» та усвідомленою мотивованою поведінкою. Такі люди демонструють здатність до самопізнання та розуміння інших людей, здатність до самоконтролю, актуалізують і реалізують власні можливості, мають сформовану стійкість ціннісних орієнтацій, розвинуту моральну свідомість, відповідально ставляться до будь-якої справи, що, на наш погляд, підтверджує системну інтегрованість феномену професійної самосвідомості в студентському віці на рівні взаємодії і взаємовпливу визначених нами детермінант її розвитку.

Отже, автономність розуміється як здатність людини бути самостійною, незалежною від інших людей, мати власну суб'єктну позицію, бути здатною до самовизначення (К. Абульханова, Б. Ананьєв, А. Брушлинський, С. Рубінштейн; О. Тхостов) і в студентському віці виражає себе в таких основних проявах: емоційна – позбавлення від емоційної залежності від батьків та перебудова всієї системи емоційних відносин, поява любові до іншої людини, дружби, заснованої на теплих емоційних стосунках, поведінкова –

студенти намагаються звільнитись від контролю батьків, відстоюють своє право на самостійне прийняття рішень, та нормативна – юнацтво формує свою систему цінностей, норм, яка є відмінною від батьківської (І. Кон).

Здійснивши теоретичний аналіз проблеми психологічних детермінант становлення професійної самосвідомості в студентському віці, спробуємо з'ясувати соціально-психологічні механізми її розвитку.

Аналіз психологічної літератури свідчить про недостатню розробленість украй важливого для теорії особистості та для практики її становлення питання про психологічні механізми особистісного розвитку. Як механізми розвитку особистості часто розглядаються досить різнопланові психологічні феномени. Так, наприклад, Ф. Іващенко серед психологічних механізмів становлення особистості виділяє мотив, потребу, інтерес, Я-образ, самооцінку та інші психічні утворення [16]. Самооцінка, на його думку, визначає розвиток домагань учня, таких особливостей його характеру, як впевненість чи непевність у своїх силах; Я-образ – становлення ідеалу, самоконтролю, особистих норм поведінки й інших складових системи саморегулювання, а також становлення самоповаги, рівня домагань і ініціативи.

Проте, більш переконливими нам видаються аргументи В. Галузяка, який вважає, що Ф. Іващенко дещо некоректно ототожнює психологічні механізми зі структурними компонентами особистості. Самооцінка насправді не визначає розвиток домагань, а виявляється в певному рівні домагань, так само як Я-образ не визначає становлення самоповаги, а складає з нею єдине ціле. Мотиви, потреби, інтереси, Я-образ і самооцінка – не механізми особистісного розвитку, а результат дії цих механізмів [10]. На наш погляд, психологічними механізмами розвитку можна вважати лише ті генетичні процеси, які розкривають походження і шляхи становлення мотиваційно-ціннісної сфери особистості, а також дають змогу пояснити відносно стабільні зміни в її структурі, а не ситуативну детермінацію поведінки.

Універсальним психологічним механізмом засвоєння суспільно цінних форм і способів поведінки, на думку Ф. Іващенко, є інтеріоризація. Механізм інтеріоризації, на думку багатьох психологів, допомагає зрозуміти походження і становлення різних психічних новоутворень особистості. У радянській психології під інтеріоризацією розумілося становлення внутрішніх структур людської психіки завдяки засвоєнню структур зовнішньої соціальної діяльності.

Слід зауважити, що поняття «інтеріоризація» вживається здебільшого в контексті когнітивного розвитку особистості (Л. Виготський, П. Гальперін). Проблематичним є його використання з метою пояснення становлення мотиваційно-ціннісної сфери особистості.

Крім названих, Ф. Іващенко виділяє також такі психологічні механізми розвитку особистості, як: наслідування, зміщення мотиву на ціль, ідентифікація, рефлексія, співвідношення між рівнем домагань і досягнень особистості, когнітивний дисонанс. Наслідування він розуміє як відтворення одним суб'єктом поведінки іншого суб'єкта. Завдяки наслідуванню дитина засвоює суспільний досвід, опановує норми поведінки, трудові навички тощо.

У формуванні саморегуляції особистості значну роль, на думку Ф. Іващенко, відіграє механізм рефлексії, тобто усвідомлення своїх дій і станів. Важливим механізмом становлення вольових рис характеру він вважає співвідношення між рівнем домагань і досягненнями дитини. Під рівнем домагань розуміється складність цілей, до досягнення яких прагне дитина. Якщо цей рівень з якихось причин не досягається, то людина переживає неуспіх і може знизити домагання або ж робить нові спроби, щоб підтримати колишній рівень. Даний механізм лежить в основі становлення в людини впевненості у своїх силах (чи невпевненості) і наполегливості (чи прагнення уникати труднощів).

Одним з механізмів розвитку особистості Ф. Іващенко вважає когнітивний дисонанс. Знання людини про світ і про самого себе звичайно складають стійку систему. Однак час від часу узгодженість між ланками цієї системи може порушуватися. Дисонанс між деякими когнітивними елементами приводить до психічної напруги, що спонукує індивіда до дій чи до вироблення нової позиції, завдяки чому усувається ця неузгодженість. Типовим прикладом когнітивного дисонансу є суперечність між моральним принципом і реальною поведінкою особистості. Вирішення подібних суперечностей піднімає особистість на більш високий щабель розвитку.

Ю. Гішпенрейтер виділяє три важливі механізми становлення особистості: загальний механізм зміщення мотиву на мету і більш спеціальні механізми ідентифікації й освоєння соціальних ролей [12]. Ці механізми, на її думку, є стихійними, оскільки суб'єкт повною мірою їх не усвідомлює і свідомо ними не керує. Вони можуть набувати й усвідомлених форм, однак усвідомлення не є необхідним для їхнього функціонування, більш того, часто воно неможливе. Виділені механізми функціонують, починаючи з дитинства до підліткового віку, хоча потім продовжують брати участь у розвитку

особистості разом із свідомими формами самовиховання. На думку Ю. Гіппенрейтер, вони діють у руслі загального процесу опредмечування потреби в спілкуванні, «в іншому» [12].

Механізм зміщення мотиву на мету починає діяти вже на ранніх етапах розвитку особистості. Він лежить в основі засвоєння нею норм поведінки. Причому, результати виховання не обмежуються зовнішньою поведінкою, вони торкаються мотиваційної сфери особистості: з якогось моменту вона починає одержувати задоволення від «правильної» поведінки. Таким чином, процес підпорядковується загальному правилу: предмет (ідея, мета), що тривалий час насичувався позитивними емоціями, перетворюється в самостійний мотив. У таких випадках вважають, що відбулося зміщення мотиву на мету, тобто поступово мета набула статусу мотиву.

Механізм зміщення мотиву на мету діє на всіх етапах розвитку особистості. З віком лише змінюються й ускладнюються ті мотиви спілкування, що надають особистісного смислу засвоєваним нормам і цінностям. Кожному етапу розширення контактів особистості передує, а потім його супроводжує яскраво виражений мотив прийняття іншими, визнання й утвердження у відповідній соціальній групі.

Велику роль у формуванні особистості дитини відіграють непрямі соціальні впливи – особистий приклад, «зараження», наслідування. Відповідний механізм розвитку Ю. Гіппенрейтер називає ідентифікацією [12].

На більш пізніх вікових стадіях коло осіб, з яких вибирається об'єкт ідентифікації, значно розширюється. Ним може стати лідер компанії, вчитель, знайомий дорослий, літературний герой, відомий сучасник чи герой минулого. На нашу думку, Ю. Гіппенрейтер ототожнює два дуже близькі, але все-таки дещо відмінні механізми розвитку особистості: ідентифікацію та наслідування.

Механізм прийняття й освоєння соціальних ролей, на думку Ю. Гіппенрейтер [12], багато в чому подібний до механізму ідентифікації, але на відміну від останнього, характеризується більшою узагальненістю і часто відсутністю персоналізації засвоєваного еталона. У кожному суспільстві існує певна згода щодо того, якою повинна бути людина, що посідає ту чи іншу позицію в суспільстві. Посівши дану позицію, особистість повинна виконувати відповідну соціальну роль, тобто поводитися так, як від неї очікує соціальне оточення. У ході освоєння ролей в особистості, по-перше, з'являються нові мотиви, по-друге, відбувається їхня ієрархізація, по-

третє, видозмінюються системи поглядів, цінностей, моральних норм і відносин.

На підставі проведеного теоретичного аналізу поглядів різних науковців на проблему психологічних механізмів розвитку особистості, В. Галузяк пропонує такі психологічні механізми, які, на його думку, складають, основу розвитку мотиваційної сфери особистості: ідентифікація, емоційне обумовлювання, наслідування, мотиваційне опосередкування, конформність, вживання у соціальну роль, підтримання внутрішньої узгодженості поглядів [10].

Розглянуті психологічні механізми є універсальними механізмами становлення особистості. Надалі зупинимося більш детально на характеристичі тих специфічних механізмів, які забезпечують становлення професійної самосвідомості студентів. До таких відомих у сучасній психології науковці відносять: самопізнання, самовизначення, саморегуляція, саморозвиток.

Самопізнання як механізм розвитку самосвідомості студента діє, у свою чергу, через механізми самоідентифікації та самоствердження.

Самопізнання починається з правильного ставлення до себе, пов'язаного з адекватною самооцінкою. Адекватна самооцінка залежить від виховання та самоусвідомлення. Результатом самопізнання людини є вироблення нею системи уявлень про саму себе або «образ-Я». «Образ-Я» визначає ставлення особистості до себе та виступає основою побудови взаємин з іншими людьми [4]. Самопізнання передбачає, що людина самостійно і з повною відповідальністю розширює своє усвідомлення власного життя, процесів і закономірностей світу, що здійснюють на неї вплив. Кінцевою метою самопізнання є людина, яка здатна стати дійсною причиною свого життя, відрізнити власні інтереси й цілі від нав'язаних ззовні, здатна досягати своїх цілей і використовувати для цього власні психоенергетичні ресурси.

Завдяки активності самопізнання особистість перестає бути продуктом зовнішніх обставин, набуває здатності до самотворення, самоактуалізації. Відповідно, самопізнання є основою розвитку постійного самоконтролю й саморегуляції людини. Самоконтроль проявляється в усвідомленні й оцінці суб'єктом власних дій, психічних станів, у регуляції їхнього протікання на основі вимог і норм діяльності та спілкування. Саморегуляція є особливим психологічним механізмом людини як суб'єкта діяльності, пізнання й спілкування [4].

Завершальною ланкою цілісного процесу самосвідомості є саморегуляція особистістю складних психічних актів, власної поведінки. Тому під саморегуляцією як механізмом розвитку

професійної самосвідомості особистості студентського віку, у вузькому сенсі, мається на увазі така форма саморегуляції поведінки, яка передбачає момент включеності в неї результатів самопізнання й емоційно-ціннісного ставлення до себе, причому ця включеність актуалізована на всіх етапах здійснення поведінкового акту, починаючи від мотивуючих компонентів і закінчуючи власною оцінкою досягнутого ефекту поведінки.

І. Бех зазначав, що виникнення і формування регулятивних механізмів саморегуляції суб'єкта пов'язано з його здатністю розчленовувати в часі спонукально-операційну і виконавчу частини поведінкового акту [4].

Вагомий внесок у розробку проблеми саморегуляції поведінки особистості зробив М. Боришевський [5], який вважав, що механізми саморегуляції можуть базуватися на таких структурних компонентах, як: самооцінка – це результат мислительних операцій, в якому постійно присутній емоційний компонент (суб'єктивне переживання; домагання особистості – їх основна функція полягає у корекції прийнятих цілей, задач; соціально-психологічне очікування (очікувана оцінка), яка виконує функцію посередника між самосвідомістю особистості і її соціальним оточенням в процесі саморегуляції поведінки; образ «Я» як результат самопізнання; як головна мета життєдіяльності особистості; як психологічне утворення, яке забезпечує головну функцію саморегуляції – функцію цілепокладання; як узагальнений, глобальний механізм саморегуляції на особистісному рівні.

Автор наголошував, що саморегуляція може здійснюватися за таких умов: коли індивід може адекватно відображати й моделювати наявну ситуацію; перетворювати власну внутрішню й зовнішню активність у відповідності з моделлю запропонованої ситуації; переборювати безпосередні спонукання заради досягнення перспективної мети, за наявністю в індивіда можливості виходити за межі наявної ситуації [5].

У функціональному плані в саморегуляції поведінки можна виділити часові межі або часові фактори, які визначають два основних типи саморегуляції поведінки: перший тип (тактичний) – це саморегуляція, яка передбачає управління поведінкою протягом короткого проміжку часу в конкретних ситуаціях діяльності або спілкування й обумовлена конкретним поведінковим актом, дією або вербальними проявами; другий тип (стратегічний) – це саморегуляція, пов'язана з плануванням особистістю цілеспрямованих змін у самій собі. Ця форма базується на досвіді самопізнання механізмів оволодіння своїми внутрішніми резервами,

які спрямовані на найбільш повну реалізацію себе, а також забезпечує підпорядкування мотивів протягом усього життя, побудову ієрархії мотивів і вирішення конфліктів між індивідними, соціальними, індивідуальними й мотивами духовними на користь останніх. Саме цей, другий тип саморегуляції, на наш погляд, сприяє розвитку професійної самосвідомості й виступає механізмом її становлення в студентському віці.

Розглядаючи саморегуляцію як механізм, за допомогою якого забезпечується централізуюча, спрямовуюча та активізуюча позиція суб'єкта за рахунок оптимізації психічних можливостей, компенсації недоліків, регуляції індивідуальних станів, К. Абульханова-Славська виділяє її параметри: упевненість-непевненість, самоконтроль – відсутність самоконтролю, збереження складності діяльності тощо. Активність, яка виходить із потреби в діяльності, визначаючи діяльність, мету, мотиви, бажання здійснювати діяльність, є тією активністю, яка спонукає пробудитися внутрішні потенції людини. Активність, яка виходить із потреби в предметі, блокує взагалі саморозвиток особистості. Це дозволяє виділити активний і пасивний тип особистості, які співіснують у кожної людини, але один із них переважає в довільній активності людини як стійка суб'єктна характеристика [1].

В. Ядов сформулював концепцію диспозиційної регуляції поведінки особистості: у найпростіших ситуаціях, у яких рольові вимоги не фіксовані чітко, людина керується стандартними настановами; у більш складних ситуаціях, де діють певні норми і рольові вимоги, поведінка індивіда будується на основі базових настанов (ціннісних орієнтацій); у великих соціальних групах поведінка людини регулюється вищими диспозиціями, які є найважливішими ціннісними стандартами суспільства [34].

Таким чином, диспозиційність – здатність людини бачити спосіб досягнення своїх дій, аналізувати його, планувати досягнення поставленої мети [34, с. 90]. К. Абульханова-Славська вважає диспозиційність найважливішим критерієм професійної самосвідомості [1].

Професійне самовизначення як механізм розвитку професійної самосвідомості – діяльність, спрямована на пошук і реалізацію індивідуального сценарію професійного становлення; усвідомлений акт виявлення й утвердження власної позиції в різноманітних професійно значущих ситуаціях. Юнацький вік – це період професійного самовизначення. Професійне самовизначення особистості – це смислотворення, чітке усвідомлення мети свого професійного становлення, мотивів навчально-професійної

діяльності. Визначення свого місця у професійному середовищі суспільства, яке виражається в активному прагненні професійної кар'єри, суспільного визнання. Професійне самовизначення не можливе, якщо студент не усвідомлює себе суб'єктом власного професійного становлення, розвитку. Ступінь соціальної зрілості залежить від широти і якості професійної самосвідомості, а також способів професійного самовизначення та самореалізації. Отже, розвиток професійної самосвідомості можливий лише тоді, коли майбутній фахівець усвідомлює себе суб'єктом власного професійного становлення через різні аспекти професійного самовизначення та самореалізації.

Характер професійного самовизначення, його динаміка залежать від того, якою бачить себе особистість, які кар'єрні цілі перед собою ставить, якими мотивами керується. Самовизначення в студентському віці пов'язане зі спрямованістю в майбутнє, якісно іншим сприйманням часу, коли сьогодення постійно співвідноситься з майбутнім, оцінюється з позицій майбутнього. Нове усвідомлення часу позитивно впливає на формування особистості за наявності впевненості у собі, у своїх можливостях і силах. Загалом юність – це період стабілізації особистості, вироблення системи стійких поглядів на світ і своє місце в ньому, особистісного і професійного самовизначення.

Ще одним важливим механізмом розвитку професійної самосвідомості особистості є механізм професійного саморозвитку. Потенціал саморозвитку та самовдосконалення закладено в кожній людині. Як розгортається програма біологічного дозрівання, так відбувається і поступове, обережне, малопомітне втілення в життя незрівнянно складнішої програми самопізнання, особистісного розвитку, програми наближення до власної сутності, до глибинного ества.

У людини завжди є вибір, який здатний змінити її смисложиттєві орієнтації. Н. Пряжников виокремлює зовнішню активність, якій властивий адаптивний характер і за своєю суттю є відчуженою, особистісно пасивною, та внутрішню активність як ініціативну, яка сприяє саморозвитку особистості і є продуктивною [27].

Творча активність у студентському віці сприяє саморозвитку особистості та пов'язана з проблемою вибору в ситуації як соціального, так і професійного самовизначення. Це є підставою вважати, що соціальне й професійне самовизначення є важливим механізмом розвитку професійної самосвідомості, зокрема в студентському віці.

О. Мерзлякова визначає саморозвиток особистості як самокеровану форму особистісного становлення та виділяє його основні етапи: самопізнання, самопроектування та самореалізацію. Вчена виділяє такі чинники саморозвитку: індивідуально-психологічні, соціально-психологічні та психолого-педагогічні [24, с. 8]. До індивідуально-психологічних детермінант саморозвитку дослідниця відносить готовність юнаків до самокерування процесом власного розвитку за рахунок оволодіння стратегіями самопобудови, самовдосконалення, враховуючи свої індивідуальні властивості, які будуть сприяти саморозвитку, це саморефлексія, спрямованість на життєву та професійну самореалізацію та особистісну самоактуалізацію, інтернальний локус контролю, самопроектування, самоуправління, самоконтроль, позитивне світосприймання, оволодіння елементами асертивної поведінки. До соціально-психологічних детермінант розвитку належать різні впливи навколишнього середовища. Суб'єкт здійснює свій вибір з урахуванням існуючих у суспільстві норм, правил, які інтеріорізуються суб'єктом, і з урахуванням цього формується основа його системи внутрішніх норм і правил дій. При цьому суб'єкт не є розчиненим в оточуючих його стимулах, він здійснює контроль над своєю поведінкою [26]. Психолого-педагогічні чинники саморозвитку – цілеспрямовані психолого-педагогічні заходи, (засоби, прийоми, впливи), які спрямовані на актуалізацію саморозвитку [24, с. 8].

Таким чином, провівши теоретичний аналіз робіт дослідників щодо саморозвитку особистості (Л. Виготського [7], Д. Ельконіна [32], О. Мерзлякової [24], та ін), ми прийшли до висновку, що різні аспекти професійного саморозвитку визначають успішність розвитку професійної самосвідомості.

На основі проведеного теоретичного аналізу ми визначили також, що критеріями розвитку професійної самосвідомості в студентському віці можуть бути диспозиційність – здатність студентів бачити спосіб досягнення своїх дій, аналізувати його, планувати досягнення поставленої мети (К. Абульханова- Славська, О. Штепа, В. Ядов та ін.); самопотенціювання – здатність знаходити, обирати і створювати засоби, необхідні для досягнення поставлених цілей, для реалізації того, що замислено (Л. Алексеєва, Дьяков, В. Татенко та ін.); атрибутивність – усвідомлене цілісне сприйняття та наділення себе якостями індивіда, індивідуальності, особистості, суб'єкта на шляху саморозвитку (Б.Ананьєв, З. Карпенко, В. Селіванов та ін.).

Основними соціально-психологічними детермінантами розвитку професійної самосвідомості в студентському віці є компоненти

розвитку самосвідомості особистості (С. Пантелєєв, О. Ставицька, В. Столін, Т. Титаренко, І. Чеснокова та ін.): когнітивні (рефлексивність, образ-Я, цілепокладання); афективні, (соціальна оцінка, самооцінка, ставлення, самоставлення); мотиваційні (потреба в утвердженні, потреба в досягненні, потреба в афіліації); конативні (соціальний статус, соціальний контроль, самоуправління, соціабельність).

Соціально-психологічними механізмами розвитку професійної самосвідомості особистості в студентському віці виступають ідентифікація (В. Галузяк, Ю. Гіпенрейтер, З. Фрейд), емоційне обумовлювання (В. Галузяк, Б. Скінер), наслідування (А. Бандура), мотиваційне опосередкування (В. Вілюнас, В. Галузяк), конформність (С. Аш), вживання в соціальну роль (П. Бергер , П. Горностай, О. Куценко, І. Кон, Дж. Мід, Т. Парсонс, Л. Собуцька, Р. Тьорнер, когнітивний дисонас, (В. Галузяк, Ф. Івашенко, Л. Фестінгер та ін.).

Література

1. Абульханова К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев Б. Г. Выступление на обсуждении книги «Человек как предмет познания» / Б. Г. Ананьев // Художественное творчество. – Л. : Наука, 1987. – 57 – 67.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс ; [пер. с англ.], [общ. редакция В. Я. Пелиновского]. – М.: «Прогресс», 1986. – 420 с.
4. Бех І. Д. Я як джерело духовного саморозвитку особистості / І. Д. Бех // Вісник Академії педагогічних наук України. : Педагогіка і психологія –2011. – № 3 (72). – 5-16.
5. Боришевський М. Й. Дорога до себе. Від основ професійної самосвідомості до вершин духовності : Монографія / М. Й. Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. –416 – (Серія «Монограф»).
6. Брушлинский А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский ; [Отв.ред. проф. В. В.Знаков]. – М. : ИП РАН; СПб. : Издат. «Алетейя», 2003. – 272 с.
7. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
8. Выготский Л. Педагогическая психология / Выготский Л. С.; [под ред. В. В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
9. Варій М. Й. Загальна психологія : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / М. Й. Варій – [3-тє вид.]. – К. : Центр навчальної літератури, 2009. – 1007 с.

10. Галузяк В.М. Психологічні механізми виховання / В.М. Галузяк // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 6. Частина 1.– Вінниця: РВВ ДП «Державна картографічна фабрика», 2002. – С.106-112.
11. Галузяк В. М. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: Монографія / В. М. Галузяк, К. В. Добровольська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 256 с.
12. Гипшенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. – М.:ЧеРо, 1996. – 336 с.
13. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : навчальний посібник / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – 310 с.
14. Дубровина И.В., Прихожанс.А.М. Возрастная и педагогическая психология. – М.: Академия, 2003. – 368 с.
15. Завгородня О. В. Особистість: шляхи досягнення зрілості / О. В. Завгородня // Практична психологія та Практична психологія. – 2010. –№12. – 11-17.
16. Иващенко Ф.И. Психология воспитания школьников: Учеб. пособие.– 2-е изд., перераб. и доп.– Мн.: Универсітэцкае, 1999.– 136 с.
17. Карпенко З. Картографія інтегральної професійної самосвідомості: пост-постмодерністський проект / З. Карпенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок : Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – 157-175.
18. Кон И. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности) : учебное пособие [для студентов пед. ин-тов] / И. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.
19. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – [9-е изд.] – СПб.: Питер, 2011. – 940 : ил. – (Серия «Мастера психологии»).
20. Столин В. В. Самосознание личности : Монография / В. В. Столин. – М.: Изд-во Московского университета, 1983. – 284 с.
21. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону, «Феникс», 2000. – 672 с.
22. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа – Пресс, 1995. – 384 с.
23. Марцинковская Т. Д. «Образ Я» в современном мире: контакты и трансформации / Т. Д. Марцинковская // Мир психологии. – 2009. – № 4. – 142-149.
24. Мерзлякова О. Л. Саморозвиток старшокласників: модель процесу та шляхи його активізації / О. Л. Мерзлякова // Проблеми сучасної психології. – 2010. – Випуск 7. – 423-432.

25. Лановенко Ю. І. Психологічні особливості переживання суб'єктом юнацької кризи: дисер. кандидата. психол. наук : 19.00.07 / Лановенко Юлія Іванівна. – К., 2005. – 217 с.
26. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже ; [пер с франц. и англ.], [Сост. – комм. ред. перевода Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова]. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 528 – (Серия: «Психология: Классические труды»).
27. Пряжников Н. Перспективы рассмотрения проблемы актуализации профессионального самоопределения [Электронный ресурс]: – Режим доступа до публікації.: <http://www.fpo.ru/trud/profsamoopred.html>
28. Психологічні тренінги в школі / [упоряд., Т. Шаповал]. – К. : Шк. світ, 2010. – 128 с.
29. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М. : Просвещение, 1990. – 448 с.
30. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд. – М. : Педагогика-Прогресс, 1993. – 144 с.
31. Швалб Ю. М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) / Ю. М. Швалб. – К. : Миллениум, 2003. – 152с.
32. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. –М. – Педагогика, 1989. – 560 с.
33. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; [пер. с англ.], [общ. ред. А.В. Толстых]. – 2-е изд. – М. Флинта «Прогресс», 2006. – 352 – (Библиотека зарубежной психологии).
34. Ядов В.О. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности : Диспозиционная концепция. 2-е расширенное изд. – М. : ЦСПиМ, 2013. – 376 с.
35. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change / Albert Bandura // Psychological review, 1977. – Vol / 84 (2)/ – P. 191-215.
36. Rogers C. Inside the world of Soviet professionals // Journal of Humanistic psychology, 1987.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ФАХІВЦІВ-ЕКОНОМІСТІВ

**Н. В. Васаженко, І. М. Кобилянська, О. В. Кобилянський,
О. Б. Погріщук**

Кардинально новим завданням сучасності є перехід до економіки знань в інформаційному суспільстві, що відбувається в умовах глобалізації економіки, політики та культурного життя. Це, об'єктивно, потребує модернізації всієї системи освіти й іншого, ніж раніше, ставлення до людських ресурсів. Для розв'язання цієї проблеми необхідні фахівці-економісти, підготовку яких здійснюють професійні заклади освіти. Основними цілями професійної освіти, як відомо, є: підготовка фахівців відповідного рівня та профілю, конкурентоспроможних на ринку праці, компетентних, відповідальних, які вільно володіють своєю професією, орієнтуються в суміжних галузях діяльності, здатних до ефективної роботи з власного фаху на рівні світових стандартів, готових до професійного зростання, соціальної та професійної мобільності; задоволення потреб особистості в одержанні відповідної освіти.

Формування базових компетентностей у фахівців-економістів можливе лише за виконання певного комплексу організаційно-педагогічних умов, під якими розуміється сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених обставин процесу навчання, що є результатом цілеспрямованого відбору, проектування та застосування елементів змісту, методів або прийомів, а також організаційних форм навчання для досягнення певної дидактичної мети. Вибір мети у вигляді сформованості базових компетентностей фахівців-економістів здійснюється на основі компетентнісного підходу. Формування змісту професійної складової на основі вибраного підходу визначається з урахуванням принципів модульності й індивідуалізації.

Основною метою професійного навчання нині стала підготовка компетентних фахівців, які відповідають вимогам сучасної економіки, спроможні задовільнити кон'юнктуру світового ринку праці, навчаються впродовж життя, вдосконалюючи свій професійний рівень як в основній, так і суміжних сферах діяльності. Проблему компетентнісного підходу в освіті розглядали науковці В. Байденко, І. Бех, Н. Бібік, С. Вітвицька, І. Власюк, О. Вознюк, Р. Гуревич, А. Гуржій, О. Дубасенюк, Є. Зеєр, І. Зимняя, М. Кадемія, С. Касярум, І. Кобилянська, О. Кобилянський, М. Козяр, О. Лисак, О. Локшина, О. Овчарук, В. Петрук, Н. Побірченко, О. Пометун, Дж. Равен, Ю. Татур, А. Хуторський, В. Ягупов та інші.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що питання про сутність поняття «базові компетентності» розглядається науковцями неоднозначно. Проблемою формування фахівця-професіонала займалися науковці: В. Гладкова, А. Деркач, С. Дружилов, М. Лазарєв, С. Мамрич, Ю. Нагірний, О. Романовський та інші. Однак у проведених дослідженнях ще наявна певна невизначеність відносно формування базових компетентностей фахівця, які закладають підвалини його конкурентоспроможності на ринку праці.

Базові (ключові) компетентності були об'єктом дисертаційних досліджень таких вітчизняних науковців, як: О. Бабаян, Н. Баловсяк, В. Баркасі, Н. Боярчук, Т. Бутенко, Л. Вікторова, І. Демура, Л. Дибкова, О. Загородна, Я. Карлінська, О. Нікулочкіна, О. Онаць, О. Пахомова, П. Пахотіна, С. Петрович, З. Підручна, В. Полуда, І. Радзієвська, В. Руденко, В. Саюк, Т. Ткаченко, А. Тупчий, Н. Уйсімбаєва, Т. Фурман, С. Хоцкіна, А. Шибба, О. Шломенко, М. Яцик та інші.

Поняття компетентнісної освіти, освітньої компетенції, професійної компетентності, базових (ключових) компетентностей прийшли до нас із зарубіжних країн, де їх широко вивчають і досліджують понад півстоліття. У багатьох європейських країнах сьогодні внесено зміни до навчальних програм для створення підґрунтя для того, щоб основні результати навчання базувались на досягненні учнями, студентами необхідних компетентностей. Більшість науковців говорять про необхідність визначити, відібрати та ґрунтовно ідентифікувати обмежений набір компетентностей, які є найважливішими, інтегрованими, базовими, ключовими. Формування базових (ключових) компетентностей фахівців-економістів залежить від якості методичної роботи викладача (рівня розроблення модулів за спеціальностями, формування індивідуальних планів студентів, кейсів, комплексів завдань виробничого характеру, методик проведення практичних, самостійних, індивідуальних робіт, консультацій, електронних версій навчально-методичного забезпечення, складання індивідуальних графіків студентів).

Дві основні тенденції, в межах яких розвивається сучасна освіта й які сприяють появі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітньому процесі, – це глобалізація й інформатизація. Глобалізація розуміється як процес (або комплекс процесів), що втілює трансформацію в просторову організацію суспільних відносин і дій, оцінених з точки зору їх екстенсивності, інтенсивності, динаміки та впливу, і породжує трансконтинентальні або міжрегіональні потоки й мережі діяльності, взаємодії та виконання владних функцій [1, с. 38].

Інформатизація освіти – це не тільки комп'ютеризація, це процес, який має свої закономірності, свої стадії розвитку, це зміна мислення, способів діяльності, управління, використання можливостей телекомунікацій для міжособистісної та колективної взаємодії, компетентність і вільна орієнтація у сфері інформаційних технологій, гнучкість і адаптивність мислення, знання і виконання основних правових норм регулювання інформаційних відносин [2, с. 115].

У результаті впливу цих тенденцій технології навчання нині піддаються суттєвим змінам, а саме: у навчанні активно застосовуються відеоконференції з використанням комп'ютерного зв'язку, віртуальне середовище, он-лайн лекції та семінари та ін. Усе це сприяє появі нових видів навчання, що нині широко розвиваються, – дистанційного й електронного, які засновані на ІКТ. Використання ІКТ може відбуватися різними способами, відповідно до потреб конкретного заняття, рівня володіння програмами та наявності сертифікованих програм у системі вищої освіти. Їх можна представити таким чином: ІКТ – як у фронтальній, так і в груповій роботі; електронні підручники; використання окремих типів файлів (зображення, відео, аудіо, анімації); створення власних уроків (інтеграція різних об'єктів в один формат – презентації, web-сторінки); мультимедіа; відео-уроків; комп'ютерних програм, а саме «1С: Бухгалтерія 8.2» [3, с. 215].

Враховуючи динамічність знань і рівень їх релевантності, потрібно сформувати принципово нову систему освіти, яка зможе забезпечити людині реальну можливість одержувати, поповнювати й оновлювати свої знання впродовж усього активного життя. Цю систему називають неперервною освітою. Вона має подвійну мету: постійне підвищення професійної компетентності фахівця та задоволення власних потреб людини в набутті різноманітних знань [4, с. 11]. Нині найбільше поширення отримали форми побудови навчального процесу на основі комп'ютерних технологій – дистанційне навчання й e-learning, вони мають відмінності, серед яких найбільш суттєвими є такі [5]: віддаленість між викладачами та студентами: дистанційне навчання допускає віддалення викладача від студента та студентів один від одного не лише в просторі, а й в часі. Воно не засноване на негайній комунікації з викладачем, перебування з ним в одному приміщенні та навіть будинку. Електронне навчання включає використання ІКТ на занятті в аудиторії; цільова аудиторія: ті, хто вибирає дистанційне навчання, як правило, мають сім'ю, роботу та нестачу часу для того, щоб відвідувати аудиторні заняття. Електронне навчання застосовується для всіх студентів на будь-якому курсі, з дитячого садка до одержання

ступеня доктора наук; вартість: часто електронне навчання дорожче за рахунок додаткового устаткування аудиторій, навчання викладачів роботі з мультимедійними технологіями тощо.

Дослідники Р. Кларк і Р. Майер визначили електронне навчання як навчання у вигляді інструкцій, які поставляються на цифрові пристрої, такі як комп'ютер або мобільний пристрій, що призначені для підтримки навчання. Вони виокремили такі особливості електронного навчання [6]: різноманітні способи одержання навчального матеріалу (придбання на компакт-дисках, на засобах збереження інформації, в локальних або хмарних файлових архівах); контент навчального матеріалу повністю відповідає об'єкту навчання; широке використання мультимедійних елементів у навчальному контенті, використовуючи слова у вигляді усного або друкованого тексту та зображень, таких як ілюстрації, фотографії, анімації або відео; використання різноманітних методів навчання: приклади, практичні завдання, зворотний зв'язок; може відбуватись під керівництвом інструктора (синхронне електронне навчання) або призначене для самостійного вивчення (асинхронне електронне навчання); допомагає студентам будувати нові знання і навички, пов'язані з індивідуальними цілями навчання або підвищенням організаційної ефективності.

Зарубіжні науковці Ф. Майадас, Г. Міллер і Дж. Сенер запропонували розглядати дефініцію електронного навчання через 7 сучасних моделей його застосування [7]. Отже, електронне навчання є синтезом різних форм і методів навчання з застосуванням ІКТ. Основними моделями дистанційного навчання виступають: кореспондентська модель (процес обміну між студентами та викладачем за допомогою пошти, факсу або через мережу Інтернет навчальними матеріалами і завданнями); модель регульованого самонавчання (свобода вибору студентом часу початку курсу й екзамену, перевірка засвоєння знань проводиться самими студентами на основі питань із ключами); радіотелевізійна модель (навчальна інформація передається через телебачення і радіо) тощо [8].

У контексті порівняння дистанційного й електронного навчання не можна не згадати ще про дві форми, що активно розвиваються нині в освіті: он-лайн навчання та змішане навчання (blended learning). Он-лайн навчання має на увазі організацію освітнього процесу лише через Інтернет [9]. Змішане навчання є комбінацією аудиторного заняття з мережним навчанням, тобто має на увазі інтеграцію традиційних і електронних форм навчання. В цьому випадку можливі такі комбінації: мережне навчання є додатковим до

очного (face – to – face Driver); он-лайн навчання чергується з традиційним за графіком, встановленим викладачем (Rotation); он-лайн курси вибираються студентами як додаткові до основних, вивчених в очній формі (Self – blend) та ін. Отже, у такому контексті комбіноване навчання вже не просто доповнює традиційне, скорочуючи час перебування в аудиторії, це вже повноцінна складова освітнього процесу, завдяки якій відбувається його органічний перехід у якісно новий стан через взаємний вплив та інтеграцію традиційного й електронного навчання [10, с. 49].

Зарубіжні науковці приділяють багато уваги складовим комбінованого навчання та особливостям його реалізації. Зазвичай виокремлюють три основні його компоненти [11, с. 7]:

- традиційні аудиторні заняття на основі безпосереднього контакту суб'єктів навчального процесу;
- самостійна навчальна діяльність, тих хто навчається (пошукові завдання в мережі Інтернет, веб-квести тощо) без допомоги викладача;
- електронне навчання (виконання завдань у мережі, участь у вебінарах, он-лайн конференціях тощо).

Отже, поняття електронного навчання (e-learning) ширше дистанційного і он-лайн навчання. Воно може включати дистанційне (якщо студент використовує ІКТ для виконання завдань поза аудиторією) і он-лайн навчання (якщо викладач і студенти спілкуються за допомогою Інтернет), а також традиційні заняття в аудиторіях, які проводяться за допомогою комп'ютера та мультимедійних технологій. Це дозволяє зробити висновок, що за своїм змістом і формами організації дистанційне навчання є різновидом e-learning. Навчання за допомогою інформаційних, комп'ютерних та інших електронних технологій досить поширене в Україні. Електронна дидактика вивчає зміст, методи й організаційні форми навчання за допомогою електронних систем [12] і орієнтована на самостійність студента в навчанні, й, отже, на активізацію розумової діяльності. На відміну від методів і способів навчання, що використовуються в традиційній дидактиці, специфічні особливості e-learning мають вплив на процес засвоєння навчального матеріалу, що проявляється в розвитку наочно-образного і наочно-дієвого видів мислення за рахунок різноманітності засобів візуалізації, але зниженні ролі потенціалу комунікації в навчальному процесі.

Найпоширенішим електронним засобом навчання на лекціях, семінарах і практичних заняттях нині є мультимедійна презентація. Під мультимедійною технологією розуміють сукупність апаратних і програмних засобів, які забезпечують сприйняття людиною

інформації одночасно декількома органами чуття. В процесі цього інформація з'являється в найбільш звичних для сучасної людини формах: аудіо-інформації (звукової), відеоінформації, анімації [8].

Поява нових комп'ютерних засобів візуалізації підвищує інтерес дослідників до вивчення їх застосування в навчанні. Науковець Р. Флейшер провів дослідження щодо вимірювання ефективності візуалізації в читанні курсу з теорії обчислень. А. Корхонен і Л. Малми досліджували ефективність різних рівнів залученості студентів у навчання [13]. В результаті вони запропонували таксономію рівнів залученості в навчання, щоб розрізнити типи активності студентів у процесі використання візуалізації.

Технології електронної освіти можуть використовуватися як самостійно, так і в різних комбінаціях з іншими видами навчання. Змішане навчання включає як традиційне аудиторне заняття (face-to-face sessions), так і заняття із застосуванням електронних технологій. Змішаним визнається навчання, якщо від 30 до 79% навчального часу проводиться он-лайн [14]. Концепція змішаного навчання дозволяє об'єднати переваги очного і дистанційного занять. Навчання в електронному освітньому середовищі дозволяє дублювати і доповнювати інформацію з аудиторного заняття і дистанційно проводити проміжний контроль знань за допомогою різних інструментів електронного освітнього середовища. Найбільш поширеним інструментом для перевірки знань є мережне тестування.

Отже, змішане навчання має низку переваг. Основна перевага такого підходу – гнучкість. Під час змішаного навчання занять в аудиторії стає менше – частина занять переноситься в режим он-лайн. Більше того, частину матеріалу курсу студенти можуть вивчити самостійно. З'являється можливість спілкування з викладачем в он-лайн режимі. Це дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, створити інтерактивність навчання й організувати глибоку рефлексію навчальної діяльності.

Використання мультимедійних презентацій, створених у програмних продуктах Microsoft Power Point або Macromedia Flash уже давно стали звичними. Проте, практично, нарівні з ними, як засвідчують наші дослідження, в освітньому процесі застосовуються і нові, прогресивніші, так звані інтерактивні технології. Нова форма подання матеріалу за допомогою інтерактивного устаткування (інтерактивні дошки, інтерактивні дисплеї), на відміну від презентацій у вигляді слайд-шоу, є презентацією, що створюється безпосередньо під час лекції, створювана «тут і зараз». Під час такої «розумної» презентації можна не лише демонструвати навчальний матеріал, а й робити письмові коментарі поверх зображення на

екрані, зберігати на носіях, передавати студентам для повторного вивчення, а також тим, хто з будь-яких причин був відсутній на занятті.

На підставі результатів нашого дослідження вважаємо, що використання сучасних технологій навчання позитивно впливає на формування базових компетентностей фахівців-економістів. Однією з таких технологій є веб-квест. Варто зауважити, що, з огляду на дидактичні можливості, технологія веб-квест забезпечує включення у навчальний процес ресурсів Інтернет і під час цього не вимагає особливих технічних знань. Веб-квест може виконуватися індивідуально, але групова робота у межах цієї технології є більш продуктивною, вважає науковець В. Вихрущ. У процесі цього можна досягнути двох цілей навчання – комунікації й обміну інформацією, що є доволі проблематичними в умовах традиційних підходів до забезпечення підготовки фахівців. Добре структурована веб-квест технологія ініціює розгляд проблем з різних точок зору, змушує думати, передбачає активне використання інформаційного простору Інтернет [15], також позитивно впливає на формування професійної компетентності фахівців-економістів.

Через те, що під час реалізації веб-квестів майбутні фахівці-економісти набувають не «готових до використання» знань, а самі одержують їх з різноманітних джерел Інтернет, веб-квест є освітнім проектом, котрий заснований на шуканні інформації. Застосування ЕОР виступає базою тренування та розвитку у фахівців-економістів навичок аналізування, синтезу й оцінювання інформації, формування критичного мислення.

Метод проектів, навчання в співпраці (cooperative learning) знаходять все більше поширення в системах освіти різних країн світу, зазначає українська дослідниця Г. Гордійчук. Причин тому кілька, і коріння їх не лише в сфері власне педагогіки, але, головним чином, у сфері соціальній: необхідність не стільки передавати учням (студентам) суму тих або інших знань, скільки навчити одержувати ці знання самостійно й користуватися придбаними знаннями самостійно для розв'язування нових пізнавальних і практичних завдань; актуальність одержання комунікативних навичок і умінь – працювати в різноманітних групах, виконувати різні соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника та ін.); значущість для розвитку людини умінь користуватися дослідницькими методами: збирати необхідну інформацію, факти; уміти їх аналізувати з різних точок зору, висувати гіпотези, робити висновки тощо [16, с. 14].

Проектна діяльність студентів, наголошує Л. Савченко, забезпечує пріоритет соціально-значимих знань і умінь, що

найбільше відповідає парадигмі особистісно-орієнтованої освіти, тому що саме ці знання і вміння дозволяють молоді впродовж життя успішно реалізуватися у професійній діяльності. Аналіз педагогічної літератури з цього питання дає можливість з'ясувати, що технологія проєктів на сьогодні – один з найбільш розповсюджених видів дослідницької роботи студентів. Вона розглядається як альтернатива аудиторній системі навчальних занять, але вона зовсім не повинна витіснити її та стати панацеєю. Проєктна технологія має бути використана як доповнення до інших видів прямого або непрямого навчання, як засіб прискореного росту як в особистому плані, так і в академічному [17, с. 43].

Дослідження та практичний досвід показали, зазначає Н. Добровольська, що в результаті створення веб-квестів значно активізується пізнавальна активність студентів, реально активізується процес співробітництва між викладачами та студентами та, особливо, посилюється інтерес до предмета та майбутньої професійної діяльності. Самостійна дослідна робота над створенням проєктів у вигляді веб-квестів, спонукає студентів по-іншому розглядати суть і зміст навчання у ЗВО. Принципово змінюється характер пізнавальної діяльності: замість відтворення і закріплення знань – самостійний пошук елементів свідомого досвіду. Таким чином стимулюються зростаюча активність і пізнавальний інтерес, розвивається креативність [18, с. 259].

Характерною особливістю технології веб-квест, що відрізняє її від інших проєктних технологій, на думку професора М. Козяра, є: визначення заздалегідь ресурсів, в яких є інформація, необхідна для розв'язання проблеми; веб-квест визначає порядок дій, що їх має виконати студент для одержання необхідного результату; обов'язковою складовою цієї технології є перелік знань, умінь і навичок, котрих набувають студенти в процесі виконання веб-квеста; однозначно визначаються критерії оцінювання виконаних завдань, що дає можливість здійснювати моніторинг якості набутих знань [19, с. 109]. Дослідниця Є. Полат зазначає, що веб-квест повинен мати таку структуру: вступ – короткий опис веб-квеста (описуються терміни проведення, і задається початкова ситуація); завдання – формулювання проблемної задачі та опис форми подання кінцевого результату. Зокрема, задана серія питань, на які потрібно знайти відповіді; прописана проблема, яку потрібно розв'язати, та вказана інша діяльність, що спрямована на перероблення і представлення результатів, виходячи із зібраної інформації, а також список інформаційних ресурсів, необхідних для виконання студентами завдання – посилання на інтернет-ресурси і будь-які інші джерела

інформації; порядок роботи – опис послідовності дій, ролей і ресурсів, які необхідні для виконання завдання; керівництво до дій (як організувати та представити зібрану інформацію) – допоміжна інформація, що може бути представлена у вигляді непрямих запитань; оцінка – описи критеріїв і параметрів оцінки виконання веб-квеста, що подаються у вигляді бланка оцінки. Критерії оцінки залежать від типу навчальних завдань, що вирішуються у веб-квесті; висновок – у цьому розділі підсумовується досвід, одержаний студентами в процесі виконання самостійної роботи над веб-квестом; використані матеріали – посилання на ресурси, що використовувалися для створення веб-квеста; коментарі для викладача – методичні рекомендації для викладачів, студентів, які будуть використовувати у веб-квесті [20, с. 287].

Р. Гуревич і М. Кадемія розглядають веб-квест як інформаційно-навчальну технологію, основна мета якої – самостійний пошук студентами інформації, необхідної для виконання поставленого завдання [21]. Науковці також зауважують, що веб-квести, організовані засобами веб-технологій у середовищі WWW, за своєю організацією є досить складними, вони спрямовані на розвиток у студентів навичок аналітичного і творчого мислення [21, с. 36]. А дослідниця О. Гапеева вважає, що веб-квест має всі класичні ознаки ІКТ, адже він покликаний забезпечити швидкий пошук інформації, розосередження даних, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування. З іншого боку, він містить елементи ситуативної педагогічної технології – рольової гри, оскільки передбачає в ігровій формі виконання конкретного завдання [22].

У процесі здійснення дисертаційного дослідження ми широко застосовували веб-квести в аудиторній і самостійній роботі студентів Вінницького навчально-наукового інституту економіки Тернопільського національного економічного університету з дисциплін «Обґрунтування господарських рішень і оцінювання ризиків», «Просторова економіка», «Оптимізаційні методи та моделі», «Державне регулювання економіки», «Економетрика», «Економетрія», «Економічна теорія», «Економічна стійкість підприємства», «Інформаційні системи і технології в обліку», «Інформаційні системи і технології в обліку і аудиті (теор. част.)», «Інформаційні системи і технології на підприємстві», «Інформаційні системи і технології у фінансах», «Кількісні методи фінансового прогнозування», «Макроекономіка», «Стратегічна стійкість підприємства», «Фінансовий ризик і методи його вимірювання» й інші. Ці дисципліни займають особливе місце в навчанні фахівців-економістів. З них розпочинається вивчення професійних дисциплін;

вони логічно пов'язані з основними дисциплінами та створюють основу їх вивчення.

Поза сумнівом, основною перевагою використання веб-квестів у навчанні є стимулювання студентів до самостійного аналітичного та творчого мислення, залучення їх до об'єктивної оцінки своїх власних результатів і результатів своїх однокурсників. Веб-квести – це не лише інноваційний метод навчання та контролю знань, а й абсолютно новий метод одержання цих знань студентами. Викладач у процесі цього виступає в ролі помічника, який спрямовує самостійний творчий процес пошуку відповідей на питання, поставлені у веб-квесті. Безумовно, складання веб-квеста вимагає часу та високого професіоналізму викладача, але, розробивши серію завдань з певної тематики, викладач зможе використати їх і в подальші роки, що не лише економить час, а й робить навчання і контроль знань цікавим і сучасним. Більш того, веб-квести також сприяють розвитку навичок, необхідних для людини в ХХІ столітті: вміння працювати в команді, об'єктивно підходити до оцінки своїх досягнень, вміння аналізувати, самостійно і творчо мислити й орієнтуватися у величезному потоці інформації.

Дослідниця М. Просєкова зазначає, що перенести в електронне середовище можна швидше лише інформаційну складову, «знанієву компоненту», а не освітній процес повністю, бо він допускає володіння, що дорівнює вмінню та досвіду практичного застосування одержаних навичок. Знання, безумовно, можна ефективно копіювати, мультиплікувати, передавати на будь-які відстані. Але, що стосується вмінь, досвіду – виникає проблема: як передати практичні навички, володіння навичками, компетенціями дистанційно, віддалено, через мережу? На наш погляд, наголошує науковець, вміння і навички відточуються на практичному занятті за допомогою застосування off-line методів (метод фокус-груп, кейс, «портфоліо», ділові ігри, мозковий штурм, експертна оцінка, метод проектів) [23, с. 33].

Набуття інформаційної компетентності фахівцями-економістами забезпечує реалізацію принципу неперервної освіти (освіти впродовж усього життя) [24, с. 2], завдяки появі освітніх платформ, що пропонують масові відкриті безкоштовні он-лайн-курси від провідних університетів світу. Найбільш популярним нині є проект масових відкритих он-лайн курсів – Coursera. В ньому беруть участь більше 100 університетів-партнерів і більше 5 мільйонів користувачів. Перевагою проекту Coursera є те, що пропонуються не окремі лекції, а більше 500 повноцінних курсів, які включають відео-лекції з субтитрами, конспекти лекцій, домашні завдання, тести та підсумкові

екзамени. Доступ до вивчення курсів обмежений за часом – кожне завдання або тест мають бути виконаними до певної дати. На завершення курсу, за умови успішного здавання проміжних завдань і заключного екзамену, слухач може одержати сертифікат про закінчення навчання.

Як зазначає О. Кобилянський, для того, щоб знання спеціаліста були мобільними, він має бути здатним актуалізувати накопичені знання, вміти здобувати нові знання і використовувати і ті, й інші в своїй практичній діяльності. Ефективними способами актуалізації знань в «стиснутому», компактному, зручному для використання вигляді є їх моделювання в графічній і знаковій формах, структурна блок-схема теми, опорний конспект, таблиця, генеалогічне дерево та ін. Цілеспрямоване використання принципу укрупнення забезпечує до 20% економії навчального часу. Крім того, відсутність пояснень до схем, ілюстрацій, таблиць стимулює самостійне осмислення матеріалу. У технології проблемно-модульного навчання основна увага приділяється формуванню критичного мислення студентів. Критичне мислення, поряд з мобільністю знань і гнучкістю методу, є складовим елементом компетентності спеціаліста. Критичність передбачає вміння діяти в умовах вибору і прийняття альтернативних рішень, уміння спростовувати завідома хибні рішення, нарешті, вміння просто сумніватися [25, с. 153].

Визначальним чинником у формуванні базових компетентностей фахівців-економістів є практична підготовка. Обов'язковою вимогою до визначення баз практики є їх відповідність сучасним вимогам до ведення фінансово-економічної діяльності, запровадження систем якості, управління охороною праці тощо. Проте, доступ сторонніх осіб до таких підприємств часто обмежений, тому студенти продовжують проходити практику на підприємствах, які сповідують адміністративно-командні принципи господарювання, будуються на традиційних формах і методах організації виробництва, а персонал не відповідає сучасним вимогам щодо їхньої професійної компетентності.

З урахуванням цих обмежень можна виокремити дві основні форми організації виробничої практики [26]. Одна форма реалізується як складова господарської діяльності, а інша – квазіпрофесійна – може бути створена засобами моделювання з тією або іншою мірою подібності до умов реальної виробничої діяльності (віртуальне підприємство). Студенти ЗВО – майбутні фахівці-економісти, які проходять виробничу практику на підприємствах, мають можливість ознайомитися з практичними аспектами своєї майбутньої діяльності й особисто переконатися в правильності

вибору професії. Поспілкувавшись із керівниками практики на підприємстві, студенти можуть також оцінити свою майбутню роботу з точки зору матеріальної забезпеченості та стабільного існування в майбутньому. Як правило, після практики вони змінюють своє ставлення до навчання: стають більш зібраними, відповідальними, самостійними, а, ґрунтуючись на засвоєному досвіді, починають приймати виважені ухвали. Сформовані у студентів базові компетентності допомагають їм краще вчитися та бути більш впевненими у житті за межами ЗВО.

Впровадження технології віртуального підприємства в навчальний процес ЗВО може стати їх перевагою в конкурентній боротьбі. Концепція віртуальних підприємств пов'язана з публікацією роботи У. Девідоу та М. Мелоуна «Віртуальна корпорація» [27]. У цій роботі пояснено, що віртуальне підприємство створюється шляхом відбору людських, фінансових, матеріальних, організаційно-технологічних та інших ресурсів з різних підприємств та їх інтеграції з використанням комп'ютерних мереж. Це дає змогу сформувати гнучку та динамічну організаційну структуру, що є найбільш пристосованою до найшвидшого випуску й оперативної доставки нової продукції на ринок.

Відповідно до визначення Д. Іванова, віртуальне підприємство – це динамічна відкрита бізнес-система, сформована на базі єдиного інформаційного простору юридично незалежними підприємствами з метою спільного використання власних ресурсів для наскрізної реалізації всіх етапів економічно привабливих проектів від джерела витоку первинної сировини до передачі продукції кінцевому споживачу [28]. Згідно з цим підходом, учасниками віртуального підприємства виступають усі суб'єкти економічних відносин, задіяні в процесі надання послуг, виробництва товару учасники. В процесі цього між учасниками зберігаються принципи конкуренції, а віртуальне підприємство є відкритою системою, вхід в яку і вихід з якої визначаються самим підприємством.

Дослідниця Т. Подчасова розглядає віртуальне підприємство у двох аспектах: як мережну, комп'ютерно-опосередковану організаційну структуру, що складається з неоднорідних компонентів, розташованих у різних місцях, та створюється шляхом об'єднання організаційно-технологічних ресурсів сукупності підприємств та їх інтеграції шляхом використання комп'ютерної мережі; як тимчасову коопераційну мережу підприємств (організацій), що мають певні можливості для найкращого виконання ринкового замовлення та базуються на єдиній інформаційній системі [29].

Нині поняття віртуальне підприємство як навчальна технологія має різні інтерпретації. Віртуальне підприємство – це сукупність навчальних тренінгів різного функціонального охоплення, призначених для: закріплення компетентностей студентів під час вивчення дисциплін навчального плану підготовки бакалаврів і магістрів; формування нових, ринково затребуваних базових компетентностей з дисциплін (чи сфери управлінської діяльності), що відсутні в навчальних планах підготовки бакалаврів і магістрів. Віртуальне підприємство – це міжнародна програма, метою якої є практичне навчання студентів на базі створеного ними віртуального підприємства, що здійснює реальну бізнес-діяльність у межах міжнародної торгівлі, стартовий капітал якого створюється за рахунок спеціального фонду. Ця технологія відрізняється від попередніх тим, що студенти створюють нове віртуальне підприємство, а не розвивають діяльність уже наявного.

Пропонується розглядати віртуальне підприємство як сукупність навчальних тренінгів різного функціонального охоплення для студентів – фахівців-економістів. Інформаційною основою (початковими даними) тренінгу є база даних про діяльність уже діючого віртуального підприємства, прототип якого – реальне підприємство. Комплекс прикладних програмних продуктів на основі обліку й аналізу створюваних змін у бізнес-діяльності віртуального підприємства забезпечує студентам можливість вивчення практичної сторони бізнесу. В процесі проходження тренінгу студенти розвивають діяльність уже наявного підприємства. Відома технологія віртуального підприємства у формі пілотного навчального тренінгу одночасно для студентів різних економічних спеціальностей [30]. Реалізація цієї технології дозволяє підвищити інтерес студентів до навчання, а також набутти практичних навичок за рахунок використання сучасних програмних продуктів.

Технологія віртуального підприємства дозволяє всебічне вивчення бізнес-процесів за допомогою сучасних прикладних програмних продуктів, на базі віртуального підприємства, в основі якого лежить реальний прототип. Складність реалізації технології віртуального підприємства полягає в тому, що нині відсутній програмний продукт, який би комплексно відповідав заданим вимогам: наявність візуального всеосяжного уявлення про підприємство і його діяльність, внутрішнє і зовнішнє оточення; відображення всіх бізнес-процесів; можливість управління бізнес-процесами. Можна виокремити такі характеристики, притаманні віртуальним організаціям (підприємствам): вони утворюються в результаті взаємодії між компаніями, членом віртуальної організації

може бути як велика транснаціональна корпорація, так і невеличка приватна фірма чи навіть окремих консультант незалежно від територіального розміщення; компанії у віртуальній організації зберігають свою юридичну й економічну незалежність; метою використання віртуальної організації є оптимальне використання можливостей ринку та ресурсів; взаємодія партнерів у віртуальній організації обмежена конкретною метою [31, с. 50].

Однією з кращих методик є наближення середовища навчання до реальних умов роботи майбутніх фахівців, що, як можливий варіант, може бути реалізовано завдяки створенню віртуального підприємства в освітньому середовищі ЗВО. Віртуальні підприємства дозволяють готувати конкурентоспроможних фахівців, які досягаються значних успіхів не тільки під час навчання, але, що важливіше, і після закінчення університету. Побудова відносин на віртуальному підприємстві базується на ідеях, компетентності та партнерстві студентів, які виступають у ролі співробітників певної бізнес-структури. Віртуальний характер роботи полягає в командній співпраці і внутрішній мотивації, що потребує постійної взаємодії між умовними працівниками та підрозділами для виконання відповідних завдань у межах віртуального підприємства [32].

Отже, створення віртуального підприємства у ЗВО економічного профілю має забезпечувати: підвищення якості проходження виробничої практики майбутніми фахівцями-економістів; проведення навчальних тренінгів на первинних посадах адміністративно-управлінського апарату віртуального підприємства для закріплення знань і набуття навичок та базових компетентностей, достатніх для виконання завдань та обов'язків відповідного рівня майбутньої професійної діяльності; надання консалтингових послуг з питань економіки, фінансів, бухгалтерського обліку, менеджменту, маркетингу; проведення наукових експериментів; участь у вдосконаленні концепції електронної науково-педагогічної інформаційної мережі університету; розробку, адаптацію, підтримку та впровадження спеціалізованого програмного забезпечення.

У процесі реалізації проекту зі створення віртуального підприємства у Вінницькому навчально-науковому інституті економіки Тернопільського національного економічного університету використана програмна платформа «1С: Підприємство 7.7», яка характеризується широкими функціональними можливостями та має ефективну систему супроводу [33]. Паралельно проводяться заходи щодо реалізації віртуального підприємства і на інших програмних платформах, відповідно до розробленої його концептуальної

структури, що забезпечить реалізацію диверсифікації управлінських рішень під час проходження тренінгів та гнучку політику у виборі постачальників інформаційних систем. За загальною концепцією віртуального підприємства потрібно визначити кафедри (підрозділи), на яких під час проходження тренінгу студенти – майбутні фахівці-економісти – будуть здійснювати відпрацювання навичок фахової практичної діяльності відповідно до навчальних планів.

Метою виконання практикуму є засвоєння теоретичних основ курсу та набуття практичних навичок автоматизації типових задач фінансового планування, контролю й аналізу. У результаті вивчення дисципліни студент набуває потрібних знань з теорії та практики використання інформаційних технологій в обліку. Він має знати теорію економічної інформації, дроблення економічної інформації, види діючих інформаційних систем, комп'ютерні технології оброблення економічної інформації, створення та впровадження інформаційних систем нового покоління – систем підтримки прийняття рішень, а також опанувати методи й прийоми організації інформаційних систем за їх видами, рівні та функціональне призначення, удосконалювати, поглиблювати й розробляти форми та конфігурації інформаційних систем у напрямі максимального охоплення та розв'язання задач обліку на базі автоматизованих робочих місць.

Українські науковці М. Рогоза, Є. Івченко, В. Божко зазначають, що за загальною концепцією віртуального підприємства можна визначити відділи (підрозділи), в яких під час проходження тренінгу студенти різних спеціальностей, відповідно до навчальних планів, будуть проходити відпрацювання навичок фахової практичної діяльності (на базі відповідних кафедр), наприклад: фінансовий (кафедра фінансів); бухгалтерія (кафедра бухгалтерського обліку й аудиту); кадри (кафедра управління персоналом і економіки праці); збут і постачання (кафедра маркетингу); правовий (кафедра правознавства); підготовка виробництва (кафедри технології й організації ресторанного господарства, технології та організації харчових виробництв тощо) [31, с. 51-52].

Навчальний тренінг на робочих місцях працівників кожного підрозділу віртуального підприємства має на меті ознайомлення студентів з реальними завданнями, які вимагають свого розв'язання в умовах наявних інформаційних, нормативних і ресурсних обмежень, закріплення навичок виконання окремих функціональних обов'язків. Проходячи тренінг, студенти мають можливість поглибити своє розуміння умов діяльності конкретного підприємства, оволодіти

навичками та вміннями виконання завдань та обов'язків окремих функціональних підрозділів і фахівців, набути досвід роботи у колективі [31, с. 52].

Професійна та квазіпрофесійна діяльності в процесі практики дають можливість студентам не тільки вдосконалювати знання, вміння, навички та підвищувати кваліфікацію, а й сприяють формуванню базових компетентностей фахівців-економістів, потрібних для розв'язання проблем і завдань, з якими вони, майбутні фахівці-економісти, зустрінуться на виробництві та в бізнесі. Багаторічний досвід комплексного застосування цих форм практичного навчання підтвердив їх ефективність у формуванні базових компетентностей фахівців-економістів та створенні кращих стартових можливостей на ринку праці.

Нині знання передаються не лише від викладача до студента, а й між студентами, що дозволяє створювати новий рівень знань. У свою чергу, активно починають застосовуватися освітні технології, і викладачі можуть нести знання не лише в аудиторії. Бізнесу потрібні фахівці, підготовлені до суспільства знань. А «завтра» головним джерелом знання для студента стане Інтернет, технології будуть індивідуально орієнтовані та спрямовані на створення нових знань. Процес викладання допускатиме рух знанієвих об'єктів у будь-яких напрямках – від студента до викладача і назад, від студента до студента тощо. Випускник буде не просто фахівцем у своїй сфері, він зможе вливатися у бізнес-середовище як партнер або підприємець.

В минулому студент був змушений відвідувати заняття, записувати навчальний матеріал, єдиним джерелом знання були лекції. Нині студент відмінно володіє базовими ІКТ-технологіями, пошуковими інструментами Інтернету, сам здатний знаходити потрібну інформацію, в нього немає необхідності в записі лекційного матеріалу. Проте він потребує путівника, і це – функція викладача. Він має створювати нові знання, направляти студента на вивчення необхідних знань і навчати його з використанням уже звичних технологій. Лише так можна забезпечити задоволеність студентів якістю освіти.

У сучасних умовах спостерігаються тенденції, коли викладач все більше звільняється від деяких дидактичних функцій, в тому числі і контрольних, залишаючи за собою лише творчі. Значно змінюється його роль і розширюються можливості управління пізнавальною діяльністю студентів, змінюються якісні характеристики навчальної діяльності, відбувається передача комп'ютеру певних дидактичних функцій (подача навчальної інформації, демонстрація процесів і явищ), підвищуються вимоги до комп'ютерної підготовки самого

педагога. В процесі цього роль викладача в умовах використання інтернет-технологій залишається не тільки провідною, а й ще більш ускладнюється. Він відбирає навчальний матеріал для діалогу, розробляє структури й алгоритми взаємодії студентів з комп'ютерними засобами навчання, формує критерії управління діями студентів тощо [34, с. 208].

Однак витрати на придбання й обслуговування різної комп'ютерної техніки та програмного забезпечення в сучасних освітніх закладах постійно вимагають значних фінансових вкладень і залучення кваліфікованих фахівців. Як такі, що знижують витрати технології, нині виступають хмарні технології. Наразі спостерігається розповсюдження та застосування хмарних технологій у різних соціальних сферах: від економіки до освіти. У світі з'являються нові методики, засоби та проекти ефективного використання хмарних технологій. Одним з таких проектів, наприклад, є «Освітня хмара» (<http://ooblako.ru>) як сучасний інструмент для створення відкритих ЕОР і реалізації концепції «навчання без меж», тобто викладачі й студенти мають доступ до навчальних ресурсів із будь-якого пристрою, що має підключення до Інтернету, та у будь-який час. За допомогою освітньої хмари викладачі мають зручний інструмент для створення й розповсюдження власних навчальних курсів із можливістю зберігання курсів лекцій у форматах Moodle і Scorm [35].

Більшість сучасних інформаційних систем бухгалтерського обліку мають конфігурації для роботи у хмарах. Відомі системи бухгалтерського обліку потребують наявності ліцензій під час використання у хмарах. За відсутності ліцензії практично кожний хмарний сервіс надає можливість використання демоверсії у хмарі. Такі демоверсії та наявність відеороликів і відеокурсів дають можливість використання бізнес-додатків у хмарних сервісах для самостійної роботи студентів. Розглянемо відомі системи бухгалтерського обліку, що мають конфігурації у хмарах, і матеріали, що можуть бути використані для самостійної підготовки студентів. «1С: Підприємство» має конфігурацію «1С: Підприємство через Інтернет» (<http://1cfresh.com>), що реалізує можливість роботи з системою через використання хмарного сервісу, зокрема, містить такі додатки «1С: Бухгалтерія», «1С: Звіт підприємця», «1С: Зарплатня», «1С: Бухгалтерія державного закладу».

Таким чином, перенесення значної кількості бізнес-додатків до хмар потребує від майбутніх фахівців і, в першу чергу, майбутніх економістів, знання хмарних технологій і наявності практичних навичок роботи з сучасними бізнес-додатками й інформаційними системами у хмарах. Запропоновано напрями використання хмарних

сервісів у професійній підготовці майбутніх економістів. У процесі виконання лабораторних практикумів і завдань для самостійної роботи щодо використання хмарних технологій майбутні економісти отримують важливі навички щодо поняття хмарної технології та хмарних сервісів; потужностей хмарних сервісів відносно швидкості оброблення великих обсягів даних, зокрема для виконання інтелектуального аналізу даних, обґрунтованого прийняття рішень, управління часом і ресурсами проєктів, побудови оптимізаційних моделей, ведення бухгалтерського обліку та аудиту, побудови графіків, діаграм тощо; можливостей зберігання великих обсягів інформації та миттєвого доступу до них із будь-якого гаджету; поняття про надійність і безпеку даних, які розміщені у хмарних сховищах; формування навичок роботи з платформами хмарних технологій для корпоративних додатків [35].

Віртуальні майданчики в просторі Інтернет, що мають інструментарій для об'єднання людей в мережні співтовариства, дістали назву соціальних мережних сервісів [36, с. 45]. Такі сервіси мають великий вибір готових шаблонів для індивідуальної і спільної роботи студентів зі створення презентацій, схем, діаграм, відеороликів тощо, що дозволяє зосередитися на змісті завдання, а не на особливостях його представлення. Це економить час тих, хто навчається, і так само мотивує їх на роботу над завданням у зручній формі та звичному для молоді середовищі.

При використанні комп'ютерної мережі є можливість віртуальної роботи з будь-якою інформацією. В процесі цього сама інформація може зберігатися в одній або кількох точках мережі, а доступ до неї може здійснюватися з будь-якого робочого місця користувача. Мережа також дає змогу швидше й ефективніше обмінюватися даними без необхідності залишати своє робоче місце. Правильно спроектована мережа дає можливість ефективної спільної роботи всіх її користувачів. Так, бухгалтери, фінансисти, економісти і керівники можуть разом працювати над розробкою кошторису, використовуючи під час цього на своїх комп'ютерах одні й ті самі електронні дані. Спільна робота з використанням мережових технологій забезпечує можливість розміщення людей на будь-якій відстані один від одного.

Формування базових компетентностей майбутніх фахівців-економістів в процесі професійної підготовки потребує створення за допомогою використання електронних освітніх ресурсів комплексу організаційно-педагогічних умов: застосування електронного навчання, організація квазіпрофесійної діяльності засобами віртуального підприємства та хмарних технологій, використання у

процесі самостійної роботи студентів SMART-технологій. У межах реалізації *першої* педагогічної умови, було здійснено аналіз роботи провідних ЗВО України з підготовки фахівців-економістів, що показує накопичення певного досвіду навчання у сфері ІКТ. Застосовуючи *другу* педагогічну умову, організація квазіпрофесійної діяльності засобами віртуального підприємства та хмарних технологій, було виокремлено дві форми організації виробничої практики: перша реалізується як складова господарської діяльності, а друга – квазіпрофесійна – може бути створена засобами моделювання (віртуальне підприємство). При упровадженні *третьої* педагогічної умови було встановлено, що методики SMART-технологій дозволяють раціонально поєднувати професійний інтерес студентів із новими методами навчання, духом суперництва й колективізму; створюють базу неперервної освіти, надають можливості постійно підвищувати свою кваліфікацію, формують готовність до самоосвіти.

Література

1. Гелд Д. Глобальні трансформації. Політика, економіка, культура: пер. з англ. / Д. Гелд, Е. МакГрю, Д. Голдблатта, Дж. Ператтон ; Переднє сл. Ю. Павленка. – К. : Фенікс, 2003. – 584 с.
2. Мойко Оксана. Інформатизація освіти та проблеми впровадження в освіту інформаційних технологій / Оксана Мойко // Молодь і ринок. – 2011. – № 5 (76). – С. 115-118.
3. Сучасні інформаційні засоби навчання: навч. посіб. / П. К. Гороль, Р. С. Гуревич, Л. Л. Коношевський, О. В. Шестопалюк. – К. : Освіта України, 2007. – 536 с.
4. Гуржій А. М. Формування професійної компетентності майбутніх учителів трудового навчання засобами інформаційно-комунікаційних технологій : [монографія] / А. М. Гуржій, Р. С. Гуревич, Л. Л. Коношевський. – Київ-Вінниця: ТОВ Фірма «Планер», 2015. – 464 с.
5. Guri-Rosenblit S. «Distance educations and «e-learning»: Not the same thing / S. Guri-Rosenblit // Higher Education. – 2005. – № 49. – P. 467-493.
6. Clark R. C. E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning / R. C. Clark, R. E. Mayer. – John Wiley & Sons, 2011.
7. Mayadas F. Definitionsof E-Learning Courses and Programs Version 2.0 April 4, 2015 : Updated ELearning Definitions / Frank Mayadas, Gary Miller, John Sener // OLC Insights. – URL: <http://onlinelearningconsortium.org/updated-e-learning-definitions-2/>.

8. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей; под общей ред. В. С. Кукушина. – Ростов н/Д: «МарТ»; Феникс, 2010. – 336 с.
9. Anderson J. IT, e-learning and teacher development / J. Anderson // *International Education Journal, ERC2004 Special Issue*. – 2005. – № 5(5). – P. 1-14.
10. Лук'янова Л. Б. Комбіноване навчання в системі освіти дорослих: організаційно-технологічний аспект / Л. Б. Лук'янова // *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. – Вип. 44. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 48-51.
11. Bonk C. J. & Graham C. R. *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006.
12. Фролов И. Н. E-didactics как теоретический базис электронного обучения / И. Н. Фролов // *В мире научных открытий. Серия: «Проблемы науки и образования»*. – 2011. – № 2(14). – С. 135-142.
13. Naps T. Evaluating the Educational Impact of Visualization / T. Naps, G. Rößling, J. Anderson, S. Cooper, W. Dann, R. Fleischer, B. Koldehofe, A. Korhonen, M. Kuittinen, C. Leska, L. Malmi et al. // *ACM Sigcse Bulletin*. – 2003. – V. 35. – № 4. – P. 124-136.
14. Малинина И. А. Применение технологий смешанного обучения иностранному языку в высшей школе / И. А. Малинина // *Совр. науч. исслед. и инновации*. – 2013. – № 10. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27936>.
15. Вихруц В. О. Технологія веб-квест у формуванні корпоративної культури курсанта-прикордонника: методичний аспект / В. О. Вихруц. // *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. – 2013. – Вип. 3. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_2.
16. Гордійчук Г. Б. Застосування комп'ютерної техніки при викладанні предметів шкільного курсу: технологія розробки навчального проекту за методикою Intel® «Навчання для майбутнього» : навчально-методичний посібник для студентів заочної форми навчання / Г. Б. Гордійчук. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2015. – 148 с.
17. Савченко Л. О. Застосування проектної діяльності в практиці вищої педагогічної школи / Л. О. Савченко // *Проектна діяльність у технологічній освіті: монографія* / Савченко Л. О., Волкова Н. В., Гура Л. В., Драшко О. М., Лаврентьева О. О., Літковець О. Д., Кулинка Ю. С., Кучер З. С., Серьогіна І. Ю., Яковлева В. А. – К. : КНТ, 2015. – С. 25-44.

18. Добровольська Н. В. Використання інноваційної технології Веб-квест при викладанні математичних дисциплін для майбутніх менеджерів / Н. В. Добровольська // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: зб. наук. пр. ; [за ред. М. М. Козяра та Н. Г. Ничкало]. – Львів : ЛДУ БЖД, 2012. – [Ч. 1]. – С. 257-260.
19. Козяр М. М. Використання інтерактивних технологій навчання у підготовці фахівців безпеки життєдіяльності / М. М. Козяр // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми; зб. наук. пр. – Вип. 44 / Редкол. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 105-109.
20. Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е. С. Полат. – М.: Академия, 2008. – 400 с.
21. Гуревич Р. С. Веб-квест як інноваційна технологія навчання у вищій та середній школі / Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. // Вісник ЛНУ імені Т. Шевченка. – № 21(232). – Ч. 1. – 2011. – С. 36-45.
22. Просекова М. Н. Методология научного познания: кейс-технологии в практико-ориентированном применении / М. Н. Просекова // Инженерное образование. – 2015. – № 17. – С. 33-38. – URL: http://www.aeer.ru/files/io/m17/art_5.pdf.
23. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – Ст. 860. – С. 2-3.
24. Кобилянський О. Про питання коригування програми з безпеки життєдіяльності для студентів економічних спеціальностей у вищих закладах освіти / О. Кобилянський // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини: гол. ред. : Мартинюк М.Т. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2009. – Ч. 2. – С. 152-160.
25. Кобилянський О. В. Теоретико-методичні основи навчання безпеки життєдіяльності студентів економічних спеціальностей у вищих навчальних закладах : монографія / О. В. Кобилянський. – Вінниця: ВНТУ, 2012. – 590 с.
26. Davidow W. The Virtual Corporation: Structuring and Revitalizing the Corporation for the 21st Century / W. Davidow, M. Malone. – New York: Harper Collins. – 1992.
27. Иванов Д. А. Логистика. Стратегическая кооперация / Д. А. Иванов. – М. : Вершина, 2006. – 176 с.
28. Подчасова П. Т. Віртуальні підприємства як сучасна форма організації виробництва / П. Т. Подчасова ; Збірник наукових праць МННЦ ІТІС. – 2009. – Вип. 14. – С. 24-45.

29. Філіппова С. В. Віртуальне підприємство: перспективи та проблеми впровадження в навчальний процес ЗВО / С. В. Філіппова, К. В. Ковтуненко ; Матеріали 16 Всеукр. наук.-метод. конф. «Проблеми економічної кібернетики 2011», ОНПУ. У 3 т. – Т. 1. – Одеса : ОНПУ, 2011. – С. 22-23.
30. Рогоза М. Є. Створення навчально-тренінгового комплексу «Віртуальне підприємство» в Полтавському університеті економіки і торгівлі / М. Є. Рогоза, Є. І. Івченко, В. І. Божко // Вісн. нац. ун-ту «Львів. Політехніка». – 2012. – № 731. – С. 49-53.
31. Кожушко Л. Інноваційні технології в практичній підготовці менеджерів / Л. Кожушко, Т. Кузнєцова // Нова педагогічна думка. – 2013. – № 1.1. – С. 125. – URL: http://nbuv.gov.ua/jpdf/Npd_2013_1_32.pdf.
32. Волинець В. І. Управлінські інформаційні системи в аналізі та аудиті. Комп'ютерний практикум / В. І. Волинець, Б. В. Погріщук, Н. В. Гордополова. – Тернопіль : Крок, 2013. – 145 с.
33. Кобилянський О. В. Теоретичні засади формування компетенцій з безпеки життєдіяльності у студентів економічних спеціальностей : монографія / О. В. Кобилянський, С. В. Дембіцька, І. М. Кобилянська. – Вінниця : ВНТУ, 2014. – 264 с.
34. Дюлічева Ю. Ю. Хмарні технології у професійній підготовці майбутніх економістів / Ю. Ю. Дюлічева // Інформаційні технології в освіті. – 2014. – Вип. 18. – С. 71-79. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2014_18_10.
35. Кречетников К. Г. Социальные сетевые сервисы в образовании / К. Г. Кречетников, И. В. Кречетникова // Открытое и дистанционное образование. – 2010. – № 3. – С. 45-50.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

М. О. Давидюк, К. Ю. Подуфалова

У сучасному світі, де зникає потреба в здобутті професії один раз на все життя, і актуалізуються питання неперервної освіти, професійної мобільності, міждисциплінарних та полікультурних зв'язків, зростають наукові запити на осмислення феноменів, пов'язаних з професійною відповідальністю фахівця. Поняття відповідальності – особистісної, громадянської, професійної перетинається в семантичному полі з поняттями честі й гідності, порядності й благородства. Не випадково історія знає чимало «Кодексів честі», розроблених представниками певних соціальних верств і спільнот – лицарські кодекси, кодекси мореплавців, самураїв, торговців тощо. Лише за останнє десятиліття оновилися традиційні і були задекларовані нові «кодекси честі» професіоналів – учителів, лікарів, юристів, держслужбовців, науковців.

Сьогодні прийнято вести мову про професійну етику лікаря, журналіста, військового, юриста і т. п., адже в сучасному нестабільному світі перед фахівцями різних сфер і галузей діяльності все частіше виникають моральні колізії, розв'язати які, спираючись винятково на професійні знання, неможливо. Тому творці різного роду етичних кодексів, так званих «кодексів честі» мають на меті щонайперше формулювання й упровадження у професійне середовище норм корпоративної етики, які регламентують способи розв'язання різного роду морально-етичних проблем і суперечливих ситуацій, допомагають запобігти зловживанню службовим становищем у різних сферах професійної діяльності.

Сучасні кодекси професійної етики є свого роду доповненням законодавчих актів, котрі регламентують діяльність фахівців соціально значущих професій – лікаря, вчителя, судді, журналіста і т. п. Оскільки правове регулювання будь-якої діяльності має свої межі і не спроможне охопити увесь спектр ймовірних ситуацій, що можуть виникнути у визначеній сфері, такі «кодекси честі» виступають доповненням до чинного законодавства в аспекті правил суто корпоративної етики, – з одного боку, а з іншого – стають механізмом приведення до «спільного знаменника» різних (часто – діаметрально протилежних) поглядів фахівців на одну й ту саму проблему (приміром, у виборі лікарями стратегії лікування хворого або в побудові адвокатами лінії захисту обвинуваченого в суді, або ж у виборі педагогами методів навчання дітей з особливими освітніми потребами).

Цього можна досягнути за рахунок формалізації моральних ідеалів, на яких базується та чи інша професійна діяльність, перетворивши їх на корпоративні принципи та норми: адже навіть поняття «чинити по совісті» у фахівців із приблизно однаковим рівнем освіти і досвіду може різнитися, а велика соціальна значущість деяких професій передбачає і високий рівень відповідальності перед суспільством представників цих професій.

Реформи освіти, здійснювані фактично в усіх країнах світу в останні роки, пов'язані з технологізацією і виробленням нових підходів до навчання, розумінням нової місії педагога в освітньому процесі актуалізували потребу у вчителях з високим рівнем професійної відповідальності.

У 2012 році в Україні було розроблено проект «Етичного кодексу українського педагога», який був покликаний систематизувати та закріпити єдину систему норм і правил моралі в усіх видах діяльності педагога, чинних по всій території країни. Аналіз цього документу показує, що в ньому прописані основні принципи педагогічної етики, зокрема «творення блага, автономності педагога, домінування інтересів учня, чесності й порядності» [5]. Документ, який ще не мав юридичної сили, швидко поширився в освітянському середовищі, адже в ньому були прописані не лише обов'язки, а й права вчителя і певні застереги щодо встановлення дружніх стосунків із учнями та їхніми батьками, а також окреслене коло питань, що стосуються професійної відповідальності вчителя: так, приміром, учитель не повинен «виконувати протикультурну, аморальну, неправомірну діяльність», «втрачати почуття міри і самовладання», ... «не повинен брати і давати хабарі», використовувати «майно освітнього закладу для особистих потреб». Працівники освіти «не повинні принижувати честь і гідність учнів ні за яких обставин», зобов'язані «справедливо і об'єктивно оцінювати роботу» і вимагати знань «позитивно і обґрунтовано». Учителеві також пропонується «зберігати в таємниці інформацію, отриману від учнів, за винятком передбачених законодавством випадків, не розголошувати висловлену дітьми думку про своїх батьків або думку батьків про дітей». Особливо підкреслюється, що «стосунки учителів з батьками не повинні робити впливи на оцінку особи і досягнень» [там само]. Подібного роду документи були розроблені й ухвалені на початку XXI століття фактично в усіх розвинених країнах світу. Як бачимо, особливі акценти ставляться на особистісну й професійну відповідальність учителя, яка стає підґрунтям професійної етики і педагогічної майстерності. Тому вважаємо за доцільне детально проаналізувати поняття «професійна відповідальність учителя» і окреслити можливі

шляхи її формування на етапі здобуття вищої професійної освіти.

Сутність категорії «відповідальність» виражається в тому, що вона в найбільш узагальненому вигляді розкриває основні сторони необхідності відповідати за власні дії та поведінку як багатопланового морального феномену. Теоретичний аналіз цього феномену передбачає визначення змісту категорії відповідальність і виявлення особистісних форм її прояву, тобто тих ситуативних реакцій і поведінкових моделей, притаманних людині, фахівцю, зокрема педагогові, які свідчать про наявність або навпаки відсутність у неї відповідальності. Зміст цієї категорії виступає як єдність об'єктивного й суб'єктивного. Взаємодія об'єктивного і суб'єктивного реалізує взаємозв'язок категорії відповідальність з категоріями «обов'язок», «совість», «честь», «гідність». Професійна відповідальність, поряд з іншими формами її прояву – громадянською, батьківською – є інтегративною властивістю особистості, представника певної професійної галузі. Зокрема, педагогічна відповідальність виявляється у базових сферах відповідальності вчителя і містить у собі певні смислові конструкти ціннісного ставлення особистості до: педагогічної діяльності, до освітянської праці, до педагогічного й учнівського (дитячого, студентського) колективів, до колег-освітян, до батьків, до змісту освіти, її місії і цінностей.

Проведений аналіз наявних підходів до трактування педагогічної відповідальності в філософських, психолого-педагогічних наукових джерелах дає підставу розглядати цей феномен як особливий спосіб взаємин людини і суспільства, і водночас як моральний і професійний регулятор педагогічної діяльності та оцінки її результатів, і як індивідуальну якість особистості.

Сформованість відчуття педагогічної відповідальності майбутнього вчителя виявляється в таких емоційно-поведінкових проявах і реакціях, як емпатія, радість за успіхи учнів, задоволеність результатами своєї праці, докори сумління за власні прорахунки й помилки в освітньому процесі і т.п.

Проблеми формування педагогічної відповідальності, пов'язаної з професійною компетентністю, розробляються сучасними вітчизняними й зарубіжними науковцями, які розглядають їх у різних аспектах: соціально-економічному, управлінському, психолого-педагогічному (С. Батишев, В. Лазарєв, А. Шелтен та ін.). Дослідження С. Вершловського, Б. Гершунського, М. Євтуха, М. Лук'янової, М. Сметанського та ін. акцентували необхідність подальшого розроблення проблеми підготовки професійно компетентного вчителя, свідомого свого професійного, громадянського й особистісного обов'язку, готового нести відповідальність за свої дії і вчинки, професійну поведінку,

якість навчання і виховання дітей. Адже вчитель забезпечує відтворення головної суспільної цінності – людини, спроможної до творчого самовираження й самореалізації в будь-якій сфері життєдіяльності.

Жодними законодавчими актами неможливо примусити педагога слідувати морально-етичним нормам. Питання моральної відповідальності і професійної честі учителя належать до сфери цінностей і світоглядних позицій. Усвідомлення вчительської місії і свого особистого покликання приходить ще задовго до вступу у педагогічний ЗВО, в дитинстві, отрочстві, коли дитина в якості значущого дорослого обирає вихователя, учителя, тренера – і починає свідомо наслідувати його поведінку, прагнучи сформувати в себе ті якості і чесноти, які має авторитетний для неї педагог. Саме із цього захоплення вчителем, наставником виростає прагнення не просто бути схожим, а й обрати собі ідентичну професію, самореалізуватись у ній, стати успішним і авторитетним. Власне, тут і починається усвідомлення власної професійної відповідальності – спочатку за свій професійний вибір, потому – за відповідність своїх знань, навиків, умінь і цінностей нормам і критеріям якості педагогічної професії.

Проблема розвитку професійної відповідальності вчителя, очевидно, є проблемою фахової підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти: адже саме в процесі входження у смислові виміри майбутньої професії – через педагогічну практику, участь у науковій роботі, у майстер-класах провідних учителів, через вироблення власного стилю педагогічної діяльності і усвідомлення себе вчителем формується та властивість особистості, яка не дозволяє «халтурити», готуючись до уроку, зневажати учнів, колег, не дозволяє виявляти агресію, злість, або бути байдужим до вихованців – і саме це ми називаємо професійною відповідальністю вчителя.

Розвиток професійної відповідальності органічно поєднується зі становленням професійної педагогічної компетентності. Питання формування професійної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти, становлення їхньої особистості, формування професіоналізації відображене в роботах В. Бездухова, В. Беспалька, В. Загвязинського [2; 3; 6].

Аналіз масиву досліджень названих авторів дозволяє стверджувати, що сьогодні професійна компетентність майбутнього вчителя розглядається, здебільшого, як універсальна характеристика, котра об'єднує в собі науково-педагогічні знання і вміння, творчі здібності, самостійність, здатність до адекватної самооцінки й критичного мислення, сформованість комплексу морально-етичних

цінностей. Це бажаний образ фахівця, який має сформуватися в академічному просторі закладу вищої освіти.

Таким чином професійно значущі індивідуальні якості виступають як певне новоутворення, в якому зовнішні характеристики й вимоги перетворюються, створюючи індивідуальну неповторність фахівця. Звідси випливає, що перед педагогічною освітою постає актуальне завдання формування професійного мислення, професійної відповідальності педагога ще зі студентської лави, що може бути досягнуто за рахунок глибокої інтеграції теоретичного і практичного компонентів змісту фахової підготовки.

Обговорюється науковцями-освітянами і процес формування почуття відповідальності як особистісної якості, що передбачає досягнення ціннісної, когнітивної поведінкової та емоційної автономії особистості, яка власне й складає сенс розвитку, як на віковому етапі юності, так і в ранньому періоді професійного становлення. До слова, серед розмаїття наукових досліджень різних професійно важливих якостей учителя саме професійна відповідальність вивчена недостатньо. Хоча саме ця властивість виділяється багатьма науковцями в якості складової професійної компетентності, внутрішня її структура і умови формування лише починають розроблятися у вітчизняній науці.

Відповідальність студентів-майбутніх учителів у якості важливої професійної характеристики аналізували свого часу К. Абульханова-Славська, В. Галузяк, Ю. Мішина, В.Прядейн, А. Петровський, М.Сметанський та ін. Зазначена проблема є предметом міждисциплінарного дослідження. Відповідальність розглядається фахівцями різних галузей – філософії, соціології, психології, педагогіки та ін.

У психології виділяються декілька напрямків у дослідженні відповідальності. У межах одного з них висвітлюється проблема виховання відповідальності на різних вікових етапах, зокрема аналізуються фактори, умови, прийоми, що впливають на розвиток відповідальності (І. Бех, Ж. Завадська, Л. Ітельсон, К. Клімова, Л. Славіна, Ю. Сокольніков, Н. Тен, Л. Шевченко). У роботах іншого напрямку відповідальність розглядається як феномен міжособистісних відносин у груповій діяльності (В. Агеєв, Л. Сухінська).

Інший аспект психологічного дослідження представлено працями Т. Гаєва, Л. Коршунова, К. Муздибаєва, А. Слобідського, де розробляється проблема формування відповідальності в конкретному виді діяльності, зокрема, в трудовій.

Окремим напрямком дослідження відповідальності є праці К. Абульханової-Славської, Є. Дорофєєва, В. Каліна, В. Крутецького, В. Розанової, М. Савчина, Л. Славіної, Л. Фрідмана, де відповідаль-

ність розуміється як різні форми контролю суб'єкта за своєю діяльністю з огляду на виконання ним прийнятих норм і правил.

Потужний науковий внесок у проблему відповідальності здійснила свого часу психологічна теорія діяльності, оскільки вона є провідним фактором формування основних якостей особистості (Б. Ананьєв, М. Каган, В. Крутецький, О. Леонтєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн та ін.).

У педагогіці одним із перших відповідальність як соціальну якість особистості розкрив А. Макаренко. Він розглядає її крізь призму включення вихованців в систему відповідальних залежностей як визначальної умови формування особистості. Великого значення відповідальності педагога надавав В. Сухомлинський, вважаючи цю якість здатністю особистості самостійно формулювати зобов'язання, виконувати їх і самого себе контролювати.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з питань формування відповідальності вчителя дозволяє дійти певних висновків і сформулювати основні положення, які скеровуватимуть наші подальші наукові пошуки.

Формування почуття відповідальності базується на єдності процесів соціалізації та індивідуалізації та визначається, виходячи з таких критеріїв: 1) існування причинно-наслідкового зв'язку між дією та її результатом, при збереженні контролю суб'єкта над перебігом подій; 2) спроможності суб'єкта прогнозувати можливі наслідки своїх дій і оцінювати їх ефект для інших; 3) можливість вільного вибору власних дій. Таким чином, моральна відповідальність передбачає об'єктивну можливість вибирати, при чому цей вибір здійснюється або як відмова від порушення моральної норми, або як вибір між конкуруючими моральними нормами, що також важливо враховувати при роботі зі студентами, особливо на практичних і лабораторних заняттях з психолого-педагогічних дисциплін, і в ході педагогічної практики.

Свого часу В. Сластьонін зауважив: «Учитель не лише професія, сутність якої – транслювати знання, а висока місія творення особистості, що стверджує в людині людину» [8, с. 34].

У цьому зв'язку мета педагогічної освіти може бути представлена як неперервний загальний і професійний розвиток учителя нової генерації, якого вирізняють:

- висока громадянська і соціальна відповідальність, що постають водночас як чинники і результати відповідальності професійної;
- любов до дітей і розуміння дитинства як найважливішого етапу розвитку людини;
- висока духовна культура, розвинена система цінностей, моральна свідомість;

- належний рівень розвитку педагогічних здібностей і компетентностей, здатності навчати, виховувати, стимулювати й корегувати розвиток різних категорій дітей;
- готовність до творчості, здатність до інновацій;
- потреба в постійній самоосвіті, готовність до саморозвитку;
- фізичне й психічне здоров'я, високий рівень стресостійкості і працездатності [8, с. 34-35].

Своєю чергою, досягнення високого рівня компетентності можливе лише за умови прояву відповідального ставлення до засвоєння фахових знань та умінь, навиків і цінностей професії. Тому серед багатьох компонентів компетентності особлива увага в професійній підготовці вчителя має приділятися розвитку відповідальності, котра виступає характеристикою професійно-етичної культури, є регулятором моральної поведінки вчителя.

«Відповідальність виступає стимулом постійного творчого пошуку оптимальних шляхів виконання особистістю свого професійного та громадського обов'язку, стрижнем її професійних і громадських якостей. Необхідною умовою формування професійної відповідальності майбутнього вчителя є його зацікавленість у процесі та результатах навчально-пізнавальної діяльності», – переконують М.Сметанський і В.Галузяк [9, с.68].

У зарубіжній педагогічній науці проблема відповідальності вчителя за результати своєї праці розкривається у різних аспектах. Так, американський педагог М. Бачлер, порівнюючи якість освіти учнів у привілейованих і звичайних школах, доходить висновку про те, що якість отриманої освіти більшою мірою залежить не від типу школи і матеріальних статків учнів, а від відповідального ставлення педагогів до власних обов'язків. Їхня творча та інноваційна діяльність позитивно впливає на успіху молоді в навчанні [13, с. 60-63].

Річард Охманн, професор Університету Весліана (США, Огайо), досліджує поняття відповідальності, зобов'язань і обов'язку в діяльності університетських викладачів. Зауважуючи, що бізнес глибоко проник в університетську освіту, професор пов'язує відповідальність викладачів за якість знань студентів із фінансовою відповідальністю, ведучи мову про конфлікт «гроші VS доступність освіти» (немає грошей – немає освіти). Його висновок про те, що неможливо придбати знання за гроші і гарантовано здобути якісну освіту за рахунок досить високої оплати, актуальний для будь-якої освітньої системи сучасності, в тому числі й для української. Дослідник принагідно зауважує, що зобов'язання, обов'язок і відповідальність – дещо різні речі, оскільки відповідальність окреслює стратегію наближення до бажаного результату, що вимагає

дотримання певних вимог до освітнього процесу. А зобов'язання і почуття обов'язку автор трактує в контексті оплати праці викладача, про що студенти знати не повинні [14, с. 24-29].

Погоджуємося із тим, що виразніше за все прояв особистісної відповідальності відбувається саме на етапі вибору й орієнтації в професії, оскільки інтегрує в собі ціннісні, смислові, прагматичні компоненти самовизначення. Г. Абрамова вважає, що професійна орієнтація в сучасних умовах не завжди є особистою справою молодшої людини, через певне ухвалені рішення стосовно майбутнього фаху, «розпочинається шлях до практичної етики, де почуття обов'язку й відповідальність виливаються у конкретні професійні рішення і дії» [1, с. 23].

Об'єктивними показниками відповідальної поведінки студента можуть бути відображення соціальних взаємин в освітній і професійній діяльності – маємо на увазі пунктуальність, відповідальність, старанність, академічну доброчесність, результативність діяльності, до суб'єктивних факторів можна віднести прагнення до саморозвитку, самоосвіту, самовдосконалення, тобто актуалізацію потенційних можливостей і здібностей [7].

Але відповідальність не формується в ході навчання лінійно, покроково, від простого до складного. Це процес неоднозначний, пов'язаний з цінностями і етикою, залежний від багатьох зовнішніх чинників, суперечностей і перешкод. На шляху кожної молодшої людини до здобуття професійних навиків і компетентностей виникає чимало перешкод, які в дидактиці вищої школи традиційно називають дидактичними (або педагогічними), тобто такими, котрі перешкоджають нормальному професійному навчанню [12]. Охарактеризуємо найбільш типові з цих перешкод.

Соціально-психологічні: це суперечності між прагненням задовольнити свої фізичні, дозвілєві, інтелектуальні потреби (що надзвичайно актуальні в період юнацького розквіту фізичних сил та потенцій) та лімітом часу на дозвілля, економічними й фінансовими обмеженнями в задоволенні цих потреб.

Адаптаційні пов'язані, здебільшого, зі змінами місця проживання, соціального оточення, фінансових можливостей, побутових умов.

Мотиваційні перешкоди пов'язані з тим, що вступ багатьох студентів у педагогічний ЗВО на конкретний факультет виявився зовсім не запланованим і бажаним, часто це трапляється під впливом батьківської думки, але молода людина не має хисту вчитися фактично з перших днів перебування в статусі студента, тому в таких випадках вести мову про формування професійної відповідальності неможливо.

Дидактичні, які пов'язані з суперечностями між прагненням до

самостійності в способах здобуття знань і консервативними формами підготовки, або навпаки – між репродуктивними шкільними навиками отримання інформації і необхідністю самостійно її здобувати, опрацьовувати, узагальнювати. В цьому контексті суттєвими виявляються також різні вимоги стосовно контролю й оцінювання освітньої діяльності студента (з різних дисциплін, у різних викладачів, інші критерії оцінок порівняно зі школою і т.п.).

Інформаційні перешкоди пов'язані з великими обсягами інформації й обмеженими ресурсами для її обробки – браком інтелектуальних навиків і здібностей, відсутністю алгоритмів упорядкування і систематизації інформації, т. зв. «кліповим мисленням» сучасної молоді. Поряд із цим, збільшення термінів для дорослішання в сучасній цивілізації призводить до того, на чому акцентує М. Гамезо: «...період навчання, який сильно затягується в часі, веде деяких молодих людей до безвідповідального інфантилізму.. Аномія (невизначеність і нестабільність) породжує цинічне й безвідповідальне ставлення молоді до закону, до нехтування моральними цінностями» [4, с. 102].

Утім, охарактеризовані нами перешкоди для розвитку професійної відповідальності майбутнього вчителя коректно розглядати все ж таки не як загрози цьому процесу, а в якості джерела розвитку відповідальності як для студентів, так і викладачів, що, своєю чергою, спонукає до пошуку шляхів мотивації бути відповідальним.

Ще чверть століття тому завідувач кафедри педагогіки Вінницького педагогічного інституту, доктор педагогічних наук М. Сметанський слушно зауважив: «Сьогодні відчувається необхідність в законі, який, з одного боку, усував би адміністративно-командний стиль соціально-педагогічного управління підготовкою майбутнього вчителя, а з другого, чітко визначав відповідальність студента за результати своєї роботи і держави за створення умов для його професійного зростання. Саме відсутність такої взаємовідповідальності є однією із причин безвідповідальності» [9]. Минуло достатньо часу, але досі на законодавчому рівні не розроблено адекватних і дієвих механізмів мотивації майбутнього вчителя бути відповідальним за рівень і якість власної професійної підготовки під час навчання у ЗВО. Саме тому ми пропонуємо викладачам, які розробляють зміст навчальних і робочих програм – обов'язкових та вибіркових – для педагогічних ЗВО, сконцентруватись на такому смисловому наповненні навчального матеріалу, який мотивував би сучасну студентську молодь-майбутнє вчителство – брати на себе відповідальність за ухвалені рішення. Важливим у цьому аспекті також виявляється добір таких форм і методів аудиторної і позааудиторної роботи, котрі спонукають до

роздумів про наслідки власних дій, стимулюють освітній діалог, зацікавлюють дослідницьким напрямом роботи педагога, поглиблюють розуміння цінностей професії вчителя.

Ми пропонуємо студентам такі види завдань, які скеровують їхню самооцінку, рефлексивну діяльність у русло усвідомлення власної професійної відповідальності саме як педагога, зокрема:

1. Написання тематичних есе на теми типу «Педагогічна підтримка дітей, які перебувають у скрутних життєвих обставинах», «Приймальна дитина в школі», «Гаджети на уроці: переваги і ризики для викладання», «Механізми впливу масових соціальних комунікацій на формування особистості підлітка», «Типологія сімейних негараздів їх вплив на дитину», «Осмислення феномену дитинства у вітчизняній і зарубіжній педагогіці» тощо.

2. Групові дискусії на теми: «Значення релігійних організацій і громадських об'єднань у вихованні й соціалізації дитини», «Ризики й загрози стихійної соціалізації», «Соціально-економічні і культурні причини відхилень у поведінці дітей»;

3. Ігрове проектування у рамках вивчення таких модулів педагогічних дисциплін, як «Підготовка до ЗНО» («Основи педагогічних вимірювань і моніторингу якості освіти» – вибіркова дисципліна для студентів 1 курсу), де дидактична гра проектується як фрагмент ток-шоу з трьома групами учасників – гості студії, представники УЦОЯО, батьки та учні – яким потрібно розв'язати суперечливе питання стосовно доцільності ЗНО, можливостей його удосконалення і технологій підготовки до такого роду випробувань (адже вони є, по суті, соціальним ліфтом, який може надати талановитим незаможним дітям доступ до хороших університетських курсів і програм, якісної і престижної освіти). Під час вивчення модуля з «Педагогіки» (2 курс) під назвою «Теорія виховання» на лабораторному занятті «Методи виховання» вдаємося до ігрового проектування дещо іншого типу – інсценізація складних педагогічних ситуацій з декількома варіантами розв'язання. При чому в різних ролях – дитини, дорослого, педагога – отримують шанс побувати практично всі члени академічної групи. На семінарському занятті «Концепції і моделі виховання» в рамках того ж таки модуля студенти беруть участь у рольовій грі, учасники якої виступають в ролях вихователів – представників різних виховних концепцій і моделей, презентуючи власну наукову школу і методи виховного впливу на дитину. Такого роду навчальна активність справляє потужний емоційний вплив на студентів, наочно демонструє, наскільки важливим виявляється професійна і особистісна відповідальність учителя, адже від його рішень залежать долі учнів.

4. Підготовка аналітичних оглядів літератури і психолого-педагогічної періодики з дискусійних питань, як-от гендерна політика і стосунки між дітьми в закладі освіти, вплив політичних факторів на зміст освіти зі своєї профільної дисципліни, релігійна і національна належність учня як фактор стигматизації, етичні проблеми інклюзивного навчання, превентивні заходи щодо запобігання булінгу і дитячій агресії тощо.

5. Потужним виховним зарядом в аспекті виховання педагогічної відповідальності майбутніх учителів виступає звернення до досвіду знакових постатей вітчизняної та зарубіжної педагогіки, аналіз їхніх біографій, професійного досвіду з його здобутками і прорахунками, злетами і падіннями, знайомство з літературними працями кращих представників учительської професії – Я.А. Коменського, Ф. Фребеля, М. Монтесорі, К. Ушинського, Я. Корчака, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін.

Винятковою є спадщина Василя Олександровича Сухомлинського: до джерел його педагогічної мудрості звертались і звертатимуться надалі покоління українського й зарубіжного вчительства, які прагнуть навчитися в Педагога-Майстра дослухатися до дитячої душі, вловлюючи найтонші її порухи і бачити в кожній дитині унікальність і обдарованість, і разом з тим виховувати себе, формувати в собі відповідальне ставлення до всього, що ти робиш і через що впливаєш на долю вихованця. Справжній учитель, на переконання В. Сухомлинського, крім професійних знань і умінь, повинен володіти величезним духовним, моральним, етичним потенціалом, такими людськими якостями, як доброта, милосердя, співчуття до ближнього. Учитель повинен бути взірцем у галузі практичної реалізації таких моральних категорій, як відповідальність, совість, честь. Учитель повинен розуміти інший спосіб життя, мислення, поведінки, толерувати несхожість і розмаїтість. Тому сучасні підходи до вищої педагогічної освіти передбачають не лише формування знань, умінь і компетенцій, ціннісного ставлення до дитини і до праці вчителя, а ще й розвиток педагогічних здібностей – комунікативних, перцептивних, дидактичних, організаторських.

Вищим етапом педагогічної творчості, на думку В. Сухомлинського, є поєднання практики з елементами наукового дослідження: тут не йдеться про науково-дослідницьку діяльність в безпосередньому її потрактуванні, а швидше, про вивчення проблем, які вже вирішувались науковцями, але в освітній практиці щоразу розкриваються новими гранями. І вчитель, котрий працює творчо, будучи посередником між педагогічною теорією і шкільною практикою, постійно бачить нові відтінки психолого-педагогічних явищ. «Теорія педагогіки

лише в цьому випадку може претендувати на наукове значення, коли вона перевіряється дослідним шляхом», – стверджував педагог.

Навчально-дослідницька діяльність в університеті має спрямовуватися на створення умов для залучення студентів до наукових досліджень, навчання молодих людей логіці наукового пізнання, технікам педагогічного експериментування, роботі з масивами інформації, етичними нормами проведення педагогічної діагностики і відповідального ставлення до інтерпретації її результатів. Навчально-дослідна робота студента має стати складовою освітнього процесу, елементом внутрішньої університетської культури, сприяти становленню педагогічної майстерності майбутнього вчителя. Звертаючись не лише до сучасників, а й у майбутнє, Василь Сухомлинський писав: «Людина, що добре знає науку, на основі якої побудований предмет, котрий він викладає, закохана в цю науку, знає її горизонт – найновіші відкриття, дослідження, досягнення. Гордістю школи стає вчитель, який... сам небайдужий до проблем, над якими б'ється його наука, здатний до самостійного дослідження» [10, с. 17].

Педагог був щиро переконаний у тому, що вчитель не зможе працювати, не аналізуючи постійно свою діяльність. Саме в постійному прагненні вчителя до самоаналізу власної праці, у розвиткові дослідницької позиції педагог-учений бачив резерв розвитку педагогічної культури, професійної і громадянської відповідальності. Сухомлинський вважав, що необхідно ще під час навчання сформувані в студента установку до аналізу своєї діяльності, до встановлення причиново-наслідкових зв'язків між рівнем знань учнів і стилем викладання вчителя.

Сьогодні вже доведено, що в результаті самоаналізу й самооцінки професійної діяльності у вчителя розвивається особливий тип мислення – рефлексивний, про що, випереджаючи час, говорив у своїх працях учитель-новатор. Уже на початковому етапі діяльності колективу Павльської школи (1948-1954 рр.) важливе місце в ній відводилося пошуку ефективних методів і прийомів розвитку культури педагогічної праці вчителя. На думку Василя Олександровича, для того, щоб добитися, аби кожен учитель знав не тільки ази навчання, а й глибокі джерела предмета, необхідні читання, читання і ще раз читання, «як найперша духовна потреба, як їжа для голодного». Натомість ще в «доцифрову» епоху педагога непокоїв «великий і всезростаючий потік інформації, який несе в собі загрозу». Уплив величезної кількості інформації на сучасного вчителя впродовж робочого дня, під час відпочинку (новини, повідомлення з соцмереж, огляд нових відео і фотоматеріалів до уроків тощо) часто позбавляє його бажання читати додаткову психо-

лого-педагогічну літературу – дається взнаки перенасичення інформацією. Як навчити майбутнього педагога фільтрувати інформацію, не губитися в ній, відповідально ставитися до свого щоденного «інформаційного меню», зберігаючи бажання читати книги?

Університетська аудиторія має стати середовищем не лише для наукових дискусій, методичних майстер-класів і захопливих лабораторних занять, а й місцем зустрічі людей, захоплених однією ідеєю, які будують діалоги і полілоги на засадах спільних професійних і загальнолюдських цінностей. Це може бути творчий вечір письменника-земляка, презентація книги, обговорення кінофільму (разом із колективним переглядом його фрагментів) – важливими для подальшої вчительської праці і роботи над собою стануть емоції, що їх ми переживаємо в гурті однодумців, а не наодинці з гаджетом чи телевізором.

Разом із тим, професійна підготовка майбутнього вчителя неможлива без постійного відстеження й аналізу нових наукових здобутків. В. Сухомлинським учитель розглядався як спеціаліст у певній предметній дисциплінарній галузі. Тому особлива увага акцентувалася на тому, як вчитель знає свій предмет, наукову царину, на основі якої побудована навчальна дисципліна. Це положення зумовило вибір методів і форм розвитку культури педагогічної праці у Павлівській школі: організація індивідуального читання вчителя («справжній учитель – книголюб») була золотим правилом педагогічного колективу школи і стала свого роду традицією; підготовка й читання лекцій з проблем науки, техніки, мистецтва, духовного життя суспільства (наприклад: «Біохімічні процеси й мислення», «Знання й моральність», «Класична генетика і шкільна біологія», «Кібернетика і програмоване навчання» – вражають уже самі назви доповідей!); відвідування й аналіз системи уроків з метою виявлення залежності результатів педагогічної діяльності вчителя від його ерудиції та культури. Варто зауважити, що в той час традиційні рекомендації освітян-науковців щодо розвитку психолого-педагогічної культури вчителя зводилися, в основному, до самостійного читання, але не до дискусій і колективного обговорення на належному науковому рівні проблем теорії і практики.

Ще під час університетського навчання доцільно сформувавши в майбутнього вчителя потребу в обміні знаннями про різного роду педагогічні інновації, психологічні відкриття, прагнення залучати в свою діяльність елементи досвіду колег, їхні прогресивні ідеї. Цьому сприяє проведення науково-практичних конференцій, зустрічей з відомими науковцями, вчителями-практиками, організація майстер-класів, які можуть проводитися як освітянами-практиками, так і

самими студентами (найчастіше – студентами старших курсів, які вже мали практику в закладах освіти).

Ще один виклик часу – навчити майбутнього педагога працювати з різними учнями, здійснюючи індивідуальний підхід до кожного.

У своїй роботі «Павлівська середня школа» Василь Олександрович відмічає: «Майстерність педагога полягає в умінні побачити обдарованість дитини, визначити сферу застосування її інтелектуальних і творчих сил та поставити перед нею завдання, щоб, розв'язуючи їх, вона долала труднощі, і щоб це сприяло подальшому розвитку її здібностей. Ми дбаємо про те, щоб учні жили в позаурочний час багатим інтелектуальним життям і щоб це життя позначалося на духовному розвитку колективу, підносило розумовий рівень усіх учнів, розвивало здібності менш обдарованих» [10, с.284].

Сучасна соціально-культурна ситуація ускладнює проблему індивідуального підходу до учня високими вимогами й очікуваннями його батьків, – з одного боку, а з іншого – низьким рівнем навчальної мотивації самої дитини й вимогами шкільної програми. Як сформувати в педагога вміння бачити те, що потрібне дитині в конкретний момент навчального процесу?

Ще зі студентської лави варто навчити вчителя проектувати індивідуальну траєкторію розвитку кожного вихованця, безумовно, відповідально й сумлінно ставлячись до цього (таке проектування не має бути окресленням якихось ідеальних моделей, що існують лише у сміливій уяві педагога, а повинне враховувати здібності та інтелектуальний і фізичний потенціал учня, стиль його навчальної діяльності, має бути узгоджене з батьками дитини).

Без наукового передбачення, без уміння закладати в людину ті зерна, які зійдуть через десятиліття, виховання перетвориться на примітивний догляд, вихователь на неграмотну няньку, педагогіка на знахарство, – зауважував Сухомлинський. Педагогіка у педагогічному університеті повинна стати, на думку В. Сухомлинського, провідним предметом, у центрі уваги якого – жива дитина і живий учитель. У цьому плані корисним буде звернення безпосередньо до досвіду роботи самого педагога-новатора і Павлівської школи. Як описує в своїх статтях Василь Олександрович, на щотижневих педагогічних засіданнях учителі обговорювали духовний світ конкретної дитини, джерела її розумового, морального, емоційного, фізичного, естетичного розвитку; середовище, в якому в дошкільні роки й у роки шкільного навчання формувалися розум, мислення, почуття, характер, переконання особистості [11, с.201]. Двічі на місяць по понеділках на психологічних семінарах учителі, класні керівники, керівники гуртків, піонервожаті висловлювали думки про того чи

іншого учня з метою виявлення його захоплень, нахилів.

Майбутнім учителям під час пропедевтичної, позашкільної і виробничої практики ми даємо завдання спостерігати за дітьми, вивчати їхні інтереси і прагнення, особливості розумової діяльності за допомогою психодіагностичних методик, у ході індивідуальних бесід, аналізувати продукти дитячої творчості (вірші, малюнки, твори, модні нині он-лайн блоги і сторінки в соцмережах), пропонуємо виконувати мікродослідження на тему «Історія однієї дитини», що дозволяє узагальнити інформацію про дитину і встановити причиново-наслідкові зв'язки між історією життя дитини, її характером і темпераментом, її інтересами і мотивацією до навчання, стилем інтелектуальної діяльності, груповим статусом у колективі. На практичних і лабораторних заняттях з «Педагогіки», «Методики виховної роботи», «Основ педагогічної майстерності», «Вікової та педагогічної психології», «Інклюзивної освіти» пропонуємо майбутнім учителям взяти участь в обговоренні фрагментів кінофільмів, персонажами яких є неординарні учні, діти з особливими освітніми потребами, підлітки з непростими життєвими долями і виробити (колективно) стратегії взаємодії вчителя з такими вихованцями, розробити план індивідуального навчання тощо. Такі види і форми роботи – групової, індивідуальної, самостійної – через переживання певних емоцій і осмислення власного ставлення до різних педагогічних ситуацій формують в студентів відчуття належності до професійного освітянського кола, через яке відтак і відбувається розвиток відповідального ставлення до своєї поведінки (яка в ідеалі має бути взірцевою для вихованців), до самостійно ухвалених педагогічних рішень (наприклад, який вид і форму контролю знань обрати, як об'єктивно оцінити учня, яке покарання для порушника дисципліни доцільно обрати тощо), до дитячих потреб і інтересів, які часто бувають геть не суголосними програмному змісту навчального матеріалу (і чи варто відходити від цілей програми залежно від ситуації, котра складається на конкретному уроці?).

З цією метою можуть бути використані прийоми актуалізації особистісних вражень студентів і аналізу ситуацій, що знайомі їм з власного досвіду. Логіко-понятійне пізнання педагогічних явищ супроводжується пізнанням емоційним – і тоді категорії педагогіки у їх прикладному вимірі стають «знайомі» студентові, який включає їх у сферу власного професійного досвіду. Саме в такий спосіб буденні знання шляхом їхнього осмислення й рефлексії перетворюються на елементи педагогічної відповідальності майбутнього вчителя.

Специфіка педагогічної діяльності полягає в тому, що вона вимагає від вчителя постійної роботи над собою, над вдосконаленням

своїх знань і умінь, своєї майстерності. Постійним стимулом у цій «роботі над собою» може бути високо розвинена відповідальність – за власні дії, за успіхи і невдачі вихованців, за долі своїх учнів. Саме тому формування і розвиток професійної відповідальності на всіх етапах становлення вчителя стає нині одним з найнагальніших завдань системи професійної педагогічної освіти.

Література

- 36.Абрамова Г.С. Практикум по психологическому консультированию / Г.С. Абрамова. – М.: Академия, 1995. – 120 с.
- 37.Бездухов В.П. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя / В.П. Бездухов, СЕ. Мишина, О.В. Правдина – Самара: Изд-во СамГПУ, 2001. – 132 с.
38. Беспалько В.П. Персонифицированное образование / В.П. Беспалько // Педагогика. – 1998. – №2. – С. 12-16.
- 39.Гамезо М.В. Возрастная психология: от молодости до старости / М.В. Гамезо [и др.] – М.: «Ноосфера», 1999. – 272 с.
40. Етичний кодекс українського педагога : Електронний ресурс : Режим доступу : <https://myvchytel.dp.ua/index.php/uchytelska/55-etychnyi-kodeks-vchytelia>
41. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учебное пособие / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
- 42.Мишина Ю.Д. Психолого-педагогические условия развития ответственности у студентов педагогических ВУЗов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 /Ю.Д. Мишина – Томск, 2002. – 261 с.
- 43.Сластенин В.А. О современных подходах к подготовке учителя / В.А. Сластенин // Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности: тезисы Всерос. науч.-прак. конф. – Барнаул, 1996. – С. 3-6.
44. Сметанський М.І. Професійна відповідальність як риса особистості / М.І. Сметанський, В.М. Галузяк // Рідна школа. – 1994. – №1–2. – С.68–69.
- 45.Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа / В. Сухомлинський // Вибр. тв.: в 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.4. – С. 7- 39.
46. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / Сухомлинський В.О. // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т.3. – С. 7–279.
- 47.Ярославська Л.І. Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчального співробітництва викладачів і студентів: дис. ... канд. пед. наук / Людмила Ігорівна Ярославська. – Харків, 2010. – 178 с.
48. Buechler M. Charter schools so far I M. Buechler II The education digest. 1997. – Т.63. – №1. – Р. 60-63.
49. Ohmann R. Historical reflections on accountability I R. Ohmann II Academe. – 2000. – Т.86. – №1. – С 24-29.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Акімова Ольга Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Бурлака Неля Іванівна – кандидат економічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Васаженко Наталія Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри правознавства і гуманітарних дисциплін Вінницького навчально-наукового інституту економіки Тернопільського національного економічного університету.

Волошина Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Галузяк Василь Михайлович – кандидат психологічних наук, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Губіна Світлана Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Давидюк Марина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Дембіцька Софія Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри безпеки життєдіяльності та педагогіки безпеки Вінницького національного технічного університету.

Дмітренко Наталія Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання іноземних мов, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Донець Віталій Григорович – директор Центру комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю «Промінь».

Загородній Сергій Петрович – кандидат педагогічних наук, директор комунального закладу «Загальноосвітня школа I-III ступенів № 4 ім. Д.І. Менделєєва Вінницької міської ради», викладач кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Каплінський Василь Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Кобилянська Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри безпеки життєдіяльності та педагогіки безпеки Вінницького національного технічного університету.

Кобилянський Олександр Володимирович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри безпеки життєдіяльності та педагогіки безпеки Вінницького національного технічного університету.

Мигун Павло Петрович – завідувач відділу аграрних досліджень і рослинництва Вінницької обласної станції юних натуралістів.

Нагорняк Світлана Василівна – кандидат педагогічних наук, завідувач економіко-правового відділення коледжу економіки і права Вінницького кооперативного інституту, здобувач кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Пінаєв Богдан Олегович – магістр Вінницького національного політехнічного університету.

Пінаєва Ольга Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Погріщук Олег Борисович – кандидат економічних наук, викладач кафедри економіки, обліку та оподаткування Вінницького навчально-наукового інституту економіки Тернопільського національного економічного університету.

Подуфалова Катерина Юріївна – аспірантка кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Степень Ян – доктор технічних наук, професор Келецького технологічного університету (Польща).

Столяренко Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету.

Столяренко Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Холковська Ірина Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шахов Владислав Володимирович – асистент кафедри психології і соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шахов Володимир Іванович – доктор педагогічних наук, професор кафедри психології і соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

ЗМІСТ

О. В. Акімова. Аналіз сформованості творчого мислення майбутнього вчителя	3
В. М. Галузяк. Формування у майбутніх учителів індивідуального стилю педагогічного спілкування.....	36
Н. І. Бурлака. Система моніторингу як засіб управління якістю освіти в навчальному закладі.....	75
О. В. Волошина. Підготовка майбутнього учителя до діалогічної взаємодії з учнями: практичні аспекти.....	92
С. І. Губіна. Моральне виховання школярів у педагогічній спадщині В. Сухомлинського.....	110
С. В. Дембіцька, Я. Стемпень. Формування педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти технічного профілю.....	120
Н. Є. Дмитренко. Підходи до автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики	136
В. Г. Донець. Формування готовності вчителів початкової школи до інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання.....	152
С. П. Загородній. Педагогіка вищої школи як галузь педагогічної науки	173
В. В. Каплінський. Філософське обґрунтування проблеми особистісно-професійного становлення майбутніх учителів.....	179
С. В. Нагорняк. Методика формування правосвідомості студентів у процесі виховної роботи	198
О. Ю. Пінаєва, Б. О. Пінаєв, О. П. Зацерковна. Патріотичне виховання студентської молоді у волонтерських проектах.....	214
О. В. Столяренко, О. В. Столяренко. Самореалізація майбутнього учителя в контексті готовності до інноваційної виховної діяльності.....	232
І. Л. Холковська. Соціокультурна компетентність майбутніх учителів як складова готовності до професійної діяльності.....	249
В. І. Шахов, В. В. Шахов. Соціально-психологічні особливості становлення професійної самосвідомості в студентському віці..	274
Н. В. Васаженко, І. М. Кобилянська, О. В. Кобилянський, О. Б. Погріщук. Організаційно-педагогічні умови формування базових компетентностей фахівців-економістів.....	299
М. О. Давидюк, К. Ю. Подуфалова. Формування професійної відповідальності майбутнього вчителя: практичні аспекти.....	321

Наукове видання

*Акімова Ольга Вікторівна
Бурлака Неля Іванівна
Васаженко Наталія Олексіївна
Волошина Оксана Василівна
Галузяк Василь Михайлович
Губіна Світлана Іванівна
Давидюк Марина Олександрівна
Дембіцька Софія Віталіївна
Дмітренко Наталія Євгенівна
Донець Віталій Григорович
Загородній Сергій Петрович
Каплінський Василь Васильович
Кобилянська Ірина Миколаївна
Кобилянський Олександр Володимирович
Мигун Павло Петрович
Нагорняк Світлана Василівна
Пінаєв Богдан Олегович
Пінаєва Ольга Юріївна
Погріщук Олег Борисович
Подуфалова Катерина Юріївна
Степень Ян
Столяренко Оксана Василівна
Столяренко Олена Вікторівна
Холковська Ірина Леонідівна
Шахов Владислав Володимирович
Шахов Володимир Іванович*

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСОБИСТІСНО- ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Монографія

Видання здійснене в авторській редакції

Підписано до друку 20.11.19.
Формат 64х90/16. Папір офсетний.
Друк цифровий. Гарнітура Georgia.
Умов. друк. арк. 19,65. Обл.-вид. арк. 16,83.
Наклад 300 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.

21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.

Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.

E-mail: info@tvoru.com.ua, <http://www.tvoru.com.ua>

Видавець ТОВ «Твори»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.

21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.

Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.