

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

УДК 378.(057.87):004 (043.3)

На правах рукопису

РОМАНИШИНА ОКСАНА ЯРОСЛАВІВНА



**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ
ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

13.00.04 — теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Науковий консультант –
доктор педагогічних наук,
професор, член-кореспондент
НАПН України
Гуревич Роман Семенович

ТЕРНОПІЛЬ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	25
1.1. Філософські принципи професійної підготовки майбутнього вчителя	25
1.2. Загальнонаукові підходи до формування професійної ідентичності майбутніх учителів.....	36
1.3. Праксеологічна спрямованість формування професійної ідентичності майбутніх учителів.....	56
Висновки до першого розділу.....	70
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	74
2.1. Основні проекції дослідження феномена професійної ідентичності майбутніх учителів.....	74
2.2. Становлення, розвиток і концепції професійної ідентичності майбутніх вчителів	93
2.3. Структура професійної ідентичності майбутніх учителів.....	115
Висновки до другого розділу	137
РОЗДІЛ 3. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	140
3.1. Загальна характеристика інновацій у навчальному процесі педагогічних університетів.....	140
3.2. Інформаційні технології та засоби їх реалізації.....	166
3.3. Проектна технологія та її вплив на формування професійної ідентичності майбутнього вчителя.....	179
Висновки до третього розділу.....	193
РОЗДІЛ 4. ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	196

4.1. Концептуальні основи побудови педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій	196
4.2. Психологічні і педагогічні умови формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій	223
4.3. Педагогічна система формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій	250
Висновки до четвертого розділу	278
РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	282
5.1. Стан сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів	282
5.2. Організація і методика проведення формувального етапу експерименту	292
5.3. Результати експерименту та їх аналіз	315
Висновки до п'ятого розділу	355
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	357
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	364
Додатки.....	421
Додаток А. Програма навчальної дисципліни «Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі»	422
Додаток Б. Професійна ідентичність (тест).....	436
Додаток В. Визначення мотивації за методикою Н.Ц.Бадмаєвої	441
Додаток Г. Результати успішності студентів 1 курсу	443
Додаток Г. Приклад виконаного проекту в рамках дисципліни «Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі» (1 курс, історичний факультет)	444
Додаток Д. Приклад виконаного проекту в рамках дисципліни «Комп'ютерна практика» (1 курс, історичний факультет)	447
Додаток Е. Програма тренінгу	451

Додаток Є. Приклад виконаного проекту в рамках дисципліни «Ком'ютерні інформаційні технології в освіті і науці» (5 курс, історичний факультет та факультет філології і журналістики).....	453
Додаток Ж. Методика «Професійна спрямованість особистості вчителя»	460
Додаток З. Визначення мотивації до успіху (за методикою Т. Елерса)	463
Додаток І. Оцінна шкала прояву професійних і психологічних моральних якостей студентів (модифікована методика за Н.В. Кузьміною).....	465
Додаток ІІ. Багатофакторне дослідження особистості Р. Кеттелла (лише фактори, що стосуються емоційно-вольових особливостей: С, G, I, O, Q3, Q4)	467
Додаток Й. Перевірка емпатійного компонента	476
Додаток К. Комуникативні та організаторські здібності	480

ВСТУП

Актуальність дослідження. Динамічні трансформації в житті суспільства супроводжуються розвитком професії вчителя, що акумулює надбання багатовікової історії її реформування та впровадження інноваційних підходів до підготовки майбутніх педагогів. Основні завдання модернізації вищої педагогічної освіти окреслені в Конституції України, у Законах України «Про освіту» (2015 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про державну підтримку розвитку індустрії програмної продукції» (2013 р.), «Про державне регулювання діяльності у сфері трансферу технологій» (2012 р.), у яких зазначено, що одним із напрямів державної політики стосовно розвитку освіти є підготовка висококваліфікованих кадрів, спроможних до творчості, професійного вдосконалення, освоєння й упровадження інноваційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці. У відповідності до Плану заходів з підтримки розвитку індустрії програмної продукції на 2013-2014 рр., Держінформнауки України, МОН України, Національна академія наук України розробила питання щодо створення проблемної (ключової) лабораторії фундаментальних наукових досліджень у сфері інформаційних технологій на базі провідних наукових установ, вищих навчальних закладів з метою подання пропозицій щодо вдосконалення підготовки фахівців для індустрії програмної продукції, що відповідає потребам роботодавців. Ці проблеми розглядалися також у нормативних документах Міжнародної організації співробітництва й розвитку освіти, де особлива увага приділена тенденціям оновлення змісту, форм і методів професійної підготовки педагогічних працівників на основі прогресивних концепцій та запровадження інноваційних технологій.

Нова освітня парадигма передбачає формування висококваліфікованого фахівця, і цей процес охоплює два напрями: розвиток професійної компетентності; особистісне становлення – формування внутрішньої готовності

до опанування професією та власної реалізації. Тому все більше уваги в таких процесах відводиться особистісним і професійним якостям людини.

Наукове осмислення досвіду підготовки майбутніх учителів доводить, що їхнє навчання ґрунтується на інноваційних технологіях і має певну специфіку для кожної країни, що висвітлювалося в публікаціях іноземних авторів (В. Безпалько [28; 29], М. Кларін [163], Н. Кузьміна [195; 196], А. Хуторської [453] та ін.) і в працях вітчизняних дослідників (В. Биков [31; 32], С. Гончаренко [80], Р. Гуревич [91; 92], А. Коломієць [171], І. Мельничук [238; 239], Н. Морзе [101], Н. Ничкало [260], Л. Пуховська [313], Л. Романишина [322; 323], С. Сисоєва [388; 389] та ін.). Проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя вивчалися науковцями, які визначали методологічні основи сучасної філософії освіти (В. Андрущенко [12], І. Зязюн [144], В. Кремень [188], Г. Щедровицький [470; 471] та ін.); окреслювали дидактичні концепти й теоретичні засади неперервної університетської педагогічної освіти (П. Атаманчук [15], Г. Балл [23], І. Бех [30], О. Глузман [76], М. Євтух [123], В. Луговий [218], та ін.); визначали шляхи реалізації компетентнісного підходу в освіті (Н. Бібік [174], Л. Ващенко [174], Е. Зеєр [135; 136], І. Зимняя [138], О. Локшина [174], О. Овчарук [174], Г. Селевко [379], О. Пометун [302] та інші); обґрунтовували теоретичні основи інноватизації освітнього середовища у вищих навчальних закладах (А. Алексюк [7], Л. Благодаренко [35], І. Богданова [39], С. Бурилова [51], Ю. Васьков [57], В. Гузеєв [87], І. Дичківська [104], В. Докучаєва [106; 107], Є. Заїр-Бек [131], З. Курлянд [202; 203], Н. Матяш [233], А. Нісімчук [420], Г. Осипов [315], О. Падалка [420], С. Подмазін [298], М. Савчин [369; 371], П. Сікорський [392; 393], В. Сластьонін [400; 401], О. Шпак [420], Л. Штефан [468], В. Ясвін [482] та ін.); аргументували доцільність підготовки вчителя до використання інноваційних педагогічних технологій у майбутній професійній діяльності (В. Єремєєва [124], Н. Пахомова [286], Н. Поліхун [301], А. Саранов [375], Т. Светенко [377], А. Семенова [382; 383], та ін.) і, зокрема, інформаційних

технологій в освіті (Н. Болюбаш [43], І. Булах [50], Н. Голівер [78], О. Гончарова [81], Р. Горбатюк [82; 83], Р. Гуревич [91; 92], М. Жалдак [126], А. Зубов [141], Р. Костенко [179], М. Лукашук [219], Ю. Машбиць [234], Л. Панченко [285], Є. Полат [299], М. Скопень [398], В. Трайнев [426] та ін.).

Одним із пріоритетних напрямів модернізації та фундаменталізації вищої педагогічної освіти в Україні науковці визначають професіоналізацію особистості. Тому підвищився інтерес до проблеми професійної ідентичності, що пояснюється зміною традиційної парадигми освіти на особистісно орієнтовану. Актуальність вивчення професійної ідентичності майбутніх учителів значно зростає в зв'язку з удосконаленням системи освіти України у відповідності з країнами Європи, що сприяє підвищенню якості підготовки фахівців.

Аналіз праць вітчизняних та іноземних учених із проблеми професіоналізації освіти вказує на те, що в поглядах дослідників на формування професійної ідентичності є деякі розбіжності, і це зумовило потребу в додатковому її вивченні. Тому питання ідентичності стало предметом багатьох наукових досліджень у сучасній педагогічній, віковій та соціальній психології. Важливий внесок у вивчення цього феномена зробили закордонні вчені, які власне й започаткували розгляд проблеми ідентифікації та ідентичності (А. Адлер [4], Х. Беккер [486], А. Бодальов [42], Е. Гоффман [84], Е. Еріксон [472], Л. Кляйн [485], Ч. Кулі, Дж. Мід [243], С. Московічі [500], М. Серто, Ч. Тарт, Х. Теджфел [507], Дж. Тернер [508] та ін.). Науковці розглядають ідентифікацію як базисне явище, завдяки якому відбувається особистісний розвиток людини в процесі соціалізації та персоніфікації (Р. Адамек [484], О. Васильченко [56], М. Герберт [243], М. Драганов, Л. Лазовік [498], З. Фрейд [441] та ін.), як основоположний термін поряд з емпатією (А. Петровський); з'ясовують її роль у структуруванні особистості з позиції соціальної психології (М. Боришевський [48], М. Обозов [267], А. Петровський, В. Собкін [407] та ін.); конкретизують психічні механізми

формування професійної ідентичності (А. Бодальов [42], А. Борисюк [47], Д. Колесов [170], Л. Шнейдер [464-467] та ін.); емпіричним буттям професійної ідентифікації визначають професійний стереотип як еталон професійної самосвідомості, образу професії (Н. Іванова [145], І. Мельничук [238; 239], В. Петренко [289] та ін.); аналізують ідентичність як компоненту самосвідомості особистості та виокремлюють види ідентичності (А. Борисюк [47], А. Сергєєва [385], М. Шульга [469] та ін.).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив визначити ще одну з причин підвищення інтересу науковців до формування професійної ідентичності: у процесі професіоналізації студентів можливі кризові стани, пов'язані з різними причинами, студенти іноді протидіють змінам усталених норм, звичок, поглядів на професію, самого себе (Н. Пряхніков) [309]. І тоді засобом захисту стає зневіра в навколишніх змінах, навчальному закладі, професії. Сформована професійна ідентичність у той самий час запобігає таким розчаруванням, оскільки забезпечує відчуття стабільності в обраній професії, дозволяє уявляти перспективи професійного розвитку людини.

Питання становлення професійної ідентичності студентів вищих педагогічних навчальних закладів (ВНЗ) досліджували М. Абдуллаєва [1], Н. Антонова [14], Г. Гарбузова [72], О. Єрмолаєва [119-122], Н. Іванова [145], З. Курлянд [202], О. Леонтьєв [212], Ю. Поварєнков [296], У. Родигіна [321], Л. Романишина [330], М. Савчин [369], М. Шерман [462], Л. Шнейдер [464-467] та ін. Науковці визначають етапи становлення професійної ідентичності (Т. Березіна [25-26], О. Кочкурова [183-184]), розглядають професійну ідентичність педагога як інтегративне поняття, в якому проявляються когнітивні, мотиваційні та ціннісні характеристики особистості, що забезпечують орієнтацію у світі професій, професійній спільноті та в соціальному оточенні. Це забезпечує реалізацію особистісного потенціалу в професійній діяльності, а також надає можливість прогнозувати наслідки професійного вибору й намічає перспективи становлення фахівця

(Н. Іванова [145] та ін.). Сформованість професійної ідентичності сприяє також становленню й розвитку професіоналізму, впевненості в правильності вибору професії та працездатності.

Обґрунтування наукових підходів до використання інноваційних та інформаційних технологій для формування професійної ідентичності майбутніх учителів ще не було предметом окремого дослідження.

Упровадження інновацій у навчально-виховний процес підготовки вчителя пояснюється низкою причин і недоліків традиційної технології навчання: незадовільнення потреби у дієво-практичній готовності майбутніх учителів до самопізнання, усвідомлення власних потреб, можливостей, професійних інтересів і цінностей; недостатнє створення позитивних образів і перспектив професійного й особистісного майбутнього та постановки цілей для підтримки та розвитку образу Я; застосування педагогічних інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів має фрагментарний характер.

Вивчення теоретичних напрацювань дослідників із проблем формування професійної ідентичності та підготовки майбутніх учителів, узагальнення практичного досвіду навчання студентів у вищих педагогічних навчальних закладах сприяло виявленню низки *суперечностей* між:

- світовими тенденціями оновлення вищої педагогічної освіти, потребою її цілеспрямованого реформування в Україні шляхом реалізації інноваційно-технологічних підходів до професійної підготовки студентів, що забезпечується сучасною системою підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах, і домінуванням традиційного навчання;

- об'єктивно зростаючою потребою сучасного суспільства в учителях, які ідентифікують себе з майбутньою професією, та недостатнім рівнем сформованості професійної ідентичності випускників вищого педагогічного навчального закладу;

– необхідністю актуалізації студентами перспектив власного професійного становлення на основі професійної самоідентифікації та неформованими вміннями майбутніх учителів визначати нові професійні цілі, а для їх реалізації – проектувати, конструювати й апробувати оптимальні способи професійної діяльності з використанням засобів інформаційних технологій;

– потребою реалізації сучасних підходів до інформатизації навчального процесу професійної підготовки майбутніх учителів і відсутністю цілісної системи формування їх професійної ідентичності засобами інформаційних технологій.

Об’єктивною необхідністю стала потреба у створенні системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів, у якій би поєднувалися традиційні підходи до процесу навчання й педагогічні інновації з використанням засобів інформаційних технологій.

Актуальність висунутих проблем, їх недостатня теоретична й методична розробленість, наявні суперечності, що можна усунути, зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій»**.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане відповідно до тематичного плану наукових досліджень Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка з теми «Особистісно-професійний розвиток педагога в процесі підготовки до інноваційної діяльності» (державний реєстраційний номер 0111U001321). Тема дисертаційного дослідження затверджена на засіданні вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 8 від 23.03.2010 р.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 7 від 26.10.2010 р.).

Мета дослідження полягає в теоретико-методологічному і методичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів як компонент теорії і практики навчання студентів у вищому педагогічному навчальному закладі.

Предмет дослідження – формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій.

Відповідно до поставленої мети сформульовано основні взаємопов'язані **завдання** дослідження:

1. З'ясувати сутність професійної ідентичності та теоретичні й методологічні основи її формування в майбутніх учителів.

2. Визначити етапи становлення та розвитку професійної ідентичності, структуру й особливості її формування в майбутніх учителів як інноваційного процесу підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах.

3. Розробити й обґрунтувати концепцію професійної підготовки майбутніх учителів засобами інформаційних технологій як теоретичну основу формування професійної ідентичності студентів у вищих педагогічних навчальних закладах.

4. Теоретично обґрунтувати педагогічну систему формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій з її ієрархічними зв'язками, методологічним, методичним і програмним забезпеченням, спрямованими на оптимізацію професійної підготовки студентів у вищому педагогічному навчальному закладі та її відповідність професійній моделі вчителя й методиці її реалізації.

5. Визначити й обґрунтувати психологічні й педагогічні умови формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій.

6. Розробити структурно-функціональну модель педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій.

7. Здійснити експериментальну перевірку ефективності змодельованої педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій.

Концепція дослідження. Основні положення концепції дослідження зумовлені тим, що науковий пошук здійснювався на методологічному, теоретичному та практичному рівнях, що розкривають її сутність і сприяють реалізації провідної ідеї дисертаційного дослідження, котра полягає в тому, що формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності передбачає впровадження педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій.

На *методологічному рівні* на основі аналізу філософських положень теорії пізнання, з урахуванням філософських, педагогічних, психологічних наукових концепцій, сучасних теорій людського капіталу та професійної освіти, європейських концепцій щодо інформатизації освітнього процесу визначалися теоретико-методологічні засади розвитку особистості та її професіоналізації, досліджувався філософський зміст процесу ідентифікації як базисного явища, завдяки якому відбувається особистісний розвиток людини в процесі соціалізації та персоніфікації, формується професійна ідентичність майбутнього фахівця з урахуванням ідей про комплексність професійної підготовки на основі взаємозв'язку та взаємодії системного, компетентнісного, інтегративного, діяльнісного, праксеологічного, акмеологічного, аксіологічного, синергетичного, особистісно орієнтованого, інтегративно-особистого підходів.

Системний підхід застосовано для аналізу теоретичних основ формування професійної ідентичності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки в контексті взаємозв'язку всіх її складових: парадигми та змісту професійної

освіти, цілей навчальної діяльності, організації навчання, побудови освітніх траєкторій та педагогічної системи такого процесу.

Компетентнісний і праксеологічний підходи базувалися на визначенні цілей, змісту та методології професійної освіти. Професійну компетентність майбутніх учителів розглянуто як цілісну здатність особистості, що поєднує знання, вміння, навички, що формують загальний професійний інтелект, професійну позицію та ідентичність особистості педагога.

Діяльнісний та інтегративно-особистісний підходи спрямовувалися на комплексне використання інноваційних технологій навчання у вищих навчальних закладах у підготовці майбутніх учителів (інформаційних та інтерактивних технологій, проектного навчання), що сприяли саморозвитку, самоідентифікації студентів для самоорганізації майбутньої високопродуктивної професійної діяльності.

Синергетичний підхід було спрямовано на виявлення професійного потенціалу та перспективних тенденцій фахового розвитку майбутніх учителів з урахуванням ідей відкритості, нелінійності педагогічних систем, їх саморозвитку та самореалізації.

Особистісно орієнтований підхід передбачав формування професійної ідентичності майбутнього вчителя як показника якісної вищої педагогічної освіти та основного чинника успішної майбутньої професійної діяльності.

На *теоретичному рівні* визначено основні концепції професійної ідентичності, уточнено сутність дефініцій дослідження (ідентифікація, самоідентифікація, рефлексія, професійна ідентичність), обґрунтовано теоретичні основи побудови педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій та психологічних і педагогічних умов, що визначають її ефективність шляхом інтеграційного перетворення змісту та узгодження програм викладання дисциплін, опрацьовано декілька видів модульних технологій, серед яких меті

дослідження відповідають модульно-розвивальна, модульно-кредитна, модульно-проектна, модульно-рейтингова.

Практичний рівень полягав у прикладній реалізації всіх складових педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій шляхом використання психологічних і педагогічних умов та дослідження її ефективності.

Концептуальні засади формування професійної ідентичності майбутніх учителів полягають у такому: удосконалення системного, особистісно орієнтованого, автономізованого, інтеграційно-особистого підходів до процесу, що дозволило забезпечити основні особистісні запити майбутніх учителів, акмеологічні та синергетичні потреби в упровадженні засобів інформаційних технологій у навчальну підготовку; надання можливості представляти професійну підготовку майбутніх учителів як систему науково обґрунтованих педагогічних впливів, закономірностей, підходів і принципів.

Основні концептуальні положення наукової роботи втілені в **загальній гіпотезі**, котра полягає в тому, що розроблення й реалізація педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій у вищих педагогічних навчальних закладах буде ефективною, якщо: базуватиметься на обґрунтуванні теоретико-методологічних основ професійної ідентичності, виборі оптимальної методики формування професійної ідентичності майбутніх учителів на основі інноватизації освітнього середовища шляхом комплексно-системного використання засобів інформаційних технологій у навчальному процесі вищого педагогічного навчального закладу та реалізації оптимальних психологічних і педагогічних умов.

Часткові гіпотези конкретизують загальну й передбачають, що досягнення високого рівня сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів можливе, якщо: процес професійної підготовки майбутніх фахівців організувати на основі поєднання традиційного навчання з системним

використанням засобів інформаційних технологій; змістове наповнення професійної підготовки майбутніх учителів розширити за рахунок впровадження в навчальний процес інноваційних технологій, введення нових методик, які ґрунтуються на інформатизації навчального процесу; формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій здійснювати з урахуванням таких психологічних і педагогічних умов, котрі сприятимуть формуванню в студентів усіх компонент професійної ідентичності (когнітивного, мотиваційного, емоційно-ціннісного, емпатійного, комунікативного, діяльнісно-практичного компонентів); забезпечувати поетапність процесу формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій за допомогою діагностики його результативності за певними критеріями, показниками й рівнями сформованості цього феномена.

Методологічну основу дослідження становлять фундаментальні наукові підходи до пізнання світу, зокрема педагогічних явищ і методології професіогенезу. Методологічні засади вивчення проблеми формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій відображають взаємодію, взаємозв'язок і взаємозумовленість педагогічних явищ та процесів, що ґрунтуються на методологічних принципах науковості, об'єктивності, природовідповідності, історизму, системності, єдності свідомості та діяльності, розкриття сутності та вирішення суперечностей на основі реалізації інноваційних підходів до підготовки майбутніх учителів засобами інформаційних технологій з використанням методів аналізу та синтезу, абстрагування й конкретизації, диференціації та інтеграції, ідеалізації й узагальнення, ототожнення й сепарування, порівняння, використання категоріально-понятійного апарату як засобу мисленнєвої діяльності.

Нормативна база дослідження: Конституція України, Закони України «Про вищу освіту» (2014), Концепція розвитку професійно-технічної

(професійної) освіти в Україні (2004), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки, закони «Про державну підтримку розвитку індустрії програмної продукції» (2013 р.), «Про державне регулювання діяльності у сфері трансферу технологій» (2012 р.).

Теоретичну основу роботи становлять висновки з розробок науковців із проблем: сучасного людинознавства (Б. Ананьєв [9], І. Пригожин [305], та ін.); філософії освіти і методології педагогічних досліджень (С. Гончаренко [80], В. Загвязинський [130], І. Зязюн [145], Ю. Фокін та ін.); наукових засад системного аналізу людської діяльності та дослідження професійної діяльності (Н. Іванова [145] та ін.), психологічних і педагогічних основ взаємозв'язку навчання, самостійної роботи, самоосвіти й розвитку особистості, її самореалізації та самоідентифікації (О. Бурлука, Є. Глухова, І. Грабовець, Г. Коваль, О. Колеснікова, І. Коренєва, Н. Трофимова та ін.); особливостей, напрямів і структури професійної підготовки майбутніх учителів (П. Атаманчук [15], О. Бирюк [34], Л. Благодаренко [35], І. Богданова [39], Г. Ващенко [58], та ін.); аналізу засад модернізації професійної освіти на основі впровадження інноваційних педагогічних технологій у навчальний процес вищих навчальних закладів (В. Биков [32], А. Вербицький [60], М. Кларін [163], М. Козяр [91], А. Коломієць [171], І. Мельничук [239], А. Нісімчук [420], Л. Романишина [423], С. Сисоєва [388], Д. Чернілевський [241] та ін.); теоретичних основ конструювання та моделювання педагогічного процесу з упровадженням засобів інформаційних технологій (Я. Болюбаш [43], І. Булах [50], Н. Голівер [78], О. Гончарова [81], Р. Горбатюк [83], Р. Гуревич [92], М. Жалдак [126], А. Зубов [141], Р. Костенко [179], М. Лукашук [219], Ю. Машбиць [234], Н. Морзе [101], Л. Панченко [285], Є. Полат [299], М. Скопень [398], В. Трайнев [246] та ін.).

Для реалізації поставлених завдань і перевірки гіпотези використовувався такий комплекс **методів дослідження**: *теоретичні*: аналіз наукових літературних джерел, офіційних і нормативних документів з метою формування

системності знань і розуміння проблеми підготовки майбутніх учителів; методи концептуально-порівняльного аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, прогнозування, проектування, моделювання, класифікації, за допомогою яких зіставлялися теоретичні та практичні підходи до розуміння концепцій формування професійної ідентичності, конструювалися інноваційні моделі навчання та структурувалася система формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій; *емпіричні*: бесіди, анкетування, опитування, тестування, спостереження, узагальнення педагогічного досвіду викладачів, контрольні роботи, діагностування, самоаналіз, самоспостереження, *педагогічний експеримент* (констатувальний і формувальний етапи), метод аналізу продуктів діяльності, що здійснювався для перевірки ефективності педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій; *методи математичної статистики* – застосовувалися для оброблення одержаних результатів, аналізу та перевірки гіпотез і встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами та процесами з використанням t-критерію Стьюдента.

Організація дослідження. Дослідження проводилося впродовж 2009 – 2016 років у три етапи науково-педагогічного пошуку.

На першому *етапі* (2009-2011 рр.) здійснено аналіз філософської, психолого-педагогічної, науково-методичної літератури; вивчено закордонний і вітчизняний досвід професійної підготовки майбутніх учителів, використання інформаційних технологій і формування професійної ідентичності; виявлено суперечності між вимогами суспільства до професійної підготовки майбутніх учителів і сучасною практикою підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах; здійснено теоретико-методологічний аналіз використання засобів інформаційних технологій як інноваційного процесу у вищих навчальних закладах; структуровано засоби інформаційних технологій, котрі доцільно використовувати в підготовці майбутніх учителів; визначено

експериментальну базу дослідження й проведено констатувальний етап експерименту.

На другому етапі дослідження (2011-2014 рр.) визначено мету, завдання, провідну ідею дисертаційної роботи; висунуто й конкретизовано гіпотезу та розроблено педагогічну концепцію дослідження; проаналізовано можливості використання засобів інформаційних технологій під час проведення пробних експериментальних і відкритих занять за інноваційною методикою; розроблено модель педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій.

На третьому етапі (2014–2016 рр.) систематизовано результати дослідження, сформульовано основні висновки та рекомендації щодо впровадження результатів педагогічного експерименту в процес професійної підготовки майбутніх учителів, визначено перспективи подальшого дослідження проблеми, опубліковано монографію, оформлено текст дисертації.

Експериментальна база дослідження. Основною базою дослідно-експериментальної роботи було обрано Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Криворізький національний університет «Криворізький педагогічний інститут», Хмельницький національний університет, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка та Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, Державний вищий навчальний заклад «Запорізький національний університет». До експерименту на різних етапах дослідження було залучено 682 студенти, з яких: у процесі констатувального етапу – 180 майбутніх учителів (студенти 5 курсу) та 123 студенти (1 курс); у формувальному етапі брало участь 256 студентів контрольних груп і 246 студентів експериментальних груп, а також 35 викладачів вищезазначених навчальних закладів.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягають у тому, що:

уперше теоретично обґрунтовано концепцію формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій як основу підвищення ефективності навчання студентів у вищих педагогічних навчальних закладах в єдності науково-методологічних підходів у дослідженні феномена професійної ідентичності, що розкривають її сутність, та інноваційно-технологічних підходів до використання засобів інформаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів; *розроблено й обґрунтовано* педагогічну систему формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій у вищих педагогічних навчальних закладах, що об'єднує теоретичні основи навчального процесу: навчальні орієнтації (цільові, дидактичні, розвивальні, виховні, соціальні); комплекс специфічних принципів (провідна роль теоретичних знань, індивідуальний підхід, навчання на високому рівні складності, вільний вибір, варіативність процесу навчання, автономізація навчального процесу, педагогізація діяльності кожного студента, активізація студента в процесі навчання, співробітництво та взаємодопомога в навчанні); зміст навчальних дисциплін; методологічні й педагогічні підходи (діяльнісний, системний, аксіологічний, акмеологічний, синергетичний, праксеологічний, особистісно орієнтований, компетентнісний, автономізований, інтеграційно-особистий); розроблено структурно-функціональну модель педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій, що об'єднує мету й результат підготовки студентів; складається з двох блоків: концептуального (концептуальні чинники, види концепцій, професійна орієнтація, відбір, професійне навчання, адаптація) та практичного, який реалізовувався в три етапи, що передбачало формування компонентів професійної ідентичності (когнітивного, мотиваційного, емоційно-ціннісного, емпатійного, комунікативного, діяльнісно-практичного) засобами інформаційних технологій шляхом реалізації психологічних і педагогічних умов та встановлення рівнів сформованості професійної ідентичності майбутніх

учителів: високого (сформована), достатнього (нав'язана), середнього (мораторій) та низького (невизначена); визначено й обґрунтовано психологічні (підвищення інтересу до формування професійної ідентичності на основі індивідуалізації навчання; застосування інтерактивних методів навчання для розвитку самомотивації, емпатії та рефлексії) та педагогічні (використання можливостей інформаційного середовища Moodle у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів, застосування проектного навчання в процесі формування професійної ідентичності майбутніх учителів) умови такого процесу;

удосконалено теоретико-методологічне обґрунтування сутності професійної ідентичності, яка підпорядкована кільком групам чинників (концептогенні, системоорганізаційні, системорозвивальні, чинники обміну, чинники функціональних зв'язків) і характеризується трьома складовими Я-концепції: когнітивна (фахові знання та професійні переконання, усвідомлення професійного Я-образу); емоційна (емоційно-оцінне ставлення до професійних переконань і знань); поведінкова (характер, який знаходить вираз у стилі взаємодії в професійному середовищі); положення про професійну ідентифікацію під час навчання у вищих педагогічних навчальних закладах, де логіка формування професійної ідентичності майбутніх педагогів представлена трьома напрямками: когнітивно-диспозиційним (забезпечується формами навчання: лекції, семінарські заняття, дискусії, спостереження за роботою вчителів під час практики, самостійна робота з науковою літературою, підготовка доповідей з метою формування когнітивного компонента професійної ідентичності; орієнтаційно-рефлексивним (рефлексивні тренінги, написання оглядів, само- і взаємооцінки, дискусії, круглі столи за участю фахівців-практиків з метою формування емоційно-ціннісного і емпатійного компонентів професійної ідентичності, результатом якого є самоаналіз професійного образу Я, співвіднесення його з ідеальним образом професіонала; практико-орієнтаційним, основними формами реалізації якого є ділові й рольові ігри, моделювання професійних ситуацій і занурення в них, рольові тренінги,

складання життєвих і професійних планів, перспектив, стратегій професійного розвитку, професійні практикуми з метою формування комунікативного та діяльнісно-практичного компонентів професійної ідентичності.

Дістали *подальшого розвитку* основні напрями реалізації інтегративно-особистого підходу до професійної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах шляхом застосування в навчальному процесі комплексу засобів інформаційних технологій для формування професійної ідентичності майбутніх учителів та уточнено зміст понять «ідентифікація», «ідентичність», «професійна ідентичність», «засоби інформаційних технологій».

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що: схарактеризовано теоретичні засади й обґрунтовано методологічні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів; обґрунтовано сутність особистісно орієнтованого та компетентісного підходів стосовно професійної компетентності майбутніх учителів; з'ясовано психологічні й педагогічні умови формування професійної ідентичності майбутніх учителів; дістали подальшого розвитку принцип автономізації навчального процесу як один із важливих у вищій школі та інтегративно-особистісний підхід; визначено структуру електронного навчально-методичного комплексу (ЕНМК) застосування засобів інформаційних технологій у підготовці майбутніх учителів.

Практичне значення дисертаційного дослідження полягає: у *розробленні* інноваційної методики реалізації педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій, навчально-методичного комплексу, в якому представлено: лабораторний практикум з сучасних інформаційних технологій (СІТ) у навчальному процесі (історичний факультет); лабораторний практикум з СІТ у навчальному процесі (філологічний факультет); лабораторний практикум з СІТ у навчальному процесі (початкова освіта); спецкурс з основ web-програмування; тренінг професійної ідентичності за методикою Л. Шнейдер з використанням засобів інформаційних технологій; дидактичні матеріали (програми, лекції, лабораторні, завдання для самостійної роботи та індивідуальної роботи);

оновленні змісту курсу «Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі», в якому передбачено систематичне застосування засобів інформаційних технологій. Окремі положення можуть бути використані для розроблення навчально-нормативної документації та навчально-методичних видань у вищих навчальних педагогічних закладах.

Обґрунтовані в дисертаційному дослідженні результати **впроваджено** в навчально-виховний процес підготовки майбутніх учителів Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка (довідка № 01-18/217 від 26.10.2015 р.), Криворізького національного університету «Криворізький педагогічний інститут» (довідка №02/02-489/3 від 21.09.2015 р.), Хмельницького національного університету (довідка № 61 від 1.09.2015 р.), Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 198 від 14.09.2015 р.) та Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди (довідка № 01/10-796 від 15.09.2015 р.), Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет» (довідка № 01-15/216 від 24.09.2015 р.).

Особистий внесок здобувача. Усі представлені в дисертації наукові результати одержані автором самостійно. У статті [327] автору належить розгляд питань інтеграції навчальних предметів. У статті [339] автором визначено особливості дистанційної освіти для майбутніх учителів. У статті [355] автору належить розробка питань організації групової роботи при застосуванні інформаційних технологій. У статті [326] автором проведено опис основних аспектів упровадження інформаційних технологій у підготовку студентів. У статті [330] автору належить власне визначення понять «ідентичність» та «ідентифікація». У статті [344] автором реалізовані ідеї щодо оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів у формуванні їхньої професійної ідентичності. Ідеї співавторів у дисертації не використано.

На захист винесено:

1. Педагогічну концепцію формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій, що передбачає

оптимізацію професійного становлення студентів з урахуванням специфіки їхньої майбутньої діяльності та відображає теоретико-методичні засади вдосконалення підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах.

2. Педагогічну систему формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій, що забезпечує цілеспрямоване управління процесом навчання студентів і відображена в структурно-функціональній моделі.

3. Методику професійної підготовки майбутніх учителів, що ґрунтується на реалізації психологічних і педагогічних умов формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій.

4. Електронний навчально-методичний комплекс забезпечення формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій.

Апробація результатів дисертаційного дослідження здійснювалася у виступах з науковими доповідями та повідомленнями на пленарних і секційних засіданнях конференцій різного рангу та наукових зібрань: *міжнародних* - «Новітні комп'ютерні технології» (Київ-Севастополь, 2011), «Стратегія качества в промышленности и образовании» (Варна, 2011), «Культурологічні та патріотичні аспекти формування майбутнього фахівця» (Вінниця – Бар, 2014), «Сучасний вимір педагогічних і психологічних наук» (Львів, 2014.), «Найновітніші постиження – 2015» (Софія, 2015), «Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук» (Одеса, 2015), «Науковий потенціал 2015» (Київ, 2015), «Актуальні проблеми сучасної науки» (Київ, 2015); *всеукраїнських*- «Перспективні інновації у підготовці педагогічних та інженерних кадрів: теорія, методологія, досвід» (Херсон, 2010), «Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи» (Хмельницький, 2012). Узято участь у семінарі «Підготовка фахівців інженерно-педагогічних спеціальностей: досвід, проблеми, перспективи» (Тернопіль, 2013), *наукових конференціях* професорсько-викладацького складу

Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (2012–2015 рр.). Матеріали та результати дослідження обговорювалися й були схвалені на засіданнях і семінарах кафедри педагогічної майстерності та освітніх технологій (педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти) і кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (2012 – 2015 рр.).

Кандидатську дисертацію на тему «Формування інформаційної культури студентів коледжів технічного профілю» захищено у 2007 році в спеціалізованій ученій раді Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської не використовувалися.

Публікації. За темою дисертаційного дослідження опубліковано 41 наукову й науково-методичну працю, з них 34 одноосібних, зокрема: 1 одноосібна монографія (22 др.аркуші), 21 стаття в провідних наукових фахових виданнях, 4 статті – у збірниках, включених до міжнародних науково-метричних баз, 4 публікації в іноземних виданнях, 4 науково-методичні видання, 7 тез.

Структура дисертації і логіка подання матеріалу відображають послідовність розв'язування основних завдань дослідження. Дисертація складається зі вступу, п'яти розділів, висновків, списку використаної літератури, 14 додатків. Повний обсяг дисертації викладено на 482 сторінках, основний текст – на 362. сторінках. Робота містить 32 таблиці і 36 рисунків. У списку використаної літератури 512 найменувань, із них – 28 іноземними мовами.

РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

1.1. Філософські принципи професійної підготовки майбутнього вчителя

Філософія педагогічної освіти, як і філософія освіти загалом, – сфера, яка разом з еволюцією передбачає певні стабільні основи, що зберігають своє значення на будь-яких етапах розвитку людства. На думку В. Кременя, під впливом певних процесів окремі з цих ідей набувають особливого значення. З’являються нові ідеї, які обов’язково потрібно враховувати, особливо в педагогічній освіті, оскільки вони є важелем в освітній діяльності суспільства взагалі [189, с. 335].

Методологічний аналіз основ професійної підготовки майбутнього вчителя передбачає узагальнення філософських ідей, закономірностей, принципів і загальнонаукових теоретичних положень, які сприяють не лише уточненню сутності та визначенню специфіки професійної педагогічної діяльності, а й обґрунтуванню та реалізації системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів у вищих навчальних закладах.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що з метою узагальнення та поглибленого вивчення процесів методологування науковці досліджують різні аспекти методології як науки (А. Новіков, Д. Новіков [262], Г. Щедровицький [312], Е. Юдін [473] та ін.). Розкриваючи функції, сутність і становлення методології, О. Анісімов характеризує динаміку та зв’язок розуміння цього феномену в різні історичні періоди [13]. Для наукового уточнення змісту поняття «методологія» С. Мочерний обґрунтовує його структуру [257]. У наукових розвідках Г. Копилова простежується продовження дослідження цієї проблеми, позаяк автор розглядає «методологію та методологізацію в контексті часу» [177]. Висуває ідею професійного

методологування А. Фурман, визначаючи методологію не лише як учення про способи організації та побудови теоретичної і практичної діяльності людини, що має загальний характер, а і як науку й «мистецтво уможливлення досконалого мислення та ефективної діяльності в усіх сферах суспільного життя» [443, с. 16].

Особливої значущості в контексті наукового аналізу філософсько-методологічних основ професійної підготовки майбутнього вчителя набувають праці, у яких розкривається специфіка методології наукової діяльності [241] та методології наукового дослідження [245]. Зокрема, В. Загвязинський і Р. Атаханов інтегрують методологію та методи психолого-педагогічного дослідження [130], що використовувалося у науковому обґрунтуванні процесу формування професійної ідентичності майбутніх учителів.

У контексті дослідження різних аспектів підготовки у вищих навчальних закладах майбутніх учителів зосереджено увагу на обґрунтуванні В. Стьопіним філософського та методологічного аспектів розвитку соціально-гуманітарних наук [417], методологічного змісту педагогічного процесу, який визначався шляхом системного аналізу [208], вивчення методології педагогічного дослідження [185] та на основі обґрунтування філософії практико-зорієнтованої методології педагогічної дії [144] та ін.

Визначаючи філософсько-методологічні основи професійної підготовки майбутнього вчителя, які є відображенням фундаментальних істин, теорій і принципів, наукових основ процесу пізнання професійної педагогічної діяльності, ураховували, що в наукових колах використовують кілька рівнів методології. Шляхом теоретичного аналізу встановлено, що серед науковців немає спільної думки про кількість і характерні ознаки цих рівнів. Так, А. Фурман виокремлює філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий (спеціальний) та конкретно-тематичний (спеціалізований) рівні методологування [443, с. 70]. Визначаючи сутність категорії професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога, Н. Гузій виокремлює такі методологічні рівні: загальнофілософський, загальнонауковий, конкретно-

науковий, рівні методик і технік дослідження, а також методологічної рефлексії (застосування дослідником способів наукового пізнання, де інтегруються всі джерела методологічного забезпечення) [88, с. 61].

Інтегруючи наукові підходи до структурування методологічного аналізу педагогічної діяльності, вважаємо, що його доцільно проводити за такими чотирма рівнями:

1) *філософський*, який дає змогу враховувати вчення про науковий метод пізнання парадигм і філософських принципів для розуміння сутності педагогічної діяльності;

2) *загальнонауковий*, що відображає систему використання загальнонаукових методологічних підходів у дослідженні процесу формування професійної ідентичності майбутніх учителів;

3) *конкретно-науковий* – для уточнення сутності психолого-педагогічних аспектів формування професійної ідентичності майбутніх учителів;

4) *практично-технологічний* – з метою обґрунтування оптимальних та ефективних педагогічних технологій для реалізації окреслених завдань дослідження.

Філософська методологія в контексті формування професійної ідентичності майбутніх учителів базується на розумінні діалектичних процесів як складної форми становлення майбутнього педагога, якісних змін у його формуванні та розвитку в напрямі підготовки до педагогічної діяльності.

З метою філософського забезпечення дослідження В. Кохановским акцентувалася увага на узагальнених положеннях про розвиток: рух від простого до складного, від нижчого до вищого, переходу від абстрактного до конкретного; на єдності логічного та історичного; на діалектиці загального, особливого й одиничного, необхідного й випадкового – як детермінант формування процесів і явищ, що досліджуються. Ураховувалося, що знання має йти від часткового, дослідного (експериментального) до узагальнень і висування теорій. Це – індуктивний метод руху розуму, мислєдіяльності, що

поряд з експериментом вважається істинним методом філософії та всіх наук [433, с. 39].

Філософсько-методологічний аналіз основ підготовки студентів до педагогічної діяльності з урахуванням специфіки формування в них професійної ідентичності базувався на врахуванні «теоретичного ядра філософії – логіки, діалектики, методології пізнання», багатьох філософських дисциплін (філософії історії, філософської антропології, філософських питань акмеології, синергетики та ін.), загальнотеоретичних концептів філософії, універсальних категорій «культури і сфери мислення» [433 с. 66].

Для створення логічно впорядкованої системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів структуровано категоріально-понятійний апарат, який складається із сукупності *понять* (відображення в узагальненій формі явищ і подій дійсності, зв'язків між ними шляхом фіксації їх загальних і специфічних ознак та якостей), *термінів* (слів, які виражають певне поняття спеціального наукового знання), *категорій* («вершини» наукового пояснення, коли термін стає загальновизнаним, є найважливішим поняттям будь-якої науки, що становить основу її понятійного апарату), *дефініцій* – короткого, точного та логічного визначення певного поняття, що містить найсуттєвіші його ознаки й зафіксоване в наукових текстах і спеціальних словниках [238, с. 87]. У контексті дисертаційного дослідження обґрунтовуються та використовуються такі поняття, як професійна підготовка, професіогенез, професіоналізм, ідентифікація, ідентичність, педагогічні технології (інформаційні, інтерактивні, проектного навчання), які за своїм змістовим наповненням відображають і розкривають специфіку інноваційних підходів до навчання студентів у педагогічному ВНЗ та впровадження системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів.

Ураховувалася специфічна особливість використовуваного категоріально-понятійного апарату: розуміння наукових понять діалектично змінювалося залежно від контексту використання. Наприклад, сутність дефініції «ідентичність» дещо змінюється та використовується у вужчих, більш

конкретних поняттях, що мають свій зміст і певне тлумачення. Так, у соціології – це соціальна ідентичність, у психології – Я-концепція, у педагогіці – формування професійної ідентичності тощо, що базується на окресленні характерних ознак кожного поняття й визначається межами їх застосування.

Таким чином, використання дефініції «ідентичність» у різних наукових сферах дає можливість створювати, диференціювати, систематизувати нові поняття та категорії, які поповнюють категоріально-понятійний апарат певного наукового напрямку. Зокрема, досліджуючи проблеми неперервної професійної освіти, С. Сисоєва та І. Соколова визначають процес встановлення взаємозв'язків між новими поняттями як явище об'єктивації суб'єктного тезаурусу [390, с. 33]. У контексті нашого дослідження відбувалося формування системи понять, основним ядром яких було розуміння професійної ідентичності та процесу професійної ідентифікації майбутніх учителів.

Філософська методологія у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів у процесі підготовки студентів до педагогічної діяльності базувалася на тому, що в дослідженні використовувались універсальні філософські категорії: світ, буття, матерія, рух, розвиток, простір, час, суперечність, становлення, людина, свідомість, соціум, простір-час, норми суспільного співжиття тощо. Ураховувалися основні функції філософських категорій:

- онтологічна (знання про світ);
- гносеологічна (вузлові пункти пізнання природи та суспільства);
- логічна (форми логічного мислення, у яких людина теоретично відображає дійсність);
- методологічна (знаряддя поглиблення знань, що є найважливішими елементами діалектики як методу).

Особлива увага приділялася співвідносним категоріям, які органічно поєднанні між собою, дають уявлення про закономірності та інтегративний зв'язок між ними, який виявляється в процесі пізнання. Такими співвідносними («парними», «полярними») категоріями є: одиничне – загальне, система –

елемент, сутність – явище, зміст – форма, причина – наслідок, необхідність – випадковість, можливість – дійсність [158]. Ці категорії складають тезаурус – належним чином оформлений масив знань для дослідження системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів, що є такою організацією інформації, яка найтісніше пов'язана з їх місцем в суспільстві й у «макро- і в мікросоціальному просторах» [388, с. 29].

У дослідженні формування професійної ідентичності майбутніх учителів ураховувалися основні філософські *ідеї*, які в новітньому філософському словнику характеризуються як принципи, що визначають мету пізнання (за філософією Е. Канта) та є найвищим щаблем розвитку знань, що охоплює всі попередні форми знання і тому є вищою об'єктивною істиною (за Гегелем) [438, с. 407]. Філософські *ідеї* інтегрують мислення й реальність стосовно різних чинників *людського життя* (сенси і способи життя, зміст і умови розвитку, цінності та ідеали особистості та ін.).

Шляхом онтологічного аналізу діалектичних законів і категорій визначено загальні методологічні принципи (засадничі *ідеї*, що формуються в процесі пізнання): об'єктивності, конкретності, історизму, науковості, діалектичності, детермінізму. На основі врахування означених принципів створювалися сприятливі умови для організації науково-знаннєвого масиву, які «закріплюються, перевіряються й оновлюються в реальній діяльності на основі наукових підходів до вивчення конкретних феноменів» [238, с. 92], зокрема, сутності професійної ідентичності та методики її формування в підготовці студентів педагогічного ВНЗ.

Принцип *об'єктивності* передбачає розгляд процесу формування професійної ідентичності майбутніх учителів як дійсності з урахуванням певних закономірностей і узагальнених форм. Погоджуємося з думкою Д. Чернілевського, О. Гандзюк, В. Захарченко, І. Козловської та ін. [241] про те, що наукове знання має таку важливу ознаку, як істинність, що передбачає надання теоретичної форми об'єктивному відображенню світу та базується на «розкритті тих методів, способів і прийомів, за допомогою яких досягається

об'єктивно істинне знання про навколишній світ» [241, с. 14]. Дотримання цього принципу засноване на таких вихідних положеннях:

- практична діяльність майбутнього вчителя передбачає використання досягнень психолого-педагогічної науки та освітянського досвіду, яким властивий об'єктивний характер;

- студент є суб'єктом пізнання й діяльності, відтак формування професійної ідентичності – «це завжди включення нових знань у структуру вже наявних (актуалізованих)» [241, с. 9];

- урахування об'єктивних законів розвитку особистості уможлиблює формування в студентів нових ознак, які відповідатимуть ідеальному образу педагога та можуть використовуватися в практичній діяльності майбутнього вчителя;

- створення оптимальної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів надає науковому пізнанню й використанню педагогічних технологій «необхідної цілісності та єдності, перетворюючи науку в систему об'єктивно істинних і логічно пов'язаних понять, суджень, законів і теорій» [241, с. 11];

- систему формування професійної ідентичності майбутніх учителів необхідно розглядати у «відповідному соціокультурному контексті, у межах певних світоглядних орієнтацій, спрямованих на пошук нових істин про навколишній світ, ураховуючи висновки найновіших комплексних наук, що виникли наприкінці XX ст. (інформатики, синергетики, загальної теорії систем)» [238, с. 93];

- організація процесу формування професійної ідентичності майбутніх учителів здійснюється у відповідності до логіки процесу професійної підготовки студентів у педагогічному ВНЗ.

Принцип об'єктивності в контексті нашого дослідження базується на використанні таких філософських категорій, як:

- *детермінізм*, що відображає об'єктивний закономірний взаємозв'язок професійної підготовки майбутніх учителів з процесом формування в них

професійної ідентичності та зумовленість якості навчання студентів упровадженням розробленої системи;

- *діалектична логіка*, що базується на законах і формах відображення в мисленні майбутніх учителів оптимальних шляхів об'єктивного професійного розвитку та пізнання шляхів його оптимізації з метою професійної ідентифікації;

- *істина* – адекватне відображення педагогічної діяльності та постаті вчителя як найвищих критеріїв істини об'єктивного практичного професійного буття;

- *життя* як первинна реальність, що містить таку важливу складову в життєдіяльності людини, як професійне життя;

- *людина* з її філософським, науковим, професійним світоглядом, внутрішнім Я, самоусвідомленням і самоідентичністю, інтелектом і духовністю, що дозволяє розрізняти добро та зло й розуміти майбутнє; особистість, котра є «центром духу» і будує особливе «поле взаємовідносин із середовищем» [433, с. 59];

- *мораль*, що базується на дотриманні принципів, правил, норм поведінки [Соціологія, с. 243], які є обов'язковими для професійної ідентифікації майбутніх учителів;

- *діяльність* як форма активності особистості, що передбачає цілеспрямоване формування професійної ідентичності майбутнього вчителя, його свідомості та ін.

Використання принципу *конкретності* відображає взаємозв'язок усіх аспектів професійної підготовки майбутніх учителів та формування в них професійної ідентичності засобами інформаційних технологій, що уможлиблює:

- виокремлення певного явища, зокрема професійної ідентифікації, формування професійної ідентичності майбутніх учителів з його загальної ознаки – професійної підготовки студентів у педагогічних ВНЗ та відтворення

цього процесу як діалектично структурованого цілого на основі взаємозв'язку загального й одиничного;

– визначення та реалізацію спеціальних психолого-педагогічних умов, які оптимізують формування професійної ідентичності майбутніх учителів у професійній підготовці студентів педагогічного ВНЗ;

– виявлення взаємозв'язку загального (застосування інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів) та одиничного (використання засобів інформаційних технологій у формування професійної ідентичності майбутніх учителів).

Принцип конкретності базується на використанні методів дедукції, індукції, інтеграції, синкретизації та ін.

Методологічним відображенням саморозвитку особистості вчителя є принцип *історизму*, який у дослідженні Н. Гузій пов'язується з конкретно-історичним аспектом вивчення педагогічних явищ. Принцип історизму дає змогу перейти від емпіричного опису фактів до їх теоретичного узагальнення й виявлення еволюції наукових уявлень та поглядів на зміст і сутнісні характеристики професійної підготовки майбутніх учителів, дозволяє здійснювати перехід від усебічного через загальне й особливе до одиничного й навпаки, що сприяє науковій класифікації й типологізації певних явищ і систем [88, с. 70]. У контексті нашого дослідження принцип історизму використовується для визначення логічних зв'язків становлення та розвитку термінологічного апарату феномена «професійна ідентичність», систематизації наукових знань із цієї проблеми в ретроспективі.

Для формування в майбутніх учителів понятійного мислення стосовно проблем ідентифікації та професійної ідентичності використовувався принцип *науковості*. Сформованість у студентів систематизованого наукового понятійного мислення виявляється в тому, що майбутні вчителі, використовуючи знання основних наукових понять, мають змогу теоретично обґрунтовувати процеси власного професійного становлення на основі ідентифікації. Оскільки професійна ідентичність як об'єкт пізнання є новим і

досить багатограним феноменом, відтак на основі принципу науковості майбутні фахівці покликані створювати власний образ учителя шляхом визначення нових ознак і характеристик, необхідних і важливих для професії педагога. Водночас реалізація принципу науковості в професійній підготовці майбутніх учителів і, зокрема, у формуванні їхньої професійної ідентичності передбачає оперування певними науковими положеннями, категоріями та поняттями, які використовуються в наукових психолого-педагогічних колах, щоб розширити зміст і розуміння досліджуваних об'єктів.

Реалізація принципу науковості базується на використанні відповідних філософсько-методологічних категорій, які сприяють уточненню сутності основних понять і процесів у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів:

- встановлення подібності певних процесів за ідентичними ознаками відбувається шляхом аналогії;
- з метою визначення наукового сенсу певних тлумачень використовується верифікація;
- для розробки системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів, яка логічно поєднує комплекс конкретних структурних компонентів, особливої значущості набувають категорії «впорядкованість» і «генералізація»;
- виокремлення важливих наукових ідей, їх аналіз, узагальнення, створення нових відбувається шляхом абстрагування, умовиводів, ідеалізації.

Реалізація принципу *діалектичності* базується на визначенні основних суперечностей у професійній підготовці майбутніх учителів, вирішення яких сприяло формуванню професійної ідентичності в студентів педагогічного ВНЗ. З цією метою використовувалися такі філософські категорії, як аналіз (наприклад, традиційного навчання студентів), синтез (створення інноваційних методик для формування професійної ідентичності майбутніх учителів), процес (організація експериментального дослідження) та ін.

Діалектичний процес формування професійної ідентичності майбутніх учителів зумовлений необхідністю вдосконалення підготовки студентів, що

актуалізує використання принципу *детермінізму*, який визначається як система поглядів про об'єктивний, закономірний зв'язок і всезагальну зумовленість усіх явищ навколишнього світу [261, с. 188]). Саме на основі принципу детермінізму уможлиблюється виявлення причинного взаємозв'язку між упровадженням інноваційної методики підготовки майбутніх учителів та формуванням у них професійної ідентичності. Шляхом визначення причинно-наслідкових зв'язків (*причинна детермінація*) виявляються нові чинники, що сприяють розвитку нових моделей навчального процесу та вдосконаленню професійної підготовки студентів у педагогічному ВНЗ. Основними в реалізації принципу детермінізму є філософські категорії «причина» й «наслідки», за допомогою яких пояснюється зумовленість усіх організованих інноваційних процесів у підготовці майбутніх учителів, зокрема формування в них професійної ідентичності.

Ураховувалися думки науковців, що категорії причини й наслідків, відображаючи об'єктивну генетичну зумовленість усіх явищ, є одночасно ступенями розвитку пізнання й логічними формами мислення. Пізнання причин – один із найглибших і фундаментальних рівнів руху дослідницької думки [238, с. 10]. Тому для встановлення причинно-наслідкових зв'язків між інноваційним процесом формування професійної ідентичності майбутніх учителів та можливостями й ефективністю засобів інформаційних технологій використовувалися такі філософські категорії, як об'єктивність (наприклад, професійної освіти), необхідність (удосконалення підготовки майбутніх учителів і використання на сучасному етапі розвитку суспільства інноваційних підходів із застосуванням інформаційних технологій), неперервність у часі та просторі (що потребує організації цілісного процесу формування професійної ідентичності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки студентів під час навчання у ВНЗ).

Причинно-наслідковий зв'язок передбачає визначення й реалізацію чітко окреслених психологічних і педагогічних умов, які створюють оптимальне

навчальне середовище, у якому формування професійної ідентичності майбутніх учителів буде найбільш ефективним. Відтак актуалізується проведення поглибленого аналізу причин необхідності вдосконалення професійної підготовки вчителів, щоб структурувати для цього інноваційну та оптимальну систему навчання студентів у педагогічному ВНЗ.

Таким чином, урахування означених філософських принципів, на основі яких передбачається вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів, спрямовується на розробку системи формування їхньої професійної ідентичності. Водночас, впровадження розробленої системи в навчальний процес педагогічного ВНЗ потребує реалізації загальнонаукових підходів до формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій.

1.2. Загальнонаукові підходи до формування професійної ідентичності майбутніх учителів

Загальнонаукові підходи й методи дослідження отримали широкий розвиток і застосування в науці ХХ ст. Вони виступають в якості своєрідної проміжної методології між філософією та фундаментальними теоретико-методологічними положеннями менеджменту та теорії організації. Характерними рисами загальнонаукових підходів є поєднаність у їх змісті окремих властивостей, ознак, понять багатьох наук і філософських категорій. На основі загальнонаукових понять і концепцій формуються відповідні методи й принципи пізнання, які забезпечують зв'язок та оптимальну взаємодію філософії зі спеціально-науковими знаннями й методами. До числа загальнонаукових підходів, які використовувалися в підготовці майбутніх учителів, віднесено гносеологічний, комплексний, особистісний, діяльнісний, акмеологічний, аксіологічний, синергетичний, інтегративний, праксеологічний.

Гносеологічний підхід (від грец. Gnosis, – seos – знання) заснований на теорії пізнання (гносеології) – розділі філософії, у якому вивчаються проблеми

природи пізнання та його можливостей, відношення знання до реальності, досліджуються загальні передумови пізнання, виявляються умови його достовірності та істинності. Термін «гносеологія» був уведений та активно застосовувався в німецькій філософії XVIII ст. і розглядався як процес опанування й розвитку знань, що передбачає їх розширення, удосконалення, формування нового знання [438, с. 241].

Використання гносеологічного підходу передбачає аналіз індивідуальних механізмів, які діють у психіці й допомагають студентові здобути певний пізнавальний результат, а врахування загальних підстав дають можливість розглядати цей результат як знання, що виражає реальний, дійсний стан речей.

Розкриваючи філософсько-діалектичне розуміння гносеологічного підходу, враховували думку В. Кохановського про те, що пізнання потрібно розглядати не як дзеркальне відображення, пасивне споглядання світу окремим суб'єктом («гносеологічним Робінзоном»), а як діалектично-структурований, соціокультурно зумовлений процес активного творчого відображення дійсності в ході соціально-історичної практики [433, с. 377].

Використання гносеологічного підходу у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів передбачало використання в дослідженні основних методів наукового пізнання – ґрунтового аналізу сутності досліджуваних процесів та поняттєво-термінологічного апарату, порівняння традиційного навчання та процесу використання інноваційних педагогічних технологій, знаходження подібності та відмінності в особливостях традиційної та інноваційної підготовки студентів, встановлення закономірностей цих процесів, визначення особливостей і напрямів удосконалення професійної підготовки студентів у педагогічних ВНЗ тощо.

Російські науковці зазначають, що розвиток наукового пізнання фіксується в логічних формах мислення, у практиці. Безпосередньо в практичній діяльності долається обмеженість внутрішнього досвіду індивіда, й отримане знання «піднімається» до рівня об'єктивно-істинного, а

суб'єктивність індивідуальної свідомості знімається суспільною діяльністю [433, с. 81].

Важливими ознаками реалізації гносеологічного підходу у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів є встановлення взаємозв'язку наукового пізнання студентів з їхніми аксіо-акмеологічними віхами, використання викладачами інноваційних технологій для оптимізації пізнавальної діяльності студентів і створення так званого «мислительного колективу» [433, с. 380].

Аналізуючи погляди відомих філософів, Л. Губерський цитує Ф. Бекона, який запропонував оригінальну метафору щодо основних методів пізнання: «шлях павука» (здобуття істини із «власної свідомості»); «шлях мурахи» (безсистемне збирання фактичних даних); «шлях бджоли» (поєднання здібностей досвіду – збирання нектару і роботи розуму – перетворення його на мед (знання)). Автор зазначає, що сучасна наукова гносеологія ґрунтується на таких основоположних принципах: об'єктивності, пізнаваності, активного творчого відображення, діалектики, практики, історизму, конкретності істини та оперує такими поняттями, як: пізнання, свідомість, відчуття, розум, істина [433].

Здобуті студентом під час професійної підготовки знання мають різноплановий характер, оскільки є результатом вивчення багатьох навчальних і наукових дисциплін. Свідчення отриманої професійної освіти – це поєднання цих знань, що передбачає використання комплексного підходу.

Уперше звернув увагу на сутність *комплексного* підходу Б. Ананьєв, аналізуючи проблеми сучасного людинознавства [9, с. 231]. Продовжили дослідження в цьому напрямі А. Деркач і В. Зазикін, підкреслюючи, що людинознавство, як нова наука, передбачає реалізацію комплексного підходу до вивчення людини [102, с. 29]. Одним із аспектів такого вивчення є формування в людини різних видів ідентичності (соціальної, професійної та ін.). Водночас, формування професійної ідентичності майбутніх учителів

базується на реалізації комплексного підходу до вивчення студентами різних дисциплін: педагогіки, психології, дисциплін з фахової підготовки, а також тих, що передбачають навчання з використання інформаційних технологій. Комплексний підхід також є одним із основних для розробки системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій. Комплексний підхід відображає і той факт, що для наукового обґрунтування філософсько-методологічних основ професійної підготовки майбутніх учителів з метою формування професійної ідентичності використовуються поняття і категорії різних наукових сфер: філософії, педагогіки, психології, інформатики, акмеології, аксіології, синергетики та ін.

Реалізація гносеологічного та комплексного підходів спрямовується на досягнення певних прогресивних позитивних змін у кожного студента як особистості майбутнього вчителя. Оскільки в сучасному людинознавстві особистість визначається як суб'єкт пізнання, відтак особливої значущості в контексті нашого дослідження набуває *особистісний* підхід, який «відображає факт включеності суб'єкта в соціальні зв'язки та взаємини, трактує людину як соціокультурну реальність» [118, с. 625]. Формування професійної ідентичності майбутнього вчителя спрямовується на особистісні зміни кожного студента.

В «Енциклопедії освіти» особистість розглядається як цілісність – динамічна, відносно стабільна, цілісна система інтелектуальних, соціально-культурних, морально-вольових якостей людини. Ця діалектична єдність загального, особливого й окремого виникає не із зовнішньої, а з внутрішньої доцільності шляхом перетворення культури, що освоюється, на живу індивідуальну творчу діяльність. Це особлива якість людини, що набувається нею в процесі діяльності, спілкування і взаємин, виникає як засіб, інструмент для знаходження нею своєї сутності, є суб'єктом пізнання й активного перетворення світу [118, с. 627-628].

Професійно ідентифікована особистість майбутнього вчителя передбачає усвідомлення студентом власної відповідності (готовності) до педагогічної

діяльності, його мотивацію до самовдосконалення як фахівця на основі чітко визначених Я-концепції та постаті компетентного педагога. Тому характерними ознаками особистості є самосвідомість, ціннісні орієнтації, відповідальність за свою діяльність тощо. Саме сформованість ціннісних орієнтацій стосовно професії вчителя визначає особистісний сенс професійної ідентичності майбутнього педагога. У цьому контексті заслуговує на увагу розуміння особистісного сенсу видатними психологами (Л. Виготським та О. Леонтьєвим), про що йдеться в енциклопедичній літературі, де це поняття розглядається як динамічні смислові системи індивідуальної свідомості особистості, а також власні життєві ставлення суб'єкта [118, с. 625].

Зазначимо, що особистісний підхід інтегрується з гносеологічним, оскільки кожен студент активно набуває необхідних професійних знань, умінь, навичок, досвіду педагогічної діяльності (які стають персоніфікованими), пізнає те нове й необхідне, що сприятиме професійній ідентифікації та передбачає його особистісну активність. Таким чином, формування професійної ідентичності майбутнього вчителя набуває особистісної значущості для кожного студента. Залежно від того, які асоціації виникають у майбутніх педагогів з професійною діяльністю вчителя, студенти осмислюють та усвідомлюють її зразкову модель, з якою вони ідентифікують власне бачення себе в професії. У майбутніх учителів формується особисте знання, яке може відображатися не тільки у вигляді засвоєних певних понять і наукових теорій, а й у набутті професійних умінь, навичок, педагогічної майстерності.

У реалізації особистісного підходу студенти є суб'єктами навчально-виховного процесу з власними індивідуальними потребами й можливостями. Основними науковими категоріями та поняттями, які використовуються в особистісному підході, є «людина», «індивід», «особистість», «самосвідомість», «індивідуальність», «індивідуалізація» та ін. Інтеграція розуміння означених понять дає змогу усвідомити специфіку формування професійної ідентичності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки. Кожен студент (як

людина, *індивід*), який поставив за мету опанувати педагогічний фах, у процесі професійної підготовки поступово засвоює соціальний (зокрема, педагогічний) досвід людства в контексті навчання й виховання наступних поколінь, входить у систему суспільних (у тому числі і професійних) відносин, що формують його потреби, інтереси, світогляд, переконання, тобто розвивають його як *особистість* [61].

У процесі формування професійної ідентичності майбутнього вчителя розвивається його *індивідуальність*, що характеризується «багатогранними вміннями, професійною необмеженістю, поєднанням різних здібностей, здатністю в разі необхідності швидко оволодівати іншими видами діяльності. Поняття «індивідуальність» пов'язане з такими категоріями, як «самосвідомість» (персональна представленість Я) і «самооцінка» (контроль за реальною здатністю особистості критично кваліфікувати власні мотиваційні стани, рівні зазіхань)» [238, с. 115].

Таким чином, ідентифікація майбутнього вчителя з моделлю особистості педагога, яка формується у свідомості в процесі навчання в педагогічному ВНЗ, передбачає не копіювання діяльності відомих і загальновизнаних корифеїв учительської діяльності, а вияв індивідуального підходу до створення власної моделі педагогічної діяльності. Це відбувається шляхом опанування студентами професійних знань, умінь і навичок (визначених програмою підготовки у ВНЗ), що сприяє їхній професіоналізації, а також на основі реалізації особистісного підходу до набуття ними індивідуально-неповторного практичного досвіду активно-творчої педагогічної діяльності. Відтак актуалізується розробка спеціальних методичних посібників, що сприятимуть реалізації особистісного підходу до цілеспрямованого формування професійної ідентичності майбутніх учителів.

У тезаурусі наукового дослідження проблеми неперервної професійної освіти С. Сисоева зазначає, що ще в 30-х роках XX ст. у французькій педагогіці поняття «*індивідуалізація*» розумілося як вдосконалення самостійної роботи

студентів у відповідності з їх індивідуальними здібностями [390, с. 84]. А «обґрунтування розгалуженої системи взаємовідносин між суб'єктами» спрямоване на аналіз функціонального аспекту професійної діяльності [390, с. 52], що передбачає реалізацію діяльнісного підходу.

Розуміння *діяльнісного* підходу базується на тому, що вже сама професійна підготовка майбутніх учителів є сукупністю діяльностей викладача і студентів, які є суб'єктами пізнання (що поєднує діяльнісний підхід з гносеологічним, особистісним, комплексним).

У філософських словниках зазначається, що діяльність є одним із фундаментальних понять класичної філософської традиції, що фіксує у своєму змісті акт зіткнення цілепокладальної (свобідної) волі, з одного боку, і об'єктивних закономірностей буття – з іншого. Відповідно до цього в структурі діяльності традиційно виокремлюються суб'єктний компонент, тобто цілепокладальний суб'єкт, і об'єктний компонент, що є предметом діяльності [438, с. 311].

Діяльнісний підхід у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів передбачає трансформацію уявлень студентів про оптимальну модель педагогічної діяльності. Шляхом *інтеріоризації* (пізнання особливостей професії вчителя та опанування необхідних психолого-педагогічних і спеціальних знань) студенти досягають необхідного рівня професійної підготовки. В умовах використання набутих знань у практичних ситуаціях виконання педагогічних дій відбувається переструктурування загальноприйнятого уявлення про педагогічну діяльність та особистісного усвідомлення палітри оптимальних професійних дій.

На основі *екстеріоризації* (переходу внутрішніх актів у зовнішній план, у конкретні зовнішні реакції, у дії людини) відбувається мисленнєва діяльність студентів, що передбачає:

- аналіз сутності та різних аспектів традиційної педагогічної роботи;
- формування власного бачення шляхів її вдосконалення;

- особисту ідентифікацію із професією вчителя;
- вироблення суб'єктивної моделі ефективної педагогічної діяльності;
- готовність до педагогічної діяльності;
- сформованість професійної ідентичності.

Взаємопов'язаність інтеріоризації та екстеріоризації відображається в тому, що усвідомлення студентами власного рівня професійної підготовки й професійної ідентичності спонукає їх до активізації навчально-пізнавальної діяльності та вдосконалення практично-педагогічних дій, комплексне поєднання яких створює структуру педагогічної діяльності. Підтвердження цієї думки знаходимо в обґрунтуванні О. Гурою теоретико-методологічного аспекту психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу, де автор зазначає, що формування суб'єкта діяльності не завершується доти, доки здійснюється ця діяльність [89, с. 47].

Філософське розуміння інтеграції особистісного, гносеологічного, комплексного, діяльнісного підходів знайшло відображення у фундаментальних працях видатних психологів (П. Анохіна, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін.). Тому у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів враховувалося розуміння діяльності Ю. Трофімовим, який зазначає, що цей феномен повинен розглядатися не лише в горизонтальному (діяльнісному) вимірі, який складається з потребнісно-мотиваційних, цілеутворювальних, емоційно-почуттєвих, інформаційно-пізнавальних та результативних компонентів, а й у вертикальному (соціально-психолого-індивідуальному) плані, що утворюється такими диспозиціями, як спілкування, спрямованість, самосвідомість, досвід, інтелектуальні процеси, психофізіологічні якості, на що звертав увагу у своїх працях Ю. Трофімов [311, с. 113-118].

Підтримує цю думку П. Решетніков, визначаючи психолого-педагогічні основи суб'єктивного розвитку фахівця. Тому сформованість професійної ідентичності майбутніх учителів розглядаємо як таку, що має особистісно-

неповторний характер, зумовлюється оперттям не тільки на результати теоретичної підготовки, але й на особистісні моделі образного уявлення результатів професійної діяльності. Зміст цих моделей залежить від «поля особистісних смислів» [318, с. 77]. Таким чином, кожен студент, усвідомлюючи різні аспекти роботи вчителя, маючи власне уявлення про педагогічну діяльність, ідентифікує свою особисту майбутню діяльність у ролі вчителя на основі професійної самоідентифікації, що базується на дотриманні принципу єдності свідомості та діяльності.

Теоретичний аналіз психологічної літератури засвідчив, що науковці вбачають функціонування свідомості в «емоційній оцінці дійсності, забезпеченні діяльності цілепокладання – у попередній побудові дій та передбаченні їхніх наслідків, у контролюванні поведінки й керуванні нею, у здатності особистості давати собі раду в навколишньому матеріальному світі, у власному духовному житті» [311, с. 122]. У філософсько-довідниковій літературі свідомість поєднується з категоріями «суб'єктивна реальність», «ідеальне», що визначається ціннісним ставленням до дійсності, виявом активності, творчої інтенції, цілепокладання, цілеспрямованості, волі та саморефлексивності [438, с. 523].

У контексті формування професійної ідентичності майбутніх учителів їхня свідомість зумовлена активною інтелектуальною роботою, критично-аналітичним мисленням, що сприяє опануванню новими професійними знаннями, знаходженню оригінальних засобів розв'язування професійних завдань, орієнтації в потоці різноманітної інформації, щоб виокремлювати й творчо розв'язувати проблеми в професійній діяльності [311, с. 288].

Однак, для організації цієї діяльності студенти повинні визначити особистісні ціннісні аспекти в майбутній професійній діяльності вчителя, щоб досягати їх у професійній підготовці, що зумовлює необхідність філософсько-методологічного обґрунтування аксіологічного підходу.

Автори довідкової літератури тлумачать *аксіологічний підхід* (грец. *aksios* – коштовний) як такий, що ґрунтується на філософському вченні (аксіології) про моральні, етичні, культурні цінності як смислоутворювальні основи людського буття, що визначають напрями й мотивованість людського життя, діяльності, учинків [261, с. 29]. У філософському словнику зазначається, що аксіологічні підходи повертають філософське й соціогуманітарне пізнання до аналізу феноменів особистості та індивідуальності, «людського в людині», до пошуку сенсу людського буття, його ідеалів та імперативів [438, с. 28].

Дослідники проблем неперервної професійної освіти зазначають, що основною категорією в аксіології є цінності, які відображають певну якість ціннісного ставлення, що й фіксується у свідомості людини у вигляді оцінного судження чи характеризується певною емоційною реакцією [390, с. 53].

Особливості реалізації аксіологічного підходу у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів зумовлені тим, що студенти повинні враховувати різні аспекти розуміння категорії «*цінність*» у контексті професійної підготовки. Окреслення певних цінностей відображається в їхній позитивній значущості для кожного студента зокрема, для майбутньої професійної діяльності вчителя, враховує необхідність задоволення його професійно-діяльнісних потреб та інтересів. Визначення та усвідомлення студентами професійних цінностей сприяє окресленню ціннісних орієнтацій, які в процесі навчання у ВНЗ сприяють формуванню професійної ідентичності майбутнього вчителя.

Сучасні науковці приділяють особливу увагу формуванню ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців. Так, на засадах вивчення аксіологічної психології особистості З. Карпенко характеризує їх як складний соціально-психологічний феномен та акцентує увагу на необхідності розвитку ціннісно-смислової сфери особистості [157].

Ураховуючи визначені Н. Кирилловою ціннісні орієнтації в структурі інтегральної індивідуальності старших школярів, вважаємо, що комплекс цих

орієнтацій «характеризує репрезентованість соціально цінних уявлень у свідомості людини і пов'язаний з ідеалами та життєвими цілями особистості» [161, с. 29], у тому числі й студента педагогічного ВНЗ, що й сприяє визначенню ним педагогічних ідеалів, необхідних для формування професійної ідентичності майбутнього вчителя.

У контексті нашого дослідження враховувалися групи цінностей людини в науковому обґрунтуванні А. Лазарука:

- вищі або нижчі (за рівнем розвитку);
- матеріальні чи морально-духовні (за об'єктом привласнення);
- егоїстичні та альтруїстичні (за метою вживання);
- конкретні й абстрактні (за рівнем узагальнення);
- ситуативні чи стійкі (за способом вияву);
- термінальні та інструментальні (за роллю в діяльності людини);
- пізнавальні і предметно-перетворювальні: творчі, естетичні, наукові, релігійні (за змістом діяльності);
- особистісні або індивідуальні, групові, колективні, суспільні, національні, загальнолюдські (за належністю);
- позитивні-негативні, первинні-вторинні, реальні-потенційні, безпосередні-опосередковані, абсолютні-відносні (за протилежним значенням);
- умовні, ідеальні, інтелектуальні, неперехідні, вічні, глобальні, що об'єднуються в змішану групу [201, с. 175].

Підкреслимо, що реалізація аксіологічного підходу передбачає комплексне поєднання інших загальнонаукових підходів. Адже для визначення професійних цінностей у роботі майбутнього вчителя студенти покликані пізнати й усвідомити сутність і специфіку педагогічної діяльності (гносеологічний підхід), виробити власну позицію до виконання професійних дій (особистісний і діяльнісний підходи), узагальнити різні аспекти професійної підготовки (педагогічний, психологічний, філософський тощо), що ґрунтується на реалізації комплексного підходу.

Особливої значущості у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів є розуміння ціннісних орієнтацій за С. Сисоєвою та І. Соколовою. Автори узагальнюють, що на особистісному рівні сформованість ціннісних орієнтацій передбачає надання переваги або відкидання певних смислів і моделей поведінки людини, що проявляється в її спрямованості, установках, переконаннях, ідеалах, уявленнях про сенс діяльності людини. Таким чином, ціннісна орієнтація є ядром мотиваційно-ціннісної сфери особистості, що характеризується єдністю процесів саморегуляції й усвідомленого саморозвитку в процесі набуття смислів-цілей, смислів-інтересів, смислів-мотивів, смислів-відношень [390].

На основі визначених ціннісних орієнтацій і переконань у майбутнього вчителя формується професійна філософія, яку М. Сіпорін (M. Siporin) називає «центральною частиною професійної субкультури, що формує культуру тих, хто опановує, і тих, хто прийшов у професію, і в рамках якої здійснюється соціалізація. Таким чином філософія стає частиною професіоналізму» [506, с. 74].

Визначаючи акме-аксіологічні акценти освітньо-філософського простору, С. Хрипко наголошує, що питання цінностей (а особливо освітніх цінностей) ніколи не залишало ні площину наукового дискурсу, ні сферу людської цікавості, отже, належить до вічно актуальних проблем [451, с. 330]. Тому реалізація аксіологічного підходу не лише набуває особливої актуальності, а й пов'язується дослідниками з акмеологічним підходом, оскільки професійне становлення особистості не може відбуватися поза ціннісною сферою самопізнання, самоактуалізації, поза аксіологічним виміром буття [238, с. 129].

Акмеологічний підхід (давньогрец. *акме* – вища точка, зрілість, найкраща пора, вершина чогось) лежить в основі інтегральної науки *акмеології*, що вивчає феноменологію, закономірності, механізми розвитку особистості в період її найвищої професійної зрілості, тобто вивчає професіоналізм як вищий ступінь розвитку особистості [102, с. 130].

Реалізація акмеологічного підходу у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів базується на акмеологічних законах фундаментальної освіти (Н. Кузьміна-Гаршина [197]), навчальних курсах з акмеології (А. Деркач і В. Зазикін [102]), досвіді використання акмеологічного підходу в освіті (В. Максимова [226]) та ін. Також враховуються основні напрями його реалізації:

- філософський – для наукового обґрунтування сутності акмеології, її понятійно-категоріального апарату;

- психологічний – відособлює вартісне наповнення особистісного «Я» і пов'язаний з розумінням людиною значення і значущості своїх учинків і результатів власної праці в таких вимірах: виключно для себе; тільки для найближчого (суб'єктивно значущого) оточення; для батьківщини; для усього людства; для історії [451, с. 334].

- педагогічний – сприяє визначенню основних віх у професійному становленні та професійній ідентичності майбутнього вчителя, що передбачає таку організацію навчального процесу у ВНЗ, яка б «оптимізувала роботу студентів над власними інтелектуальними, творчими, фізичними, самоосвітніми потенціалами на основі самоменеджменту з метою організації безперервного розвитку, максимального використання власних можливостей, свідомого управління професійним зростанням» [238, с. 134].

З метою оптимізації використання акмеологічного підходу в контексті нашого дослідження враховувалося бачення науковців, що цей процес передбачає визначення умов і факторів, котрі дозволяють дійти майбутньому фахівцеві до власного акме; розробку акмеологічних технологій розвитку особистості фахівця, критеріїв та еталонів професіоналізму; розробку акмеологічних моделей професіоналізму та особистості професіонала [388, с. 53].

Підкреслимо інтегрованість реалізації акмеологічного підходу (що передбачає використання інтеграційного підходу) з іншими загальнонауковими підходами:

- гносеологічним, що передбачає визначення студентами нових вершин у пізнанні педагогічної діяльності, шляхів її вдосконалення, способів формування власної професійної ідентичності;

- особистісним, який свідчить про різні погляди студентів на вершини в професійному становленні та прагнення до їх досягнення (власного акме) під час навчання у ВНЗ та в майбутній педагогічній діяльності;

- діяльнісним, який дає змогу кожному студенту виявити певний рівень активності, наполегливості, сумлінності для досягнення окреслених вершин у формуванні професійної ідентичності;

- аксіологічним, на основі якого в студентів визначаються основні ціннісні орієнтації, формується позитивний ідеальний образ педагогічної діяльності та ціннісне ставлення до професійного зростання.

Комплексне використання визначених загальнонаукових підходів є основою для реалізації *синергетичного* підходу у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів. У дослідженні враховано сутність синергетичного підходу (від грец. *synergetikos* – сумісний; той, що діє погоджено; спільна дія; *sinergeia* – співпраця, співдружність), який визначено науковцями як такий, що ґрунтується на науково-філософському принципі, що розглядає природу, світ як комплексну самоорганізовану систему, і зумовлений розвитком теорії самоорганізації (синергетики). Синергетика – новий міждисциплінарний напрям наукових досліджень, який вивчає закономірності й принципи, що лежать в основі процесів самоорганізації в системах різної природи: фізичних, хімічних, біологічних, технічних, соціальних та ін. Це міждисциплінарна галузь науки, що базується на ідеях системності й цілісності світу, наукових уявленнях людини про світ і саму себе в цьому світі [238, с. 136].

Характерною ознакою в реалізації синергетичного підходу у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів є врахування інтегрованої дії визначених філософських принципів та загальнонаукових підходів у науковому дослідженні. Саме комплексність у використанні синергетичного підходу дає змогу очікувати, що спільна дія загальнонаукових підходів буде більш ефективною, ніж результат реалізації кожного з них зокрема, оскільки наукові підходи підсилюють дію один одного.

Актуальність і значущість використання синергетичного підходу підкреслюється тим, що з 80-х років XX століття науковці презентують філософське тлумачення ідей синергетики. У дослідженні формування професійної ідентичності майбутніх учителів нами використовувалися закони еволюції та самоорганізації складних систем [201]; обґрунтування можливостей організації «порядку з хаосу» на основі «нового діалогу людини з природою» [305]; специфіка використання синергетичного підходу для встановлення ієрархії в системах, які самоорганізуються [445]; результати обґрунтування особливостей реалізації синергетичного підходу в освіті [49], зокрема, на основі характеристики її відкритої моделі [459] та ін. Результати теоретичного аналізу наукових праць засвідчили, що характерними ознаками самоорганізації складних систем є:

- *відкритість* до нової інформації, що в контексті дослідження процесів формування професійної ідентичності майбутніх учителів передбачає комплексне використання філософських принципів і категорій, загальнонаукових підходів, інноваційних педагогічних технологій, оптимальних психолого-педагогічних умов підготовки студентів у педагогічному ВНЗ;

- *нелінійність*, що враховує різноманітність, багатогранність і альтернативність способів розробки й упровадження авторської системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів у процес їхньої професійної підготовки;

- когерентність, що відображає узгоджений взаємозв'язок загальнонаукових підходів, філософських принципів і категорій у розробленій системі формування професійної ідентичності майбутніх учителів; можливість упровадження в процес професійної підготовки студентів та оптимального функціонування цієї системи в педагогічному ВНЗ тощо.

Синергетичний підхід до формування професійної ідентичності майбутніх учителів спрямовується на активізацію особистісних інтелектуальних і творчих задатків студентів, актуалізацію власних напрямів професіогенезу, вияв креативності на шляху самотворення особистості вчителя ще під час навчання у ВНЗ. Таким чином, підкреслюється комплексність використання загальнонаукових підходів для досягнення студентами професійної ідентичності в діалектичному процесі самовдосконалення.

Так, на думку Н. Кузьміної та С. Пожарського, в освіті визначається інтегрований акмесинергетичний підхід [196], який нерозривно пов'язаний з іншими підходами. Його характерними ознаками є те, що досягнення студентом чітко визначеного акме як результату його навчально-пізнавальної діяльності (гносеологічний підхід) базується на поєднанні окремих досягнень з вивчення різних дисциплін у ВНЗ, які в комплексному поєднанні (комплексний підхід) підсилюють ціннісну значущість (аксіологічний підхід) кожної вершини (що в комплексі окреслюється як акмео-аксіологічний підхід) у професійному становленні особистості вчителя (особистісний підхід) та організації його майбутньої професійної діяльності (діяльнісний підхід). Відбувається закономірний перехід від хаотичних міждисциплінарних знань до впорядкованої самоорганізованої системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів як «вершинної точки граничного розвитку», який у синергетиці має назву – «аттрактора» [196, с. 15]. Означені процеси також відбуваються за рахунок реалізації *інтеграційного* підходу.

У наукових дослідженнях синергія в реалізації загальнонаукових підходів дає змогу створити нові підходи, наприклад, *аксіо-акме-синергетичний* у

підготовці студентів, що допомагає по-новому проаналізувати об'єктивну реальність на основі різних підходів до розуміння розвитку фахівця [238, с. 140].

Окрім цього, важливим чинником синергії у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів є використання інноваційних педагогічних технологій, зокрема інформаційних. Розглядаючи основні положення синергетики в освіті у контексті людиноцентризму, В. Кремень та В. Ільїн визначають роль і значення інформаційних технологій у сучасному суспільному житті. Науковці зазначають, що потрібно виходити з того, що будь-який інструмент, у цьому випадку інформаційний, спрямований не лише *зовні*, на об'єкти людської діяльності, а й *всередину* самого суб'єкта, змінюючи структури його діяльності або породжуючи її нові форми [188, с. 83].

Ми погоджуємося з думкою Н. Гузій, що фундаментальні положення синергетичного підходу відкривають якісно нові можливості для розуміння та вирішення проблем професійної підготовки майбутніх фахівців, яку не можна вважати «планомірно-поступовим, лінійним, безконфліктним процесом» [88, с. 69]. Ураховуючи динамічні трансформації в баченні функціональних ролей і підвищенні вимог до професійної компетентності майбутніх учителів, змінюються й ціннісні орієнтації студентів, що спонукає їх до визначення нових акме-вершин, активізує їхню пізнавальну діяльність, сприяє формуванню професійної ідентичності.

Виникає органічний взаємозв'язок між такими категоріями, як «необхідність» і «свобода». Необхідність полягає в тому, що перед студентами ставляться такі обов'язкові завдання: здобути вищу педагогічну освіту, опанувати комплексом знань, умінь, навичок, які запрограмовані навчальним планом підготовки студентів у ВНЗ, ознайомитися з сучасними педагогічними технологіями, набути практичного досвіду їх використання в майбутній педагогічній діяльності та ін.

Категорія «свобода» у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів передбачає реалізацію багатьох процесів:

- самовизначення з метою окреслення власної моделі й акме професійної діяльності вчителя, якої прагне досягти студент;
- визначення особистісних ціннісних орієнтацій, які можуть відрізнятися від загальноприйнятих і від визначених іншими студентами;
- організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності для розширення особистого професійного світогляду;
- креативність у виборі оптимальних моделей професійної діяльності для набуття педагогічного досвіду та саморозвитку майбутнього вчителя тощо.

Ці характеристики Н. Гузій визначає як набуття професіоналізму, що формується і зростає з ініціативи самого майбутнього фахівця, тобто є «самодетермінованим явищем» [88]. Тому синергетичний підхід розглядаємо як такий, що передбачає реалізацію й *інтегративного* підходу. З цього приводу Г. Хакен зазначає, що синергетика розглядається як «сукупний колективний ефект взаємодії кількох підсистем, що призводить до утворення стійких структур і самоорганізації в складних системах» [445, с. 9].

Акцентує увагу на поєднанні освітніх процесів із синергетикою Г. Радчук. Автор зазначає, що розгляд освітнього процесу крізь призму синергетики привів до виникнення нової науково – педагогічної синергетики. Урахування синергетичного принципу самоорганізації відкритих систем розширює можливості аналізу моделювання освіти, створює найоптимальніші умови для її системного осмислення. Синергетична інтерпретація відкритих систем, що розвиваються, до яких належить і система освіти, породжує звернення до нелінійної причинності, що призводить до усвідомлення неможливості аналізу будь-якої еволюційної системи лише на основі емпіричного матеріалу, не знаючи причин і закономірностей, що породжують еволюцію та розвиток [316, с. 25-26].

Синергетичність у контексті нашого дослідження на основі реалізації інтеграції загальнонаукових підходів має чіткі ознаки:

1. Формування професійної ідентичності майбутніх учителів неможливе без особистісної характеристики кожного студента, тому розвиток цієї складно організованої відкритої системи відбувається з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей (ціннісних орієнтацій, прагнення до саморозвитку, сформованості професійної компетентності, творчого підходу до професійного становлення тощо), а не жорстко запрограмованих чинників професійної підготовки майбутніх учителів.

2. Синергетичний підхід передбачає активний обмін думками, ідеями, характеризується інколи протилежним баченням специфіки та ефективності педагогічних дій між студентами, викладачами, усталеними поглядами науковців на роботу вчителя); (що, на перший погляд, мають ознаки хаосу), щоб окреслити оптимальні способи ефективно організації професійної діяльності майбутніх учителів, тобто виявити творчий підхід та обґрунтувати нову професійну модель, з якою ідентифікувати свою майбутню професійну діяльність. Таким чином, синергія сприяє усвідомленому визначенню студентами особистої професійної траєкторії (спочатку під час навчання у ВНЗ, а далі – у практичній педагогічній діяльності).

3. У сучасній традиційній системі професійної підготовки майбутніх учителів у педагогічних ВНЗ використовуються інноваційні підходи до навчання студентів на основі реалізації специфічних організаційних, педагогічних, психологічних та інших умов, застосування нових педагогічних технологій тощо. Спостерігається біфуркація (розгалуження) процесу підготовки студентів на традиційний та інноваційний, який визначається як альтернатива усталеним шляхам розвитку. Використання різних педагогічних технологій «дозволяє будувати різноманітні педагогічні ситуації, розробляти варіанти їх розвитку, прогнозувати результати й обирати оптимальний варіант»

[383, с. 106], що свідчить про такі характерні риси синергетичних систем, як відкритість і нелінійність.

Біфуркація властива й системі навчально-пізнавальної діяльності студентів. У процесі навчання у ВНЗ кожен студент визначає власний шлях професійного становлення на основі професійної ідентифікації: 1) копіювання роботи вчителя (роблю так, як вчили, як бачив); 2) використання творчого підходу до вибору нових способів професійної діяльності. Таким чином, стан синергетичної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів визначається не тільки минулими досягненнями в педагогічній діяльності, історією педагогічної думки, а й формується на основі усвідомлення й уявлення студентами свого професійного майбутнього. Це свідчить про відкритість, нелінійність, неврівноваженість синергетичної системи, оскільки передбачає постійний обмін інформацією.

4. Інтеграція різних загальнонаукових підходів у реалізації синергетичного підходу до формування професійної ідентичності майбутніх учителів не зводиться до створення комплексу методичних матеріалів, які забезпечують цей процес. На основі синергії передбачається розробка цілісної інноваційної педагогічної системи, яка поєднує не лише зміст навчальних дисциплін та методичне забезпечення навчально-виховного процесу, а й творчий підхід викладачів до організації навчання (з використанням інноваційних педагогічних технологій та реалізацією оптимальних психолого-педагогічних умов). Обов'язковим складником є також креативність студентів. З визначенням ціннісних орієнтацій та акме в особистісному професійному становленні вони мають змогу конструювати власну професійну модель педагогічної діяльності, ідентифікувати свій рівень підготовки з цією моделлю, реалізувати особистісні підходи та способи формування професійної ідентичності, що свідчить про нестійкість традиційних моделей педагогічної діяльності. Саме можливість використовувати варіативність професійної

підготовки майбутніх учителів у системі ВНЗ свідчить про її динамічний розвиток та самоорганізацію.

Таким чином, синергетичний підхід у підготовці майбутніх учителів з метою формування в них професійної ідентичності відображає «новий погляд людини на світ і на саму себе в цьому світі» [305, с. 8], формує в студентів готовність до уникнення «примусового вирішення проблем» та вміння «прогнозувати майбутнє й вибирати оптимальний варіант розвитку ситуації з безлічі можливих» [382, с. 103].

Водночас, у комплексі загальнонаукових підходів до формування професійної ідентичності майбутніх учителів, конкурентоспроможних, здатних професійно організовувати свою діяльність, що відповідає реальним потребам сучасного суспільства, особливої значущості в підготовці студентів у педагогічних ВНЗ набуває праксеологічний підхід, який потребує більш поглибленого аналізу.

1.3. Практичне спрямування формування професійної ідентичності майбутніх учителів

Оптимізація практичної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності визначається одним із найважливіших чинників удосконалення освітнього процесу в педагогічних ВНЗ. Основою практичної підготовки є формування в студентів готовності правильно й ефективно виконувати професійну діяльність, що передбачає праксеологічне спрямування формування професійної ідентичності майбутніх учителів, що базується на основі праксеології та реалізації праксеологічного підходу.

Теоретичний аналіз філософської енциклопедичної та наукової літератури засвідчив, що термін «праксеологія» вперше використав Л. Бурдєс (1882 р.), а ввів у науковий обіг у 1897 році французький філософ А. Еспінас (A. Espinas), який одним із перших розпочав розробку нової наукової дисципліни – праксеології [438]. На думку А. Еспінаса, «загальна технологія

(або праксеологія) – це наука про сукупність практичних правил мистецтва й техніки, які розвиваються в зрілих суспільствах на певних етапах розвитку цивілізації. Предметом її вивчення є фактори підвищення ефективності дій» [492, с. 103].

Термін «праксеологія» походить від грец. *praxis* (дія, практика) або латин. *praxeus* (дія, діяння). Розкриваючи сутність праксеології, Б. Григор'єв і В. Чумакова розглядають її як «знання про дії», вивчення практики в її філософському розумінні, тобто отримання найзагальніших відомостей про те, що людина робить (у порівнянні з технологією як знанням про мистецтво техніки «діяння») [85, с. 57].

У тлумаченні А. Грицанова праксеологія розглядається як філософська концепція діяльності, яка презентує загальну теорію організації результативної діяльності [68, с. 819]. У філософській довідниковій літературі праксеологія пов'язується з соціологією й у контексті соціологічних досліджень різні дії чи їх сукупність розглядаються в аспекті їх ефективності [435, с. 453].

У словниково-педагогічних джерелах зазначається, що сутність праксеології полягає в практичному (й історичному) дослідженні та характеристиці різних трудових навичок і прийомів, виявленні їх елементів і створенні на цій основі різноманітних рекомендацій практичного характеру [410, с. 608].

Аналізуючи процеси філософії політики, А. Панарін зазначає, що праксеологія – особлива галузь знання, спрямована на виявлення загальних тенденцій логіки діяльності, складова методології, що намагається теоретично узагальнити величезний досвід людства в результативній діяльності, визначає якісні характеристики діяльної особистості [284].

Завдяки Т. Котарбінському ідеї праксеології почали використовуватись у теоретичних і прикладних дослідженнях. За Т. Котарбінським, основним завданням праксеології є аналітичний опис техніки, елементів і форм раціональної діяльності, зокрема у вигляді системи загальнотехнічних

рекомендацій і застережень стосовно професійної індивідуальної та колективної діяльності [180, с. 320].

Порівняльний аналіз сутності окремої дії з різних наукових поглядів дає змогу пояснити цей феномен. Так, у психології виконання певної дії зумовлене мотиваційними процесами. Історики вивчають змістове наповнення певних дій у суспільстві. У праксеології дія досліджується як правильний та ефективний процес.

У вітчизняних наукових колах праксеологічні ідеї розвивалися спочатку в економічній галузі. До українських засновників праксеології відносять економіста-математика Є. Слущкого, який ще в 1929 році розглядав економіку у складі формальної праксеології, тлумачив формально-праксеологічні поняття (системи, ситуації) і зазначав, що «людську діяльність не можна просто розкласти на кількісні взаємини точних елементів якоїсь квазімеханічної системи» [403, с. 352].

Дещо пізніше (1949 р.) поняття «праксеологія» почав використовувати австрійський економіст Л. фон Мізес для визначення уніфікованої науки про людську дію та поведінку [244]. На думку науковця, предметом вивчення праксеології є способи досягнення мети в певній діяльності, вивчення цілей і засобів (теології та каузальності) вчинків, оцінка придатності обраних засобів для досягнення мети. Сучасні науковці також пов'язують праксеологічні ідеї з економічною галуззю. Так, Ю. Богоявленська аналізує праксеологічні підходи в менеджменті [40; 41]; А. Гастєв обґрунтовує практичні рекомендації для наукової організації праці [73]; Л. Ляшенко зазначає, що господарська етика як фактор формування цивілізаційного розвитку базується на праксеологічному підході до вибору оптимальних дій у господарюванні [224, с. 28] та ін.

Найбільш повно філософсько-методологічні основи праксеології знайшли відображення у праці польського філософа й логіка Т. Котарбінського «Трактат про хорошу роботу» (середина XX ст.). Основною ідеєю автора було обґрунтування сенсу цілісності та раціональності діяльності, що дає змогу

розглядати праксеологічний підхід як специфічний спосіб аналізу та пояснення практичної діяльності людини в контексті цілевідповідності, раціональності, ефективності її дій. Розглядаючи історично-філософський аспект теорії ефективної діяльності, О. Льовкіна [222] порівнює технологію О. Богданова та праксеологію Т. Котарбінського [181], що дає змогу уточнити специфіку кожної з них.

Як і кожна наука, праксеологія оперує чітко визначеним категоріально-понятійним апаратом. Основними категоріями та поняттями в праксеології є «організація», «дія», «діяльність», «осмисленість діяльності», «цілевідповідність», «якість», «успішність», «продуктивність», «результативність», «ефективність», «практичність», «технологічність».

Розглянемо основні характеристики означених понять. Ураховуючи біфуркаційні процеси синергетики, у праксеології *організацію* розглядають у двох значеннях: як колектив, що складається з його членів (співробітників), і як організовану або організаційну *дію* – сукупність видів *діяльності* або її складників, які підпорядковані одній основній меті [314, с. 219].

У тлумаченні Т. Котарбінського підкреслюється функціональність і результативність організації, оскільки вона передбачає виконання певних дій (функцій) і досягнення визначених цілей (результат). Науковець зазначає: якщо організація є набором дій, то вона має в собі дещо функціональне навіть у результативному смислі, оскільки елементами результату є дії, а не речі або особистості. Якщо перша дія (більш рання) викликає другу, робить можливою або просто полегшує її, йдеться про підготовку до діяльності [180, с. 73-74]. Таким чином, кожна окрема дія в праксеології розглядається як основний компонент будь-якої складної діяльності.

У тлумаченні Л. фон Мізеса підкреслюється той факт, що «діюча людина» спочатку визначає чітко окреслені цілі для виконання своїх дій і намагається їх досягнути [244, с. 656]. Таке розуміння розкриває сутність цілевідповідності окремих дій і діяльності загалом. Усвідомлення мети

виконання певних дій характеризує осмисленість діяльності. Її результативність визначається за показниками якості та доцільності, що свідчать про успішність (чи неуспішність) діяльності.

Розвиває цю думку Т. Котарбінський, наголошуючи, що виконання певних дій потребує уточнення *цілей*; визначення *умов* їх реалізації та *засобів*, які сприятимуть досягненню мети [181, с. 31]. Отже, сукупність взаємопов'язаних і цілеспрямованих дій різної складності є основою результативної діяльності.

Т. Пщоловський зазначає, що результативність дії характеризується досягненням окреслених цілей і запланованих результатів. Результативна дія, у розумінні науковця, за основними ознаками має наближатися до певного зразка, виконуватися старанно, наполегливо, бездоганно, бути продуктивною й економною [314, с. 219]. Продуктивність дії в контексті нашого дослідження визначається ефективністю використання ресурсів (часу, методів, засобів, інформації, педагогічних технологій, активності суб'єктів навчального процесу тощо) в процесі формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій. Вона відбиває взаємозв'язок між кількістю витрачених ресурсів і якістю сформованості досліджуваного феномену, а також результативність, ефективність, практичність і технологічність організованого навчально-виховного процесу.

Підкреслюючи необхідність праксеологічної спрямованості формування професійної ідентичності майбутніх учителів, звертаємо увагу на виокремлення такого наукового напрямку, як педагогічна праксеологія, що має свою структуру знання й моделі реалізації в професійному навчанні [169]. Зокрема, І. Колеснікова характеризує цю наукову галузь як загальну теорію педагогічної діяльності, що розглядає найбільш загальні принципи та шляхи підвищення ефективності й корисності професійних дій, закономірності й умови доцільної та раціональної побудови навчального процесу [169, с. 7]. Дослідниця окреслює мету педагогічної праксеології, що полягає в тому, щоб педагогічне товариство

мало змогу опанувати методологію практико-орієнтованих знань про загальні принципи та способи раціональної та продуктивної педагогічної діяльності [169, с. 14].

Розширюючи сутність педагогічної праксеології, А. Марон, Л. Монахова і В. Федотова визначають праксеологію як науку, що вивчає історичні типи та види практики – раціональні форми організації людських дій, спрямовані на зміну природи, суспільства й самої людини [230, с. 28], окреслюють принципи колінеарності та доповнювальності в компетентнісному та праксеологічному підходах у теорії та практиці професійної освіти [230]. Науковці наголошують на необхідності реалізації принципів педагогічної праксеології як умови підвищення якості освіти [367] та організації дослідницької діяльності майбутніх фахівців [432], обґрунтовують необхідність формування праксеологічних умінь студентів [100] та ін.

Актуальність цього процесу підкреслюється тим, що праксеологічні ідеї почали широко використовуватися в педагогіці, про що свідчать комплексні педагогічні дослідження, спрямовані на формування праксеологічних умінь майбутніх фахівців у контексті компетентнісного підходу (Д. Девятловский [100]), визначення інтенцій педагогічної інноватики в дискурсі праксеології (В. Кавалеров [153]) та ін.

У системі професійної педагогічної освіти праксеологію визначаємо як важливу методологічну основу для обґрунтування специфіки виконання правильних та ефективних дій майбутнього вчителя. Реалізація праксеологічного підходу базується на поєднанні основних категорій праксеології та наукових положень для уточнення сутності професійної діяльності.

Основні ідеї праксеології у професійній підготовці майбутніх фахівців використовуються шляхом реалізації праксеологічного підходу, який визначається як принцип, основне положення, напрям вивчення предмета дослідження [262, с. 117-118].

Реалізація праксеологічного підходу в навчально-виховному процесі сприяє створенню праксеологічного середовища, необхідного для вирішення поставлених завдань. Так, П. Самойленко і С. Семенова на основі праксеологічного підходу підвищували ефективність навчального процесу з фізики шляхом створення середовища для ефективної (раціональної) спільної діяльності викладачів і студентів [373]. Є. Уточкіна використовувала праксеологічний підхід з метою формування здібностей майбутнього вчителя здійснювати професійно-педагогічну самооцінку [430] та ін.

У контексті дослідження процесу формування професійної ідентичності майбутніх учителів праксеологічний підхід використовувався у двох напрямках, що поєднує його з біфуркацією в синергетичному підході. Оскільки, за Т. Котарбінським [180], праксеологія дає змогу пояснити загальні закономірності будь-якої людської діяльності й створення на цій основі найбільш загальних правил такої діяльності, відтак реалізація праксеологічного підходу стосувалася як роботи викладачів з удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів, так і навчально-пізнавальної діяльності студентів у напрямі формування професійної ідентичності.

Праксеологічна спрямованість формування професійної ідентичності майбутніх учителів передбачає, що студенти мають змогу визначити об'єктивні та суб'єктивні аспекти окремих педагогічних дій, сформувати у своїй свідомості ідеальну постать учителя, визначити особистісні цінності стосовно окресленого ідеалу та ідентифікувати, тобто встановити відповідність свого рівня теоретичної та практичної підготовки до виконання оптимальних педагогічних дій. Знаходимо підтвердження нашим міркуванням у Н. Сацкова, який зазначає, що реалізація праксеологічного підходу базується на інтеграції знання й діяльності як специфічної форми активного людського ставлення до навколишнього середовища, змістом якої є певні зміни та перетворення, тобто вміння, цілевідповідність, дія. Ці дві величини – знання і діяльність – є основою праксеологічного підходу як цілеспрямованої системи сукупності

принципів, які визначають загальну ціль та стратегію орієнтованих праксеологічних дій і показують, як всезагальне людське знання перетворилося в безпосередню продуктивну силу [376, с. 203]. Отже, у праксеологічному підході використовуються не лише основні наукові положення праксеології як науки про організацію праці. Ураховується розуміння праксеології, яка на основі міждисциплінарної інтеграції дає більш чітке орієнтування для тих наук, матеріал яких вона використовує [181, с. 16-17]. У нашій роботі це дисципліни, у процесі вивчення яких проводилося експериментальне дослідження.

Таким чином, організація оптимальної спільної діяльності викладачів і студентів у напрямі формування професійної ідентичності майбутніх учителів з використанням праксеологічного підходу є цілеспрямованими зумисними діями суб'єктів навчально-виховного процесу, що сприяє створенню праксеологічного середовища. Успішність цього процесу забезпечується конкретними чинниками, серед яких Т. Пщоловський визначає доцільність, цілеспрямованість, проєктивність, конструктивність, нормованість, технологічність, методичність, інструментальність, практичність, осмисленість [314, с. 73-74].

Це методичні та технологічні дії викладачів у напрямі підготовки фахівців до педагогічної діяльності з використанням історичного педагогічного досвіду та сучасного педагогічного інструментарію (методів, засобів, форм навчання, інноваційних освітніх технологій) відповідно до нормативних навчальних планів і програм. Дії студентів базуються на осмисленому засвоєнні теоретичного надбання та практичного педагогічного досвіду шляхом їх систематизації, вивчення закономірностей, які визначають ефективність дій, аналізу причинності та трансформаційних змін різних видів діяльності вчителя, обґрунтування способів їх удосконалення, щоб досягти вершин професіоналізму.

Оскільки в кожного суб'єкта освітнього процесу у ВНЗ є власні цілі, відтак їхні дії мають особистісно-специфічний характер. У цьому контексті

доцільним є визначення функцій праксеології за Ц. Паскаль (C. Pascal) і А. Бертрам (A. Bertram), які зазначають, що праксеологія досліджує індивідуальні форми вдосконалення загальних для всіх видів діяльності. Практиологічні знання – це істини, до яких людство прийшло в процесі багатовікової практики, економного підходу до вдосконалення діяльності [504, с. 479]. Таким чином, праксеологічна спрямованість формування професійної ідентичності майбутніх учителів передбачає:

- підготовку студентів до об'єктивної самооцінки власних професійних надбань;

- усвідомлення майбутніми вчителями наявності або відсутності в них тих чи інших професійно значущих якостей, які виявляли видатні історичні постаті в педагогіці, відомі вчителі-практики сучасності, під час моделювання власних педагогічних дій, апробованих в процесі педагогічної практики або в навчальних педагогічних ситуаціях тощо;

- переживання почуття професійної ідентичності зі своєю майбутньою професійною діяльністю вчителя;

- задоволеність від виконання оптимальних, ефективних та успішних практичних дій у ролі вчителя.

Праксеологічний підхід інтегрується з іншими загальнонауковими підходами, оскільки передбачає:

- цілеспрямовану професійну підготовку майбутніх фахівців з урахуванням гносеологічного підходу, що дає змогу поєднати міждисциплінарне знання, історичний досвід педагогічної діяльності та інноваційні підходи в сучасній педагогіці (комплексний та інтеграційний підходи);

- формування в студентів необхідних умінь і навичок виконання професійних дій, що передбачає вияв активності та апробації раціональних моделей професійної діяльності (діяльнісний підхід);

- на основі рефлексивного аналізу власних педагогічних дій (правильних і помилкових) студенти набувають теоретичного та практичного досвіду успішної педагогічної діяльності (особистісний підхід):

- порівнюючи теоретичні та практичні моделі педагогічних дій, визначаючи доцільність їхнього використання в майбутній професійній діяльності, студенти визначають серед них найбільш цінні зразки для власного професійного становлення (аксіологічний підхід), окреслюють вершини (акмеологічний підхід) для професійного зростання та ідентифікації.

Таким чином створюється праксеологічно зорієнтоване навчальне середовище, основною ознакою якого є праксеологічна спрямованість формування професійної ідентичності майбутніх учителів.

У розробці системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів праксеологічні ідеї Т. Котарбінського покладені в основу таких процесів:

- аналіз педагогічної техніки для визначення оптимальних моделей виконання педагогічних дій, з якими студенти мали змогу порівнювати й ідентифікувати власні дії;

- аналіз педагогічних технологій, використання яких оптимізує формування професійної ідентичності майбутніх учителів;

- аналітичний опис методів, засобів, форм раціональної діяльності вчителя;

- окреслення психолого-педагогічних умов, які визначають ефективність дій викладача і студентів у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів;

- створення «граматики дій» (за Т. Котарбінським [180]), що сприятиме опануванню студентами окремими педагогічними прийомами, методами, методиками, технологіями для організації ефективної професійної діяльності.

У цьому сенсі особливої значущості набувають узагальнення, сформульовані Т. Котарбінським стосовно вимог до ефективної діяльності, яка

повинна бути результативною, продуктивною або плідною (тобто досягати поставленої мети), «правильною» (точною, адекватною, максимально наближеною до зразка-норми), «чистою» (тобто максимально уникати непередбачених наслідків), «надійною» (прийоми діяльності тим більш надійні, чим більш об'єктивна можливість досягнення цими прийомами наміченого результату) та послідовною [181, с. 20]. Так, у науковому обґрунтуванні принципів сучасної діяльності, які Т. Пщоловський виокремлює у вступі до праксеології, науковець пов'язує цілеспрямованість дій з усвідомленням їхньої результативності, орієнтованістю на досягнення поставлених цілей [314, с. 18].

Важливим аспектом у праксеології є визначення основних характеристик результативних дій, на що звертав увагу А. Панарін [284, с. 112]. У формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів такими ознаками є:

- мисленнєвий аналіз процесу виконання ефективних педагогічних дій для визначення найбільш оптимальних у професійній діяльності вчителя та моделювання (синтез) правильної (з погляду праксеології) діяльності;
- передбачення результатів виконання визначених дій для досягнення окреслених педагогічних цілей;
- обґрунтування організаційних шляхів для досягнення мети;
- вибір способів і засобів реалізації педагогічної дії за допомогою конкретних методів, педагогічних технологій, інформаційних ресурсів;
- визначення основної ланки педагогічної дії та її функціональних аспектів (темп, використання педагогічної техніки, діалогічність та ін.);
- послідовне виконання сукупності окремих дій, що складає цілісну картину практичної педагогічної діяльності.

Оскільки результативна педагогічна діяльність зазвичай є практичною, відтак її сенс полягає в організації цілепокладальної діяльності майбутніх учителів, що зумовлює активну пізнавальну діяльність студентів та сприятиме формуванню їхньої професійної ідентичності. Адже практика – це чуттєво-предметна форма життєдіяльності суспільно розвинутої людини з освоєння

природної та соціальної дійсності, а також специфічний спосіб ставлення людини до світу та її буття в ньому [505, с. 246]. Основою практичної діяльності є праця, у процесі якої людина цілеспрямовано виконує професійні дії з урахуванням суспільних вимог і власних цілей та інтересів.

Зазвичай практична діяльність виявляється у різних формах. Враховуючи виділені А. Панаріним три форми практики (зовнішня діяльність людини, її соціальна поведінка; матеріальна діяльність, що ґрунтується на емпірично-практичному досвіді; практика в єдності з науковим знанням) [284, с. 108], охарактеризуємо форми практичної діяльності студентів у процесі формування професійної ідентичності майбутніх учителів:

1) опанування основами педагогічної діяльності, що базується на теоретичних аспектах педагогіки та відображає визначені суспільством норми професійної поведінки учителів, сформовані історично та використовувані в практиці традиційного навчання;

2) емпірично-практичний досвід використання сформованих умінь і навичок педагогічної діяльності шляхом участі студентів у змодельованих професійних ситуаціях і під час педагогічної практики;

3) творчий підхід до практичної діяльності, що формується на основі виконання студентами пошуково-пізнавальних дій та опанування практикою використання інноваційних педагогічних технологій. Ця форма практики відображає її єдність із сучасними науковими знаннями з метою створення нової цілісної системи цілеспрямованих ефективних дій у напрямі формування професійної ідентичності.

Спостерігається підтвердження основних практико-орієнтованих праксеологічних ідей, закономірностей та способів досягнення майбутніми учителями умінь і навичок ефективної, успішної, досконалої професійної діяльності.

З метою формування професійної ідентичності майбутніх учителів особливої значущості в контексті організації праксеологічної спрямованості цього процесу набувають практичні дії викладача, спрямовані на:

- створення навчально-пізнавальних професійно зорієнтованих педагогічних ситуацій проблемного характеру, щоб мотивувати студента продукувати власне бачення способів їх вирішення, спонукати до визначення загального акме в професійному зростанні та проміжних цілей, що поетапно відображають практичне формування професійної ідентичності;

- забезпечення активної участі всіх студентів у діалогічно-полілогічній взаємодії в навчально-пізнавальній діяльності (наприклад, в умовах інтерактивного навчання), щоб залучити кожного до вибору, обґрунтування та демонстрації оптимальних практичних дій, спрямованих на досягнення очікуваного результату в професійному становленні;

- сприяння спільному практичному пошуку оптимальних способів вирішення професійних завдань шляхом виконання студентами імітованих педагогічних дій, що сприяє професійній ідентифікації майбутніх учителів з ефективними моделями педагогічної діяльності;

- підтримку самостійності й ініціативності студентів у розробці та апробації ними ефективних практичних дій шляхом оцінювання процесу та результатів діяльності;

- спрямування студентів на систематичне самооцінювання власної діяльності, щоб визначати рівень професійної ідентичності – відповідності або невідповідності з очікуваним результатом і, відтак, спонукати їх до визначення нових вершин у професійному становленні та продукування нових способів виконання професійних дій;

- підтримку самоорганізації студентів у створенні праксеологічного середовища шляхом апробації нових моделей педагогічної взаємодії на рівні суб'єкт-суб'єктних взаємин.

Праксеологічну спрямованість формування професійної ідентичності майбутніх учителів визначаємо за такими ознаками:

1. Визначення ідеального зразка професійних дій майбутнього вчителя, що стає для студентів акме-орієнтиром для його практичного втілення. Якщо студент усвідомить, якою повинна бути якісна, успішна, продуктивна, результативна, ефективна професійна педагогічна діяльність, тоді він намагатиметься цілеспрямовано її виконувати, щоб відповідати окресленим зразковим характеристикам.

2. Для визначення рівня сформованості в студентів характерних ознак зразкової професійної діяльності використовується контроль, оцінка й самооцінювання.

3. Студенти повинні усвідомити й урахувати праксеологічні характеристики правильно організованої професійної діяльності вчителя, що сприяють її успішності:

- відповідність дій визначеній меті професійного зростання та послідовність у її досягненні;
- спрямованість на проектування досконалої майбутньої професійної діяльності вчителя;
- визначення проміжних і кінцевих результатів педагогічних дій;
- будь-які педагогічні дії повинні бути регламентовані;
- педагогічна діяльність повинна мати ознаки технологічності, бути впорядкованою, корисною, змістовною.

Розглянуті характеристики й ознаки праксеологічної спрямованості формування професійної ідентичності майбутніх учителів уможливають використання праксеологічного підходу в процесі навчання студентів у педагогічних ВНЗ. Праксеологічна спрямованість навчального процесу збагачує його новими методами й педагогічними технологіями, які орієнтують студентів на якісне та продуктивне виконання майбутньої діяльності за рахунок оволодіння прийомами її раціоналізації.

- оптимальної організації часу;
- раціональної роботи з навчальним матеріалом;
- використання ефективних прийомів запам'ятовування матеріалу тощо.

Реалізація праксеологічного підходу у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів дає змогу співставити результати підготовки студентів із змодельованим зразком; вести моніторинг якості навчання; виявляти й вивчати причини, що зумовлюють відхилення від норми; коригувати дії для покращення показників; запроваджувати нові або не використовувати неефективні методи й технології; обґрунтовано приймати рішення про інноваційні зміни у власній освіті; розробляти індивідуальні навчальні маршрути за рахунок альтернативного вибору професійних засобів у змодельованих ситуаціях педагогічної діяльності.

Таким чином, праксеологічна спрямованість формування професійної ідентичності майбутніх учителів сприятиме поглибленому аналізу процесуального аспекту педагогічної діяльності, щоб вдосконалити практичні вміння студентів, визначити умови й засоби, що сприяють підвищенню якості результатів діяльності.

Студенти мають змогу самостійно спроектувати власну модель ефективної професійної діяльності, виявити причини виникнення можливих проблем і труднощів у роботі вчителя, розробити стратегію успішної практичної діяльності з урахуванням її раціональності, ефективності, технологічності шляхом удосконалення навчального середовища й досягнення результатів високої якості.

Висновки до першого розділу

1. Філософія педагогічної освіти, як і філософія освіти загалом, – сфера, яка разом з еволюцією передбачає певні стабільні основи, що зберігають своє значення на будь-яких етапах розвитку людства. Проведений методологічний аналіз основ професійної підготовки майбутнього вчителя передбачає

узагальнення філософських ідей, закономірностей, принципів та загальнонаукових теоретичних положень.

2. У працях методологів висувається ідея професійного методологування. Визначаючи філософсько-методологічні основи професійної підготовки майбутнього вчителя, які є відображенням фундаментальних істин, теорій і принципів, наукових основ процесу пізнання професійної педагогічної діяльності, враховували, що в наукових колах використовують кілька рівнів методології: *філософський; загальнонауковий; конкретно-науковий; практично-технологічний.*

3. Філософсько-методологічний аналіз основ підготовки студентів до педагогічної діяльності з урахуванням специфіки формування в них професійної ідентичності базувався на врахуванні «теоретичного ядра філософії – логіки, діалектики, методології пізнання», багатьох філософських дисциплін (філософії історії, філософської антропології, філософських питань акмеології, синергетики та ін.), загальнотеоретичних концептів філософії, універсальних категорій «культури і сфери мислення».

4. Для створення логічно впорядкованої системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів структуровано категоріально-понятійний апарат: *понять* (відображення в узагальненій формі явищ і подій дійсності, зв'язків між ними шляхом фіксації їх загальних і специфічних ознак та якостей), *термінів* (слів, які виражають певне поняття спеціального наукового знання), *категорій* («вершини» наукового пояснення, *дефініцій* – короткого, точного і логічного визначення певного поняття, що містить найсуттєвіші його ознаки й зафіксоване в наукових текстах і спеціальних словниках. Обґрунтовуються та використовуються такі поняття, як професійна підготовка, професіогенез, професіоналізм, ідентифікація, ідентичність, педагогічні технології (інформаційні, інтерактивні, проблемного навчання), які за своїм змістовим наповненням відображають і розкривають специфіку інноваційних підходів до навчання студентів у педагогічному ВНЗ.

5. Визначалися основні функції філософських категорій:

- онтологічна (категорії – це знання про світ);
- гносеологічна (категорії – це вузлові пункти пізнання природи й суспільства);
- логічна (категорії – це форми логічного мислення, у яких людина теоретично відображає дійсність);
- методологічна (як знаряддя заглиблення знань категорії є найважливішими елементами діалектики як методу).

6. Шляхом онтологічного аналізу діалектичних законів і категорій визначено загальні методологічні принципи (засадничі ідеї, що формуються в процесі пізнання): об'єктивності, конкретності, історизму, науковості, діалектичності, детермінізму. Виділено, як один із важливих, принцип *об'єктивності*, який сприяє розробці системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів; систему необхідно розглядати у «відповідному соціокультурному контексті, у межах певних світоглядних орієнтацій; організація процесу формування професійної ідентичності майбутніх учителів здійснюється відповідно до логіки процесу професійної підготовки студентів у педагогічному ВНЗ.

7. Основними філософськими категоріями в реалізації принципу детермінізму є категорії «причина» і «наслідки», з допомогою яких пояснюється зумовленість усіх організованих інноваційних процесів у підготовці майбутніх учителів, зокрема формування в них професійної ідентичності.

8. На основі *екстеріоризації* (переходу внутрішніх актів у зовнішній план, у конкретні зовнішні реакції, у дії людини) відбувається мисленнєва діяльність студентів, що передбачає впровадження підходів: *гносеологічного* (заснований на теорії пізнання); *комплексного* (формування у людини різних видів ідентичності (соціальної, професійної та ін.); *особистісного* (інтегрується з гносеологічним), оскільки кожен студент активно набуває необхідних

професійних знань, умінь, навичок, досвіду педагогічної діяльності; *аксіологічний* (має значення для формування професійної ідентичності майбутніх учителів); *акмеологічного*; *синергетичного* (синергетичний підхід передбачає активний обмін думками, ідеями, характеризується інколи протилежним баченням специфіки та ефективності педагогічних дій між студентами, викладачами, усталеними поглядами науковців на роботу вчителя); *праксеологічний*.

Матеріали першого розділу опубліковані в працях автора: [354]

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Основні проекції дослідження феномена професійної ідентичності майбутніх учителів

На сучасному етапі розвитку незалежної України перетворення торкнулися кожної ланки освіти. У Європі відбуваються інтеграційні процеси, зумовлені глобалізацією, яка охоплює як сферу освіти загалом, так і сферу вищої педагогічної освіти зокрема. Зміни у суспільстві визначають вимоги, що висуваються перед сучасним педагогом, тому професійне становлення майбутнього вчителя є нагальною проблемою сучасної психолого-педагогічної науки і практики, а також одним із пріоритетних напрямів модернізації та фундаменталізації вищої педагогічної освіти в Україні на сучасних теоретико-методологічних засадах. З цією метою все більше вчених приділяють увагу розвитку особистості, її професіоналізації. Багато змістовних і методологічних аспектів цього питання знаходимо в роботах відомих філософів, педагогів, психологів. Принцип єдності свідомості, самосвідомості та діяльності розглядали Г. Балл [23], М. Боришевський [48] І. Кон [175], С. Рубінштейн [364], М. Савчин [369; 370; 371,]); питання про особливості розвитку свідомості, самосвідомості в ранньому віці подано у працях І. Беха [30], Є. Дубовської [44], І. Кона [176,]); питання багаторівневої і багатокомпонентної ідентифікації досліджували Г. Дьяконов [113]; О. Кікінежді [162], В. Павленко [276]. Проблема ідентичності розглядалася в працях А. Борисюк [46; 47], Н.Іванової [145], М.Павлюк [279; 280], Л. Шнейдер [464-467]. Теоретичні положення ідентифікації й ідентичності подано в роботах Е. Еріксона [472]. З. Фрейда [441], К. Юнга [474]. Вплив ідентифікації на процес взаємодії суб'єкта з оточенням розглянули вчені С. Максименко [236], Л. Орбан-Лемрик

[272]. Зміст, методологічні та процесуальні аспекти ідентичності досліджували З. Курлянд [202], М. Шерман [462]. Філософський та психологічний аналізи понять «ідентичність» та «ідентифікація» здійснено в працях П. Гнатенка [146], О. Єрмолаєвої [119; 122] і В. Павленка [276].

Аналіз основних понять формування професійної ідентичності будемо проводити за схемою: ідентифікація – ідентичність – самоідентичність – професійна ідентичність. При цьому враховуватимемо взаємозалежність і взаємозв'язок між ними.

Одним із перших дослідників проблеми ідентифікації й ідентичності вважається Е.Еріксон. Термін «ідентифікація» (від латинського слова *identifico* – латинського походження, означає ототожнення, уподібнення, прирівнення, встановлення тотожності об'єктів на підставі тих чи інших ознак. Загальний зміст поняття «ідентифікація» визначається як «визнання тотожності, установлення відповідності» [472, с.45].

Нині в психології розрізняють поняття «ідентифікація» та «ідентичність». Якщо «ідентифікація» – це процес самоототожнення особистості на основі емоційно-когнітивних зв'язків, норм, правил і цінностей, які є значущими для власного внутрішнього світу, то Е.Еріксон вважає, що «ідентичність» – це динамічне утворення, почуття самоототожнення, власної істинності, повноцінності та усвідомлення особистістю причетності до світу інших [472, с.26].

Розглянемо більш широко поняття «ідентифікація» й «ідентичність» та обґрунтуємо їх зміст. Ідентифікацію З. Фрейд [441] зараховує до захисних механізмів психіки. Відтак ідентифікація відіграє роль чинника формування особистісної ідентичності. Ідентифікація – це спосіб усвідомлення приналежності до тієї чи іншої спільноти. Через ідентифікацію діти приймають поведінку батьків, родичів, друзів, сусідів тощо, їхні цінності, норми, зразки поведінки як свої власні. Уперше явище ідентифікації проаналізував З. Фрейд («Групова психологія і аналіз Его»), розглядаючи її в контексті несвідомого

зв'язку дитини з батьками та як механізм взаємодії між індивідом і соціальною групою. Зокрема, психоаналітики та їхні послідовники пояснюють соціальну поведінку інтрапсихічними чинниками (С. Московічі) [500, с.211-250]. За З. Фрейдом, ідентифікація – це форма психологічного захисту у вигляді перенесення образу іншої людини на себе. Механізм психологічного захисту полягає в ототожненні індивідом себе з іншою людиною або групою людей. Ідентифікація допомагає людині опановувати різні види діяльності, засвоювати норми поведінки та соціальні цінності. Крім того, механізми захисту здатні сприяти як адаптації, так і дезадаптації індивіда [441]. Окрім непрямого дослідження людської ідентичності, З. Фрейд торкається у своїх працях феномену ідентифікації, даючи таке визначення поняттю: «Ідентифікація (ототожнення) – несвідомий процес, завдяки якому індивід (скажімо, дитина) поводить себе, думає та відчуває так, як це робила б інша людина, з якою вона себе ідентифікує (наприклад, мати чи батько); відіграє велику роль у формуванні особистості» [441].

Важливий внесок у дослідження ідентифікації зроблено закордонними авторами (А. Адлер[4], Х. Беккер [486], Е. Гофман [84], Е. Еріксон [472], Б. Кляйн [485], Дж. Мід [243], С. Московічі [500], Ж. Піаже [291], Х. Теджфел [507], З. Фрейд [441] та ін.).

Ідентифікація – це групостворюючий фактор, що допомагає людині вийти за межі «Я» і відчути переживання інших, сприяє соціалізації, а також забезпечує здатність до об'єктивної й диференційованої самооцінки. Ідентифікація в психології – вид психологічного захисту. Характеризується вона тим, що під час її реалізації відбувається несвідоме уподібнення індивіда тому об'єктові, який йому загрожує [303, с.16].

Аналіз психологічної літератури показав, що західні вчені по-різному трактують поняття «ідентифікація». Так, у підручнику соціології Н. Дж. Смелзер дав таке визначення: «Ідентифікація – це спосіб, за допомогою якого діти приймають батьківську поведінку, установки і цінності як свої

власні. Діти вбирають в себе певні аспекти особистості батька та матері або інших дорослих, з якими вони тісно пов'язані» [405].

Відомі й інші психологічні погляди на визначення ідентифікації. Соціологи дають таке визначення: «Ідентифікацією називають також і процеси, що пов'язані зі сферою самосвідомості, самопізнання особи: ототожнення себе з іншими, уявлення іншої людини як продовження себе, як процес емоційного самоототожнення (що не є усвідомленим) суб'єкта з образом «значущого іншого», перенесення себе на місце іншого» [414, с.131]. Філософський зміст поняття «ідентифікація» походить від латинського – тотожність, однаковість, рівнозначність, подіфікації і розглядається як процес становлення та формування ідентичності процесів, явищ або понять [438, с.261].

Розглянемо особливості ідентифікації, оскільки в наукових працях дослідників цієї проблеми це поняття ототожнюється з ідентичністю [255; 371; 399].

Якщо аналізувати використання поняття «ідентифікація» в сучасній педагогічній, віковій та соціальній психології, то можна виокремити три напрями його дослідження. До першого можна віднести праці, у яких ідентифікація розглядається як базисне явище, завдяки якому відбувається особистісний розвиток людини в ході соціалізації та персоніфікації (Р. Адамек [484], О. Васильченко [56], Л. Лазовік [498], Дж. Г. Мід [243], З. Фрейд [441]).

Другий напрям дослідження ідентифікації стосується з'ясування її ролі в структуруванні особистості з поглядусистеми соціальної психології (Г. Дьяконов [113], А. Лукіячук [221], Ю. Москаль [255], В. Собкін [407]). У цьому випадку ідентифікація розглядається як «дія в системі цілей і мотивів тієї людини, з якою ідентифікація відбувається» [407, с.34-39].

Для третього напрямку досліджень ідентифікації характерна підвищена увага до мотивації. Зокрема, ідентифікацію розглядають як рядоутворюючий термін поряд з емпатією, а емпатію характеризують ознаки ідентифікації. Як

емоційно забарвлений процес ототожнення суб'єктом себе з іншими індивідами розглядає це поняття С. Максименко [117, с. 20]. Такий взаємовплив мотивації, емпатії і ідентифікації, що показано в працях автора, сприяв вибору компонентів формування професійної ідентичності майбутніх учителів.

Оскільки досліджуємо навчальний процес, на який суттєво впливає соціалізація, звернулися до наукових праць Е. Еріксона. Учений, прагнучи співвіднести терміни «ідентичність» і «ідентифікація», писав, що розвиток ідентичності полягає в синтезі ідентифікації, спостереженої в процесі соціалізації [472]. Пізніше досліджується ідентифікація не між окремими людьми, а особи з малими і великими соціальними спільнотами. Дослідники розглядають такі варіанти розуміння поняття «ідентифікація»:

1) ідентифікація, як один із механізмів міжособистісного сприйняття (поряд з стереотипізацією та рефлексією), він дозволяє моделювати змістовне поле партнера в спілкуванні, забезпечує процес взаєморозуміння й викликає відповідну поведінку [415, с.12];

2) ідентифікація як центральний компонент самосвідомості. У першому варіанті підкреслюються суб'єктивні відчуття власної приналежності до різноманітних соціальних спільностей на рівні стійкого зв'язку, а також включення у свій внутрішній світ та прийняття як власних групових норм і цінностей [457, с. 22];

3) ідентифікація в стратометричній концепції А. Петровського розглядається як показник рівня розвитку групи [117, с.76].

Функціонування даного феномена виражається у ставленні до інших членів групи як до самого себе. Відмінність між двома видами ідентифікації – «identificationof» і «identificationwith» вводить Р. Лейнг [223, с.24]. Перший варіант стосується власне когнітивного акту виділення та класифікації чого-небудь або кого-небудь (включаючи себе) як носія певної ідентичності, у більшості випадків пов'язаної із членством у якійсь категорії. Тобто, ідентифікація – це результат усвідомлення категоріальної подібності. У

другому варіанті причинно-наслідковий зв'язок є протилежним – тобто подібність до моделі (не має значення, реальної чи уявної) розглядають як результат ідентифікації. Найбільш яскравим прикладом ідентифікації такого типу є ідентифікація в класичному психоаналітичному розумінні – з батьками або лідером групи [77, с.53].

Важливу роль в ідентифікації відіграє самоідентифікація. Так, наприклад, у дисертації Т. Зеленської «Соціально-психологічні особливості самоідентифікації студентів технічних спеціальностей в умовах ступеневої освіти» та в монографії Л. Мазур «Самоідентичність особистості як філософсько-антропологічна проблема» визначається поняття «самоідентифікація» з позицій суб'єкт-суб'єктного підходу, згідно з яким самоідентифікація особистості означає ідентифікацію індивіда з самим собою, яка виявляється в тому, що людина приписує собі певні якості й вірить в істинність цих атрибутів за умови взаємної згоди з іншими ставитися до себе як до автономного, суверенного суб'єкта активності [137; 225]. Розглянемо взаємозв'язок між ідентифікацією та ідентичністю.

Учені А. Бодальов [42, с.93-98], Д. Колесов [170, с. 9-19], Л. Шнейдер [466, с. 123] вважають, що психічними механізмами формування ідентичності є:

- «ідентифікація» як механізм проекції, при якому відбувається уявне накладення свого образу на образ об'єкта ідентифікації;

- «ідентифікування» як механізм оперування значимістю відмінностей: формування їх оцінки як незначущих або формування їх позитивної оцінки (відмінності потрібні для того, щоб відчувати з об'єктом ідентифікації цілісність, що ґрунтується на взаємодоповненні).

Відповідно, для того щоб сформувалася ідентичність, необхідна наявність суб'єктивного образу об'єкта ідентифікації. Це розуміємо як прояв дії компонентів ідентифікації, що подано в працях Л. Клочек, яка досліджувала ідентифікацію. Вона виділяє чотири її компоненти: інформаційний,

мотиваційний, операційний і емоційний [165, с. 135-142]. Опрацювавши всі запропоновані вченими компоненти ідентифікації, що є основою для формування професійної ідентичності, обирали їх для дослідження.

Суб'єктивний образ об'єкта ідентифікації являє собою стереотип як відносно стійкий і спрощений образ соціального об'єкта (групи, людини, події, явища тощо), який складається як результат узагальнення особистого досвіду індивіда та уявлень, прийнятих у суспільстві. Таким чином, погоджуємося з В. Петренко [289, с.123], що професійний стереотип – це емпіричне буття професійної ідентифікації, який є еталоном професійної самосвідомості, образ професії, що на когнітивному рівні є суб'єктивним розумінням таких категорій, як: сутність професії, об'єкт, предмет, цілі, завдання, способи, методи, умови, засоби, результат професійної діяльності, а на емоційному рівні відображає ставлення людини до даної професії й професійного середовища, може бути виражений через описи, визначення, асоціації та метафори, що характеризують складений стереотип.

Наступним важливим поняттям є «ідентичність».

Інтерес до проблеми ідентичності виник ще в кінці XIX століття. Зокрема, осмислення людиною своєї самототожності, своїх меж і свого місця у світі, мотиви виникнення певних ідентичностей, думка, що ідентичність з'являється в процесі розвитку й означає почуття належності до цілісної структури, усвідомлення людиною того, що вона є частиною цієї структури і посідає в ній своє, лише їй відведене місце, розглядається в праці О. Коропецької [178, с. 152-158]. Поширення поняття ідентичності в психологічній науці набуло завдяки працям Е. Еріксона. За його визначенням, ідентичність – це внутрішня неперервність самопереживання індивіда, внутрішня рівність із собою, тотожність особистості, важлива характеристика її цілісності і зрілості, інтеграція переживань людиною своєї тотожності з визначеними соціальними групами [472].

Серед основних проблем, які стосуються підготовки майбутніх фахівців, як вказує Н. Іванова [145], взаємопов'язаними є предметні галузі – «ідентичність» і «розвиток». Ідентичність визначається як базисна характеристика особистості. Вона є внутрішньою й зберігається протягом життя індивіда. Тому й спостерігається її зв'язок із розвитком. А розвиток є умовою формування професійних якостей фахівця. Ідентичність – це внутрішня тотожність та безперервність буття кожної людини. Сутність ідентичності розгортається в соціокультурному смислі (Е. Еріксон [472]). Інші вчені розглядають ідентичність у контексті проблематики професійної самосвідомості. У межах другого підходу ідентичність розкривається як ситуативна. Набуття ідентичності пов'язане із процесом самореалізації індивіда, відтак ідентичність змінюється в залежності від ситуації, тобто задається соціальним контекстом (Е. Гоффман [84], Дж. Мід [243]).

Продовжуючи дослідження Дж. Міда та Е. Гоффмана, американський учений Р. Фогельсон розробив концепцію психологічних механізмів функціонування ідентичності [493]. У цій моделі автор виділяє чотири види ідентичності: реальну – самозвіт індивіда про себе, самоопис «Я-сьогодні»; ідеальну – позитивний взірець «Я» для індивіда; негативну, якої людина прагне уникати; трансляційну – набір образів, які транслуються іншим людям для впливу на їхню оцінку нашої ідентичності [493, с.115-132].

Особистісну й соціальну ідентичності Ю. Хабермас розуміє як два виміри Я-ідентичності. Вертикальний вимір – це особистісна ідентичність, пов'язаність історії життя людини. Горизонтальний вимір – це соціальна ідентичність, яка забезпечує можливість виконувати вимоги усіх рольових систем, до яких належить людина. Я-ідентичність виникає під час балансу особистісної й соціальної ідентичностей. Підтримка такого балансу відбувається за допомогою технік взаємодії, серед яких виняткове значення має мова. У взаємодії людина прояснює свою ідентичність, прагнучи відповідати нормативним очікуванням партнера. У той же час особистість прагне до вираження своєї унікальності та

неповторності [444, с.35-40].

Російський психолог Л. Шнейдер розглядає ідентичність як динамічну структуру, інтегративний феномен, складну психічну реальність, яка охоплює різні рівні самосвідомості, розвивається нелінійно, нерівномірно та змінюється протягом усього життєвого шляху людини, визначається сильним прагненням особистості до отримання ідентичності й руйнівною силою наслідків її втрати [467, с. 124].

Розглянемо ідентичність як категорію психолого-педагогічних досліджень.

Учені (А. Борисюк [47], Л. Шнейдер [464-467], М. Шульга [469] та ін.) зазначають, що поняття ідентичності майже не використовувалося у вітчизняній психології. Нині значення даної категорії зростає в аспекті змін масової свідомості й розглядається в низці проблем соціально-політичної психології.

Ми виходили з того, що ідентичність – це психологічне уявлення людини про своє «Я», яке характеризується суб'єктивним почуттям власної індивідуальної самототожності і цілісності, ототожнення людиною самої себе (частково усвідомлене, частково неусвідомлене) з тими чи іншими типологічними категоріями. У психологічній науці розрізняють такі види ідентичності: соціальну (ототожнення себе з соціальною позицією або статусом); групову (ототожнення себе з іншою спільністю); етнічну (ототожнення себе за певною етнічною групою); культурну (ототожнення себе з культурною традицією). Механізм ідентичності є необхідною умовою спадкоємності соціальної структури й культурної традиції. Але багато сучасних авторів віддають перевагу терміну «ідентифікація», критикуючи статичність терміну «ідентичність». Ідентифікація охоплює динамічні, процесуальні аспекти формування ідентичності [472].

Теорію розвитку ідентичності вивчали та розвивали американські дослідники С. Джошел і Д. Марсія [496; 499]. Учені визначили ідентичність як

структуру «Его» – внутрішнє самотворення, динамічну організацію потреб, здібностей, переконань та індивідуальної історії. Проявляється ця структура «Его» через вирішення життєвих проблем як способів виходу з кризи. Чим різноманітнішими є прийняті рішення, тим краще розвивається структура ідентичності, зростає усвідомлення своїх сильних і слабких сторін, осмисленості власного життя [496; 499].

У своїх працях Дж. Марсія розглядає чотири статуси ідентичності: досягнена ідентичність, дифузія ідентичності, передчасна визначеність і мораторій [499].

З процесуальної та змістової сторін розглядає ідентичність Р. Лейнг [223, с.136]. По-перше, автор визначає процес формування та існування ідентичності, що охоплює засоби, за допомогою яких людина ідентифікує, оцінює і добирає цінності, цілі та переконання, які згодом стануть складовими її ідентичності. По-друге, ідентичність неможливо розглядати без урахування змістової специфіки цілей, цінностей і переконань, які людина обирає. Кожна складова ідентичності стосується якої-небудь сфери людського життя. А. Ватерман виокремлює чотири сфери життя, що є найбільш значущими для формування ідентичності:

- 1) вибір професії та професійного шляху;
- 2) прийняття та переоцінка релігійних і моральних переконань;
- 3) вироблення політичних поглядів;
- 4) прийняття набору соціальних ролей, включаючи статеві ролі та очікування відносно подружнього життя та батьківства [511, с.61-77].

Дослідження ідентичності, відзначає науковець, слід вести за двома напрямками, розглядаючи процесуальну та змістову сторони в їх єдності та взаємозв'язку, що дасть можливість не лише простежити шляхи формування ідентичності, але й зрозуміти значення для особистості вибору, зробленого в тій або іншій сфері життя [510].

Одним із перших російських учених, хто досліджував проблему

ідентичності, був І. Кон. Він трактував цю якість як умовний конструкт особистості, який не є статичним і містить динамічні мотиваційні тенденції, урівноважує внутрішні й зовнішні імпульси [176]. У такому сенсі вчений ідентичність співвідносить з Я-концепцією особистості, яку визначає як єдність самооцінки та уявлень індивіда про себе.

Автор виділяє три типи ідентичності: психофізіологічну, яка характеризується єдністю фізіологічних і психічних процесів та структури організму; соціальну – систему властивостей соціального індивіда, члена певного суспільства, групи (передбачає розподіл людей за соціально-класовою належністю, соціальним статусом і засвоєними нормами); особистісну (Его-ідентичність) – єдність життєдіяльності, цілей, мотивів, життєвих цінностей, смисложиттєвих настанов особистості [175].

Існують дві моделі формування ідентичності: через уподібнення й через єднання з протилежним за принципом доповнювальності [225].

Проблему ідентичності особистості в залежності від механізмів і чинників її формування, особливостей поділу на групи вивчали А. Лукіяничук [220] та М. Яромовіц [495]. Аналізом питання ідентичності як компоненти самосвідомості особистості та виокремленням видів ідентичності займалися А. Борисюк [47], А. Сергєєва [385], М. Шульга [469] та ін. Так, М. Шульга у своїх працях розрізняє психофізіологічну, особистісну й соціальну ідентичність. Психофізіологічна ідентичність означає усвідомлення людиною єдності свого організму, фізіологічних і психічних процесів, що в ньому відбуваються. Особистісна ідентичність – це єдність і спадковість життєдіяльності, цілей, мотивів, установок, ціннісних орієнтацій і самосвідомості особистості. Особистісна ідентичність містить ставлення до свого минулого, теперішнього і майбутнього. Соціальна ідентичність означає єдність і спадковість певної системи соціальних характеристик (норм, ролей, статусів), що дозволяють диференціювати індивідів за їх суспільним станом і груповою належністю. Вона містить уявлення людини про своє особисте місце

у світі, усвідомлення нею приналежності до певної соціальної групи. Одним із видів соціальної ідентичності є етнічна ідентичність [469, с.156].

«Зв'язок особистості із спільністю, ототожнення людиною себе з певною суспільною групою, укорінена в духовному світі особистості система цінностей, ідеалів, норм, вимог відповідної спільності» – так визначає ідентичність А. Борисюк [47, с. 64]. Ідентичність – це дещо внутрішнє, розташоване в глибокій психічній структурі індивіда, вважав Е. Еріксон. Він визначає «ідентичність» як почуття особистісної тотожності, цілісності й усвідомлення історичної неперервності свого існування (відчуття єдності свого минулого, теперішнього та майбутнього) [472, с. 28.].

Багато уваги приділено самоідентичності. Визначено, що самоідентичність – це те, що допомагає нам вирішити, що є для нас важливим, а що – ні. Людина нині стає перед вибором своїх орієнтацій. Цьому процесу допомагає саморозвиток, який, за Г. Гурджієвим, полягає у формуванні істинної самоідентичності – досягнення цінності і сталості свого «Я», розкритті власної індивідуальності [90].

На основі сутності понять «ідентичність» та «ідентифікація» розглядається поняття «професійна ідентичність», яке є предметом нашого дослідження. Існують певні наукові розбіжності у визначенні вікового періоду формування професійної ідентичності. Так, Г. Крайг [186] стверджує, що професійна ідентичність може формуватися лише на етапі узгодження основних елементів професійного процесу під час безпосереднього входження особистості в професійну діяльність і оволодіння нею. Пояснюючи професійну ідентичність через самовизначення, дослідник виділяє чотири етапи її становлення, зокрема:

- 1) самовизначення в конкретній професійній ситуації, пошук педагогом сенсу виконання певних професійних функцій;
- 2) самовизначення на конкретній професійній ділянці;
- 3) самовизначення в конкретній професійній спеціалізації;

4) галузеве самовизначення, обмеження проблемного поля своїх професійних інтересів, становлення суб'єкта професійної психологічної діяльності в повному сенсі цього слова [186, с. 258].

Використовуючи ці наукові напрацювання, визначили етапи формування професійної ідентичності, на особливостях яких зупинимосся далі.

Нині зростає інтерес як закордонних, так і вітчизняних науковців до проблеми професійної ідентичності, оскільки остання є однією з важливих умов професійного розвитку особистості, її самопізнання та самовдосконалення в професійній діяльності, професійної реалізації, творчої спрямованості й продуктивності. Ще Е. Еріксон, прагнучи співвіднести терміни «ідентичність» та «ідентифікація», писав, що розвиток ідентичності полягає в синтезі ідентифікації, спостереженої в процесі соціалізації [472]. Дещо пізніше починаються ідентифікації не з окремими людьми, а з малими й великими соціальними спільнотами, котрі також інтегруються в систему ідентичності.

Серед сучасних учених, які досліджували проблему професійної ідентичності й опиралися на принципи системності та структурності, відзначаємо праці М. Абдулаєвої [1], А. Борисюк [47], О. Єрмолаєвої [121], С. Максименка [26], Л. Орбан-Лембрик [272], Ю. Поваренкова [296], М. Савчин [369], Н. Чепелевої [456], Л. Шнейдер [466].

Професійна ідентичність є обов'язковою складовою професіоналізму майбутнього фахівця і однією з умов його формування.

У працях І. Хамітової вказується, що компоненти професійної ідентичності поділяються на зовнішні та внутрішні [446]. Цей розподіл був використаний при визначенні конкретних компонентів формування професійної ідентичності майбутніх учителів.

У межах концепції професійного розвитку Ю. Поваренков виділяє три основні аспекти розгляду професійної ідентичності:

- 1) провідну тенденцію становлення суб'єкта професійного шляху;

2) емоційний стан, у якому перебуває особистість на різних етапах професійного шляху; він виникає на основі ставлення до професійної діяльності та професіоналізації загалом як засобу соціалізації, самореалізації й задоволення рівня домагань особистості, а також на основі ставлення особистості до себе як суб'єкта професійного шляху, як професіонала;

3) підструктуру суб'єкта професійного шляху, що реалізується у формі функціональної системи, спрямованого на досягнення певного рівня професійної ідентичності [296].

На думку А. Лукіяничук [220], професійна ідентичність – це динамічна система, яка формується в процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності, впливає на ціннісно-смыслову сферу й удосконалення професійної майстерності майбутнього фахівця. О. Єрмолаєва [120, с.51-59] вважає, що професійна ідентичність є регулятором, що виконує стабілізуючу та перетворюючу функції. Основна стабілізуюча функція професійної ідентичності – забезпечення необхідного ступеня професійного центризму та стійкої професійно-ментальної позиції, параметрами якої є: константність (здатність до супротиву змінам), адаптивність (здатність до руйнування неадекватних професійних стереотипів), дистантність (уявлення про місце професії в семантичному, інформаційному й міжкультурному професійному просторі).

Перетворююча функція професійної ідентичності залежить від:

1) діапазону зміни професійно важливих якостей і ступеня ідентифікації себе із професією;

2) дистанціювання образу своєї професії від інших – професійна самоізоляція утруднює адаптацію в змінених умовах і встановлення контактів під час переходу в інший професійний простір;

3) системності та дифузності структури ідентичності. Успішність і форма реалізації перетворюючого потенціалу на практиці залежить від стимульнодіяльнісної активності конкретної особистості [121].

Найбільше уваги в дослідженнях українських учених [47; 188; 204; 290; 462] приділяється професійній ідентичності. У процесі семантичного аналізу встановлено, що питання професійної ідентичності не є новим у педагогічній літературі. У сучасних дослідженнях вона розглядається як феномен, що забезпечує людині цілісність, тотожність та визначеність, передбачає розвиток у процесі професійного навчання разом зі становленням процесів самовизначення, самоорганізації й персоналізації, а також обумовлює розвиток рефлексії. Так, Н. Іванова [145, с. 89] розглядає професійну ідентичність як інтегративне поняття, у якому проявляються когнітивна, мотиваційна та ціннісні характеристики особистості, що забезпечують орієнтацію у світі професій, професійній спільноті й у широкому соціальному оточенні, дають змогу більш повно реалізовувати особистісний потенціал у професійній діяльності, а також прогнозувати можливі наслідки професійного вибору та накреслювати перспективи розвитку фахівця.

Зазначимо, що це питання не оминули й закордонні дослідники. Вони визначають *професійну ідентичність* як «внутрішню схему, у якій відображаються уявлення людини про те, якою вона повинна бути, що мусить уміти робити і як поводитись у професійній спільноті, щоб ефективно реалізуватись у професії» [421, с.76]. Натомість, Л. Шнейдер [465] у професійній ідентичності наголошує на двох аспектах: усвідомленні себе представником певної професії та професійної спільноти – і розглядає її як результат процесів професійного самовизначення, персоналізації й самоорганізації, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії і професійної спільноти, ототожнення/диференціації себе зі справою й іншими, у когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах Я.

Нам імпонує позиція Н. Пов'якель у тому, що «сформованість у фахівця здатності до професійної рефлексії, інтелектуальних умінь та професійної звички рефлексувати з визначенням і творчим довизначенням цілей, усвідомленням змісту та адекватності засобів і прогнозуванням результатів

визначає значною мірою рівень його особистісного і професійного зростання» [295, с. 97].

На основі вивчених джерел дійшли висновку, що ідентичність – це зв'язок особистості із спільністю, ототожнення людиною себе з певною суспільною групою, укорінена в духовному світі особистості система цінностей, ідеалів, норм, вимог відповідної спільності, яка проявляється як її усталене ядро. Завдяки цій системі соціальних регулятивів формується внутрішня система ставлення особистості до світу і до самої себе, система самоконтролю і самоорієнтації [46, с. 63-68].

У своїх працях О. Єрмолаєва визначає, що професійна ідентичність – це продукт тривалого особистісного й фахового розвитку, який складається лише з досить високих рівнів оволодіння професією і є стійким узгодженням основних елементів професійного процесу, узгодженням реальних та ідеальних професійних образів «Я» [120, с.55].

Професійну ідентичність, яка виражає уявлення людини про своє місце в професійній групі, спільноті, що супроводжується певними ціннісними й мотиваційними аспектами (прийняттям або не прийняттям) своєї професійної приналежності, визначає О. Черчик [457, с.23].

Ми в дослідженні притримувалися такого інтегративного визначення: професійна ідентичність – це сукупність емоційно-поведінкових і когнітивних проявів особистості в процесі професійного розвитку та уявлень про власні професійні можливості, здібності, співвідношення вимог навколишнього середовища з реальною наявною можливістю відповідати цим вимогам.

Набуття професійної ідентичності відбувається як прийняття соціально-рольової позиції фахівця певного напрямку, формування соціально-професійного аспекту його «Я-концепції», інтеріоризація певних цінностей, вироблення відповідних професійних настанов. На своєму найвищому рівні розвитку професійна ідентичність означає врівноваження базових потреб особистості з її можливостями та обдарованістю. Людина знає, хто вона і чого

вона хоче, і відповідно до цього структурує своє життя. Професія набуває для неї особистісно-значущої цінності [246].

У працях сучасних дослідників (М. Абдулаєвої [1], Ж. Вірної [63], Л. Шнейдер [464-467]) професійна ідентичність визначається як характерна опора на принципи системності та структурності психічних явищ, пошук генетично взаємопов'язаних рівнів ідентичності, дослідження особливостей формування ідентичності в процесі засвоєння та виконання професійної діяльності, аргументація складових професійної діяльності. Питання професійної ідентичності студентів педагогічних ВНЗ за останні 5 років перебували в центрі уваги М. Жігінаса [127, с.121-122], А. Лукіянука [220], Т. Міщенко [250], М. Павлюка [280, с. 318-327] та ін.

Професійну ідентичність як результат усвідомлення індивідом своєї тотожності з професійною діяльністю та спільнотою, знання меж професійної компетенції та впевненості у своїй ефективності, відчуття себе як професіонала розглядає педагог Т. Березіна [25, с.25]. Заслуговує на увагу думка У. Родигіної [321, с.39-48] про те, що «процес навчання у ВНЗ супроводжується становленням професійної ідентичності студентів. Це шлях ототожнення власних індивідуальних властивостей з індивідуальними властивостями досвідченого вчителя, які викликають у студентів інтерес, захоплення, стають для нього близькими, зрозумілими й бажаними для майбутньої професійної діяльності» [321, с.40].

До вагомих якісних характеристик професійних цінностей учені [217; 228, с. 45-60] відносять ті, які передбачають орієнтацію на власну, автономну систему цінностей, пов'язану з усвідомленням відповідальності за результати своєї професійної діяльності. У нашому баченні саме цінності можна вважати вузловим моментом професійної реалізації особистості, оскільки вони детермінують загальне ставлення особистості до професійних цілей, завдань та вимог, можливість її професійної самореалізації. Вважаємо, що чітке та конкретне визначення професійної спрямованості обумовлює ідентифікацію

особистості майбутнього учителя з професійними завданнями, цілями й вимогами та, відповідно, розвиває в майбутнього фахівця систему цінностей, у якій професія займає пріоритетне місце, допомагає якісному формуванню професійної ідентичності.

У монографії сучасної української дослідниці А. Борисюк професійна ідентичність визначена як інтегративне поняття, що об'єднує в собі компоненти особистісної та соціальної ідентичності, багаторівнева динамічна структура, яка містить «усвідомлені та неусвідомлені компоненти, складова самосвідомості, результат професійного самовизначення, характеристика особистості з погляду її професійної взаємодії з навколишнім світом, що передбачає ставлення до себе як до професіонала, ставлення до професії, до членів професійної спільноти» [47]. У кандидатській дисертації М. Павлюк професійна ідентичність розглядається як усвідомлення індивідом своєї тотожності із професійною спільністю, оцінка її та психологічна значимість членства в ній, професійні почуття, професійна компетентність, самостійність та само ефективність, переживання своєї професійної цілісності та визначеності [279].

Результат дії особистісного прийняття професії з погляду психології трактує Ж. Вірна [63]. У своїй монографії автор представила науково обґрунтований аналіз проблеми професіоналізації майбутнього психолога, а основну увагу зосередила на змісті мотиваційно-сміслової регуляції особистості в ході набуття і трансформування її професійного досвіду.

За нашим баченням, професійна ідентичність спрямована також на реалізацію адаптивної функції, що передбачає можливість виконувати свою роботу систематично, ефективно й надійно, на високому рівні з урахуванням параметрів професійного середовища. Ця функція нами виокремлена на основі досліджень Ж. Піаже [291], який доводить, що кожен акт поведінки організований, являє собою певну структуру та складається з двох механізмів: асиміляції (пристосування нової ситуації) і акомодатії (модифікація старих схем для пристосування до нової ситуації). Отже, ураховуючи концепцію

Ж. Піаже, припускаємо, що формування професійної ідентичності одночасно йде двома лініями розвитку. З одного боку, «вбирання» в себе професії, що передбачає структурування через свідомість своєї приналежності до професійної спільноти, визначення відповідності професійним еталонам і професійним ролям, визнання в професійній групі через усвідомлення своїх індивідуальних способів успішної дії, свого стилю в роботі. З іншого боку— людське Я розвиває професію. Професійна самосвідомість функціонально здійснюється через побудову образу майбутнього результату діяльності, формування професійних планів, визначення вектора самовдосконалення та професійних перспектив, що передбачає процес професійної акомодатії [291].

У дослідженні В. Муратова [259, с. 37-42] акцентовано увагу на регулюючій функції професійної ідентичності. Зокрема автор розглядає розвиток професійної ідентичності через призму соціальної реальності та дозволяє людині сприймати свою унікальність і неповторність. Таким чином, приймаючи думку науковця, розуміємо, що регулююча функція професійної ідентичності дозволяє майбутньому педагогові розвиватися в бік культивування більш високого рівня професіоналізму, визнаного професійним співтовариством.

У процесі фахової підготовки майбутніх учителів професійна ідентичність є предметом становлення, а отже, складовою концепції процесу підготовки особистості в закладах освіти. У цей період засвоюються не лише знання, формуються уміння й навички, здійснюється професіогенез, що передбачає розвиток професійної ідентичності.

Ми вважаємо, що професійна ідентичність є специфічною особистісною властивістю становлення професіонала, яка проявляється в його емоційному стані на різних етапах професійного становлення. Цей стан зумовлений ставленням людини до професійної діяльності та процесу професіоналізації як засобу соціалізації, самореалізації, задоволення власного рівня домагань, а також відчуттям себе як професіонала. Також професійна ідентичність є підструктурою професійного зростання суб'єкта й реалізується у формі

функціональної системи, спрямованої на досягнення певного рівня професійної майстерності.

Професійна ідентичність має довільний характер і залежить від бажання й зусиль самої особистості та призводить до професійної реалізації. Враховуючи наведені вище думки дослідників і власне бачення проблеми та проведений теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури визначаємо, що концептуально *професійна ідентичність майбутнього вчителя – це сукупність процесів усвідомлення, відповідності та співставлення. Усвідомлення своєї приналежності до професії педагога; уявлення про свою відповідність певним вимогам професії та співставлення своєї відповідності з професійним образом.*

Професійна ідентичність є тим поняттям, яке постійно зазнає вдосконалення і певного розвитку, оскільки нині все більш ваговим для становлення майбутнього професіонала є його професійна ідентичність. Тому доцільно розглянути питання про становлення й розвиток професійної ідентичності майбутніх учителів. Цьому питанню присвячено параграф 2.2.

2.2. Становлення, розвиток і концепції професійної ідентичності майбутніх учителів

Модернізація сучасної вищої освіти, пов'язана із залученням України до Болонського процесу, передбачає принципово новий підхід до підготовки майбутніх учителів. Удосконалення підготовки майбутніх педагогів, становлення їхньої професійної ідентичності може трактуватися не як зміна напрямів навчання, а як удосконалення його якості, розширення можливостей, збільшення ресурсного банку освіти.

Нова освітня парадигма, яка зараз переважає у вищих навчальних закладах, спрямована на підвищення компетентності, що охоплює два рівні і діє на них: розвиток професійної компетентності та особистісне становлення майбутнього вчителя [46]. Тому нині зростає інтерес до проблеми професійної ідентичності як закордонних, так і вітчизняних учених.

Питаннями становлення професійної ідентичності студентів ВНЗ займалися Н. Антонова [14], Г. Гарбузова [72], О. Єрмолаєва [119-122], Н. Іванова [145], З. Курлянд [202-204], О. Леонтьєв [212], Ю. Поварєнков [296], У. Родигіна [321], М. Савчин [369-371], М. Шерман [462], Л. Шнейдер [464-467] та ін.

У процесі фахової підготовки відбуваються якісні зміни в професійному розвитку особистості, адже саме в цей період формуються основні ідентифікаційні характеристики, які визначають її схильність до майбутньої педагогічної професії. Щоб ці характеристики розвинути та закріпити, необхідно чітко визначити й описати становлення та розвиток професійної ідентичності майбутнього фахівця, зокрема майбутнього педагога.

Особливої уваги у формуванні професійної ідентичності заслуговує проблема педагогічного професіоналізму. За баченням А. Борисюк [47], педагогічний професіоналізм передбачає наявність професійних властивостей і якостей професійного педагога: володіння необхідними засобами педагогічного впливу на ефективність навчального процесу, у нашому випадку засобами інформаційних технологій. Майбутніх учителів необхідно готувати до спілкування на такому рівні, коли педагог готовий до професійної діяльності не лише морально, але й професійно. А це досягається за наявності сформованої в студентів професійної ідентичності.

Можна констатувати, що науковці не виробили єдиного підходу до характеристики етапів і рівнів розвитку професійної ідентичності. Однак, зважаючи на те, що ці аспекти відіграють вагомий роль у нашому дослідженні, вважаємо за доцільне глибше зупинитися на їхній характеристиці.

У процесі дослідження виокремлено два основні аспекти формування професійної ідентичності вчителів: перший – *етапи* професійного становлення фахівця; другий – *рівні* професійної ідентичності.

Насамперед розглянемо бачення науковців стосовно етапності формування професійної ідентичності. Становлення професійної ідентичності характеризується опосередкованим, тривалим, поетапним розвитком індивіда

як суб'єкта і полягає в усвідомленні себе в професії [8]. Спочатку це етап навчання, накопичення досвіду, освоєння та систематизації теоретичних знань. Потім підключається психологічна складова професіоналізації, коли особа спостерігає та уявляє себе й майбутню професію. Для майбутніх учителів цей процес спрощується, оскільки навчаючись в школі вони мають можливість спостерігати за особливостями роботи вчителів і зробити власний вибір. Наступний етап – саморефлексія, усвідомлення реального стану справ, їх прийняття чи неприйняття нею, а також визнання чи невизнання професійним співтовариством особистості як фахівця. Важливим є те, що надбання професійної ідентичності відбувається в процесі навчання, уможлиблюється через творчу пізнавальну активність особистості, а також психологічну підготовку до ефективного здійснення професійної діяльності. Окрім цього, опосередковано впливають на її поступальний розвиток саморефлексія, моделювання, наслідування професійних взірців майбутнього фаху, чітке визначення свого місця й ролі в ньому [255, с. 96-112].

Дослідник Т. Березіна [25, с. 25–26] виокремила три основні *етани* становлення професійної ідентичності студентів педагогічного ВНЗ (рис.2.1).

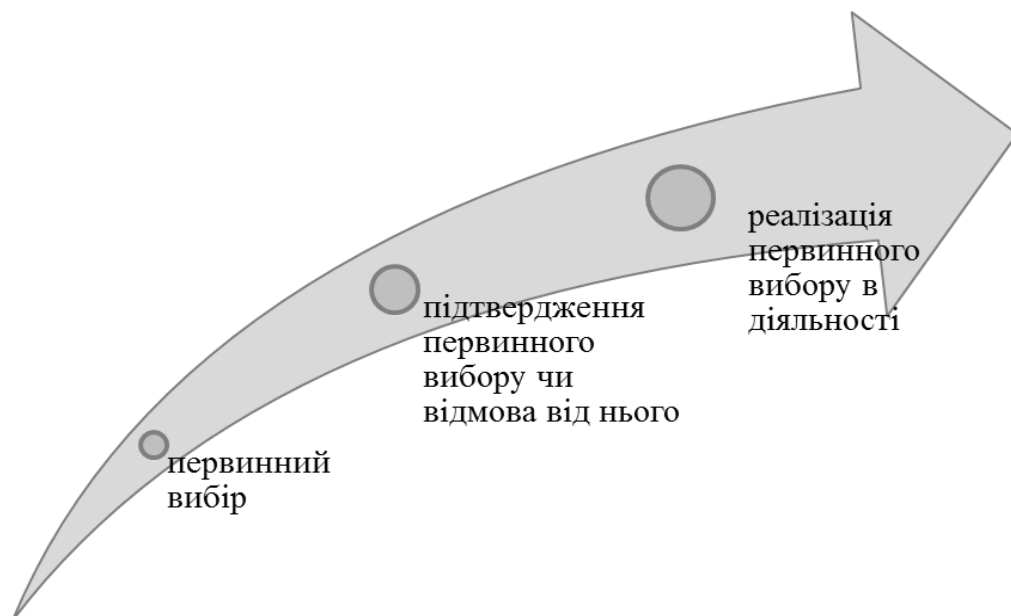


Рис.2.1. Етапи становлення професійної ідентичності студентів педагогічного ВНЗ (за Т.Березіною [25])

Перший етап – *первинний вибір*, коли студенти знайомляться з професійною спільнотою. При цьому в майбутніх педагогів формується ціннісне ставлення до обраної професії. Допомогу в цьому вони отримують у процесі вивчення дисципліни «Вступ до спеціальності». На кожному факультеті цей курс відповідає особливостям спеціалізації.

Другий етап – *підтвердження чи спростування первинного вибору*; він передбачає можливість суттєвої зміни в професійних уподобаннях, а також намірах студентів, що нерідко може призвести до розчарування у своєму професійному виборі або, навпаки, до впевненості в його правильності;

Третій етап – *реалізація первинного вибору в діяльності*. На цьому етапі відбувається перехід студентів до ототожнення себе зі своєю професійною діяльністю, входження в професійну спільноту, усвідомлення своєї професійної ефективності та самостійності.

На думку О. Ємельянової [116, с.153-156], на початковому етапі формування професійної ідентичності підтримку особистості надають родичі та зацікавлені колеги під час навчання у ВНЗ. У процесі розвитку професійної ідентичності посилюється зв'язок між професійним становленням і самовизначенням особистості. На основі аналізу напрацювань Ю. Барабаша [24], А. Губіної [86, с.213-218.], Е. Зеєра [136, с.141-147.], дійшли до розуміння того, що професійне самовизначення є першим щаблем до успішної кар'єри фахівця та позитивно сприяє становленню його професійної ідентичності.

Було визначено, що етапи формування в студентів професійної ідентичності не існують ізольовано, вони тісно взаємопов'язані та взаємообумовлені. Професійну ідентичність педагога Н. Іванова [145, с. 89] розглядає як інтегративне поняття, у якому проявляються когнітивні, мотиваційні та ціннісні характеристики особистості, які забезпечують орієнтацію у світі професій, професійній спільноті та в широкому соціальному оточенні, дозволять більш повно реалізовувати особистісний потенціал у

професійній діяльності, а також прогнозувати можливі наслідки професійного вибору та намічати перспективи розвитку фахівця.

Важливим є **первинний вибір** (перший – початок другого курсу) – це період осмислення професійної ідентичності, коли на основі входження в нове соціальне та професійне середовище. Зовнішня студентська ідентичність переходить у внутрішню прийняту, усвідомлену, емоційно-забарвлену характеристику. Це нестабільний етап, який пов'язаний з адаптацією до нової соціальної ролі студента. Сутність його полягає в становленні студентської ідентифікації (Я-студент) та неусвідомленому захопленні майбутньою професійною ідентичністю. Цей етап можна назвати адаптаційним.

Перший етап має важливе значення для входження студентів у навчальний процес ВНЗ. Адаптація в працях дослідників Т. Кухарчук [206, с.78-81], О. Мороза [254] визначається як одна із складних проблем людини. Це поняття розглядається як:

- а) пристосування до умов існування організму;
- б) формування нової функціональної системи на основі пристосування [206];
- в) діалектична єдність особистості та суспільства [434, с.24];
- г) психологічні процеси та закономірності розвитку особистості [96];
- д) закріплення молодих фахівців у певних галузях [2];
- е) чинники професійної стійкості й закріплення на робочих місцях [254].

Як складний процес «виникнення, розвитку і збереження стану фізичного, духовного і соціального благополуччя людини або шляхом пристосування організму до вимог сучасного стану природи або суспільства» розглядається поняття адаптації в працях О. Мороза [254]. На думку науковця, адаптація людини передбачає два рівні: перший – у сфері відносин «організм-природне середовище»; другий – у сфері відносин «особистість – соціальне середовище» [254]. Соціальна адаптація, яка характеризується як процес специфічної адаптації діяльності, що зумовлена змінами соціальної дійсності та

спрямована на оптимізацію взаємодії особистості з навколишнім соціальним середовищем [248, с.132-136].

Важливе значення для нашого дослідження має поняття «професійна адаптація». На думку О. Мороза, професійна адаптація являє собою складний процес взаємодії особистості з конкретним середовищем професійної діяльності, у результаті якого відбувається повне оволодіння професією, формуються необхідні професійні якості особистості і позитивно змінюється середовище адаптації [254].

Ми надаємо професійній адаптації майбутніх учителів великого значення. Адже від швидкості входження студента в освітнє середовище ВНЗ залежить швидкість формування професійної ідентичності. *Професійна адаптація* означає процес входження людини в професію, активне освоєння професійної культури та професійної деонтології, пристосування до виконання професійних ролей і функцій, до життя в нових соціально-професійних умовах тощо. Вважаємо, що в такому розумінні професійна адаптація має розпочинатися з профорієнтаційної роботи, на що зверталася увага в публікаціях І. Мельничук [238]. Адже важливим етапом психологічної та практичної підготовки майбутніх фахівців до трудової діяльності є їх правильна професійна орієнтація. Профорієнтаційна робота проводиться з метою здійснення студентами *професійної оптації* – усвідомлення правильності вибору майбутньої фахової діяльності.

Важливу роль у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів відіграє *професійна адаптація студентів*, котрі вже обрали майбутній напрям фахової діяльності. Вона має психофізіологічний, особистісний і соціальний аспекти, що відображають механізми пристосування індивіда до умов професійної діяльності. У процесі професійної адаптації відбувається активна професіоналізація, що сприяє формуванню професійної майстерності й відбувається під час навчання студентів.

За твердженням Я. Абсалямівой, професійна адаптація вчителя – це один із етапів загальнопрофесійного розвитку педагога, під час якого він співставляє

професійно ціннісні орієнтації з власними можливостями та реаліями педагогічної діяльності й міжособистісних відносин [2, с.41-44]. На її думку, соціальний зміст професійної адаптації педагога розглядається як результат або власне процес активної взаємодії вчителя та його середовища з метою досягнення найбільш сприятливих для ефективності професійної діяльності відносин між ними та задоволення особистісних прагнень у роботі вчителя. Тобто професійна педагогічна адаптація є процесом зближення образів "Я" та "Педагог" і його результатом. Це накладає свої специфічні риси на процес адаптації:

- як процес, він впливає на результати пристосування майбутнього вчителя, формування в нього нових поведінкових стереотипів та соціально-психологічних якостей, розробку системного ставлення до себе, свого оточення та суспільства загалом;

- як результат, він регулюється самою особистістю майбутнього педагога залежно від сформованих раніше професійних та соціально-психологічних якостей [2, с.43].

Підтвердження первинного вибору чи відмова від нього (другий-третій курс) – період, коли на основі усвідомлення вимог нової соціально-професійної ролі та власних здібностей і можливостей відбувається усвідомлення досягнень, які зроблені завдяки власним зусиллям. У цей період конструктивні схеми саморозвитку знаходяться в достатньо стабільному стані, оскільки студент починає отримувати задоволення від сприйняття себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності (Я-майбутній фахівець). Цей етап можна назвати стабілізаційним.

Реалізація первинного вибору в діяльності (четвертий-п'ятий курс) – період, коли на основі усвідомлення спектра ролей, отриманих у процесі професіоналізації, відбувається формування нових цілей і перспектив. Це нестабільний період, сутність якого полягає в переосмисленні й уточненні різноманітних варіантів професійно-творчого саморозвитку, працевлаштування

й побудови професійної кар'єри (Я-моя професія і кар'єра). Цей період умовно можна назвати уточнювальним [72, с.3-14.].

Інша думка висловлена в працях І. Кузьміної [198, с.102-106]. І. Кузьміна і В. Шпот виокремлюють такі етапи формування структурних компонентів професійної ідентичності:

- 1) етап навчання в загальноосвітній школі: формування Я-образу, Я-концепції;
- 2) етап навчання в професійному навчальному закладі: формування позитивного образу професії та професійного ідеалу;
- 3) етап професійної діяльності: формування образу «Я-професіонал» і професійної кар'єри.

Такий підхід до проблеми формування професійної ідентичності вказує на те, що цей процес є цілісним та безперервним, протягом усього свідомого життя людини. Але базовим є етап підготовки вчителя у вищому навчальному закладі, адже педагог, у якого закладені основи професійної ідентичності, зможе почати роботу з учнями в правильному руслі. Тобто цикл формування професійної ідентичності має свій початок. Цікавою є ідея залучення до цього процесу дітей дошкільного віку. Але для цього потрібно врахувати особливості дитячого організму, щоб раціонально розподілити засоби формування професійної ідентичності в залежності від вікової категорії. Тоді можна буде розробити систему формування професійної ідентичності людини протягом її життя. Тобто спочатку потрібно підготувати основну діючу особу такого процесу – вчителя.

Етапи формування в студентів професійної ідентичності не існують ізольовано, вони тісно взаємопов'язані та взаємообумовлені, оскільки вивчення дисциплін проводиться від загальноосвітніх до професійних.

У процесі дослідження були виявлені чинники впливу на професійну ідентичність. Основний вплив на цей процес мають такі групи чинників:

1) об'єктивні, чи зовнішні, чинники, пов'язані з вимогами професійної діяльності, яка здійснюється в особистісно-орієнтованій парадигмі, що є регулюючою основою професійно-особистісного самовизначення вчителя.

2) суб'єктивні чи особистісні, внутрішні чинники, пов'язані з ціннісно-сисловою сферою, самосвідомістю, самоактуалізацією, рефлексивністю, компетентністю, вміннями, задоволенням, творчістю.

Можливість використання великої кількості різних підходів до створення моделі особистісної освіти підтверджує актуальність поставленої проблеми. Вони мають деякі спільні ознаки, обумовлені такими факторами, як: співробітництво, діалогічність, діяльнісно-творчий підхід, індивідуальність та свобода розвитку, вибір змісту та форм навчання. До цих ознак належать:

- психологічна основа навчальної діяльності майбутніх фахівців;
- їх спрямованість на формування професійних якостей;
- поєднання, комплексне використання компонентів, принципів, критеріїв, засобів навчання, методів і різних технологій (змістово-пошукові, особистісно-розвивальні; педагогічної підтримки) [23].

Аналіз основних напрямів досліджень дозволяє зробити висновок, що вивчення питань особистісного розвитку людини в процесі професійної діяльності та підготовки до неї є обов'язковим. Виходячи з ролі особистісно орієнтованого навчання в розкритті індивідуальності студента, О. Заболотська [129, с.47-50] зазначає, що індивідуальність студента, її формування та розвиток мають стати метою педагогічної освіти. Для цього необхідно проводити комплекс спеціальних досліджень (методологічних, методичних, психологічних); змінити уявлення про студента як носія знань і вмінь та ставитися до нього як до суб'єкта навчального процесу.

У процесі формування професійної ідентичності визначається не тільки рівень фахових знань, умінь і навичок у цифрових показниках (оцінка, рейтинг), що встановлюється здебільшого викладачами й характеризує відповідність випускника вищої школи певній професійній кваліфікації. В цій

ситуації студент є виключно об'єктом оцінювання результату його професійної підготовки викладачами [240, с.214-221].

Поділяємо думку І. Мельничук, що в процесі професійної ідентичності відбуватимуться такі особистісно важливі та значущі явища для самого студента, що підкреслюють його суб'єктність, зацікавленість у власному професіогенезі, а саме:

- розуміння свого ціннісного ставлення до майбутньої професії;
- прийняття себе в професії як дієвого фахівця, а не тільки як власника диплома;
- професійна адаптація до виконання фахових функцій і ролей;
- усвідомлення майбутнім фахівцем своїх професійних можливостей;
- залучення мислиннєвих засобів для аналізу прототипу професійної діяльності, проектування образу професійного майбутнього, осмислення власної професійної позиції;
- конкретизація й формулювання аксіо-акмеологічних віх, що визначають шляхи професійного зростання;
- вироблення кожним студентом власної професійної моделі та власного професійного стилю фахової діяльності;
- реалізація можливості підвищити свою професійну компетентність і досягти професійного успіху в результаті наявності умов побачити себе як фахівця у віртуально-професійних ситуаціях;
- управління собою у змодельованих професійних ситуаціях, що трансформується в уміння управляти своїм професійним розвитком [240, с.214–221].

Три етапи формування професійної ідентичності в студентів педагогічних ВНЗ виділяє О. Кочурова [183, с. 106-114].

Перший етап – адаптаційний (1 курс) – це період осмислення професійної ідентичності, коли на основі входження в нове соціальне та професійне середовище зовнішня ідентичність переходить у внутрішню прийняту, усвідомлену, емоційно забарвлену. Це нестабільний етап, пов'язаний з

адаптацією до нової соціальної ролі студента (Я-студент) та очікуваннями майбутньої професійної діяльності. Адаптація майбутніх учителів гуманітарних дисциплін викликана потребою:

- визначення процесу, за якого організм пристосовується до середовища;
- визначення відношення рівноваги (відносної гармонії, яка встановлюється між організмом і середовищем);
- визначення ефективності процесу.

Адаптація пов'язується з деякою певною метою, до якої «прагне» організм [206; 254; 442, с. 55-64].

Другий етап – стабілізуючий (2-3-4 курс) – це період, коли на основі усвідомлення вимог нової соціально-професійної ролі та особистих здібностей, можливостей відбувається осмислення досягнень, які зроблені завдяки власним зусиллям. У цей час здійснюється стабільний саморозвиток особистості, студент отримує задоволення від усвідомлення себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності (Я-майбутній фахівець). Забезпечити цей процес можна шляхом проведення тренінгів з професійної ідентичності.

Третій етап – уточнювальний (5-курс) – період, коли на основі усвідомлення спектру ролей, засвоєних у ході професіоналізації, відбувається формування нових цілей та перспектив. Це другий нестабільний період, сенс якого зводиться до переосмислення й уточнення різних варіантів професійно-творчого саморозвитку, працевлаштування та розвитку професійної кар'єри (Я-та моя професія та кар'єра). [184]. Аналіз психолого-педагогічної літератури [206; 254; 442, с. 55-64] показав, що у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів важливими є всі етапи. На нашу думку, найважливішим є перший, оскільки від осмислення потреби в професійній діяльності залежить подальший розвиток професійної ідентичності на інших етапах.

Становлення й належний розвиток професійної ідентичності дає змогу молодому поколінню уникнути труднощів щодо усвідомлення себе як майбутнього фахівця, самопізнання власної особистості, формування уявлень про професійну діяльність, і, як стверджує А. Маркова [228], сприяє легкій

адаптації до швидких освітніх, професійних та суспільних змін. Сформована профідентичність повинна стати внутрішнім джерелом професійного розвитку та особистісного росту суб'єкта. Такий варіант називають «істинною» професійною ідентичністю, яка є результатом успішного протікання процесу самоактуалізації, на відміну від «штучної» професійної ідентичності, що формується під впливом помилкових цілей, конформності, моди чи престижу та здатна призвести до примарної адаптації в професії і статичного стану, що перешкоджатиме особистісному й професійному зростанню. Досягнення ж «істинної» ідентичності знижує тривожність, невпевненість, авторитарність, підвищує особистісний потенціал [45].

Психологічними особливостями професійної ідентичності студентів, на думку дослідниці О. Бондаренко, є те, що вона має:

- діяльнісний характер;
- імовірнісний характер;
- нерівномірний розвиток;
- індивідуальний характер розвитку;
- можливість розвитку за допомогою механізмів ідентифікації та рефлексії;
- можливість активізуватись за допомогою спеціальних розвиваючих завдань [45, с. 144].

Важливим для нашого дослідження є формування професійної ідентичності майбутніх фахівців засобами інформаційних технологій, оскільки саме ці засоби, і це підтвердили наші дослідження, є нині найбільш ефективними.

У процесі ґрунтовного дослідження змісту психолого-педагогічної дефініції «професійна ідентичність» нами було встановлено існування декількох концепцій професійної ідентичності. У працях науковців показано, що вибір концепцій підпорядкований групам чинників [11, с.119; 107; 265; 365; 482].

Перша група – концептогенні чинники. Цей термін був уведений у дисертаційному дослідженні В. Докучаєвої [106]. Науковець окреслила чинники, що зумовлюють виникнення нових понять, визначень (*концептів*), підходів (*концепцій*) у процесі вивчення нових предметів, явищ (або вивчення нових сторін відомих предметів, явищ), які є *концептогенними*, тобто такими, що сприяють формуванню *базових теоретичних конструктів* для *нової системи знань*. Так як носієм нових знань є суб'єкт-творець, чільне місце серед концептогенних чинників як особистісно-індивідуальних рис суб'єкта (креативність, спрямованість, здібності тощо) належить *мисленню* – комплексному утворенню, у яке інтегровано творчий, професійно-педагогічний та індивідуально-особистісний компонент [106, с.53].

Друга група – системоорганізуючі чинники. Виокремлення цієї групи відповідає вимогам інноваційної педагогічної системи як колективного творчого процесу, що підтверджується розробками науковців (наприклад, соціально-психологічною моделлю процесу колективного розв'язання творчого завдання К. Рудестама) [365, с.36].

Третя група – *системорозвивальні чинники*. До неї належать чинники, які визначаються об'єктивними суперечностями, що стимулюють діяльність суб'єкта. Вони поділяються на: а) *зовнішні*, що мають суспільно-політичне, соціально-економічне, соціокультурне походження; б) *внутрішні*, тобто ті, що проявляються через певні суперечливі тенденції *в межах педагогічної системи та ведуть до змін чи розвитку її компонентів і зв'язків* [106, с.54].

Четверта група – чинники обміну, що відповідають за взаємодію локального освітнього середовища (інноваційної педагогічної системи) та зовнішнього освітнього середовища вищого ієрархічного рівня (мезо- й макросередовищ) [265, с.172].

П'ята група – чинники функціональних зв'язків, до якої належать чинники «середовища функціонування структури» (наприклад, школа або сім'я) та «середовища мешкання» (тобто навколишнє середовище в широкому розумінні

або «локальне середовище»), що розглядаються як *об'єкти взаємозв'язку/взаємопроникнення* [485, с.174].

У дослідженні М. Павлюк вказується, що необхідною умовою розвитку професійної ідентичності вчителя є розвиток його особистості, а також удосконалення спеціальних знань та умінь, необхідних для професійної діяльності [280, с. 320].

Зупинимося на висвітленні загальних підходів науковців до змісту основних *чинників, механізмів і напрямів* розвитку професійної ідентичності вчителів. У своєму дослідженні О. Емельянова аргументовано доводить, що на формування професійної ідентичності впливають такі *чинники*:

- 1) зростання мотивації до самопізнання;
- 2) усвідомлення власних потреб, можливостей, професійних інтересів і цінностей;
- 3) створення позитивних образів і перспектив професійного та особистісного майбутнього;
- 4) постановка цілей для підтримки і розвитку образу Я;
- 5) надання індивіду максимального зворотного зв'язку в його особистісних проявах, професійній поведінці [116, с.153-156].

До основних *механізмів* становлення і розвитку професійної ідентичності дослідники-психологи [458, с.137-142; 472] зараховують: соціальну категоризацію, соціальне порівняння (міжособистісне та міжгрупове); соціальну ідентифікацію (персоналізація, самовизначення, самоорганізація), міжгрупову ідентифікацію. Формування професійної ідентичності відбувається на основі диференціації суб'єктом навколишнього світу на «професійний» (та частина зовнішньої реальності, що стосується професійної діяльності) та «непрофесійний». Науковець стосовно основних чинників формування професійної ідентичності вчителя переконана в тому, що «чим більш виражена диференціація соціального середовища у свідомості людини, тим вищим є рівень її ідентичності щодо певної професійної групи. Більш складною формою диференціації професійної реальності є виділення із загальних уявлень про

професію вузькоспецифічних умінь, що стосуються окремих аспектів професійної діяльності».

На думку Н. Жигінаса, розвиток професійної ідентичності може відбуватися в таких *напрямах*:

- 1) розвиток потреб та інтересів;
- 2) формування домагань особистості в плані визначення того, якою людина себе бачить;
- 3) більш глибоке усвідомлення себе, своїх можливостей та потреб [127, с.122].

Подібні підходи щодо напрямів формування професійної ідентичності відображені й у дослідженні А. Борисюк [47]. Зокрема, науковець висвітила три напрями професійної ідентичності. Першим є ставлення до себе як до професіонала, другим – відношення до професійної діяльності, третім – ставлення до професійної спільноти.

Професійна ідентичність як один із провідних критеріїв становлення особистості фахівця-професіонала виконує певні *функції*. У своїй роботі ми опиралися на інноваційні підходи до характеристики функціонального спектру, які представлені в дослідженні А. Борисюк [47, с.120]. Автор аргументовано доводить, що професійна ідентичність спрямована на виконання таких функцій, як:

- забезпечення соціального статусу (професійна приналежність);
- розвиток самоповаги;
- формування особистісної безпеки та зниження тривожності;
- самовдосконалення;
- професійне й особистісне зростання;
- структурування життєвого часу й простору;
- пошук особистісного сенсу життя [47, с.127].

Професійну ідентичність, на думку Т. Березіної [25, с.24], характеризує приєднання та накладання образу професії (зі всіма її закономірностями) на

особливості конкретної особистості. У баченні науковця професійна ідентичність спрямована на реалізацію таких двох функцій, як:

- розвиток «професійного почуття», тобто емоційного прийняття себе як людини, яка займається певною справою;
- усвідомлення власної ментальності, упевненості у власній професійній приналежності, самостійності та ефективності, переживання своєї професійної цілісності та визначеності [25, с.24].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виділити концептуальні підходи до професійної ідентичності. Насамперед уваги заслуговує *загальна психологічна концепція*, що опирається на Я-концепцію Р. Бернса [26], за якою людина намагається інтерпретувати події відповідно до власної Я-концепції з метою забезпечення емоційно-ціннісних ставлень. Дещо іншу позицію займає Е. Еріксон [472], у працях якого показано, що ідентичність формується як результат подолання кризи й підкреслюється основна роль у цьому особистісної мотивації та прийняття життєво важливих рішень у ситуації професійного вибору. Отже, формування ідентичності, на думку Е. Еріксона, постає як «процес одночасного відображення і спостереження, що протікає на всіх рівнях психічної діяльності, за допомогою якого індивід оцінює себе з погляду того, як інші, на його думку, оцінюють його» [472, с. 32].

Найбільш визнаною в психологічній науці вважається *соціальна концепція* професійної ідентичності [1, с.87; 132; 406; 478, с.158-181]. Її вперше запропонували Х. Теджфел та Дж. Тернер. Автори розглядають професійну ідентичність у вигляді когнітивної системи, що ототожнюється з Я-концепцією та містить дві підсистеми:

- 1) особистісну професійну ідентичність, яка здатна самовизначитися в термінах фізичних, інтелектуальних і моральних якостей;
- 2) соціальну професійну ідентичність, що складається з окремих ідентифікацій і визначається належністю людини до різних соціальних категорій: раси, національності, статі тощо [507, с.7–24].

З огляду на соціальну концепцію професійної ідентичності К. Шамлян [458, с. 137-142] трактує її «як почуття внутрішньої тотожності та інтегрованості в часі та просторі, як образ себе, що приймається особистістю, з усім багатством стосунків зі всім навколишнім соціальним світом» [458, с.138]. Таку ж думку, досліджуючи практичні механізми професійної діагностики, висловлює Т. Гончаренко [308, с.26]. Прихильником соціальної концепції є М. Марунець [231, с.90-97], яка відзначає, що розгляд професійної ідентичності має базуватися на уявленні про те, що повсякденна соціальна нестабільність закономірно формує суб'єкта, який порівняно легко змінює свої соціальні ролі та відповідні ідентичності. Нині професію пов'язують із перспективою актуалізації особистості та самоствердження, досягнення бажаного матеріального й соціального статусу» [231, с. 95].

З позиції *діяльнісного підходу* [147; 296; 467] професійна ідентичність розглядається через професійну продуктивність та зрілість. Дослідники проблеми вважають, що професійна ідентичність включає професійну орієнтацію та відбір, професійне навчання й адаптацію до даної професії. Встановлено, що на кожному психічному рівні можна виділити чисті типи особистості залежно від обраної сфери діяльності та рівня розвитку відповідних здібностей.

Зовнішні та внутрішні джерела формування професійної ідентичності у своїх дослідженнях виділяє Л. Шнейдер. Зокрема, до внутрішніх джерел становлення професійної ідентичності науковець відносить такі, як емоційно-позитивний фон, на якому відбувалось отримання інформації про професію; позитивне сприйняття себе в якості суб'єкта професійної діяльності; емоційно-позитивне сприйняття своєї приналежності до професійної спільноти; вдале засвоєння (присвоєння) прав та обов'язків, норм та правил професійної діяльності; готовність фахівця прийняти на себе професійну відповідальність; характер прояву та самоприйняття екзистенційного та функціонального «Я»; мотиваційна активність до реалізації себе у вибраній професії [467]. Л. Шнейдер підкреслює пріоритетність зовнішніх джерел розвитку професійної ідентичності на початковому етапі навчання, до яких відносить інформаційно

насичене навколишнє середовище, з якого отримується інформація про об'єкт і суб'єкт праці, цілі та завдання, засоби отримання освіти, вимоги професії до людини та ін. Саме в процесі формування такого середовища значну роль відіграють інформаційно-комунікаційні технології. Це стосується в першу чергу вчителів, як носіїв інформації.

Самостійна постановка цілей та їх досягнення визначають новий рівень діяльності, що характеризується рефлексією. Проблематизація в професійній діяльності активізує критичне мислення особистості, процеси реконструкції діяльності, пошук оптимальних нормативних, тактичних і стратегічних схем, чіткіше проявляє властивості самоорганізації та саморозвитку всієї системи діяльності. А критичне мислення сприяє розвитку педагогічного мислення.

Нині навчання, зокрема і професійне, часто зводиться до простої трансляції знань, а отже, становлення особистості професіонала відбувається здебільшого стихійно. Для того, щоб цей процес став цілеспрямованим, необхідно виявити існуючі тенденції розвитку професійної ідентичності майбутніх фахівців у процесі навчання, оскільки в суспільстві з високим соціальним статусом професії професійна ідентичність є ведучим фактором психологічного благополуччя людини, що дає їй відчуття стабільності та впевненості у своїх силах.

Зазначимо, що на сучасному етапі розвитку психологічної й педагогічної науки накопичено багато методологічного та текстологічного матеріалу, у якому представлено різні теоретичні та практичні підходи до вивчення професійної ідентичності, що взаємодоповнюють один одного, виділяючи в якості об'єкта дослідження різноманітні сторони наукового феномена «ідентичності» та «професійної ідентичності». Однак нині недостатньо дослідженим є поєднання психологічних та педагогічних аспектів, а також не висвітлені й досі питання щодо сутності та змісту психолого-педагогічних основ формування професійної ідентичності майбутніх учителів. Саме це є поштовхом до більш ґрунтовного дослідження структури професійної ідентичності, загальна схема якої подана на рис. 2.2.

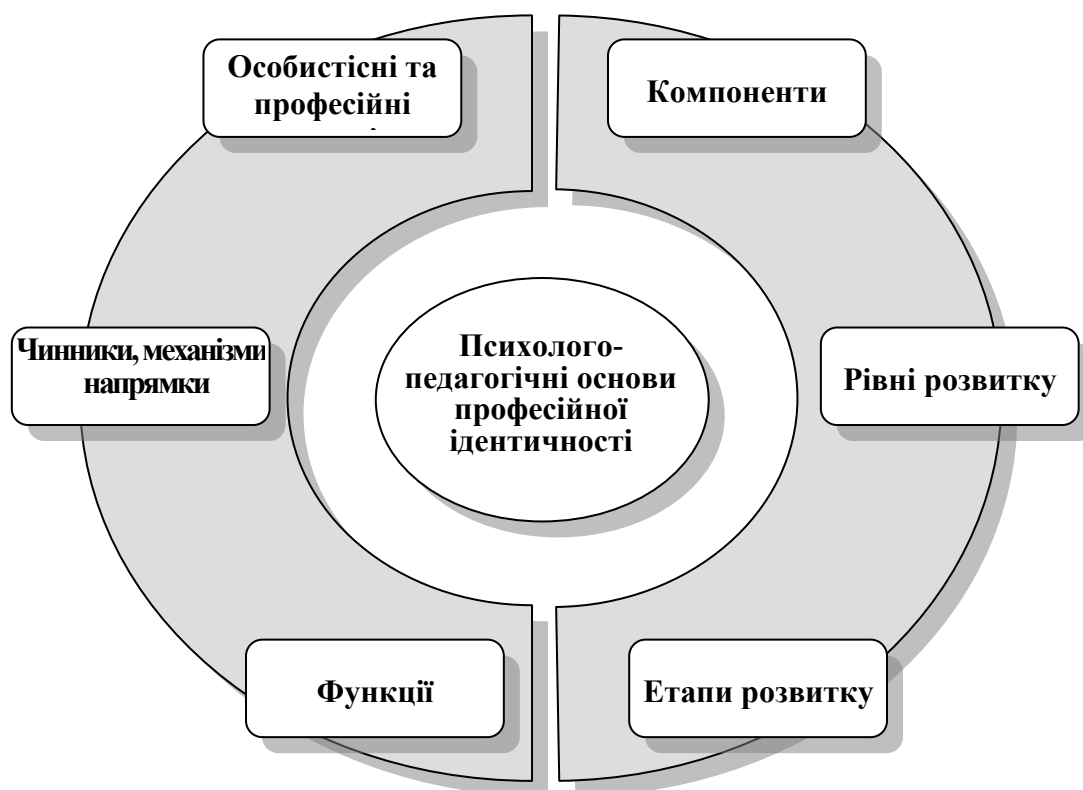


Рис.2.2. Структура п рофесійної ідентичності майбутнього фахівця

Слід зазначити, що серед досліджень, спрямованих на вивчення особистісних якостей висококваліфікованих учителів, які здатні успішно просуватися шаблями кар'єрного сходження, набуваючи професійної ідентичності у своєму статусі, чільне місце посідає проблема професійно важливих *якостей*. Результати аналізу напрацювань, присвячених проблемі вивчення професійних якостей фахівця, свідчать про неоднозначність уявлень щодо їх змісту та наявну суперечливість вимог, що висувуються сучасними умовами функціонування професії учителя. Зупинимось на характеристиці деяких психолого-педагогічних підходів науковців.

До прикладу, С. Вітвицька [64, с.186-189] і Н. Головань [79] акцентують увагу на тому, що нині суттєво зросла увага науковців до аналізу фахових якостей особистості майбутнього учителя. Зокрема, на думку Ю. Романової [362, с.197-203], зростаючі вимоги пояснюються такими факторами: «по-перше, складними та швидкоплинними соціальними процесами, пов'язаними зі змінами векторів суспільного розвитку, посиленням його інформаційної складової, зростаючою інтелектуалізацією праці; по-друге,

суспільними запитами на виховання конкурентоспроможного фахівця, що більшою мірою забезпечується якістю професійної підготовки; по-третє, необхідністю творчого зростання особистості працівника, здійснення ним успішної кар'єри» [362, с.197].

Ми підтримуємо позицію вченого Є. Клімова [164], який розглядає професійно важливі якості фахівця за конкретними правилами. У своїх дослідженнях автор показує, що праця компетентного фахівця буде ефективною лише в тому випадку, коли індивідуально-особистісні риси суб'єкта повністю відповідатимуть вимогам, які висуваються до нього самою професією [164, с.133]. Подібну позицію висловлює й Ж. Вірна [63], яка наголошує на необхідності позитивного уявлення фахівця про образ «Я», мотивації на досягнення успіху, які в комплексі забезпечують контроль над професійною ситуацією, що, у свою чергу, призводить до успішного виконання всіх професійних обов'язків [63, с.121]. Дотичною, з огляду на предмет нашого дослідження, вважаємо позицію О. Саннікової [374, с.209-245.], яка розглядає особистість професіонала як складну систему, якій притаманні певні ієрархічні рівні: індивідуально-типові особливості (формально-динамічні та якісні особливості індивідуальності); професійно важливі якості; професійна компетентність (знання, навички, уміння, їх якість та рівень) [374, с.221].

Серед усіх якостей, якими наділена людина, учені виокремлюють конкретні риси фахівця-професіонала. Дотичним до предмета нашого дослідження є перелік загальних особистих рис професіонала, який представлено в науковій розвідці У. Родигіної [321, с.39-48.]. Зокрема автор виокремила:

- ефективність результату діяльності;
- володіння спеціальними знаннями та вміннями;
- здатність до творчості (креативність);
- відповідальність за свою діяльність;
- свідомість діяльності;
- наявність відповідної професійної етики [321, с.40].

У сучасній зарубіжній та вітчизняній психолого-педагогічній науці можна виділити три напрями дослідження проблеми ідентичності: у контексті досліджень самосвідомості, Я-концепції, самовизначення [415; 500].

Перший підхід – вирішення проблеми ідентичності в контексті досліджень самосвідомості. Психологічне значення її полягає в тому, що кожна людина не лише пізнає, але й творить сама себе, тобто через самопізнання відбувається розвиток особистості. Окремі представники цього підходу вважають ідентифікацію центральним механізмом формування самосвідомості [225] і зазначають, що ідентифікації, які відбуваються в онтогенезі, формують соціально значущі риси особистості, а серед факторів, які впливають на розвиток самосвідомості, важливими є стосунки батьків та дітей, місце проживання людини та специфіка її культурного середовища.

Дещо іншу позицію висловлює у своїх працях І. Старовойтова [415, с.3-20], у відповідності з дослідженнями якої індивід стає «повноцінною людиною», коли усвідомлює свою ідентичність як складну систему різних рівнів свідомості: індивідуального й колективного, онтогенетичного та соціогенетичного.

Французький психолог С. Московічі стверджує, що свідомість індивіда організована за типом ідентифікаційної матриці як специфічної категоріальної системи знань суб'єкта. У її основі – велика кількість ідентичностей: загальнолюдська, етнічна, статевая, релігійна, професійна та ін. Розподілом інформації в ідентифікаційній матриці керує домінуюча в даний момент ідентичність [500, с.211-250].

Важливим аспектом становлення особистості є її готовність до вибору професійної діяльності. Вона проявляється через здібності, нахили, які потім реалізуються в суспільній практиці. Вдале й оптимальне поєднання природніх рис і набутих знань формує професіонала. Професіоналізм визначають як сукупність досягнутих індивідом теоретичних знань, практичного досвіду та професійних навичок у визначеній поділом праці сфері людської діяльності.

Професіоналізм як здатність людини до виконання доцільної діяльності – це не лише володіння певною майстерністю, а й духовно-моральні характеристики людини, без яких неможливе найбільш ефективне виконання професійної діяльності. Професіоналізм – необхідна умова самореалізації людини в суспільстві, але для цього тільки його недостатньо. Зазначимо, що професіоналізм включає в себе компетентність як складову, тому що компетентність – це тип організації знань, який дозволяє ефективно діяти. Відповідно, у кожній професії формується певне підґрунтя для розвитку професіоналізму та професійних відносин. Вважаємо, що професія вчителя не є виключенням.

Розглядаючи професіоналізм як системне утворення на основі концептуальних передбачень, С. Дружилов виділяє:

1) професіоналізм, розглянутий як інтегральна властивість, – це сукупність найбільш стійких і тих, які постійно проявляються, особливостей людини-професіонала, що забезпечують певний якісно-кількісний рівень його професійної діяльності;

2) професіоналізм, розглянутий як процес, ґрунтується на виділенні його тимчасових характеристик: тривалості та стійкості фаз і стадій;

3) професіоналізм, розглянутий як стан людини-професіонала, відображає зафіксоване свідомістю суб'єкта на певний момент часу інтегральне відчуття комфорту / дискомфорту окремих підсистем або всього організму загалом (під час активізації регулятивних функцій в адаптації суб'єкта до компонентів професійного середовища) [110, с.51-55].

Підхід до професіоналізму як системного утворення на основі концептуальних передбачень прогнозував визначення компонентів, критеріїв і рівнів сформованості професійної ідентичності.

Кожна складова навчального процесу характеризується певною структурою, яка має відповідати його особливостям. Такими особливостями визначається професійна ідентичність майбутнього учителя, структуру якої розглянемо в наступному параграфі.

2.3. Структура професійної ідентичності майбутніх учителів

До структури професійної ідентичності віднесли компоненти, критерії та показники. Їх вибір відбувався у відповідності до зовнішніх і внутрішніх факторів, які впливають на навчальний процес.

Визначальними, системоутворювальними компонентами професійної ідентичності фахівця є суб'єктивні (особистісні) характеристики, адже вони відповідають за успішне формування професійних знань, умінь і навичок у процесі вивчення різних професійних дисциплін, забезпечують подальший гармонійний професійний розвиток фахівця. Інтегративним особистісним показником готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності є його професійна ідентичність, оскільки саме вона є центральною категорією професійної самосвідомості особистості, відображає єдність її професійного менталітету й майстерності, забезпечується професійним досвідом і професійним спілкуванням; вона воєдино пов'язує долю та істину, реальність і ментальність, свідомість та поведінку фахівця [457, с. 21-26.]. Професійний розвиток особистості передбачає цілковите занурення у виконання власних професійних обов'язків та усвідомлення свого місця в системі міжособистісних стосунків колективу й системі професійного простору загалом.

Професійну ідентичність Б. Ананьєв [9], О. Маслоу [232], Х. Теджфел [507] та Дж. Тернер [508] представляють через три складові Я-концепції:

1. Когнітивна складова (фахові знання та професійні переконання, усвідомлення професійного Я-образу). Вона базується на когнітивному підході. Наш вибір обґрунтований тим, що в теорії американських психологів Г. Теджфела і Дж. Тернера ідентичність визначається як когнітивна система, що виконує роль регулятора поведінки людини у відповідних умовах [507, с.7-24].

2. Емоційна складова (емоційно-оцінне ставлення до професійних переконань і знань, до самого себе). Основою для формування цієї складової є екзистенційно-гуманістичний підхід. Представники цього напрямку визначають ідентичність як внутрішнє усвідомлення, інтуїтивне відчуття світу та іншої

людини, як спосіб сприйняття світу, де відбувається вихід за рамки свого Я; як намагання людини бути більш терплячою, люблячою, емпатійною. Саме це здатне змінити світогляд та сформувані нові критерії оцінювання себе й інших [232, с. 108-118].

3. Поведінкова складова (включає потенційні поведінкові реакції на конкретні дії, які можуть бути викликані знаннями про себе і ставленням до себе.). Для її формування був використаний ціннісно-вольовий і структурно-динамічний підходи. У працях авторів [9; 66, с. 261-263; 132] за зазначеним підходом ідентичність визначається як динамічна система, що розвивається нелінійно протягом усього життєвого шляху людини й має складну ієрархічну структуру.

Логіку формування професійної ідентичності майбутніх педагогів представляє М. Солдатенко трьома напрямками.

1. Когнітивно-диспозиційний напрям. Цей напрям забезпечувався формами навчання: лекції, семінарські заняття, дискусії, спостереження за роботою вчителів під час практики, самостійна робота з науковою літературою, підготовка доповідей. Його мета – формування пізнавального компонента професійної ідентичності для створення образу професіонала, професійної поінформованості. Когнітивний компонент базується на самостійній навчально-пізнавальній діяльності за ознаками:

- професійна підготовка майбутнього вчителя враховує національний і світовий досвід організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності з метою підвищення професіоналізму та особистісного розвитку майбутнього вчителя;

- самостійна навчально-пізнавальна діяльність розглядається не лише як системоутворювальний дидактичний чинник, спільний для суб'єктів учіння у вищих та середніх закладах освіти, але і як засіб самоосвіти в умовах професійної діяльності;

– самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів педагогічних навчальних закладів є необхідною умовою підготовки майбутнього вчителя до організації самостійної навчальної діяльності учнів [412, с. 78].

2. Орієнтаційно-рефлексивний напрям. Форми: рефлексивні тренінги, написання оглядів, само- і взаємооцінки, дискусії, круглі столи за участю фахівців-практиків. Мета цього напрямку – формування емоційно-вольового й емпатійного компонентів професійної ідентичності, результатом якого є самоаналіз професійного образу Я, співвіднесення його з ідеальним образом професіонала.

3. Практико-орієнтаційний напрям. Основними формами його реалізації є ділові й рольові ігри, моделювання професійних ситуацій та занурення в них, рольові тренінги, складання життєвих і професійних планів, перспектив, стратегій професійного розвитку, професійні практикуми. Мета – формування комунікативного та діяльнісно-практичного компонентів професійної ідентичності, що призведе до реалізації сформованого образу професіонала, системи професійних цінностей у навчальній, квазіпрофесійній і професійній діяльності через систему соціальних і професійних ролей, самовизначення в просторі професійної культури, оволодіння моделями міжособистісних взаємодій, формування досвіду творчої професійної діяльності [412, с. 78].

Зазначені напрями можуть бути співвіднесені з різними етапами становлення професійної ідентичності: когнітивно-диспозиційні переважають на адаптаційному етапі формування, орієнтаційно-рефлексивні – на стабілізаційному, а практико-орієнтаційні – на уточнювальному.

У роботах А. Ватермана [510] виділено ціннісно-вольовий аспект ідентичності. На думку вченого, він пов'язаний з чітким самовизначенням через вибір цілей і життєвих цінностей, яких людина дотримується протягом усього життя, і поділяється на процесуальний (процес вибору засобів досягнення ідентичності) і змістовий (врахування специфіки цілей, цінностей і переконань, які обирає людина).

Зазначимо, що в питанні компонентів професійної ідентичності поки не вироблено єдиної позиції, а тому кожен науковець обґрунтовує своє бачення змісту складових професійної ідентичності. До прикладу, А. Лукіяничук [220, с. 375] до складових компонентів професійної ідентичності педагога відносить комунікативний, емоційно-вольовий та емпатійний. Саме ці компоненти формують ядро професійної ідентичності – образ професійного Я, зміст якого, крім названого вище, складає навчально-професійна діяльність, вивчення студентами передового педагогічного досвіду, академічні компетенції, що формують майбутні індивідуальні якості особистості і властивості педагогічної діяльності. На думку дослідниці, зазначене сприятиме сформованості в майбутніх фахівців педагогічного профілю низки якостей, властивостей, а саме: «дотримання моральних принципів загальнолюдських ідеалів; розуміння сучасних проблем розвитку суспільства, людського буття, духовної культури; початкові знання з різних напрямів культури, мистецтва, науки; загальна ерудиція; широке коло інтересів; здатність співчувати, співпереживати, вільно спілкуватися з людьми різного віку» [220, с. 373].

Виділено зовнішні компоненти (пов'язані з тим, як колеги сприймають і оцінюють фахівця) та внутрішні (процеси самосприйняття та професійної самосвідомості) в працях І. Хамітової [446, с. 64-75]. Як важливі, науковець розглядає когнітивний компонент (судження, думки), емоційний (переживання щодо професійної діяльності), поведінковий (для особистості з розвинутою професійною ідентичністю притаманні цілеспрямованість, рішучість, відповідальність, наполегливість, принциповість тощо) [446].

Стосовно компонентів, які сприяють формуванню професійної ідентичності майбутніх фахівців, Л. Шнейдер виділяє такі: смисли та просторово-часові характеристики діяльності, індивідуальні цінності людини, прототипічні професійні образи [466].

У напрацюваннях Н. Шевченка головний акцент зроблено на ціннісному компоненті, який, за певних обставин, є основним регулятором активності

фахівця та спрямованості розвитку його професійної ідентичності. Як зазначає Н. Шевченко, саме система цінностей фахівця «припускає вибір, і тому саме в ситуаціях вибору найбільш яскраво виявляються характеристики, які належать до ціннісно-змістового компонента свідомості людини» [460, с. 50].

Зупинимося на характеристиці компонентів, які є визначальними у формуванні професійної ідентичності в нашому дослідженні. Насамперед, аналізуючи праці науковців А. Лукіянук [221], І. Хамітової [446], Л. Шнейдер [466], можемо вказати три групи компонентів професійної ідентичності: знання та професійні переконання, внутрішні та зовнішні (рис.2.3).

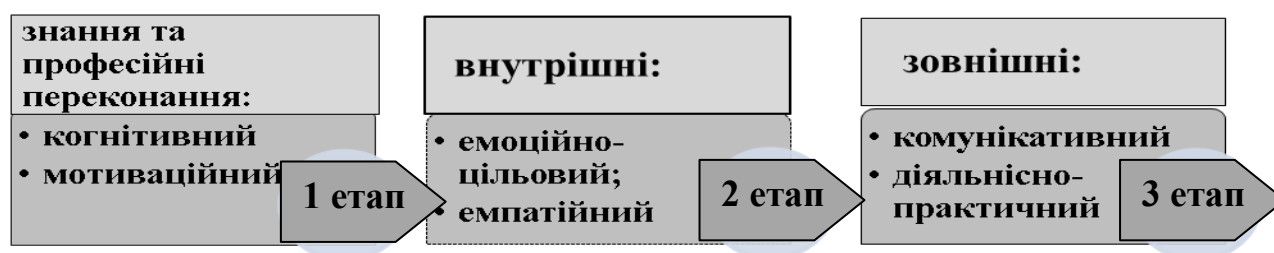


Рис.2.3. Структура професійної ідентичності майбутніх учителів

Компоненти обирали на основі стратегій навчального процесу. Науковці стратегію визначають як мистецтво керівництва чим-небудь, що ґрунтується на правильних і довготривалих прогнозах. Нами враховано і трактування, що стратегія – це «деякий спосіб набуття, зберігання та використання інформації, яке служить для досягнення певних цілей у тому сенсі, що він має призвести до певних результатів». Стратегія в тлумаченні Ієн ван Ек – це суб'єктивний план здійснення діяльності, що є складною і новою, щоб реалізуватися автоматично [491]. Зазначені вище науковці розглядають проблему навчання студентів через застосування навчальних стратегій при вивченні іноземної мови. При цьому вони виходять із когнітивної теорії, за якою формування компетенцій, зокрема й професійної, розглядається як оволодіння комплексною навичкою

оброблення інформації (суттєва роль у цьому належить засобам ІКТ). За баченням цих науковців, навчальні стратегії вважаються процедурними знаннями, застосування яких спирається на свідоме розуміння виконуваних дій [297]. Британські вчені пропонують поділяти навчальні стратегії на метакогнітивні, когнітивні, афективні, соціальні та комунікативні [489; 502; 503]. Вони відзначають, що використання навчальних стратегій, зокрема метакогнітивних, дозволяє студентам організовувати та планувати свою діяльність, привчає до самостійності, пошуку необхідної інформації, перенесенню вмінь і навичок з одного навчального контексту на інший. Афективні та соціальні стратегії сприяють забезпеченню зниження тривожності в групі, спільній навчальній діяльності, створенню доброзичливої атмосфери та продуктивних робочих відносин в групі.

Провівши аналіз різних означених навчальних стратегій, дійшли висновку, що їх використання буде сприяти правильному вибору компонентів формування професійної ідентичності майбутніх учителів. Тому на основі цих стратегій обирали компоненти формування професійної ідентичності студентів.

Розглянемо характеристику компонентів, які, на нашу думку, будуть сприяти формуванню професійної ідентичності.

1. Когнітивний компонент професійної ідентичності полягає у формуванні об'єму певних професійно значущих знань та умінь, тобто виконує інформаційну функцію. Аналіз основних дидактичних функцій дає змогу виокремити серед цього об'єму знань такі види, як: інформація про навколишнє середовище (уявлення про сутність та властивість предметів і явищ навколишньої дійсності); форми і методи практично-пізнавальної діяльності (правила, норми та порядок розвитку умінь та навичок); ставлення до різноманітних явищ навколишнього середовища та співвідношення між ними, включаючи цінності соціальних груп та суспільства загалом [155].

Когнітивний компонент допомагає у формуванні та розвитку пізнавальної діяльності й активізує вміння і навички до формування готовності працювати в

інформаційному суспільстві, що передбачає усвідомлення майбутнім учителем самого процесу інформатизації освіти, який є одним з напрямів інформатизації всього суспільства. Він характеризується глибиною оволодіння знаннями, можливістю їх застосування для досягнення цілей професійної діяльності. Завдяки впливу когнітивного компонента в процесі розвитку пізнавальної активності формуються: науково-практичне володіння навичками опрацювання інформації; зацікавленість у пізнавальній роботі з освітніми об'єктами; уміння узагальнювати, аналізувати та адаптувати отримані знання для застосування в системі освіти; вміння орієнтуватися в нових перспективах, планувати професійну діяльність та оцінювати її результати.

2. Мотиваційний компонент є основою для формування інших структурних компонентів. Для нього характерним є позитивне ставлення до навчання, стійкий інтерес до освітнього процесу, потреба використовувати набуті знання, уміння й навички в майбутній професійній діяльності.

Навчальна мотивація визначається як вид мотивації, включений до навчальної діяльності (А. Маркова [229]). Як і будь-який інший вид, навчальна мотивація визначається через специфічні для навчальної діяльності чинники, а саме: 1) власне освітню систему, установу; 2) організацію освітньої діяльності; 3) суб'єктивні особливості, притаманні конкретному студентові; 4) суб'єктивні особливості педагога, його ставлення до професійної діяльності та студентів; 5) специфічні особливості навчального предмета.

У своїх дослідженнях виходили з того, що мотивація є сукупністю внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, що спонукають до діяльності та спрямовують її на досягнення певних цілей. Саме розуміння внутрішніх і зовнішніх механізмів мотивації в обранні професії забезпечує менеджерам можливість виробити ефективну стратегію у сфері трудових відносин, створити «режим найбільшого сприяння» для тих, хто бажає ефективно працювати [455, с. 52].

Більш докладно роль індивідуально-психологічних факторів у навчанні

висвітлено С. Сінкевичем [396, с. 27]. Серед основних факторів успішності навчання ним виокремлено професійну й навчальну мотивації, рівень сформованості загальнонаукових умінь, вихідний рівень навченості провідної для спеціальності дисципліни, рівень розвиненості загального інтелекту й спеціальних фахових здібностей, навчально-пізнавальну активність.

У дослідженнях науковців [408, с. 176-179; 419] визначено роль мотиваційної сфери в становленні фахівця. Мотиваційна сфера студента складається із внутрішньої та зовнішньої навчальної мотивації. Внутрішня мотивація навчання передбачає внутрішні мотиви вступу до педагогічного вищого навчального закладу, навчально-пізнавальні мотиви, мотиви самоосвіти, релевантні професійні мотиви.

Зовнішня навчальна мотивація передбачає зовнішні мотиви вступу до вищого педагогічного навчального закладу, вузькі пізнавальні мотиви, нерелевантні професійні мотиви.

Важливою складовою мотиваційного компонента є комплекс мотивів, цінностей та настанов, що утворюють педагогічну спрямованість особистості. У контексті нашого дослідження такими є:

- 1) позитивне ставлення до роботи в освіті та впевненість у правильності зробленого вибору;
- 2) наявність інтересу до змісту діяльності, широта інтересів та їх творчий рівень (творчий задум);
- 3) домінування гуманістичних професійних цінностей та ідеалів;
- 4) стійкі та адекватні наміри розвитку кар'єри в освіті [95].

3. Емоційно-ціннісний компонент виконує безліч функцій, центральною серед яких є регуляторна. Саме тому науковці переважно розглядають цей компонент у тих видах діяльності, де людині доводиться долати різні емоційні, екстремальні, стресові та інші ситуації [227, с. 7-8; 247, с. 63].

Емоційна регуляція всіх сфер професійної діяльності майбутніх учителів

реалізується у двох напрямках:

- забезпечення управління психічними станами самої особистості майбутнього вчителя, його діяльності й поведінки;
- оволодінні сукупністю прийомів і методів, які дозволяють регулювати психічні стани та поведінку інших людей.

Також регуляторна функція психічних станів образу Я розглядається з позиції динамічного існування двох антагоністичних тенденцій: по-перше, необхідно підтримувати самооцінку, уявлення про себе та свої можливості на максимальному рівні; по-друге, зменшувати свої сподівання з метою уникання невдач. Майбутній учитель повинен підвищувати ефективність своєї діяльності з метою досягнення успіху або відмовлятися від домагань, щоб підтримати самооцінку й самоповагу.

Емоційно-ціннісний компонент пов'язаний із чуттєвим пізнанням світу, що формується поступенево. На першому ступені проявляється відкритість, природність, інформаційність у стосунках між суб'єктами. Другий ступінь – передбачав щире зацікавлення із суб'єктами, їх культурою, стереотипами поведінки, з урахуванням міжкультурного діалогу. Спілкування може бути побудовано так: «У даній ситуації в нас прийнято чинити так, а як прийнято у Вас?». Третій ступінь – емоційне прийняття. Тут відбувається перехід від співпереживання до співчуття, до сприйняття світу очима й вухами представників іншої культури. Справжній міжкультурний діалог починається лише тоді, коли зроблено кроки на шляху взаєморозуміння й прийняття загалом особистості людини іншої культури.

4. Емпатійний компонент розглядає взаємовідносини між викладачами та студентами як суб'єкт-суб'єктивні й рівноправні, з врахуванням інтелектуально-емоційних взаємодій суб'єктів спілкування, сприйняття чужих почуттів, включає в себе домінанти ментальності та світогляду, систему особистісних сенсів [400, с. 6-9].

Узагалі педагоги-науковці розглядають емпатію як:

- специфічну емоційну форму пізнання, об'єктом якої є людина [69, 147-158];
- особливу здатність суб'єкта до сприйняття емоційних переживань іншої особистості, що дозволяє в міжособистісній взаємодії порозумітися, узгодити позиції та обрати відповідно до цього засоби само- і взаєморегуляції [55];

- проникнення в емоційний внутрішній світ іншої людини, здібність індивіда до співпереживання тих емоцій, що виникають в іншого індивіда під час взаємодії [79];

- комплексне поняття, що включає в себе:

- 1) психічний процес, спрямований на моделювання та аналіз внутрішнього світу почуттів іншої особистості, причому цей процес має динамічний, процесуальний і фазовий характер;

- 2) психічну реакцію у відповідь на стимул;

- 3) властивість особистості, яка розкривається в здатності давати опосередкований емоційний відгук на переживання суб'єкта контакту та включає в себе рефлексію внутрішніх станів, думок і почуттів самого суб'єкта емпатії [190];

- індивідуально-психологічну властивість, що характеризує здатність людини до співпереживання й співчуття та є важливим компонентом у балансуванні міжособистісних стосунків, робить поведінку соціально обумовленою [117, с. 60].

Емпатія формується та розвивається в процесі взаємодії людей. Вона дозволяє підняти розвиток індивідуальності людини на рівень, що передбачає активність усіх сторін спілкування, взаємопроникнення у світ почуттів один одного, прагнення до співчуття, тобто ставить позиції учасників у відповідність психологічним закономірностям суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Емпатію поділяють на:

- емоційну, що спирається на механізми проекції та наслідування моторних та афективних реакцій іншого;

- когнітивну, засновану на інтелектуальних процесах – порівнянні,

аналогії тощо;

– предикативну, що проявляється у здатності передбачати негативні реакції партнерів по спілкуванню в конкретних ситуаціях [79].

Таким чином, педагогічна емпатія визначається як невід’ємна складова професійної ідентичності майбутнього вчителя, вона є елементом цілісної системної педагогічної дії, причому вказані аспекти педагогічної емпатії перебувають у взаємозв’язку, стимулюють формування образу професійного Я та розвиток професійної ідентичності.

5. Комунікативний компонент сприяє розвитку професійного образу Я майбутнього вчителя через формування спільності пізнавально-практичної діяльності, взаємовідносин та спілкування в професійному колективі; соціалізації особистості за рахунок розвитку умінь і навичок встановлення й підтримування ефективного спілкування з іншими людьми [109]. Він передбачає наявність сукупності професійно-особистісних якостей, умінь, навичок, які є основою готовності вчителя до педагогічного спілкування з представниками різноманітних соціальних та вікових груп; спрямовують його на пошук та прийняття ефективних рішень у ситуаціях взаємодії з учнями, батьками, колегами; розвивають уміння слухати, розуміти й бути зрозумілим для інших суб’єктів комунікації.

Комунікативна діяльність учителя є постійною складовою його професійної діяльності, оскільки сама специфіка роботи педагога передбачає те, що він є як джерелом інформації, так і організатором навчально-виховного процесу, взаємовідносин та спілкування в навчальному колективі. Тому не викликає сумніву безпосередня залежність рівня професійної ідентичності майбутнього вчителя від рівня розвитку його комунікативних умінь та навичок [44, с. 262].

Якщо розглядати комунікативний компонент як здатність до педагогічних впливів, його зміст можна представити як можливість встановлення ефективних взаємовідносин між учителем та учнями відповідно до їх

розвитку [109, с. 63-68]. Загалом жодна з функцій вчителя не може відбуватися поза рамками його взаємодії і спілкування з учнями. Тобто в педагогічній діяльності спілкування займає положення не однієї з функцій, а універсальної форми навчально-виховної діяльності, завдяки якій сама ця діяльність і відбувається.

6. Діяльнісно-операційний компонент професійної ідентичності безпосередньо відображає сутність процесу навчання, яка реалізується відповідними методами, прийомами та формами організації викладання й навчання. Він дає можливий розгляд професійної ідентичності як результату процесу рішення професійно значущих проблем і завдань. При цьому кожне прийняте рішення з приводу себе і своєї професійної діяльності щодо взаємодії і відносин з іншими людьми в поведінковому плані буде виражено у формі вчинку.

У нашому дослідженні розглядаємо діяльнісно-операційний компонент як такий, що характеризує вміння здійснювати дії, які формують професійну ідентичність, здатність виконувати складні спеціалізовані завдання й тести, володіння роботою з комп'ютером, уміння приймати рішення в нестандартних педагогічних ситуаціях, працювати в команді на основі ділової взаємодії в групі, вибирати й застосовувати основні методи та засоби збору й опрацювання інформації

Діяльнісно-операційний компонент проявляється в конкретних діях і реалізується поетапно. Перший етап – спостереження за вчинками, словами, жестами, діями інших людей; ефективне використання прийомів активного слухання, активного бачення й активного співпереживання. Другий етап – інтерпретація й розуміння поведінки представника іншої групи. Третій етап – висновки й оцінка правильності, адекватності своїх дій у певній ситуації.

Учені по-різному визначають послідовність зазначених компонентів у структурі досліджуваного феномена. Однак відсутність хоча б одного з них, на думку М. Павлюк, спричинить недостовірність характеристики особливостей та

рівнів сформованості професійної ідентичності [280, с. 321].

Сформованість кожного з компонентів визначалася за критеріями, які їм відповідають. При визначенні критеріїв керувалися такими вимогами:

1) критерії мають розкриватися через низку показників, завдяки яким можна дійти висновку щодо рівня вираженості цього критерію;

2) критерії повинні відбивати динаміку якості, що вимірюється в часі та просторі (І. Блаугберг [36], І. Ісаєв [149, с. 63-72]).

Вивчаючи теоретичний аспект проблеми критеріїв, переконалися в тому, що дослідники з різних позицій підходять до розуміння та тлумачення цього поняття. Його визначають як «рівень», «показник», «параметр», «ознаку». Підтримуємо думку В. Радула, що під критерієм розуміється «ознака, за якою класифікуються, оцінюються відповідним індикатором психічні явища, дії або діяльність, зокрема при їхній формалізації» [413, с. 122].

За визначенням, яке подається у Великому тлумачному словнику сучасної української мови, «критерій – це підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось, мірило» [59, с. 758].

Згідно із визначенням, яке надає Філософський словник, критерій (від грец. κριτήριον – мірило оцінювання) – засіб перевірки того чи іншого твердження, гіпотези, теоретичної побудови [438, с. 221]. Український педагогічний словник так визначає це поняття: критерії – показники, які поєднують у собі методи розрахунку, теоретичну модель розподілу та правила прийняття рішення про правдоподібність нульової або однієї з альтернативних гіпотез [287, с. 181].

У Глосарії іноземних слів знаходимо таку дефініцію: критерій – визначна ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чогось; мірило оцінки; те, що засвідчує об'єктивну істинність пізнання [402, с. 324].

У психолого-педагогічній літературі найбільш поширеними є такі визначення цього поняття:

1) критерій – набір якісних характеристик, що використовуються для винесення судження щодо виконання, продукту виконання або як інструмент оцінювання [173];

2) найзагальніша сутнісна ознака, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому рівень виявлення, якісна сформованість, визначеність критерію виражається в конкретних діях;

3) ознака, завдяки якій відбувається оцінка, визначення або класифікація явища, процесу [439].

Отже, у межах нашого дослідження визначаємо критерій як об'єктивну сутнісну ознаку, на основі якої можна здійснити оцінювання сформованості міжкультурної компетенції майбутніх фахівців.

При розробці критеріїв та рівнів сформованості професійної ідентичності враховували такі вимоги до їх визначення:

1) критерій має відображати відносну значущість властивостей об'єкта, що оцінюється;

2) критерій повинен адекватно представляти властивості або явища;

3) сформовані критерії мають нести ознаки, притаманні предмету, який вивчається, незалежно від волі або свідомості суб'єктів;

4) ознаки повинні бути сталими, мають повторюватися та відображати сутність явища;

5) система взаємопов'язаних ознак повинна розкривати основний зміст критеріїв [37].

Обираючи критерії для визначення сформованості компонентів професійної ідентичності, використали результати роботи науковців. У дослідженнях з педагогіки, психології викладено *вимоги до відбору, обґрунтування й змістовного визначення критеріїв*.

На думку В. Сластьоніна і Л. Подимова, загальними вимогами до критеріїв, що розробляються в освітньому просторі, є такі:

- 1) критерії мають відбивати основні закономірності формування особистості;
- 2) критерії повинні слугувати засобом установлення зв'язків між усіма компонентами системи, що досліджується;
- 3) якісні показники мають подаватися в єдності з кількісними показниками [401, с. 108].

Для предмета нашого дослідження цінним є аргументація В. Якуніна, який звертає увагу на проблему *ефективності* навчання у вищій школі й визначає, що основним її критерієм є *психологічний результат*, а саме – «...психічні зміни й новоутворення, що формуються в процесі керованої навчально-пізнавальної діяльності...» [480, с. 46]. Також врахували, що наявність цього критерію є надто «загальною вказівкою», яка «...не дає можливості виміряти на практиці реальні психологічні зсуви, що виникають у результаті навчання й виховання» [480]. З огляду на це, автор висуває такі вимоги:

1. Психологічний результат – критерій ефективності, що первісно фіксується у вигляді *мети* навчання, має бути заданий у конкретному переліку необхідних (очікуваних) психологічних якостей, з визначенням бажаного ступеня їх вираженості.

2. *Цілі* навчання (наступний психологічний результат) потребують їх якісної та кількісної визначеності.

3. Як *показники результативності* чи *продуктивності* навчання варто розглядати *повноту* і *ступінь* наближення до заданих норм [481, с. 47].

При цьому В. Якуніним основний критерій *ефективності навчання* подається у вигляді «професійно й соціально значущих психологічних якостей особистості фахівця – випускника вищої школи».

Ступінь прояву критерію виражається через показники. Показник становить кількісну характеристику явищ і процесів, які дають змогу дійти висновку про їх стан у динаміці [199]. Критерій – це поняття ширше, ніж

показник, тому можлива ситуація, коли при одному критерії існує ціла система показників.

Дослідники під поняттям «показник» розуміють ознаку, що дає можливість виокремити найбільш суттєві аспекти педагогічної діяльності та адекватно їх оцінити. Такі аспекти поділяються на процесуальні, які розкривають як зовнішній бік навчально-виховного процесу (професійні дії, вміння викладачів і студентів), так і внутрішні його особливості (мотиви, оцінки, результат діяльності) [80].

Розглянемо залежності між компонентами, критеріями й показниками, обраними нами.

Уміння здійснювати пошук та обробку інформації визначили як критерій когнітивного компонента, що характеризується такими показниками, як:

- ступінь розвитку дій здійснювати пошук та обробку інформації з використанням ІКТ;
- розуміння значущості вивчення фахових дисциплін;
- володіння навичками самостійної навчально-пізнавальної діяльності засобами ІКТ.

Виходячи з того, що мотивація – це сукупність стійких мотивів, з певною ієрархією, що в подальшому виражає спрямованість особистості, першим компонентом для формування професійної ідентичності майбутніх учителів обрали мотиваційний. Для нього визначено критерій – *сформованість мотивів і цілей майбутньої професійної діяльності*, що характеризується такими показникам:

- розвиненість інтересу до одержання знань з фахових дисциплін;
- прагнення до самовдосконалення;
- професійна ерудиція та мотивація на розширення діапазону професійних можливостей.

Для утворення стійкої мотивації до професійної діяльності необхідно володіти достатньою інформацією з обраної професійної діяльності, об'ємом

фактичного матеріалу та сферою його застосування. Тому для опанування певного фактажу знань необхідно спрямувати діяльність студентів на розвиток когнітивного компонента, що був визначений нами для формування професійної ідентичності майбутніх учителів. Необхідність пошуку інформації для здійснення навчальної діяльності, безумовно, мотивує майбутнього вчителя до роботи в Інтернеті, у локальних інформаційних мережах, світових науково-освітніх мережах, до використання електронних довідників та словників. Така робота спонукає до використання інформаційно-комунікаційних технологій у своїй діяльності.

Наступний компонент – емоційно-ціннісного, йому обрано критерій – *емоційне ставлення до діяльності, вольові риси*, що представлений показниками:

- позитивне ставлення до професійного навчання та професійної кар'єри;
- адекватна оцінка себе як суб'єкта навчальної та професійної діяльності;
- сформовані ціннісні орієнтації [182, с. 162-168].

Емпатійний компонент характеризується критерієм *відображення емоційних переживань внутрішнього світу іншої людини* і представлений такими показниками, як:

- здатність обирати засоби само- і взаєморегуляції в процесі міжособистісної взаємодії;
- здатність індивіда до паралельного переживання тих емоцій, що виникають в іншого індивіда під час спілкування з ним;
- розуміння іншої людини шляхом емоційного «відчуття» її переживання.

Комунікативний компонент розкривається через критерій *сформованості комунікативних умінь*, що представлений показниками:

- систематичним встановленням студентами контактів з метою з'ясування питань професійної діяльності;
- володінням способами встановлення, підтримання та припинення комунікативних контактів;

– здатністю використовувати набуті знання та уміння з культури спілкування в процесі аналізу різноманітних життєвих ситуацій та видів діяльності.

Діяльнісно-практичний компонент розкривається через наявність сформованих професійних вмінь та навичок майбутніх учителів, критерій представлений такими показниками, як:

- сформованість професійних умінь;
- здатність до здійснення переносу теоретичних знань, навичок і умінь у професійну діяльність майбутніх учителів;
- глибина знань, що характеризується числом усвідомлених інтегрованих зв'язків;
- уміння оптимально використовувати набуту інформацію на практиці.

Загальна схема компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної ідентичності показана рис.2.4.

У словниках рівень визначається як ступінь, якого досягають у розвитку чого-небудь; його якісний стан [58, с. 103].

Теорія рівневого підходу під поняттям рівня розуміє відношення ступенів розвитку структур тих чи інших об'єктів, основними критеріями його визначення вважає: належність систем до різних класів складності; особливості законів і закономірностей кожного рівня; підпорядкованість законів і закономірностей рівнів згідно ієрархії рівнів; створення структур і систем наступного рівня зі структур і систем попереднього, причому новостворені відносяться до попередніх як система до елементів. Характерною особливістю рівневого підходу є групування результатів засвоєння залежно від рівнів діяльності, їх опис і визначення критеріїв сформованості.

У процесі дослідження встановлено відсутність єдиного підходу до *рівневої* градації професійної ідентичності. Причому в психологічних дослідженнях автори виокремлюють різну кількість рівнів і по-різному їх характеризують.

Когнітивний компонент	Уміння здійснювати пошук та обробку інформації ступінь розвитку дій здійснювати пошук та обробку інформації з використанням ІКТ; розуміння значущості вивчення фахових дисциплін; володіння навичками самостійної навчально-пізнавальної діяльності засобами ІКТ.
Мотиваційний компонент	Сформованість мотивів і цілей майбутньої професійної діяльності розвиненість інтересу до одержання знань з фахових дисциплін; прагнення до самовдосконалення; професійна ерудиція та мотивація на розширення діапазону професійних можливостей.
Емоційно-цільовий компонент	Емоційне ставлення до діяльності, вольові риси позитивне ставлення до професійного навчання і професійної кар'єри; адекватна оцінка себе як суб'єкта навчальної та професійної діяльності; сформовані ціннісні орієнтації.
Емпатійний компонент	Відображення емоційних переживань внутрішнього світу іншої людини здатність обирати засоби само- і взаєморегуляції в процесі міжособистісної взаємодії; здатність індивіда до паралельного переживання тих емоцій, що виникають в іншого індивіда під час спілкування з ним; розуміння іншої людини шляхом емоційного «відчуття» її переживання.
Комунікативний компонент	Сформованість комунікативних умінь уміння встановлювати контакти з метою з'ясування питань професійної діяльності; володіння способами встановлення, підтримання та припинення комунікативних контактів; здатність використовувати набуті знання та уміння з культури спілкування в процесі аналізу різноманітних життєвих ситуацій та видів діяльності.
Діяльнісно-практичний компонент	Наявність сформованих професійних умінь та навичок майбутніх учителів сформованість професійних умінь здатність до здійснення переносу теоретичних знань, навичок і умінь, у професійну діяльність майбутніх учителів глибина знань, що характеризується числом усвідомлених інтегрованих зв'язків уміння оптимально використовувати набуту інформацію на практиці

Рис.2.4. Компоненти, критерії та показники сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів

До прикладу, у психологічних дослідженнях А. Фонарьова [440, с.72-83] виділено три рівні професіоналізації, а саме: виконавець (квазіспеціаліст), спеціаліст і професіонал, яким відповідають три модуси життєдіяльності – модус володіння, модус соціальних досягнень і модус служіння.

Зупинимося на характеристиці рівнів, які задекларовані в педагогічних дослідженнях. Зокрема, М. Пряжников [309] визначає чотирирівневу ієрархію професійної ідентичності, а саме:

I рівень. Усвідомлення дальніх та ближніх професійних цілей, прагнення зрозуміти свою справу, оволодіти нею в повному обсязі, освоїти всі трудові функції (професійний досвід = 0); визначити структуру професійних взаємин і знайти своє місце в них (професійне спілкування = 0); відповідність особистості й професії встановлюється в модальності: «хочу»; характеристика самого суб'єкта діяльності – уявна. На цьому рівні професійна ідентичність невиражена.

II рівень. Засвоєння основних знань, вимог професії до людини, усвідомлення своїх фізичних можливостей, уявлення про виконання даної діяльності, здійснення діяльності за зразком (професійний досвід уже не дорівнює 0); встановлення професійних контактів, входження в професійне співтовариство (професійне спілкування не дорівнює 0); відповідність людини й професії встановлюється в модальності: «знаю», характеристика самого суб'єкта діяльності – обізнаний. Професійна ідентичність виражена в пасивній формі.

III рівень. Практична реалізація вибраних професійних цілей, самостійне усвідомлене виконання діяльності, формування свого індивідуального стилю діяльності (професійний досвід = const); формування певного кола професійних контактів, інтенсифікація процесу професійного спілкування (професійне спілкування = const); відповідність особистості й професії встановлюється в модальності: «можу»; характеристика самого суб'єкта діяльності – умілий. Професійна ідентичність активна.

IV рівень. Вільне виконання професійної діяльності, підвищення рівня прагнень – пошук складних професійних завдань, професійне вдосконалення, майстерність і творчість (професійний досвід $\rightarrow \infty$); відчуття значимості професійних контактів, усвідомлення спрофесійної неповторності, бажання передавати свій досвід іншим, ділитися з ними (професійне спілкування наближається до досконалості), відповідність людини й професії встановлюється в модальності: «роблю»; характеристика самого суб'єкта діяльності – творчий. Професійна ідентичність стійка.

У своєму дослідженні Л. Шнейдер [465] виділила також чотири *рівні* розвитку професійної ідентичності особистості. У деяких аспектах вони перегукуються із підходами М. Пряжникова [309], а саме:

- усвідомлення професійних цілей (як далекої, так і найближчої);
- засвоєння основних знань, вимог професії до людини, усвідомлення своїх можливостей, уявлення про виконання певної діяльності (за зразком);
- практична реалізація власних професійних цілей, самостійне та усвідомлене виконання діяльності, формування свого індивідуального стилю діяльності;
- вільне виконання професійної діяльності, прагнення до вирішення складних професійних задач [465].

Ми підтримуємо практичний підхід О. Кочкурової [183, с.106-114] до визначення рівневої градації професійної ідентичності майбутніх педагогів. А саме, на основі методики «Вивчення статусів професійної ідентичності» [317, с. 67-75] науковець виокремила чотири рівні сформованості професійної ідентичності (невизначена професійна ідентичність, мораторій, нав'язана професійна ідентичність, сформована професійна ідентичність). За даними автора, статус сформованої професійної ідентичності має 44,4 % студентів I курсу, 22,2 % – III курсу та 50 % – студентів V курсу. Для студентів із найвищим рівнем сформованості професійної ідентичності характерна система основних цілей, цінностей у професійній сфері.

Поділяємо позицію, яка представлена в дослідженні А. Фонарьова [440,

с.88-93], де професійна ідентичність характеризується відповідністю між індивідуальними та соціальними уявленнями про професію, її значимістю для суб'єкта. Вона оцінюється на основі таких суб'єктивних складових, як: «особистісна ідентичність (близькість уявлень про власні особистісні якості та якості, притаманні професіоналові), ціннісна ідентичність (близькість цінностей особистості й професіоналу), задоволеність працею (умовами її здійснення) і задоволеність професією».

Градацію, представлену в роботі психолога Дж. Марсія [499], де виділено чотири рівні професійної ідентичності, залежно від комбінації двох факторів наявності або відсутності кризи в житті, наявності або відсутності особистісно значущих цілей, цінностей і переконань, взяли за основу для визначення рівнів професійної ідентичності учителів:

– *розмита (дифузна) ідентичність* – стан, коли індивід ще не зробив свідомого відповідального вибору його образ «Я» розпливчатий і невизначений;

– *передчасна ідентичність* – характеризується тим, що людина формально робить вибір цілей, цінностей, але в неї відсутня внутрішня впевненість у правильності вибору, оскільки цей вибір зробила не сама людина, а її оточення;

– *мораторій* – людина знаходиться в кризовому стані ідентичності й активно намагається вирішити його, апробуючи та досліджуючи різноманітні альтернативні варіанти. Як правило, люди від мораторію переходять до здобутої ідентичності;

– *здобута ідентичність* – вища стадія. Цим статусом володіє людина, яка пройшла через кризу, сформувала деяку сукупність знань про себе, про свої цілі, цінності та переконання [499, с. 551-558.].

Визначені компоненти, критерії та рівні сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів будуть використані в нашому дослідженні.

Висновки до другого розділу

1. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив визначити зміст понять дослідження: ідентифікація розглядається як визнання тотожності, установлення відповідності; ідентичність – це внутрішня тотожність та безперервність буття кожної людини; професійна ідентичність – це динамічна система, яка формується в процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності і впливає на ціннісно-смыслову сферу й удосконалення професійної майстерності майбутнього спеціаліста. Авторське визначення професійної ідентичності полягає в такому: професійна ідентичність – це сукупність емоційно-поведінкових та когнітивних проявів особистості в процесі професійного розвитку та уявлень про власні професійні можливості, здібності, співвідношення вимог навколишнього середовища з реальною наявною можливістю відповідати цим вимогам.

Професійна ідентичність майбутнього вчителя – це сукупність усвідомлення, відповідності та співставлення (усвідомлення своєї приналежності до професії педагога; уявлення про свою відповідність певним вимогам професії та співставлення своєї відповідності з професійним образом).

2. Визначено, що на формування професійної ідентичності впливають різні чинники: зростання мотивації до самопізнання; усвідомлення власних потреб, можливостей, професійних інтересів і цінностей; створення позитивних образів і перспектив професійного й особистісного майбутнього; постановка цілей для підтримки й розвитку образу Я; надання індивіду максимального зворотного зв'язку в його особистісних проявах, професійній поведінці. До основних *механізмів* становлення й розвитку професійної ідентичності відносять: соціальну категоризацію, соціальне порівняння (міжособистісне та міжгрупове); соціальну ідентифікацію (персоналізація, самовизначення, самоорганізація), міжгрупову дискримінацію.

3. Виділено три основні етапи становлення професійної ідентичності студентів педагогічного ВНЗ:

первинний вибір, коли студенти вперше знайомляться з професійною спільнотою, навіть не приміряючись до неї. При цьому в майбутніх педагогів формується ціннісне ставлення до обраної професії;

підтвердження чи ні первинного вибору. На цьому етапі можуть суттєво змінюватися професійні уподобання та наміри студентів, що нерідко призводить до розчарування у своєму професійному виборі або, навпаки, до впевненості в ньому;

реалізація первинного вибору в діяльності. На цьому етапі відбувається перехід студентів до ототожнення себе зі своєю професійною діяльністю, входження в професійну спільноту, усвідомлення своєї професійної самостійності та ефективності.

4. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виділити найбільш суттєві концепції, які характерні для професійної ідентичності: загальнопсихологічну і соціальну. *Загальнопсихологічна концепція* опирається на теорію особистості Р. Бернса, відповідно до якої людина намагається інтерпретувати події відповідно із власною Я-концепцією. *Соціальна концепція* професійної ідентичності розглядається у формі когнітивної системи, що ототожнюється з Я-концепцією і містить дві підсистеми: особистісну професійну ідентичність, яка самовизначається у термінах фізичних, інтелектуальних і моральних якостей; соціальну професійну ідентичність, що складається з окремих ідентифікацій і визначається належністю людини до різних соціальних категорій: раси, національності, статі тощо.

5. Виділено компоненти, критерії та показники сформованості професійної ідентичності: когнітивний компонент полягає у формуванні обсягу певних професійно значущих знань та умінь; мотиваційний є основою для формування інших структурних компонентів; емоційно-ціннісний виконує безліч функцій, центральною серед яких є регуляторна; емпатійний розглядає взаємовідносини між викладачами та студентами як суб'єкт-суб'єктні й рівноправні; комунікативний сприяє розвитку професійного образу Я майбутнього вчителя через формування спільності; діяльнісно-практичний сприяє

формуванню практичних умінь.

Когнітивний компонент представлений критерієм *уміння здійснювати пошук та обробку інформації*. Мотиваційний характеризується критерієм – *сформованість мотивів і цілей майбутньої професійної діяльності*. Емоційно-ціннісному компоненту відповідає критерій – *емоційне ставлення до професійної діяльності, вольові риси*. Комунікативний компонент розкривається через критерій – *сформованість комунікативних умінь*. Емпатійний характеризується критерієм – *відбиття емоційних переживань внутрішнього світу іншої людини*. Діяльнісно-практичний представлений критерієм – *наявність сформованих професійних умінь та навичок майбутнього вчителя*.

Матеріали розділу подано в наукових статтях автора [330; 331; 337; 340; 344; 346; 347; 348; 349; 356; 361].

РОЗДІЛ 3. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

3.1. Загальна характеристика інновацій у навчальному процесі педагогічних університетів

Нині вища школа характеризується інтенсивністю інноваційних процесів. Для України інноваційний потенціал ВНЗ має стати ресурсом для формування професійної ідентичності. Тому домінуючим в освіті стає формування особистісних характеристик майбутнього фахівця на основі відповідних фахових нормативних вимог. Уперше поняття «інновація» з'явилося в дослідженнях культурологів у XIX столітті й означало введення певних елементів однієї культури в іншу [401]. На думку інших учених, поняття «інновація» почало входити в педагогічну науку в 40-і роки, у зв'язку з чим «інновація» вважається «однією з найважливіших форм прояву сучасної науково-технічної революції» [131, с. 3].

У 30-ті роки XX століття в обіг введено такі поняття, як «інноваційний процес», «інноваційна політика фірми». У цей період було визначено, що термін «інноватика» (наука про нововведення) виник «як відбиток гострої потреби фірм у діяльності щодо розробки й упровадження нових послуг, ідей» [401]. Теорія інновації, основні положення якої заклали В. Зомбарт, В. Меттерліх і Й. Шумпетер, початково розроблялася для застосування в соціально-економічній та технічній діяльності [475]. Сам термін «інновація» Й. Шумпетер розглядав як «позначення практичного засобу для задоволення нової чи вже відомої потреби суспільства» [131, с. 26].

Сьогодні інноватика визначається як окремий розділ наукових знань, котрий досліджує впровадження нових розробок на міждисциплінарних засадах. Так, наприклад, у соціології інновація розглядається як цілеспрямована зміна, що вносить нові відносно системи елементи до певної соціальної одиниці – організації, групи, громади, суспільства [305]. У сфері освіти під поняттям

«інновація» розуміють усе, що пов'язане з процесами створення нового в педагогічній діяльності [475].

Розглянемо, чим обумовлена потреба впровадження інновацій у навчальний процес.

I. Традиційна форма навчання, яка була основою як у вищих навчальних закладах, так і в школі, не забезпечувала відповідний рівень знань студентів, тому що була направлена на валовий випуск фахівців. Основний недолік її – пасивність навчання. Ця пасивність, як вказує Ю. Васько [57], є наслідком двох причин:

По-перше, у дидактиці основна роль відводилася пам'яті. Значна кількість матеріалу базувалася на механічному запам'ятовуванні. При цьому основну роль відігравав учитель, віра в його слово. Це призводило до зниження ролі підручника, журнальних статей, додаткової інформації, тобто самостійної роботи, до обмеження рівня знань учнів інформацією, отриманою від викладача, тобто формування фахівців, не спроможних до прийняття самостійних рішень;

– по-друге, низький рівень розвитку психології навчання призвів до його тотожності й буквального запам'ятовування. А для формування професійних якостей майбутніх фахівців на перше місце необхідно ставити розвиток мислення та самостійної діяльності.

До основних недоліків традиційної системи навчання можна віднести:

- 1) недостатню ефективність керівництва навчальним процесом;
- 2) відсутність чіткого визначення вимог до спеціаліста;
- 3) неефективне використання індивідуальних здібностей студентів і їх активність;
- 4) типові недоліки лекційного викладання;
- 5) недостатній «зворотний зв'язок» між викладачем і студентом;
- 6) нераціональне використання робочого часу викладачів і студентів;
- 7) недостатнє використання сучасних технічних засобів;
- 8) мала ефективність контролюючої системи [82].

Одночасно ця технологія має й позитивні риси, які потрібно врахувати під час розробки інших технологій:

1. Наявність єдиного розкладу занять
2. В одних групах навчаються учні і студенти одного і того ж віку, тому мають спільні інтереси і вподобання.
3. Менше матеріальних затрат, оскільки навчається одразу значна кількість людей.
4. Певна логічність організації навчального процесу [82].

II. Введення індивідуального й особистісно орієнтованого підходів вимагає змін у змісті, формах, організації і методах навчання самостійної роботи студентів.

За баченням багатьох дослідників [249], традиційна система вже не забезпечувала необхідного рівня знань, тому виникла потреба в зміні системи навчання, яка була реалізована шляхом упровадження модульного навчання. У дослідженнях нами використано праці А. Алексюка [7], В. Нуждіна [266], Л. Романишиної [324], І. Хмеляр [449], Н. Шиян [463] та ін. На їх основі робимо висновок, що навчальний процес повинен організовуватися так, щоб студент був зацікавлений одержувати знання не епізодично, а систематично, оцінюючи свій рівень підготовки, одержуючи позитивні емоції в процесі навчання [266].

Одним із напрямів упровадження інновацій є педагогічні технології. На сучасному етапі розвитку освіти впровадження інноваційних технологій є актуальним. Тому можна виділити низку напрямів дослідження:

- поняття «інноваційні процеси» в педагогічній науці (В. Беспалько, М. Скаткін, В. Сластьонін);
- освітні технології (О. Пехота, С. Сисоєва);
- інтерактивні технології навчання (О. Пошетун).

Сучасні освітні інноваційні концепції розглядаються в дослідженнях Ю. Васькова [57], С. Єрмоленка, Л. Мацько [125]. Зазначені дослідження більше спрямовані на загальноосвітні навчальні заклади, а вища школа залишається поза увагою вчених.

На нашу думку, для впровадження інновацій у навчальний процес необхідно визначити особливості структури навчального предмета. Адже інновації в навчальному процесі розпочинаються з удосконалення змісту навчальної дисципліни.

Розглянемо особливості вдосконалення змісту навчального предмета. У структурі навчання та його розвитку П. Сікорським [391] було виявлено цікаву закономірність: якщо студентам подавати значну кількість інформації для засвоєння, то виникає зворотний ефект – зниження розвивальних можливостей навчання. Це, як правило, призводить до зниження інтелектуального розвитку суб'єктів навчання. У своїх дослідженнях із вибору педагогічних технологій, які забезпечують формування професійної ідентичності, нами враховано праці П. Сікорського [391-393], А. Кучеренка [207]. За П. Сікорським, «навчання – це така цілеспрямована педагогічна взаємодія вчителя і учнів, яка забезпечує виховання, розвиток і саморозвиток суб'єктів учіння, засвоєння ними необхідних знань, навичок і вмінь, методів пізнання навколишнього світу» [392, с. 46].

За поданням М. Кларіна, педагогічна технологія має відповідати трьом аспектам:

1) науковим: педагогічні технології – це частина педагогічної науки, що вивчає й розробляє цілі, зміст та методи навчання, проектує педагогічні процеси;

2) процесуально-описовим: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення планованих результатів навчання;

3) процесуально-діючим: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [163].

У статтях А. Кучеренка вказується на те, що організація й керування професійною підготовкою фахівців ґрунтуються на визначеній базі, яка повинна включати:

- банк педагогічних технологій, інформаційну базу їхніх концепцій, алгоритмів, навчально-методичного забезпечення;
- критерії вибору педагогічної технології, вихідні позиції проектування нової освітньої практики;
- механізми включення (розробки, засвоєння, використання, впровадження інноваційної педагогічної технології в реальний навчально-виховний процес) [207, с. 138-139].

Упроваджуючи нові освітні технології в навчальний процес, ми опиралися на закони розвитку особистості, оскільки «принцип навчання на відповідно високому рівні складності передбачає таку технологію, яка дозволяє організовувати навчання з кожною групою в зоні найбільшого розвитку, виділяючи ядро знань для засвоєння і певну їх сукупність для виконання розвивальних функцій, творення інтелектуального поля для засвоєння визначеного навчального матеріалу» [391].

У своїх міркуваннях виходили з того, що для ефективного впровадження будь-якої технології навчання необхідно детально знати, що являє собою навчальний предмет. Визначення особливостей кожного предмета проводили на основі праць О. Пометун [302], у яких подається аналіз цього питання й наводяться думки провідних фахівців. На навчальний предмет на даному етапі є три погляди:

1. Навчальний предмет повинен бути «скороченою і спрощеною копією конкретної науки». На думку О. Пометун, наука є не тільки сукупністю ідей, фактів, одержаних у процесі пізнання, але й часткою людської діяльності, спрямованої на пізнання природи і суспільства [302].

2. Навчальний предмет не наука. У нього інша мета і завдання, тому його необхідно спеціально конструювати, відбирати науковий матеріал.

3. Філософи (Е. Юдін [473]) і психологи (В. Давидов [97]) вказують на неоднозначний зв'язок між наукою та навчальним предметом. Навчальний предмет, за їх висловом, не можна зводити тільки до знань. Студент повинен засвоювати їх не споглядально, а у формі предметно-чуттєвої діяльності.

Для використання модульної технології виникла потреба в процесі моделювання. Визначено, що для кожної дисципліни є своя модель, основою якої є загальнодидактична.



Рис. 3.1. Дидактична модель навчального предмета

Дидактична модель навчального предмета (рис. 3.1.) містить два блоки: основний (зміст) і процесуальний (засоби). Основний блок залежить від функції навчального предмета, оскільки підпорядковується змісту відповідно до основної мети. До процесуального блоку відносять міжнаукові знання, історико-наукові, міжпредметні та оцінювальні знання, способи діяльності, форми організації процесу навчання, засоби.

Як відзначається в працях І. Богданової [39], під час формування базового змісту освіти дидактичними орієнтирами є такі:

1. У процесі відбору змісту освіти враховується необхідність формування в суб'єкта навчання загальнолюдських цінностей.

2. Необхідно передбачити можливість ознайомлення суб'єкта навчання з різноманітністю цінностей, які існують в навколишньому середовищі.

3. Зміст освіти повинен створювати умови для оцінювання цінностей, дати можливість суб'єкту навчання керуватися ними в житті і в своїх діях.

Наші дослідження, що застосування модульних варіантів програм сприяє ефективності кожної інноваційної технології. Тому значну увагу приділено саме модульній технології. Ця технологія є універсальною і може постійно вдосконалюватися, що і було нами використано в процесі формування професійної ідентичності, оскільки процес досліджувався зі студентами різних факультетів, тому потрібно було враховувати специфіку роботи з ними.

Кожний педагогічний процес характеризується певною моделлю його організації. Тому нас зацікавила ідея, розглянута в працях Л. Пуховської про класифікацію моделей педагогічного процесу, в основу якої покладено роздуми, що будь-яка педагогічна система може бути віднесена до одного з двох напрямів: *соціально-індивідуального або гуманістично-орієнтованого*. Розподіл між ними можна провести за такими показниками:

- 1) спрямованість педагогічного процесу, його мета й результат;
- 2) характер взаємодії основних учасників педагогічного процесу;
- 3) принципи відбору й організації змісту освіти, процесу навчання;
- 4) педагогічний інструментарій, що використовується;
- 5) спосіб погодження цілеспрямованої і стихійної соціалізації індивіда;
- 6) характер взаємодії освітніх інститутів, їх суспільна орієнтація [313].

За результатами досліджень Л. Пуховська запропонувала трирівневу модель історико-педагогічного процесу, де:

– *перший* рівень складається з *педагогічних* парадигм. На ньому на підставі певної педагогічної ідеології й філософії освіти розробляється педагогічне цілепокладання;

– *другий* рівень включає в себе соціально-індивідуальну та гуманістичну виховні парадигми, передбачає на їх підґрунті опрацювання соціального замовлення як загальної мети;

– *третій* рівень реалізує побудовані виховні парадигми через моделі педагогічної діяльності в межах системи освіти [313, с. 125].

Така рівнева підготовка зумовила впровадження наприкінці ХХ століття парадигмального підходу, що сприяло проникненню інновацій у навчально-виховний процес освітніх закладів. Дослідження, проведені низкою науковців (Л. Пуховська [313], А. Семенова [382]), дозволили співставити вітчизняні підходи до навчального процесу із закордонними. Заслужують на увагу виокремлені Л. Пуховською чотири парадигми: академічно-традиціоналістська, технологічна, індивідуальна, дослідницько-орієнтована [313, с. 47]. Вивчення *провідних парадигм професійної підготовки вчителів* на Заході показує, що основним напрямом досліджень більшості прогресивних європейських педагогів є впровадження *індивідуальної* парадигми в педагогічній освіті.

Принципи побудови індивідуальних парадигм розглянуто в працях низки дослідників (І. Мельничук [239, с. 15-19.], Л. Пуховська [313], Г. Вістоув [512]). Питання індивідуалізації навчального процесу все більше охоплює його організацію у ВНЗ. Підтримуємо думку науковців, що *індивідуальність* – це неповторне поєднання природних і набутих у процесі соціалізації рис і здібностей індивіда [239]. Індивідуальність має особливе значення у формуванні професійної ідентичності фахівця, яка характеризується багатогранними вміннями, професійною необмеженістю, поєднанням здібностей індивіда, здатністю в разі необхідності швидко оволодівати іншими видами діяльності. Поняття «*індивідуалізм*» розглядається як принцип ідеології та моралі, згідно з яким інтереси окремої особи ставляться вище за інтереси суспільства, колективу [512, с. 4]. Є певна спільність між поняттями «*особистість*» та «*індивід*». Тому *особистість* розглядаємо як індивід, що усвідомлює й реалізує свою індивідуальність. Це забезпечує бачення

особистості фахівця з метою пошуку спеціальних ефективних методик навчання у ВНЗ, вибору найбільш доцільного проекту навчального процесу.

У дослідженнях М. Кларіна запропоновано розв'язати проблему використання нових моделей навчання, за якими відпадає потреба в непродуктивних способах діяльності («запозичення методів», «застосування прийомів») [163, с. 213]. Науковцем розроблено умови впровадження освітніх технологій, які підпорядковані таким вимогам, як: відповідність дидактичних можливостей цілям і завданням навчання; сформованість у вчителя професійного досвіду участі в груповій взаємодії певного типу; відповідна особистісна спрямованість педагога [163]. Це пов'язано з тим, що в процесі моделювання можна виявити «найменш передбачуваний, найменш вибудовуваний соціально-психологічний бік навчання».

У дослідженнях В. Докучаєвої проведено аналіз моделей педагогічної діяльності, за яким модель передбачає *теоретичний* і *методологічний* рівні педагогічної діяльності вчителя, де *теоретичний* рівень виокремлює в педагогічному досвіді провідні ідеї та забезпечує подальшу їх класифікацію [109, с. 56-58], а *методологічний* – дозволяє отримувати *нові* освітні моделі на базі *парадигмального* підходу до вивчення всесвітнього історико-педагогічного процесу [107]. Під час проектування освітніх технологій нами були враховані ці рівні. У дослідженні орієнтувалися на праці В. Ясвіна, який разом з іншими дослідниками (Е. Дніпров, В. Лазарєв, Г. Щедровицький) виділяє кілька аспектів проектування: методологічні основи проектування; проектування освіти на федеральному та міжрегіональному рівнях; освітні проекти регіонального та мікрорегіонального рівнів, причому автори наголошують, що «метод наукового проектування ґрунтується на розробці сценаріїв майбутніх дій» [482, с. 202].

Аналогічної думки дотримуються й інші науковці, вказуючи, що проектування пов'язане з побудовою нових моделей педагогічних систем, які дозволяють випробовувати в конкретних умовах різноманітні варіанти вирішення сучасних проблем освіти [316], тобто не засвоєння того, що існує, а

розробка нових продуктів та вивчення їх механізму й результатів діяльності [97, с. 56].

Розглядаючи проектування в соціальній сфері як «цілеспрямоване створення нових, але доцільних форм діяльності, свідомості й мислення людей спочатку за допомогою випереджуючих уявлень, а далі шляхом реалізації відповідного проекту», О. Саранов підкреслює, що при цьому доводиться «не лише описувати те, що вже з'явилося в реальності, але й створювати на основі теоретичного бачення те, чого до здійснення проектної роботи не було». Тому він наголошує на особливому значенні спеціальності педагога-проектувальника, що «розробляє проект людини майбутнього суспільства, який будується як план наступної діяльності» [375, с. 99].

Інноваційна педагогічна діяльність пов'язана зі зміною традиційних штампів, стереотипів у навчанні, виховання і розвиток студента виходить за рамки звичайних дій. Забезпечення інноваційної діяльності відбувається на основі соціокультурних, морально-духовних факторів [401, с. 7].

У своєму дослідженні О. Саранов підкреслює, що результатом інноваційного процесу, який реалізується на теоретичному рівні, тобто проектованого інноваційного процесу, є конструювання нової педагогічної практики на відміну від інноваційного процесу, здійснюваного на емпіричному рівні [375].

Аналіз міркувань О. Саранова дозволяє сформулювати їх загальну ідею так: на відміну від функції будь-якого інноваційного процесу в педагогічній реальності, якою є функція зміни окремих її компонентів, *функцією проектованого інноваційного процесу є розвиток, якісне перетворення педагогічної практики як цілісної системи* [107, с.56-58].

Таким чином, оскільки ми досліджуємо та проектуємо педагогічні системи, класоутворюючою особливістю яких є інноваційність, то зв'язок проектування з інноваціями приймаємо як факт і вихідну умову. А поняття "педагогічні технології" розглядаємо як «планомірне та послідовне втілення

педагогом у практику проектного педагогічного процесу, спрямованого на вирішення професійних завдань» [106, с. 51-57].

Вивчаючи можливості проектування навчального процесу, розглядали можливі педагогічні технології, які відповідають меті навчального процесу й нашого дослідження. Аналізуючи взаємозв'язок проектування й педагогічних технологій, ми зробили спробу об'єднати їх єдиною схемою з виходом на професійну ідентичність (рис. 3.2)

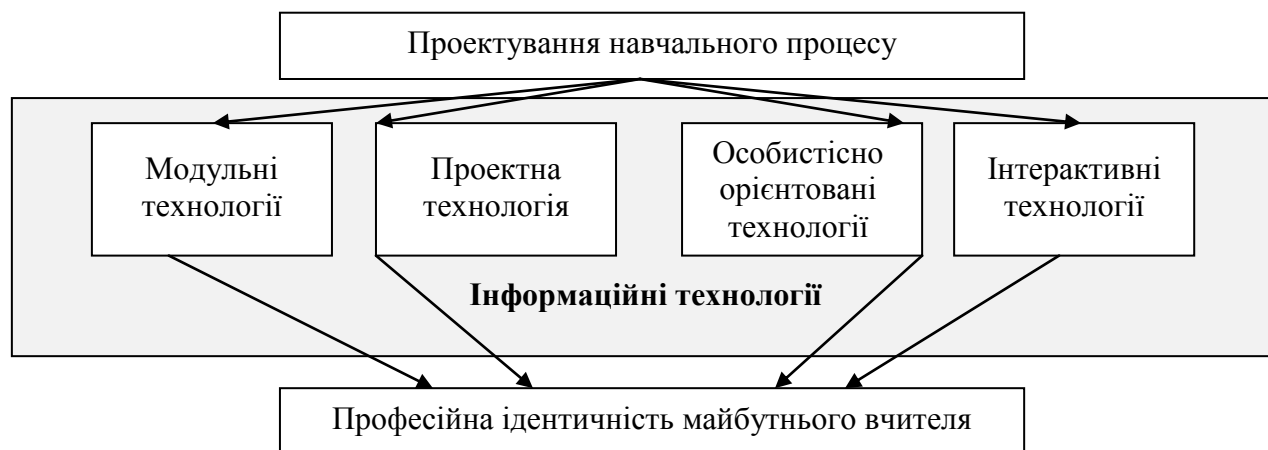


Рис.3.2. Взаємозв'язок між професійною ідентичністю й проектуванням навчального процесу

Чітке визначення поняттю «педагогічна інновація» дають А. Нісімчук, О. Падалка, А. Шпак. На їх думку, це процес створення, розповсюдження й використання нових засобів (нововведень) для тих педагогічних проблем, які досі вирішувалися по-іншому [420]. На основі аналізу науково-методичної літератури під інноваційними педагогічними технологіями розуміємо цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику новаторських методів, прийомів, засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів. Це обумовлено тим, що система підготовки майбутнього фахівця має відповідати сучасним тенденціям розвитку суспільства [323, с. 169-173]. На сьогоднішній день існує досить багато різних технологій навчання.

Серед них найбільш поширеними і перспективними є:

- модульні технології;

- проектна технологія;
- інформаційні технології;
- проблемно-орієнтовані технології;
- інтерактивні технології.

Деякі з них більш ефективні в умовах молодшої та середньої школи, інші – у підготовці майбутніх учителів, частина має універсальний характер. Нас насамперед цікавить саме ті категорії, які допомагають випускнику вищих навчальних закладів, зокрема і коледжів, стати добре підготовленим фахівцем. До таких можемо віднести модульні, інформаційні технології, проблемно-орієнтовану технологію та інтерактивне навчання.

Зупинимося на характеристиці тих інноваційних технологій, які сприяють формуванню професійної ідентичності майбутніх фахівців.

Модульні технології навчання. Починаючи розглядати модульну технологію, виходили з того, що ця технологія є основою для інших. Саме від правильності її організації залежить ефективність дієвості інших. Модульна технологія в сучасному своєму вигляді була запропонована американським педагогом Дж. Расселом. В основу цієї педагогічної технології покладено принцип автономних змістовних одиниць, які називали «мікрокурсами». Особливість «мікрокурсів» полягала в здатності вільно об'єднуватися між собою в межах однієї або кількох навчальних програм. Визначення вмісту частки навчального матеріалу залежало від конкретних дидактичних завдань, які ставив перед собою педагог.

Нині розробку конкретної технології навчання відповідно до нових вимог необхідно спрямовувати на особистість студента й розробляти її в певній послідовності:

- визначення кінцевого продукту діяльності;
- виділення частини кінцевого продукту діяльності;
- окреслення основних дій, засобів, методів досягнення, а також навчального матеріалу, який необхідний для формування певної навички;

– визначення методів контролю за виконанням сформованих навичок і вмінь;

– створення системи корекції, виправлення дій, що виконуються [71, с. 27].

Модульна технологія впроваджується за певними етапами:

I етап – ознайомлення з основами модульного навчання;

II етап – створення модульного варіанта програми;

III етап – визначення основних методів, форм і засобів навчання;

VI етап – визначення методів і форм контролю;

V етап – забезпечення відповідними навчально-методичними матеріалами;

VI етап – розробка технологічної карти студента та викладача [449, с. 17-20].

Ці етапи були використані у розробці програм із навчальних дисциплін «Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі» та «Основи інформатики та ОТ», спиралися на концепцію модульності навчання, розроблену А. Алесюком [6], Д. Богдановим [38, с. 50-54], Л. Романишиною [324, с. 41-44], П. Юцявічене [476, с. 56-60].

Розглянуто декілька видів модульних технологій, серед яких меті нашого дослідження відповідають такі: модульно-розвивальна, модульно-кредитна, кредитно-трансферна, модульно-рейтингова. Найбільш вагомими для формування професійної ідентичності є модульно-рейтингова, модульно-кредитна і кредитно-трансферна технології. Але вони повністю базуються на модульній технології. Серед інших використовували інформаційні освітні технології; дослідницьку; проектну; інтерактивні технології.

Подамо коротку характеристику цих технологій, оскільки вони суттєво впливають на формування професійної ідентичності.

Технологія модульно-рейтингового навчання базується на мобільності модульної побудови змісту освіти, творчої самотійної пізнавальної діяльності викладачів і студентів, оновленому та збагаченому рейтинговому контролю

знань, співпраці всіх учасників навчально-виховного процесу. Активність, самостійність, мобільність, конкурентоспроможність, творчість та ініціатива, прагнення до самореалізації – перспективні якості студента, які формуються під час модульно-рейтингового навчання. Модуль при цьому розглядається як логічно завершена частина теоретичних знань і практичних умінь з певної навчальної дисципліни, а рейтинг – як позиція студента в групі за результатами навчання з певного предмета, яка визначається рейтинговим показником, тобто величиною, що являє собою процентне співвідношення суми опорних оцінок з усіх модулів до суми максимально можливих [8; 194; 324; 449].

У рамках навчального предмета кожен модуль змістовно пов'язаний із попереднім і наступним. Їх матеріал поділяється на структурні частини – навчальні елементи, для яких вказується мета вивчення та наводяться потрібні методичні рекомендації. Кожен із них є відносно самостійною й автономною частиною навчального процесу. Засвоєння модуля починається зі вступної оглядової лекції загального змісту, на якій задаються орієнтири предметного курсу, що вивчається. Наступними видами діяльності студентів є консультації, індивідуальна самостійна робота, тьюторські заняття, які можуть розглядатися як семінарські, практичні та лабораторні роботи. На практичних заняттях використовуються різноманітні форми навчальної діяльності: групова і парна робота, дискусії, дебати, міні-конференції, проектна робота, вирішення проблемних завдань, рольові та ділові ігри тощо. Усе це складає зміст окремого модуля [76; 324]. Кожен модуль відповідного навчального курсу передбачає певний обсяг знань, умінь і навичок, якими повинен оволодіти студент, перелік теоретичних і практичних завдань, які він має виконати [449, с. 7-20]. Студент сам обирає доступний йому варіант запропонованих завдань у відповідності зі своїми можливостями (додаток А). Він повинен знати вимоги до змісту кожного навчального елемента на конкретному рівні. Виконуючи завдання високого рівня, студент опрацьовує додаткову літературу, пише творчу роботу, реферат, резюме, роздум, виробляє прилади та ін.

Зміст модуля, за домовленістю з викладачем, студент може здати швидше, використовуючи вільний час на задоволення інших своїх навчальних інтересів. Кожен модуль передбачає кілька видів контролю: тестування, семінар, навчальну практику, колоквіум, реферат тощо. Результати кожного виду контролю виражають певною кількістю балів – залежно від значущості навчального матеріалу, який він охоплює, і особливостей виду контролю. Модульно-рейтингова оцінка складається із суми показників успішності за передбачені цим модулем види контролю: вступний, поточний, підсумковий і відтермінований [325]. Після вивчення певного модуля рейтинг виводять у балах на кожного студента.

Модульно-рейтингова технологія передбачає послідовне засвоєння навчального матеріалу цілісними, логічно впорядкованими й обґрунтованими частинами (модулями), результати якого є підставою для визначення рейтингу студента серед одногрупників.

Упровадження цієї технології мала суттєвий вплив на формування професійної ідентичності майбутніх учителів: спонукає студентів отримувати знання самостійно, користуватися методичними порадами педагога, при цьому враховуються індивідуальні здібності кожного студента, його темперамент, сформованість професійних інтересів, формування власного «Я». Однак технологія вимагає значних витрат часу на її розробку, перевірку завдань модуля, рівня знань, умінь і навичок студентів [150, с. 35-36].

Модульно-рейтингова технологія сприяла формуванню професійної ідентичності в майбутніх учителів, оскільки послідовне засвоєння навчального матеріалу цілісними, логічно впорядкованими й обґрунтованими частинами (модулями) сприяє розвитку когнітивного компонента, розвиває навички самостійно-пізнавальної діяльності.

Кредитно-модульна система організації навчального процесу підготовки фахівців відкриває нові можливості в системі вищої школи. Її впровадженню сприяли такі чинники, як мотивація навчання, потреба в навчанні, обсяг навчальної діяльності, регулярність і систематичність навчання, активність

студентів у навчанні, застосування знань з практики, вид і характер навчальної діяльності, рівень підготовки студентів, періодичність контролю та перевірки знань, обсяг і характер самонавчання, форми викладу навчального матеріалу, тип і структура навчального заняття, психологічні умови навчання, засоби навчання, стиль відносин між викладачем і студентом і т.д. [151].

Метою впровадження – кредитно-модульної системи є:

- досягнення відповідності стандартам європейської системи освіти, яка відштовхується від знань, умінь і навичок, що є надбанням випускника;
- затребування українських освітніх кваліфікацій європейським ринком праці;
- затвердження загальноприйнятої та порівняльної системи освітньо-кваліфікаційних ступенів;
- упровадження стандартизованого додатка до диплома, модель якого розроблено Європейською системою і який містить докладну інформацію про результати навчання випускника;
- стимулювання викладачів і студентів вищих навчальних закладів до вдосконалення системи об'єктивної оцінки якості знань;
- забезпечення прозорості системи вищої освіти та академічного професійного визнання кваліфікацій (дипломів, ступенів, посвідчень та ін.).

Для впровадження такої технології використовували, окрім загальноприйнятих, специфічні принципи: порівняння трудомісткості кредитів (полягає в досягненні кожним студентом встановлених ECTS норм, які забезпечують академічну мобільність студентів, державне й міжнародне визначення результатів дослідження); кредитності (полягає в декомпозиції змісту освіти й навчання на відносній самостійності; модульності (визначає підхід до організації оволодіння студентами змістовими модулями та проявляється через специфіку для модульного навчання; методичного консультування; організаційної динамічності [187].

Кредитно-модульна технологія організації навчального процесу поєднує в собі модульну технологію навчання та залікові освітні одиниці, так звані

залікові кредити. За баченням В. Ортинського, вона передбачає дотримання таких принципів, як:

1) принцип порівняльної трудомісткості кредитів, який полягає в досягненні кожним студентом встановлених ECTS норм, що забезпечують йому академічну мобільність, державне і міжнародне визнання результатів освіти на конкретних етапах виконання ним Індивідуального навчального плану;

2) принцип предметності, що передбачає декомпозицію змісту освіти й навчання на єдині та відносно самостійні за навчальним навантаженням студентів частки, які забезпечують:

а) на рівні індивідуального навчального плану – набір (акумулювання) заданої трудомісткості кількості кредитів, які відповідають розрахунковій нормі виконання студентом навчального навантаження в умовах кредитно-модульної організації навчального процесу;

б) на рівні вивчення навчальної дисципліни – набір (акумулювання) заданої для даної дисципліни кількості кредитів, що передбачають виконання необхідних видів діяльності за програмою вивчення навчальної дисципліни;

3) принцип модульності, що визначає підхід до організації оволодіння студентом змістовими модулями й виявляється через специфічну для модульного навчання організацію методів і прийомів навчально-виховних заходів, основним змістом яких є активна самостійно-творча пізнавальна діяльність студента;

4) принцип методичного консультування, який полягає в науковому та інформаційному забезпеченні діяльності учасників освітнього проекту;

5) принцип організаційної динамічності, що передбачає забезпечення можливості змінити зміст навчання з урахуванням динаміки соціального замовлення й потреб ринку праці;

6) принцип гнучкості та партнерства, який полягає в такій побудові системи освіти, щоб зміст навчання і шляхи досягнення цілей освіти й професійної підготовки відповідали індивідуальним можливостям і потребам студента;

7) принцип пріоритетності змістової й організаційної самостійності та зворотного зв'язку, який передбачає створення умов організації навчання, що вимірюється та оцінюється результатами самостійної пізнавальної діяльності студентів;

8) принцип науковості та прогностичності, що полягає в побудові (встановленні) стійких зв'язків змісту освіти з науковими дослідженнями;

9) принцип технологічності та інноваційності, який передбачає використання ефективних педагогічних та інформаційних технологій, що сприяє якісній підготовці фахівців з вищою освітою та входженню в єдиний інформаційний і освітній простір;

10) принцип усвідомленої перспективи, що полягає в забезпеченні умов для глибокого розуміння студентом цілей освіти та професійної підготовки, а також можливості їх успішного досягнення;

11) принцип діагностичності, який сприяє забезпеченню об'єктивного оцінювання рівня досягнення та ефективності цілей освіти та професійної підготовки [273].

Кредитно-трансферна система організації навчального процесу – це модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів).

Важливими завданнями підготовки фахівців в умовах кредитно-трансферної технології навчання є забезпечення якісної ступеневої освіти, орієнтування на особистість майбутнього фахівця, створення умов для оновлення змісту та форм організації навчально-виховного процесу, упровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій, формування системного педагогічного мислення, професійної самосвідомості.

Для реалізації кредитно-трансферної технології дотримувалися загальнодидактичних вимог (послідовності та систематичності навчання; свідомості, самостійності й активності в навчанні; індивідуалізації та диференціації; професійної спрямованості; науковості; оптимізації;

емоційності; зв'язку теорії з практикою) і специфічних принципів підготовки (модульності; системності; технологічності й інноваційності; діагностичності; пріоритетності змістовної та організаційної самостійності; суб'єктності освітнього процесу; особистісного цілеспрямовання; емоційно-ціннісної орієнтації навчально-виховного процесу; адекватності форм взаємодії суб'єктів навчання рівнями засвоєння предметного змісту діяльності та рівнями саморегуляції її функціональних компонентів; смислової наступності в організації діяльності). Технологія передбачає вдосконалення навчальних планів, програм, посібників, інтенсифікацію навчально-виховного процесу, змісту, методів і засобів навчання, забезпечення зв'язку між усіма предметами циклу, розробку навчально-методичних комплексів, раціональний розподіл змісту навчального матеріалу на модулі і перевірку якості засвоєння теоретичного та практичного матеріалу кожного модуля, використання широкої гнучкої шкали оцінювання знань, забезпечує реальну диференціацію знань студентів, стимулювання їх активної самостійної роботи протягом усього періоду навчання у ВНЗ, підвищення об'єктивності оцінювання знань; упровадження здорової конкуренції в навчанні, виявлення й розвиток творчих здібностей студентів.

Було враховано, що в умовах кредитно-трансферної технології навчання змінюється функція викладача в організації навчальної діяльності студентів. Його основне завдання полягає в управлінні самостійною роботою студентів, формуванні спонукальних мотивів навчання, визначенні цілей і завдань навчальної діяльності, її організації, контролі за результатами процесу навчання. Кредитно-трансферна технологія ставить перед викладачем нову вимогу – поєднувати функції консультанта й менеджера: використовувати інформаційно-освітнє середовище, уміти викладати навчальний матеріал так, щоб забезпечити ефективну самостійну роботу студентів; активно користуватися комунікативними можливостями комп'ютерних програм і мереж для організації ефективної навчально-пізнавальної діяльності, здійснювати

постійний контроль результатів навчання. Навчальний процес проводиться на паритетних засадах [322, с. 134-140].

Інформаційні освітні технології. Серед сучасних освітніх технологій у вищих навчальних закладах усього світу особливе місце займають інформаційні. Необхідність їх упровадження в навчальний процес не викликає сумнівів, оскільки інформаційні технології є одним із найважливіших засобів підвищення інтелектуального рівня людини, якісного поліпшення підготовки майбутніх фахівців, які повинні володіти такими вміннями:

- використовувати інформаційно-пошукові та інформаційно-довідкові системи для пошуку освітньої, розвивальної інформації та її ефективно застосовувати;
- використовувати мультимедійні енциклопедії, електронні словники, перекладачі та тренажери для інтенсивного мультимедійного навчання;
- використовувати засоби ІКТ для підготовки, супроводу, аналізу й коректування навчального процесу;
- використовувати індивідуальний і диференційований підходи в навчанні на основі ІКТ [94, с. 53-55].

Основними завданнями інформаційних освітніх технологій навчання є: інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості, системна інтеграція галузей знань, розвиток творчого потенціалу студентів, їх здібностей до комунікативної діяльності, формування інформаційної культури, розвиток експериментально-дослідної діяльності та культури навчальної діяльності, реалізація соціального замовлення, обумовленого інформатизацією сучасного суспільства – надання майбутнім фахівцям умінь і навичок в галузі інформатики та обчислювальної техніки, підготовка користувачів засобів нових інформаційних технологій.

Згідно із законом України «Про Національну програму інформатизації» [133] до матеріальних засобів інформатизації належать електронні обчислювальні машини, програмне, математичне, лінгвістичне та інше забезпечення, інформаційні системи або їх окремі елементи, інформаційні

мережі й мережі зв'язку, що використовуються для реалізації інформаційних технологій.

Сучасні інформаційні технології базуються на комп'ютерах, можливості яких визначаються їхнім забезпеченням: апаратним (hardware), програмним (software), «мозковим» (brainware). Практика показує, що на сьогоднішньому етапі вирішальну роль в успіху сучасних інформаційних технологій відіграє саме останній компонент.

Характерними рисами використання сучасних інформаційних технологій є такі:

- робота в режимі маніпулювання даними (а не програмування);
- інтерактивний режим взаємодії користувача й персонального комп'ютера в процесі вирішення завдання;
- можливість адаптування способу й форми подання інформації під час діалогу з персональним комп'ютером.

Становлення інформаційного суспільства суттєво впливає на методику проведення навчальних занять, на що вказують праці Р. Гуревича [91-94], А. Столяревської [418], Л. Савчук [372].

Комп'ютерні системи навчального призначення дають можливість диференціювати процес навчання, застосовувати індивідуальний підхід, контролювати особистість з діагностикою помилок і здійснювати зворотний зв'язок, забезпечувати самоконтроль і самокорекцію навчально-пізнавальної діяльності, скорочувати час навчання за рахунок виконання комп'ютером складних обчислень, візуалізувати навчальну інформацію, моделювати та імітувати процеси та явища, проводити лабораторні роботи, експерименти й дослідження в умовах віртуальної реальності, прищеплювати вміння приймати рішення [92, с. 1-9; 93].

Таким чином, інформаційні технології є ефективним засобом модернізації системи навчання у вищій школі. Сучасний рівень комп'ютерної техніки відкриває широкі можливості для їх застосування з метою вдосконалення професійної підготовки і сприяє підвищенню якості освіти студентів.

Зазначимо, що інформаційні технології інтегрують в інші освітні технології з відповідним зростанням ефективності навчального процесу. Так, наприклад, інформаційно-модульна технологія полягає в комбінуванні елементів інформаційної та модульної технологій, де перші забезпечують комп'ютерну підтримку навчання, а другі спрямовані на його індивідуалізацію. Тому ця технологія створює умови для формування індивідуальних рис кожного студента.

Саме інформаційні-комунікаційні технології виділяємо основними у формуванні компонентів професійної ідентичності, оскільки вони дають можливість:

- здійснювати пошук та обробку інформації з використанням ІКТ (когнітивний компонент);
- здійснювати адекватну оцінку себе як суб'єкта навчальної та професійної діяльності (емоційно-вольовий компонент);
- обирати засоби само- і взаєморегуляції в процесі міжособистісної взаємодії (емпатійний компонент);
- встановлювати контакти з метою з'ясування питань професійної діяльності (комунікативний компонент);
- оптимально використовувати набуту інформацію на практиці з використанням ІКТ (діяльнісно-практичний компонент).

Особистісно орієнтована технологія. Центром особистісно орієнтованого навчання є особистість індивіда, його самобутність, самоцінність. Суть її в тому, що спочатку розкривається суб'єктивний досвід кожного, а потім узгоджується зі змістом освіти.

Метою особистісно орієнтованого навчання є процес психолого-педагогічної допомоги індивіду у становленні його суб'єктивності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні.

Основними завданнями особистісно орієнтованої технології є:

- розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей кожного;

- максимальний вияв, ініціювання, використання індивідуального (суб'єктивного) досвіду індивіда;
- допомога особистості в пізнанні себе, самовизначенні та самореалізації, уникнення формування попередньо заданих якостей;
- формування в особистості культури життєдіяльності, яка дає змогу продуктивно вибудовувати своє повсякденне життя, правильно визначати його лінію.

Особистісно орієнтована технологія навчання має відповідати таким вимогам:

- забезпечення виявлення навчальним матеріалом змісту суб'єктивного досвіду студента, зокрема й досвіду попереднього навчання;
- спрямованість викладених у навчальних матеріалах знань не тільки на розширення їх обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, а й на постійне перетворення набутого суб'єктивного досвіду кожного студента;
- постійне узгодження в процесі навчання суб'єктивного досвіду студентів з науковим змістом отриманих знань;
- активне стимулювання студентів до самооцінної освітньої діяльності, зміст і форми якої повинні забезпечувати їм можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження під час оволодіння знаннями;
- конструювання та організація навчального матеріалу з орієнтацією на те, щоб студенти мали змогу обирати його зміст, вид та форму виконання завдань тощо;
- виявлення та оцінка способів навчальної роботи, якими користується студент самостійно, стійко, продуктивно;
- забезпечення контролю й оцінювання не тільки результату, але передусім процесу учіння;
- забезпечення в процесі навчальної діяльності студента рефлексії, оцінювання учіння як суб'єктивної діяльності.

Особистісно орієнтована технологія навчання включає в себе ланки – особистісно орієнтовані ситуації, у яких той, хто навчається, повинен віднайти

зміст, пристосувати його до побудови образу чи моделі свого життя, застосовуючи творчі здібності та критичне оцінювання. Для вирішення такого завдання недостатньо наявних знань, потрібні пізнавальні пошуки.

Типовою ознакою особистісно орієнтованої підготовки студентів є врахування в навчальній роботі особистісних характеристик його учасників, педагогічних працівників, що забезпечує перетворення студента із пасивного спостерігача, який засвоює знання та досвід, на активного співрозмовника та співробітника, суб'єкта навчально-виховної діяльності, продуктивної праці. Завдяки таким онакам були одержані позитивні результати дослідження.

Дана технологія орієнтована на розвиток емпатійного компонента професійної ідентичності, оскільки модель ставлення викладача до студента певною мірою адаптується на відносини студент-викладач і розвиває здатність індивіда до паралельного переживання тих емоцій, що виникають в іншого індивіда в ході спілкування з ним. А це є виділеним нами показником розвитку емпатійного компонента.

Інтерактивне навчання. Інтерактивне навчання являє собою активну взаємодію студентів у процесі навчання, що дозволяє на підставі внеску кожного з учасників у ході заняття отримати нові знання та організувати корпоративну діяльність, починаючи від окремої взаємодії двох-трьох осіб до широкого співробітництва багатьох [302].

Так, С. Кашлев розглядає інтерактивне навчання як інноваційне педагогічне явище та пропонує теоретичне обґрунтування цієї технології [159], а В. Мельник обґрунтовує особливості технології організації інтеракції в освітньому процесі [237].

Основними термінами інтерактивних технологій є «інтерактив» та «інтеракція». Змістовність інноваційної технології полягає в тому, що навчання відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх учасників процесу. Інтеракцією називається «розвитковий навчальний процес у контексті діалогу – це активна взаємодія та спілкування його учасників» [237, с. 15].

Як подається в працях І. Мельничук [239], за умови організації *інтерактивного навчання* моделюється багатостороння форма комунікації, що

передбачає врахування думок, поглядів, позицій учасників взаємодії. Модель такої взаємодії схематично зображено на рис. 2.3.

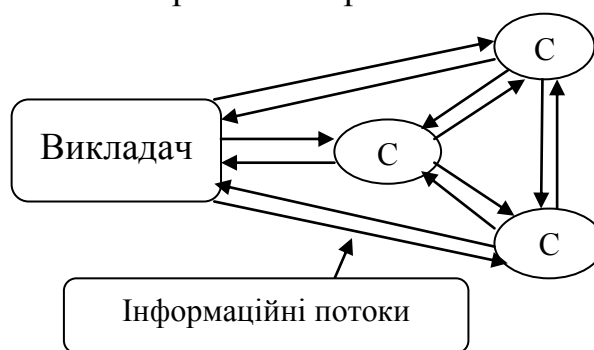


Рис. 3.3. Загальноприйнята модель інтерактивного навчання
(за О. Пометун [302])

Інтерактивне навчання дозволило застосувати групову та індивідуальну форму. Групова форма навчання забезпечила можливості для співпраці, налагодження міжособистісних відносин, спільного пізнання навколишнього світу. Реалізувала вона в малих групах студентів, об'єднаних загальною навчальною метою, і ґрунтується на опосередкованому керівництві викладачем через завдання, які він пропонує групі. У цьому випадку відносини між педагогом і студентами набули характер співпраці.

У процесі інтерактивного навчання студенти виконували значно більший обсяг роботи, ніж під час використання традиційних технологій або індивідуальної роботи. Підвищувала результативність засвоєння ними знань і формування вмінь, розвивалися вміння співпрацювати, мотивація до навчання, пізнавальні навички – планування, рефлексія, самоконтроль, взаємоконтроль [239].

Було виначено, що форми роботи під час інтерактивного навчання залежать від конкретної навчальної дисципліни і тих умінь, які необхідно виробити майбутнім фахівцям. Так, наприклад, практичні заняття для вироблення комунікативних, вироблених, дискусійних умінь, які необхідні майбутнім висококваліфікованим фахівцям гуманітарного напрямку, можуть бути проведені у формі занять-конференцій, занять-диспутів, структурованих дебатів тощо [275].

Нині організація навчального процесу вимагає поєднання різних технологій, творчого підходу до їх використання, а також створення нових навчальних технологій. Уміння педагога застосовувати різні технології навчання дозволяє йому творчо підходити до організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, вибираючи в конкретних умовах ту технологію навчання, яка найкраще забезпечує засвоєння знань, формування вмінь і навичок за мінімальних витратах зусиль і часу.

Обрані для дослідження технології об'єднані спільними ознаками, які складають основу формування професійної ідентичності:

1. Можливість виявлення та впровадження нових науково-методичних і педагогічних підходів до планування й організації навчального процесу [7].
2. Створення сучасного діагностично-контролюючого інструментарію щодо оцінки діяльності студентів і викладачів вищої школи [304, с. 303-310].
3. Розміщення на сайтах ВНЗ матеріалів з кожної дисципліни навчального плану та методичних матеріалів [151, с. 279-286].
4. Створення єдиного інформаційного середовища з уніфікованою термінологією, понятійним апаратом для спілкування з питань якості навчання [156, с. 35-42].
5. Розроблення модульних програм, у яких міні-модулі можна було б легко замінити, поновити, трансформувати, адаптувати [448, с. 70-76].
6. Забезпечення навчального процесу відповідною кількістю спецкурсів, які дадуть студенту змогу робити власний вибір із набору кредитів [423, с. 152-160].
7. Обґрунтування підходів до декомпозиції навчальних дисциплін і технологій їх викладання в умовах кредитно-модульної системи [151, с. 279-286].

Для подальших досліджень формування професійної ідентичності майбутніх вчителів обрано інформаційні технології як універсальні під час використання всіх видів технологій.

3.2. Інформаційні технології та засоби їх реалізації

Інформаційні технології нині торкаються всіх сфер діяльності людини, та, мабуть, найбільш важливий позитивний вплив вони мають на освіту, оскільки відкривають можливості для впровадження нових методів викладання та навчання.

Дане питання не залишилося поза увагою багатьох науковців. Так, дослідження в зазначеній галузі, зокрема теоретико-методологічні основи інформаційних технологій, розкрито в роботі Ю. Машбиця [234]; питання, пов'язані з використанням інформаційних технологій у навчальному процесі ВНЗ, висвітлено у працях Р. Гуревича [92, с. 1-9], В. Монахова [252, с. 47-52]; наукові основи технології навчання з використанням інформаційних технологій розглядались у дослідженнях І. Богданової [39], М. Лукащука [219], Л. Панченко [285].

Науковець М. Монахов розглядає визначення поняття «інформаційні технології» як процес збору, передачі, зберігання й обробки інформації в усіх можливих формах: текстовій, графічній, візуальній та усній [252, с. 49].

За баченням М. Скопеня, інформаційні технології (ІТ) – це сукупність прийомів, методів і засобів послідовного якісного перетворення інформації на таких етапах інформаційних процесів, як збирання, передавання, зберігання, обробка, накопичення. ІТ – це алгоритм перетворення інформації з використанням відповідних методів і засобів. [398, с. 23].

Український учений М. Жалдак декларує, що «інформаційна технологія – це сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, зберігання, обробки, передачі, подання інформації, які розширюють знання людей і розвивають їх можливості управління технічними та соціальними процесами» [126, с. 4]. Інформаційні технології навчання І. Соколова визначає як «систему загальнодидактичних, психологічних, технологічних процедур взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу у вищій школі з урахуванням технічних і людських ресурсів, які спрямовані на формування інформаційної компетенції майбутніх фахівців» [411, с. 213]. Погоджуємося з думкою І. Булах,

що «інформаційна технологія являє собою систему засобів і методик, що забезпечують оптимізацію роботи з інформацією на базі комп'ютерної техніки» [50, с. 26]. Підсумовуючи погляди науковців, дійшли висновку, що в науково-педагогічній літературі в розумінні сутності «інформаційних технологій» українські науковці використовують два підходи: загальнотехнічний (М. Жалдак, М. Скопень) і педагогічний (І. Булах, І. Соколова).

Оскільки в навчальному процесі можна виділити два основних аспекти застосування комп'ютерів (як об'єкта вивчення і як засобу реалізації інформаційних технологій навчання), то обидва підходи є важливими. До розуміння значення поняття інформаційних технологій також виділяють два підходи. За першими їх розглядали як дидактичний процес, що базується на сукупно вбудованих в систему навчання принципово нових засобів і методів обробки даних (методів навчання), які являють собою цілеспрямоване створення, передачу, зберігання і відображення даних, знань, ідей з найменшими затратами і у відповідності із закономірностями пізнавальної діяльності студентів. Другий підхід має на увазі створення особливого інформаційного середовища навчання, у якому центральне місце займають інформаційні технології. Отже, у першому випадку мова йде про інформаційні технології навчання (як процес навчання), а в другому – про використання інформаційних технологій у навчанні (як використання інформаційних засобів у навчанні).

Обираючи інформаційні освітні технології ми враховували, що їх педагогічний зміст інформаційних освітніх технологій ґрунтується на таких принципах:

- індивідуалізації навчання;
- розвивального навчання;
- поєднання педагогічної теорії з практикою;
- креативності, тобто орієнтації на творчий потенціал студентів у навчанні [268, с. 66-70].

На думку І. Соколової, правильне використання можливостей інформаційних технологій у навчанні сприяє:

- активізації пізнавальної діяльності, підвищенню якісної успішності студентів;
- досягненню мети навчання за допомогою сучасних електронних навчальних матеріалів, призначених для користування на заняттях;
- розвитку навичок самоосвіти й самоконтролю в студентів;
- підвищенню активності та ініціативності на заняттях;
- розвитку інформаційного мислення;
- формуванню інформаційно-комунікативної компетентності [411].

Використання інформаційних технологій у вищих навчальних закладах, на думку І. Богданової [39] і Р. Гуревича [94], психологічно та педагогічно обґрунтоване й дозволяє досягти інтенсифікації всіх ланок навчально-виховного процесу, оптимізації методів навчання, а також активного використання технологій відкритої освіти. Тому було визначено роль інформаційних технологій:

- інтенсифікація процесу навчання й підвищення його ефективності за рахунок можливості опрацювання значного обсягу навчальної інформації;
- розвиток пізнавальної активності, самостійності, підвищення інтересу до навчальних дисциплін, на яких використовуються інформаційні технології;
- встановлення чіткого зворотного зв'язку, необхідного для керування навчальним процесом;
- систематичний контроль знань, навичок і вмінь за допомогою інформаційних технологій;
- удосконалення форм і методів організації самостійної роботи студентів;
- індивідуалізація процесу навчання.

Залежно від функцій інформаційних технологій в організації освітнього процесу О. Замошникова їх класифікує так:

- інформаційно-навчальні (електронні бібліотеки, електронні книги, словники, навчальні довідники, комп'ютерні програми тощо);
- інтерактивні (електронна пошта, електронні телеконференції);
- пошукові (реалізуються через каталоги, пошукові системи) [134, с 78-83].

Враховуючи таку класифікацію, можемо більш предметно розглянути інформаційні технології (рис. 3.4).



Рис.3.4. Класифікація інформаційних технологій

На нашу думку, така класифікація є умовною, тому що технології, об'єднані в групи, можуть перетинатися.

Серед зазначених технологій найбільш часто використовуються інформаційно-навчальні технології. Саме вони є провідними в навчальному процесі вищого навчального закладу.

Інформаційні технології на базі текстового процесора Word дозволяють користувачу підготувати універсальні текстові документи будь-якої складності й виконати такі важливі функції, як:

- створення та вставка в документ формул, діаграм, організаційних структур;
- вставка в документ малюнків, об'єктів з екрана ПК;
- вставка в документ об'єктів із середовища табличного процесора Excel, СУБД Access та пакета підготовки презентацій PowerPoint;
- сортування абзаців тексту і даних таблиці;
- виконання розрахунків даних у таблицях;
- автоматизація обробки документів.

Табличний процесор Excel – це середовище для виконання розрахунків різної складності без особливих витрат на програмування. Крім того, додаток дозволяє виконати такі важливі функції, як:

- 1) створення та вставка в книгу формул, діаграм, організаційних структур;
- 2) вставка в книгу малюнків, об'єктів з екрана ПК;
- 3) вставка в книгу об'єктів із середовища текстового процесора Word та пакету підготовки презентацій PowerPoint;
- 4) імпорт у книгу реляційних таблиць із СУБД Access;
- 5) сортування даних таблиці;
- 6) автоматизація обробки даних.

Для реалізації перших двох функцій застосовуються інформаційні технології, які аналогічні додатку Word.

Особливостями технології на базі табличного процесора Excel є автоматизація обробки інформації, яка представлена у вигляді таблиць. Процес автоматизації включає такі етапи:

- побудову та форматування таблиць;
- сортування даних;
- побудову формул;
- використання функцій;
- побудову діаграм з використанням майстра
- створення інформаційних і формульних зв'язків між аркушами та книгами;
- використання елементів управління.

Аналіз публікацій Н. Дементієвської П., М. Жалдака, Ю. Жука, присвячених **мультимедійним технологіям** в освіті, надає можливість зробити висновки про педагогічні особливості мультимедійних технологій. До них відносимо:

- розвиток індивідуального комп'ютерно орієнтованого навчального середовища;

- особистісне спрямування програмного забезпечення для застосування спеціальних методик навчання;
- інтеграцію аудиторії в режимі опитування на базі існуючого програмного й апаратного забезпечення;
- нарощування комп'ютерно орієнтованих засобів навчання та інтеграція їх з іншими інтерактивними технологіями [101].

Мультимедіа в навчанні сприяє появі не тільки нового насиченого поля спілкування, передавання інформації, але й поля зародження нових розумінь, точок перетину, проблем і розв'язків, які отримали нове місце в сучасній культурі порівняно з традиційними та відомими засобами передавання інформації та засобами навчання.

Сучасні освітні комп'ютерні програми (електронні підручники, комп'ютерні задачники, навчальні посібники, гіпертекстові інформаційно-довідкові системи – архіви, каталоги, довідники, енциклопедії, тестуючі та моделюючі програми-тренажери тощо) розробляються на основі мультимедійних технологій, які виникли на стику багатьох галузей знання [126].

Поняття «мультимедіа» об'єднує різноманітні інформаційні об'єкти – такі, як текст, графіка, відео, анімація та звук, які можуть використовуватися як учнями, так і вчителями під час проектування власних розробок. Наразі ними застосовуються інструментальні засоби розробки навчальних мультимедіа-матеріалів для формування гіперпосилань між фрагментами змістових частин, забезпечення інтерактивності та створення багатошарових модульних структур, які включають цифрові фотографії, скановані зображення, фрагменти фільмів і текстів. Презентація як комп'ютерний документ є послідовністю слайдів, що змінюють один одного.

Одним із засобів реалізації мультимедійних технологій є пакет підготовки презентацій PowerPoint. Він призначений для наочного представлення демонстраційних матеріалів різних сфер діяльності у вигляді набору підготовлених на ПК слайдів.

Серед названих вище технологій є й такі, що підпорядковуються вимогам нової інформаційної технології. А саме:

- інтерактивний (діалоговий) режим роботи з комп'ютером;
- інтегрованість (стикування, взаємозв'язок) з іншими програмними продуктами;
- адаптивність до змін постановок задач і гнучкість процесів обробки результатів.

До технологій, що відповідають даним вимогам, можна віднести технології Web 2.0, хмарні технології.

Зупинимось на їх характеристиці.

Технології Web 2.0. Серед сучасних перспективних веб-технологій, які можуть допомогти педагогам у вирішенні освітніх завдань, виокремлюється технологія Веб 2.0 (Web 2.0) – сучасне покоління мережних сервісів, що є основою глобальної мережі Інтернет.

Веб 2.0 від попередньої своєї версії принципово відрізняється тим, що дозволяє не лише переглядати ресурси мережі, а й змінювати та доповнювати їх, завантажуючи власні, обмінюватися такими ресурсами з іншими користувачами, обговорювати їх тощо [501].

Технології Веб 2.0 визначають як соціальні сервіси мережі Інтернет, оскільки вони використовуються спільно в межах тої чи іншої групи користувачів, які можуть утворювати цілі мережеві співтовариства, що поєднують свої ресурси для досягнення певної мети. До основних типів соціальних сервісів Web 2.0 відносять: блоги (мережні щоденники), вікі-енциклопедію, веб-журнал, засоби для збереження закладок, соціальні сервіси збереження мультимедійних ресурсів, карти знань, соціальні геосервіси, соціальні пошукові системи.

Аналізуючи основні соціальні сервіси мережі Інтернет, Н.Балик [19, с. 88-90] зазначає, що вони дають змогу дібрати ті сервіси, використання яких буде ефективно впливати на методичну підготовку майбутніх учителів інформатики до використання освітніх веб-ресурсів. Тому питання

використання та оптимального впровадження даної технології у вищому навчальному закладі вирішує сам викладач, беручи до уваги вимоги до навчальних дисциплін і цільову аудиторію.

У нашому педагогічному дослідженні значна роль відводиться використанню технологій Web 2.0 для формування професійної ідентичності засобами інформаційно-комунікаційних технологій\.

Корисним, на нашу думку, для учителів є сервіс LearningApps.org. Це безкоштовний сервіс, який пропонує технологія Веб 2.0 з метою створення інтерактивних ігрових додатків для навчання. Сайт LearningApps.org – це наукова розробка Центру ІТ-ресурсів (Zentrum für Bildungsinformatik) з Педагогічного коледжу Берна в партнерстві з німецькими університетами Майнца і Циттау. Програмабула розроблена з метою сприяння створення викладачами інтерактивних модулів, інтегрованих у навчальний курс, і тепер успішно використовується не тільки в освітньому середовищі, але й серед бібліотекарів, які прагнуть активно впроваджувати сучасні технології в професійній діяльності.

Перевагами сервісу LearningApps.org є привабливий інтерфейс, проста іконографія, зрозуміла навігація, мобільність, інтеграція з іншими сайтами та, що не менш важливо, те, що сайт доступний українською мовою. Сервіс має цінність й тому, що можна експортувати створені ресурси й завантажувати в форматі SCORM (Sharable Content Object Reference Model - стандарт, розроблений для систем дистанційного навчання).

Додаток також дозволяє використовувати існуючі ресурси, розміщені користувачами як моделі. Це дуже корисна функція, яка дозволяє економити час під час створення нових ресурсів.

Ще одна особливість програми – можливість створювати робочі групи, кожна з яких має пароль доступу. Таким чином, сервіс одночасно може використовувати декілька груп користувачів, наприклад, під час проведення конкурсних бібліотечних заходів.

Кожний створений у додатку ресурс може бути використаний як самостійне завдання. Також можна тематично об'єднати окремі завдання різних видів. Інтерактивні ресурси створюються за допомогою шаблонів, але на етапі підготовки завдання кожний користувач здатен проявити винахідливість і творчі знахідки, які можуть бути цікавими, а в результаті органічно впишуться в ідеї різних за формами бібліотечних заходів.

Хмарні технології. За офіційним визначенням Національного інституту стандартів і технологій США (National Institute of Standards and Technology (NIST)), «хмарні обчислення – це модель забезпечення повсюдного та зручного мережевого доступу за вимогою до спільного простору обчислювальних ресурсів, що підлягають налаштуванню (наприклад, до комунікаційних мереж, серверів, засобів збереження даних, прикладних програм і сервісів) і можуть бути оперативно надані та звільнені з мінімальними управлінськими витратами та зверненнями до провайдера» [141]. Отже, під хмарою можна розуміти сукупність пов'язаних між собою серверів, на стороні яких віддалено здійснюється вся необхідна користувачу робота зі збереження, оновлення, архівації та обробки інформації [115, с. 58-64].

Особливості впровадження хмарних технологій у професійну діяльність вчителя досліджували закордонні вчені Джастін Рейх, Томас Даккор, Алан Новембер (Justin Reich, Thomas Daccord, Alan November) [497], Вірджінія Скот (Virginia A. Scott) [509], Алек Бодзін, Бет Шайнер Клейн, Стерлін Вівер (Alec M. Bodzin, Beth Shiner Klein, Starlin Weaver) [485] та ін., вітчизняні науковці В. Биков [32; 33, с. 8-23], М. Жалдак [126], Н. Морзе [101] та ін.

Науковці В. Олексюк і З.Сейдаметова виділяють 4 моделі розгортання хмарних технологій:

1. Корпоративна – хмари, як правило, створюються й контролюються однією організацією. Відповідно доступ до ресурсів таких хмар обмежується працівниками установи.

2. Загальнодоступна, яка передбачає спільне використання платформ кількома організаціями. Управління такої хмари зазвичай займається зовнішній провайдер, наприклад, Amazon EC2, GoogleApps, Salesforce.

3. Групова, згідно з якою організації спільно використовують хмарні сервіси провайдера.

4. Гібридна – передбачає поєднання декількох моделей [269; 378, с. 46-47].

За баченням В. Олексюка, якщо стратегія розвитку ВНЗ передбачає концентрацію зусиль на профільних завданнях, то для розв'язання інших задач варто звернути увагу на аутсорсингові компанії [269, с. 256-267]. Продуктивним підходом до розв'язання ІКТ-проблем, на думку В. Бикова, є перехід від виключно корпоративної до повністю аутсорсингової або гібридної сервісної моделі управління ІКТ [31, с. 135-152]. У цьому випадку доцільним є розгортання хмарних сервісів відповідно до гібридної моделі, яка поєднує загальнодоступну, корпоративну й групову моделі. Корпоративна хмара проектується й розгортається аутсорсинговою компанією на потужностях освітнього закладу. На нашу думку, за сучасних умов повний перехід від корпоративної до аутсорсингової моделі є дещо передчасним. З одного боку, безумовне передавання всіх завдань обслуговування ІТ-структури буде економічно нерентабельним. З іншого боку, у вітчизняних університетах працюють кваліфіковані фахівці в галузі адміністрування комп'ютерних мереж і систем. У випадку впровадження аутсорсингової сервісної моделі виникнуть питання їх зайнятості або працевлаштування. Враховуючи це, пропонуємо трансформувати аутсорсингову модель, створивши з висококваліфікованих фахівців відділ сервісного обслуговування ІТ-інфраструктури ВНЗ. Такий відділ міг би виконувати й завдання впровадження та інтеграції хмарних технологій в ІТ-структуру ВНЗ. У цьому випадку моделлю розгортання хмарних технологій також буде гібридна, яка передбачає поєднання загальнодоступної й корпоративної моделей. Надання хмарних платформ користувачам в обох випадках є можливим згідно з кожною з моделей Saas, PaaS, IaaS, DaaS.

Найбільш відомими у світі є безкоштовні хмарні платформи Microsoft Live@edu, Google Apps Education Edition та хмарні сервіси на їх основі.

1. Хмарні сервіси для отримання навичок роботи з документами та веб-сервісами (хмарна платформа Microsoft Live@edu (<http://www.liveatedu.com>) надає можливості практичного вивчення відомих офісних додатків через web-браузер на основі хмарних технологій; хмарна платформа Google Apps Education Edition).

2. Хмарні сервіси для розробки власних або використання існуючих тестів. Прикладом хмарного Інтернет-сервісу для швидкого розроблення власних тестів, що надає можливість безкоштовного обслуговування до 100 студентів у місяць з одним менеджером тесту у режимі Lite, є OpenTest (<http://www.opentest.ru/>).

3. Хмарні сервіси й хмарні сховища. Найбільш відомими хмарними сховищами є SkyDrive, Apple iCloud, Google Drive, Dropbox та інші.

Основною перевагою використання хмарних платформ і хмарних сервісів, на думку Ю. Дюлічевої, є безперервність і доступність навчання будь-де та будь-коли. Взаємодія викладачів, студентів або адміністраторів із хмарною платформою та її сервісами здійснюється за допомогою будь-якого пристрою (комп'ютер, планшет, мобільний телефон тощо), на якому встановлено браузер із можливістю підключення до глобальної мережі Інтернет. Отже, будь-який студент може почати виконувати завдання в аудиторії, а продовжити роботу вдома без необхідності копіювати частину виконаного завдання на будь-який носій інформації завдяки тому, що вся потрібна інформація зберігається в хмарі (центрі обробки інформації) на видаленому сервері [115, с. 58-64].

Хмарні технології в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка використовують програмні складові інформаційно-освітнього простору, такі як: веб-сайт, сервер електронних курсів, соціальна мережа. Саме ці інформаційні ресурси й застосовували в роботі з майбутніми вчителями для формування в них професійної ідентичності.

Зазвичай інформаційні технології реалізуються засобами обчислювальної техніки та програмного забезпечення, що гарантує високу швидкість обробки інформації, її пошук, розподіл даних і доступ до джерел інформації, незалежно

від місця розташування, і сприяє досягненню поставленої користувачем мети. З даним твердженням погоджується І. Роберт і визначає, що під засобами інформаційних і комунікаційних технологій розуміє «програмні, програмно-апаратні й технічні засоби й обладнання, що функціонують на базі засобів мікропроцесорної обчислювальної техніки, а також сучасних засобів і систем трансляції інформації, інформаційного обміну, що забезпечують операції зі збору, накопичення, обробки, зберігання, продукування, передачі, використання інформації, а також можливості доступу до інформаційних ресурсів комп'ютерних мереж (у тому числі й глобальних)» [319, с. 2-6].

Класифікуючи засоби ІТ у рамках педагогічного процесу, відзначаємо, що інформаційні технології можуть використовуватися в навчанні з різним ступенем проникнення:

- як «проникаюча» технологія (застосування комп'ютерного навчання для опрацювання окремих тем, розділів для певних дидактичних завдань);
- як основна, найбільш значуща з використовуваних у даній технології частин;
- як монотехнологія (коли все навчання, організація та контроль за процесом, включаючи всі види діагностики, моніторинг, спираються на застосування комп'ютера).

Виходячи із класифікації, запропонованої О. Замошниковою [134, с. 78-83], засоби ІТ для розв'язання педагогічних завдань поділяємо на:

- засоби, що забезпечують базову підготовку (електронні підручники, навчальні системи, системи контролю знань);
- засоби практичної підготовки (задачники, практикуми, віртуальні конструктори, програми імітаційного моделювання, тренажери);
- допоміжні засоби (енциклопедії, словники, хрестоматії, розвиваючі комп'ютерні ігри, мультимедійні навчальні заняття) [134, 78-83].

Науковець А. Зубов класифікує інформаційні технології та засоби на:

1. Теоретичні засади.
 2. Методи вирішення завдань.
 3. Засоби вирішення завдань:
- апаратні;

– програмні [141].

У працях М. Лукащука [219, с. 127] розглянуто такі засоби інформаційних технологій:

У працях М. Лукащука розглянуто такі засоби інформаційних технологій:

- електронний підручник (electronic textbook / e-tbook);
- мультимедійна система (multimedia system / CD-sys);
- експертна система (experts system / ex.sys);
- система автоматизованого проектування (computer aided design system / CAD);
- електронний бібліотечний каталог (electronic library / e-libr);
- банк даних, база даних (Database / Db);
- локальні та розподільчі (глобальні) обчислювальні системи (Local and Wide area networks / LAN/WAN);
- електронна пошта (electronic mail / e-mail);
- голосова електронна пошта (voice-mail / v-mail);
- електронна дошка оголошень (bulletin system / BS);
- система телеконференцій (Teleconference / t-conf);
- автоматизована система управління науковими дослідженнями (Computer research system / aided CAR);
- автоматизована система організаційного управління (Management information system / MIS);
- настільна електронна типографія (Desktop – publishing / d.t.-publ) [219, с. 127].

Як засіб можна використовувати такі розповсюджені види програмних продуктів для персонального комп'ютера, як: текстовий процесор (редактор), настільні видавничі системи, електронні таблиці, системи управління базами даних, електронні записні книжки, електронні календарі, інформаційні системи функціонального призначення (фінансові, бухгалтерські, для маркетингу й ін.), експертні системи тощо.

Підсумовуючи сказане вище, дійшли висновку, що застосування ІТ дає можливість вирішувати такі актуальні питання:

- використовувати в навчанні здобутки новітніх інформаційних технологій;
- удосконалювати навички самостійної роботи студентів в інформаційному середовищі;
- формувати індивідуальність із врахуванням особистих здібностей;
- забезпечувати можливість приймати неординарні рішення, робити висновки з їх наслідків.

Це сприяло формуванню професійної ідентичності майбутніх учителів, що й було використано нами у дослідженнях.

3.3. Проектна технологія та її вплив на формування професійної ідентичності майбутнього вчителя

На сучасному етапі розвитку вищої освіти стандарти підготовки фахівців зростають за рахунок включення в них, окрім системи знань, ще й досвіду практичної діяльності та самостійності, оскільки вища освіта спрямована на формування професійної компетентності. Це вимагає вдосконалення форм і методів організації та проведення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Формування професійної ідентичності сприяє формуванню професійної компетентності. Однією із технологій формування професійної ідентичності майбутніх учителів є проектна: вона забезпечує розвиток усіх стадій творчого процесу (виникнення, обґрунтування, осмислення і прийняття ідеї, її технологічна розробка, практична робота над втіленням, апробування розробленого об'єкта, доробка й самооцінка творчого вирішення ідеї). Завдяки своїм специфічним ознакам ця технологія сприяє максимальному розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів. Тому на основі її особливої ролі в цьому процесі більш детально розглянемо проектну технологію.

У зв'язку з тим, що підготовка майбутнього фахівця в системі освіти все більше переорієнтовується з підпорядкованості потребам держави на особистісну орієнтацію студента, науковці наголошують на потребі в розробці та впровадженні особистісно орієнтованих педагогічних технологій, до яких відносять і проектну [54].

У психолого-педагогічній літературі й наукових дослідженнях знаходимо різні означення поняття «проектна технологія», «проект». Так, Є. Полат [299, с. 3-10] визначає проектну технологію як сукупність послідовних прийомів пізнавальної діяльності, що дозволяє реалізувати на практиці метод проектів з урахуванням його особливостей. В. Гузєєв [87; 363] ототожнює проектну технологію з «методом проектів», на що вказано у дослідженні О. Дуплійчука [111]. На нашу думку, поняття «метод проектів» і «проектна технологія» можуть бути означені як тотожні, оскільки основне навантаження з реалізації функції навчання виконує навчальний проект як результат роботи, що представлений у вигляді засобу навчання студентів.

У зв'язку з такими трактуваннями, у межах нашого дослідження вважаємо доцільним визначитися з поняттями «проектування», «проект», «метод проектів», «проектна технологія».

Розглянемо загальну характеристику кожного з цих понять.

Аналізуючи сутність поняття «проектування», І. Ісаєв [149] зазначає, що, проектування – це особливий тип інтелектуальної діяльності, відмінною рисою якої є перспективна орієнтація на практично спрямоване дослідження. А. Цимбалару розглядає проектування як самостійний вид діяльності, що передбачає наявність такого етапу, як прогнозування (спеціально організоване дослідження, спрямоване на отримання інформації про розвиток об'єкта) [454].

Змістовно види проектування поділяються на такі, як: розробка не окремих предметів (об'єктів), а систем; співучасть, включення суспільства в процес прийняття рішень; творчість, потенційно властива кожному; навчальна

дисципліна, яка синтезує мистецтво й науку; проектування без об'єкта як процес або образ життєвих функцій [209; 404].

Узагальнюючи сказане, вважаємо, що проектування – це технологічний процес, який вимагає від організатора володіння професійними компетенціями, що є складовими професійної компетентності. А для цього необхідно проводити теоретичну та практичну підготовку, підтримувати прагнення до вдосконаленого продукту діяльності [256]. Проектна технологія, як продукт проектування, сприяє розвитку пізнавальних навичок, у процесі її застосування активно набуваються комунікативні здібності, якості лідерів і здатність до колективної роботи в групі, створюються можливості для реалізації міждисциплінарних зв'язків [377].

Під час проектування набувається досвід використання знань для вирішення «некоректних» завдань, коли є нестача або надлишок даних, відсутній шаблон розв'язання. Тобто стає можливим набуття творчого досвіду, а саме комбінування та модифікації відомих рішень для досягнення нового результату, що задається зміною зовнішніх умов [82].

На думку Е. Зеєра, цілі проектування досягаються за умов:

- інформаційної забезпеченості (уявлення, знання, тезаурус, розуміння) підготовки майбутніх учителів;
- функціональної грамотності (сприйняття установок і пояснень, письмових текстів, уміння ставити конструктивні запитання, поводитися з технічними об'єктами, володіння прийомами безпечної роботи, пізнавальними компетенціями та ін.) студентів;
- технологічної досконалості (здатність виконувати раніше засвоєні трудові операції, грамотно використовуючи інструменти та верстати, досягати заданого рівня якості, знання властивостей матеріалів, забезпечення особистої безпеки, раціональна організація робочого місця тощо) майбутніх фахівців;
- інтелектуальної підготовленості (здатність до вербальних операцій, розуміння постановки навчальних (теоретичних і практичних) завдань,

достатність обсягу пам'яті, порівняння предметів за розміром, формою, усвідомлене сприйняття нової інформації, методичні компетенції з використання навчальної літератури, раціонального планування діяльності та ін. [135].

У наукових дослідженнях розглядаються чотири етапи проектування: початковий (розробка основних ідей, констатація вивченості проблеми, збір і аналіз даних, обґрунтування актуальності, формулювання гіпотези (припущення, що стосується результатів і способів їхнього досягнення); етап розробки (передбачення виконавця (виконавців), формування груп, усвідомлення завдань, планування діяльності, розробка змісту етапів, визначення форм і методів керування та контролю, корекція з боку педагога); етап реалізації проекту (інтегрування й акумулювання всієї інформації з урахуванням теми, мети; підготовка наочно-графічного матеріалу, розробка аудіовідеоряду проекту: контроль і корекція проміжних результатів, співвіднесення їх з визначеною метою, керівництво, координація суб'єктів початку); завершення проекту [84, с. 276].

Обов'язкові критеріальні вимоги педагогічного проектування подано на рисунку 3.5.

«Проект» в розумінні засобу реалізації процесу проектування розглядається як спеціально організований викладачем комплекс дій, призначений для самостійного виконання студентом чи групою студентів, результатом якого є створення певного творчого продукту. Для досягнення кінцевої мети проекту майбутні фахівці повинні навчитися самостійно мислити, знаходити та розв'язувати проблеми, прогнозувати результати та ймовірні наслідки того чи іншого варіанту рішення, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки [205].



Рис. 3.5. Критеріальні вимоги до педагогічного проектування

Термін «проект» (від лат. *projectus* – кинутий вперед) використовується для означення специфічного навчального прийому, що являє собою організацію тимчасової індивідуальної чи колективної діяльності, направленої на отримання унікального результату (прототипу, продукту, ідеального образу передбачуваного або можливого об'єкта, сукупності документів тощо). Деколи проект може розглядатися як план, задум певної послідовності дій [112; 167].

Для більш детального розгляду навчального проекту В. Сластьоніним і Л. Подимовим виділено такі його складники: проблему, мету, специфіку функціонування, засоби практичного вирішення проблеми, результативний стан об'єкта, матеріальну базу, умови, витрати, механізм саморозвитку, засоби вимірювання ефективності [401, с. 78-79].

У науковій літературі зустрічаються різні означення поняття «проект»: систематична форма організації діяльності у взаємозв'язку її теоретичних і

практичних аспектів (С. Кримський); послідовність взаємопов'язаних подій, які відбуваються впродовж встановленого обмеженого проміжку часу (Ф. Бегьюлі); інноваційна форма організації освітнього середовища, в основі якої лежить комплексний характер діяльності тимчасового колективу спеціалістів в умовах активної взаємодії з навколишнім середовищем Л. Ващенко [174]; комплекс пошукових, дослідницьких, графічних та інших видів робіт, що виконуються з метою практичного чи теоретичного розв'язання значущої проблеми (Є. Полат [300]). У. Кілпатрик [160] пояснює проект, як будь-яку роботу, що виконана «від усього серця» і має певну цільову настанову. Як бачимо, у науковців відсутнє єдине тлумачення цього поняття.

Похідним від «проекту» є «метод проектів», що визначається як система навчання, у процесі якої суб'єкти навчання (студенти, учні) набувають знань, умінь і навичок, професійних якостей під час конструювання, планування та виконання практичних завдань, що поступово ускладнюються [135].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що відсутнє єдине подання терміна «проектна технологія». Дослідники Р. Горбатюк [83], В. Гузеєв [87], О. Дуплійчук [111], Е. Заїр-Бек [131], В. Зінченко [139], Н. Матяш [233], М. Павлова [278], Е. Полат [299; 300], Н. Поліхун [301], М. Романовська [363], С. Ящук [483] використовують – поняття «проектна технологія», «метод проектів», «проектне навчання», «технологія проектування», «технологія проектного навчання». Для того щоб поєднати ці поняття, опрацювали праці Н. Зражевської, яка подає ознаки технології, а саме:

1. Розмежування, поділ процесу на внутрішні, зв'язані між собою етапи, фрази, операції.
2. Координація й поетапність дій на досягнення конкретного результату.
3. Кожна технологія припускає одночасне виконання включених у неї процедур як вирішальну умову для досягнення результатів, адекватних поставленій меті [140, с. 6].

Проектна діяльність відповідає ознакам технології, виділеним у роботі Н. Зражевської тому дійшли висновку, що проектна діяльність – це проектна

технологія, що включає: *технологію проектування* – створення педагогом таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності студента; *проектне навчання* – творче засвоєння студентами знань у процесі самостійної пошукової діяльності, тобто проектування; *метод проектів* – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технології), що повинна завершитися реальним, відчутним практичним результатом, так чи інакше оформленим.

Проектна технологія все ширше впроваджується в освітніх закладах, що зумовлює появу великої кількості відповідних методичних напрацювань. Особливе значення робота над проектами має в системі вищої освіти, оскільки дозволяє студентам здобувати знання, розвивати вміння та навички, яких не можна отримати без самостійної роботи. Підвищення ролі самостійної роботи в процесі застосування проектної технології пояснюється тим, що студенти самі роблять вибір і проявляють ініціативу та здібності. Тому висувуються нові вимоги до проекту: мати практичну цінність; передбачати проведення студентами самостійних досліджень; бути непередбачуваним як у процесі роботи над ним, так і на стадії завершення; бути гнучким із погляду швидкості його виконання; передбачати можливість вирішення актуальних проблем; давати студентам можливість вчитися відповідно до їх нахилів; сприяти прояву здібностей студента під час вирішення різних ситуацій; сприяти налагодженню взаємодії між суб'єктами навчання [83, с. 35-42].

З позиції Р. Горбатюка, застосування проектної технології в навчально-виховному процесі відіграє важливу роль, оскільки розвиває в майбутніх фахівців основні види мислення, творчі здібності, прагнення усвідомити себе творцем під час роботи з різним програмним забезпеченням, технологічними системами тощо. За баченням науковця, у майбутніх фахівців виробляються професійні компетенції щодо аналізу різних ситуацій (екологічних, економічних, технологічних), здатність оцінювати ідеї з урахуванням реальних потреб, матеріальних можливостей, а також формуються вміння вибирати найбільш економічний і технологічний спосіб виготовлення об'єкта проектної

діяльності [83, с. 40].

У процесі розгляду проектної технології як ефективного інноваційного нововведення в освіті всі автори [87; 101; 139] вказують на такі позитивні моменти її реалізації:

- доцільність інтегрованості методу проектів з процесом навчання в будь-якому освітньому закладі;
- актуальність для сьогодення способів організації результативної самостійної діяльності суб'єктів навчання та її керованість;
- дієвість підходів до формування пізнавальних інтересів учасників навчального процесу, мотивації їх пізнавальної активності та пізнавальної самостійності;
- продуктивність творчої самореалізації кожної особистості;
- спрямованість на розвиток інтелектуальних здібностей та фізичних можливостей вихованців, становлення їх емоційно-вольової сфери;
- досяжність цілеспрямованої пізнавальної діяльності, проникнення в сутність досліджуваних процесів (явищ);
- можливість формування потреби в самостійній навчально-пізнавальній діяльності;
- установлення раціонального, педагогічно обґрунтованого використання ІКТ;
- забезпечення полілогічного спілкування між учасниками проектної діяльності;
- поєднання індивідуальних форм пізнавальної активності з груповими та колективними формами взаємодії учасників проектної діяльності;
- корекція процесу здійснення проектної діяльності з метою пошуку найбільш ефективних способів отримання конкретного (практичного) результату чи створення певного матеріального (інтелектуального) продукту.

Основною метою проектної технології є інтеграція різних навчальних дисциплін суб'єктів навчання для встановлення міжпредметних зв'язків та асоціацій, вироблення тісної взаємодії теоретичного матеріалу з практикою

професійної підготовки, а її дидактична цінність – використання самостійної проектувальної діяльності як основного засобу розвитку майбутніх фахівців [135; 299, с. 3-10].

Обираючи проектну технологію виходили з основних вимог до використання проектної технології є:

1. Наявність значущої в дослідницькому і творчому плані проблеми (завдання), яка вимагає інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її вирішення.

2. Практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів.

3. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів.

4. Структуризація змістової частини проекту (із вказівкою поетапних результатів).

5. Використання дослідницьких методів [83, 35-42].

Характерними особливостями проектної технології є інтегрованість, проблемність і контекстність. Перша означає оптимальний синтез створених концепцій засвоєння знань і теорій навчання. Друга характеризує проблемність вирішуваних студентами завдань. Третя означає інтеграцію навчальної, наукової та практичної діяльності майбутніх фахівців. Саме такі особливості проектної технології забезпечили ефективність формування професійної ідентичності майбутніх учителів.

Проектна технологія дозволяє вирішити такі дидактичні завдання:

– актуалізувати міжпредметні зв'язки в процесі підготовки суб'єктів навчання;

– більш повно реалізувати взаємозв'язок теорії і практики в навчальній діяльності;

– підвищити рівень засвоєння суб'єктами навчання знань і вмінь;

– підвищити активність студентів як суб'єктів освітнього процесу, посилити роль самоосвіти, самонавчання, саморозвитку;

– цілеспрямовано формувати компетенції й метапрофесійні якості

суб'єктів навчання [300].

У процесі виконання проекту Р. Горбатюк пропонує використовувати різні методи навчання, а саме: на організаційно-підготовчому етапі, крім вербальних методів (розповіді, пояснення), студенти можуть застосовувати методи демонстрації зразків готових проектів, інформаційної підтримки, мозкової атаки, метод фантазування, метод пошуку, метод фокальних об'єктів та ін.; на технологічному етапі найбільш ефективним є метод вправ, за допомогою якого відпрацьовують дії та прийоми виконання окремих операцій [82, с. 123].

Проектна технологія базується на створенні й упровадженні проектів за такими етапами (рис. 3.6):



Рис. 3.6 Етапи розробки проектів

Проектна технологія є цікавою з огляду на те, що проектна діяльність дозволила сформувати такі компетенції:

- інформаційну – здатність грамотно виконувати дії з інформацією;
- комунікативну – здатність вступати в спілкування з метою бути зрозумілим;

- соціальну – здатність діяти в соціумі з урахуванням позицій інших людей;
- предметну – здатність застосовувати отримані знання на практиці [176].

Проектна технологія допомагає розвинути в студентів пізнавальний інтерес, навички самостійної роботи та професійного саморозвитку, наполегливість, творчі здібності. На думку І. Колєнкова, щоб досягти такого результату, необхідно навчити студентів самостійно мислити, знаходити й вирішувати проблеми, використовуючи з цією метою знання з різних галузей, уміння прогнозувати результати й можливі наслідки різних варіантів рішення, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки [168]. Саме проектна технологія, базуючись на особистісно орієнтованому навчанні, сприяє зазначеним процесам.

Використання в наших дослідженнях проектної технології обумовлене її значенням у формуванні професійної ідентичності (формування індивідуальності; урахування здібностей; навчання умінню працювати в парі, групою; забезпечувати впевненість у спроможності проявити себе в професійній діяльності; здатності до самоаналізу та ін.). Технологія проектів поєднує в собі елементи багатьох технологій, що є логічним. Кожна технологія не може існувати ізольовано. Вона повинна мати певну основу, яка вже є дієвою, і вносити своє, особливе. Сутність проектної технології полягає в ефективній роботі цілісного комплексу дидактичних засобів (змісту, методів, прийомів), у процесі якої навчально-виховна діяльність пристосовується під структурні та організаційні вимоги навчального проектування [299, 3-10].

Проектна технологія орієнтована на індивідуальну чи групову самостійну навчально-виховну роботу протягом певного проміжку часу [363]. Вона передбачає розв'язання поставленого завдання, що, по-перше, вимагає використання різноманітних методів та засобів навчання, по-друге, інтеграції отриманих знань, умінь та навиків з різних галузей науки, техніки, застосування творчих здібностей [278].

У своїх дослідженнях враховували думку Р. Горбатюка [82], що проектна технологія навчання в підготовці майбутніх фахівців у педагогічному

університеті відіграє важливу роль. По-перше, проект є міждисциплінарним, він потребує актуалізації знань із різних галузей і тим самим сприяє інтеграції змісту дисциплін фундаментальної й фахової підготовки, а також інших навчальних циклів. По-друге, процес виконання проекту уможливорює поєднання навчальної діяльності з іншими видами (дослідницькою, естетичною тощо). По-третє, робота над проектом поєднує самотійну індивідуальну діяльність студента з парною, груповою і фронтальною творчою діяльністю з розв'язання певної проблеми, що потребує вмінь ставити проблему, передбачати способи її розв'язання, планувати послідовність дій, добирати необхідний матеріал, обговорювати та систематизувати його і, нарешті, уміння презентувати проект широкому загалу [82]. Погляди дослідника співпадають з нашим баченням цієї проблеми.

Як і кожна технологія, проектна має свої цілі і завдання:

- навчити здобувати знання самотійно, застосовуючи їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань;
- сприяти формуванню в студентів комунікативних навичок;
- виробити в студентів уміння користуватися дослідницькими прийомами: збирання інформації, різнобічного аналізу, висування гіпотез, уміння роботи висновки.

Особливостями проектної технології є необхідність у виборі студентами об'єкта проектування, визначенні цілей, прогнозуванні кінцевого результату на основі засобів конструювання, що фіксуються у таких двох формах:

- 1) як система параметрів проектованого об'єкта та його кількісних показників;
- 2) як сукупність конкретних заходів, що забезпечують реалізацію проектованих показників та якісних характеристик майбутнього об'єкта [363].

Ще однією суттєвою особливістю роботи над проектом є виконання широкого спектру завдань студентами з різним рівнем здібностей. Крім того, у процесі роботи можуть виникнути проблеми в стосунках викладача та студента, оскільки змістом проектної технології передбачається перехід від авторитарного стилю навчання до партнерського [286].

На основі аналізу досвіду фахових педагогічних джерел [389; 453] можна навести таку класифікацію проектів (рис. 3.7):

за домінантною проектною діяльністю	дослідницькі, інформаційні, творчі, ігрові, практичні, ознайомчо-орієнтовані
за предметно-змістовими напрямками	монопроекти (в рамках однієї предметної галузі), між предметні
за кількістю учасників і характером контактів між ними	індивідуальні, групові, колективні, шкільні, всеукраїнські, міжнародні
за терміном виконання проекту	короткотермінові, довготермінові

Рис.3.7. Класифікація проектів

Щодо основних характеристик поняття «навчальний проект», варто вказати на різноплановість підходів до його визначення. Зокрема, Н. Поліхун [301] і А. Хуторської [453] наголошують, що навчальний проект – це форма організації занять, котрою передбачено комплексний характер діяльності всіх його учасників з отримання освітньої продукції за певний проміжок часу. М. Бухаркіна [53] в навчальному проекті вбачає спільну навчально-пізнавальну, творчу або ігрову діяльність учнів-партнерів, яка має спільну мету, узгоджені методи, засоби діяльності та спрямована на досягнення спільного результату з розв’язання певної проблеми, значущої для учасників проекту. Н. Мойсеюк [251] визначає навчальний проект як форму організації навчання, яка передбачає діяльність всіх його учасників, спрямовану на отримання освітньої продукції за певний період – від однієї пари до декількох місяців. За А. Цимбалару [454] та ін., навчальний проект – це організаційна форма роботи, що орієнтована на засвоєння навчальної теми або навчального

розділу та становить частину стандартного навчального предмета або кількох предметів.

Робота над проектом – це практика особистісно орієнтованого навчання в процесі конкретної праці студентів, на основі вільного вибору, з урахуванням їх інтересів. У свідомості студента це має такий вигляд: «Усе, що я пізнаю, я знаю, і для чого це мені треба і де я можу ці знання застосувати». Для педагога це прагнення знайти розумний баланс між академічними й прагматичними знаннями, вміннями та навичками.

Важливим елементом проектної технології є діагностичний елемент, котрий уможливорює оцінювання результатів динамічного розвитку студента. Спостереження за перебігом процесу проектування дає можливість отримувати інформацію щодо формування життєвого та професійного самовизначення суб'єктів навчання та виконувати коригування мотиваційної сфери підготовки майбутніх фахівців [83, 35-42].

Найкращі результати були отримані під час виконання студентами таких проектів: «Сильніше, ніж зброя», «Війна думок», «Банк української культури», «Маленькі реформатори».

Аналізуючи результати досліджень науковців, дійшли висновку, що проектна технологія буде допомагати формуванню професійної ідентичності, виходячи з її завдань, засобів реалізації, які спрямовані на їх самостійну діяльність; наблизитиме студентів до майбутньої професійної діяльності, сприятиме психічному розвитку студентів.

Таким чином, застосування проектної технології в навчальному процесі розвиватиме в майбутніх фахівців основні види мислення, творчі здібності, прагнення усвідомити себе творцем під час роботи з різним програмним забезпеченням, допоміжними засобами тощо, посилюючи мотивацію до обраної професії, відчуття своєї належності до професійної спільноти, дасть можливість звести отримані знання, вміння та навички до єдиної системи, досягти визначених вимог до чинників впливу на формування професійної ідентичності.

Наші дослідження показали, що у студентів, що навчалися з використанням проектної технології, ефективніше виробляються професійні компетенції щодо аналізу різних ситуацій, здатність оцінювати ідеї з урахуванням реальних потреб, матеріальних можливостей, а також формуються вміння вибирати найбільш оптимальний шлях до досягнення поставленої на початку проекту мети. Тобто за рахунок залучення всіх чинників у процесі використання проектної технології під час навчальної діяльності відбувається ефективний розвиток усіх елементів професійної ідентичності майбутніх вчителів.

Таким чином саме використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів позитивно вплинули на формування їх професійної ідентичності.

Висновки до третього розділу

1. Визначено, що інноватика – це окрема галузь наукового знання, що досліджує нововведення на міждисциплінарних засадах. Науковці у своїх дослідженнях розглядають інновацію як цілеспрямовану зміну, що вносить нові системні елементи. Визначено, що на вибір технології впливає структура навчального предмета та його особливості. У структурі навчання виявлено цікаву закономірність: якщо студентам подають велику кількість інформації для заучування, то виникає зворотний ефект – зниження розвивальних можливостей навчання. Визначено технології, які будуть впливати на формування професійної ідентичності майбутніх учителів: різні види модульної, проектна, інформаційні технології.

2. Традиційна форма навчання, яка була основною у вищих навчальних закладах не забезпечувала відповідний рівень знань студентів, тому що направлялася на валовий випуск фахівців. Її основними недоліками є: недостатня ефективність керівництва навчальним процесом; відсутність чіткого визначення вимог до спеціаліста; неефективне використання індивідуальних здібностей студентів та їх активності; типові недоліки

лекційного викладання; недостатній «зворотний зв'язок» між викладачем і студентом; нераціональне використання робочого часу викладачів і студентів; недостатнє застосування сучасних технічних засобів. Позбавлена цих недоліків модульна технологія та її різновиди: модульно-рейтингова, кредитно-модульна. Окрема роль визначена для інформаційних (технології на базі текстового, табличного процесора, мультимедійні технології, веб-технології, технології комунікацій) і проектної технології, оскільки вони також сприяють формуванню професійної ідентичності.

3. Визначено, що кожний педагогічний процес характеризується певною моделлю його організації за двома напрямками: *соціально-індивідуальним і гуманістично-орієнтованим*. Розподіл між ними проводять за показниками: спрямованість педагогічного процесу, його мета й результат; характер взаємодії основних учасників педагогічного процесу; принципи відбору й організації змісту освіти, процесу навчання; педагогічний інструментарій, що використовується; спосіб погодження цілеспрямованої та стихійної соціалізації індивіда; характер взаємодії освітніх інститутів, їх суспільна орієнтація.

4. Проведений аналіз моделей педагогічної діяльності дав змогу визначити *теоретичний і методологічний* рівні педагогічної діяльності вчителя. *Теоретичний* рівень аналізу й оцінки педагогічних моделей переважно пов'язаний з виокремленням у педагогічному досвіді провідної ідеї. *Методологічний* рівень базується на *парадигмальному* підході до вивчення всесвітнього історико-педагогічного процесу.

5. Визначено, що інформаційні технології навчання майбутніх фахівців є системою загальнодидактичних, психологічних, технологічних процедур взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу у вищій школі з урахуванням технічних і людських ресурсів, які спрямовані на формування інформаційної компетенції майбутніх фахівців.

6. Обґрунтовано специфіку проектування як технологічного процесу, який вимагає володіння професійними компетенціями, які є складовими професійної

компетентності. А саме на основі професійної компетентності формується професійна ідентичність. Але для цього необхідно проводити теоретичну та практичну підготовку, підтримувати прагнення до вдосконаленого продукту діяльності. Проектна технологія передбачає проектну діяльність, яка дозволяє сформувати компетенції, що забезпечують сформованість професійної ідентичності: інформаційну; комунікативну; соціальну; предметну.

Матеріали розділу відображено в таких публікаціях автора: [327; 328; 329; 335; 345; 351; 357; 358; 360].

РОЗДІЛ 4. ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

4.1. Концептуальні основи побудови педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій

Процес формування професійної ідентичності майбутніх учителів є одним із важливих у підготовці фахівців у вищій школі. Процес здійснювався шляхом розробки педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів. Для цього були визначені складові основи такої системи.

Першою складовою основи педагогічної системи обрано *цільові орієнтації*: дидактичні, розвивальні, виховні, соціальні, які розглянуто в працях В. Єремєєвої [124]. Наш вибір базувався на тому, що здійснити дію можна тільки за наявності певної мети, яка має бути досягнута.

Розглянемо особливості всіх видів цільових орієнтацій.

Дидактичні орієнтири сприяють формуванню теоретичної свідомості й мислення. А формування професійної ідентичності залежить саме від наявності теоретичних знань і вмінь переводити їх у практичну площину. Цей процес орієнтований на оволодіння в процесі навчання і знаннями, і засобами розумової діяльності, що забезпечується розвиненим мисленням. Значна роль у такому процесі відводиться індивідуальному стилю навчальної діяльності, удосконаленню фахових знань, умінь і навичок. Дидактичні орієнтири сприяли вибору загальнонаукових підходів, які будуть позитивно впливати на формування професійної ідентичності майбутніх учителів.

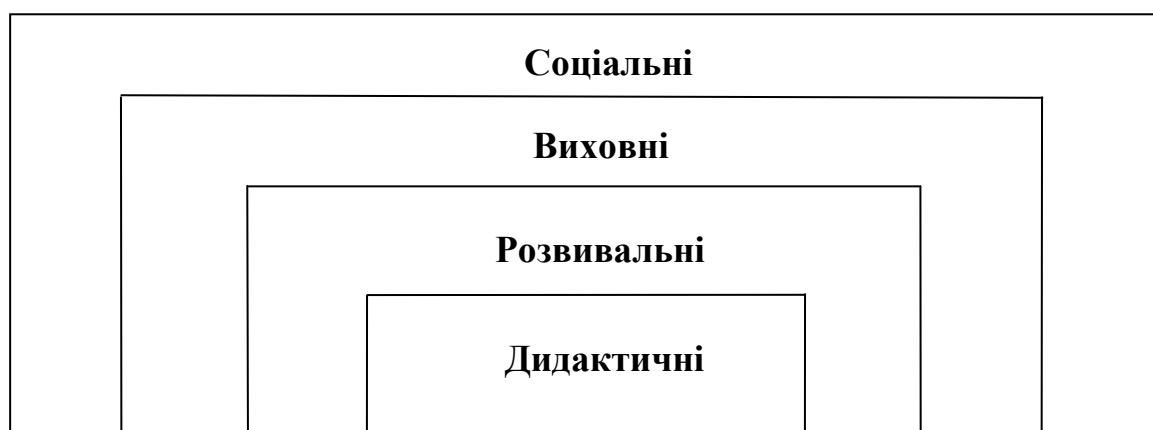
Розвивальні орієнтири. Вони підпорядковані розвитку загальнонавчальних умінь і навичок, індивідуальних пізнавальних і творчих здібностей. Одночасно ці орієнтири забезпечили студентам психолого-педагогічну підготовку для свідомого керування своїм розвитком. Тобто, ці

орієнтири сприяють самовихованню і саморозвитку. Це слугує формуванню професійної ідентичності.

Виховні орієнтири допомагали студентам самовизначитися і накреслити шляхи саморозвитку, виробленню індивідуального стилю діяльності, індивідуальної позиції, вихованню самостійності.

Соціальні орієнтири забезпечують формування соціальних умінь та навичок, необхідних у майбутній педагогічній діяльності, оволодіння дійовими зразками професійної діяльності, соціального життя, суспільно-значущими цінностями [124].

Ми погоджуємося з думкою В. Єремєєвої, що цільові орієнтири повинні бути пов'язані між собою. Їх взаємозв'язок показано на рис. 4.1.



4

.Рис. 4.1. Взаємозв'язок цільових орієнтирів (за В.Єремєєвою [124])

Другою складовою основ педагогічної системи обрано комплекс *специфічних принципів*, якими керувалися під час створення та реалізації розробленої педагогічної системи. В основу системи покладено такі принципи, висвітлені в працях Л. Гальперіна [71], В. Давидова [97], Г. Селевка [380-381], М. Скаткіна [397], як:

– *провідна роль теоретичних знань*: за умов обов'язкової реалізації їх в уміннях і навичках. Цей принцип тісно пов'язаний з дидактичними орієнтирами. Адже для успішного формування професійної ідентичності учителя необхідно мати високий рівень теоретичних знань, умінь й навичок. Від рівня їх розвитку

залежить результативність педагогічного процесу. Учителі з низьким рівнем сформованості вмінь і навичок не зможе підготувати висококваліфікованих фахівців, що й зумовлює місце даного принципу в авторській системі;

- *принцип індивідуального підходу*: сприяє врахуванню індивідуальних особливостей і можливостей студентів, рівня їх психологічного розвитку, що забезпечує швидке встановлення зворотного зв'язку і корекцію навчального процесу;

- *навчання на високому рівні утруднення*. Значення цього принципу полягає у використанні індивідуального підходу в процесі проведення кожного заняття, з врахуванням зони найближчого їх розвитку;

- *ідея вільного вибору*. Суть цього принципу полягає у виборі студентом завдань, які за складністю відповідають їх власному рівню готовності до виконання завдань із даної теми, стилю діяльності, що веде до усунення “середніх», “сильних» і “слабких» груп і дає можливість майбутньому вчителю свідомо керувати власним розвитком;

- *варіативність процесу навчання*. **Цей** принцип підпорядкований наявності декількох варіантів змісту, завдань, форм і методів у проведенні занять. А для цього необхідне використання диференційованого підходу в підготовці фахівців, а це вимагає особистісно-орієнтованого навчання;

- *автономізація навчального процесу*. Використання цього принципу сприяє формуванню відповідальності за способи реалізації завдань, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю. Цей принцип нині є одним із найважливіших у системі вищої освіти [271] і базується на особистісно орієнтованому підході. Обираючи цей принцип, виходили з того, що в підготовці студентів вагоме значення має когнітивна теорія, відповідно до якої формування професійної компетентності розглядається як оволодіння комплексною навичкою одержання й обробки інформації. Тому засоби ІКТ відіграють важливу роль у формуванні професійної ідентичності.

Аналіз поняття «автономія» показує, що це здатність до неупередженості, критичного мислення, прийняття самостійних рішень. У зміст терміна вкладено

опис ситуацій, у яких студент відповідає за способи реалізації завдань, що стосуються навчальної діяльності. За умови повної автономії викладач практично не втручається в навчання студента [488; 490]. Ці науковці називають автономією діяльність, що передбачає співпрацю між викладачем і студентом [488, с. 49-60.]. П. Бенсон запропонував вважати автономією комплексним поняттям на основі таких чинників, як: ситуації, у яких студенти можуть навчатися самостійно; прояв природних якостей; вияв відповідальності особистості; право студентів самостійно обирати методи навчання [487, с. 25].

Для повної автономії необхідно дотримуватися принципу *педагогізації діяльності кожного студента*. З цією метою проводять перенесення акценту з викладання на навчання та професіоналізацію цього процесу.

Наступним принципом є *активізація студента в процесі навчання*. Цей принцип проявляється в організації засвоєння знань, умінь і навичок на основі їх численного повторення й застосування в різних ситуаціях, спрямованості педагогічного процесу на відтворення внутрішніх сил особистості.

Співробітництво і взаємодопомога в навчанні. Цей принцип є важливим для формування професійної ідентичності, оскільки груповий метод навчання був використаний у нашому дослідженні.

Проведені дослідження показали, що використання запропонованих принципів сприяє встановленню взаємозв'язків між викладачем і студентом, удосконаленню змісту навчальних дисциплін, оскільки вони спрямовані на покращення навчально-виховного процесу, вибір форм і методів навчання. Тому їх використали для виявлення психолого-педагогічних умов і педагогічних підходів при формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів [71; 97; 380; 397; 490].

Наступною основою педагогічної системи обрано зміст навчальних дисциплін. Виходячи з наведених принципів, визначили такі *особливості змісту* дисциплін педагогічного профілю:

- основний зміст визначається чинними освітніми стандартами;

- структурування й оформлення навчального матеріалу у вигляді блоків, схем, таблиць, установок;
- особливе значення загальнонавчальних умінь і навичок, а також пов'язаних з ними знань;
- важливість знань, умінь і навичок, що служать систематизації та інтеграції теоретичної бази всього процесу;
- спрямованість змісту, методів, прийомів на те, щоб розкривати й використовувати суб'єктивний досвід кожного студента;
- направленість змісту навчальних завдань на забезпечення стабільності та ґрунтовності знань, а також – на рухливість, динамічність, фахову спрямованість майбутнього вчителя;
- пріоритетність вибору завдань, форм, методів роботи з боку студента, що дає можливість виробити активну особистісну позицію в ході навчального процесу та керувати своїм розвитком [124, с. 86].

Наступна позиція базується на технології індивідуалізації. Для її реалізації застосовано творче оволодіння педагогічною теорією, що потребує активної пізнавальної діяльності, формування професійної компетентності (сукупність знань, вмінь і навичок, власного професійного й соціального досвіду), розвиток креативного мислення та уяви. У такому випадку необхідно й важливо, на наш погляд, визначити *позиції об'єкта й суб'єкта діяльності* та засоби їх взаємодії.

Позиція викладача – консультант, радник, який допомагає організувати навчальну роботу, розвивати індивідуальність; самостійність, коректує спільну діяльність.

Позиція студента – суб'єкт пізнання, який здатний обирати теми й завдання відповідно до власного рівня знань і вмінь, усвідомлювати темпи свого просування.

Загальна позиція – співробітництво, ділове партнерство, суб'єкт – суб'єктні відносини.

Розглянуті позиції сприяли впровадженню особистісно орієнтованого підходу в навчально-виховний процес підготовки майбутніх учителів із метою формування професійної ідентичності. Індивідуалізувати навчання можна шляхом введення інтегральної освітньої технології з використанням сучасних форм і методів навчання. Саме індивідуалізація розвиває пізнавальну активність студента, самостійність в одержанні знань [124].

Наступною складовою системи обрано методологічні *підходи*. Аналіз психолого-педагогічної літератури [81; 109; 124; 424, с.209-212] дозволив виявити найбільш важливі для предмета нашого дослідження методологічні й педагогічні підходи: гносеологічний, діяльнісний, системний, аксіологічний, акмеологічний, синергетичний, особистісно орієнтований, компетентнісний, автономізований, інтегративно-особистий. Загальну характеристику більшості з них наведено в розділі 1.2.

Розглянемо особливості деяких підходів, які найбільше впливають на формування професійної ідентичності майбутніх учителів.

Діяльнісний підхід. Цей підхід є одним із найбільш вживаних у педагогіці. Його розробниками є науковці: О. Леонтьєв [212], С. Рубінштейн [364]. У їх працях фігурує думка про те, що цей підхід є одним із видів навчальної діяльності. Діяльнісний підхід упроваджується за схемою «потреба–мотив–дія».

Для реалізації діяльнісного підходу обов'язковим є етап набуття знань, умінь і навичок, що уособлює практичний досвід людини. Адже знання – продукт пізнання студентами предметів і явищ, діяльності, законів природи й суспільства.

У професійній ідентичності важлива роль відводиться формуванню особистості, і саме діяльнісний підхід сприяє цьому процесу.

Системний підхід. Обираючи для дослідження системний підхід, опиралися на праці вітчизняних дослідників. За С. Гончаренком, системний підхід у педагогіці спрямовується на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків і зведення їх в єдину теоретичну картину [80, с.181], тому організаційна структура професійної

підготовки у вищій школі, повинна мати таку саму спрямованість. Наукова цінність системного підходу полягає в тому, що він відображає світоглядний рівень дослідження, є універсальним методом пізнання, технологією, що протистоїть стихійності, суб'єктивізму, створює умови для послідовності та стабільності наукових пошуків [390].

Досліджуючи положення системного підходу, визначили, що він потребує розгляду того чи іншого явища як частини своєї видо-родової макроструктури, яка підпорядкована її закономірностям. Цей підхід орієнтували на інформаційну підготовку студентів. Його використання дозволило виділити структурні елементи, внутрішні та зовнішні зв'язки, процеси управління системними елементами (форми, методи, засоби нових інформаційних технологій, готовність викладачів і студентів до застосування ІКТ).

Досліджуючи *інтегративний підхід*, визначено, що в сучасному навчальному процесі, відбувається засвоєння системи знань і методів. На нашу думку, за такого підходу розвиваються процеси гуманізації, теоретизації, математизації, інформатизації. Інтеграція сприяє реалізації принципів науковості та системності навчання [51]. Наші дослідження показали, що формування професійної ідентичності можливе за наявності сформованих інтегративних знань, умінь і навичок.

У навчальному процесі інтеграція виконує такі функції, як:

1) освітня – підвищення науковості та доступності навчання, якості та системності знань, поліпшення пізнавальної діяльності, розуміння практичної цінності й необхідності навчання, застосування отриманих знань у професійній діяльності, формування цілісної системи знань, конкретизація та узагальнення знань тощо;

2) виховна – підвищення інтересу до навчального матеріалу, глибше розкриття явищ, стимулювання низки позитивних якостей особистості, переконання в корисності знань, виховання допитливості та потягу до нових знань;

3) розвивальна – формування вмінь узагальнювати способи дій, розвиток міждисциплінарних умінь і навичок, пам'яті, оперативності знань, логічного мислення;

4) психологічна – підвищення теоретичних узагальнень, створення сприятливої бази для отримання знань, активне створення асоціативних систем та образів;

5) методологічна – забезпечення системи змісту, методів, прийомів і навичок, підвищення науково-теоретичного рівня викладання, виявлення єдності в процесах та явищах, урахування комплексності проблем сучасного виробництва;

6) організаційна – економія навчального часу, усунення дублювання, упровадження нових форм навчання [108, с.202-207; 174].

Обираючи інтегративний підхід, виходили з того, що інтегративне навчання близьке до розвивального, оскільки воно включається практично в усі види навчання, впливаючи на зміст освіти, відзначається теоретико-дослідницьким характером. Підходи, які покладені в основу інтегративного навчання, мають спільні ознаки з модульними технологіями та технологією проблемного навчання.

Компетентнісний підхід для предмета нашого дослідження передбачає не просте засвоєння студентами знань та умінь, а комплексне оволодіння ними засобами ІКТ. Це одна з умов підготовки фахівців різного напрямку до професійної діяльності, оскільки саме вміння роботи з засобами ІКТ забезпечують формування самостійності. Основи компетентнісного підходу закладено в працях Б. Ананьєва [9], І. Зимньої [138], О. Леонтьєва [212], О. Пометун [302], С. Рубінштейна [364], А. Хуторського [452], у яких припускається, що компетентнісний підхід може замінити систему обов'язкового формування знань, умінь і навичок сукупністю компетентностей, які формуватимуться в студентів на основі оновленого змісту в процесі діяльності [34].

Використання компетентнісного підходу передбачає зміну формулювання цілей навчання, представлення їх та очікуваних результатів у вигляді сукупності компетенцій, які впливають на рівні професійних завдань. Це залежить від поставленої мети. Компетентнісний підхід сприяє поєднанню професійної освіти й потреб ринку праці, від чого залежить замовлення на фахівців-роботодавців, тобто це підхід, за якого результати освіти визнаються значущими за межами системи освіти [154].

Так, Г. Селевко визначає компетентнісний підхід як поступальну переорієнтацію освітньої парадигми з переважною передачею знань і формуванням навичок для створення умов оволодіння комплексом компетенцій, що визначають потенціал, здібності до виживання та стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатофакторного соціально-політичного, ринково-економічного та інформаційно-комунікаційного простору [379].

А. Хуторської стверджує, що для сучасного етапу освіти актуальна проблема між соціальним та особистісним замовленням на компетентного фахівця. І для досягнення оптимального поєднання цих складових необхідно впроваджувати компетентнісний підхід [452].

Компетентнісний підхід вимагає від викладача застосування такої методики навчання, яка б забезпечувала студента не лише знаннями, уміннями та навичками, але й певним досвідом професійної діяльності, прищеплювала б упевненість у своїх силах та готовність брати на себе відповідальність за свої рішення. Це покладено в основу формування професійної компетентності майбутнього вчителя.

Розвиваючи ідеї компетентнісного підходу, Н. Московські [256] відзначає, що в педагогічній науці сформувалися принципи комунікативного підходу, які є важливими для вчителів:

- діагностичність, тобто орієнтація на досягнення діагностовуваного результату, що проявляється в поведінці й мисленні;
- комплексність, міждисциплінарність – урахування як освітніх, так і зовнішніх, соціальних впливів;

– багатофункціональність: компетентність не може бути охарактеризована одним умінням чи властивістю, вона являє собою здатність до вирішення сукупності завдань [256, с. 257].

Означені підходи до професійної підготовки майбутніх учителів, коли студент стає повноцінним суб'єктом освітнього процесу, формують усвідомлення навколишнього світу і самого себе, а також свого місця в певному соціальному співтоваристві. Це, відповідно, виховує стійкість до соціального середовища, що виявляється в розвитку життєвих сил і конкурентоспроможності в усіх сферах соціальної життєдіяльності.

Акмеологічний підхід. Проблема підвищення якості підготовки майбутніх учителів є одним із основних завдань, які поставлені перед педагогічними університетами. На нашу думку, суттєвим внеском у формування професійної ідентичності є використання акмеологічного підходу. Нас у цьому впевнило завдання, яке виконує цей підхід: забезпечення суб'єкта діяльності знаннями й технологіями, які давали б можливість успішно реалізуватися в різних сферах діяльності, а також в галузі вибраної професії [102]. Н. Кузьміна вважає [102], що акмеологія – це наука про вдосконалення, корекцію й реорганізацію творчої діяльності досвідчених фахівців. Такої ж думки притримувався С. Пальчевський [283, с. 7-13], який стверджував, що акмеологія – це поклик майбутнього, адже вона на нинішньому етапі розвитку освіти відрізняється фундаментальністю, інтегрованістю й гуманістичною спрямованістю.

Прагнення до досконалості А. Адлер вважає єдиним фундаментальним мотивом кожної особистості [4, с.167]. Особистісні цілі та індивідуальні засоби їх досягнення показують, що в житті особи є визначальним. Вибір відбувається індивідуально, але допомогти їх обрати має викладач. При цьому особа має бути здатною визначитися, до чого вона прагне, уміти обрати свій життєвий шлях. Студент повинен чітко знати, чого він бажає досягти у своєму житті [179]. Це може стосуватися не тільки професійної діяльності, але й особистого. Якщо студента спрямувати на шлях обов'язковості в досягненні цілей, він зуміє сформувати власну професійну ідентичність. З цією метою впроваджуємо в

навчальний процес із формування професійної ідентичності акмеологічний підхід. Адже після досягнення поставлених цілей особистість підвищує власну самооцінку, у неї з'являється впевненість у своїх можливостях як у професійній діяльності, так і в досягненні життєвих цінностей.

За баченням провідних учених (А. Деркач, Н. Кузьміна [102], С. Пальчевський [283]), мета акмеології полягає в: удосконаленні особистості, допомозі в досягненні нею вершин фізичного, духовного, морального та професійного розвитку, а також гуманізації такого розвитку. За баченням Б. Ананьєва, акмеологічний підхід – це цілісний підхід до вивчення людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності протягом життєвого шляху. Увесь діапазон проблем, якими займався Б. Ананьєв, у кінцевому результаті був підпорядкований теоретико-методичному обґрунтуванню й обладнанню акмеологічної служби, ціллю якої є допомога людині у вирішенні її професійних та життєвих проблем [9, с.231].

Використання акмеологічного підходу з метою формування професійної ідентичності нас задовольняє тому, що він дозволяє постійно ставити завдання підвищеної складності, що й забезпечує підвищення професійності. Таким чином, акмеологія проводить комплексні дослідження процесів і способів здійснення різними фахівцями професійної діяльності, синтезуючи для цього досягнення інших наук про людину, перш за все філософії, соціології, психології, фізіології та педагогіки з метою вивчення й аналізу акме-форм, успішної та творчої професійної майстерності й розробки технологій розвитку професіоналізму. Використання акмеологічного підходу в сучасній вищій освіті є дуже важливим, оскільки це посилює професійну мотивацію майбутніх учителів, стимулює розвиток їх творчого потенціалу, дає можливість виявляти та використовувати ресурси особистості для досягнення успіху в професійній діяльності. Період найвищих творчих здобутків, професійної майстерності – це гармонічне поєднання вже раніше досягнутих досягнень та усвідомлюваних можливостей; відкриття в собі нових можливостей і здібностей, розвиток креативності.

Ми повністю поділяємо погляди С. Калаур у тому, що саме акмеологія, яка є наукою про механізми вдосконалення людської діяльності, на базі новітніх інноваційних технологій повною мірою може сприяти зазначеним тенденціям. Слід констатувати, що сьогодні активно проводяться науково-дослідні роботи, спрямовані на: дослідження теоретичних проблем і розробку інтегративних методів формування «акме-соціума» як національної стратегії; теоретичних проблем і розробку методів формування акмеологічної концепції розвитку професіоналізму; дослідження й розробку структури та складу акмеологічного інструментарію в системі прикладної акмеології [154, с.105-111].

Обираючи акмеологічний підхід для формування професійної ідентичності, виходили з основних завдань, які розв'язує акмеологія:

- з'ясування індивідуально-психологічних особливостей розвитку людини на різних ступенях зрілості та в період «акме»;
- виявлення відмінних ознак, які повинні бути розвинуті в дошкільному, шкільному віці та юності, що дозволило б суб'єкту успішно проявити себе на етапі зрілості;
- дослідження з позицій творчості певних аспектів традиційних концепцій психології особистості, упровадження їх в акмеологічну науку;
- дослідження шляхів самореалізації та розкриття її творчого потенціалу;
- розробка акмеологічних концепцій формування професійної самосвідомості;
- аналіз руху по шляху самовдосконалення та формування професійної майстерності;
- виявлення, опис та аналіз феноменології акме-форм у життєдіяльності людини;
- вияснення в ході досліджень, наскільки професійний розвиток веде за собою екзистенціально-особистісний чи, навпаки, особистісний розвиток є лише побічним продуктом професійного;

- з’ясування механізмів і результатів впливів макро-, мезо-, мікросоціумів і природніх умов на людину в період її підготовки до власного «акме» та впродовж нього;
- розробка стратегій організації життя людини, які б дали їй можливість всебічно й оптимально самореалізовуватися;
- удосконалення людської особистості, допомога їй у досягненні вершин у фізичному, духовно-моральному та професійному розвитку;
- вивчення можливостей продовження акме-періоду в житті людини [283, с. 7-14].

Аналіз цих завдань показав, що вони практично співпадають із завданнями формування професійної ідентичності майбутніх учителів.

Значну роль у нашому дослідженні відіграв *синергетичний підхід*, оскільки він забезпечив відкритість, доступність і багатоваріантність системи формування професійної ідентичності майбутніх вчителів в університеті, що дозволяє підвищити ефективність їхньої професійної підготовки. Синергетичний підхід (від грец. *synergetikos* – сумісний; той, що діє погоджено; спільна дія) ґрунтується на науково-філософському принципі, що розглядає природу, світ як комплексну самоорганізовану систему й зумовлений розвитком теорії самоорганізації (синергетики). *Синергетика* – новий міждисциплінарний науковий напрямок, міжпредметна галузь науки, що базується на ідеях системності та цілісності світу, наукових уявленнях людини про світ і саму себе у світі. Назва цієї кооперативної науки походить від поняття «синергія» (від грец. *sinergeia* – співпраця, співдружність). У нашому дослідженні синергетичний підхід передбачав забезпечення комплексного впливу кількох факторів, які взаємозв’язані та підсилюють дію один одного. Тому цей підхід є універсальним. Синергетику розглядають як міждисциплінарний напрям наукових досліджень, що виник на початку 70-х років XX століття і визначає своїм основним завданням пізнання загальних закономірностей і принципів, які перебувають в основі процесів самоорганізації

в системах найрізноманітнішої природи: фізичних, хімічних, біологічних, технічних, економічних, соціальних [409, с.276].

Із синергетичного підходу виділили процес самоорганізації, що сприяло формуванню впевненості в собі, тому що її наявність допомагає відчутти потенційні можливості, здатності та здібності. Процес самоорганізації досліджувався на матеріалі різних наук і був визначений як один із факторів підвищення якості самоосвіти [239].

Обираючи синергетичний підхід, врахували, що предметом досліджень синергетики є закони самоорганізації, еволюція нерівнозначних відкритих систем, що перебувають у стані нестійкості, на що вказують дослідження Н. Гузій [88]. А оскільки формування професійної ідентичності багато в чому залежить від біологічних, економічних, соціально-гуманітарних наук, то саме синергетика висунула нову концепцію самоорганізації й тим самим сформулювала її загальні принципи, які нині використовуються в різних галузях дослідження. Визначаючи й аналізуючи ознаки самоорганізовуваних систем і проводячи паралелі з особливостями системи інтерактивного навчання, дійшли висновку, що застосування педагогічних інновацій визначено як інтерактивну взаємодію суб'єктів навчального процесу, воно ґрунтується саме на реалізації синергетичного підходу [238]. Самоорганізовані системи легко розвиваються з використанням засобів інтерактивних технологій, представником яких є ІКТ. Це пояснюється їх *відкритістю* до інформації, *нелінійністю*; *когерентністю* (зв'язок) – узгодженим перебігом різноманітних процесів; здатністю активно взаємодіяти із середовищем, що забезпечує найкраще функціонування системи (у нашому випадку з інформаційним); здатністю накопичувати та враховувати минулий досвід (професійна компетентність). Саме такі особливості синергетики сприяли більш швидкому оволодінню роботи із засобами інформаційних технологій.

Розуміння студентами синергетичних процесів забезпечує *соціальна синергетика*, сформована в 90-х роках ХХ ст. До початку ХХІ ст. соціальна синергетика як частина фундаментальної набула форми концепції

синергетичного історизму [438, с.306] й досліджує взаємовідносини порядку й хаосу в соціальних системах різних рівнів. У світлі нашого дослідження на особливу увагу заслуговує сучасне філософське трактування поняття *хаосу*, що набуває значущого загальнокультурного статусу. У ході його інтерпретації на першому плані опиняються такі семантичні аспекти, як внутрішня активність і креативний потенціал.

Цікавим і перспективним, на нашу думку, є синтез акмеології та синергетики в нову науку – *синергетичну акмеологію*, предметом якої є закономірності досягнення максимальної досконалості будь-якої соціальної системи. І цей синтез вимагає суттєвого дослідження. Ми вважаємо, що особливої ваги цей процес набуває під час використання педагогічних інновацій, що свідчить про його перспективність. Саме синергетична акмеологія, що з методологічного погляду розглядається як об'єднувальна ланка між такими сферами знання, як соціальна філософія, історія філософії, психологія, соціальна психологія, педагогіка, педагогічна інноватика та ін., дає змогу аналізувати процес розвитку майбутнього вчителя в сенсі руху «через відносно локальні акме до абсолютного глобального акме» [188, с.30].

Наступним підходом, який суттєво вплинув на формування професійної ідентичності, обрано *особистісно орієнтований*. Більш детально охарактеризуємо саме цей підхід, оскільки він є основним у нашому дослідженні й може використовуватися в педагогічній системі формування педагогічної ідентичності засобами ІКТ.

У своїх дослідженнях спиралися на універсальне формулювання професійної ідентичності, яке подано Н. Хомутиніковим, що «професійна ідентичність – це інтегративне поняття, яке об'єднує в собі компоненти особистісної та соціальної ідентичності, багаторівнева динамічна структура, що містить усвідомлені й неусвідомлені компоненти, складові самосвідомості з погляду її професійної взаємодії з навколишнім світом, що передбачає ставлення до себе як до професіонала та до членів професійної спільноти» [450, с. 65]. Це визначення стосується й підготовки вчителів. За нашим

баченням, професійна ідентичність більшою чи меншою мірою формується у вищому навчальному закладі в процесі здобуття знань, їх інтерпретації, практико-орієнтованій діяльності, використанні активних методів роботи для освоєння професії, а також у введенні в навчальний процес циклу занять, спрямованих на розвиток професійної ідентичності. Вважаємо, що для реалізації даних ідей і їх удосконалення доцільно застосувати особистісно орієнтований підхід.

Особистісно орієнтований підхід використовувався в наших дослідженнях для розвитку студента як особистості, індивідуальності й активного суб'єкта навчальної діяльності, що реалізується на гуманістично-демократичних засадах і набуває характеру діалогу, співпраці, співтворчості.

Особистісно орієнтоване навчання, як зазначають науковці [251; 298, с.37-43; 477; 479], сприяє створенню умов для формування та прояву саме тих якостей індивіда, які допомагають розвитку мислення, інтелекту, становленню творчих та комунікативних здібностей, виробленню навичок самоосвіти, саморозвитку; орієнтується на потребу суспільства у фахівцях. Тому залишається актуальним для розгляду й застосування у своїй практичній діяльності багатьох педагогів та науковців. У нашому баченні саме особистісно орієнтований підхід до організації навчального процесу є підґрунтям для формування професійної ідентичності особистості фахівця різного напрямку. Не є виключенням і майбутні вчителі. Зважаючи на вагому роль особистісно орієнтованого навчання, вважаємо за потрібне насамперед з'ясувати сутність його та дослідити зміст.

У процесі вивчення напрацювань учених О. Пехоти [273; 293], Є. Полат [299; 300], Т. Тихонової [425] нами встановлено, що популярність особистісно орієнтованого підходу в освітніх закладах, які готують майбутніх учителів, полягає в його сприянні розвитку й саморозвитку особистості майбутнього вчителя, оскільки базується на виявленні його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання й діяльності. Пріоритетним визнається право кожного

студента на вибір власного шляху розвитку. Вважаємо, що усе це значною мірою матиме позитивний вплив на формування в студентів належного рівня професійної ідентичності.

Насамперед з'ясуємо, як саме науковці підходять до *трактування* наукової категорії «особистісно орієнтоване навчання» та «особистісно орієнтований підхід», а також визначимо його роль у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів. Як зазначається в літературних джерелах [282; 293; 401], ці два поняття переважна більшість науковців ототожнюють, однак доволі часто вживаються ще й інші терміни, зокрема «особистісно орієнтована технологія навчання», «особистісно орієнтована освіта». На нашу думку, у термінологічному плані універсальним є поняття «особистісно орієнтована освіта», яке будемо використовувати в подальших дослідженнях і розподілимо його на два: «особистісно орієнтоване навчання» та «особистісно орієнтований підхід» [35].

Як зазначає С. Подмазін, «освітній процес, який максимально сприяє розвитку суб'єктності, можна назвати особистісно орієнтованим» [298]. Під особистісно-орієнтованим навчанням М. Пак [282] розуміє спроектований процес навчання, що забезпечує умови для розвитку інтелекту та особистісних якостей студента. У розумінні науковця «практична реалізація особистісно орієнтованого навчання заснована на максимально можливому обліку специфічних особливостей вивчення конкретного навчального предмета в процесі організації різних видів діяльності і специфіки майбутньої професійної діяльності студентів; спрямована на гуманізацію стосунків між учасниками навчального процесу, на розвиток особистісних якостей студента з метою його успішної життєдіяльності в інформаційному суспільстві» [282]. Особистісно орієнтоване навчання розглядається дослідником як специфічна педагогічна діяльність зі створення оптимальних умов для розвитку здібностей студентів, формування самостійності, здатності до самоосвіти, самореалізації, для розвитку їх духовного начала.

Ми підтримуємо думку Г. Пазекової [281], що особистісно орієнтований підхід спрямований на цілісний розвиток особистості, розкриття її здібностей, сприяння всебічному становленню через спеціально організований навчально-виховний процес. Особистісно орієнтоване навчання, за визначенням С. Сисоєвої [389, с.159-160.], створює умови для реального врахування індивідуального темпу засвоєння матеріалу. Науковець переконана (і у цьому її підтримуємо) в тому, що впровадження особистісно орієнтованого навчання передбачає таку професійну підготовку майбутнього вчителя, яка включає фундаментальну підготовку з відповідного предмета, ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку, спрямовану на формування вмінь щодо особистісно орієнтованого навчального процесу, розвиток гуманістичного мислення.

В українському педагогічному словнику під авторством С. Гончаренка особистісно орієнтований підхід трактується як «послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до свідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як суб'єкта виховної взаємодії» [80, с.243]. Погоджуємося із Н. Мойсеюк [251] у тому, що традиційна освіта наближує кожного суб'єкта навчання до параметрів особистості з попередньо заданими якостями, оскільки особистісно орієнтоване навчання визнає унікальність суб'єктного досвіду самого суб'єкта як важливого джерела індивідуальної життєдіяльності. Ця особливість особистісно орієнтованого навчання прийнята нами як визначальна в процесі формування професійної ідентичності майбутніх учителів.

Аналіз наукових праць психологів [23; 114] сприяв виділенню особистісно орієнтованого підходу як:

- 1) культивування унікального досвіду суб'єкта;
- 2) визначення цінності взаємного обопільного досвіду, цінності «події»;
- 3) розуміння універсальності отриманого досвіду як безкінечного, трансфінітного. Вивчаючи орієнтири психологічного аналізу, Г. Балл [23, с.217-231] зазначає, що особистісно орієнтовані взаємодії супроводжуються педагогічними змінами в напрямку підсилення продуктивності освіти й

розвитку суб'єктів освітнього процесу за рахунок довірливого стилю спілкування.

Зупинимося на характеристиці сутності особистісно орієнтованого навчання, яке подають педагоги-практики. До прикладу, ними особистісно орієнтований підхід розглядається як «базова ціннісна орієнтація педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожним учнем та навчальною групою» [30, с. 3]. У цьому напрямі нам імponує підхід, який знайшли в публікації Е. Степанова [416, с. 71-75]. Автор звертає увагу на те, що гуманістична орієнтація освіти призводить до зміщення акцентів у розумінні навчального процесу, висуваючи на передній план моральні засади. Підтвердження цих положень подаються в працях науковців. Так, П. Атаманчук та В. Мендерецький відмічають, що під час запровадження особистісно орієнтованого підходу «навчання має ґрунтуватися на приматі суб'єктності людини як суб'єкта уміння, визнання за нею права на самовизначення й самореалізацію в навчально-пізнавальній діяльності через оволодіння її способами, що передбачає пристосування освіти до неї, а не навпаки, як у традиційному навчанні» [15, с.15].

У процесі визначення відмінностей і спільностей між традиційним та особистісно орієнтованим навчанням науковці наголошують на важливості в останньому організації викладачем інтенсивної самотійної та творчої діяльності студентів. А це сприяє формуванню самоідентичності майбутнього вчителя, адже саме в процесі самотійної творчої діяльності формується особистість майбутнього фахівця, яка спрямована на розв'язання конкретних пізнавальних, життєво- і професійно важливих проблем, що спонукає до самотійного пошуку та відкриття нових знань, цінностей, способів творчої діяльності. Саме ця особливість покладена нами в основу використання особистісно орієнтованого підходу як вагомого чинника у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів.

Педагоги-практики (викладачі інформатики О. Усата та Я. Сікора) акцентують увагу на тому, що володіння вчителем інформатики особистісно орієнтованими загальноосвітніми технологіями позитивно впливає на рівень його професійності. Науковці трактують особистісно орієнтоване навчання як «цілеспрямовану взаємодію суб'єктів навчального процесу з метою формування творчої особистості як студента, так і викладача, відкритої для сприймання нового досвіду, здатної до адаптації, самовдосконалення й самореалізації в різноманітних освітніх і життєвих ситуаціях» [429, с. 32].

Отже, на основі узагальнення позицій науковців [251; 281; 282; 398, с.37-43; 389, с.159-160; 429, с. 32-35.] встановлено, що всі вони переконані в тому, що особистісно орієнтований підхід відноситься до гуманістичного напрямку в педагогіці. Основна його ідея полягає в тому, що в центрі навчання повинен перебувати студент, а не викладач, пріоритетна діяльність навчання, а не викладання.

Розглядаючи характеристику основних *завдань*, на які спрямоване особистісно орієнтоване навчання, використали праці І. Оленюк [270, с. 31-34], у яких завдання розглядаються через призму управління навчально-пізнавальною діяльністю. У баченні автора завдання особистісно орієнтованого підходу направлені на особистісні орієнтації та підпорядковані схемі «мета → об'єктивно-предметні умови досягнення мети → цільова програма дій (план) → оцінка проміжних та кінцевих результатів → корекція».

З погляду формування професійної ідентичності особистісно орієнтований підхід розглядаємо як такий, що сприяє не тільки накопиченню знань, виробленню умінь, навичок, компетентностей, а й допомагає в саморозвитку й самореалізації майбутнього фахівця через розвиток його пізнавальних здібностей. Особистісно орієнтоване навчання надає можливість кожному студентові навчатися відповідно до своїх здібностей та потреб, орієнтує майбутніх учителів не тільки на досягнутий рівень, а й висуває вимоги дещо більші за їхні здібності, тим самим допомагає тому, щоб навчання

постійно сприяло реалізації його потенційних можливостей. Цей підхід передбачає перетворення суперпозиції викладача й субординованої позиції студента на індивідуально-рівноправні позиції.

Досліджено, що під час упровадження особистісно орієнтованого підходу в навчальний процес важливим є дотримання послідовності, динаміки – від максимальної допомоги викладача студентам під час виконання навчальних завдань (на 1 курсі) до активізації їх власної діяльності, саморегуляції дій – що підвищує рівень професійної ідентичності майбутнього фахівця.

Отже, з огляду на предмет нашого дослідження, метою особистісно орієнтованого навчання вважатимемо створення належних умов (добір змісту, методів інтерактивного навчального середовища) для максимальної самореалізації, розвитку й саморозвитку особистісних якостей та досягнення найвищого рівня професійної ідентичності майбутніх учителів.

Наші міркування узгоджуються з думкою В. Ягупова в тому, що максимальна самоактуалізація й самореалізація особистості в навчальному процесі є надійною передумовою «формування яскравих та нестандартних особистостей, тобто індивідуальностей, дефіцит яких, на жаль, відчуваємо в Україні [477].

Ми переконані в тому, що в узагальненому вигляді особистісно орієнтоване навчання, яке спрямоване на формування в майбутніх учителів професійної ідентичності, повинно базуватися на таких вихідних положеннях, як:

- пріоритет індивідуальності особистості студента як активного носія суб'єктного досвіду в оволодінні майбутньою професією;
- цілеспрямована взаємодія, узгодження та використання всього того, що накопичене студентом під час здобуття освіти у ВНЗ;
- розвиток студента в професійному аспекті майбутньої діяльності через постійне збагачення, перетворення його суб'єктного досвіду.

У процесі дослідження встановлено, що, виникнувши як альтернатива до традиційного, особистісно орієнтоване навчання нині стикається з низкою серйозних труднощів, які мають вплив на процес професійної ідентичності майбутніх педагогів:

- розробка теоретичних підстав організації особистісно орієнтованого навчання почалася порівняно недавно, і в педагогіці поки відсутній єдиний підхід до побудови дидактичної моделі даного типу навчання;
- існує необхідність вироблення теоретично вивіреної позиції щодо досвіду педагогіки в опрацюванні методології навчання на основі особистісно орієнтованого навчання;
- найбільшу неясність на сьогодні являє собою практика проектування особистісно орієнтованого навчання;
- потребує уточнення педагогічне проектування технології особистісного навчання як рефлексивної схематизації через розробку ситуації спілкування учасників процесу навчання.

Таким чином, упровадження в процес професійної підготовки майбутніх учителів особистісно орієнтованого навчання є потребою сучасності.

Задля вирішення окреслених труднощів доцільним виявилось впровадження під час вивчення дисципліни «Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі» майбутніми педагогами таких заходів, як:

- розробка та впровадження в навчальний процес спеціальних педагогічних ситуацій, які спонукають студентів до більш повного усвідомлення себе через призму професійної ідентичності та сприяють формуванню адекватної самооцінки;
- перевага діалогу над монологом у процесі спілкування студентів із викладачами;
- створення ситуації успіху, а на її основі формування позитивної «Я-концепції» та високого рівня професійної ідентичності;

– технологізація процесу вивчення навчальної дисципліни «Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі» через запровадження методу проектів;

– зміна позиції викладача стосовно до студента на основі індивідуального підходу.

Скориставшись порадами, які знайшли в роботах П. Атаманчука [16] та І. Оленюк [270], здійснили вибір критичних завдань на основі таких вимог:

– нижчий рівень засвоєння навчального матеріалу відповідає сформованості такого пізнавального стану студента, коли навчання як процес тільки починає здійснюватися, при цьому професійна ідентичність зовсім не сформована: наслідування (за параметром пристрасності), розуміння основного (за параметром усвідомленості), завчені знання (за параметром стереотипності);

– номінальний (оптимальний) рівень засвоєння визначається пізнавальним станом студента, що найбільш повно відповідає сприятливому перебігу процесу формування професійної ідентичності: повне володіння знаннями (для кожного з параметрів);

– вищий рівень засвоєння відповідає найбільшим можливостям людської свідомості з конкретного параметра та передбачає усвідомлений підхід до розуміння себе в майбутній професії: переконання (за параметром пристрасності), уміння застосовувати знання (за параметром усвідомленості), навичка (за параметром стереотипності).

У своїх дослідженнях враховували, що підвищення ефективності процесу навчання з використанням ІКТ досягається за рахунок: застосування різних форм і методів організації навчальної діяльності; раціонального поєднання активної інтелектуальної та вольової діяльності студентів; педагогічно обгрунтованого й доцільного поєднання провідної ролі викладача, який організовує навчальний процес, і самостійної роботи студента з комп'ютером; поєднання групових та індивідуальних способів організації навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій залежно від

можливостей студента; використання комп'ютера не лише як засобу управління навчальною діяльністю, але й для виконання функції управління навчанням.

Науковець О. Гончарова досліджувала вплив інформаційно-комунікаційних технологій на фактори, що обумовлюють розвиток індивідуальних особливостей учнів (і в цьому підтримуємо автора) та дійшла висновку, що навчання із застосуванням ІКТ сприяє:

- прояву особистісних функцій тих, кого навчають: визначенню уподобань, умінню висловлювати власну думку, окресленню цінностей, прояву автономних життєвих планів;

- стимулюванню процесу мислення, задоволенню пізнавальних потреб учнів, управлінню процесами сприйняття й уваги, підвищенню рівня успішності;

- підвищенню працездатності й досягненню готовності до оволодіння навчальним матеріалом;

- виникненню пізнавального інтересу, що обумовлений урахуванням психофізіологічних особливостей учнів, орієнтацією на особливості їх мотивації;

- самостійності в пізнавальній діяльності, що досягається за рахунок надання кожному, кого навчають, можливостей самостійно здобувати знання, аналізувати різні процеси та явища ,зокрема й за допомогою ІКТ [81, с. 68].

В умовах інформатизації освіти серед різноманіття моделей для дослідження виділяли такі моделі організації навчання:

- а) класно-урочна. Робота з комп'ютером організована під час заняття в локальній мережі, характерна однотипність завдань і дій студентів;

- б) проектно-групова. Широке залучення методу проектів. Основне завдання в підвищенні мотивації шляхом створення значущих для студента цілей, досягнення яких здійснюється через оволодіння певними знаннями;

- в) модель індивідуальної діяльності.

Вважаємо, що саме поєднання проектно-групової та індивідуальної моделі навчальної діяльності дає простір для формування професійної ідентичності майбутніх учителів з використанням об'єктно-орієнтованого підходу, що було підтверджено нашими дослідженнями.

Отже, удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів та формування в них належного рівня професійної ідентичності повинно базуватися на суб'єкт-суб'єктній основі, що, безумовно, передбачає використання особистісно орієнтованого навчання, у якому роль самого студента в навчальному процесі є визначальною. Особистісний підхід сприяє самоствердженню особистості. Було доведено, що педагогічні зусилля є успішними за умови активізації власних сил суб'єктів навчання, їх співробітництва і саморозвитку.

У процесі проведеного семантичного аналізу встановлено, що особистісно орієнтоване навчання максимально враховує вікові, індивідуально-психологічні та статусні особливості студентів, відповідно до яких відбирається зміст освіти, передбачається варіативність освітніх програм, упроваджуються нові технології навчання, організується освітньо-просторове середовище. Принципово змінюється взаємодія студентів та викладачів, які стають суб'єктами навчання. Особистісно орієнтовані взаємодії супроводжуються педагогічними змінами в напрямі підсилення продуктивності освіти й розвитку суб'єктів освітнього процесу за рахунок довірливого стилю спілкування й особливої ролі особистісних якостей педагога. Усе це в комплексі сприяє вдосконаленню процесу формування в майбутніх учителів належного рівня професійної ідентичності ще під час навчання у вищих педагогічних навчальних закладах.

Зазначимо, що особистісно орієнтоване навчання у вищих навчальних закладах, які готують майбутніх учителів, реалізовується в багатьох новітніх освітніх технологіях, а саме: технології проектів, розвивальному, проблемному, диференційованому, інтерактивному навчання. Технології реалізуються через

засоби навчання. З огляду на предмет нашого дослідження до технологічних засобів підготовки життєдіяльності особистості в інформаційному суспільстві відносять інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Вони спрямовані на формування вмінь працювати з інформацією, розвиток комунікативних здібностей, дослідницьких умінь та вмінь вибору оптимальних рішень, забезпечення значним обсягом якісної інформації.

Нами виокремлено основні завдання особистісно орієнтованого навчання в процесі формування в студентів професійної ідентичності. До них віднесено:

- розкриття індивідуальних можливостей кожного студента;
- розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей;
- допомога студентам у самореалізації, самовизначенні основних чинників та впровадженні основних механізмів професійної ідентичності;
- формування культури професійної ідентичності, яка дає можливість продуктивно будувати власну професійну кар'єру.

Зупинимося на характеристиці основних *ознак* особистісно орієнтованого навчання, на які опиралися у своїх дослідженнях із формування професійної ідентичності. На нашу думку, найбільш виважено ці ознаки названі в роботі О. Савченко [368, с. 3]. Автор зазначає, що найважливішими ознаками є «багатоваріативність методик і технологій, уміння організовувати навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності емоційного благополуччя, позитивного ставлення до світу» [368, с. 4]. Називаючи особистісно орієнтоване навчання інноваційною педагогічною технологією, І. Дичківська [104, с. 15] окреслює такі його ознаки, як: надання ініціативи в пізнавальній діяльності, створення емоційно стимулюючого середовища, розвиток саморегуляції та свободи; здійснення навчально-виховного процесу в атмосфері взаємодії, приязні, емоційної співдружності; виконання педагогом ролі порадника, консультанта, джерела знань; формування й добір освітніх програм з огляду на максимальні можливості розвитку потенціалу та стимулювання творчих здібностей дітей. Основною

ознакою особистісно орієнтованого навчання є скерованість на категорії «одиничного», «особливого» та «загального» в особистісному зростанні як єдиної множинності форм суб'єктивності, а об'єктом її побудови – система умов самовипробування людини в її суб'єктивності, задіяності в світ значущих зв'язків з іншими людьми.

Дещо іншу позицію декларує І. Підласий [294, с.110-112]. Учений визначає такі основні ознаки особистісно орієнтованого навчання: пошанування демократичних свобод громадян, насамперед права на вільний вибір освіти; тривалий досвід функціонування освіти в ринкових умовах, що призвело до її повної переорієнтації на задоволення потреб громадян; поширення ідеї гуманізації освіти, коли людина визначається вищою цінністю; забезпечення реальної можливості повного задоволення потреб кожної людини відповідно до її намірів, цілей, життєвої стратегії.

Особистісно орієнтоване навчання характеризується різними ознаками: зовнішніми та внутрішніми [394, с. 7-18]. До зовнішніх ознак науковець відносить загальну організацію процесу навчання, а до внутрішні - ознаки класифіковані за двома видами діяльності – викладання і учіння. Автор зазначає, що такий поділ характерних ознак особистісно орієнтованого навчання ще не є завершеним, але наявність такої класифікації дозволяє глибше проникнути в його сутність під час викладання природничо-математичних і технічних дисциплін.

На основі узагальнення напрацювань фахівців [15; 294; 368; 477] до спільних ознак віднесли:

- гуманістичне суб'єкт-суб'єктне співробітництво всіх учасників навчального процесу;
- стимулювальний спосіб організації пізнання;
- проектування спочатку викладачем, а потім і самим студентом власної траєкторії розвитку професійної ідентичності;

- систематичне врахування під час добору змісту навчального матеріалу особистісних можливостей і конкретних потреб кожного студента.

Таким чином, у процесі дослідження визначено теоретичні основи педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів. Визначено умови впровадження загальнонаукових підходів до формування професійної ідентичності фахівців та спільні ознаки цих підходів, розглянуто можливості використання освітніх орієнтирів у підготовці майбутніх учителів.

Ще однією умовою формування професійної ідентичності майбутніх учителів є впровадження психологічних і педагогічних умов, які розглянуто в наступному параграфі.

4.2. Психологічні і педагогічні умови формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій

Дослідники Дж. Омейлі, А.Шамот [502] наголошують, що професійна компетентність набувається поступово й виключно за певних умов. Тому для дослідження обрано відповідні предмету дослідження умови.

Вибір психологічних і педагогічних умов базувався на основі обраних методологічних і педагогічних підходів, але основним, як вже вказували, був особистісно орієнтований підхід. Крім того, використовували стратегії оволодіння певною професією, передбачаючи, що студенти будуть спроможні надалі здійснювати свідомий вибір потрібної навчальної стратегії залежно від типу завдання, яке виконуватиметься. Під стратегією розуміють (і приєднуємося до цієї думки) мистецтво керівництва, що ґрунтується на правилах і довготривалих прогнозах [491]. Питання про навчальні стратегії, які сприяли визначенню компонентів та психолого-педагогічних умов, детально розглянуто в розділі 2.2.

Проблема формування професійної ідентичності нині набуває все більшої актуальності. Це пов'язано з тим, що майбутні фахівці хочуть, щоб у процесі

підготовки до практичної діяльності були враховані їх особисті здібності. І це є зрозумілим. Адже тільки в такому випадку вони зможуть у подальшій діяльності реалізувати свій професійний потенціал.

Забезпечення формування професійної ідентичності вивчалось багатьма ученими. Проблемі присвятили низку досліджень науковці різних країн: Н. Балицька [22], Г. Гурджієв [90], М. Д'яченко [114], О. Єрмолаєва [122], А. Лукіяничук [220], Ю. Поваренков [296], Ю. Хабермас [444], Л. Шнейдер [464-467] та ін. Але в їх працях практично не розглядалися питання впливу на процес формування професійної ідентичності психолого-педагогічних умов. А в дослідженнях багатьох науковців відмічається позитивний вплив саме цього фактора на ефективність розвитку різних складових навчального процесу.

Визначаючи умови формування професійної ідентичності майбутніх учителів перш за все визначилися з поняттями: «умови», «педагогічні умови» та «психологічні умови».

Дослідниця І. Хачирова [447] визначає умови як обставини, від яких залежить наявність чи зміна чого-небудь, що зумовлено ними. Інші вчені визначали умови як сукупність соціально-педагогічних і дидактичних фактів, які впливають на навчальний процес, дозволяють керувати ним. Питання про педагогічні умови займає в наукових розвідках суттєве місце й розглядається в роботах багатьох дослідників. Так, О. Федорова [431] під педагогічними умовами розуміє сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей її здійснення, які забезпечують успішне вирішення поставленого завдання.

Подані визначення педагогічних умов не повністю задовільняють предмет нашого дослідження, оскільки не враховують особистісний фактор майбутнього фахівця.

Виокремлюють декілька основних видів педагогічних умов:

– організаційно-педагогічні (зміст, форми та методи педагогічного процесу, які знаходяться в основі управління функціонуванням та розвитком

процесуального аспекту педагогічної системи);

- психолого-педагогічні (взаємозумовлені можливості навчального та матеріально-просторового середовища, спрямовані на перетворення конкретних характеристик особистості);

- дидактичні (результат цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів та організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей) [148, с.13];

- психологічні умови (взаємозв'язок між освітнім середовищем та особистісними якостями суб'єктів навчання).

Оскільки формування професійної ідентичності відбувається під час навчального процесу і в позаурочний час, серед зазначених видів умов обрали психологічні й педагогічні, орієнтуючись на подані науковцями визначення. За баченням С. Висоцького, психолого-педагогічне тлумачення поняття «умови» можна трактувати як сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставленого педагогічного завдання [67, с. 91]. Саме таке тлумачення використали при визначенні як психологічних, так і педагогічних умов.

Обґрунтуємо вибір серед усіх умов саме психологічних і педагогічних.

Визначаючи психологічні й педагогічні умови, виходили з того, що професійна ідентичність – це динамічна система, яка формується в процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності та впливає на ціннісно-сміслову сферу й удосконалення професійної майстерності майбутнього фахівця [114].

Обираючи умови, звернули увагу на вікові психофізіологічні й індивідуально-психологічні особливості студентів. Враховували, що студентський вік відзначається бурхливим розвитком педагогічного мислення. В українському педагогічному словнику педагогічне мислення визначається як «здатність викладача застосовувати теоретичні положення філософії,

психології, педагогіки, методики в конкретних педагогічних ситуаціях навчально-виховної роботи; вирішувати педагогічні завдання; використовувати педагогічні ідеї в конкретних ситуаціях діяльності; «бачити» в конкретному явищі його педагогічну суть» [80, с.124]. Володіючи добре розвинутим педагогічним мисленням, учитель може визначити причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, проаналізувати власну діяльність, передбачати результати роботи [142, с.129-137].

Серед психологічних і педагогічних умов виділили: педагогічні (використання можливостей інформаційного середовища Moodle у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів, застосування проектного навчання при формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів) і психологічні (підвищення інтересу до формування професійної ідентичності на основі індивідуалізації навчання; застосування інтерактивних методів навчання для розвитку самомотивації, емпатії та рефлексії).

Теоретично обґрунтуємо й розглянемо реалізацію психологічних і педагогічних умов.

Педагогічна умова – *використання можливостей інформаційного середовища Moodle у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів*. Обираючи таку умову, виходили зі значення підручників і навчально-методичних комплексів як засобів навчання в підготовці фахівців. Загальною тенденцією розвитку засобів навчання є шлях від електронного підручника до навчально-методичного комплексу (далі – ЕНМК).

Вплив засобів ІКТ на ефективність навчального процесу залежить від успішності впровадження методичних порад, пов'язаних з інформаційним змістом і способом використання навчальних систем. Потреба в засобах ІКТ визначається змістом дисципліни, метою й завданнями навчання і задовольнялася електронним навчально-методичним комплексом (ЕНМК). У цьому випадку під ЕНМК розуміємо сукупність електронних програмно-технічних засобів і методичних посібників та реалізованих з їх використанням

методів (методик) навчання, призначених для вирішення конкретних завдань навчального процесу.

Можна виділити основні види ЕНМК, які слугують методичному забезпеченню й мають педагогічне призначення і які істотним чином взаємопов'язані з існуючими методами навчання (педагогічними прийомами):

- підтримка лекційного курсу (лекція, практичні, лабораторні заняття);
- моделювання процесу або явища (практичні вправи, демонстрація, моделювання);
- моделювання функціонування технічної системи (навчання її використання та (або) управління нею) (практичні вправи, демонстрація, моделювання);
- тестові та контрольні ПМК (підсумкові заняття);
- електронний підручник (самостійна робота);
- збірники та генератори завдань (практичні заняття, самостійна робота);
- довідкові інформаційні системи (пошук нових навчальних відомостей, робота над проектом, "Питання-відповідь");
- ігрові навчальні програми (гра, рольова гра);
- інтегровані навчальні системи (самостійна робота);
- експертні інтегровані ЕНМК (проект).

Розробляючи ЕНМК, врахували можливості використання ІКТ, які зорієнтовані на уніфікацію програмного й технічного забезпечення навчального процесу. Для розгляду цього питання вивчали можливості використання базових ІКТ, а на їх основі типи ЕПМК та їх взаємозв'язок із методами навчання:

1. ЕПМК підтримки лекційного курсу. У такий комплекс для проведення лекційних занять входять: презентаційні ролики для супроводу лекційного заняття.

2. ЕПМК імітації та моделювання навчального процесу.

3. Тестові та контрольні ЕПМК.

Створення ПМК проводили за певними етапами: формування тестових завдань і питань, що забезпечують адекватну оцінку; вибір алгоритму опитування і способів пред'явлення завдань студентові; вибір методу обробки статистичних даних оцінювання; визначення системи правил, що забезпечує прийняття коректних рішень про рівні знань. Позитивність у реалізації ЕПМК полягає в різноманітності вибору програмних інструментів для розробки окремих тестів або цілих пакетів (наприклад, мови високого рівня Delphi, Visual Basic, Visual C++, інструментальні комерційні середовища Macromedia Authorware, Matchware Mediator або пакет Open Source Hot Potatoes).

4) Створення електронних підручників.

У нашій роботі для реалізації першої психолого-педагогічної умови використано інформаційне середовище Moodle. Його освітні можливості останнім часом активно досліджуються й обговорюються на наукових конференціях та семінарах [43].

Середовище Moodle – це відкрита система з ліцензією, яка передбачає безкоштовне використання й має відкритий програмний код. Середовище Moodle реалізовано у вигляді системи, яка підтримується співтовариством розробників за допомогою сайту, на якому знаходиться документація, інсталяційні пакети останньої версії, а також засоби он-лайн підтримки користувачів і розробників.

Основним засобом в інформаційному середовищі Moodle, призначеним для представлення навчального матеріалу, організації процесу навчання та мережевого спілкування учасників навчального процесу, є поняття дисципліни.

В інформаційному середовищі Moodle нами розроблено та впроваджено в процес професійного навчання студентів історичного факультету, факультету філології і журналістики, інституту педагогіки і психології (спеціальність «Початкова освіта») ЕНМК з навчальної дисципліни «Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі».

Розроблений навчальний курс має вигляд системи пов'язаних між собою сторінок, переміщення між якими здійснюється за допомогою гіперпосилань (рис.4.2). Розміщення навчального матеріалу та доступ до нього відбувається з використанням гіпертекстових технологій та стандартних програмних засобів. Можливості Moodle досить великі й дозволяють розміщувати матеріал будь-яких форматів. Слід відмітити, що дане інформаційне середовище дає можливість постійно оновлювати навчальний матеріал, що є необхідним під час вивчення дисциплін комп'ютерного циклу у зв'язку зі швидкими темпами розвитку ІКТ.

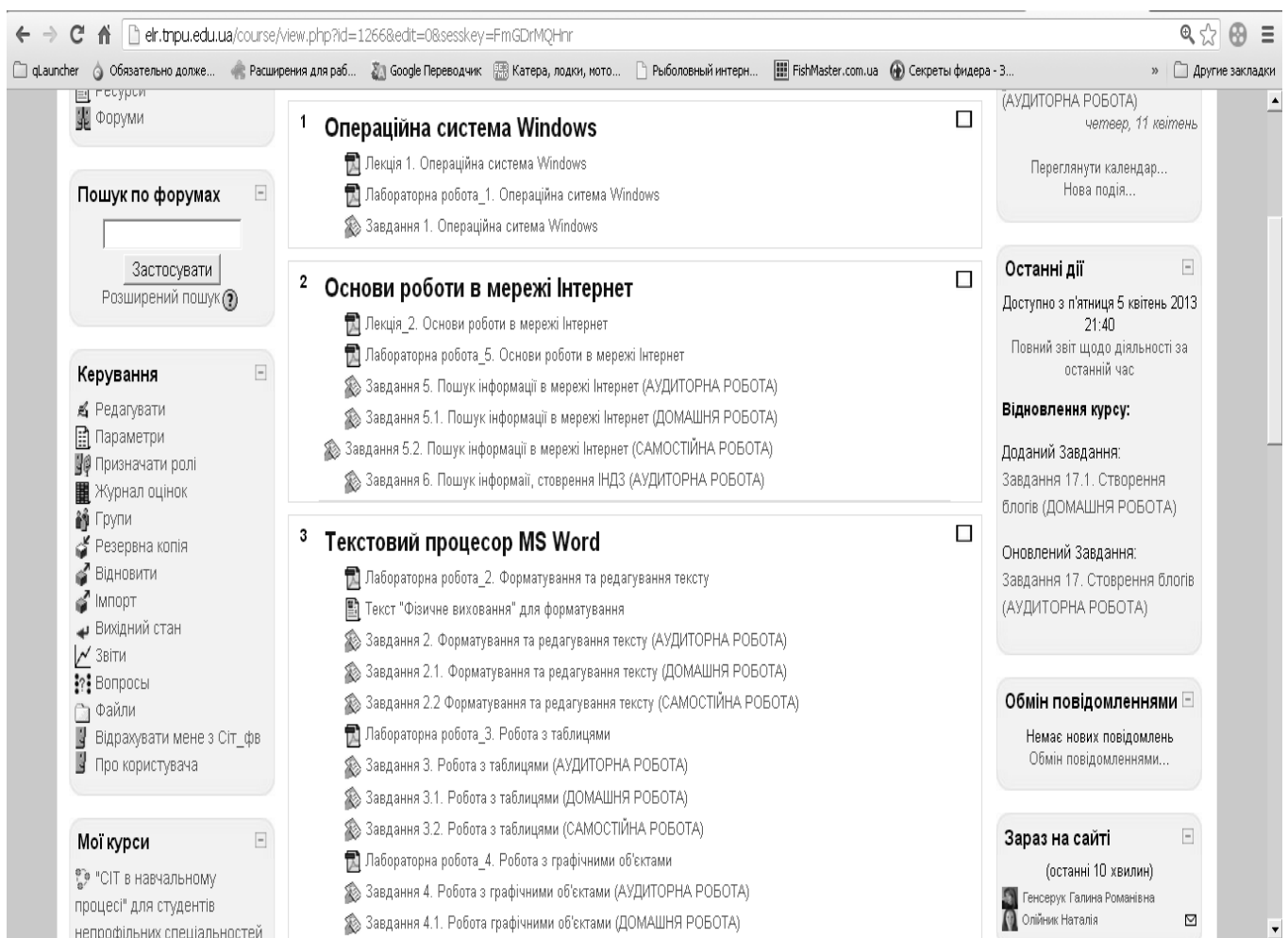


Рис. 4.2. Структура курсу «Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі» в інформаційному середовищі Moodle

Під час підготовки та проведення занять з курсу «Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі» з використанням середовища Moodle

застосовуємо такі основні засоби, як: ресурс, лекція, лабораторні роботи, тести, завдання, форум, чат, глосарій та ін. Поєднання різних елементів курсу дозволяє нам організовувати навчальний процес так, щоб форми навчання відповідали цілям і задачам конкретних занять.

Розглянемо детальніше інтерактивні елементи курсу.

Основними інформаційними складовими розробленого нами курсу є лекції та лабораторні роботи. Лекції – ключова інформаційна магістраль у навчальному процесі, найефективніший спосіб передавання й засвоєння навчальної інформації. Лекції розроблено до кожного тематичного блоку. Лабораторні роботи, які розміщені в курсі, являють собою блок-схему та путівник виконання завдань, запропонованих студентам. На рисунку 4.3. подано зразок лабораторної роботи з теми «Обчислення в табличному процесорі MS Excel».

Визначення ідеальної маси тіла

№ п/п	Прізвище, ім'я	Стать	Вік	Зріст	Вага	Нормальна вага		Нормальний тиск	
						За Купером	За КОНТР ЕКС	Сист.	Діаст.
1.	Іванченко Сергій	ч	18	184	75				
2.	Король Андрій	ж	17	162	57				
3.	Калина Володимир	ч	22	178	89				
4.	Морозенко Світлана	ж	18	164	59				
5.	Мороз Галина	ж	17	158	55				

2. У колонках "Нормальна вага" дані задайте за формулами:

За Купером:

для чоловіків — $((\text{зріст (у см)} \times 4) : 2,54 - 128) \times 0,453$

для жінок — $((\text{зріст (у см)} \times 3,5) : 2,54 - 108) \times 0,453$

За програмою КОНТРЕКС:

для чоловіків — $50 + (\text{зріст} - 150) \times 0,75 + (\text{вік} - 21) : 4$

для жінок — $50 + (\text{зріст} - 150) \times 0,32 + (\text{вік} - 21) : 5$

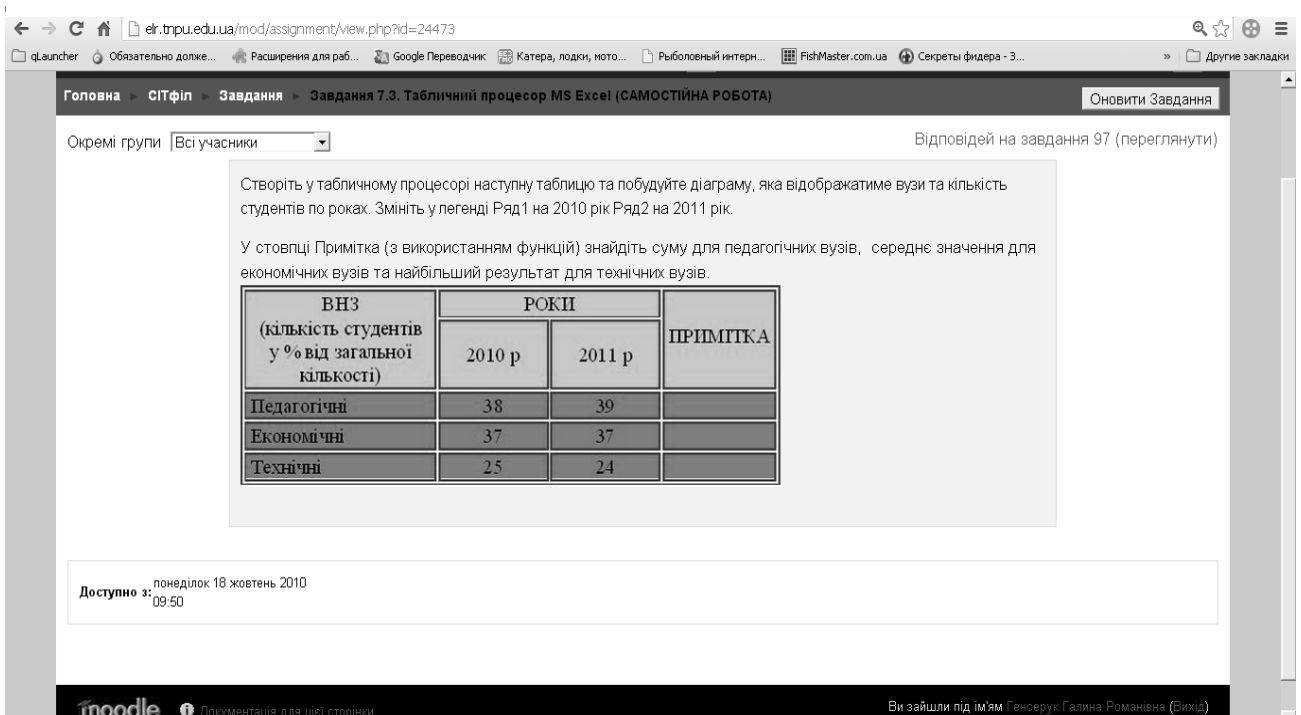
Рис. 4.3. Зразок лабораторної роботи з навчальної дисципліни «Сучасні інформаційні технології в начальному процесі»

На нашу думку, завдання й тести, створені в середовищі Moodle, є потужним інструментарієм викладача для організації системи контролю знань,

яка має забезпечити ефективність контролю шляхом автоматизації процесу проведення контролю та обробки результатів тестування.

Завдання дозволяють викладачеві ставити задачі, які вимагають від студентів підготувати відповідь в електронному вигляді (у будь-якому форматі) і завантажити її на сервер. У системі MOODLE педагог може створювати для студентів завдання, які передбачають відповідь текстом, одним файлом, декількома файлами, поза сайтом. Відповідь текстом передбачає ознайомлення користувача із завданням та висвітлення своєї думки безпосередньо в текстовому полі. Завдання одним файлом та декількома файлами має на меті завантаження користувачем одного або декількох файлів з відповідями. Завдання поза сайтом передбачає безпосереднє спілкування студента та викладача. Під час створення будь-якого завдання викладач може задати інтервал часу, протягом якого роботу можна виконати, вказати кількість спроб і встановити груповий метод для її виконання.

У курсі «Сучасні інформаційні технології в начальному процесі» студентам пропонуються завдання різних типів. Нижче наведено приклади деяких із них.



Головна > СІТФІЛ > Завдання > Завдання 7.3. Табличний процесор MS Excel (САМОСТІЙНА РОБОТА) Оновити Завдання

Окремі групи: Всі учасники Відповідей на завдання 97 (переглянути)

Створіть у табличному процесорі наступну таблицю та побудуйте діаграму, яка відобразить вузи та кількість студентів по роках. Змініть у легенді Ряд1 на 2010 рік Ряд2 на 2011 рік.

У стовпці Примітка (з використанням функцій) знайдіть суму для педагогічних вузів, середнє значення для економічних вузів та найбільший результат для технічних вузів.

ВНЗ (кількість студентів у % від загальної кількості)	РОКІ		ПРИМІТКА
	2010 р	2011 р	
Педагогічні	38	39	
Економічні	37	37	
Технічні	25	24	

Доступно з: понеділок 18 жовтень 2010 09:50

moodle Документація для цієї сторінки Ви зайшли під ім'ям Генсерук Галина Романівна (Вийді)

Рис. 4.4. Зразок завдання

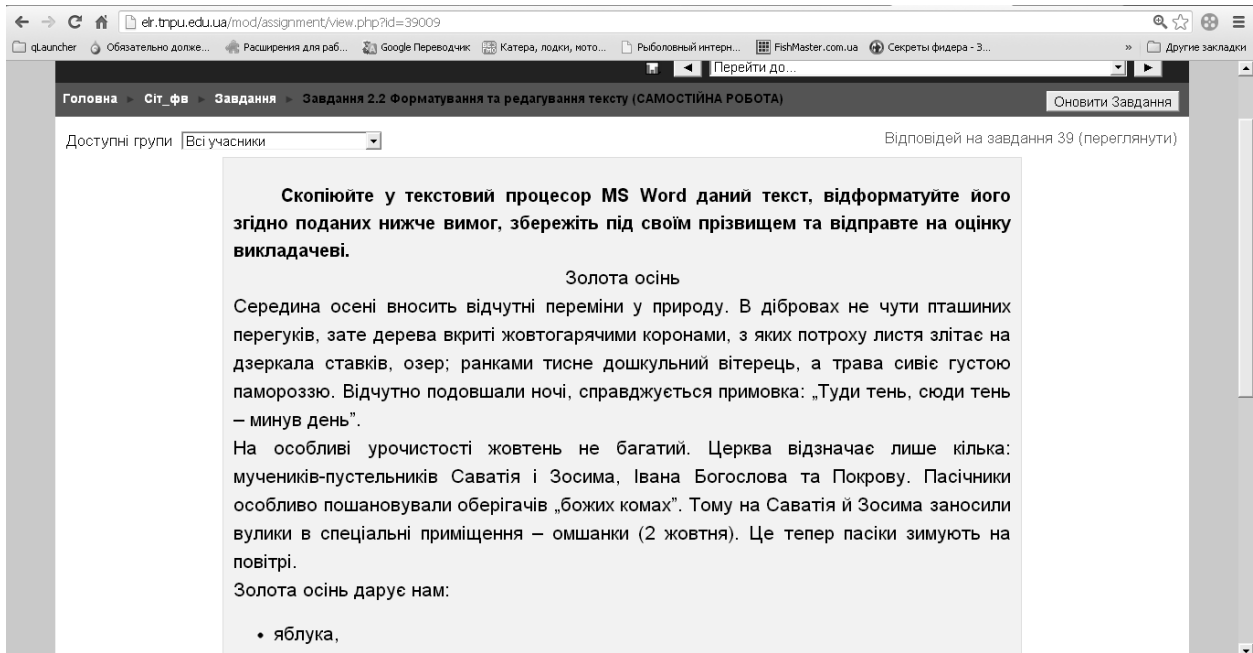


Рис. 4.5. Зразок лабораторної роботи

У середовищі MOODLE тести підтримують HTML і рисунки, які імпортуються із зовнішнього текстового файлу. Кількість спроб проходження тестів обмежена. Питання тесту можуть бути закритої форми (множинний вибір), з вибором (правильно / не правильно), на відповідність, потребувати короткої відповіді. Усі питання зберігаються в базі даних у вільному доступі для викладача. На вимогу педагога тести можуть проводитися багаторазово, з показом правильних відповідей.

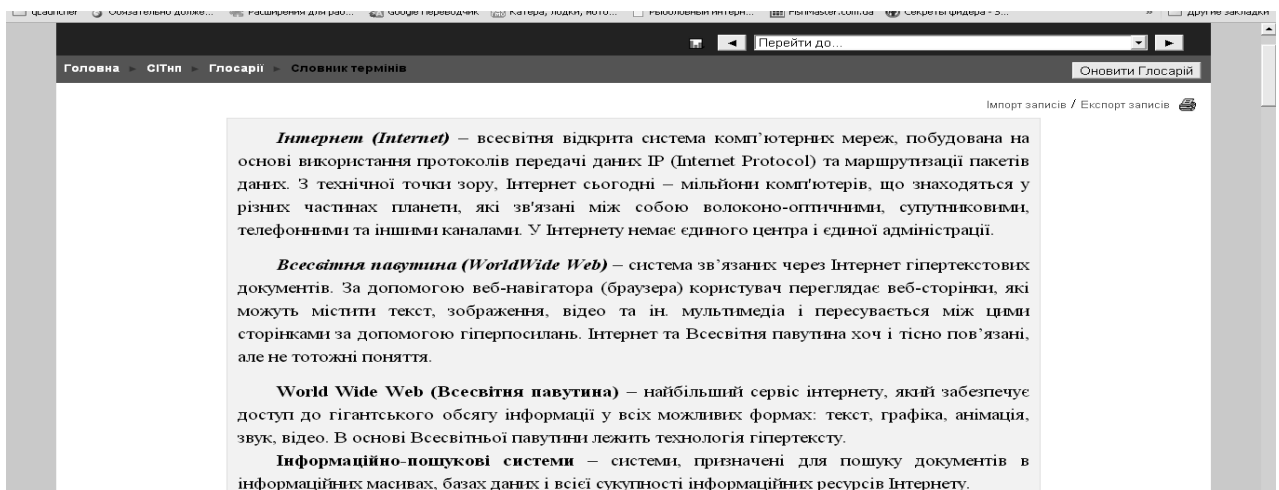


Рис. 4.6.Зразок «Словника термінів»

Глосарій – це інструмент, який дозволяє викладачу та студентам створювати словник означень і понять навчальних тем модуля й курсу загалом. За записами глосарію проводиться пошук, їх можна використовувати в різних режимах. У розробленому нами курсі цей елемент застосовується для створення основного глосарію курсу, який формує викладач та який містить основні поняття і їх означення. Це ті поняття, означення яких студент буде використовувати в процесі вивчення даної навчальної дисципліни.

Одним із важливих компонентів модульної об'єктно-орієнтованої навчальної системи MOODLE є комунікаційний.

Форум – це інтерактивний елемент курсу, який дозволяє у вигляді дискусії, диспуту провести обговорення певної навчальної проблеми та теми, організувавши розподілене в просторі та часі мережеве спілкування учасників навчального процесу.

Існують різні типи форумів: форум викладачів, новини курсів, форум для учасників курсу. Дискусії переглядаються залежно від часу, поточності, викладач має можливість обрати опцію «не приймати відповіді» (форум оголошень), а також може обмежувати поведінку студентів на форумі, вказавши тип дискусій, що залежить від виду форуму. Форуми зручно використовувати для проведення активних семінарів, консультацій на етапах вивчення теоретичного матеріалу та формування практичних умінь і навичок. Такий вид навчальної діяльності має на меті перевірку здатності студента творчо використовувати отримані знання, уміння та навички в нетипових ситуаціях, а також створювати нові, оригінальні способи та підходи для їх реалізації, що буде сприяти формуванню професійної ідентичності майбутніх учителів високого рівня.

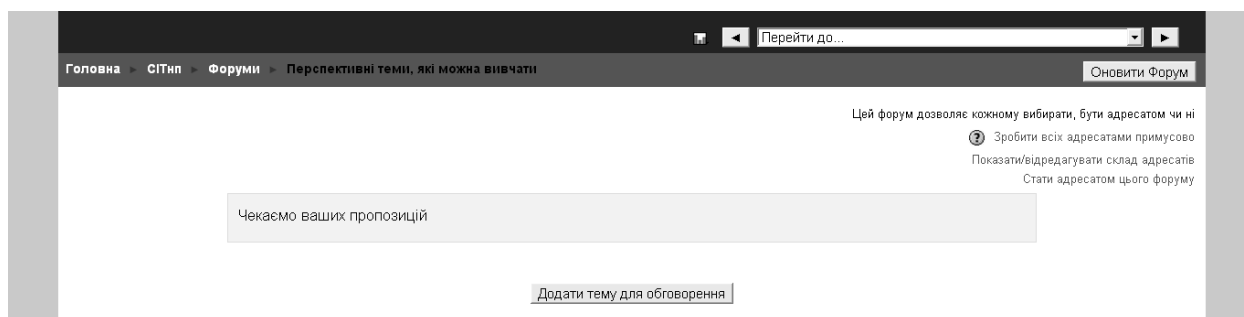


Рис. 4.7. Форум у курсі «Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі»

Чат – інтерактивний елемент курсу, що є ефективним засобом мережевого спілкування в режимі реального часу, на відміну від форуму. У курсі «Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі» використовуємо чат як навчальний елемент для вирішення різних творчих завдань.

Для реалізації таких положень формуватимемо інформатичну компетентність майбутніх учителів. Цей процес стимулюється ще й тим, що ефективність навчання на сучасному рівні не забезпечується друкованими навчальними засобами. Нині випуск підручників не завжди встигає за попитом на них і змінами, які відбуваються в освітньому просторі. Тому наявність ЕНМК, матеріали якого легко доповнюються, враховують зміни, потреби освіти на сучасний день, забезпечують ефективність розвитку професійно компетентного фахівця. А це впливає на формування професійної ідентичності майбутніх учителів, оскільки надає їм упевненості у своїх знаннях.

Добір складових навчально-методичного комплексу проводили на основі певного напрямку підготовки. У психолого-педагогічній літературі визначили мовний, міжкультурний і професійно-орієнтований напрями [124]. Предмету наших досліджень відповідає професійно-орієнтований напрям. Він дозволив забезпечити формування професійної ідентичності майбутніх учителів.

Таким чином, ЕНМК – це відносно самостійна підсистема, яка є складовою розробленої авторської системи формування професійної

ідентичності. А це означає, що ЕНМК впливає на ефективність усієї системи, забезпечуючи закономірності процесу. У створенні ЕНМК використовується системний підхід. Це надало нового поштовху до розробки підручників і ЕНМК. Системний підхід до розробки підручника, а його перенесли і на ЕНМК, опрацьований у працях В. Беспалька [29, с. 16-25], В. Краєвського [185], І. Лернера [214, с. 130-140], М. Скаткіна [397].

Роль ЕНМК визначається тим, що, відповідаючи вимогам програми й навчального плану, він є зв'язуючою ланкою між теорією і практикою в навчальному процесі [380, с.22-23].

До основних функцій, які виконує ЕНМК, належать:

1. Моделююча: В ЕНМК імпліцитно й експліцитно моделюються всі елементи навчання і їх взаємозв'язки .

2. Навчальна: ЕНМК є основним засобом навчання спілкування, забезпечення розвитку комунікаційної компетенції.

3. Управлінська: забезпечує досягнення практичних, освітніх, виховних і розвивальних цілей навчання.

4. Інформуюча: ЕНМК є джерелом інформації, яка необхідна для моделювання й організації спілкування, розвитку комунікаційної компетенції.

5. Професіоаналізуюча: ЕНМК містить матеріали для розвитку професійно значимих якостей учителя , є внеском у підвищення методичної кваліфікації викладачів, вимагає від студента самостійності в пошуку додаткових навчальних матеріалів.

6. Мотивуюча: ЕНМК є засобом створення й підтримки в студентів різних видів мотивації.

7. Індивідуалізаційна: ЕНМК дозволяє враховувати індивідуально-психологічні особливості студентів.

8. Компенсаторна: ЕНМК доповнює за допомогою ІКТ і відповідних вправ можливість розв'язувати педагогічні ситуації.

9. Контролююча: ЕНМК містить різноманітні тести, задачі, вправи з контролю та самоконтролю.

10. Організаційно-плануюча: ЕНМК вносить у навчальний процес певну структурування й організованість.

11. Адаптивно-оптимізуюча: ЕНМК адаптується на практиці до реальних умов навчального процесу.

12. Діагностична: ЕНМК є надійним засобом перевірки ефективності різних методик. [239].

Усі функції взаємозв'язані та взаємодоповнюють, що й обумовило їх значення для нашого дослідження.

Наступна педагогічна умова – *застосування проектного навчання під час формування професійної ідентичності в майбутніх учителів.*

На сучасному етапі розвитку вищої освіти стандарти підготовки спеціалістів розширюються за рахунок включення в них не лише системи знань, а й досвіду практичної діяльності та обов'язкового розвитку самостійної діяльності з елементами творчості. Це вимагає удосконалення форм і методів організації та здійснення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, змінює пріоритети в підготовці майбутніх учителів.

Питання розробки та впровадження різноманітних інноваційних форм та технологій, спрямованих на вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, розглядали А. Вербицький [60], С. Сисоєва [390], В. Трайнев [426]; їх систематизацію, аналіз та використання викладено в працях К. Ангеловски [10], В. Кременя [118], Г. Сазоненко [288], Л. Штефан [468]. Теоретичні основи проектної діяльності обґрунтовані в роботах В. Гузеєва [87], О. Коберника [166], Н. Матяш [233], Є. Мегем [235], А. Муравйова [258], Т. Новікової [264], Н. Пахомової [286], С. Ящука [483]; поєднання проектних технологій з інформаційно-комунікаційними вивчали Н. Голівер [78], Н. Дементієвська [101], Н. Морзе [101].

Однією із технологій, що ефективно сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх учителів, є проектна, під час застосування якої реалізуються всі стадії творчого процесу людини: виникнення, обґрунтування, осмислення та прийняття ідеї, технологічна її розробка, практична робота над втіленням, апробування розробленого об'єкта в роботі, доробка й самооцінка творчого вирішення ідеї. Завдяки своїм специфічним рисам ця технологія сприяє максимальному розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів.

Ідея проектної технології ґрунтується на взаємодії в групі, спільному навчанні, у процесі якого суб'єкти беруть на себе не тільки індивідуальну, але й колективну відповідальність за вирішення навчальних задач, тобто проектна технологія являє собою одну із інтерактивних, соціально-орієнтованих педагогічних технологій, засновану на моделюванні соціальної взаємодії в малій групі під час навчального процесу.

Проектна технологія є практикою особистісно орієнтованого професійного навчання в процесі навчальної діяльності студента на основі його вільного вибору та з урахуванням інтересів, тобто вона розвиває мотивацію та відчуття належності майбутніх фахівців до професійної спільноти [169].

Водночас проектна технологія дозволяє актуалізувати навчально-пізнавальну діяльність та активізувати учня як суб'єкта даної діяльності, реалізувати його особистий потенціал, що створює умови для розвитку самостійності, наполегливості, ініціативності й креативності студентів, уміння самостійно набувати професійні компетентності та орієнтуватися на досягнення прогнозованого результату, який можна побачити, осмислити й застосувати в реальній практичній діяльності, забезпечує продуктивний характер навчальної діяльності й ефективність навчального процесу загалом [164].

Основна мета проектної технології – інтеграція професійної підготовки суб'єктів навчання з різних навчальних дисциплін для встановлення міцніших міжпредметних зв'язків. Завдання, які ставляться перед проектною технологією, можна сформулювати так:

- навчити студентів самостійно здобувати та застосовувати для вирішення пізнавальних та практичних задач ті чи інші знання;
- стимулювати інтерес студентів до поставлених завдань, що вимагають оволодіння певним об'ємом професійно орієнтованих знань;
- продемонструвати через проектну діяльність практичне застосування отриманих знань для розв'язання однієї або цілої низки проблем;
- допомогти студентам у розвитку комунікативних навичок, уміння роботи в колективі в різних соціальних ролях – керівника, виконавця, посередника тощо;
- сформувати в студентів уміння користуватися дослідницькими прийомами в зборі інформації, умінні її аналізувати, висуванні гіпотез та умінні робити висновки [273].

Теми проектів максимально пов'язували з життєвими ситуаціями, що виявилось найкращим засобом засвоєння в майбутніх педагогів навичок самостійної діяльності. Це стимулювало пізнавальний, емоційний і моторний розвиток, сприяло врахуванню потреби студентів залежно від індивідуальних і вікових особливостей, дало змогу притримуватися принципів індивідуалізації та диференціації навчання.

Як показали наші дослідження, проектна технологія є однією з найбільш перспективних та ефективних інформаційних технологій, що дозволяє розвивати широкий спектр компетенцій у суб'єктів навчання [75].

Відомо, що навчальний процес не є стаціонарним, він підпорядкований змінам, модернізації й удосконаленню. Так і структура проекту є змінною. Студентам давалася можливість прислухатися до порад викладача, але обов'язковим було внесення власних пропозицій. Робота над будь-яким навчальним проектом майбутніми педагогами не обмежувалася знаннями з окремо взятої дисципліни – для його виконання потрібно використовувати знання з цілої низки дисциплін, що підтверджується інтегративним характером проекту. Тобто, використовувався інтеграційний підхід і принцип інтеграції.

Творча складова проектної діяльності студентів полягає в ознайомленні з додатковою літературою вибраної тематики, знаходженні варіантів вирішення, розробці плану виконання поставленого завдання [493]. Під час роботи над проектом використовувався також принцип особистісної зацікавленості в темі проекту, оскільки освітній процес будується не за логікою навчального предмета, а за логікою діяльності, яка має особистісний зміст для суб'єкта навчання, що підвищує мотивацію до навчання. Працюючи над проектом, студенти розвивають пізнавальні навички, активно набувають комунікативних здібностей, якостей лідерів, удосконалюються в колективній роботі, реалізують міжпредметні зв'язки.

Проектна технологія використовувалася в роботі зі студентами 1 і 5 курсів. На першому курсі навчальна дисципліна «Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі» вивчалася за двома напрямками. Перший – робота над навчальним проектом, що виконувалася кожним студентом індивідуально, згідно з обраною темою. Другий напрям – комп'ютерна практика (групова робота).

Тематика індивідуальних проектів має відношення до теоретичного блоку навчальної програми дисциплін професійного циклу. Найчастіше вона стосується конкретного практичного питання, що є актуальним для реального життя. Разом з тим вимагає залучення знань студентів не лише з одного предмета, але й з різних галузей, стимулює систематичне творче мислення, розвиток навичок дослідницької роботи. Саме так досягається природна інтеграція знань. Така діяльність здійснюється на лабораторних заняттях з предмета «Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі».

Для організації проекту скористалися, методикою запропонованою авторами-розробниками програми «Intel® Навчання для майбутнього». Структура проекту подається таким чином:

Опис проекту.

Назва проекту: творча назва проекту.

Вид проекту: міжпредметний, індивідуальний.

Ключове питання: широке питання, яке може зв'язувати кілька тем чи навчальних предметів.

Тематичні питання: уточнюючі питання навчального проекту, які стосуються теми навчального предмета (предметів).

Змістові питання: конкретні питання, що мають точну відповідь.

Стислий опис: стислий опис навчального проекту, який складається з тем державної навчальної програми.

Навчальні предмети, з якими пов'язаний навчальний проект.

Державні освітні стандарти та навчальні програми:

перелік державних освітніх стандартів та навчальних програм, на які посилаємося при формуванні навчальних цілей проекту

Навчальні цілі та очікувані результати навчання:	Діяльність студентів:
Перелік навчальних цілей, знань та вмінь, які матимуть студенти по завершенні реалізації навчального проекту	Чітка схема всього навчального циклу. Опис дій, які виконуватимуться, їх послідовність, а також, опис того, як студенти залучатимуться до планування самостійної творчої роботи

Орієнтовний час, необхідний для реалізації навчального проекту.

Вхідні знання та навички: знання та навички, які повинні бути перед початком роботи, необхідні для виконання навчальних завдань проекту.

Матеріали та ресурси.

Обладнання.

Програмне забезпечення.

Друковані матеріали: підручники, посібники.

Ресурси Інтернету: URL-адреси, які будуть потрібні для проекту.

Інше: запрошення фахівців з обраної теми, організація екскурсій тощо.

Диференціація навчання.

Обдаровані студенти: завдання підвищеної складності, теоретичні питання та дослідження відповідних тем.

Оцінювання знань та вмінь студентів.

Оцінювання з боку викладача: опис процесу оцінювання роботи студентів. Форми та критерії оцінювання змісту та навчання.

У проекті оцінюється: повнота реалізації завдань обраної предметної галузі, відсутність потенційної суперечливості, правильність зв'язків між таблицями, доцільність створених об'єктів, естетичне оформлення.

У презентації: завершеність, чіткість формулювання теми, зрозумілість викладеного матеріалу, різноманітність та правильність оформлення, баланс кольорів, грамотність, доцільність усіх елементів форматування та анімацій, мова, емоційність, жестикуляція та позиціонування доповідача.

У публікації: завершеність, чіткість формулювання теми, зрозумілість викладеного матеріалу, різноманітність та правильність оформлення, баланс кольорів, грамотність, доцільність усіх рубрик та оздоблювальних елементів, регулярність виходу випусків, корисність представлених матеріалів.

Ключові слова. До ключових слів належать словосполучення, терміни, слова, що мають важливе значення для навчального проекту.

Під час проведення комп'ютерної практики студенти виконують групові проекти. Завдання практики розроблено викладачами кафедри інформатики й методики її викладання [20].

Студенти п'ятого курсу виконують міжпредметні групові проекти, зокрема за програмою «Intel[®] Навчання для майбутнього», яка реалізовувалася відповідно до дидактичних принципів: науковості й системності (базується на закономірному включенні до змісту навчання й навчальних дисциплін наукових і фундаментальних знань, забезпечуючи доступ до наукових інновацій та розробок, зв'язок навчання із достовірними науковими знаннями й теоріями та

набутими практичними вміннями й навичками роботи з інформаційними процесами); наступності й послідовності (передбачає в роботі професорсько-викладацького складу та в діяльності майбутнього вчителя наступність у вивченні та опануванні нового матеріалу і послідовність міжпредметних зв'язків із урахуванням попередніх знань, умінь і навичок); доступності (реалізує можливість доступності обрання змісту навчання та організації навчального процесу, який має бути реалізований шляхом не тільки відповідного структурування змісту, обрання форм і засобів навчання, а й із використанням результатів попереднього визначення рівня підготовленості студентів); ефективності (передбачає оптимізацію навчальної діяльності майбутнього вчителя із забезпеченням найкращого результату для досягнення поставлених завдань); індивідуальності й інтегративності (надає можливість майбутньому вчителю опанувати навчальний матеріал з урахуванням загальних вимог і власного вибору змісту, інтенсивності, інтегративності та практичної діяльності в процесі підготовки професійного зростання).

Наступна психологічна умова – *підвищення інтересу до формування професійної ідентичності на основі індивідуалізації навчання.*

Нині процес навчання в сучасній вищій школі має здебільшого колективний характер, але при цьому він повинен забезпечувати становлення особистості кожного майбутнього фахівця, сприяти успішному формуванню його індивідуальних якостей та обдарувань. Таке неспівпадання між завданнями й можливістю їх реалізації створює певну суперечність у підготовці майбутніх учителів. Усунути цю суперечність, як показали наші дослідження, можна шляхом упровадження в навчальний процес індивідуалізації навчання, яка базується на особистісно орієнтованому підході.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що ця проблема розроблена недостатньо. Відсутнє єдине тлумачення понять «індивідуальний підхід», «індивідуальна робота», «індивідуалізація», які мають спільні й відмінні ознаки [292; 392]. Проведений аналіз різних визначень

індивідуального підходу дозволив дійти висновку, що спільним для них є визначення індивідуального підходу як *принципу* навчання, виховання, який узгоджується з іншими дидактичними принципами. Це спосіб впливу в єднанні, тому що відокремлений розгляд можливий лише в межах розумної абстракції; [292, с.35]), який викликає відповідну внутрішню позитивну реакцію студентів, пробуджує їх активність.

Визначальною характеристикою, необхідною для предмета нашого дослідження, є сприяння розвитку здатності брати участь у формуванні самостійності (Л. Кондрашова, В. Лозова, П. Сікорський та ін.). Значну увагу питанню диференціації та індивідуалізації приділив П. Сікорський [392; 393, с.32-33]. Відправною точкою праць науковця була суперечність між суспільним («треба») та індивідуально-особистісними потребами («хочу») з урахуванням індивідуальних можливостей («можу») процесу навчання [392, с.117].

У працях Г. Селевка [379-381] індивідуалізація розглядається як *особлива організація* навчального процесу, що відповідає меті діяльності та реальним пізнавальним можливостям тих, кого навчають. Розбіжності між уявленням про «індивідуальний підхід» та «індивідуалізацію» І. Унт вбачає в тому, що «індивідуалізація» – це принцип, а «індивідуальний підхід» – це здійснення цього принципу [428, с. 25]. Саме тому індивідуалізацію можна розглядати як напрям удосконалення навчання.

Ми обрали індивідуалізацію як принцип удосконалення навчального процесу, оскільки його застосування на практиці дозволило більш чітко визначити мету, зміст, результат, інші принципи, особливості, недоліки та переваги. Це ті складові, які ввели в модель системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів.

Упроваджуючи індивідуалізацію в підготовку майбутніх учителів, І. Огородніков використав декілька методів: вивчення додаткової літератури, розв'язання нестандартних задач, спеціальні лабораторні роботи, підготовку доповідей і рефератів, самостійну роботу різного рівня складності. Науковець

бачив сутність та значущість цих методів у залученні учнів до поглибленого вивчення окремих питань та прищепленні навичок дослідницького підходу до праці. На думку А. Алексюка, під час застосування таких методів навчання, як додаткові заняття, індивідуальні консультації, індивідуальні домашні завдання, різні варіанти навчальних завдань [7], підвищується ефективність формування самостійності. Чим більше буде сформована самостійність, тим більше студенти відчуватимуть упевненість у своїй майбутній професійності. Тому скористалися порадами вченого-педагога.

Значну допомогу у впровадженні індивідуалізації надав аналіз таких її особливостей, як:

- тривала та систематична робота, яка припускає часткові, тимчасові зміни найближчих завдань та окремих сторін змісту навчально-виховної роботи;
- постійне вивчення учня, його сильних та слабких сторін, особливостей;
- обов’язкове узгодження навчальних цілей та змісту відповідно до рівня підготовки студента;
- здійснення на всіх ступенях навчання з використанням різноманітних засобів [124].

Саме особливостями індивідуалізації обумовлений вибір цієї психолого-педагогічної умови. Такий підхід до побудови змісту індивідуалізованого навчання враховано під час упровадження наступної психологічної умови— *застосування інтерактивних методів навчання для розвитку самомотивації, емпатії і рефлексії.*

В основу реалізації цієї умови покладено поняття «мотиви». Відповідно до дослідження В. Семиченко мотиви розподіляються на кілька основних груп:

- 1) професійний мотив – пов’язаний із певною професійною діяльністю;
- 2) пізнавальний – передбачає отримання нових знань;
- 3) широкосоціальний – це бажання зайняти певну позицію в суспільстві, підвищити свій соціальний статус, престиж;

- 4) вузько соціальний – пов’язаний з прагненням спілкуватися та мати статус у конкретній соціальній групі;
- 5) процесуально-змістовий мотив – передбачає процес і зміст діяльності;
- 6) матеріальний – пов’язаний із можливістю забезпечити себе високою заробітною платнею;
- 7) мотив досягнення – характеризується прагненням досягти певних результатів у діяльності;
- 8) унітарний – пов’язаний із бажанням отримати будь-яку перевагу або уникнути небезпеки [384, с. 38-39].

У роботі враховано всі типи досліджень, оскільки їх використали для формування мотивації студентів до професійної діяльності. Мотивація відіграє важливу роль у розвитку самостійності. Є декілька визначень самостійності. Нашому баченню відповідає позиція А. Петрової, яка зазначає, що «самостійність» характеризується мотиваційними й процесуальними аспектами, тобто всім тим, що забезпечує залучення активної діяльності, з одного боку, і здатністю приймати рішення, знаходити шляхи їх реалізації і здійснення – з іншого [290, с. 17]. За визначенням О. Діденка, самостійність як якість або риса особистості є необхідною умовою ефективності будь-якої діяльності – навчальної, професійної та ін. [105].

Самостійність є показником продуктивної розумової діяльності особистості. Самостійність майже завжди свідчить про здатність особистості до певної діяльності, вона є основою знань і вмінь самостійно здійснювати розумові й предметні дії. Самостійність розуміємо як якісну характеристику, ознаку певного рівня розвитку продуктивного й педагогічного мислення. Деякі вчені визначають її як емоційно-вольовий аспект діяльності, співвідносячи з особливостями досягнення результатів. Нарешті, самостійність можна трактувати як генералізоване особистісне утворення [105, с. 11].

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив стверджувати, що самоосвіта студентів полягає в їхній самостійній діяльності,

яка відбувається в позааудиторний час в умовах, коли немає безпосереднього педагогічного впливу і найбільш повно проявляється самостійність як якість особистості.

Значну кількість інформації знайшли в працях науковця В. Буряка. На його думку, «самостійність студентів у конструюванні та реалізації власних прийомів пошуку й засвоєння соціального досвіду є важливим засобом розвитку особистості». Якщо ж розглядати її у взаємозв'язку з цілеспрямованим педагогічним процесом, то вона є важливим засобом для обробки вмінь і навичок готовності особистості до самоосвіти» [52, с. 27].

Відомо, що завдання самоосвіти ширші, ніж самостійна робота. Самоосвіта, на відміну від самостійної роботи, – це не тільки форма засвоєння, поглиблення і набуття нових знань у період навчання, але й форма продовження освіти молодих фахівців після закінчення навчального закладу

У психолого-педагогічній літературі розглядаються питання про різні види самостійної роботи. Але поки ще немає загальноприйнятого тлумачення, що слід вважати самостійною роботою. [152, с. 293-296] Більшість дослідників схильні прийняти визначення: «Самостійна робота учнів, що включається в процес навчання, – це така робота, що виконується без особистої участі викладача, але за його завданням й у спеціально відведений для цього час».

При проведенні У працях І. Лернера та М. Сказкіна вказано, що самоосвіта студентів є однією з форм самостійної пізнавальної діяльності та подано напрямок самоосвіти, який може й не бути передбаченими навчальною програмою з тієї чи іншої дисципліни [28; 397]. Студенти вчаться регламентувати самоосвітню роботу, відповідно до своїх можливостей, вільного часу і умов, які відповідають їх потребам. У разі потреби вони можуть звернутися до викладача [206, с.78-81].

У працях науковців терміни «самоосвіта» й «самостійна робота» подаються в різних визначеннях. На нашу думку, самостійна робота є складовою самоосвіти.

У працях Є.Комарова показано, що самоосвіта є організованою формою навчання. Учений доводить, що самоосвіта – це досить непростий вид навчання, оскільки використання різноманітних форм дозволяє поєднувати якості самоорганізатора вчителя. Є. Комаров робить висновок, що здобути знання та навички самоосвіти – означає сформувати, виховати в собі організатора, учителя (викладача) та учня [172].

У навчальному процесі розмежують поняття навчання й самонавчання (Н. Трофімова, Є. Єрємін). Науковці зазначають, що відмінність між навчанням і самонавчанням полягає в тому, що в цих процесах людина є одночасно і об'єктом і суб'єктом діяльності й це виключає рефлексію і визначає своєрідність структурних компонентів цієї діяльності, якими є цілепокладання, внутрішня потреба в самонавчанні та самоорганізації пізнавальної діяльності [427, с. 43].

Відмінності між структурними компонентами навчання й самонавчання полягають у такому: у навчанні мету визначає викладач, а в самонавчанні – студент. При самонавчанні є узгодженість між потребами і можливостями студентів, що робить навчання більш логічним і доступним для студента. Але в обох випадках основною метою є засвоєння знань, набуття навичок та умінь. Підготовка студента або громадянина, яка займається самоосвітою, стає більш результативною для особистісного зростання, а зміна якості діяльності сприймається як заплановане досягнення [427, с. 44]. Оскільки у нашому дослідженні відводиться значна роль самоосвіті, ми звернули увагу на суперечності, які є рушійною силою будь якого процесу.

Недостатній розвиток самоосвіти виражається виникненням суперечності між сформованим активним пізнавальним інтересом і рівнем розвитку особистості. Спонукальним мотивом до самоосвіти майбутнього вчителя є зміна його ставлення до себе, до діяльності, до учнів, усвідомлення потреби в творчості. Мотиваційна структура ускладнюється, удосконалюється, стає більш упорядкованою система мотивів, тобто відбувається формування особистості.

Значна роль у цьому процесі належить рефлексії й емпатії.

Рефлексія – це «процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психологічних актів і станів, вона передбачає особливу спрямованість уваги на діяльність власної душі, а також достатню зрілість суб'єкта» [306, с.268]. Вона передбачає наявність критичного осмислення дій, ідей і методів пізнавальної діяльності. Рефлексія дозволяє студентові немов би виходить за межі повного поглинання безпосередньої діяльності [310, с.268]. Отже, рефлексія спрямована на студента, пов'язана з його вміннями й навичками аналізувати власну діяльність, володіти собою в будь-якій ситуації, забезпечувати розвиток себе як особистості, створювати умови для постійного особистісного удосконалення тощо.

Розглядаючи рефлексію, ми використали подання, що знайшли в працях С. Рубінштейна [364, с. 537]. У психології «самосвідомість» визначено як «усвідомлення людиною самої себе як особистості, тобто власних рис характеру, потенційних можливостей, дій і вчинків, їх мотивів і наслідків, своїх фізичних, інтелектуальних і моральних якостей, ставлення до навколишньої дійсності та інших людей, своєї діяльності та її значення для себе і всього суспільства» [310, с.34]. Для нашого дослідження ми самосвідомість студентів пов'язали з професійною самосвідомістю, яка сприяє формуванню професійної ідентичності. Самосвідомість сприяє розвитку як уявлення людини про себе в сучасних умовах (те, якою вона повинен бути), так і динамічний образ (те, якою вона має намір стати) та інші можливі уявлення. Рефлексивними характеристиками студента можна вважати його ставлення до навчальної діяльності, самоосвіти, своїх товаришів, самого себе та суспільства загалом.

На думку В. Буряка, важливе значення має також оцінювання результативності самоосвітньої діяльності [52, с. 26-27]. «Самосвідомість вимагає від суб'єкта чіткого бачення життєвої необхідності навчання, здатності до самоорганізації й контролю, самостійного мислення та вольових якостей особистості: організованості, наполегливості, витривалості та ін.» [310, с.313]. Результати самоосвіти є важливим показником якості самоосвітньої діяльності, особливо через співвідношення їх із її цілями та завданнями. Здійснити подібне

співвідношення можна за допомогою самоконтролю, самоаналізу та самооцінки.

Значна роль у самоконтролі відводиться внутрішньому зворотньому взаємозв'язку. Однією з можливостей створення внутрішнього зворотного зв'язку є використання елементів самоконтролю і самоперевірки.

Аналіз змісту терміну «самоконтроль», який подано у психологічній енциклопедії, показав, що він визначається як важливий компонент вольової саморегуляції людської поведінки [310, с.312]. У нашому розумінні самоконтроль пов'язаний із активністю і самостійністю людини. Ось чому в зміст однієї з педагогічних умов було введено рефлексію і емпатію. Адже самоконтроль сприяє розвитку всіх видів мислення, а в нашому випадку педагогічного.

Дослідники у структурі самоконтролю визначають такі складові:

- усвідомлення і з'ясування студентами мети діяльності й ознайомлення із кінцевим результатом і способами його одержання;
- звірення роботи й досягнутого результату зі зразками;
- оцінка стану виконаної роботи, виявлення й аналіз допущених помилок і виявлення їхніх причин;
- корекція роботи на основі даних самооцінки й уточнення плану її виконання, внесення змін [152].

Щоб забезпечити високу якість самоконтролю, необхідно організувати підготовку студентів до його здійснення, у ході якої передбачено:

- засвоєння теоретичного й практичного матеріалу, що стосується майбутньої роботи;
- аналіз роботи з метою виявлення сенсорних ознак, що є сигналами для самоконтролю;
- оволодіння прийомами самоконтролю й способами вирішення інтелектуальних завдань (діагностичних, прогностичних), спрямованих на розпізнавання ознак, необхідних для самоконтролю, розуміння їхнього значення;

- з'ясування судження про перебіг роботи, можливих відхилень і помилок на основі аналізу цих ознак;
- організація занять із студентами для вивчення цих ознак [152, с. 114].

Наші дослідження показали, що здійснення самоконтролю сприяє проведенню самоаналізу, які в сукупності забезпечують ефективність формування професійної ідентичності. Проведення цих двох дій, їх послідовність дозволяють студентам оцінити результат їх діяльності. А це особливо важливо, коли студенти працюють у поза навчальний час, як у нашому випадку. Самоаналіз дозволяє відобразити результати самоосвіти, з'ясувати причини та особливості, що характеризують залежність результатів від способів самодіяльності особистості, від інших факторів. Розглянуті психологічні й педагогічні умови сприяли ефективності авторської педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів. Цьому питанню присвячено наступний параграф.

Психологічні і педагогічні умови суттєво впливають на ефективність підготовки майбутніх учителів і є визначальною складовою педагогічної системи, яка детально розглянута у наступному параграфі.

4.3. Педагогічна система формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій

Педагогічний процес може бути визначений як система. В. Сластьонін зазначає, що «система – це виокремлена на основі певних ознак і упорядкована множина взаємопов'язаних елементів, об'єднаних загальною метою функціонування та єдності управління, що розглядаються у взаємодії із оточенням як цілісне явище» [401, с.77].

Виходячи із основних завдань, які були визначені у нашому дослідженні, дійшли висновку, що є потреба проаналізувати сутність та зміст наукових дефініцій «системний підхід», «система», «педагогічна система», а також визначити основні складові педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій.

Центральним у нашому дослідженні вважаємо використання системного підходу, що передбачає «гносеологічну призму чи особливий вимір реальності» [242, с.8]. Як зазначає О. Дахін, сутність системного підходу полягає в тому, що на основі екстенсивного розширення системи вводяться додаткові підмоделі, які враховують різноманітні фактори й напрямки в динаміці дослідження [99, с.100].

Реалізувати перелічені вище ідеї освітньої стратегії дозволяє виконання педагогами таких вимог:

- протягом життя людина повинна розвивати в собі соціальні якості, тому її треба вчити загальнолюдським законам буття, спираючись на природу особистості, щоб не порушити загальних тенденцій розвитку;
- дитина народжується й виховується в певному культурному, національному середовищі, що має безліч позитивних рис; опора на позитивний соціально-культурний досвід етносу – найважливіший принцип освітньої стратегії;
- забезпечити умови для міжнаціонального спілкування, що базується на позитивній взаємодії та взаємозбагаченні представників різних культурних, національних, релігійних і соціальних груп;
- гарантувати формування самоцінності особи, що передбачає вміння сприйняття себе такою, якою вона є [65].

Наукова категорія «система, як складник загальнонаукової методології, базується на понятті «системний підхід», основою якого є принципи діалектики, які дозволяють розглядати, досліджувати, конструювати й моделювати об'єкти та явища у вигляді систем.

Насамперед відзначимо, що наукову дефініцію «система» у філософському словнику [437] трактують як категорію, що відображає не щось окреме і неподільне, а передбачає суперечливу єдність багатьох і водночас цілого. Досліджуючи філософію освіти, Л. Губерський [437] констатує, що система педагогічного процесу є абстрактною й характеризується деякою невизначеністю. Учений довів, що розвиток соціально-гуманітарної системи не

може бути детально спрогнозованим. Це Л. Губерський пояснює тим, що «освіта має дві складові: прогнозовану й варіативну, причому друга з самого початку характеризується невизначеністю та непередбачуваністю» [437, с.110]. Тому при розробці системи були враховані ризики, спричинені проектуванням.

Зупинимося на дослідженні педагогічної сутності поняття «система». У процесі роботи встановлено, що одне із найперших трактувань наукової категорії «система» знайшли в працях Л. Берталанфі [27], де вона розглядається як сукупність двох або більшої кількості елементів, причому поведінка кожного елемента впливає на поведінку цілого, а поведінка елементів та їх вплив на ціле взаємозалежні. Автор наголошує, що при умові існування певних елементів у системі кожний із них впливає на поведінку цілої системи, однак жоден із конкретних елементів у разі самостійного існування такого впливу не має, тобто все можливе у взаємозв'язку.

В енциклопедії освіти основний акцент зроблено на тому, що «система підготовки фахівця є засобом, спрямованим на реалізацію мети» [118, с.516]. Н. Кузьміна трактує систему як цілісне утворення, «яке має свою історію, свої етапи розвитку, свої традиції, взаємодію частин всередині системи» [242, с. 13-14]. Досліджуючи парадигмальне моделювання в професійній підготовці майбутніх учителів А. Семенова [382] зазначає, що ключовим у понятті «система» є її динамічна єдність, що дозволяє системі існувати цілісно. Поділяємо підхід до загального трактування наукової дефініції «система», яке представлено в роботі О. Дахіна. Автор констатує, що «сукупність, об'єднання взаємопов'язаних і розміщених у відповідному порядку елементів якогось цілісного утворення називається системою» [99, с.102].

У процесі розроблення педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів опиралися на результати наукових узагальнень В. Афанасьєва, який визначив основними ознаками системи наявність:

– *структури*, яка відображає певну внутрішню організацію системи з окремих компонентів, що є мінімальною одиницею системи;

– зв'язків, за допомогою яких відбувається взаємодія компонентів системи між собою, і тому вона розглядається як певна структурно-функціональна цілісність;

– комунікативних властивостей, що сприяють взаємодії системи з навколишнім середовищем, іншими суперсистемами та суб'єктами [17].

Погоджуючись із таким розумінням системи, С. Сисоєва розглядає її структуру як закономірні стійкі зв'язки між компонентами, що відображають «просторове та часове розміщення компонентів і характер їхньої взаємодії» [390, с.46]. У контексті нашого дослідження особливої значущості набувають наукові пошуки А. Кузнецової на предмет аналізу особливостей системного підходу у вітчизняній педагогіці 60-80-х років ХХ ст. [193].

Розглянемо сутність основних понять інноваційних педагогічних систем («система», «педагогічна система», «інноваційна педагогічна система»). Нам імпонують ідеї М. Сетрова про створення функціональної теорії організації системи. Автор звернув увагу на те, що первісно у визначеннях терміна «система» чітко виділено дві їх групи: онтологічного характеру, що відображають систему як реально існуючий об'єкт (фізичну цілісність), і гносеологічного підходу, що дозволяють розглядати систему як модель відношень усіх можливих явищ, які виділяються дослідником [386, с.7]. Прибічниками визначень першої групи, на думку автора, є Л. Берталанфі (1949), В. Садовський (1962), А. Холл і Р. Фейджин (1969). Гносеологічного розуміння системи (визначення другої групи) дотримувалися А. Богданов (1925), Г. Кун (1962), А. Берг і Ю. Черняк (1968), А. Уємов (1970) та ін.

У дослідженні М. Сетрова виділено дві групи систем: перша – розгляд їх дуже широко («система як відношення», за А. Холлом) або надто вузько («система як сукупність елементів, що взаємодіють», за А. Бергом); друга – розгляд системи через релятивізм і суб'єктивізм. На думку М. Сетрова, «труднощі створення єдиної картини, що охоплює всі сторони буття й мислення... заплутаність зв'язків і відношень, що виявляються», якраз і примушують дослідника виділяти лише їх окремі аспекти [386, с.10].

За основу побудови системи М. Сетров пропонує обрати принцип цілісності, який є складовою системного підходу («принцип системності виник як цілісний підхід до об'єктів дослідження; це знайшло відображення спочатку в понятті цілого (цілісності), а потім було розвинуте й конкретизоване в поняттях системи й організації» [386, с.14]).

У межах обраної концепції аналіз змісту дефініції «система» здійснюється поряд з такими поняттями, як «ціле», «організація». На думку філософів між поняттями «ціле» й «система» є відмінність, яка полягає в ступені абстрактності та її сутності [3].

Як зазначає М. Сетров, цілісний підхід до предмета дослідження вважається «історично першою формою» системного підходу. Спочатку «система» розглядалася в конкретно-науковому аспекті. Згодом дефініцію «система» почали широко використовувати у фізиці [386, с. 19]. Різний ступінь узагальненості категорій «ціле» й «система» саме й слугували, на думку М. Сетрова, підставою для введення до загальнонаукового обігу поняття «організація».

Такий підхід сприяв використанню системного підходу при розробці педагогічної системи [386]. Його використання сприяло встановленню в системі сталих взаємозв'язків між складовими за горизонталлю і вертикаллю.

У багатьох дослідженнях терміни «система» виявляє конкретно-аналітичний характер, а термін «організація» подається як синтез категорій цілісності й системності [5; 386]. Тобто, організація – це система, що розвивається, змінюється, вдосконалюється [27]. Що і було нами використано для удосконалення навчального процесу, впровадження інновацій.

Розглядаючи сутність організованості систем, ми врахували поради М. Сетрова та інших науковців про те, що чим більше властивостей елементів системи проявляються як їхні функції, тим більш організованою є система [17, с.35; 386, с. 37]. Тому в педагогічну систему, яка була розроблена, введено багато елементів, які узгоджено пов'язані між собою.

Серед інших дефініцій заслуговує на розгляд дефініція «організованості», яку науковці розглядають як перехідну від поняття «організація» до поняття «система». В. Афанасьєв розглядає систему як «цілісне утворення, що має нові якісні характеристики, яких позбавлені компоненти, що утворюють його» [17, с.35], що є, на нашу думку, найбільш адекватним.

У працях А. Лігоцького висунуто припущення, що «найближчими роками... навряд чи можна сподіватися на створення єдиної концепції, яка б виконувала функцію загальної теорії систем у суворому розумінні цього поняття» [216, с.7]. Ми у цьому з ним погоджуємося, тому що кожна система має свої особливості, маючи в той же час багато спільностей, що є свідченням того, що процес систематизації навчального процесу дає широке поле діяльності для науковців.

З метою модернізації навчального процесу вернемося до класифікації систем, що передбаченого логікою дослідження феномена інноваційних педагогічних систем [386, с.112-113].

Класифікація розуміється як «окремий випадок застосування логічної операції поділу обсягу поняття» [438, с.200]. При цьому як підставу до класифікаційного поділу розглядають «ознаки, суттєві для цих предметів», що є особливо актуальним з погляду виявлення сутнісних ознак інноваційних педагогічних систем. Для навчального процесу найбільш вживаними є структурно-логічні, педагогічні, організаційні види систем.

Вважається природним, що основним принципом-підставою в класифікації систем є зміст самого поняття «система». Оскільки завдання класифікації, власне, і полягає в наданні досліднику гностичного інструмента для виокремлення системи та співвіднесення її з іншими об'єктами [28], то саме визначення системи як певної сукупності властивостей, специфічних ознак й висували як основну вимогу до класифікації систем у нашому дослідженні.

Отже, за провідними класифікаційними ознаками інноваційний заклад освіти (педагогічну модель) можна охарактеризувати як систему, що є:

- соціальною;

- штучною;
- концептуальною;
- динамічною;
- регульованою;
- внутрішнього способу регуляції;
- зі зворотнім (інформаційним), позитивним зв'язком;
- системою, яка:

а) самоорганізується (здатна до адаптації в непрогнозовано змінюваному середовищі);

б) саморозвивається (крім зовнішніх змін, ураховує зміни внутрішнього середовища – у зв'язках і компонентах).

Досліджуючи біхевіоральні системи (тобто системи, яким притаманна поведінка), Р. Акофф і Ф. Емері запропонували сукупність понять, розроблених ними в межах створення об'єктивної наукової теорії, спеціально призначеної для опису та інтерпретації людської поведінки як системи цілеспрямованих дій, тобто «цілеспрямованої системи» [5].

Системою, згідно з визначенням Р. Акоффа та Ф. Емері, є «множина взаємопов'язаних елементів, кожний з яких пов'язаний прямо чи опосередковано з іншим елементом, а дві будь-які підмножини цієї множини не можуть бути незалежними». Тобто «елементи системи утворюють цілком зв'язану множину, яку неможливо розкласти на незв'язані підмножини». Таким чином, «хоча система може бути частиною більшої системи, її не можна розкласти на незалежні підсистеми» [5, с.125].

Важливими в дослідницькому плані є, на нашу думку, дефініції «стан системи», «оточення системи», «стан оточення системи». За формулюванням Р. Акоффа та Ф. Емері, «стан системи в деякий момент часу» – це множина суттєвих властивостей, що притаманні системі в цей момент; «оточенням системи» є «множина елементів та їх суттєвих властивостей, які не є частинами системи, але зміна в будь-якому з них може стати причиною зміни або

продувати її в стані системи»; «станом оточення системи в деякий момент часу» є «множина суттєвих властивостей оточення в цей момент» [5, с.136].

Але це не єдине визначення, яке подано в літературних джерелах. Поряд з поняттям «система» Р. Акофф і Ф. Емері науковці вживають термін «індивід», оскільки за їх баченням «система становить собою різновид індивіда, отже, всі властивості, що характеризують функціональних індивідів, однаково стосуються й функціональних систем» [5, с.34].

Розглядаючи систему понять, вивчали класифікаційні ознаки виокремлення систем досліджуваного типу (цілеспрямованих). На основі класифікацій визначали відповідні дефініції.

В основу класифікації, що пропонують Р.Акофф і Ф.Емері, покладено ієрархію функціональних індивідів і систем, яка визначається в термінах «структурні характеристики дій індивідів або систем» та «функціональні характеристики результатів цих дій» [5].

Тобто, класи функціональних систем утворюються як «переріз» класів структур дій і класів функцій результатів. Загалом, згідно з класифікаційною схемою [5, с.37] визначено три множини (класи) дій (вісь Y): «одно-одноструктурна», «одно-багатоструктурна», «багато-багатоструктурна», а також три множини (класи) результатів (вісь X) (формулюються аналогічно) [5, с.39].

Однією з найбільш важливих характеристик систем, що показує чому система являє собою дещо більше (або дещо менше), ніж проста сума її частин, є взаємозв'язок між складовими системи.

Зв'язок між системою та її елементами ми забезпечували системотвірним чинником – метою. Використання такого чинника показало, що це має риси інструментальності, сутність якої полягає в тому, що інструмент системи зазвичай виявляється більш низького системного порядку, ніж уся система. Проаналізувавши подання вчених, ми дійшли висновку, що є потреба розглядати педагогічну систему як колективну діяльність, яка має нормативні, творчі або інноваційні риси та учасники якої є цілеспрямованими суб'єктами,

тобто перебувають у цілеспрямованому стані й співпродукують досягнення спільної мети, при цьому стан окремих цілеспрямованих суб'єктів можна визначити як прагнення ідеалу [106].

Тому нами були виділені складові системи, які є взаємопов'язаними: мета, концептуальні чинники, принципи, педагогічні і психологічні підходи, методи, форми і засоби, компоненти, критерії і рівні єдиничності, етапи, на яких проявляється дія компонентів і результат. Добір складових педагогічної системи був не випадковим.

По-перше, як стверджує Г. Рузавін (1989), «безперечною умовою самоорганізації є вимога відкритості систем». Така ж думка висловлена в працях Г. Ферстера, який снітко сформулював сутність (якщо система – це індивід) і поведінкою її елементів (що також є індивідами): «Термін «система, що самоорганізується» стає безглуздим, якщо система не вступає в контакт з оточенням, якому притаманні доступні для нього енергія й порядок та з яким наша система перебуває в стані постійної взаємодії – таким чином, що вона умудряється якось «жити» за рахунок цього оточення» [366, с. 12].

Г. Рузавін вважає, що відкритість системи є необхідною для самоорганізації, тому що розглядає як таку, що «обмінюється зі своїм оточенням енергією та інформацією» [366, с.12].

Тобто, інноваційна педагогічна система є інтегративне утворення, що має властивості систем відкритого типу, а отже, поєднує системні (у внутрішніх зв'язках) і синергетичні (у зовнішніх зв'язках, відношеннях, взаємодії) риси, серед яких найбільш суттєвими є: цілісність; організованість, цілеспрямованість; динамічність; керованість; самоорганізованість; гнучкість; мобільність; принциповість; інтенсивність; альтернативність тощо. Цим і пояснюється обраний склад педагогічної системи.

Властивості педагогічної системи характеризуються категоріями «відкрита система», «інновація» та сукупністю понять, що безпосередньо з ними пов'язані [107, с. 56-58]. Тому наші дослідження базувалися на синергетичному підході.

Група дослідників (В. Данильчук, В. Зайцев, О. Крюкова, М. Сергієчко, В. Серіков, В.Пикельна ін.) [375], вивчивши проблему педагогічних систем навчання в інноваційних умовах, визначили, що рушійною силою її розвитку є суперечності, які, на нашу думку, також впливають і на формування професійної ідентичності, між:

- досягнутим рівнем педагогічної науки, передової практики, професійної педагогічної культури загалом та станом сформованості професійної ідентичності майбутніх фахівців;
- потребами освітньої установи у висококваліфікованих фахівцях та її можливостями;
- інноваційними ідеями, що затверджуються в регіоні, та станом справ у вищій школі;
- досягненнями в окремих компонентах системи та напрямках діяльності та загальним рівнем розвитку інноваційної школи;
- досягненнями окремих педагогів та типовим станом діяльності більшості вчителів;
- інноваційною практикою, що склалася, та освітнім стандартом» [375, с.81-82].

О. Саранов виділив детермінанти, що зумовлюють стратегію переходу школи зі стану функціонування в стан розвитку й саморозвитку. Такою зовнішньою детермінантою автор вважає «чинне законодавство», згідно з яким «установи нового виду можуть виникати трьома шляхами, а саме:

- як реорганізація діючої освітньої установи з перетворенням її в інший вид;
- як створення, відкриття нової освітньої установи-новобудови («з нуля»);
- як виокремлення нового виду установи з діючої й роз'єднання на нові самостійні юридичні особи» [375, с.75].

Вивчаючи «об'єктивні причини, що зумовлюють саморух індивідуальності до вершин професійної діяльності», ми зупинилися на працях

Н. Кузьміної, яка виділила три групи факторів, які спричиняють найвищі досягнення педагогів-професіоналів. До першої групи увійшли об'єктивні чинники, які «пов'язані з реальною системою й послідовністю дій педагогів. До другої групи автор включила суб'єктивні чинники, пов'язані з суб'єктивними передумовами «міри успішності професійної діяльності», а саме: мотиви, спрямованість, здібності, компетентність, умілість, творчість. На думку автора, «міра їх виявлення пояснює суб'єктивні причини, які сприяють досягненню вершин професіоналізму або перешкоджають цьому процесу». До третьої групи науковець віднесла об'єктивно-суб'єктивні чинники, пов'язані «з організацією професійного середовища (у колективі профтехучилища), професіоналізмом керівників, якістю управління системою професійно технічної освіти» [196].

Значна роль у дієвості системи належить чинникам «У суспільній системі, – пише А. Авер'янов, – мета є одним із провідних системоутворюючих чинників... Близько до мети як системоутворюючого чинника стоїть розуміння ідеї. Звісно, ідея може бути інтегратором лише на високому рівні свідомості, якщо... виключити ідеалістичне розуміння ідеї як деякого самостійного начала» [3, с.51].

На думку вчених-системологів, будь-яка система (грец. *systema* – поєднання, складене із частин) характеризується впорядкованістю зв'язків і відносин між складовими, компонентами, елементами, а також їх цілісністю, інтегративністю, що має особливості в різних системних об'єктах. Компонент є мінімальною одиницею системи, а структура розглядається як закономірні стійкі зв'язки між її компонентами, що відображають «просторове та часове розміщення компонентів і характер їхньої взаємодії» [390, с. 46].

В інноваційних умовах професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах як соціальних інститутах у формуванні нового менталітету майбутніх учителів набуває нового значення. Вважаємо, що для формування високого рівня сформованості професійної ідентичності майбутніх педагогів, має значення науково-виважений механізм розробки та впровадження у навчально-виховний процес педагогічної системи. Таке припущення ми

висунули, виходячи із аналізу напрацювань Л. Берталанфі [27, с. 23-82], О. Дахіна [99], Н. Кузьміної [195, с. 52], які досліджували фундаментальні питання проектування педагогічних систем.

Зупинимося на розгляді сутності «педагогічна система». Вагомими, з огляду на поставлені нами завдання, є результати, що представлені в дослідженні Є. Ільїна [147], де педагогічна система спрямована на об'єднання усіх педагогічних процесів, тобто включає навчальну й виховну роботу, вивчення конкретних дисциплін, має чітку програму формування знань, умінь, навичок, а також направлена на формування конкретних якостей особистості. Наведемо ще деякі підходи науковців до трактування наукової дефініції «педагогічна система». Зокрема, у дослідженні Б. Гершунського «педагогічна система» [74] – це реальний об'єкт педагогічної оптимізації, що цілісно об'єднує педагогічні об'єкти.

Отже, узагальнюючи вищепредставлену інформацію, наукову дефініцію «система» розглядаємо як сукупність конкретних елементів, які визначають вид діяльності та сприяють досягненню мети через обробку даних (складових елементів), які використовуються, а «педагогічну систему» як наукову дефініцію розуміємо як інтегративний об'єкт оптимізації усього навчально-виховного процесу, що включає в себе конкретні складові компоненти. У процесі дослідження прагнули, щоб розроблена та впроваджена нами педагогічна система мала вагомий вплив на формування високого рівня професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій.

На основі дедуктивного аналізу напрацювань фахівців [102] прийшли до розуміння того, що педагогічна система формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій повинна мати конкретну структуру. У розумінні Ю. Галагузової педагогічна система включає «певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого й умисного педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями; забезпечує виконання

ціннісно-змістових, нормативних, технологічних і процесуально-результативних функцій; сприяє досягненню поставлених цілей розвитку людини» [70, с. 73].

У нашому баченні саме структурні складові педагогічної системи будуть відображати внутрішні й зовнішні зв'язки та забезпечать дієвість усього процесу формування професійної ідентичності. Ми виходили з того, що педагогічна система має включати конкретну сукупність взаємопов'язаних принципів, підходів, методів, форм, які впливають на формування особистості майбутнього учителя зі сформованою професійною ідентичністю.

Отже, зупинимося на характеристиці структури авторської педагогічної системи та дослідимо її необхідні складові, які будуть достатніми для формування високого рівня професійної ідентичності майбутніх учителів.

У філософському словнику структура (від лат. *structura* – побудова) – це побудова і внутрішня форма організації системи, яка є єдністю сталих взаємозв'язків між її елементами, а також законів цих взаємозв'язків. Для виокремлення структурних елементів системи за основу прийнято системний підхід Г. Щедровицького [470, с.155-196; 471], які були використані у дослідженні. Зокрема, будь-яка педагогічна система повинна включати:

- 1) певний набір розумових і діяльнісних засобів, дій (процедур і операцій), які застосовують стосовно об'єкта;
- 2) певні норми і схеми організації дослідницької діяльності.

Таким чином, педагогічна система формування високого рівня професійної ідентичності майбутніх учителів передбачає наявність у єдиній системі підсистем, кожна з яких об'єднує конкретні елементи (складові), що володіють реальними функціональними якостями, якіспрямовані на формування високого рівня професійної ідентичності.

Розглянемо роль обраних педагогічних підходів у забезпеченні дієвості педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами ІКТ.

Основний сенс системного підходу, як відмічає В.С.Рижиков, полягає в тому, що будь-яка деталь дослідження та спостереження може бути вкорінена в один із умовних механізмів внутрішньої архітекτονіки. Кожна наукова тема, що претендує на істинність, не може бути сформульована поза конкретною системою. Окрім того, трактування отриманих наукових досліджень, без сумніву, набуває найбільшого ефекту, якщо враховані системні механізми. Учений виділяє в системному підході декілька аспектів: структурний, функціональний, історичний, генетичний та ін. З погляду наших наукових зацікавлень найбільш важливими є функціональний і структурний аспекти системного підходу.

Функціональний аспект системного підходу дозволяє визначити рівень організації системи. Відображаючи взаємозв'язок системи з навколишнім середовищем, цей аспект розкриває процеси зворотного зв'язку, регулювання та управління, надає матеріалістичне причинне пояснення доцільності конструкції системи, розглядаючи її як результат адаптації системи до умов впливу на довкілля. Кожний елемент функціонального аспекту системного підходу здійснює визначену, специфічну, характерну тільки для цього елемента роль, яку не може виконати жоден інший елемент системи. З огляду на викладене, до такої системи може бути включений елемент тільки в такій кількості, якої достатньо для функціонування системи відповідно до закладеної програми. На нашу думку, системний підхід передбачає:

- чітке визначення сутності понять «система» та «педагогічна система»;
- дослідження мінімально достатніх складових педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій;
- використання процедури моделювання для розробки та побудови педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій;

– експериментальну перевірку ефективності розробленої моделі педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій.

Розробляючи педагогічну систему формування високого рівня професійної ідентичності майбутніх учителів, передбачаємо наявність у ній конкретних підсистем, які володіють реальними функціональними якостями.

Враховуючи теоретичні опрацювання з питання системи, розробили систему формування професійної ідентичності майбутніх вчителів засобами інформаційних технологій, яка складається з двох взаємопов'язаних частин: концептуального та практичного блоків.

У концептуальному блоці виділено дві концепції професійної ідентичності: 1) *загальну психологічну* – процес одночасного відображення та спостереження, що протікає на всіх рівнях психічної діяльності, за допомогою якого індивід оцінює себе з погляду того, як інші, на його думку, оцінюють його» [472]; 2) *соціальну* [132]. Автори розглядають професійну ідентичність у вигляді когнітивної системи, що ототожнюється з Я-концепцією і містить дві підсистеми:

1) особистісну професійну ідентичність, яка самовизначається в термінах фізичних, інтелектуальних і моральних якостей;

2) соціальну професійну ідентичність, що складається з окремих ідентифікацій і визначається належністю людини до різних соціальних категорій: раси, національності, статі тощо.

Ці концепції мають спільні педагогічні підходи.

Стрижнем у розумінні феномена професійної ідентичності у всіх без винятку концептуальних підходах є принципи, до них відносимо: ціннісно-смысловий, принцип відповідності та співставлення, усвідомлення – своєї приналежності до професії педагога, уявлення – про свою відповідність певним вимогам професії та її співставлення з професійним образом.

Особливу увагу приділяли принципу автономізації. Його важливість полягає в тому, що він націлений на побудову навчальної програми в такий

спосіб: програма повинна служити засобом не тільки освіти, але й самоосвіти студентів. А саме це має важливе значення у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів, і значну роль у цьому процесі відіграють засоби інформаційних технологій.

Другим блоком розглядуваної педагогічної системи є практичний, який містить: психологічні і педагогічні умови, компоненти, критерії, показники, етапи експерименту, завдання, виділені на кожному з етапів, та результат.

Схематично концептуальний блок подано на рисунку 4.8.

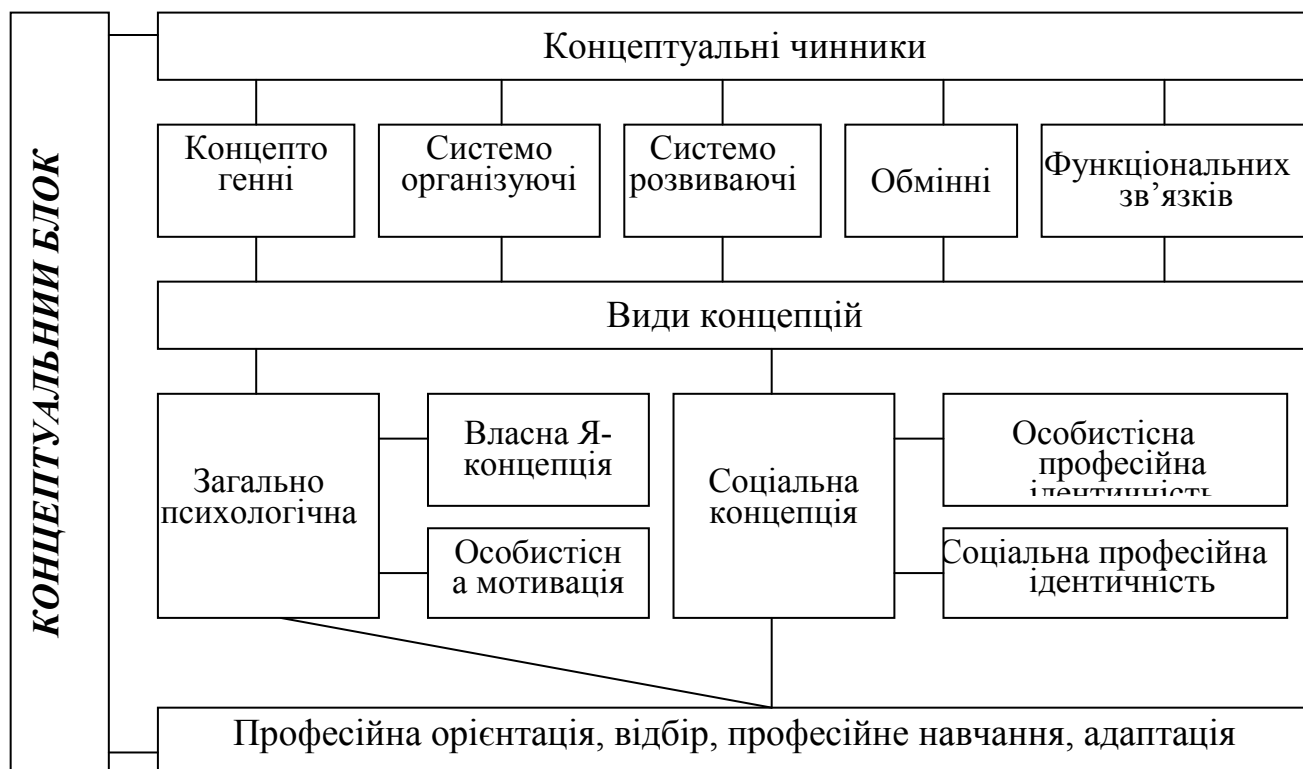


Рис. 4.8. Концептуальний блок системи формування професійної ідентичності

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено педагогічні та психологічні умови формування професійної ідентичності:

педагогічні: використання можливостей інформаційного середовища Moodle; застосування проектного навчання при формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів;

психологічні: підвищення інтересу до формування професійної ідентичності на основі індивідуалізації навчання; застосування інтерактивних методів для розвитку самомотивації, емпатії і рефлексії

За Г. Селевко, педагогічні системи можуть бути описані як цілісні явища з відповідною низкою таких ознак, як: інтегративні якості; компоненти; структура (зв'язки і відношення між компонентами); функціональні характеристики; комунікативні властивості (зв'язок із навколишнім середовищем); наступність [380].

Розглянувши основні якості сучасних педагогічних систем за Г. Селевком, визначили, що для нашого дослідження важливими є: концептуальність; змістовність навчання (мета навчання; зміст навчального матеріалу); технологічність (організація навчально-виховного процесу; методи і форми навчальної діяльності студентів; методи і форми діяльності викладачів; управління викладачами процесом засвоєння матеріалу; діагностика навчально-виховного процесу).

Розробляючи педагогічну систему формування професійної ідентичності майбутніх учителів, спиралися на основні функції систем навчання:

- гносеологічну – відповідає за процес пізнання й оволодіння студентами основами знань, за освоєння конкретних технологій, створення інформаційного банку таких знань;
- гуманістичну – спрямована на формування цінностей в особистості студента, усвідомлення своїх потреб і значимості в суспільстві;
- проектувальну – проявляється в операційному, процедурному, технологічному забезпеченні навчально-виховного процесу. Впливає на проектування змісту, форм, методів навчання, навичок практичної діяльності, виборі найбільш ефективних прийомів вирішення конкретних ситуацій;
- рефлексивну – осмислення суб'єктами навчального процесу основ своєї діяльності, здійснення оцінки своїх здібностей, помилок і можливостей; створення умов для розвитку рефлексії суб'єктів навчального процесу.

Представлена Концепція дослідження, яка відображена в педагогічній системі, опиралися на педагогічні підходи(розділ 4.1). В основу Концепції покладено синергетичний підхід, у якому обґрунтовано положення про відкритість, доступність і багатоваріантність системи інформаційно-технологічного забезпечення підготовки майбутніх учителів в університеті.

Відповідно до діяльнісного підходу професійна підготовка майбутніх учителів розуміється як система різноманітних видів навчальної діяльності, серед яких орієнтувалися на пізнавальну, ціннісно-орієнтувальну, комунікативну, дослідницьку, у результаті використання яких формувалася їх професійна ідентичність.

Важливу роль відігравав особистісно-орієнтований підхід, спрямований на розвиток студента як особистості, з урахуванням індивідуальності й активності студента, що реалізується на гуманістично-демократичних засадах і передбачає взаємний обмін особистісними властивостями й досвідом викладача та студента.

Використання системного й діяльнісного підходів дозволило виділити структурні елементи системи: блоки, компоненти, внутрішні та зовнішні зв'язки, форми, методи, засоби нових інформаційних технологій, моніторинг ефективності системи з використанням засобів ІКТ.

У працях В. Беспалька [28], Н. Кузьминої [195] та інш. акцентується увага на компонентному складі системи навчання. Охарактеризуємо детальніше різні компоненти педагогічної системи. Розглянемо складники системи, які були введені до її складу. Визначальний складник, який відіграє роль провідного, – мета. У багатьох системах мета – системотвірний чинник. На це вказують роботи Н. Тализіної [422].

Другим із основних складників педагогічної системи, який взаємопов'язаний з метою, є зміст. Цей складник найбільше піддається змінам, оскільки постійно йде про вдосконалюється, особливо після впровадження кредитно-модульної системи.

Наступним складником системи є методи навчання. Їх добір проводили, користуючись визначенням: метод – це упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності викладача й студента, спрямовані на досягнення цілей освіти, що розглядаються як способи організації навчального матеріалу і взаємодії викладача та студентів, з метою розв'язання освітніх завдань [214].

Серед методів для дослідження, окрім загальноприйнятих, ми обрали специфічні, які суттєво впливали на ефективність навчального процесу. Такими специфічними методами було обрано: проектування професійно спрямованої діяльності, створення ситуацій успіху, пошукові, інтегровані, пізнавальні ігри.

Проблемі методів навчання в методиці і дидактиці присвячені дослідження В. Беспалька, І. Лернера, М. Скаткіна[397] та ін.

Для визначення особливостей системи здійснено аналіз методів навчання, які співставляються з ІКТ. Із відомих предмету нашого дослідження найбільше відповідає класифікацій методів, запропонована І. Лернером і М. Скаткіним, яка включає такі групи методів: пояснювально-ілюстративні; репродуктивні; проблемного викладу; евристичні; дослідницькі [28, с. 15-20; 397]. Їх обрали тому, що вони легко розширюються за рахунок методів ІКТ.

Визначення ефективності методів навчання проводили за рівнями засвоєння знань [29], які виділяються в дидактиці:

- перший – знання-ознайомлення, що дозволяють усвідомлено розрізняти явища та пов'язану з ними інформацію;
- другий – знання-копії, що дають можливість відтворювати засвоєну частину навчальної інформації;
- третій – знання-уміння, що дозволяють застосовувати в практичній діяльності отриману інформацію;
- четвертий – знання-трансформації, через які отримані раніше знання переносяться на розв'язання нових завдань і проблем – рівень творчості (В.Беспалько, І.Лернер).

Основним призначенням застосування пояснювально-ілюстративних методів є передавання інформації студентам та організація її засвоєння. На

відміну від традиційних методів їх доповнили методами ІКТ. У цьому випадку за рахунок ІКТ збільшилася кількість джерел інформації, прискорився обмін нею між студентами й викладачами, підвищилася якість моніторингу, розширився діапазон наочності, який здійснюється за рахунок візуалізації (демонстрації відео, презентації та зображень як інструктаж, використання тренажерів для відпрацювання практичних навичок, використання ІКТ-засобів автоматизованого контролю в поєднанні з електронними посібниками й підручниками, контроль і самоконтроль за зовнішніми і внутрішніми зв'язками).

Репродуктивні методи, на нашу думку, є обов'язковими для використання в підготовці студентів. Погоджуємося з висловом М. Кашина, що без проходження репродуктивного рівня неможливо успішно перебувати на творчому. Дія за взірцем завжди себе виправдовувала, оскільки сприяла формуванню логічного мислення, хоч і в певних рамках. Доповнення репродуктивних методами ІКТ виявилось найдоцільнішим, оскільки виникла можливість створити нові варіанти організації діяльності на добре опрацьованій базі, з якою студенти знайомі ще зі школи (застосування практичних завдань за зразком, продемонстрованим викладачем або опрацьованим самостійно) або значно скоротити час, необхідний для його виконання, або, за звичайних витрат часу, значно підвищити якість навчання [109, с.63-68].

Наступним складником системи є засоби, що утворюють разом з метою, змістом і методами вагомий комплекс, який сприяє одержанню позитивних результатів у процесі навчання.

Під засобом у рамках навчального процесу будемо розуміти матеріальний або ідеальний об'єкт, який використовується для забезпечення формування особистісних характеристик студентів і досягнення цілей навчання. Об'єкти, що використовуються як засоби навчання, можуть бути класифіковані за різними ознаками: властивостями, призначенням, ступенем впливу на вміння та ефективність.

У дослідженнях використовували «педагогічний засіб». «Педагогічний засіб» розглядали в широкому сенсі, як цілий педагогічний процес: засоби навчання, інструменти досягнення освітніх і виховних цілей навчання. Засобами навчання дослідники називають педагогічні засоби: навчально-професійну ситуацію, навчально-педагогічну задачу, дидактичну гру, навчальний проект, тренінг, педагогічні проблеми та ін. [195; 422]. Серед засобів ІКТ віддаємо перевагу таким, як: електронний підручник, мультимедійна система, електронний бібліотечний каталог, банк даних, база даних, електронна пошта, система телеконференцій, автоматизована система управління науковими дослідженнями.

На сучасному етапі до таких засобів відносять і засоби інформаційних технологій. Розглядаючи засоби як інструментальне забезпечення досягнення мети, під засобом у рамках навчального процесу будемо розуміти матеріальний або ідеальний об'єкт, який використовується для забезпечення формування особистісних характеристик учнів і досягнення цілей навчання. Об'єкти, що використовуються як засоби навчання, можуть бути класифіковані за різними ознаками: властивостями, призначенням, ступенем впливу на вміння та ефективність. Саме ці засоби найбільше використовували у нашому дослідженні.

Спираючись на загальні ознаки системи, виділимо критерії педагогічної системи навчання: наявність компонентів; зв'язки і взаємозалежність між складовими; системотвірний чинник; наявність у компонентів системи загальних якостей.

Як відзначають дослідники [28], які зверталися до вивчення таких систем, педагогічна система навчання має складну структуру, що містить компоненти та підсистеми.

Перший компонент системи – мета, якій підпорядковані всі інші складові системи. Розгорнута в циклі робіт, виконаних під керівництвом Н. Тализіної [422, с. 243], схема побудови і реалізації педагогічних цілей є найбільш повно розробленою й корисною для системи вищої освіти. Основна

перевага такого підходу – послідовність цілей усіх рівнів. Це забезпечує їх об'єднання в цілісну систему і прямий зв'язок цілей зі змістом навчання, що досягається за рахунок синтетичного опису цілей і змісту навчання, засвоєних студентом.

Як зазначає Н. Тализіна [422], мета освіти в педагогічній діяльності відіграє системоутворюючу роль. Вибір змісту, методів, засобів і організаційних форм навчання більш за все залежить від вибору мети.

Наступним компонентом педагогічної системи є зміст, який пов'язаний з метою. Зміст навчання – базисна категорія навчального процесу. Компоненти змісту навчання визначаються відповідно до знаннєвої, соціокультурної і навчально-стратегічної компетенцій.

Дослідники (В. Краєвський, І. Лернер та ін) розглядають зміст освіти на різних його рівнях, по-своєму підходять до концепції його побудови.

Розробляючи педагогічну систему, врахували відомий підхід [422] до розгляду методичної системи навчання як сукупності п'яти ієрархічно підпорядкованих компонентів: цілей, змісту, методів, організаційних форм і засобів навчання, який може бути поширений на систему формування інформатичних компетентностей студента ВНЗ.

Виходячи з цього, було сформульовано низку основних завдань, які повинні бути вирішені для формування професійної ідентичності:

- навчити студентів прийомам і методам роботи з персональним комп'ютером і деякими периферійними пристроями або закріпити, доповнити та вдосконалити їх;
- навчити студентів прийомам і методам роботи з призначеним для користувача програмним забезпеченням або закріпити, доповнити та вдосконалити їх;
- навчити студентів прийомам і методам роботи в глобальній комп'ютерній мережі Інтернет, а також у локальних комп'ютерних мережах або їх закріпити, доповнити та вдосконалити;

- сформувати в студентів уміння пошуку в глобальній мережі Інтернет необхідних актуальних навчальних відомостей і методичних матеріалів;
- навчити студентів створювати мережеві освітні ресурси, перекладацькі програмні засоби, методичні, дидактичні та організаційні матеріали для професійного зростання й оволодіти широким спектром інформаційно-комунікаційних технологій, використовуючи їх для вирішення вчительських проблем;
- навчити майбутніх учителів дидактичним, психолого-педагогічним і методичним прийомам, що дозволяють формувати необхідну інформатичну компетентність у своїй майбутній діяльності;
- сформувати компетентність у галузі використання дистанційних форм навчання у своїй професійній діяльності.

Зміст навчання в процесі формування професійної ідентичності майбутніх учителів визначається організаційно-методичним забезпеченням викладання предмета (освітній стандарт, навчальні плани, програми, комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання тощо), а також актуальним станом предметної галузі «Інформатика» з погляду науки та технології. Зміст навчання не можна розглядати у відриві від цілей і завдань навчання, які істотно на нього не впливають.

У процесі формування професійної ідентичності майбутніх учителів використовувалися переважно інноваційні, активні методи навчання. Відомий, але ще не достатньо поширений проблемний метод навчання, який полягає в організації формування знань студентами під час вирішення навчальних проблем. У сучасному розумінні проблемне навчання – організована викладачем активна навчальна діяльність суб'єкта з проблемно представленим навчальним змістом, у ході якої він залучається до об'єктивних протиріч наукового знання і способів їх вирішення, вчиться творчо мислити, засвоювати необхідні знання. На відміну від інноваційних методів, проблемний метод навчання допускає відносно низький рівень самостійності студентів, адже проблемна ситуація повністю створюється викладачем, який є організатором

співробітництва, консультантом, керуючим пошуковою роботою. Ненав'язливо організовуючи дослідницьку діяльність студентів, педагог спрямовує її в бажане русло відповідно до намічених цілей, проектує виникнення протиріч, навчальних конфліктів, зіткнення позицій учасників навчального процесу.

Досліджуючи розроблену педагогічну систему, було виявлено, що вона володіє власними характерними рисами:

1. Наявність системності.
2. Наявність основних елементів, компонентів, з яких утворюється система.
3. Наявність функціональних характеристик системи загалом і її компонентів.
4. Наявність комунікативних властивостей системи, що проявляються у двох формах: взаємодії з середовищем і взаємодії з іншими системами.
5. Історичність, спадкоємність, тобто зв'язок минулого, теперішнього й майбутнього в самій системі або в її компонентах.

Це узгоджується з необхідними характеристичними рисами, які розглядаються в дослідженнях науковців [307, с. 11-21].

Така характеристика базується на положеннях особистісно орієнтованого навчання. Ми повністю погоджуємося із висновком І. Беха стосовно того, що «дієвість особистісно орієнтованих технологій залежить від тієї методологічної основи, яка безпосередньо визначає характер їх практичного розгортання. Ця основа конкретизується в сукупності певних взаємоузгоджених принципів» [30, с.169]. Проведений нами аналіз принципів особистісно орієнтованого навчання дав можливість зробити висновок, що науковці ще не виробили єдиної позиції щодо їх змісту та навіть кількості. Наведемо деякі трактування.

На думку Є. Зеєр [135, с. 16-21], в основі особистісно орієнтованого навчання повинні лежати такі специфічні принципи, як:

1. Визнання пріоритету індивідуальності самоцінності особистості, яка спочатку є суб'єктом професійного процесу.

2. Співвіднесення технологій професійної освіти із закономірностями професійного становлення особистості на всіх етапах.

3. Визначення змісту професійної освіти відповідно до рівня розвитку сучасних соціальних, інформаційних, виробничих технологій і конгруентно майбутньої професійної діяльності.

4. Випереджальний характер професійної освіти, що забезпечується формуванням соціально-професійної компетентності та розвитком екстрафункціональних якостей майбутнього фахівця в процесі навчально-професійної, квазіпрофесійної, виробничої та кооперативної діяльності.

5. Дієвість професійно-освітнього процесу як функції організації навчально-просторового середовища.

6. Звернення особистісно орієнтованої професійної освіти до індивідуального досвіду учня, його потреби в самоорганізації, самовизначенні та саморозвитку [135, с. 18-21].

Ми повністю погоджуємося з думкою Н. Островської [274, с. 8], що за основні вихідні положення та керівні ідеї особистісно орієнтованої освіти доцільно обрати принципи гуманізму, реалізму, діяльності, самоорганізації складних систем, діалектичного редукціонізму, ціннісно-цільової сутності пізнання, інтегративності, діалогової взаємодії, суб'єкт-суб'єктної сутності освітньої діяльності. Цікавим є перелік основних принципів, який представлено в публікації Я. Литвиненка [215]. Зокрема, до принципів функціонування особистісно орієнтованого навчання автором віднесено:

1. Принцип диференціації (може бути двох видів: предметна диференціація та духовна диференціація з урахуванням особистісних відмінностей, пов'язаних із традиціями сім'ї, моральності).

2. Принцип варіативності (будує навчання на широкій різноманітності змісту та форм навчального процесу).

3. Принцип проектування навчального предмета (ідея – навчальний процес – своєрідна проекція науки).

4. Принцип гуманізації змісту знань(забезпечує врахування здібностей кожного студента, його інтересів, уподобань, бажання стати вчителем) .

5. Принцип системності знань (сприяє логічності побудови навчального матеріалу).

6. Принцип інтегративності знань (забезпечує використання комплексу дисциплін для розв'язування проблеми).

7. Принцип узгодження наукових і навчальних знань (знання набуваються на науковій основі з використанням останніх досягнень учених).

8. Принцип забезпечення пізнання та психічного розвитку (враховуються можливості студента і його науковий потенціал).

У нашому баченні основними принципами, на які має опиратися навчально-виховний процес професійної підготовки майбутніх учителів на основі особистісно орієнтованого підходу і які будуть сприяти формуванню в них професійної ідентичності, є такі, як : принцип самоактуалізації у професії, принцип індивідуальності, принцип суб'єктивності, принцип вибору, принцип творчості та успіху, принцип довіри та підтримки. Проаналізувавши зовнішні та внутрішні чинники, які впливають на навчальний процес, визначили компоненти, критерії й показники рівнів сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів. Їх характеристика подана в розділі 2.3. Розроблену педагогічну систему формування професійної ідентичності майбутніх учителів представили у вигляді моделі, що показано на рис. 4.9

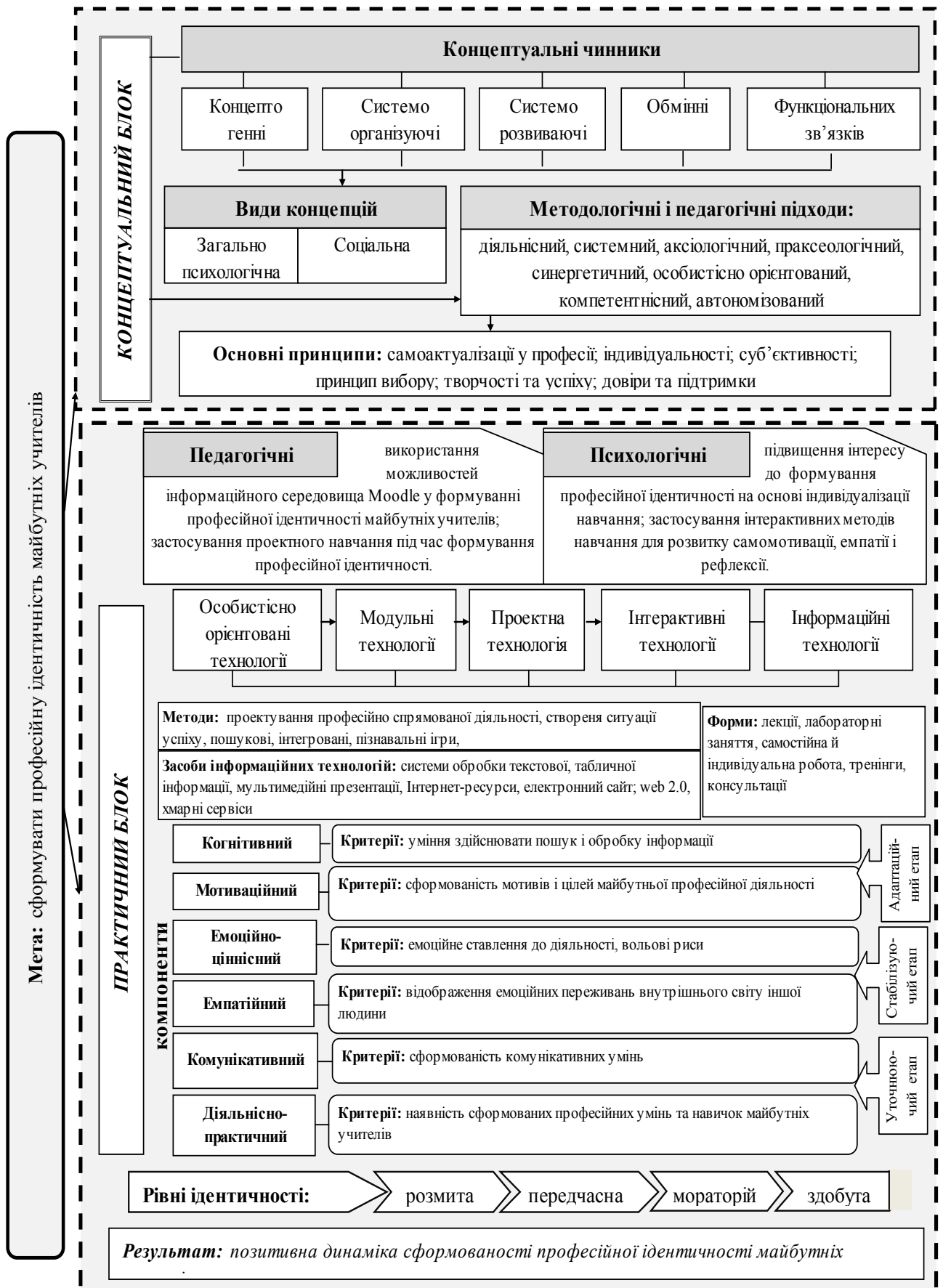


Рис.4.9. Модель педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій

Педагогічний експеримент був організований відповідно до етапів формування професійної ідентичності в студентів педагогічних ВНЗ, запропонованих науковцем О. Кочкуровою [184]:

Перший етап – адаптаційний (1 курс) – це період осмислення професійної ідентичності, коли на основі входження в нове соціальне та професійне середовище зовнішня студентська ідентичність переходить у внутрішню прийняту, усвідомлену, емоційно забарвлену характеристику. На цьому етапі проводився паралельний експеримент, завдання якого – перевірити ефективність психологічних і педагогічних умов педагогічної системи формування професійної ідентичності. Закінчувався він зрізом знань за тестами.

Другий етап – стабілізуючий (2-3-4 курси). На цьому етапі визначено такі завдання: 1) провести тренінги професійної ідентичності; 2) визначити динаміку сформованості професійної ідентичності; 3) для студентів третього курсу провести спецсеминар «Школа професійного зростання».

Третій етап – уточнюючий (5курс). Завданнями цього етапу є розробка та створення майбутніми вчителями навчального проекту зі свого профілю засобами інформаційних технологій. Дане завдання реалізується під час проведення тренінгу в рамках програми «Intel[®] Навчання для майбутнього». Результатом слугує захист проектів.

В.Ясвіним встановлено, що освітнє середовище, спроектоване Яном Амосом Коменським, можна визначити як «догматичне», Жан-Жаком Руссо – як «безтурботне середовище пасивної свободи», Дж. Локком – як «кар'єрне освітнє середовище залежної активності», Й. Песталоцці – як «безтурботне освітнє середовище вільної пасивності», А. Макаренком – як «кар'єрне середовище активної залежності», Я. Корчаком – «творче освітнє середовище» [482].

Результати комплексного аналізу освітнього середовища були далі застосовані з метою проектування розвивального освітнього середовища. Для нас більшу цінність має загальний задум В.Ясвіна, що полягає, на нашу думку,

у такому: виділення суттєвої ознаки в раніше досліджуваному феномені (у цьому випадку такою ознакою є *певна орієнтація педагогічних систем видатних учених*, а проблемою, у якій вона виділяється, – *розвиток активності й свободи дитини*) та отримання на підставі певної ознаки суттєво оновленої інформації (тобто *нового знання*) [482].

У виборі педагогічної системи виходили з того, що вона повинна підпорядковуватися певним ознакам. Як показано в дослідженнях В. Докучаєвої, до таких ознак відносять [106]:

а) відповідність методологічним орієнтирам. Такі орієнтири відповідають концепціям, адже всі вони тою чи іншою мірою порушують ідею взаємодії системи із середовищем;

б) урахування специфіки проектування навчального процесу;

в) актуалізацію ролі освітнього середовища.

Цей комплекс ознак-параметрів є «синергетичним» за своєю суттю, адже, як базова, простежується ідея кооперації (ознаки «когерентності», «координованості», «коактивності» тут є, по суті, складниками «коеволюції»).

Дієвість запропонованої педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів була перевірена і підтверджена експериментально. Результати дослідження та їх аналіз представлені у 5 розділі.

Висновки до четвертого розділу

1. Процес формування професійної ідентичності майбутніх учителів є одним із важливих у підготовці фахівців у вищій школі. Він передбачає декілька складових. Першими є *цільові орієнтації*: дидактичні, розвивальні, виховуючі, соціальні. *Дидактичні орієнтири* передбачають формування теоретичної свідомості й мислення. *Розвивальні орієнтири* направлені на розвиток загальнонавчальних умінь і навичок, індивідуальних пізнавальних і творчих здібностей. *Виховуючі орієнтири* спрямовані на допомогу студентам у самовизначенні й саморозвитку. *Соціальні орієнтири* передбачають

формування соціальних умінь та навичок, необхідних у майбутній педагогічній діяльності.

Другою складовою основ педагогічної системи обрано комплекс специфічних принципів: провідна роль теоретичних знань; принцип індивідуального підходу; навчання на високому рівні утруднення; ідея вільного вибору; варіативність процесу навчання; автономізація навчального процесу; педагогізація діяльності кожного студента; активізація студента в процесі навчання; співробітництво та взаємодопомога в навчанні. Кожний із принципів відіграє свою роль у навчальному процесі.

Наступною складовою педагогічної системи є зміст навчальних дисциплін. Визначено такі *особливості змісту* дисциплін педагогічного профілю: основний зміст визначається чинними освітніми стандартами; структурування й оформлення навчального матеріалу у вигляді блоків, схем, таблиць, установок; особливе значення загальнонавчальних умінь і навичок, а також пов'язаних з ними знань; важливість знань, умінь і навичок, що служать систематизації та інтеграції теоретичної бази всього процесу; спрямованість змісту, методів, прийомів на те, щоб розкривати й використовувати суб'єктивний досвід кожного студента.

2. Визначено методологічні й педагогічні підходи, які впливають на формування професійної ідентичності майбутніх учителів. *Діяльнісний підхід* є одним із найбільш затребуваних у педагогіці. Він упроваджується за схемою «потреба-мотив-дія». *Системний підхід* спрямовувався на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх в єдину теоретичну картину. *Інтегративний підхід* до навчального процесу формує в майбутніх учителів потребу розв'язання комплексної проблеми в сучасній науці та навчальному процесі, забезпечує засвоєння не лише системи знань, а й системи методів. *Компетентнісний підхід* передбачає не просте засвоєння студентами знань і вмінь, а комплексне оволодіння ними засобами ІКТ. *Акмеологічний підхід* є суттєвим внеском у формування професійної ідентичності: забезпечення суб'єкта діяльності знаннями й технологіями, які

робили б можливою його успішну реалізацію в різних сферах діяльності, а також у галузі вибраної професії. Значну роль у нашому дослідженні відіграв *синергетичний підхід*, оскільки він забезпечив відкритість, доступність і багатоваріантність системи формування професійної ідентичності, професійної підготовки майбутніх учителів в університеті, що дозволяє підвищити ефективність їхньої професійної підготовки. *Особистісно орієнтований підхід* використаний для розвитку студента як особистості, індивідуальності й активного суб'єкта навчальної діяльності, він реалізується на гуманістично-демократичних засадах і набуває характеру діалогу, співпраці, співтворчості. Особистісно орієнтоване навчання дає шанс кожному студенту здобувати знання відповідно до своїх здібностей та потреб, орієнтує майбутніх учителів не тільки на досягнутий рівень, а й висуває вимоги, що відповідають їхнім здібностям, тим самим сприяє тому, щоб навчання допомагало реалізовувати їхні потенційні можливості.

3. Виявлено психологічні й педагогічні умови дієвості педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів. Такими умовами є: (педагогічні – використання можливостей інформаційного середовища Moodle у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів, застосування проектного навчання при формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів) і психологічні (підвищення інтересу до формування професійної ідентичності на основі індивідуалізації навчання; застосування інтерактивних методів навчання для розвитку самомотивації, емпатії та рефлексії).

4. У розробці педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів опиралися на результати наукових узагальнень основних ознак системи: *структури*, яка відображає певну внутрішню організацію системи з окремих компонентів; *комунікативних властивостей*, що сприяють взаємодії системи з навколишнім середовищем, іншими суперсистемами та суб'єктами. *Системою* є множина взаємопов'язаних елементів, кожний з яких пов'язаний прямо чи опосередковано з іншим елементом, а дві будь-які

підмножини цієї множини не можуть бути незалежними”. Тобто „елементи системи утворюють цілком зв’язану множину, яку неможливо розкласти на незв’язані підмножини. За основу побудови системи обрали *принцип цілісності*, який є складовою системного підходу.

Розроблена педагогічна система є самоорганізуючою й саморозвиваючою. Основними складниками авторської педагогічної системи є два блоки: концептуальний і практичний. Концептуальний блок включає концептуальні чинники (концептогенні, системоорганізуючі, системорозвиваючі, обмінні, функціональних зв’язків), види концепцій; практичний блок (етапи реалізації, компоненти, засоби, психолого-педагогічні умови, рівні та результат). Усі складники підпорядковані системотвірному чиннику – меті.

Матеріали розділу знайшли відображення в таких статтях автора: [326; 332; 333; 336; 338; 339; 341; 342; 343; 352; 355; 359]

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

5.1. Стан сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів

На сучасному етапі розвитку освіти все більше уваги приділяється формуванню професіоналізму фахівця. Це стосується й майбутніх учителів. Відбувається пошук ефективних шляхів, методів і засобів, які будуть сприяти такому процесу. Дослідники І. Богданова [39], О. Діденко [105], В. Єремєєва [124] та інші розробляють оптимальний зміст, форми і методи підготовки педагогічних кадрів, готових до професійної діяльності. При цьому звертається увага на самоактуалізацію й самореалізацію майбутніх учителів.

Поява нових підходів до навчально-виховного процесу актуалізує проблему професійної ідентичності майбутніх учителів. Це пояснюємо тим, що ефективність підготовки фахівця будь-якого напрямку залежить від упевненості студента в правильності обраної професії, від спроможності стати професіоналом. З метою з'ясування рівня сформованості професійної ідентичності був проведений констатувальний етап дослідження.

Як стверджують науковці [47; 198; 371; 458; 462], студент із розвиненою професійною ідентичністю проявляє обґрунтований оптимізм з приводу своїх потенційних успіхів у майбутньому, він упевнений у своїй професійній компетентності, вільний і відкритий у професійно-комунікативних позиціях, прагне напружено працювати, ставить перед собою реалістичні професійні цілі, з гордістю приймає похвалу й не реагує болісно на критику, готовий брати на себе відповідальність за вирішення професійних проблемних ситуацій, проявляє повагу до особистості іншого, висуває нові ідеї та плани. На

констатувальному етапі експерименту нами було визначено завдання – дослідити стан сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів.

Визначення стану сформованості професійної ідентичності проводили з випусками таких факультетів, як: історичний, філології і журналістики й інституту педагогіки і психології (спеціальність – початкова освіта).

Для визначення рівнів сформованості професійної ідентичності була використана класифікація дослідника Дж.Марсія, за якою ідентичність визначалася як «...внутрішня структура его, така, що самостійно перетворюється в динамічну організацію потреб, здібностей, переконань та індивідуальної діяльності» [499, с. 12]. Дж.Марсія визначив такі види професійної ідентичності:

– *розмита (дифузна) ідентичність* – стан, коли індивід ще не зробив свідомого відповідального вибору, тому його образ Я розпливчатий і невизначений. Найчастіше цей статус мають студенти, батьки яких не хочуть або не мають часу проявляти активний інтерес до професійного майбутнього своїх дітей. Такий статус буває і в індивідів, які звикли жити поточними бажаннями, недостатньо усвідомлюють важливість вибору майбутньої професії;

– *передчасна ідентичність* – характеризується тим, що людина формально робить вибір цілей, цінностей, але в неї відсутня внутрішня впевненість у його правильності, оскільки цей вибір зробила не вона сама, а її оточення. На якийсь час це, як правило, забезпечує комфортний стан, дозволяючи уникнути переживань з приводу власного майбутнього. Але немає ніякої гарантії, що обрана таким шляхом професія відповідатиме інтересам і здібностям самої особистості. Такий вибір надалі цілком може призвести до розчарування;

– *мораторій* – людина знаходиться в кризовому стані ідентичності й активно намагається вирішити його, випробовуючи та досліджуючи

різноманітні альтернативні варіанти. Зазвичай люди від мораторію переходять до здобутої ідентичності. Ці юнаки та дівчата розмірковують про можливі варіанти професійного розвитку, приміряють на себе різні професійні ролі, прагнуть якомога більше дізнатися про різні спеціальності і шляхи їх набуття. На цій стадії нерідко складаються нестійкі стосунки з батьками та друзями: повне взаєморозуміння може швидко змінюватися непорозумінням і навпаки. Як правило, більша частина людей після «кризи вибору» переходить до стану сформованої ідентичності, рідше до нав'язаної ідентичності;

– *здобута ідентичність* – вища стадія. Цим статусом володіє людина, яка пройшла через кризу, сформувала деяку сукупність знань про себе, про свої цілі, цінності та переконання. Юнаки та дівчата характеризуються тим, що вони готові здійснити усвідомлений вибір подальшого професійного розвитку або вже визначились у ньому. Вони впевнені в правильності прийнятого рішення щодо професійного майбутнього. Цим статусом володіють ті юнаки та дівчата, які пройшли через «кризу вибору» і самостійно сформували систему знань про себе, про професійні цінності і життєві переконання. Вони можуть усвідомлено вибудовувати своє життя тому, що усвідомлюють, чого хочуть досягти [499].

Для практичного визначення рівнів сформованості професійної ідентичності для студентів 5 курсу (спеціалістів та магістрів) факультетів – історичного, філології і журналістики й інституту педагогіки і психології (спеціальність – початкова освіта) – було запропоновано тест. Опитувальник складався з 20 пунктів, за кожним з яких можливі чотири варіанти відповідей: а), б), в), г). Необхідно було обрати той, який найкраще відображає власну позицію. Виділили 5 рівнів професійної ідентичності, а саме 1 – не виражено; 2 – нижче середнього; 3 – середній рівень вираженості; 4 – виразність вище середнього рівня; 5 – яскраво виражений (додаток Б).

Рівні сформованості професійної ідентичності визначалися на основі її видів, запропонованих Дж. Марсія: розмита ідентичність, передчасна

ідентичність, мораторій, здобута ідентичність. За показниками рівнів сформованості професійної ідентичності можна визначити її рівень у майбутніх учителів. Подамо кількісну характеристику сформованості кожного рівня професійної ідентичності в студентів історичного факультету (табл. 5. 1).

Таблиця 5.1

Рівні сформованості видів професійної ідентичності в студентів історичного факультету

	К-ть ст.		Рівні сформованості професійної ідентичності									
Види ідентичності	73	100%	1		2		3		4		5	
Розмита ідентичність	14	19,18	0	0,00%	2	2,74%	3	4,11%	5	6,85%	4	5,48%
Передчасна ідентичність	33	45,21	6	8,22%	5	6,85%	1	1,37%	6	8,22%	15	20,55%
Мораторій	18	24,66	1	1,37%	1	1,37%	3	4,11%	4	5,48%	9	12,33%
Здобута ідентичність	8	10,96	1	1,37%	2	2,74%	2	2,74%	2	2,74%	1	1,37%

Для аналізу рівнів сформованості професійної ідентичності обрали 4 і 5. Наш вибір пояснюємо тим, що це найвищі рівні сформованості професійної ідентичності. За їх показниками будемо визначати завдання формувального експерименту для студентів кожного з досліджуваних факультетів.

Розмита ідентичність проявляється у 14 з 73 студентів. Найбільша кількість осіб перебуває на 4 і 5 рівнях (12,33%). Найкращі результати відповідали передчасній ідентичності на 4 і 5 рівнях (28,77%). За проявом здобутої ідентичності – найменша кількість студентів (4,11%). За результатами досліджень зроблено висновки, що в студентів історичного факультету сформованість професійної ідентичності не на належному рівні.

Дослідження, проведені зі студентами факультету філології і журналістики (табл. 5.2), показали, що за значеннями показників передчасної ідентичності на 4 і 5 рівнях знаходяться 44,9% студентів, за значеннями показників мораторію – 14,28%. Найменша кількість студентів перебуває на 4-5 рівнях (2,04%).

Таблиця 5.2

Рівні сформованості видів професійної ідентичності в студентів факультету філології і журналістики

	К-сть ст.		Рівні сформованості професійної ідентичності									
Види професійної ідентичності	49	100%	1		2		3		4		5	
Розмита ідентичність	8	16,33	0	0,00%	1	2,04%	1	2,04%	3	6,12%	3	6,12%
Передчасна ідентичність	27	55,1	2	4,08%	3	6,12%	0	0,00%	7	14,29%	15	30,61%
Мораторій	10	20,41	1	2,04%	1	2,04%	1	2,04%	2	4,08%	5	10,20%
Здобута ідентичність	4	8,16	0	0,00%	1	2,04%	2	4,08%	1	2,04%	0	0,00%

Для студентів цього факультету простежується певна закономірність: за здобутою ідентичністю відсутні студенти на 1 і 5 рівнях. Для цього ж виду спостерігається найменша кількість студентів за всіма рівнями сформованості професійної ідентичності. Це вказує на значну потребу студентів цього факультету у формуванні професійної ідентичності, адже саме вона забезпечує впевненість у майбутньому професіоналізмі. Наявність на 5 рівні мораторію до 10,20% студентів свідчить про те, що вони мають бажання підвищити рівень професійної ідентичності, а тому потребують допомоги.

Результати дослідження студентів інституту педагогіки і психології (спеціальність – початкова освіта) показали такі результати (табл. 5.3): найбільша кількість студентів виявлена за передчасною ідентичністю (38,18%), отже, для них характерна невпевненість у собі, яка може завершитися розчаруванням.

Таблиця 5.3

Рівні сформованості видів професійної ідентичності в студентів інституту педагогіки і психології (спеціальність – початкова освіта)

	К-сть ст.		Рівні сформованості професійної ідентичності									
Види професійної ідентичності	58	100%	1		2		3		4		5	
Розмита ідентичність	9	15,52	0	0,00%	1	1,82%	1	1,82%	3	5,45%	4	7,27%
Передчасна ідентичність	29	50,00	4	7,27%	4	7,27%	0	0,00%	6	10,91%	15	27,27%
Мораторій	14	24,14	1	1,82%	1	1,82%	1	1,82%	4	3,64%	7	12,73%
Здобута ідентичність	6	10,34	1	1,82%	1	1,82%	2	3,64%	2	1,82%	0	0,00%

Якщо врахувати, що для студентів цієї спеціальності є характерним незначний відсоток осіб зі здобутою ідентичністю (1,82%), то на цьому відділенні є потреба у формуванні професійної ідентичності. Проте за мораторієм кількість студентів на 4-5 рівнях складає 16,34%. Це вказує на їх бажання стати професіоналами, добре володіти майбутньою професією.

Узагальнені результати сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів подано в таблиці 5.4.

Таблиця 5.4

Результати сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів

Факультети	Групи	Види сформованості професійної ідентичності							
		здобута		мораторій		передчасна		розмита	
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Історичний	73	8	10,96	18	24,66	33	45,21	14	19,18
Філології і журналістики	49	4	8,16	10	20,41	27	55,10	8	16,33
Інститут педагогіки і психології	58	6	10,34	14	24,14	29	50,00	9	15,52

Проаналізувавши одержані результати зі студентами усіх досліджуваних факультетів, дійшли висновку:

1) за усіма видами професійної ідентичності рівні їх сформованості в студентів досліджуваних факультетів недостатні;

2) здобута ідентичність, як один із основних видів, слабо проявляється на кожному факультеті, а саме ця ідентичність характеризує майбутню професійність учителя;

3) для формування професійної ідентичності необхідно провести дослідження з визначення факторів, які будуть сприяти формуванню професійної ідентичності.

Таким чином, за результатами тестування студентів 5 курсу було визначено, що вони мають недостатній рівень сформованості професійної ідентичності, тобто є потреба в дослідженні можливих шляхів її ефективного формування.

Одержані дані стали передумовою для дослідження цього питання в студентів першого року навчання та розробки методології формування професійної ідентичності майбутніх учителів.

За основу формування професійної ідентичності було обрано три складові Я-концепції (Е. Еріксон), першою є когнітивна, що описана в розділі 2. 3. Для визначення когнітивного компонента здійснено аналіз успішності студентів першого курсу історичного факультету, факультету філології і журналістики та інституту педагогіки і психології (спеціальність – початкова освіта) за результатами проміжної атестації, яка проводиться деканатами в середині семестру.

Таблиця 5.5

Результати сформованості когнітивного компонента в студентів першого курсу

№	Факультети	Групи	Рівні сформованості							
			5 (високий)		4(достатній)		3 (середній)		2(низький)	
			к-сть	%	к-сть	%	К-сть	%	к-сть	%
1	Історичний	57	4	7,02	13	22,81	31	54,39	9	15,79
2	Філології і журналістики	72	6	8,33	15	20,83	37	51,39	14	19,44
3	Інститут педагогіки і психології	50	5	10,00	13	26,00	26	52,00	6	12,00

Аналіз сформованості когнітивного компонента в студентів першого курсу показав, що більшість з них –(68,72 %) знаходиться на низькому й середньому рівнях і лише 38,28% на достатньому та високому. Такі результати свідчать про недостатній рівень сформованості когнітивного компонента.

Для того щоб виявити причини недостатнього розвитку когнітивної складової професійної ідентичності, досліджено мотиваційний аспект.

Як стверджують дослідники [229; 408; 445], мотиваційна сфера кожного фахівця визначає готовність його працювати в цій галузі, здатність виконувати професійні обов'язки на певному рівні. Структуру мотиваційної сфери студентів низка авторів розглядає залежно від напряму професійної освіти

(І. Абрамова, Л. Попова, Л. Столярєнко та ін.). Інші автори досліджували її залежно від дисциплін, що вивчаються (Н. Горська, Н. Іванова, Р. Цветкова та ін.). Так, у дослідженнях Т. Ларіної наголошується, що мотиваційна сфера – це структурно-динамічна система взаємопов'язаних мотивів, що обумовлюють поведінку й діяльність особистості студента під час навчання у вищій школі; вона представлена трьома компонентами: навчально-професійним, професійним і комунікативним, які водночас є критеріями її активності [211; 213]. Отже, у результаті дослідження сформованості професійної ідентичності одним із важливих компонентів обрано мотиваційний, який характеризуємо критерієм – сформованість мотивів і цілей майбутньої професійної діяльності, що представлений показниками: розвиненість інтересу до одержання знань із фахових дисциплін; прагнення до самовдосконалення; професійна ерудиція та мотивація на розширення діапазону професійних можливостей. Щоб дослідити стан сформованості професійної ідентичності студентів, проведено анкетування за методикою, розробленою на основі опитувальника А. Реана і В. Якуніна, яка передбачала виявлення ступеня сформованості навчальної мотивації.

Мотивація студентів характеризується різними причинами, які могли б спонукати до навчання, до отримання знань певної професії. На основі опитування студентів складено опитувальник А. Реана і В. Якуніна, до якого включено такі мотиви навчання: комунікативні, професійні, навчально-пізнавальні, соціальні, уникнення невдачі, а також престижу. Саме вони спонукають студентів до обрання навчального закладу, до кар'єрного розвитку в майбутньому. Студенти визначили різні види мотивів, включили і найбільш значимі для них, і ті, які не були основними під час вступу до навчального закладу.

У праці Н. Бадмаєвої [18] знайшли тлумачення цих мотивів.

Комунікативні мотиви – це ті, які керують студентами під час вибору майбутньої професії, навчального закладу й спонукають до формування

комунікаційних умінь, до надбання певного багажу знань для подальшого спілкування з людьми.

Професійні – мотиви, керуючись якими, студенти бачать себе майбутніми фахівцями та прагнуть отримати знання в галузі своєї професії, мати повний багаж необхідних знань, щоб надалі застосовувати все це у своїй роботі. Зацікавленість процесом навчання, пізнанням нової інформації, прагнення отримати найповніший її обсяг, досягти кращих результатів, бути підготовленим до чергових занять та отримувати задоволення від процесу навчання – це підґрунтя для усвідомлення навчально-пізнавальних мотивів.

Соціальні мотиви спонукають студентів замислитися над майбутнім, над тим, чи вони обирають професію для збагачення, чи то з метою отримання певного статусу в суспільстві.

Мотиви уникнення не є найкращими у виборі майбутнього шляху, але деякі студенти керуються ними, щоб не відставати від однолітків, не бути порожнім місцем для інших. На цій підставі вони обирають ту чи іншу професію.

Мотиви престижу – це остання із виділених категорій, коли студентами керує лише бажання лідерства в навчанні. Прагнення йти попереду, не зважаючи ні на що інше, бути першим усюди – це один із мотивів, що спонукає студентів до навчальної діяльності [18, с. 151-154].

У тесті «Визначення мотивації за методикою Н.Ц.Бадмаєвої» автором пропонується оцінити за 5-бальною шкалою наведені мотиви навчальної діяльності за значимістю для суб'єктів навчання. 1 бал відповідає мінімальній значущості мотиву, 5 балів – максимальній (додаток В).

Обґрунтовані Н. Бадмаєвою мотиви навчальної діяльності сформульовані як відповідь на питання: «Чому я вчуся?». Анкета для діагностики мотивації за цією методикою містить 34 питання [18, с. 151-154] (табл. 5. 6).

Вибір студентами мотивів навчання в педагогічному вищому
навчальному закладі

Мотиви \ Факультети	Історичний		Філології і журналістики		Інститут педагогіки і психології	
	Середній показник	Ранг	Середній показник	Ранг	Середній показник	Ранг
Комунікативні	4,25	4	4,72	1	4,55	6
Уникнення	2,44	7	2,76	7	3,45	7
Престижу	4,02	5	4,40	3	4,98	1
Професійні	4,54	2	4,54	2	4,64	3
Творчої самореалізації	4,62	1	3,83	6	4,82	2
Навчально-пізнавальні	4,40	3	4,32	5	4,50	4
Соціальні	3,83	6	4,43	4	4,50	5

У процесі інтерпретації результатів тестування підраховується середній показник за кожною шкалою опитувальника.

Результати дослідження показали, що серед мотивів, які обговорювалися студентами (їм була надана можливість спілкуватися між собою) є спільні і відмінні. Подамо інтерпретацію обраних мотивів.

На історичному факультеті за середніми показниками студенти виділили комунікативні, професійні, мотиви творчої самореалізації, навчально-пізнавальні. Серед них на першому місці знаходяться професійні й творчої самореалізації.

Такий розподіл, на нашу думку, пояснюється тим, що студенти історичного факультету завжди відзначалися прагненням до знань, здатністю до творчості. Під час бесіди вони визнавали, що їх спеціальність вимагає вмінь знаходити правильне рішення у вирі політичних подій у державі і світі, здатності міркувати, аналізувати події, висловлювати припущення стосовно тих чи інших політичних подій, дат, пояснювати їх громадянам. Саме для цього їм потрібно мати добре розвинуті комунікативні вміння, творче мислення та професійність.

Для студентів філологічного факультету визначальними виявилися такі мотиви: комунікативні, престижу, професійні, соціальні й навчально-пізнавальні. Від студентів одержано таку інтерпретацію їхнього вибору:

комунікативні вміння допомагають їм у спілкуванні із фахівцями в галузі філології, з учнями в школі. Професійні мотиви обрані тому, що кожний опитуваний виявив бажання бути висококласним учителем, знавцем рідної мови і літератури. Навчально-пізнавальні мотиви виділили тому, що фахівцем можна стати тільки тоді, коли будеш постійно підвищувати свій фаховий рівень. Соціальні мотиви вони пов'язують із престижем України у світі, з тим, що все більше російськомовного населення починає вивчати українську мову більш професійно.

Для майбутніх учителів початкової школи важливими виявилися такі мотиви: комунікативні, професійні, престижу, творчої самореалізації, навчально-пізнавальні, соціальні. Їх пояснення практично співпадають із думками студентів інших факультетів. Тільки до соціальних мотивів додалася матеріальна зацікавленість.

Результати опитування показали, що є потреба в підвищенні мотивації студентів педагогічних вищих навчальних закладів до подальшої професійної діяльності.

На жаль, не одержали повної підтримки бажання студентів стати вчителями. Тому потрібно проводити дослідження в напрямі формування мотивації на професійну діяльність, що буде сприяти професійній ідентичності майбутнього фахівця.

Наші подальші дослідження спрямовані на визначення шляхів і напрямів підвищення рівнів сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів, як засіб оберемо інформаційні технології.

5.2. Організація і методика проведення формувального етапу експерименту

Науково-дослідна робота з формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій тривала чотири роки та проводилася з 2009 року по 2015 рік на базі Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка, Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет», Криворізького національного університету «Криворізький педагогічний інститут», Хмельницького

національного університету, Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка та Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Загалом в експерименті брали участь 682 студенти і 35 викладачів названих вище навчальних закладів.

На першому етапі дослідження (2009-2010 рр.) вивчено реальний стан сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів; з'ясовано теоретико-методологічні передумови формування професійної ідентичності, вихідні принципи, методики дослідження; сформульовано гіпотезу та завдання педагогічного експерименту; визначено компоненти й критерії сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів; накреслено план досліджень; проведено констатувальний етап.

На другому (формувавальному) етапі дослідження (2011-2014 рр.) розроблено експериментальні програми дисципліни «Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі» в рамках проектної технології для студентів історичного факультету, факультету філології і журналістики, інституту педагогіки і психології (спеціальність – початкова освіта) (додаток А) та програму й методичні рекомендації для проведення тренінгу професійної ідентичності засобами інформаційних технологій; організовано консультативний пункт з технологій web-програмування, створено віртуальний форум «Питання місяця», проведено формувальний експеримент, здійснено корекцію одержаних результатів.

На третьому етапі дослідження (2015 р.) проаналізовані й узагальнені отримані результати експерименту: здійснена їх математична обробка, скореговані показники, удосконалено та уточнено навчальні програми дисципліни «Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі» в рамках проектної технології для студентів історичного факультету, факультету філології і журналістики та інституту педагогіки і психології (спеціальність – початкова освіта) та програму і методичні рекомендації для проведення тренінгу професійної ідентичності засобами інформаційних технологій із урахуванням особливостей кожної спеціалізації (додаток А), сформульовано загальні висновки, підготовлено електронно-методичний комплекс дидактичних матеріалів.

Організацію та проведення педагогічного експерименту подано на загальній структурно-логічній схемі (рис. 5.1).



Рис. 5.1. Структурно-логічна схема проведення дослідження

Розглянемо особливості кожного етапу.

Результати констатувального етапу детально подано в попередніх підрозділах, тому зупинимося на другому етапі нашого дослідження, спрямованому в таких напрямках:

1. Вивчення навчальної дисципліни «Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі» в рамках проектної технології (1 курс).

2. Консульта́тивний пункт «Технології Web програмування» (2 курс).

3. Тренінг із формування професійної ідентичності в майбутніх учителів засобами інформаційних технологій (позааудиторна діяльність) (3 курс).

4. Віртуальний форум «Питання місяця» (4 курс).

Оскільки наші дослідження з формування професійної ідентичності були спрямовані на використання засобів інформаційних технологій, роботу зі студентами першого курсу починали з вивчення навчальної дисципліни «Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі». Це дало можливість використовувати інформаційні технології як засіб реалізації себе в професійній діяльності. Навчальна дисципліна передбачала отримання професійних навичок ефективної роботи з додатками пакету прикладних програм MS Office (табличні процесори, текстові процесори, системи підготовки презентацій тощо), а також формування вмінь і навичок роботи в комп'ютерних мережах (Internet, Intranet) та з пошуку інформації. Тому визначили такі завдання в рамках даної навчальної дисципліни: надання студентам знань щодо сучасних інформаційних технологій і набуття ними навичок використання в професійній діяльності сучасних персональних комп'ютерів (додаток А).

У результаті вивчення навчальної дисципліни студенти повинні знати:

- правила введення, зберігання та редагування текстів на комп'ютері;
- правила виконання значних за обсягом розрахунків та ознайомлення з діловою графікою;
- правила створення, редагування, подання інформації у вигляді публікацій;
- правила перегляду web-сторінок, роботи з електронною поштою та телеконференціями, файловими архівами, пошуковими машинами тощо;
- правила створення, зберігання та редагування презентацій на комп'ютері.

У процесі дослідження визначено вміння, які розвиваються під час вивчення дисципліни. Студенти повинні вміти:

- редагувати, формувати документи засобами текстового редактора MS

Word, використовувати таблиці, ділову та ілюстративну графіку;

- виконувати значні за обсягом розрахунки в таблицях MS Excel;
- створювати, редагувати, впорядковувати інформацію в публікації засобами MS Publisher;
- створювати, зберігати й редагувати презентації в MS Power Point;
- переглядати web-сторінки, працювати з електронною поштою та телеконференціями, файловими архівами, пошуковими машинами тощо.

Робота організовувалася з використанням проектної технології. Студенти обирали тему зі своєї професійної діяльності. Під час виконання завдань, передбачених програмою навчальної дисципліни «Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі», вони формували портфоліо, яке має структуру, подану на рисунку 5.2.

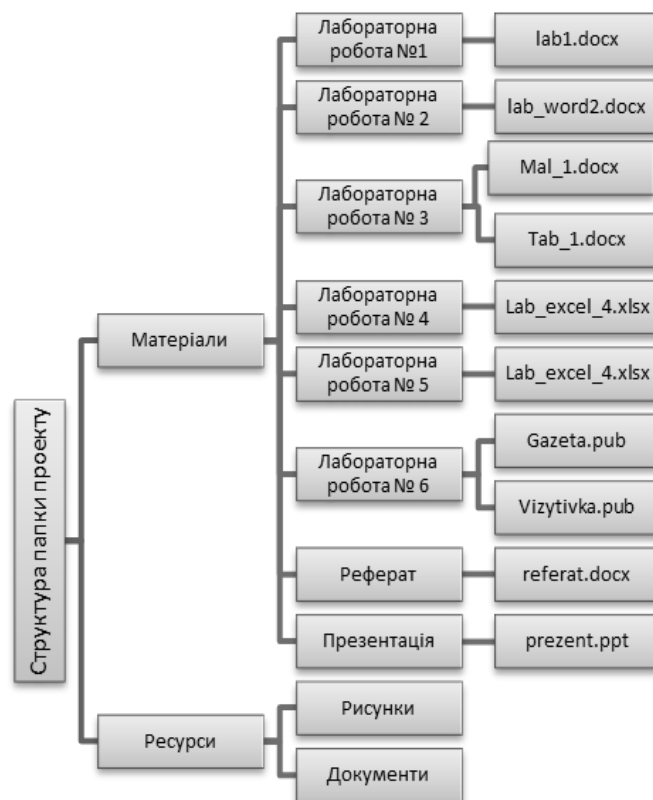


Рис. 5.2. Структура портфоліо з дисципліни «Сучасні інформаційні технології»

Загалом, робота студентів складалася з 5 етапів: пошукового, аналітичного практичного, презентаційного, контрольного.

1 етап. Пошуковий. Визначення тематичного поля й теми проекту. Пошук та аналіз проблеми. Постановка мети проекту.

2 етап. Аналітичний. Аналіз наявної інформації. Пошук інформаційних джерел. Збір і вивчення інформації. Пошук оптимального способу досягнення мети проекту (аналіз альтернативних рішень), побудова алгоритму діяльності. Складання плану реалізації проекту: покрокове планування робіт. Аналіз ресурсів.

3 етап. Практичний. Виконання запланованих технологічних операцій. Поточний контроль якості. Внесення (за необхідності) змін у конструкцію і технологію.

4 етап. Презентаційний. Підготовка презентаційних матеріалів. Презентація проекту. Вивчення можливостей використання результатів проекту (виставка, продаж, включення в банк проектів, публікація).

5 етап. Контрольний. Аналіз результатів виконання проекту. Оцінка якості виконання проекту.

Оскільки в експерименті брали участь студенти історичного факультету, інституту педагогіки і психології (спеціальність – початкова освіта) і факультету філології і журналістики, для них розроблено різні програми в рамках дисципліни «Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі» з урахуванням специфіки кожного факультету та особливостей їх навчального плану. Відмінність програм полягає в різній кількості кредитів виділених для вивчення даної дисципліни, що змінює її тематичне наповнення аудиторних годин та потребує різного розподілу матеріалу, що виноситься на самостійне опрацювання та індивідуальну роботу. Так, для студентів історичного факультету виділено 1,5 кредитів, філології і журналістики 2, інституту педагогіки і психології (спеціальність – початкова освіта) – 3.

Для кожного факультету розроблено план проекту. Наприклад:

План виконання навчального проекту для студентів історичного факультету

Опис проекту

Назва проекту: Сучасні інформаційні технології в професійній діяльності майбутніх фахівців.

Вид проекту: навчальний, міжпредметний.

Ключове питання: ІКТ інструмент для вирішення конкретних завдань сучасності?

Тематичні питання: Як використовувати інформаційні технології для роботи в певній предметній галузі?

Змістові питання:

1. Як досліджується предметна галузь з професійної тематики ?
2. Як відбувається пошук інформації?
3. За якими параметрами здійснюється форматування текстових файлів?
4. Який інструментарій використовується для обчислення в електронних таблицях ?
5. За якими вимогами створюється мультимедійна презентація?

Стислий опис: у групі оголошується конкурс на кращий реферат із професійної тематики, захист проектів проходить у вигляді конференції, на якій проводиться дискусія з теми ключового питання «ІКТ – інструмент для вирішення конкретних задач сучасності?». Студенти обирають тематику своєї роботи, створюють реферат, збирають теоретичну, статистичну та графічну інформацію. Цікаві матеріали висвітлюється у випуску бюлетеня, розробку та підтримку якого здійснює студент.

Навчальний проект пов'язаний з такими предметами, як: історія стародавнього світу, історія первісного суспільства, спеціальні історичні дисципліни, історія України, інформатика.

Державні освітні стандарти та навчальні програми:

Програма курсу «Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі»:

1. Глобальна мережа Інтернет. Пошук інформації в Інтернеті.
2. Комп'ютерні презентації. Засоби створення комп'ютерних презентацій.
3. Електронні таблиці. Табличний процесор.

4. Електронна пошта. Форуми. Поняття про інтерактивне спілкування в Інтернеті.

5. Підготовка публікацій за допомогою комп'ютера.

6. Розширений пошук відомостей в Інтернеті. Оцінювання інформаційних ресурсів Інтернету. Авторське право й Інтернет. Безпека в Інтернеті.

Навчальні цілі та очікувані результати навчання:	Діяльність студентів:
Навчити студентів планувати розподіл робочого часу та послідовність виконання довготривалих робіт (2 місяці) групою учасників. Узагальнити знання та вміння студентів: 1. Здійснювати пошук інформації з визначеної тематики професійного спрямування. Аналізувати дані та представляти результати аналізу за допомогою електронних таблиць. Робити висновки за результатами виконаної роботи.	Дослідження з ключового питання проекту «ІКТ – інструмент для вирішення конкретних задач сучасності?» Аналіз знайденого теоретичного матеріалу. Оформлення результатів. Робота над проектом реферату. Дослідження предметної області для написання реферату.
2. Розробляти план реферативної роботи. Виконувати дослідження предметної області. Створювати, редагувати й формувати файл. Створювати графічні об'єкти до знайденого матеріалу.	Створення ресурсу проекту для вирішення конкретних задач реферату. Створення папки з ресурсами. Створення таблиць, презентацій, схем, організаційних діаграм.
3. Здійснювати пошук інформації для публікації. Розробляти та випускати друковані публікації. Визначати доцільний варіант висвітлення теоретичних основ проекту та його результатів. Планувати та створювати обраний варіант у програмі Publisher.	Робота над публікацією для висвітлення основних теоретичних питань обраної тематики та дискусії з ключового питання проекту «ІКТ – інструмент для вирішення конкретних задач сучасності?» Створення структури бюлетеня. Пошук інформації для бюлетеня. Розміщення інформації та елементів оздоблення в бюлетені. Випуск бюлетеня. Робота з пропозиціями читачів бюлетеня.
4. Розробляти презентацію проекту. Відбирати найважливіший матеріал, що ілюструє висвітлення, призначення розглянутого питання та реклами виконаної роботи.	Робота над презентацією для ілюстрації виступу під час захисту проекту бази даних та дискусії з ключового питання проекту «ІКТ – інструмент для вирішення конкретних задач сучасності?» Відбір інформації, що буде найповніше доводити гіпотезу з ключового питання Створення презентації в Pover Point

5. Захищати проект. Робити логічні висновки щодо проблеми використання сучасних ІКТ. Представляти та захищати свою думку під час публічної дискусії.	Виступ з питань, висвітлених у рефераті, та дискусія з ключового питання проекту «ІКТ – інструмент для вирішення конкретних задач сучасності?» Планування та підготовка виступу під час обговорення поставленої проблеми. Обговорення виступу основного доповідача. Доповнення та відповіді на питання з боку опонентів Формулювання висновку

Орієнтовний час, необхідний для реалізації навчального проекту: 2 місяці.

Вхідні знання та навички: володіти основними прийомами роботи на ПК, уміти працювати з текстовими документами, в електронних таблицях, Pover Point, Publisher (або інших програмах, що дають можливість виконання задач проекту), мати навички роботи в мережі.

Матеріали та ресурси:

Обладнання: принтер, засоби для зв'язку з Інтернетом, проектор, комп'ютери, обладнання для проведення конференцій.

Програмне забезпечення: системи обробки тестової інформації; табличний процесор; видавничі системи; програми для підтримки роботи з електронною поштою; програми опрацювання зображень; Веб-браузер для перегляду Веб-сайтів; програми для створення мультимедійних презентацій; програми для створення публікацій; архіватори.

Друковані матеріали: підручник Інформатика: Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології. Посіб. /За ред. О.І.Пушкаря,- К: Академк, 2001 - 696 с.; дидактичні матеріали, розроблені викладачем.

Ресурси Інтернету: використовується інформаційне середовище Moodle.

Інше: запрошення фахівців з ІКТ та викладачів випускної кафедри.

Диференціація навчання:

Обдаровані студенти: у рамках проекту з числа обдарованих студентів формується команда, що входить до складу оргкомітету проведення конкурсу на кращий проект «Використання інформаційних технологій у роботі історика» та кращу презентацію з проблеми ключового питання «ІКТ – інструмент для вирішення конкретних задач сучасності?», її члени надають консультації усім учасникам конкурсу.

Оцінювання знань та вмінь студентів:

Оцінювання з боку викладача здійснюється на усіх етапах виконання проекту із застосування різних форм та методів контролю знань.

У проекті оцінюється: повнота реалізації завдань обраної предметної галузі, відсутність потенційної суперечливості, правильність зв'язків між таблицями, доцільність та правильність створених об'єктів, естетичне оформлення.

У презентації: завершеність, чіткість формулювання теми, зрозумілість викладеного матеріалу, різноманітність та правильність оформлення, баланс кольорів, грамотність, доцільність усіх елементів форматування та анімацій, мова, емоційність, жестикуляція та позиціонування доповідача.

У публікації: завершеність, чіткість формулювання теми, зрозумілість викладеного матеріалу, різноманітність та правильність оформлення, баланс кольорів, грамотність, доцільність усіх рубрик та оздоблювальних елементів, регулярність виходу випусків, корисність представлених матеріалів.

Ключові слова.

Оцінювання проектів здійснювалось за певними вимогами.

1. Реферат. Обсяг 10-12 сторінок. Перша – титульна (оформлена за всіма вимогами), друга – план (оформлений автозмістом), остання – список використаних джерел та інтернет-ресурсів. Реферат повинен містити ілюстрації з теми (рисунки 3-5), таблиці, схеми. Усі об'єкти підписані й пронумеровані згідно зі стандартом. Шрифт Times New Roman. 14 пт, поля верхнє – 1, нижнє –

1, зліва – 2,5, праве – 1,5, орієнтація – книжкова, міжрядковий інтервал 1, абзацний відступ, встановлений за допомогою лінійки, –1см (10 балів).

2. Публікація. Обсяг – 2 сторінки, повинна містити 3-4 статті з основних теоретичних питань обраної теми. Для кожної статті вказати автора та джерело. Достатня кількість тематичних рисунків, цікаві рубрики (5 балів).

3. Презентація. Має містити не менше, ніж 8 слайдів; слайди презентації повинні включати текст, малюнки, картинки, діаграми, кнопки керування слайдами, гіперпосилання; до кожного об'єкта необхідно задати ефекти анімації (25 балів). Результати успішності студентів першого курсу з навчальної дисципліни «Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі» подано у додатку Г, таблиця 1.

Змістова складова визначалася викладачами-експертами спецдисциплін, які були запрошені на захист, що дало можливість підвищити бали з предмета. Приклад реалізованого проекту подано в додатку Г.

За результатами успішності студентів першого курсу з використанням проектної технології відсутні особи, які знаходяться на низькому рівні, близько 60 % перебувають на високому й достатньому рівнях, що свідчить про ефективність застосування проектної технології.

Наступним кроком було проведення комп'ютерної практики, завдання якої розроблені викладачами кафедри інформатики й методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка [21]. Під час проведення практики студенти в межах групи поділялися на підгрупи по 5 осіб, обирали тему зі своєї професійної діяльності та впродовж тижня реалізовували проект.

У рамках проекту необхідно було визначити ключове питання теми та підібрати змістові. Над окремими змістовими питаннями працювали індивідуально. У результаті виконання проекту студенти висвітлювали проблематику та шляхи її реалізації. Усе це вони підкріплювали матеріалами: брошура, колаж, оголошення, візитівки, відео, буклет. Студенти розміщували матеріали у створених блогах, залучаючи студентську спільноту до

обговорення висунутих проблем. Завершувалася практика публічним захистом розробленого проекту, який супроводжувався мультимедійною презентацією. Результати успішності подано в додатку Г, таблиці 2. Приклад реалізації проекту подано в додатку Д.

За результатами виконання завдань практики студенти показали високий рівень успішності у використанні інформаційних технологій у проєкції на професійну діяльність. Працюючи групами, вони виконували ролі дослідників, генераторів ідей, координаторів, творців, експертів, дипломатів, виконавців. Оцінювання проєктів здійснювалося за двома напрямками: індивідуальної та групової роботи.

Для студентів 2 курсу організовано консультативний пункт з технологій web-програмування, що мало за мету підготувати майбутнього вчителя до роботи в інформаційному середовищі. Консультації проводилися після занять. Їх метою було формування в майбутніх учителів теоретичної бази знань та практичних умінь і навичок для ефективного використання інформаційних потоків та застосування інформаційних технологій і засобів для їх опрацювання, розвиток в них професійної ідентичності як важливих складових, необхідних для ефективної підготовки до повноцінної професійної діяльності й життя в інформаційному суспільстві.

Завдання консультативного пункту «Технології Web-програмування» – оволодіння теоретичними засадами та їх практичною реалізацією, що стосуються: поняття про мову розмітки гіпертексту – мову HTML; HTML-файл; кодів (тег) мови HTML; структурних тег; засобів створення HTML-файлів; оформлення тексту у Web-документі; тег управління зовнішнім виглядом Web-документа; тег форматування символів; тег оформлення списків даних; включення графіки до Web-сторінки; визначення гіперпосилань; роботи з таблицями.

Відвідування консультацій студентами сприяло визначенню: можливостей гіпертексту та правил роботи з ним; принципів адресації в WWW; принципів та правил здійснення пошуку інформації в Інтернеті; можливостей і правил

інтерактивного спілкування в Інтернеті; поняття про мову розмітки гіпертексту, основних тег; структури HTML-файлу, оформлення тексту у Web-документі, включення графіки до Web-сторінки, визначення гіперпосилань. На заняттях розглянуто поняття про засоби створення HTML-файлів; принципи безпеки та захисту інформації в Інтернет; можливості та принципи роботи в середовищі Macromedia Dream Weaver MX. Матеріали для вивчення та опрацювання теоретичного й практичного матеріалів розміщені в інформаційному середовищі Moodle, доступ до якого мають підписані викладачем користувачі.

Ми виходили з того, що інформаційне середовище має потужний інструментарій для дистанційної роботи зі студентами. На сторінці курсу міститься теоретичний виклад матеріалу, практичні завдання (рис. 5.3), оформлені у вигляді лабораторних робіт, завдання для перевірки роботи студентів та налагодженого зворотнього зв'язку для отримання консультацій. Такий виклад матеріалу дозволяє здійснювати спілкування студент-викладач дистанційно.

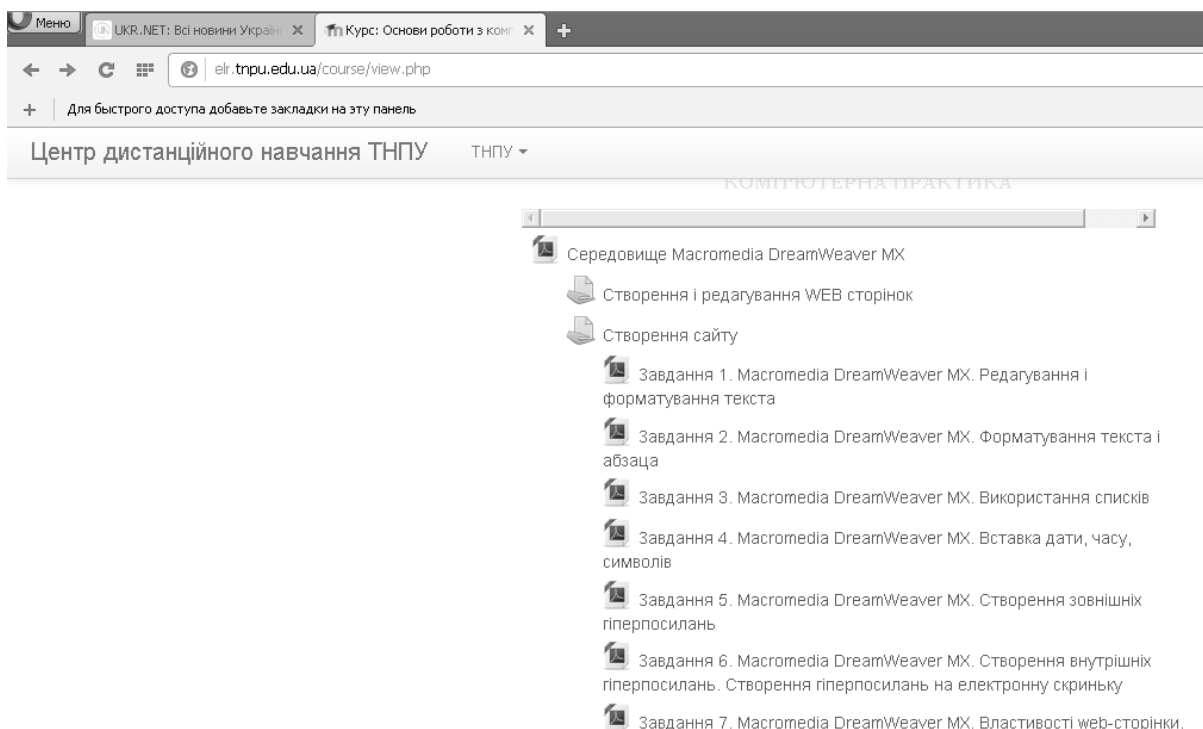


Рис. 5.3. Завдання для роботи в середовищі Macromedia Dream Weaver MX.

На завершення такого курсу майбутні вчителі вміють: завантажувати на виконання програму роботи з електронною поштою; складати, редагувати й

відправляти через комп'ютерну мережу електронні повідомлення; відповідати на електронні повідомлення; одержувати пошту, користуватися адресною книгою, приєднувати до електронних повідомлень файли різних типів; перекодовувати повідомлення, одержані електронною поштою; виконувати переадресацію поштових повідомлень; створювати найпростіші Web-сторінки, які містять коди форматування тексту, графічні об'єкти, гіперпосилання, списки та таблиці; підключатися до електронних конференцій, розміщувати власну інформацію й читати необхідну, переписувати інформацію, що є в різних конференціях; передплачувати потрібну телеконференцію; спілкуватися з іншими учасниками телеконференцій; здійснювати інтерактивне спілкування в глобальній мережі Інтернет. Важливою складовою підготовки за запропонованим курсом є формування вмінь створювати електронний архів методичних матеріалів (рис. 5.4), які можна використовувати в подальшій діяльності.

Залежно від ступеня сформованості вмінь використовувати засоби інформаційних технологій формується професійна ідентичність майбутніх учителів, на що вказують одержані результати.

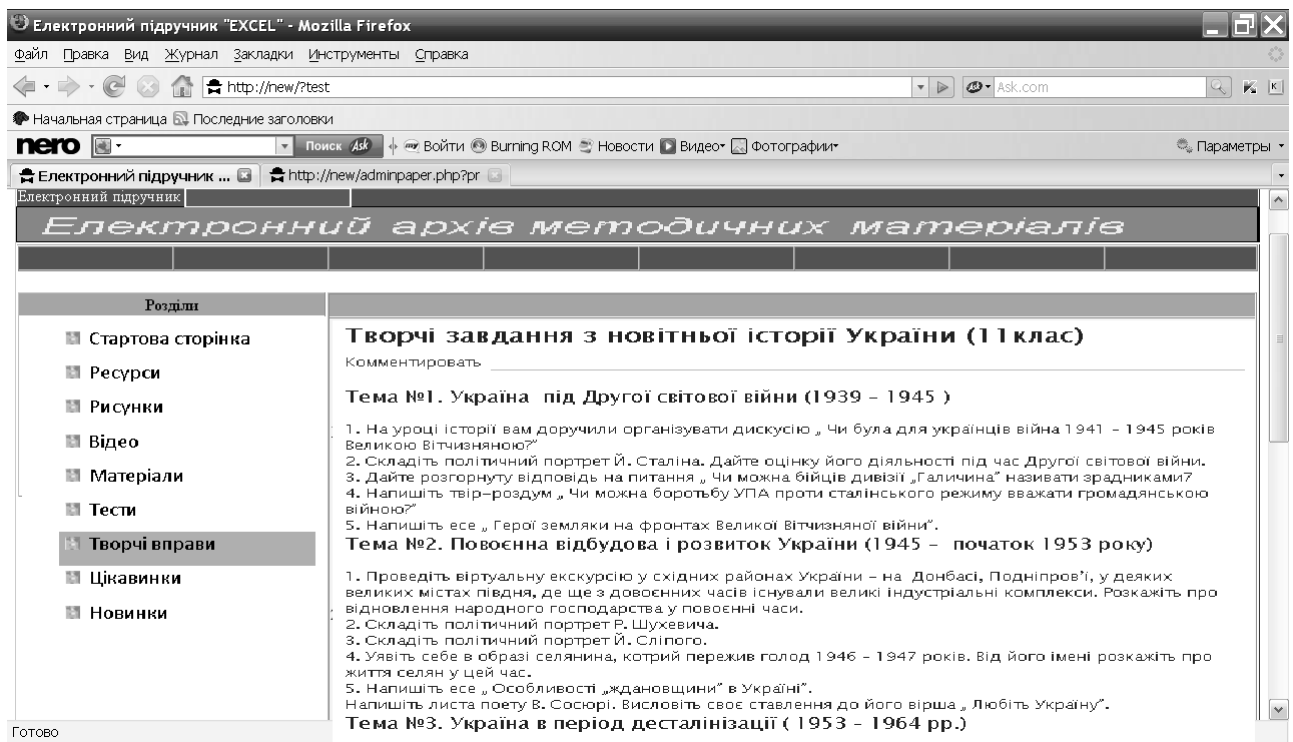


Рис. 5.4. Зразок створеного електронного архіву

За результатами перевірки створених електронних архівів методичних матеріалів аналізували рівень володіння засобами технологій Web-програмування студентів другого курсу (табл. 5.7).

Таблиця 5.7

Результати створення електронного архіву методичних матеріалів

№	Факультети	Групи	Рівні наповнення електронного архіву							
			5 (високий)		4(достатній)		3 (середній)		2(низький)	
			к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
1	Історичний	30	8	26,67	13	43,33	9	30,00	0	0
2	Філології і журналістики	35	9	25,71	16	45,71	10	28,57	0	0
3	Інститут педагогіки і психології	24	6	25,00	10	41,67	8	33,33	0	0

Оскільки робота консультпункту велася після основних занять, то задіяні були не всі студенти. Результати виконання завдань враховувалися викладачами із фахових дисциплін як додаткові бали до оцінювання навчальних досягнень з предмета.

Для студентів третього року навчання організовано тренінг із формування професійної ідентичності (додаток Е). Центральною ідеєю тренінгу стала концепція професійної ідентичності. У вітчизняній психології професійна ідентичність вивчається в площині професійного розвитку та є основною його характеристикою. Вона свідчить про ступінь прийняття обраної професійної діяльності як засобу самореалізації, а також про ступінь визнання себе професіоналом. Професійна ідентичність допомагає особистості керувати своїм професійним становленням, свідомо обирати лінію професійного розвитку, спираючись на власні та групові цінності, а також забезпечує професійну адаптацію. У тренінгових завданнях використано методичні поради Л. Шнейдер [467] з їх адаптацією для майбутніх учителів.

Метою тренінгу з формування професійної ідентичності для майбутніх учителів було створення умов для усвідомлення ними власних професійних можливостей, визначення шляхів професійного зростання та використання

засобів інформаційних технологій для самоствердження в професії. Основні завдання тренінгу:

- 1) сприяти розумінню учасниками власного професійного Я, прийняття себе в професії;
- 2) навчити учасників долати професійні труднощі;
- 3) допомогти керувати своїм професійним розвитком;
- 4) сприяти професійно-творчому становленню вчителя;
- 5) навчити використовувати інформаційні технології як засіб комунікації, унаочнення та зберігання інформації у своїй педагогічній діяльності.

Ці завдання вирішувалися шляхом рефлексії та вербалізації учасниками життєвих і професійних цінностей та принципів; аналізу плюсів та мінусів студентських і професійних статусів; відпрацювання навичок професійного спілкування; формування позитивної Я-концепції-педагога; вирішення професійно-творчих завдань; гармонізації емоційного стану. Як засіб використовували інформаційні технології: на основі текстового редактора Word 2010, графічного редактора Paint, хмарних технологій.

У процесі проведення тренінгу учасники дотримувалися певних правил, важливих при його проведенні, а саме: використання принципів групової роботи (активність учасників, партнерське спілкування тощо), застосування активних методів групової роботи (інтерактивні ігри та групові дискусії), аналіз групової динаміки, створення ефективної просторової організації під час проведення занять тощо.

Змістовно завдання тренінгу реалізувалися за допомогою двох цільових блоків. Перший визначався як виявлення типу професійної спрямованості студентів, а також наявного реального та ідеального професійного образу Я і образу майбутньої професії. Другий блок містив проектування індивідуального образу професійного майбутнього, осмислення майбутньої ролі як професійного потенційного образу Я, актуалізацію студентами своїх ресурсів завдяки уточненню та змістовному аналізу професійної спрямованості (мотивів

навчальної і майбутньої професійної діяльності, орієнтації та поінформованості щодо різних її видів).

Завдання тренінгу вирішувалися шляхом рефлексії (що я роблю, у чому сенс того, що роблю), залучення розумових засобів для аналізу прототипу професійної діяльності. Розгляд професійного образу здійснювали через актуалізацію продуктивної суб'єктної позиції, для цього використовували проблемно-особистісний діалог (С. Степанов, 1989). Студентам пропонували завдання «відкритого типу», які не мають єдиного й остаточного рішення. Стимулювали висування нових ідей, які руйнують звичні стереотипи й загальноприйняті погляди, розвивали здібності в студентів до самопізнання й самосприймання, виховували повагу до індивідуальних особливостей кожної людини, здатність співвідносити власний досвід з чужим.

Проведення тренінгу можна умовно розділити на три етапи. Перший етап ґрунтується на організації групи студентів, включенні їх у групову роботу й діагностиці професійної спрямованості, з'ясуванні існуючого образу Я та образу професії. Завдання на цьому етапі: залучити студентів до роботи (перше заняття); спрямувати членів групи на самостійне виконання завдань (2–3 заняття); підвести підсумки діагностики, обговорити види професійної спрямованості та індивідуальні образи професії (четверте заняття).

Тренінг із формування професійної ідентичності складається з чотирьох тригодинних занять. Метою першого заняття є: створення сприятливих умов для роботи групи; ознайомлення учасників із основними принципами проведення занять; прийняття правил роботи групи; ознайомлення з поняттям «професійна ідентичність», актуалізація досвіду, сприяння рефлексії та вербалізації життєвих і професійних цінностей та принципів, виявлення професійної позиції, яку можна поліпшити. Приклад тестових завдань, що реалізуються у вигляді google-форм, подано на рисунку 5.5.

Мета: виявити професійні позиції, які можна поліпшити

Оцініть себе і Ваші вміння за шкалою від 1 до 10 (1 – найнижчий бал, 10 – найвищий бал).

1. Як багато Ви знаєте про свою подальшу професійну діяльність?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Наскільки вільно Ви спілкуєтеся на професійну тематику?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Наскільки Ви задоволені своїм професійним образом Я?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Як Ви думаєте, наскільки інші цінують вас як майбутнього фахівця?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Як Ви самі оцінюєте себе як вчителя?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Як багато Ви знаєте про роботу вчителя-предметника?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Рис. 5.5. Форма проходження анкети першого дня тренінгу формування професійної ідентичності

Вправи, які включено до програми першого заняття тренінгу, сприяють актуалізації власного професійного та особистісного досвіду (вправа «Людина на своєму місці» (С. Смагіна)), аналізу процесу отримання знань, упорядкуванню власних думок (вправа «Процес навчання» (К. Фопель)), розвитку символічного мислення, опрацюванню й позбавленню непотрібних уявлень, ілюзій, відносин, виявленню і «прийняттю» нових перспектив (вправа «Ключі» (К. Фопель)).

Метою другого заняття було запровадження активного стилю спілкування, сприяння закріпленню навичок самоаналізу, розвитку комунікативних умінь, усвідомленню себе в системі професійного та особистісного спілкування.

На цьому занятті пропонуються вправи, що сприяють розширенню часової перспективи (вправа «Людина-одноденка» (Г. Абрамова)), тренують

навички довготривалого планування, формують біографічне мислення, «почуття реальності» (вправа «Простір життя» (А. Кронік)).

Особливої уваги заслуговує вправа «Пастки-капкани» (Н. Пряжников), метою якої є підвищення рівня усвідомлення можливих перешкод на шляху до професійних цілей і уявлення про шляхи подолання цих перешкод, та вправа «Ведучий групи», що дає можливість розвитку навичок вирішення навчальних інструментальних завдань.

Спробувати себе в ролі вчителя покликана вправа «Лекція» (В. Большаков), метою якої є тренування професійних умінь, розвиток навичок роботи з аудиторією. Відчути себе учнем, тренувати навички слухання й осмислення почутого можна при виконанні вправи «Слухати і чути» (С. Смагіна). Знаходити різні тлумачення ситуацій сприяє вправа «Трактування». Вона покращує пошук альтернативного погляду на подію, розвиває навички емпатії.

Відчуття усвідомлення себе в системі професійного та особистісного спілкування розвиває вправа «Дерево мого «Я».

На завершення другого заняття пропонується вправа на виявлення асоціативних уявлень про роботу та перешкод щодо задоволення від роботи; аналіз напрямів для професійного зростання – «16 асоціацій».

Метою третього заняття є: розширити знання про способи, мотиви, роль інших людей у процесі професійного становлення та місце професії в житті учасників тренінгу; розвинути пізнавальну діяльність та здійснити аналіз образу власного Я.

У програму цього заняття включено вправу «Побажання», метою якої є поглиблення емоційних зв'язків між учасниками, налаштування на активну роботу. Вправа «Коридор просвітління» (С. Петрушин) сприяє розвитку соціальної та професійної впевненості.

Третій етап тренінгу спрямований на аналіз та обговорення результатів самопізнання студентів під час прогнозування свого професійного майбутнього.

Основними завданнями на цьому етапі є активізація значущості професійної спрямованості та необхідність вироблення адекватних уявлень студентів про професійно важливі якості і особливості майбутньої професійної діяльності, які не тільки істотно впливають на поліпшення їх навчальної діяльності, але й відображають готовність до роботи за фахом. Це знаходить своє вираження у формуванні образу майбутньої професійної діяльності та стійкої професійної спрямованості, стимулює студентів до усвідомлення себе в часовій перспективі, пов'язаній з професійною діяльністю, до формулювання професійних цілей та шляхів їх досягнення, а також до вироблення навичок самостійного прийняття рішень і відповідальності за них.

Четверте заняття сприяє поглибленню знань про педагогічну творчість у контексті професійної ідентичності. Для цього використано вправу «Компліменти». Її мета: встановлення зворотного зв'язку (позитивного та підтримуючого за характером) між учасниками тренінгу в більш персоніфікованій формі; поглиблення емоційних зв'язків, налаштування на активну роботу.

На цьому занятті виконуються вправи «Автопортрет», «Декларація самоцінності» (В. Сатир), що сприяють розвитку уявлень про майбутнє, формуванню позитивного образу Я та професійного майбутнього.

На завершення тренінгу проводилося анкетування за запитаннями, запропонованими на першому занятті, та порівнювалися їх результати. Оцінювання себе і своїх умінь здійснювалося за шкалою від 1 до 10 (1 – найнижчий бал, 10 – найвищий бал).

Таблиця 5.8

Результати анкетування на початок та завершення тренінгу

Запитання анкети	Середнє значення по групі					
	Історичний		Філології і журналістики		Інститут педагогіки і психології	
	ПТ	КТ	ПТ	КТ	ПТ	КТ
1. Як багато Ви знаєте про свою подальшу професійну діяльність?	6	9	8	9	7	9
2. Наскільки вільно Ви спілкуєтеся на	9	10	9	10	8	10

Запитання анкети	Середнє значення по групі					
	Історичний		Філології і журналістики		Інститут педагогіки і психології	
	ПТ	КТ	ПТ	КТ	ПТ	КТ
професійну тематику?						
3. Наскільки Ви задоволені своїм професійним образом Я?	7	9	7	9	6	9
4. Як Ви думаєте, наскільки інші цінують вас як майбутнього фахівця?	6	8	6	9	7	9
5. Як Ви самі оцінюєте себе як вчителя?	5	8	6	9	5	9
6. Як багато Ви знаєте про роботу вчителя-предметника?	8	10	7	9	6	9
7. Наскільки у Вас багатий досвід у викладанні?	3	4	4	6	3	4
8. Яку роль відіграє одержувана освіта в успішності Вашої професійної діяльності?	8	9	7	9	8	10
9. Наскільки добре Ви працюєте над своїм професійним удосконаленням?	4	8	5	9	5	9
10. Наскільки Ви отримуєте задоволення, допомагаючи іншим людям?	8	10	7	10	8	9
11. Наскільки Вам подобається уявляти себе в ролі майбутнього вчителя?	8	10	8	10	7	10
12. Наскільки Ваше професійне майбутнє залежить від Вас?	10	10	8	10	9	10
13. Наскільки добре Вам відомі функціональні обов'язки та права вчителя?	7	8	6	8	7	9
14. Емпатія. Я бачу світ очима інших. Я розумію іншого, оскільки можу відчувати себе на його місці. Я розумію настрій мого співрозмовника й відповідаю на нього.	7	9	6	9	7	10
15. Тепло. Я висловлюсь, не завжди відчувуючи, що поважаю іншого, визнаю його право на свою думку, навіть помилку. Я людина, що активно підтримує інших.	7	9	6	9	7	10
16. Щирість, справжність. Я більше щирий, ніж фальшивий у своїй взаємодії з іншими. Не ховаюся за ролями й фасадами, не прагну справити враження, "зробити вигляд", тому інші знають, на чому я стою насправді. Я залишаюся самим собою у своєму спілкуванні з іншими людьми.	8	10	8	9	7	9
17. Конкретність. Про себе я не можу	6	9	7	10	8	9

Запитання анкети	Середнє значення по групі					
	Історичний		Філології і журналістики		Інститут педагогіки і психології	
	ПТ	КТ	ПТ	КТ	ПТ	КТ
сказати, що висловлююся невизначено, коли розмовляю з людьми. Я не кажу загальних фраз, не ходжу навколо, співвідношу конкретний досвід і поведінку. Я говорю ясно й точно.						
18. Ініціативність. У стосунках з іншими я займаю активну позицію: сам дію, а не тільки реагую. Вступаю в контакт, а не чекаю, коли вступлять в контакт зі мною. Я проявляю ініціативу з різних приводів стосовно людей.	7	10	8	10	8	9
19. Спонтанність. Безпосередність у прояві себе. Я дію відкрито й прямо у взаєминах з іншими, не роздумуючи про те, як буду виглядати збоку.	8	9	7	9	7	9

Як засвідчив аналіз даних, проведення тренінгу сприяє зміні уявлення про себе, про свою подальшу діяльність, дає можливість відчувати себе на місці іншого, визнавати право іншого на свою думку, не ховатися за «маскою», залишатися самим собою, висловлюватися точно й ясно, налагоджувати контакти, проявляти ініціативу, діяти відкрито та прямо у взаєминах. Таким чином, можна зазначити, що тренінг сприяє розвитку емоційно-цільового, емпатійного та комунікативного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів. Використання засобів інформаційних технологій під час проведення тренінгу спрощує виконання багатьох вправ, зменшуючи емоційне навантаження, робить його цікавим і різноманітним, сприяє покращенню рефлексії.

Для студентів четвертого року навчання створено віртуальний форум «Питання місяця» (рис. 5.6).

ТНПУ
Романишина Оксана Ярославівна

4 факультет
Кафедра інформатики і методики її викладання
Питання місяця
Загальне
Питання місяця

Пошук на форумах

Питання місяця

Пропонуються питання для обговорення.
тут ви зможете висловити свою і почути думку іншого з питань розвитку професійних якостей сучасного вчителя.

Окремі групи: Усі учасники

Обговорення	Почато користувачем	Група	Відповідей	Останнє повідомлення
Як зацікавити сучасного учня своїм предметом? (жовтень)	 Романишина Оксана Ярославівна		55	Романишина Оксана Ярославівна нд, 29 вер.2013, 11:57
Вплив особистості учителя на відношення учня до навчального предмету	 Романишина Оксана Ярославівна		49	Романишина Оксана Ярославівна нд, 3 лист.2013, 12:06

Рис. 5.6. Форум для обговорення

Поставлені питання виносилися на обговорення в період підготовки та проходження педагогічної практики. Кожного місяця пропонувалися нові запитання. Наприклад:

Як зацікавити сучасного учня своїм предметом? (жовтень)

Вплив особистості вчителя на ставлення учня до навчального предмета (листопад)

Який тип спілкування між учнем і учителем є оптимальним? (грудень)

Що необхідно робити сучасному вчителю в школі для забезпечення авторитету серед учнівської молоді? (січень)

Чи можна наполегливим навчанням, інтенсивним «створенням себе» компенсувати брак педагогічних здібностей, замінивши їх професійними знаннями, вміннями? (лютий)

Який учитель кращий: той, що має від природи задатки й покликання до педагогічної праці, або ж людина середніх здібностей і не особливо обдарована педагогічно, але така, яка багато, активно й постійно працює над своїм професійним удосконаленням? (березень)

Створіть професійний портрет сучасного вчителя, який користується

авторитетом в учнів (квітень)

Форум організовувався з метою обговорення питань стосовно майбутньої професійної діяльності, мав на меті сприяти розвитку емпатійного, комунікаційного, діяльнісно-практичного компонентів професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій.

Студенти 5 курсу в рамках предмета «Комп'ютерні інформаційні технології в освіті і науці» створюють міжпредметні проекти. Викладачами кафедри розроблено програму цієї навчальної дисципліни з використанням проектної технології [20].

Перед майбутніми учителями було поставлено завдання розробити тематичний проект для учнів шкіл. В рамках проекту студентам було запропоновано: знайти різносторонню інформацію з обраної тематики («асоціативний кущ»): текстову, візуальну (схеми, графіки, рисунки, фото, відеоролики; соціального та емоційного спрямування (блоги, соціальні мережі); створити та роздрукувати брошуру з описом та матеріалами проекту; здійснити рецензування проекту іншого учасника. Робота над проектом передбачає володіння теоретичними знаннями з фаху, застосування інформаційних технологій для висвітлення усіх матеріалів, використання комунікативних навиків для організації роботи учнів та їх зацікавленості.

Приклад реалізації такого проекту подано в додатку Є.

5.3. Результати експерименту та їх аналіз

У дослідженні питання формування професійної ідентичності засобами інформаційних технологій розглядається шляхом визначення сформованості компонентів професійної ідентичності майбутніх учителів. На формувальному етапі виділено шість компонентів цього феномена, а саме: мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, комунікативний, емпатійний, діяльнісно-практичний. Кожний з них характеризується своїм критерієм та показниками, що забезпечує виявлення рівнів сформованості його професійної ідентичності. Для визначення показників застосовували різні методики: методику

«Професійна спрямованість особистості вчителя», оцінну шкалу прояву професійних і психологічних моральних якостей студентів (модифікована методика за Н. Кузьміною), багатофакторне дослідження особистості Р. Кеттелла (фактори С, G, I, O, Q3, Q4), методику визначення емпатійних здібностей особистості (В. Бойко), методику «Комунікативні і організаторські здібності» В. Синявського, В. Федорошина, аналіз продуктів діяльності та ін. (таб. 5.9).

Таблиця 5.9

Методики дослідження компонентів і критеріїв сформованості
професійної ідентичності майбутніх учителів

Компоненти	Критерій	Показники	Методи дослідження
Когнітивний	уміння здійснювати пошук і обробку інформації	ступінь розвитку дій здійснювати пошук і обробку інформації з використанням ІКТ	аналіз продуктів діяльності
		розуміння значущості вивчення фахових дисциплін	
		володіння навичками самостійної навчально-пізнавальної діяльності засобами ІКТ	
Мотиваційний	сформованість мотивів і цілей майбутньої професійної діяльності	розвиненість інтересу до одержання знань з фахових дисциплін	методика «Професійна спрямованість особистості вчителя»
		прагнення до самовдосконалення	
		професійна ерудиція та мотивація на розширення діапазону професійних можливостей	
Емоційно-цільовий	емоційне ставлення до діяльності, вольові риси	позитивне ставлення до професійного навчання і професійної кар'єри	методика «Мотивація досягнення успіху» Т. Елерса [317]
		адекватна оцінка себе як суб'єкта навчальної та професійної діяльності	оцінна шкала прояву професійних і психологічних моральних якостей студентів (модифікована методика за Н. В. Кузьміною]
		сформовані ціннісні орієнтації	багатофакторне дослідження особистості Р. Кеттелла
Емпатійний	відбиття емоційних переживань	здатність обирати засоби само- і взаєморегуляції в процесі міжособистісної взаємодії	визначення емпатійних здібностей

Компоненти	Критерій	Показники	Методи дослідження
	внутрішнього світу іншої людини	здатність індивіда до паралельного переживання тих емоцій, що виникають в іншого індивіда в ході спілкування з ним	особистості В.Бойко [317, 25-27]
		розуміння іншої людини шляхом емоційного «відчуття» її переживання.	діагностика рівня емпатії (І. М. Юсупов) [320].
Комунікативний	сформованість комунікативних умінь	систематичне встановленням контактів з метою з'ясування питань професійної діяльності	методика «Комунікативні і організаторські здібності» В. В. Синявського, В. А. Федорошина
		володіння способами встановлення, підтримання та припинення комунікативних контактів	
		здатність використовувати набуті знання та уміння з культури спілкування під час аналізу різноманітних життєвих ситуацій та видів діяльності	
Діяльнісно-практичний	наявність сформованих професійних вмінь та навичок майбутніх учителів	сформованість професійних умінь	аналіз продуктів діяльності
		здатність до здійснення переносу теоретичних знань, навичок і вмінь у професійну діяльність майбутніх учителів	
		глибина знань	
		уміння оптимально використовувати набуту інформацію на практиці	

Для оцінювання середнього значення показника сумувалися бали, за кожним показником, визначалися результати, за якими проводили їх розподіл на чотири рівні. Шкала співвідношення балів та рівнів визначалась за Н. Дайрі [98], а саме:

100%–90% – високий рівень, поставлено у відповідність в таблицях 5 балів; 89%–75% – достатній рівень, відповідно – 4 бали; 74%–50% – середній – 3 бали; 49% і менше – низький – 2 бали.

Поділ на групи під час експерименту був здійснений залежно від участі студентів у всіх етапах дослідження. Основні заходи з формування професійної ідентичності проводились у позанавчальний час, тому в таких заходах брали участь не всі студенти факультетів, а за бажанням.

Розглянемо результати за всіма обраними компонентами на факультетах гуманітарного профілю. Подаємо результати дослідження для кожного факультету (таблиці 5.7-5.24).

Для визначення результатів сформованості **когнітивного компонента** здійснювався аналіз продуктів діяльності за показниками: ступінь розвитку дій

здійснювати пошук і обробку інформації з використанням ІКТ, розуміння значущості вивчення фахових дисциплін, володіння навичками самостійної навчально-пізнавальної діяльності засобами ІКТ.

Подаємо отримані результати за факультетами.

Дослідивши рівень сформованості когнітивного компонента **студентів історичного факультету**, одержали такі результати (табл. 5.10).

Таблиця 5.10

Результати сформованості когнітивного компонента студентів
історичного факультету

№	Показники	Групи	Рівні сформованості							
			5 (високий)		4(достатній)		3 (середній)		2(низький)	
			к-сть	%	к-сть	%	К-сть	%	к-сть	%
1	ступінь розвитку дій здійснювати пошук і обробку інформації з використанням ІКТ	КГ	4	15,38	7	26,92	13	50,00	2	7,69
		ЕГ	10	34,48	17	58,62	2	6,90	0	0,00
2	розуміння значущості вивчення фахових дисциплін	КГ	3	11,54	11	42,31	9	34,62	3	11,54
		ЕГ	10	34,48	16	55,17	3	10,34	0	0,00
3	володіння навичками самостійної навчально-пізнавальної діяльності засобами ІКТ	КГ	3	11,54	10	38,46	10	38,46	3	11,54
		ЕГ	9	31,03	16	55,17	4	13,79	0	0,00
Середній показник		КГ	3	12,82	12	46,15	8	30,77	3	10,26
		ЕГ	10	33,33	16	56,32	3	10,34	0	0,00

Аналіз результатів сформованості когнітивного компонента в студентів історичного факультету показав таке: у КГ суттєвих змін не спостерігалось. Основна кількість осіб перебувала на середньому й низькому рівнях за всіма трьома показниками (у межах від 46,16 % до 57,69 %). У студентів ЕГ відбулися позитивні зміни: особливо вони стосувалися першого показника (на високому й достатньому рівнях перебувало 93,10 % осіб). За другим (89,58 %) і третім (86,20 %) показниками їх кількість значно збільшилася. Було визначено, що в ЕГ відсутні студенти з низьким рівнем сформованості когнітивного

компонента професійної ідентичності за всіма показниками. Це є свідченням того, що запропонована система формування професійної ідентичності майбутніх учителів найбільш позитивно вплинула на перший показник сформованості когнітивного компонента (ступінь розвитку дій здійснювати пошук і обробку інформації з використанням ІКТ). Оскільки дослідження базувалося на використанні засобів ІКТ, що відповідає темі дослідження, це є проявом того, що експериментальна робота дала позитивні результати.

Розрахунок середнього значення показника сформованості когнітивного компонента на високому й достатньому рівнях в КГ складає 29,48 %, а в ЕГ – 44,82 %. Когнітивний компонент відповідає за рівень сформованості професійної ідентичності майбутнього фахівця, тобто також є важливим для формування професійної ідентичності.

Розглянемо, які результати одержали під час роботи зі **студентами факультету філології і журналістики** (табл. 5.11).

Таблиця 5.11

Результати сформованості когнітивного компонента студентів факультету
філології і журналістики

№	Показники	Групи	Рівні сформованості							
			5 (високий)		4(достатній)		3 (середній)		2(низький)	
			к-сть	%	к-сть	%	К-сть	%	к-сть	%
1	ступінь розвитку дій здійснювати пошук і обробку інформації з використанням ІКТ	КГ	5	13,89	11	30,56	18	50,00	2	5,56
		ЕГ	10	30,30	15	45,45	8	24,24	0	0,00
2	розуміння значущості вивчення фахових дисциплін	КГ	4	11,11	12	33,33	18	50,00	2	5,56
		ЕГ	10	30,30	15	45,45	8	24,24	0	0,00
3	володіння навичками самостійної навчально-пізнавальної діяльності засобами ІКТ	КГ	3	8,33	11	30,56	20	55,56	2	5,56
		ЕГ	11	33,33	14	42,42	8	24,24	0	0,00
Середній показник		КГ	4	11,11	11	31,48	19	51,85	2	5,56
		ЕГ	10	31,31	15	44,44	8	24,24	0	0,00

У студентів факультету філології і журналістики спостерігалися такі зміни у сформованості когнітивного компонента: у КГ на середньому й низькому рівнях за першим показником на закінчення експерименту перебувало 55,56 % студентів, а в ЕГ – 24,24 %.

На високому й достатньому рівнях у КГ за першим показником перебувало 44,45 % студентів, а в ЕГ – 75,75 %. Аналогічні зміни спостерігалися і за третім показником. Найменші зміни відбулися за значеннями другого показника – розуміння значущості вивчення фахових дисциплін. Такі результати пов'язуємо з потребою підвищення якості підготовки з фахових дисциплін. Необхідно більше уваги звернути на міждисциплінарні зв'язки. За такими результатами визначилися з напрямом подальших досліджень.

Розрахунок середнього значення сформованості когнітивного компонента для студентів факультету філології і журналістики на високому й достатньому рівнях показав, що в КГ він дорівнює 21,29 %, а в ЕГ – 37,87 %.

Аналогічні дослідження проводилися зі студентами **інституту педагогіки і психології (спеціальність – початкова освіта)**. Отримані результати (відділення початкової освіти) подано в табл. 5.12.

Аналізуючи результати сформованості когнітивного компонента для студентів інституту педагогіки і психології (спеціальність – початкова освіта) дійшли такого висновку: суттєвих змін у КГ не спостерігалось. Значення показників сформованості когнітивного компонента в КГ відбувається в межах від 45,83 % на високому й достатньому рівнях до 54,17 % на низькому й середньому. В ЕГ спостерігаються такі зміни: за першим показником на високому і достатньому рівнях знаходяться 82,61 % студентів, а на середньому – 17,39 %. Не було виявлено осіб, які перебували б на низькому рівні формування цього компонента. За другим показником результати менш позитивні, але достатньо високі: на високому й достатньому рівнях знаходилося 69,56 % студентів. Такі результати свідчать про позитивний вплив авторської системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів. Розрахувавши середні значення з усіх показників сформованості когнітивного

компонента, одержали такі результати: у КГ він становив 23,11 %, а в ЕГ – 39,85 %.

Таблиця 5.12

Результати сформованості когнітивного компонента студентів інституту педагогіки та психології (спеціальність – початкова освіта)

№	Показники	Групи	Рівні сформованості							
			5 (високий)		4(достатній)		3 (середній)		2(низький)	
			к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
1	ступінь розвитку дій здійснювати пошук і обробку інформації з використанням ІКТ	КГ	2	8,33	9	37,50	12	50,00	1	4,17
		ЕГ	7	30,43	12	52,17	4	17,39	0	0,00
2	розуміння значущості вивчення фахових дисциплін	КГ	3	12,50	9	37,50	10	41,67	2	8,33
		ЕГ	8	34,78	10	43,48	5	21,74	0	0,00
3	володіння навичками самостійної навчально-пізнавальної діяльності засобами ІКТ	КГ	2	8,33	9	37,50	11	45,83	2	8,33
		ЕГ	7	30,43	11	47,83	5	21,74	0	0,00
Середній показник		КГ	2	9,72	9	37,50	11	45,83	2	6,94
		ЕГ	7	31,88	11	47,83	5	20,29	0	0,00

Провівши порівняльний аналіз сформованості когнітивного компонента на досліджуваних факультетах, дійшли висновку, що порядок розміщення факультетів виглядає таким чином: історичний факультет, інститут педагогіки та психології (спеціальність – початкова освіта) факультет філології і журналістики (рис. 5.7).

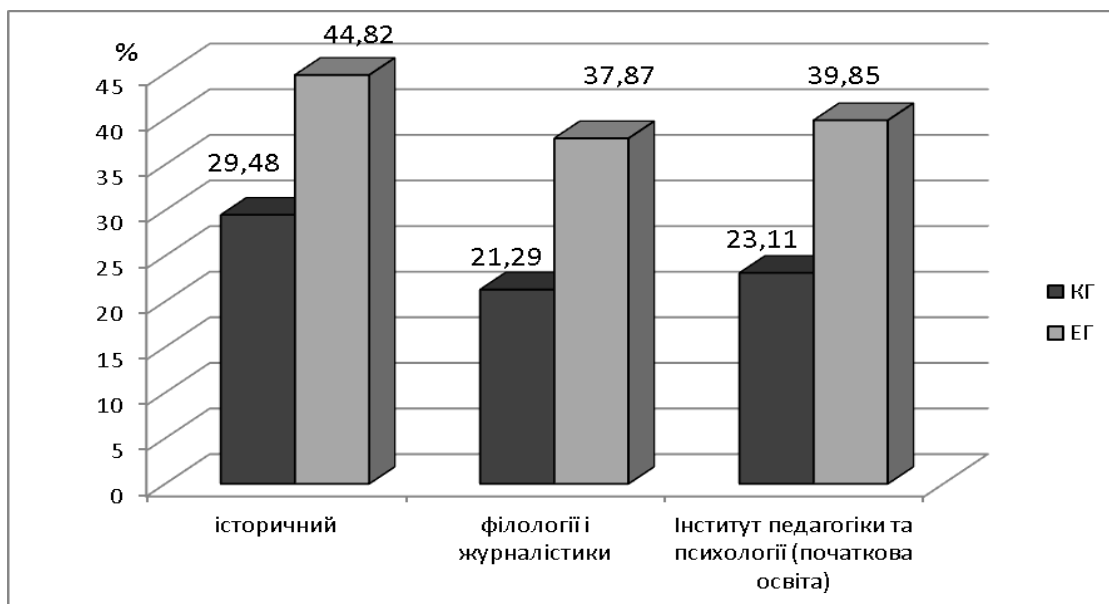


Рис. 5.7. Показники сформованості когнітивного компонента майбутніх учителів

Для визначення сформованості мотиваційного компонента використано методику «Професійна спрямованість особистості вчителя» (додаток Ж). Дослідження проводилися за такими показниками: розвиненість інтересу до одержання знань з фахових дисциплін, прагнення до самовдосконалення, професійна ерудиція та мотивація на розширення діапазону професійних можливостей.

Результати дослідження сформованості **мотиваційного компонента** у студентів **історичного факультету** подано в табл. 5.13.

Аналіз результатів сформованості мотиваційного компонента в студентів історичного факультету показав, що в КГ суттєвих змін не спостерігалось. Основна кількість осіб перебувала на середньому рівні за всіма трьома показниками (в межах 50,00 %). У студентів ЕГ відбулися позитивні зміни: особливо вони стосувалися першого показника (на високому й достатньому рівнях перебувало 82,76 % осіб. За другим (72,41 %) і третім (74,03 %) показниками кількість студентів у середньому досягла близько 73 %. Визначено, що в ЕГ відсутні студенти з низьким рівнем сформованості мотиваційного компонента професійної ідентичності. Розрахунок середнього значення показника сформованості мотиваційного компонента на високому й

достатньому рівнях у КГ складає 23,08 %, а в ЕГ – 38,50 %. Мотивація є одним із важливих факторів формування професійної ідентичності.

Таблиця 5.13

Результати сформованості мотиваційного компонента студентів
історичного факультету

№	Показники	Групи	Рівні сформованості							
			5 (високий)		4(достатній)		3 (середній)		2 (низький)	
			к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
1	розвиненість інтересу до одержання знань з фахових дисциплін	КГ	4	15,38	9	34,62	12	46,15	1	3,85
		ЕГ	12	41,38	12	41,38	5	17,24	0	0,00
2	прагнення до самовдосконалення	КГ	4	15,38	8	30,77	12	46,15	2	7,69
		ЕГ	10	34,48	11	37,93	8	27,59	0	0,00
3	професійна ерудиція та мотивація на розширення діапазону професійних можливостей	КГ	5	19,23	6	23,08	13	50,00	2	7,69
		ЕГ	11	37,93	11	37,93	7	24,14	0	0,00
Середній показник		КГ	4	16,67	8	29,49	12	47,44	2	6,41
		ЕГ	11	37,93	11	39,08	7	22,99	0	0,00

Результати дослідження сформованості мотиваційного компонента в студентів **факультету філології і журналістики** подано в табл.5.14.

У студентів факультету філології і журналістики спостерігалися такі зміни: у КГ на середньому й низькому рівнях за першим показником на закінчення експерименту перебувало 55,56 % осіб, а в ЕГ – 21,21 %.

На високому й достатньому рівнях у КГ за першим показником перебувало 44,44 % студентів, а в ЕГ – 78,79 %. Аналогічні зміни спостерігалися і за третім показником. Найменший вплив запропонована система здійснює на другий показник – прагнення до самовдосконалення. Важливість цього компонента пояснюємо тим, що другий показник є найбільш глибокий, так як відображає душевний стан студента. Покращення його показників означає підвищення сформованості мотивації до майбутньої професії.

Таблиця 5.14

Результати сформованості мотиваційного компонента студентів
факультету філології і журналістики

№	Показники	Групи	Рівні сформованості							
			5 (високий)		4(достатній)		3 (середній)		2 (низький)	
			к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
1	розвиненість інтересу до одержання знань з фахових дисциплін	КГ	3	8,33	13	36,11	18	50,00	2	5,56
		ЕГ	8	24,24	18	54,55	7	21,21	0	0,00
2	прагнення до самовдосконалення	КГ	2	5,56	11	30,56	20	55,56	3	8,33
		ЕГ	7	21,21	19	57,58	7	21,21	0	0,00
3	професійна ерудиція та мотивація на розширення діапазону професійних можливостей	КГ	2	5,56	13	36,11	18	50,00	3	8,33
		ЕГ	9	27,27	17	51,52	7	21,21	0	0,00
Середній показник		КГ	2	6,48	12	34,26	19	51,85	3	8,33
		ЕГ	8	24,24	18	54,55	7	21,21	0	0,00

Розрахунок середнього значення сформованості мотиваційного компонента показав, що в КГ він становить 20,37 %, а в ЕГ – 39,39 %.

Результати визначення сформованості мотиваційного компонента студентів **інституту педагогіки і психології (спеціальність – початкова освіта)** подано в таблиці 5.15.

Аналізуючи результати сформованості мотиваційного компонента для студентів інституту педагогіки і психології (спеціальність – початкова освіта) дійшли такого висновку: найбільші числові значення в КГ спостерігалися за першим показником. Інші два змінюються меншою мірою. В ЕГ відбуваються такі зміни: за першим показником на високому й достатньому рівнях знаходяться 78,26 % осіб, а на середньому – 21,74 %. Не було виявлено студентів, які перебували б на низькому рівні. За другим показником результати менш позитивні, але достатньо високі: на високому й достатньому рівнях знаходилося 69,56 % студентів. Розрахувавши середні значення

показників сформованості мотиваційного компонента, одержали такі результати: у КГ він становив 20,83 %, а в ЕГ – 36,95 %.

Таблиця 5.15

Результати сформованості мотиваційного компонента студентів інституту педагогіки і психології (спеціальність – початкова освіта)

№	Показники	Групи	Рівні сформованості							
			5 (високий)		4(достатній)		3 (середній)		2 (низький)	
			к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
1	розвиненість інтересу до одержання знань з фахових дисциплін	КГ	3	12,50	8	33,33	12	50,00	1	4,17
		ЕГ	8	34,78	10	43,48	5	21,74	0	0,00
2	Прагнення до самовдосконалення	КГ	2	8,33	8	33,33	12	50,00	2	8,33
		ЕГ	7	30,43	9	39,13	7	30,43	0	0,00
3	професійна ерудиція та мотивація на розширення діапазону професійних можливостей	КГ	3	12,50	6	25,00	14	58,33	1	4,17
		ЕГ	7	30,43	10	43,48	6	26,09	0	0,00
Середній показник		КГ	3	11,11	7	30,56	13	52,78	1	5,56
		ЕГ	7	31,88	10	42,03	6	26,09	0	0,00

Провівши порівняльний аналіз сформованості мотиваційного компонента на досліджуваних факультетах, дійшли висновку, що порядок розміщення факультетів виглядає так: факультет філології і журналістики, історичний факультет, інститут педагогіки та психології (відділення початкової освіти) (рис. 5.8).

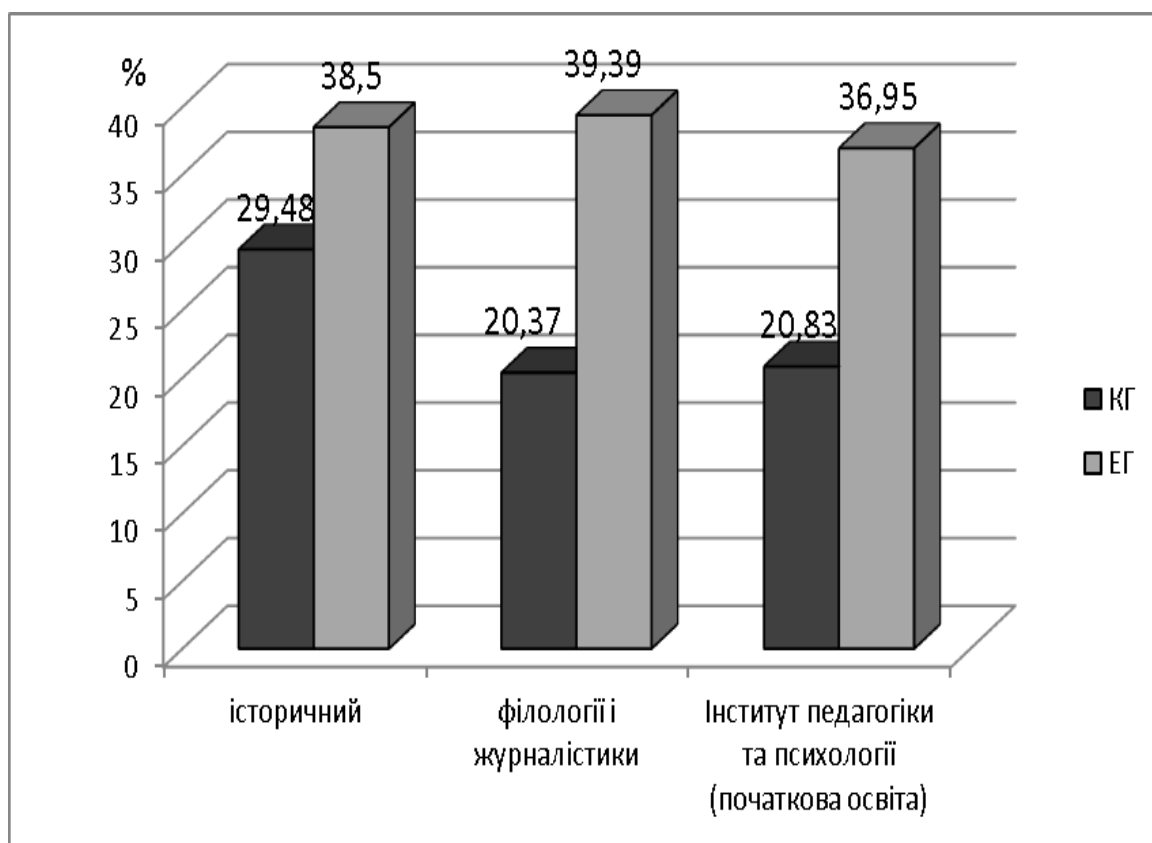


Рис. 5.8. Показники сформованості мотиваційного компонента майбутніх учителів

Визначення сформованості **емоційно-ціннісного компонента** здійснювали з використанням методики «Мотивація досягнення успіху» Т. Елерса (додаток З), суть якої полягала в тому, що студентам пропонували 41 твердження, з яких кожне потрібно було підтвердити (відповідь «так») або заперечити («ні»). Ключ для обробки результатів подано в додатку за оцінною шкалою прояву професійних і психологічних моральних якостей студентів (модифікована методика за Н. В. Кузьміною (додаток І) і багатофакторне дослідження особистості Р. Кеттелла (додаток Ї). Показниками було обрано: позитивне ставлення до професійного навчання і професійної кар'єри, адекватна оцінка себе як суб'єкта навчальної та професійної діяльності, сформовані ціннісні орієнтації.

Оцінна шкала прояву професійних і психологічних моральних якостей студентів (модифікована методика за Н. В. Кузьміною) дозволила діагностувати прояв шести якостей особистості за двома основними групами

якостей: професійно-моральні, морально-психологічні. Відповіді по шкалі розташовані в порядку зростання: від 1 – числа, що відповідає оцінці «дуже погано», до 5 – оцінки «відмінно».

У багатофакторному дослідженні особистості Р. Кеттелла (враховувалися лише фактори, що стосуються емоційно-вольових особливостей: С, G, I, O, Q3, Q4) пропонувалося дати відповідь на низку питань, ціль яких – з'ясувати особливості характеру, схильності та інтереси. Відповідаючи на запитання, студенти обирали один із трьох запропонованих варіантів відповідей. Номер відповіді на бланку повинен відповідати номеру питання. Вибравши відповідь «а», перекреслювали хрестиком лівий символ, відповіді «в» відповідав середній символ, а відповіді «с» – правий. Відповідати необхідно швидко, не витратити час на роздуми, давати першу відповідь, яка приходить на думку; намагатися уникати проміжних, «невизначених» відповідей; не пропускати запитань.

До групи емоційно-вольових особливостей входять фактори: С, G, I, O, Q3, Q4 [332, 192].

У процесі обробки результатів використовували спеціальний «ключ», за допомогою якого одержують так звані «сирі бали». Підраховується кількість збігів відповідей досліджуваного із «ключем». Розглянемо результати для кожного із факультетів.

Результати досліджень зі студентами **історичного факультету** подано в таблиці 5.16.

Аналізуючи результати сформованості емоційно-ціннісного компонента для студентів історичного факультету дійшли висновку, що суттєвих змін у КГ не спостерігалось. Значення першого показника сформованості емоційно-ціннісного компонента в КГ на високому й достатньому рівнях складає 38,46 %, а на середньому й низькому – 61,54 %. В ЕГ спостерігаються такі зміни: за першим показником на високому й достатньому рівнях знаходяться 75,86 % студентів, а на середньому – 24,14 %. Не було виявлено осіб, які перебували б на низькому рівні. За другим показником у КГ на високому й достатньому рівнях знаходилося 46,15 % студентів, а в ЕГ на цих рівнях – 75,86 %. За третім

показником на високому й достатньому рівнях в ЕГ перебувало 86,20 % студентів. Такі результати свідчать про позитивний вплив авторської системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів. Розрахувавши середні значення з усіх показників сформованості емоційно-ціннісного компонента на високому й достатньому рівнях, одержали такі результати: у КГ він становив 30,15 %, а в ЕГ – 39,65 %.

Таблиця 5.16

Результати сформованості емоційно-ціннісного компонента студентів
історичного факультету

№	Показники	Групи	Рівні сформованості							
			5(високий)		4(достатній)		3 (середній)		2(низький)	
			к-ть	%	К-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
1	позитивне ставлення до професійного навчання і професійної кар'єри	КГ	3	11,54	7	26,92	14	53,85	2	7,69
		ЕГ	10	34,48	12	41,38	7	24,14	0	0,00
2	адекватна оцінка себе як суб'єкта навчальної та професійної діяльності	КГ	4	15,38	8	30,77	12	46,15	2	7,69
		ЕГ	10	34,48	12	41,38	7	24,14	0	0,00
3	сформовані ціннісні орієнтації	КГ	4	15,38	9	34,62	12	46,15	1	3,85
		ЕГ	10	34,48	15	51,72	4	13,79	0	0,00
Середній показник		КГ	4	15,38	8	30,77	12	46,15	2	7,69
		ЕГ	10	34,48	13	44,83	6	20,69	0	0,00

Значні зміни показників спостерігалися за емоційно-ціннісним компонентом у студентів **факультету філології і журналістики** (табл. 5.17).

У студентів факультету філології і журналістики спостерігалися такі зміни у сформованості емоційно-ціннісного компонента: у КГ на середньому й низькому рівнях за першим показником на закінчення експерименту перебувало 61,12 % осіб, а в ЕГ – 21,21 %.

Таблиця 5.17

Результати сформованості емоційно-ціннісного компонента студентів
факультету філології і журналістики

№	Показники	Групи	Рівні сформованості							
			5(високий)		4(достатній)		3 (середній)		2(низький)	
			к-ть	%	К-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
1	позитивне ставлення до професійного навчання і професійної кар'єри	КГ	5	13,89	9	25,00	20	55,56	2	5,56
		ЕГ	9	27,27	17	51,52	7	21,21	0	0,00
2	адекватна оцінка себе як суб'єкта навчальної та професійної діяльності	КГ	4	11,11	10	27,78	18	50,00	4	11,11
		ЕГ	8	24,24	17	51,52	8	24,24	0	0,00
3	сформовані ціннісні орієнтації	КГ	2	5,56	12	33,33	20	55,56	2	5,56
		ЕГ	7	21,21	18	54,55	8	24,24	0	0,00
Середній показник		КГ	4	10,19	10	27,78	19	53,70	3	7,41
		ЕГ	8	24,24	17	51,52	8	23,23	0	0,00

На високому й достатньому рівнях у КГ за першим показником перебувало 38,89 % студентів, а в ЕГ – 78,79 %. Аналогічні зміни спостерігалися і за третім показником. Позитивний вплив запропонована система формування професійної ідентичності має на другий і третій показники – адекватну оцінку себе як суб'єкта навчальної та професійної діяльності та сформовані ціннісні орієнтації. У КГ на середньому й низькому рівнях знаходяться 61,11 % осіб, на високому й достатньому – 38,89 %, а в ЕГ на високому й достатньому рівнях кількість студентів складає 75,76 %, а на середньому й низькому – 23,23%. Розрахунок середнього значення сформованості емоційно-ціннісного компонента для студентів факультету філології і журналістики на високому й достатньому рівнях засвідчив, що в КГ він становить 18,96 %, а в ЕГ – 37,88 %.

Для студентів інституту педагогіки та психології (спеціальність – початкова освіта) показники сформованості емоційно-вольового компонента подано в табл. 5.18.

Таблиця 5.18

Результати сформованості емоційно-ціннісного компонента студентів інституту педагогіки та психології (спеціальність – початкова освіта)

№	Показники	Групи	Рівні сформованості							
			5(високий)		4(достатній)		3 (середній)		2(низький)	
			К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	к-ть	%
1	позитивне ставлення до професійного навчання і професійної кар'єри	КГ	2	8,33	7	29,17	13	54,17	2	8,33
		ЕГ	7	30,43	11	47,83	5	21,74	0	0,00
2	адекватна оцінка себе як суб'єкта навчальної та професійної діяльності	КГ	2	8,33	8	33,33	12	50,00	2	8,33
		ЕГ	6	26,09	11	47,83	6	26,09	0	0,00
3	сформовані ціннісні орієнтації	КГ	2	8,33	9	37,50	12	50,00	1	4,17
		ЕГ	7	30,43	11	47,83	5	21,74	0	0,00
Середній показник		КГ	2	8,33	8	33,33	12	51,39	2	6,94
		ЕГ	7	28,99	11	47,83	5	23,19	0	0,00

Аналізуючи результати сформованості емоційно-ціннісного компонента для студентів інституту педагогіки і психології (спеціальність – початкова освіта) визначили, що в КГ за трьома показниками за період експерименту суттєвих змін не відбувалося (на високому й достатньому рівнях показники становлять від 37,47 % до 45,83 %; на середньому й низькому – від 54,17 % до 62,50 %).

В ЕГ спостерігаються такі зміни: на високому й достатньому рівнях за кожним із трьох показників студенти знаходяться в межах 78 %. Відсутні особи на низькому рівні, а на середньому кількість студентів для кожного з трьох показників становила від 21,74 % до 26,09 %. Такі результати дозволяють говорити про позитивний вплив авторської системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів на сформованість емоційно-вольового компонента. Розрахувавши середні значення з усіх показників сформованості емоційно-вольового компонента, одержали такі результати: у КГ він дорівнював 20,83 %, а в ЕГ – 38,41 %.

Провівши порівняльний аналіз сформованості емоційно-вольового

компонента на досліджуваних факультетах, дійшли висновку, що за сформованістю емоційно-ціннісного компонента порядок розміщення факультетів виглядає так: історичний факультет, інститут педагогіки та психології (спеціальність – початкова освіта), факультет філології і журналістики (рис. 5.9).

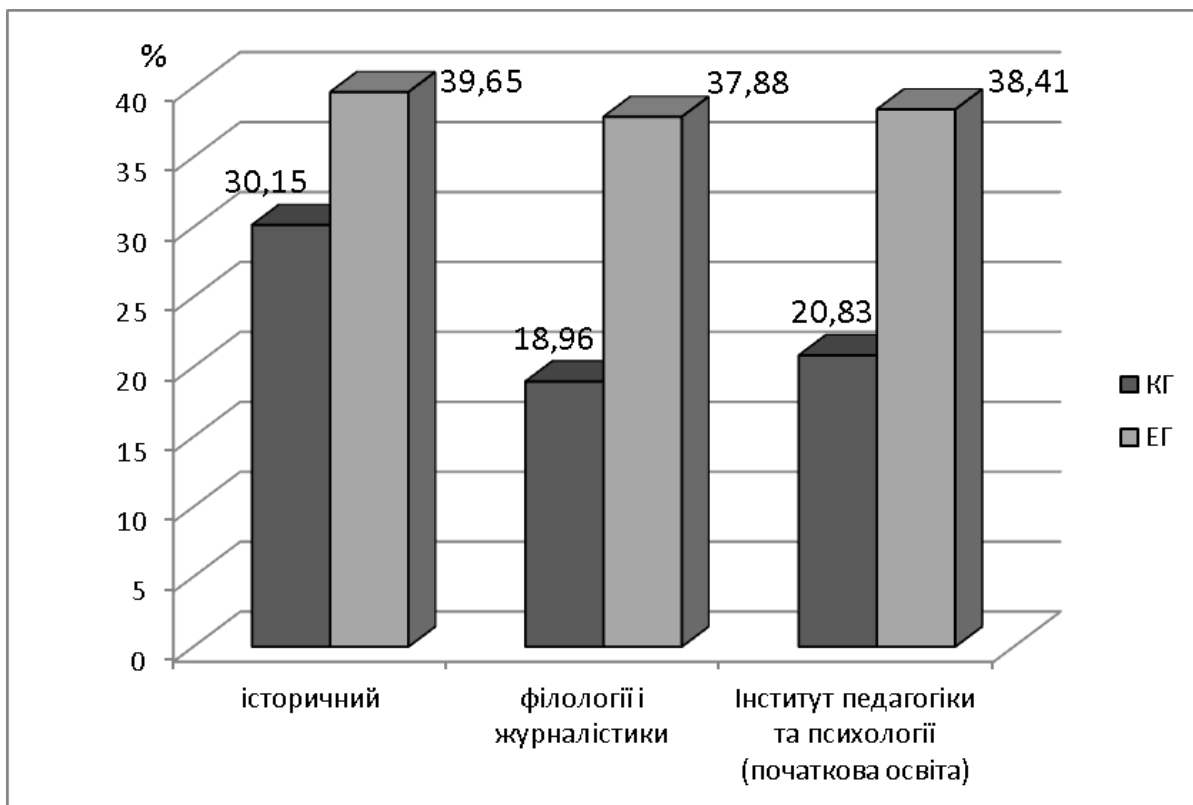


Рис. 5.9. Показники сформованості емоційно-ціннісного компонента майбутніх учителів

Порівняльний аналіз сформованості емоційно-ціннісного компонента дозволив дійти висновку, що цей компонент є достатньо сформований у студентів усіх вищеназваних факультетів.

Для дослідження сформованості **емпатійного компонента** використовувалася методика визначення емпатійних здібностей особистості (В. Бойко) і діагностика рівня емпатії (І. Юсупов), додаток Й. У першому випадку студентам пропонували опитувальник із 36 запитань, де потрібно було оцінити властиві їм певні особливості (відповідь «так» або «ні»). Підраховували число стверджувальних відповідей за кожною шкалою, визначали сумарну оцінку.

Пропонована методика діагностики рівня емпатії (І. Юсупов) успішно використовується казанським психологом І. Юсуповим для дослідження емпатії (співпереживання), тобто вміння поставити себе на місце іншої людини, здатності до довільної емоційної чуйності на переживання інших людей. Співпереживання – це прийняття тих почуттів, які відчуває хтось інший так, ніби вони його власні.

Показниками сформованості емпатійного компонента обрано: здатність обирати засоби само- і взаєморегуляції в процесі міжособистісної взаємодії, готовність індивіда до паралельного переживання емоцій, розуміння іншої людини

Для виявлення рівня емпатійних тенденцій необхідно, відповідаючи на кожне з 36 тверджень, приписувати відповідям такі числа: 0 – не знаю; 1 – ні, ніколи; 2 – іноді; 3 – часто; 4 – майже завжди; 5 – так, завжди.

Розглянемо результати для студентів досліджуваних факультетів.

Історичний факультет (результати дослідження подано в таблиці 5.19).

Аналізуючи результати сформованості емпатійного компонента для студентів історичного факультету, дійшли висновку, що суттєвих змін у КГ за трьома показниками не спостерігалось. Значення першого показника сформованості емпатійного компонента в КГ на високому й достатньому рівнях складає 42,31 % студентів, а на середньому й низькому – 57,70 %. В ЕГ спостерігаються такі зміни: за першим показником на високому й достатньому рівнях знаходяться 82,76 % осіб, а на середньому – 17,24 %. Не було виявлено студентів, які перебували б на низькому рівні. За другим показником у КГ на високому й достатньому рівнях знаходилося 46,15 % осіб, а в ЕГ – 75,86 %. За третім показником на високому й достатньому рівнях в ЕГ перебувало 72,46 % студентів. Тобто за всіма трьома показниками одержані досить високі значення показників для членів ЕГ. Такі результати свідчать про позитивний вплив авторської системи на формування професійної ідентичності майбутніх учителів. Розрахувавши середні значення з усіх показників сформованості емпатійного компонента на високому й достатньому рівнях, одержали такі

результати: у КГ він дорівнював 21,15 %, а в ЕГ – 38,50 %.

Таблиця 5.19

Результати сформованості емпатійного компонента студентів історичного факультету

№	Показники	Групи	Рівні сформованості							
			5(високий)		4(достатній)		3(середній)		2(низький)	
			К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
1	здатність обирати засоби само- і взаєморегуляції у процесі міжособистісної взаємодії	КГ	3	11,54	8	30,77	14	53,85	1	3,85
		ЕГ	11	37,93	13	44,83	5	17,24	0	0,00
2	здатність індивіда до паралельного переживання емоцій	КГ	5	19,23	7	26,92	12	46,15	2	7,69
		ЕГ	10	34,48	12	41,38	7	24,14	0	0,00
3	розуміння іншої людини	КГ	4	15,38	7	26,92	13	50,00	2	7,69
		ЕГ	9	31,03	12	41,38	8	27,59	0	0,00
Середній показник		КГ	4	15,38	7	26,93	13	50	2	7,69
		ЕГ	10	34,48	12	42,53	7	22,99	0	0

Дослідження, проведені зі студентами факультету філології і журналістики, показали результати, які подано в таблиці 5.20.

Таблиця 5.20

Результати сформованості емпатійного компонента студентів факультету філології і журналістики

№	Показники	Групи	Рівні сформованості							
			5(високий)		4(достатній)		3(середній)		2(низький)	
			к-ть	%	к-ть	%	К-ть	%	к-ть	%
1	здатність обирати засоби само- і взаєморегуляції у процесі міжособистісної взаємодії	КГ	3	8,33	11	30,56	20	55,56	2	5,56
		ЕГ	9	27,27	17	51,52	7	21,21	0	0,00
2	здатність індивіда до паралельного переживання емоцій	КГ	2	5,56	14	38,89	17	47,22	3	8,33
		ЕГ	8	24,24	18	54,55	7	21,21	0	0,00
3	розуміння іншої людини	КГ	3	8,33	13	36,11	18	50,00	2	5,56
		ЕГ	7	21,21	19	57,58	7	21,21	0	0,00
Середній показник		КГ	3	7,41	13	35,19	18	50,93	2	6,48
		ЕГ	8	24,24	18	54,55	7	21,21	0	0,00

Аналізуючи результати сформованості емпатійного компонента для студентів факультету філології і журналістики, дійшли висновку, що суттєвих змін у КГ за трьома показниками не спостерігалось. Значення першого показника сформованості емпатійного компонента в КГ на високому й достатньому рівнях складає 38,89 %, а на середньому й низькому – 61,12 %. В ЕГ спостерігаються такі зміни: за першим показником на високому й достатньому рівнях знаходяться 78,79 % студентів, а на середньому – 21,21 %. Не було виявлено осіб, які перебували б на низькому рівні. За другим показником у КГ на високому й достатньому рівнях знаходилося 44,45 % студентів, а в ЕГ – 78,79 % студентів. За третім показником на високому й достатньому рівнях в ЕГ перебувало 78,79 % осіб. Тобто за всіма трьома показниками спостерігалось їх зростання для студентів ЕГ. Такі результати свідчать про позитивний вплив авторської системи на формування професійної ідентичності майбутніх учителів. Розрахувавши середні значення з усіх показників сформованості емпатійного компонента на високому й достатньому рівнях, одержали такі результати: у КГ він дорівнював 21,30 %, а в ЕГ – 39,39 %.

Результати дослідження сформованості емпатійного компонента студентів **інституту педагогіки та психології (спеціальність – початкова освіта)** подано в таблиці 5.21.

Аналізуючи результати сформованості емпатійного компонента для студентів інституту педагогіки і психології (спеціальність – початкова освіта), дійшли висновку, що зміни в КГ є незначними. Значення першого показника сформованості емпатійного компонента в КГ на високому й достатньому рівнях складає 41,66 %, а на середньому і низькому – 58,34 %. В ЕГ зміни є більш суттєвими. За першим показником на високому й достатньому рівнях знаходяться 78,26 % студентів, а на середньому – 21,74 %. Не було виявлено осіб, які перебували б на низькому рівні сформованості професійної ідентичності. За другим показником у КГ на високому й достатньому рівнях знаходилося 33,34 % студентів, а в ЕГ – 69,56 % студентів. За третім

показником на високому й достатньому рівні в ЕГ перебувало 73,72 % осіб. Такі результати свідчать про позитивний вплив авторської системи на формування професійної ідентичності майбутніх учителів. Розрахувавши середні значення з усіх показників сформованості емпатійного компонента на високому і достатньому рівнях, одержали такі результати: у КГ він становив 18,30 %, а в ЕГ – 36,96 %.

Таблиця 5.21

Результати сформованості емпатійного компонента студентів інституту педагогіки та психології (спеціальність – початкова освіта)

№	Показники	Групи	Рівні сформованості							
			5(високий)		4(достатній)		3(середній)		2(низький)	
			к-ть	%	к-ть	%	К-ть	%	к-ть	%
1	здатність обирати засоби само- і взаєморегуляції у процесі міжособистісної взаємодії	КГ	2	8,33	8	33,33	13	54,17	1	4,17
		ЕГ	5	21,74	13	56,52	5	21,74	0	0,00
2	здатність індивіда до паралельного переживання емоцій	КГ	1	4,17	7	29,17	14	58,33	2	8,33
		ЕГ	7	30,43	9	39,13	7	30,43	0	0,00
3	розуміння іншої людини	КГ	2	8,33	7	29,17	13	54,17	2	8,33
		ЕГ	6	26,09	11	47,83	6	26,09	0	0,00
Середній показник		КГ	2	6,94	7	30,56	13	55,56	2	6,94
		ЕГ	6	26,09	11	47,83	6	26,09	0	0,00

Порівняльний аналіз результатів сформованості емпатійного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів показав, що найкраще цей компонент сформований у студентів факультету філології і журналістики, потім – історичного факультету і завершують цей ряд студенти інституту педагогіки і психології (спеціальність – початкова освіта) (рис. 5.10).

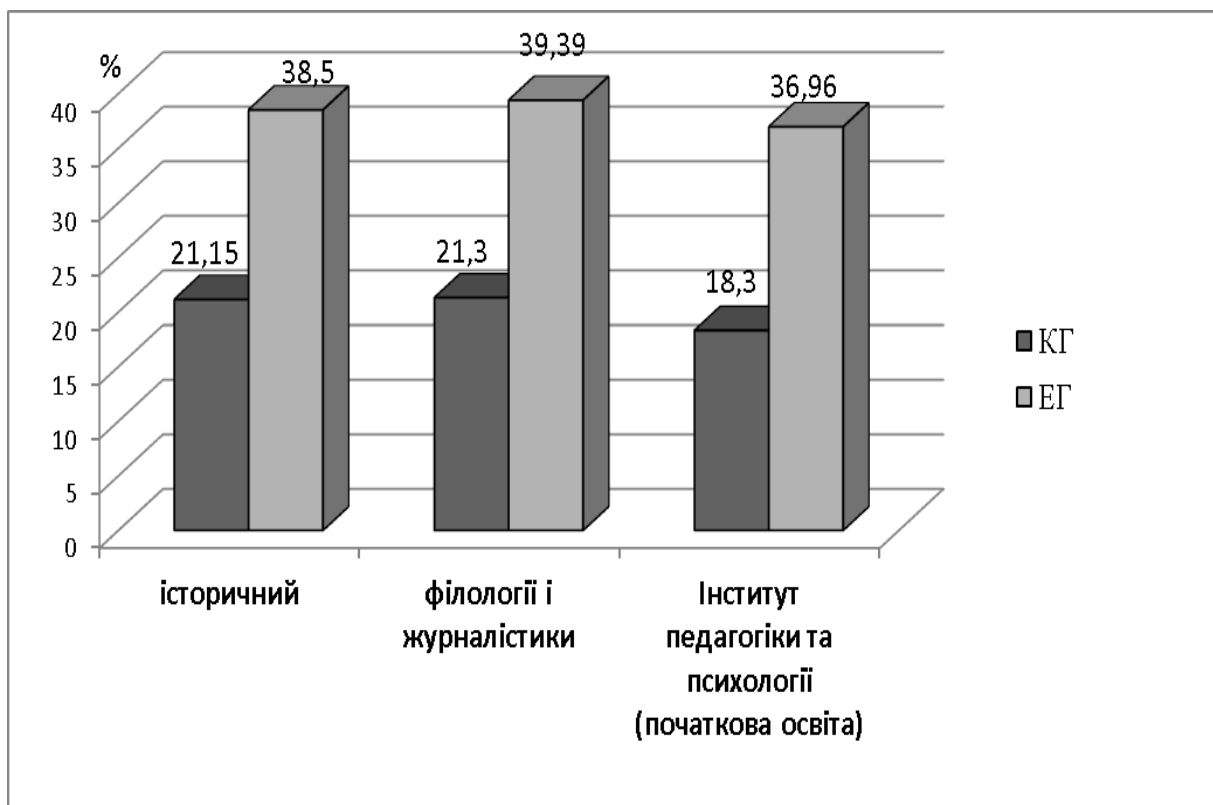


Рис. 5.10. Показники сформованості емпатійного компонента майбутніх учителів

Сформованість **комунікативного компонента** професійної ідентичності майбутніх учителів визначали за методикою В. Синявського, В. Федорошина – «Комунікативні і організаторські здібності» (додаток К). Показниками обрано такі: систематичне встановленням контактів з метою з'ясування питань професійної діяльності, володіння способами встановлення, підтримання та припинення комунікативних контактів, здатність використовувати набуті знання та вміння з культури спілкування (табл. 5.22).

Аналізуючи результати сформованості комунікативного компонента для студентів **історичного** факультету, дійшли висновку, що суттєвих змін у КГ не спостерігалось. Значення першого показника сформованості комунікативного компонента в КГ на високому й достатньому рівнях становить 17,35 %, а на середньому й низькому – 65,39 %. В ЕГ спостерігаються такі зміни: за першим показником на високому й достатньому рівнях знаходяться 78,26 % студентів, а на середньому – 24,14 %. Не було виявлено осіб, які перебували б на низькому

рівні. За другим показником в КГ на високому й достатньому рівнях знаходилося 46,16 % студентів, а в ЕГ – 79,31 %. За третім показником на високому й достатньому рівні в ЕГ перебувало 75,86 % осіб. Такі результати свідчать про позитивний вплив авторської системи на формування професійної ідентичності майбутніх учителів. Розрахувавши середні значення з усіх показників сформованості комунікативного компонента на високому й достатньому рівнях, одержали такі результати: у КГ він дорівнював 21,15 %, а в ЕГ – 37,93 %.

Таблиця 5.22

Результати сформованості комунікативного компонента студентів
історичного факультету

№	Показники	Групи	Рівні сформованості							
			5(високий)		4(достатній)		3(середній)		2(низький)	
			К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
1	систематичне встановлення контактів з метою з'ясування питань професійної діяльності	КГ	4	15,38	5	19,23	14	53,85	3	11,54
		ЕГ	10	34,48	12	41,38	7	24,14	0	0,00
2	володіння способами встановлення, підтримання та припинення комунікативних контактів	КГ	3	11,54	9	34,62	13	50,00	1	3,85
		ЕГ	12	41,38	11	37,93	6	20,69	0	0,00
3	здатність використовувати набуті знання та уміння з культури спілкування	КГ	6	23,08	6	23,08	12	46,15	2	7,69
		ЕГ	12	41,38	10	34,48	7	24,14	0	0,00
Середній показник		КГ	4	15,38	7	26,93	13	50	2	7,69
		ЕГ	11	37,93	11	37,93	7	24,14	0	0

Для студентів факультету філології і журналістики одержано такі результати (табл. 5.23).

Таблиця 5.23

Результати сформованості комунікативного компонента студентів
факультету філології і журналістики

№	Показники	Групи	Рівні сформованості							
			5(високий)		4(достатній)		3(середній)		2(низький)	
			К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
1	систематичне встановлення контактів з метою з'ясування питань професійної діяльності	КГ	3	8,33	13	36,11	17	47,22	3	8,33
		ЕГ	7	21,21	17	51,52	9	27,27	0	0,00
2	володіння способами встановлення, підтримання та припинення комунікативних контактів	КГ	4	11,11	9	25,00	19	52,78	4	11,11
		ЕГ	9	27,27	15	45,45	9	27,27	0	0,00
3	здатність використовувати набуті знання та уміння з культури спілкування	КГ	4	11,11	11	30,56	19	52,78	2	5,56
		ЕГ	10	30,30	17	51,52	6	18,18	0	0,00
Середній показник		КГ	4	10,19	11	30,56	18	50,93	3	8,33
		ЕГ	9	26,26	16	49,49	8	24,24	0	0,00

У студентів факультету філології і журналістики спостерігалися такі зміни в сформованості комунікативного компонента: у КГ на середньому й низькому рівнях за першим показником на закінчення експерименту перебувало 55,55 % студентів, а в ЕГ – 27,27 %.

На високому й достатньому рівнях у КГ за першим показником перебувало 44,44 % студентів, а в ЕГ – 72,73 %. За третім показником на високому й достатньому рівнях у КГ знаходилося 41,67 % осіб, а в ЕГ – 81,82 %. Аналогічні зміни спостерігалися і за другим показником. Тобто позитивний вплив запропонована система формування професійної ідентичності здійснює за першим, другим і третім показниками. Найбільшому впливу піддається процес за першим показником: систематичним встановленням контактів з метою з'ясування питань професійної діяльності.

Розрахунок середнього значення сформованості комунікативного

компонента для студентів факультету філології і журналістики на високому й достатньому рівнях показав, що в КГ він дорівнює 20,37 %, а в ЕГ – 37,75 %.

У таблиці 5.24 подано результати дослідження формування комунікативного компонента студентів **інституту педагогіки і психології (спеціальність – початкова освіта)**.

Таблиця 5.24

Результати сформованості комунікативного компонента студентів інституту педагогіки та психології (спеціальність – початкова освіта)

№	Показники	Групи	Рівні сформованості							
			5(високий)		4(достатній)		3(середній)		2(низький)	
			К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
1	систематичне встановлення контактів з метою з'ясування питань професійної діяльності	КГ	2	8,33	5	20,83	14	58,33	3	12,50
		ЕГ	7	30,43	10	43,48	6	26,09	0	0,00
2	володіння способами встановлення, підтримання та припинення комунікативних контактів	КГ	3	12,50	7	29,17%	13	54,17	1	4,17
		ЕГ	7	30,43	10	43,48	6	26,09	0	0,00
3	здатність використовувати набуті знання та уміння з культури спілкування	КГ	4	16,67	6	25,00	12	50,00	2	8,33
		ЕГ	6	26,09	11	47,83	6	26,09	0	0,00
Середній показник		КГ	3	12,50	6	25,00	13	54,17	2	8,33
		ЕГ	7	28,99	10	44,93	6	26,09	0	0,00

Аналізуючи результати сформованості комунікативного компонента, визначили, що в студентів інституту педагогіки і психології (спеціальність – початкова освіта) відбулися певні зміни: у КГ зміни за всіма показниками практично однакові, але не є показовими. Значення першого показника сформованості комунікативного компонента в КГ на високому й достатньому рівнях складає 29,16 %, а на середньому й низькому – 70,83 %. В ЕГ зміни є більш суттєвими. За першим показником на високому й достатньому рівнях знаходяться 73,91 % студентів, а на середньому – 26,09 %. Не було виявлено

осіб, які перебували б на низькому рівні сформованості професійної ідентичності. За другим показником в КГ на високому й достатньому рівнях знаходилося 41,67 % студентів, а в ЕГ – 73,91 %. За третім показником на високому й достатньому рівнях в ЕГ перебувало 73,92 % осіб. Аналіз цифрових показників показав, що найменш сформованими виявилися якості, які відповідають такому показнику, як: систематичне встановлення контактів з метою з’ясування питань професійної діяльності. Тобто більше уваги потрібно звернути на систематичний підхід як один із факторів формування професійної ідентичності. Але одержані результати свідчать про позитивний вплив авторської системи на формування професійної ідентичності майбутніх учителів. Розрахувавши середні значення з усіх показників сформованості комунікативного компонента на високому й достатньому рівнях, одержали такі результати: у КГ він дорівнював 18,75 %, а в ЕГ – 36,96 %.

Порівняльний аналіз результатів сформованості комунікативного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів показав, що найкраще він сформований у студентів факультету філології і журналістики й історичного, потім – у студентів інституту педагогіки і психології (спеціальність – початкова освіта) (рис. 5.11).

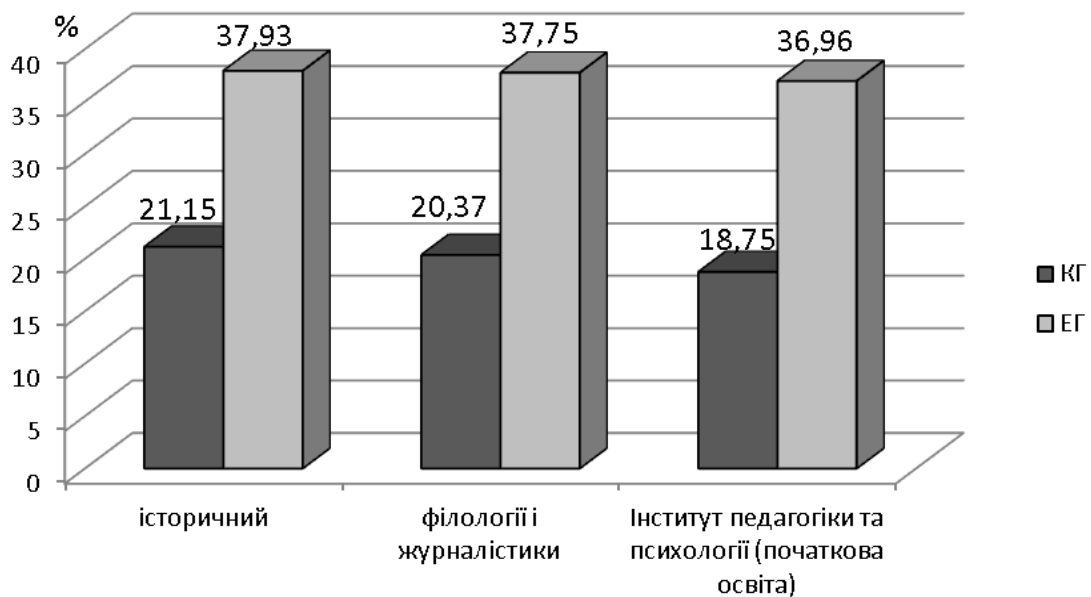


Рис. 5.11. Показники сформованості комунікативного компонента майбутніх учителів

Діяльнісно-практичний компонент перевірявся під час проведення тренінгу зі створення проектів навчальної дисципліни «КІТ в освіті і науці». Показники сформованості цього компонента: сформованість професійних умінь, здатність до здійснення переносу теоретичних знань, навичок і умінь у професійну діяльність майбутніх учителів, глибина знань, що характеризується числом усвідомлених інтегрованих зв'язків знання з іншими, уміння оптимально використовувати набуту інформацію на практиці.

Розглянемо результати дослідження діяльнісно-практичного компонента для кожного факультету.

Історичний факультет (табл. 5.25).

Аналізуючи результати сформованості діяльнісно-практичного компонента для студентів **історичного** факультету, дійшли висновку, що суттєвих змін у КГ за першим і другим показниками не спостерігалось. Зміни відбулися за третім і четвертим показниками сформованості діяльнісно-практичного компонента (на високому й достатньому рівнях за третім показником кількість студентів дорівнює 53,85 %, а на низькому і середньому – 46,16 %, за четвертим показником на високому й достатньому рівнях перебувало 50,00 %).

В ЕГ спостерігаються такі зміни: за першим показником на високому й достатньому рівнях знаходяться 75,86 % студентів, а на середньому – 24,14 %. Не було виявлено осіб, які перебували б на низькому рівні. За другим показником в ЕГ на високому й достатньому рівнях знаходилося 72,41 % студентів. За третім показником на високому й достатньому рівнях в ЕГ перебувало 72,41 % осіб, а за четвертим показником – 75,86 %. Такі результати свідчать про позитивний вплив авторської системи на формування професійної ідентичності майбутніх учителів. Розрахувавши середні значення з усіх показників сформованості діяльнісно-практичного компонента на високому й достатньому рівнях, одержали такі результати: у КГ він дорівнював 23,07 %, а в ЕГ – 39,65 %.

Таблиця 5.25

Результати сформованості діяльнісно-практичного компонента студентів
історичного факультету

№	Показники	групи	Рівні сформованості							
			5(високий)		4(достатній)		3(середній)		2(низький)	
			к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
1	сформованість професійних умінь	КГ	3	11,54	7	26,92	14	53,85	2	7,69
		ЕГ	10	34,48	12	41,38	7	24,14	0	0,00
2	здатність до здійснення переносу теоретичних знань, навичок і умінь у професійну діяльність майбутніх учителів	КГ	4	15,38	8	30,77	12	46,15	2	7,69
		ЕГ	9	31,03	12	41,38	8	27,59	0	0,00
3	глибина знань, що характеризується числом усвідомлених інтегрованих зв'язків	КГ	5	19,23	9	34,62	11	42,31	1	3,85
		ЕГ	10	34,48	14	48,28	5	17,24	0	0,00
4	уміння оптимально використовувати набуту інформацію на практиці	КГ	5	19,23	8	30,77	11	42,31	2	7,69
		ЕГ	12	41,38	10	34,48	7	24,14	0	0,00
Середній показник		КГ	4	15,38	8	30,77	12	46,15	2	7,69
		ЕГ	10	34,48	13	44,83	6	20,69	0	0,00

Результати дослідження зі студентами **факультету філології і журналістики** подано в таблиці 5.26.

Аналіз результатів дослідження зі студентами факультету філології і журналістики дозволив дійти такого висновку: зміни в КГ є незначними. Значення першого показника сформованості діяльнісно-практичного компонента в КГ на високому й достатньому рівнях складає 41,66 %, а на середньому і низькому – 58,34 %. В ЕГ зміни є більш суттєвими. За першим показником на високому й достатньому рівнях знаходяться 78,79 % студентів, а на середньому – 21,21 %. Не було виявлено осіб, які перебували б на низькому рівні сформованості професійної ідентичності. За другим показником у КГ на високому й достатньому рівнях знаходилося 41,67 % студентів, а в ЕГ – 75,75 %. За третім показником на високому й достатньому рівнях в ЕГ

перебувало 75,76 % осіб, а за четвертим – 78,79 %. Такі результати свідчать про позитивний вплив авторської системи на формування професійної ідентичності майбутніх учителів. Розрахувавши середні значення з усіх показників сформованості діяльнісно-практичного компонента на високому й достатньому рівнях, одержали такі результати: у КГ він дорівнював 20,37 %, а в ЕГ – 38,26 %.

Таблиця 5.26

Результати сформованості діяльнісно-практичного компонента
студентів факультету філології і журналістики

№	Показники	групи	Рівні сформованості							
			5(високий)		4(достатній)		3(середній)		2(низький)	
			к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
1	сформованість професійних умінь	КГ	3	8,33	12	33,33	19	52,78	2	5,56
		ЕГ	8	24,24	18	54,55	7	21,21	0	0,00
2	здатність до здійснення переносу теоретичних знань, навичок і умінь у професійну діяльність майбутніх учителів	КГ	4	11,11	11	30,56	20	55,56	1	2,78
		ЕГ	9	27,27	16	48,48	8	24,24	0	0,00
3	глибина знань, що характеризується числом усвідомлених інтегрованих зв'язків	КГ	3	8,33	12	33,33	20	55,56	1	2,78
		ЕГ	8	24,24	17	51,52	8	24,24	0	0,00
4	уміння оптимально використовувати набуту інформацію на практиці	КГ	2	5,56	12	33,33	20	55,56	2	5,56
		ЕГ	8	24,24	18	54,55	7	21,21	0	0,00
Середній показник		КГ	3	8,33	12	32,41	20	54,63	1	3,70
		ЕГ	8	25,00	17	51,52	8	23,23	0	0,00

Такі ж дослідження були проведені зі студентами **інституту педагогіки і психології (спеціальність – початкова освіта)**, результати яких відображено в таблиці 5.27.

Студенти інституту педагогіки і психології (спеціальність – початкова освіта) одержали такі результати зі сформованості діяльнісно-практичного компонента: у КГ на середньому й низькому рівнях за першим показником на

закінчення експерименту перебувало 58,34 % осіб, а в ЕГ – 21,74 %.

Таблиця 5.27

Результати сформованості діяльнісно-практичного компонента студентів інституту педагогіки і психології (спеціальність – початкова освіта)

№	Показники	групи	Рівні сформованості							
			5(високий)		4(достатній)		3(середній)		2(низький)	
			к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
1	сформованість професійних умінь	КГ	3	12,50	7	29,17	13	54,17	1	4,17
		ЕГ	8	34,78	10	43,48	5	21,74	0	0,00
2	здатність до здійснення переносу теоретичних знань, навичок і умінь у професійну діяльність майбутніх учителів	КГ	4	16,67	7	29,17	12	50,00	1	4,17
		ЕГ	9	39,13	9	39,13	5	21,74	0	0,00
3	глибина знань, що характеризується числом усвідомлених інтегрованих зв'язків знання з іншими	КГ	3	12,50	8	33,33	12	50,00	1	4,17
		ЕГ	7	30,43	10	43,48	6	26,09	0	0,00
4	уміння оптимально використовувати набуту інформацію на практиці	КГ	2	8,33	6	25,00	14	58,33	2	8,33
		ЕГ	8	34,78	11	47,83	4	17,39	0	0,00
Середній показник		КГ	3	12,50	7	29,17	13	53,13	1	5,21
		ЕГ	8	34,78	10	43,48	5	21,74	0	0,00

На високому й достатньому рівнях у КГ за першим показником знаходилося 41,67 % студентів, а в ЕГ – 78,26 %. За третім показником на високому й достатньому рівнях в КГ кількість студентів дорівнювала 45,83 %, а в ЕГ – 73,91 %. Аналогічні зміни спостерігалися й за другим показником. За четвертим показником в ЕГ перебувало 82,61 % студентів. Тобто і на цьому факультеті відбувся позитивний вплив авторської системи формування професійної ідентичності.

Розрахунок середнього значення сформованості діяльнісно-практичного компонента для студентів інституту педагогіки і психології (спеціальність – початкова освіта) на високому й достатньому рівнях показав, що в КГ він

дорівнює 20,83 %, а в ЕГ – 39,13 %.

Порівнюючи результати таблиць 5.22-5.24, дійшли висновку, що порядок розміщення факультетів за результатами сформованості професійної ідентичності можна подати в такій послідовності: історичний факультет, інститут педагогіки і психології (спеціальність – початкова освіта), факультет філології і журналістики.

Результати аналізу відображено графічно на рисунку 5.12.

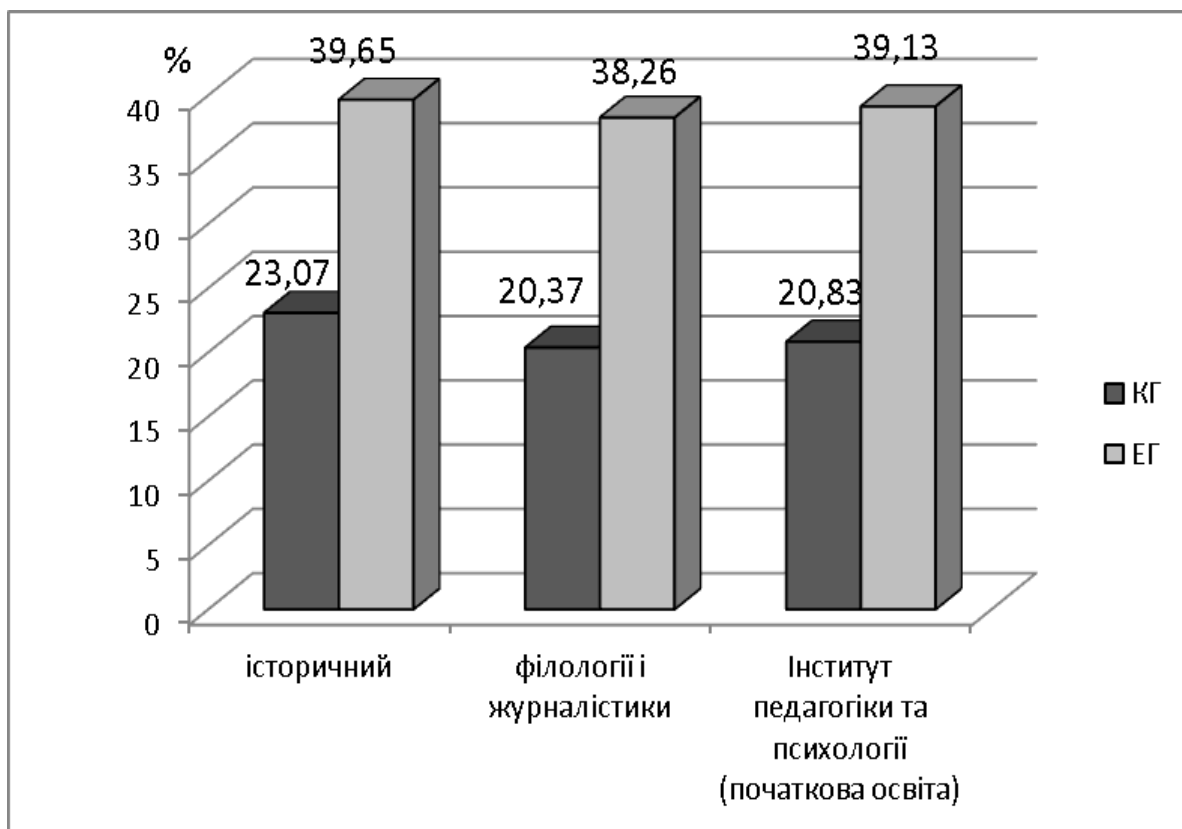


Рис.5.12. Показники сформованості діяльнісно-практичного компоненту майбутніх учителів

У дослідженнях з педагогіки та психології часто виникає необхідність з'ясувати, чи розрізняються генеральні сукупності, з яких узято вибірки. Наприклад, чи відрізняються між собою експериментальна й контрольна група студентів за результатами навчальних досягнень під час застосування різних методик навчання. Методи перевірки статистичних гіпотез про однорідність вибірок можуть бути реалізовані на основі *параметричних* і *непараметричних* критеріїв для незалежних (незв'язаних) і залежних (зв'язаних) вибірок. Отже,

гіпотези про однорідність вибірок – це гіпотези про схожість або відмінність двох і більше вибірок.

Статистична перевірка об'єктивності результатів у досліджуваних групах проводилася за допомогою критерію достовірності відмінностей середніх величин – t-критерію Стюдента для незалежних вибірок (t-test for Independent Samples) [17, с. 41-44]. Метою цієї перевірки було визначити, чи суттєвими є відмінності в результатах сформованості професійної ідентичності студентів ЕГ та КГ для кожного факультету. Припускали, що для рівня значущості $\alpha = 0,01$ відмінності в отриманих результатах експериментальної та контрольної груп будуть суттєвими, а нульова гіпотеза H_0 заперечена. Якщо $t_{\text{екс.}}$ менше, ніж $t_{\text{кр.}}$ (де $t_{\text{екс.}}$ – результат математичної обробки даних, а $t_{\text{кр.}}$ – таблична величина, то приймається нульова гіпотеза, тобто зафіксовані розбіжності результатів, отриманих в експериментальній та контрольній групах, зумовлені дією випадкових чинників. Якщо ж $t_{\text{екс.}}$ більше, ніж $t_{\text{кр.}}$, це свідчить про ефективність педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів.

Для обчислення критерію $t_{\text{есп.}}$ скористалися формулами (5.1) [17, с. 19] і (5.2) [17, с. 41]:

$$D_{\text{с}} = \frac{\sum_{i=1}^k (x_i - \bar{x})^2 \cdot m_i}{n} \quad (5.1)$$

де x_i – це i -та величина з вибірки, яка випадає m_i разів;

n – об'єм вибірки;

$\bar{x}$ – середнє значення вибірки;

k – кількість різних значень у вибірці.

$$t_{\text{екс}} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{n_1 \cdot D_x + n_2 \cdot D_y}} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2} \cdot (n_1 + n_2 - 2)} \quad (5.2)$$

де n_1, n_2 – кількість студентів в обох вибірках;

$\bar{x}, \bar{y}$ – середнє значення результатів обох вибірок;

D_x, D_y – дисперсії обох вибірок;

$f(\alpha, n_1 + n_2 - 2)$ – ступені свободи, α - найвищий рівень значущості.

Розглянемо результати обчислення критерію $t_{\text{екс}}$ для кожного факультету (табл. 5.28, 5.29, 5.30).

Таблиця 5.28

Результати визначення t-критерію Стюдента для студентів історичного факультету

Компо- ненти	Групи		СБ	Показники, які використовуються для обчислення критерію Стюдента										
	КГ	26		Рівні				$(x_i - \bar{x})$				$\sum_{i=1}^k (x_i - x_j)$	D	$t_{кр} = 2,66$
	ЕГ	29		2	3	4	5	2	3	4	5			$t_{екс.}$
Когні- тивний	КГ		3,6	3	8	12	3	1,62	0,62	-0,39	-1,39	16,54	0,636	2,833
	ЕГ		4,2	0	6	13	10	2,23	1,23	0,23	-0,77	17,66	0,609	
Мотива- ційний	КГ		3,6	2	12	8	4	1,56	0,56	-0,44	-1,44	16,92	0,651	2,713
	ЕГ		4,1	0	7	11	11	2,15	1,15	0,15	-0,85	16,91	0,583	
Емоційно- ціннісний	КГ		3,5	2	12	8	4	1,54	0,54	-0,46	-1,46	17,14	0,659	2,773
	ЕГ		4,1	0	6	13	10	2,14	1,14	0,14	-0,86	16,82	0,58	
Емпатій- ний	КГ		3,5	2	13	7	4	1,53	0,53	-0,47	-1,47	17,25	0,663	2,713
	ЕГ		4,1	0	7	12	10	2,12	1,12	0,12	-0,89	16,65	0,574	
Комуні- кативний	КГ		3,5	2	13	7	4	1,51	0,51	-0,49	-1,49	17,37	0,668	2,979
	ЕГ		4,2	0	7	11	11	2,16	1,16	0,16	-0,84	17,01	0,586	
Діялісно- операційний	КГ		3,5	2	12	8	4	1,54	0,54	-0,46	-1,46	17,14	0,659	2,773
	ЕГ		4,1	0	6	13	10	2,14	1,14	0,14	-0,86	16,82	0,58	

У відповідності з таблицею t-критерію Стюдента при ступені свободи 53 і найвищим рівнем значущості 0,01 табличне значення $t_{кр} = 2,66$, а отримані показники за кожним компонентом є вищими за табличні, що свідчить про суттєві відмінності в рівнях сформованості компонентів професійної ідентичності в досліджуваних групах, а відтак про ефективність формувальних заходів в експериментальній групі студентів історичного факультету (рис. 5.13).

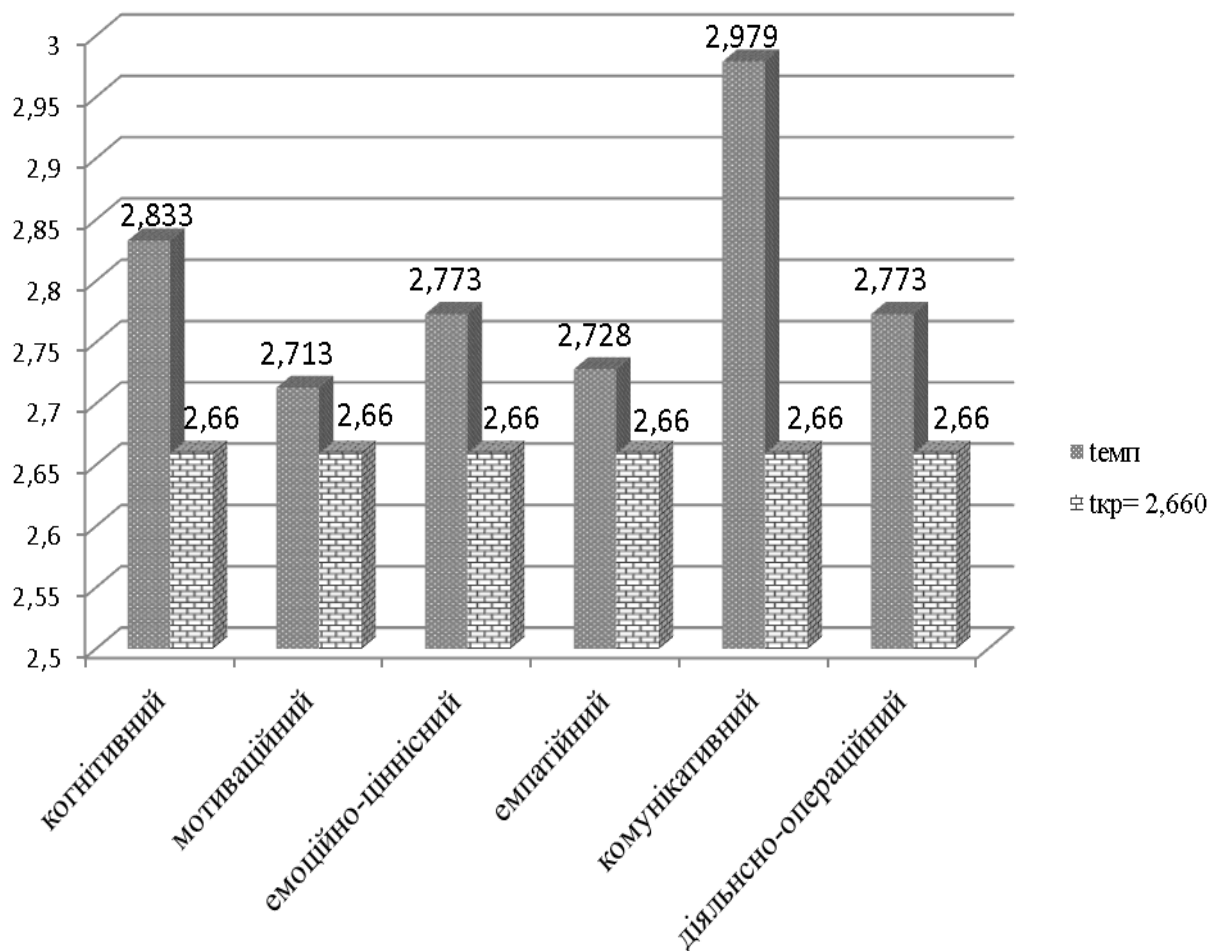


Рис. 5.13. Зміни t-критерію Стюдента за результатами дослідження для студентів історичного факультету

Показники для майбутніх учителів факультету філології і журналістики подано в таблиці 5.29.

Таблиця 5.29

Результати визначення t-критерію Стюдента для студентів факультету
філології і журналістики

Компо- ненти	Групи		СБ	Показники, які використовуються для обчислення критерію Стюдента										$t_{кр}=2,638$
	КГ	26		Рівні				$(x_i - \bar{x})$				$\sum_{i=1}^k (x_i - x_j)$	D	
	ЕГ	29		2	3	4	5	2	3	4	5			$t_{екс.}$
Когні- тивний	КГ		3,5	2	19	11	4	1,48	0,48	0,52	1,52	17,69	0,681	2,722
	ЕГ		4,1	0	8	15	10	2,07	1,07	0,07	0,93	16,36	0,564	
Мотива- ційний	КГ		3,4	3	19	12	2	1,42	0,42	-0,58	-1,58	18,43	0,709	2,814
	ЕГ		4	0	7	18	8	2,03	1,03	0,03	-0,97	16,13	0,556	
Емоційно- ціннісний	КГ		3,4	3	19	10	4	1,38	0,38	-0,62	-1,62	18,90	0,727	2,696
	ЕГ		4	0	8	17	8	1,97	0,97	-0,03	-1,03	15,89	0,548	
Емпаті- й-ний	КГ		3,4	2	18	13	3	1,44	0,44	-0,57	-1,57	18,21	0,7	2,737
	ЕГ		4	0	7	18	8	2,03	1,03	0,03	-0,97	16,13	0,556	
Комуні- кативний	КГ		3,4	3	18	11	4	1,43	0,43	-0,57	-1,57	18,32	0,704	2,731
	ЕГ		4	0	8	16	9	2,02	1,02	0,02	-0,98	16,09	0,555	
Діяльнісно- операційний	КГ		3,4	1	20	12	3	1,43	0,43	-0,57	-1,57	18,32	0,704	2,675
	ЕГ		4	0	8	17	8	2,01	1,01	0,01	-0,99	16,03	0,553	

У відповідності з таблицею t-критерію Стюдента при ступені свободи 67 і найвищим рівнем значущості 0,01 табличне значення $t_{кр}=2,638$ (рис. 5.14), а отримані показники за кожним компонентом є вищими за табличні, що свідчить про суттєві відмінності в рівнях сформованості компонентів професійної ідентичності в досліджуваних групах, а відтак про ефективність формувальних

заходів в експериментальній групі студентів факультету філології і журналістики.

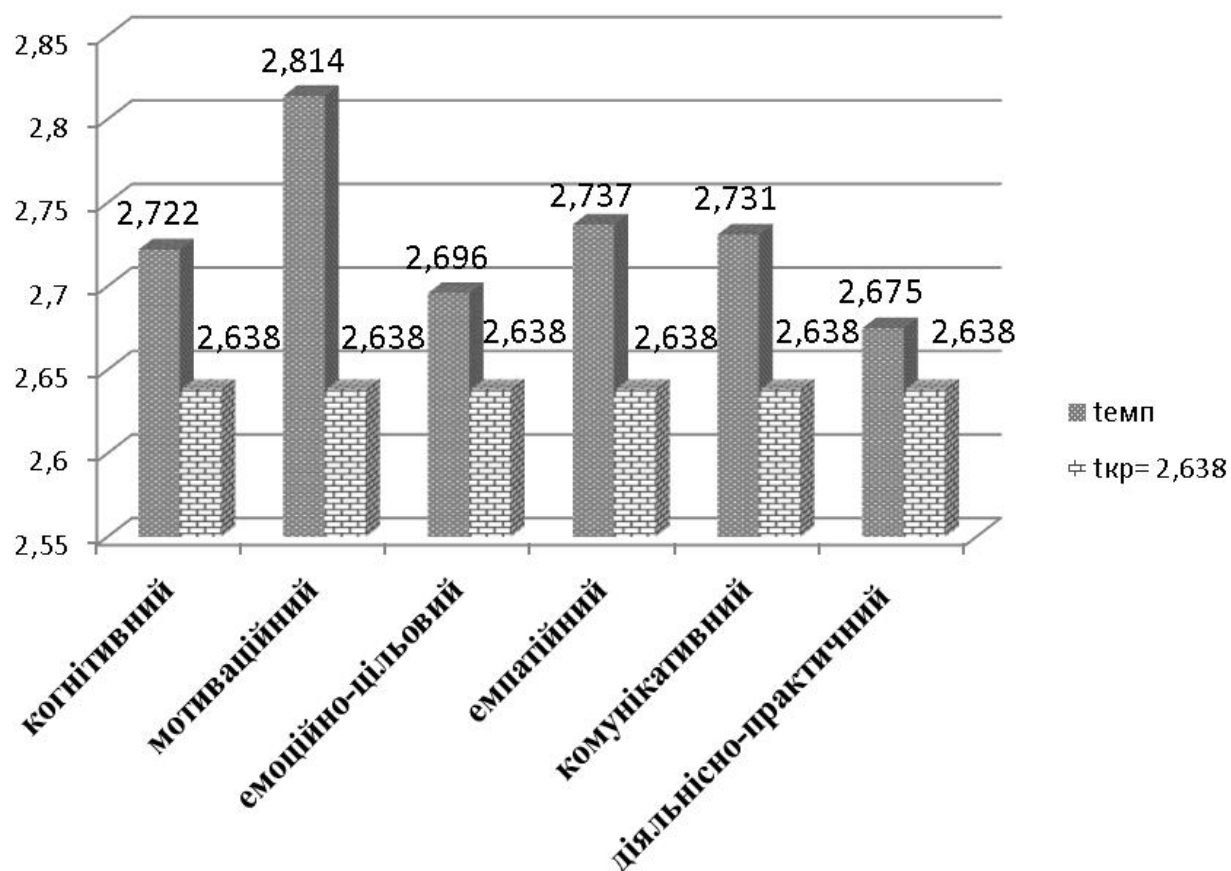


Рис. 5.14. Зміни t-критерію Стюдента за результатами дослідження для студентів факультету філології і журналістики

Аналогічні дослідження було проведено з майбутніми вчителями початкової школи (табл. 5.30).

Таблиця 5.30

Результати визначення t-критерію Стюдента для студентів інституту педагогіки і психології (спеціальність – початкова освіта)

Компо- ненти	Групи		СБ	Показники, які використовуються для обчислення критерію Стьюдента										
	КГ	26		Рівні				$(x_i - \bar{x})$				$\sum_{i=1}^k (x_i - x_j)$	D	$t_{кр}=2,689$
	ЕГ	29		2	3	4	5	2	3	4	5			$t_{екс.}$
когні- тив- ний	КГ		3,5	2	11	9	2	1,5	0,5	0,5	1,5	17,5	0,673	2,841

Компо- ненти	Групи		СБ	Показники, які використовуються для обчислення критерію Стьюдента										
	КГ	26		Рівні				$(x_i - \bar{x})$				$\sum_{i=1}^k (x_i - x_j)$	D	$t_{кр}=2,689$
				2	3	4	5	2	3	4	5			
	ЕГ	29		2	3	4	5	2	3	4	5			$t_{екс.}$
	ЕГ		4,1	0	5	11	7	2,12	1,12	0,12	0,88	16,65	0,574	
Мотиваці- йний	КГ		3,5	1	13	7	3	1,47	0,47	-0,53	-1,53	17,79	0,684	2,705
	ЕГ		4,1	0	6	10	7	2,06	1,06	0,06	-0,94	16,28	0,561	
Емоційно- ціннісний	КГ		3,4	2	12	8	2	1,43	0,43	-0,57	-1,57	18,26	0,702	2,878
	ЕГ		4,1	0	5	11	7	2,06	1,06	0,06	-0,94	16,28	0,561	
Емпатій- ний	КГ		3,4	2	13	7	2	1,38	0,38	-0,63	-1,63	18,97	0,73	2,849
	ЕГ		4	0	6	11	6	2	1	0	-1	16	0,552	
Комуні- кативний	КГ		3,4	2	13	6	3	1,42	0,42	-0,58	-1,58	18,43	0,709	2,808
	ЕГ		4	0	6	10	7	2,03	1,03	0,03	-0,97	16,13	0,556	
Діяльнісно- операційний	КГ		3,5	1	13	7	3	1,49	0,49	-0,51	-1,51	17,60	0,677	2,947
	ЕГ		4,1	0	5	10	8	2,13	1,13	0,13	-0,87	16,76	0,578	

Згідно з таблицею t-критерію Стьюдента при ступені свободи 45 і найвищим рівнем значущості 0,01 табличне значення $t_{кр} = 2,689$, а отримані показники за кожним компонентом є вищими за табличні, що свідчить про суттєві відмінності в рівнях сформованості компонентів професійної ідентичності в досліджуваних групах, а відтак про ефективність формувальних заходів в експериментальній групі студентів інституту педагогіки і психології (спеціальність – початкова освіта).

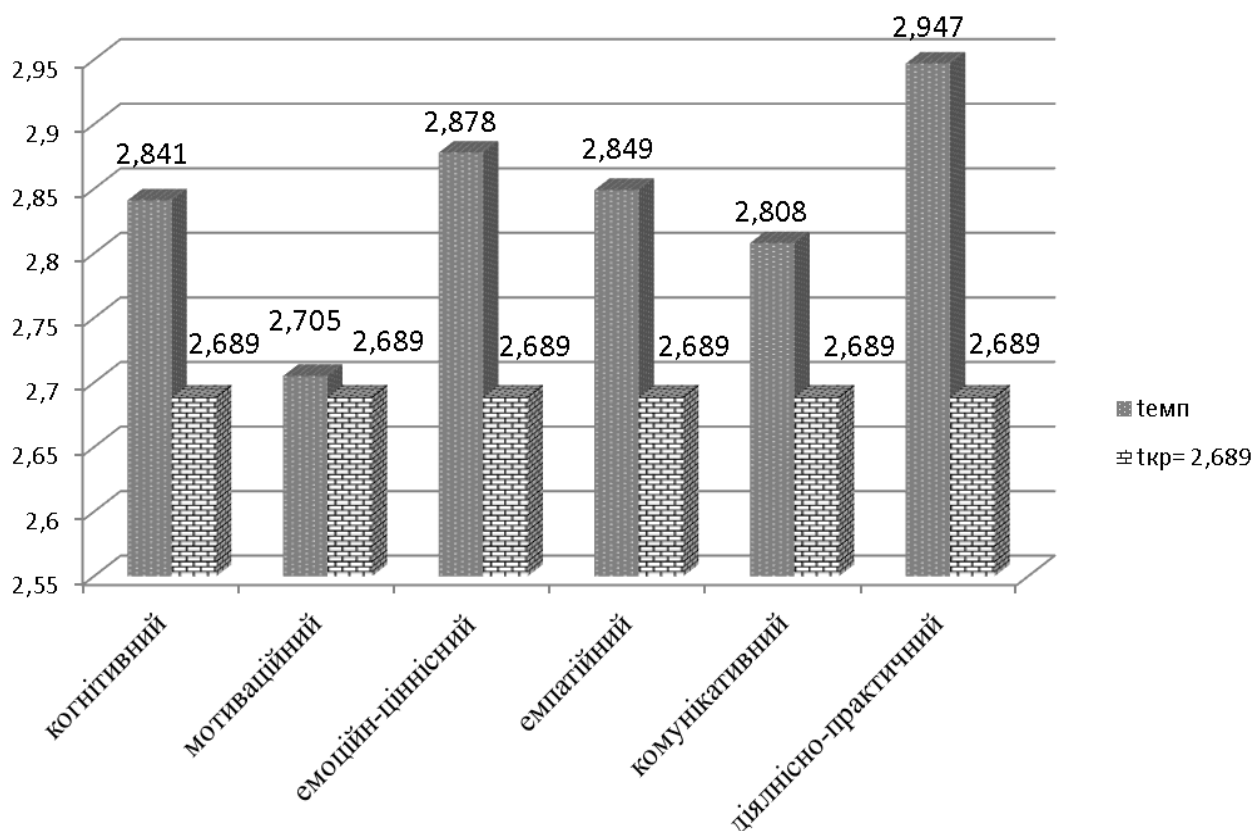


Рис.5.15. Зміни t-критерію Ст'юдента за результатами дослідження для студентів інституту педагогіки і психології (спеціальність початкова освіта)

Таким чином, статистична перевірка об'єктивності результатів у досліджуваних групах за допомогою критерію достовірності відмінностей середніх величин – t-критерію Ст'юдента – для незалежних вибірок показала наявність суттєвих відмінностей у результатах сформованості професійної ідентичності експериментальної та контрольної груп для кожного факультету, що свідчить про ефективність авторської педагогічної системи.

На основі праць Дж. Марсія [499, с. 12] дійшли висновку, що виду здобутої ідентичності відповідає високий рівень сформованості компонентів професійної ідентичності, мораторію – достатній, передчасній ідентичності – середній і розмитій – низький. Визначивши середні значення сформованості професійної ідентичності на кожному факультеті, результати на кінець педагогічного експерименту подали в таблиці 5.31.

Таблиця 5.31

Зведена таблиця видів сформованості професійної ідентичності

Факультети	Групи	Види сформованості професійної ідентичності							
		здобута		мораторій		передчасна		розмита	
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Історичний	КГ/26	4	15,17	8	31,84	12	45,09	2	7,91
	ЕГ/29	10	35	13	44,25	6	20,31	0	0,00
Філології і журналістики	КГ/36	3	8,95	12	31,95	19	52,32	2	6,64
	ЕГ/33	9	25,88	17	51,01	8	22,89	0	0,00
Інститут педагогіки і психології	КГ/24	3	10,18	7	31,02	13	52,14	2	6,65
	ЕГ/23	7	30,44	11	45,66	6	23,92	0	0,00

Аналіз результатів в ЕГ значно перевищує їх у КГ на всіх факультетах. На історичному факультеті на рівні здобутої ідентичності і мораторії кількість студентів дорівнює 79,25 %, на факультеті філології і журналістики – 76,85 %, а на спеціальності «початкова освіта» їх кількість на цих рівнях складала 76,10 %. У ЕГ відсутні студенти на рівні розмитої ідентичності.

Таблиця 5.32

Динаміка розвитку видів сформованості професійної ідентичності на початок і кінець педагогічного дослідження

Факультети	Етапи експер.	Види сформованості професійної ідентичності, %							
		здобута		мораторій		передчасна		розмита	
			Δ		Δ		Δ		Δ
Історичний	ПЕ	10,96	24,04	24,66	19,59	45,21	-24,90	19,18	-19,18
	КЕ	35,00		44,25		20,31		0	
Філології і журналістики	ПЕ	8,16	17,72	20,41	30,60	55,10	-32,21	16,33	-16,33
	КЕ	25,88		51,01		22,89		0	
Інститут педагогіки і психології	ПЕ	10,34	20,10	24,14	21,52	50,00	-26,08	15,52	-15,52
	КЕ	30,44		45,66		23,92		0	

Проведений аналіз динаміки середніх значень сформованості професійної ідентичності в процесі педагогічного експерименту дозволив дійти висновку: запропонована педагогічна система позитивно впливає на процес формування професійної ідентичності засобами інформаційних технологій у майбутніх учителів.

Найбільш суттєві зміни із здобутою ідентичністю відбулися в студентів

історичного факультету (на 24,04%). У той же час у студентів факультету філології і журналістики позитивні зміни зафіксовано в межах 17,72%. А за мораторієм у них спостерігаються зміни на 30,60%.

За такими видами професійної ідентичності, як передчасна і розмита, на всіх факультетах відбулося значне зменшення кількості студентів. Лідерами в цьому виявилися студенти факультету філології і журналістики.

За передчасною професійною ідентичністю кількість студентів цього факультету зменшилася на 32,2%.

Тобто загальна тенденція за результатами сформованості професійної ідентичності для майбутніх учителів спрямована на її підвищення.

Якщо визначити усереднені значення підвищення сформованості (здобутої та мораторію) видів професійної ідентичності, то одержимо такі значення: здобута – збільшилася на 20,62%, мораторій – на 23,90%. На завершення педагогічного експерименту на високому й достатньому рівнях сформованості професійної ідентичності перебувало більше студентів, ніж на початку експерименту.

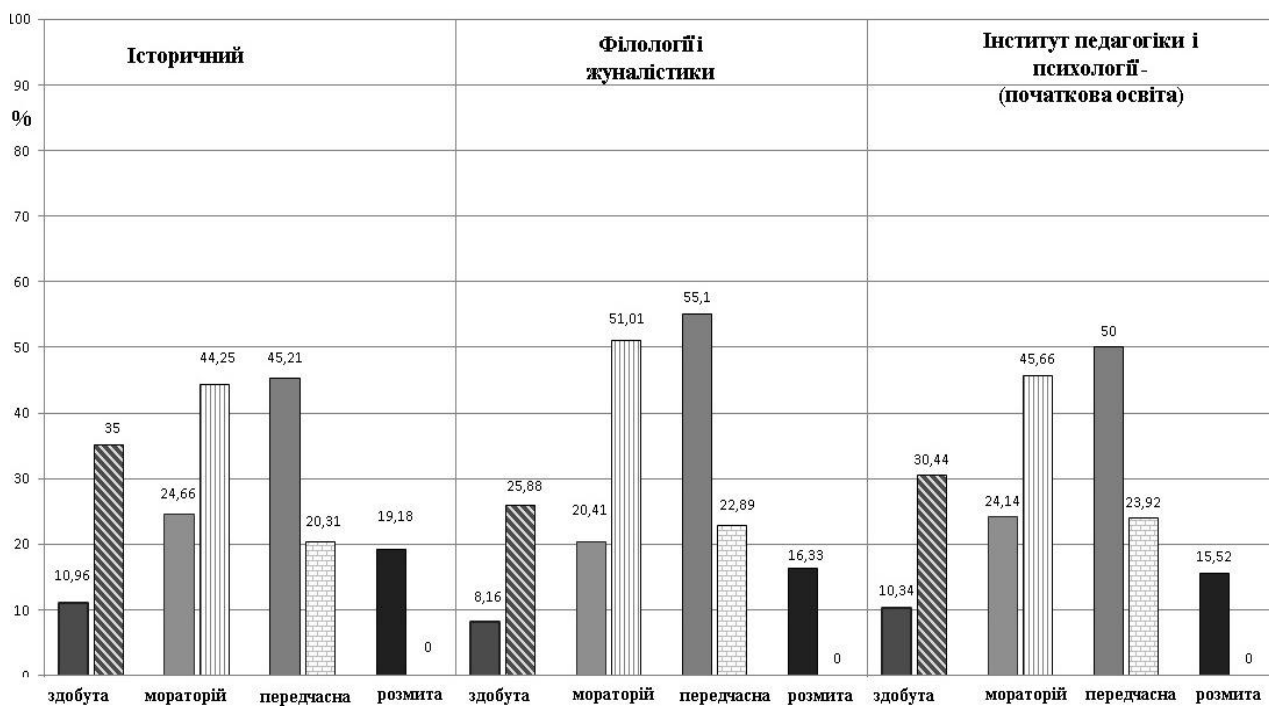


Рис. 5. 16. Динаміка сформованості професійної ідентичності під час педагогічного експерименту

На рис.5.16 подано числові значення показників сформованості за видами професійної ідентичності. Підвищення рівня сформованості відбулося за здобутою ідентичністю і мораторієм. Для визначення динаміки сформованості професійної ідентичності використане усереднені показники.

Наші дослідження показали, що незалежно від спеціалізацій майбутніх учителів під впливом запропонованої педагогічної системи формується професійна ідентичність і як засіб використовуються інформаційні технології. Таким чином, ефективність педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій доведено. Гіпотеза дослідження підтверджена.

Висновки до п'ятого розділу

1. Педагогічний експеримент із визначення ефективності педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів проводився поетапно: 1-й етап – формулювання мети, вивчення літератури, з'ясування особливостей професійної ідентичності майбутніх учителів, визначення компонентів та стану сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів; 2-й етап – окреслення завдань дослідження, концепцій, вивчення й обґрунтування психолого-педагогічних умов, розробка педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів; 3-й етап – тестування, математичні обчислення результатів, підведення підсумків.

2. Педагогічний експеримент складався з констатувального й формувального етапів. На констатувальному етапі експерименту визначено стан сформованості професійної компетентності випускників історичного, факультету, філології і журналістики, інституту педагогіки і психології (відділення початкової освіти). За результатами експерименту основна кількість студентів знаходиться на середньому й низькому рівнях сформованості компонентів, що аргументувало проведення формувального етапу експерименту.

3. За результатами формувального етапу експерименту (упровадження педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів) виявлено: найкращі результати характеризують операційно-діяльнісний і мотиваційний компоненти. Розподіл між факультетами показав, що студенти історичного факультету займають провідне положення за чотирма компонентами. Студенти факультету філології і журналістики посідають перше місце за двома компонентами, а студенти інституту педагогіки і психології (спеціальність – початкова освіта) – друге місце за трьома компонентами. Такі результати підтверджують ефективність запропонованої педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів.

Матеріали розділу подано в статтях автора [334; 350; 353].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретико-методологічний аналіз, узагальнення та нове вирішення проблеми формування професійної ідентичності майбутніх учителів, що дозволило сформулювати такі висновки:

1. Професійна підготовка майбутніх учителів має важливе значення для підготовки учнів загальноосвітніх шкіл. На основі узагальнення наукових праць вітчизняних і закордонних учених визначено, що професійна ідентичність є одним із суттєвих понять у психолого-педагогічних дослідженнях. Нині в психології розрізняють поняття «ідентифікація» та «ідентичність». Якщо «ідентифікація» – це процес самоототожнення особистості на основі емоційно-когнітивних зв'язків, норм, правил і цінностей, що є значущими для власного внутрішнього світу, то «ідентичність» – це динамічне утворення, почуття самоототожнення, власної істинності, повноцінності та усвідомлення особистістю причетності до світу інших. Відтак ідентифікація відіграє роль чинника формування особистісної ідентичності,

Особливе місце відводиться професійній ідентичності, сутність якої проявляється в мотиваційній, когнітивній, емоційній та діяльнісній характеристиці особистості, що забезпечують орієнтацію у світі професій, професійній спільноті. Професійна ідентичність може формуватися лише на етапі узгодження основних елементів професійного процесу під час безпосереднього входження особистості в професійну діяльність та оволодіння нею. Вона є регулятором, що виконує стабілізуючу та перетворюючу функції.

Прикінцевим утіленням професійної ідентичності можна вважати специфічну особистісну властивість у становленні професіонала, що проявляється в його емоційному стані на різних етапах професійного становлення. Цей стан зумовлений ставленням людини до професійної діяльності та процесу професіоналізації як засобу соціалізації, самореалізації.

Однією зі складових професійної компетентності вчителя є його професійна ідентичність, під якою розуміють сукупність усвідомлення,

відповідності та співставлення. Усвідомлення своєї приналежності професії педагога; уявлення про свою відповідність певним вимогам професії та співставлення своєї відповідності з професійним образом.

Визначено методологічні підходи до формування професійної ідентичності майбутніх учителів: суттєвий вплив серед яких на означений процес мають системний, діяльнісний, праксеологічний, синергетичний і особистісно орієнтований.

2. У становленні професійної ідентичності майбутніх учителів педагогічного ВНЗ виокремлено три основні етапи: первинний вибір(студенти знайомляться з професійною спільнотою); підтвердження чи спростування первинного вибору(передбачає можливість суттєвої зміни в професійних уподобаннях, а також намірах студентів); реалізація первинного вибору в діяльності(відбувається перехід студентів до ототожнення себе зі своєю професійною діяльністю). Ці етапи зумовлені особливостями формування професійної ідентичності майбутніх учителів: забезпечення формування педагогічної майстерності, починаючи з 1 курсу; володіння засобами інформаційних технологій; сформованість умінь роботи з електронним бібліотечним каталогом; наявність знань, умінь і навичок самоаналізу, саморозвитку, самоідентифікації; вміння визначати власні можливості, передбачати здатність до педагогічної діяльності; вміння самостійно оволодівати психологічними, педагогічними й методичними знаннями з фахових дисциплін; усвідомлення власної значимості як вчителя фахової дисципліни й вихователя молодого покоління; вміння аналізувати власні помилки й бажання їх виправляти.

У структурі професійної ідентичності визначено компоненти та критерії її сформованості: мотиваційний з критерієм – сформованість мотивів і цілей майбутньої професійної діяльності; когнітивний з критерієм – уміння здійснювати пошук та обробку інформації; емоційно-вольовий з критерієм – емоційне ставлення до діяльності, вольові риси, емпатійний з критерієм – відбиття емоційних переживань внутрішнього світу іншої людини;

комунікативний з критерієм – сформованість комунікативних умінь, діяльнісно-практичний з критерієм – наявність сформованих професійних умінь та навичок.

Одержані результати констатувального етапу експерименту підтвердили, що основна кількість студентів-випускників перебуває на середньому й низькому рівнях сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів.

Визначено, що основними причинами середнього й низького рівнів сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів є такі: студенти не хочуть або не мають часу проявляти активний інтерес до професійного майбутнього; формальність вибору цілей, цінностей; перебування в кризовому стані ідентичності; недостатність аргументації про можливі варіанти професійного розвитку, вагання в примірюванні на себе різних професійних ролей, прагнення якомога більше дізнатися про різні спеціальності і шляхи їх одержання, але невпевненість у виборі.

3. Результати аналізу формування професійної ідентичності показали, що концепти професійної ідентичності підпорядковані таким групам чинників, як: концептогенні (зумовлюють виникнення нових понять, визначень (концептів), підходів (концепцій) у процесі вивчення нових предметів, явищ (або вивчення нових сторін відомих предметів, явищ); системоорганізуючі (створення інноваційної педагогічної системи є колективним творчим процесом); системорозвивальні (обумовлені об'єктивними суперечностями, що зумовлюють діяльність суб'єкта); чинники обміну, що забезпечують взаємодію між локальним освітнім середовищем (інноваційна педагогічна система); чинники функціональних зв'язків («середовище функціонування структури»). Такі чинники сприяли створенню концепцій, що характеризують професійну ідентичність: загальна психологічна концепція, котра опирається на теорію особистості Р. Бернса; соціальна концепція професійної ідентичності. Ці чинники вплинули на визначення компонентів.

Визначено концепцію формування основ професійної ідентичності майбутніх учителів з урахуванням особливостей професійної ідентичності педагогічної діяльності. Виокремлено рівні прояву концепції.

На *методологічному рівні* на основі аналізу філософських положень теорії пізнання, з урахуванням філософських, педагогічних, психологічних наукових концепцій, сучасних теорій людського капіталу та професійної освіти, європейських концепцій щодо інформатизації освітнього процесу визначалися теоретико-методологічні засади розвитку особистості та її професіоналізації, досліджувався філософський зміст процесу ідентифікації як базисного явища, завдяки якому відбувається особистісний розвиток людини. При цьому були використані системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, інтегративний, синергетичний, акмеологічний підходи.

На *теоретичному рівні* визначено основні концепції професійної ідентичності, уточнено сутність дефініцій дослідження (ідентифікація, професійна ідентичність), обґрунтовано теоретичні основи побудови педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій та психолого-педагогічні умови, що визначають її ефективність шляхом інтеграційного перетворення змісту та узгодження програм викладання дисциплін, розроблено декілька видів модульних технологій, серед яких меті дослідження відповідають модульно-розвивальна, модульно-кредитна, модульно-проектна, модульно-рейтингова.

Практичний рівень полягав у прикладній реалізації всіх складових педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій шляхом реалізації психологічних і педагогічних умов та дослідження її ефективності.

Реалізація концептуальних підходів до формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій надала можливість представляти професійну підготовку майбутніх педагогів як систему науково обґрунтованих педагогічних впливів, закономірностей, підходів й принципів.

4. Процес формування професійної ідентичності майбутніх учителів є одним із важливих у підготовці фахівців у вищій школі. Він здійснювався за допомогою складових педагогічної системи такого процесу.

Першою складовою педагогічної системи обрано *цільові орієнтації*: дидактичні, розвивальні, виховні, соціальні. *Дидактичні орієнтири* передбачають формування теоретичної свідомості й мислення. *Розвивальні* спрямовані на розвиток загальнонавчальних умінь і навичок, індивідуальних пізнавальних і творчих здібностей. *Виховні орієнтири* допомагають студентам у самовизначенні й саморозвитку, сприяють формуванню в них індивідуального стилю діяльності, виробленню індивідуальної позиції, виховання самостійності, здатності до співробітництва. *Соціальні* передбачають формування соціальних умінь та навичок, необхідних у майбутній педагогічній діяльності, оволодіння дієвими зразками й моделями професійної діяльності, навичками сучасного соціального життя, суспільно-значущими цінностями.

Другою складовою педагогічної системи обрано комплекс специфічних принципів: провідна роль теоретичних знань; принцип індивідуального підходу; навчання на високому рівні утруднення; ідея вільного вибору; варіативність процесу навчання; автономізація навчального процесу; педагогізація діяльності кожного студента; активізація студента в процесі навчання; співробітництво та взаємодопомога в навчанні.

Проведені дослідження показали, що використання запропонованих принципів сприяє встановленню взаємозв'язків між викладачем і студентом, удосконаленню змісту навчальних дисциплін, оскільки вони спрямовані на покращення навчально-виховного процесу, вибір форм і методів навчання.

Наступними складниками педагогічної системи були методологічні й педагогічні підходи: діяльнісний, системний, аксіологічний, праксеологічний, синергетичний, особистісно орієнтований, компетентнісний, автономізований.

5. Визначено психологічні й педагогічні умови та розроблено методику їх реалізації. Їх вибір базувався на основі обраних підходів, і такими умовами є: педагогічні (використання можливостей інформаційного середовища Moodle у

формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів, застосування проектного навчання в процесі формування професійної ідентичності майбутніх учителів) і психологічні (підвищення інтересу до формування професійної ідентичності на основі індивідуалізації навчання; застосування інтерактивних методів навчання для розвитку самомотивації, емпатії та рефлексії). Перша педагогічна умова передбачає впровадження електронного навчально-методичного комплексу на основі інформаційного середовища Moodle. У такому комплексі є: тексти лекцій, лабораторні заняття, тести завдань, індивідуально-творчі завдання, словник термінів, глосарій. Упровадження ЕНМК забезпечило ефективність самостійності в оволодінні знаннями, навичками роботи на комп'ютері, вміннями приймати рішення, реалізовувати їх. Друга педагогічна умова спрямована на підвищення якості формування професійної ідентичності шляхом упровадження проектної технології, оскільки вона є практичною основою особистісно орієнтованого професійного навчання в процесі навчальної діяльності студента. Основна мета проектної технології – інтеграція професійної підготовки суб'єктів навчання з різних навчальних дисциплін для встановлення міцніших міждисциплінарних зв'язків.

Перша психологічна умова стосується індивідуалізації навчання і базується на особистісно орієнтованому підході. Для цього були використані декілька методів: вивчення додаткової літератури, розв'язання нестандартних задач, спеціальні лабораторні роботи, підготовка доповідей і рефератів, самостійна робота різного рівня складності. Друга психологічна умова впроваджена шляхом використання індивідуально-творчих і тестових завдань, тренінгів професійної ідентичності.

6. У структурно-функціональній моделі системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів виокремлено такі складники, як: мета, концептуальний блок (концептуальні чинники, методологічні підходи, види концепцій, професійна орієнтація, відбір, професійне навчання, адаптація); практичний блок (поетапність, види компонентів, критерії і показники, засоби

інформаційно-комунікаційних технологій, психологічні й педагогічні умови, рівні сформованості, результат). Усі складові моделі знаходяться у взаємозв'язку.

7. Проведена діагностика результатів формувального експерименту засвідчила якісні та кількісні зміни. Аналіз якості сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів показав позитивний вплив педагогічної системи на цей процес. Перевірка сформованості компонентів професійної ідентичності також дала позитивні результати.

За результатами формувального експерименту (впровадження педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів) виявлено: найкращі результати характеризують мотиваційний та операційно-діяльнісний компоненти. Розподіл між факультетами показав, що студенти історичного факультету займають провідне положення за сформованістю всіх компонентів. Студенти факультету філології та журналістики посідають перше місце за двома компонентами. Студенти Інституту педагогіки і психології (відділення початкової освіти) займають друге місце за трьома компонентами. Такі результати підтверджують ефективність запропонованої педагогічної системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів.

Проведене дослідження, звісно, не вичерпує всіх аспектів проблеми формування професійної ідентичності майбутніх учителів. Окремій педагогічній розвідки потребують питання підготовки випускників ЗОШ до вибору професії, усвідомлення себе в майбутній професії, бачення перспектив власного професійного зростання. У вищому педагогічному навчальному закладі необхідно дослідити також шляхи впровадження в навчально-виховний процес принципу автономізації й автономізованого педагогічного підходу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллаева М. М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический поход / Мехирбан Махаметжановна Абдуллаева // Психологический журнал. – 2004. – Т.25. – № 2. – С. 86-95.
2. Абсалямова Я. В. Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах / Яна Вадимівна Абсалямова // Рідна школа. – 2006. – №7. – С.41-44.
3. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: Методологические проблемы / Анатолий Николаевич Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
4. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / Альфред Адлер. – М.: Издательство Института психотерапии, 2002. – 224 с.
5. Акофф Р. О целеустремленных системах / Р. Акофф, Ф. Эмери. – М.: Сов. радио, 1974. – 272 с.
6. Алексюк А. М. Експериментальне впровадження технології модульної організації навчання у вищій школі / Анатолій Миколайович Алексюк // Проблеми вищої школи. – К.: Вища школа. – 1994. – вип.79. – С.3-6.
7. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання. Навчальний посібник / Анатолій Миколайович Алексюк. – Київ: ІСДО, 1993. – 220 с.
8. Алексєєва А. В. Психологічна стать як чинник становлення ідентичності у юнацькому віці: дис. канд. псих. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Анна Валеріївна Алексєєва. – Івано-Франківськ, 2006. – 233 с.
9. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Борис Герасимович Ананьев. – СПб., 2001. – 272 с.
10. Ангеловски К. Учителя и инновации: кн. для учителя / Крсте Ангеловски. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
11. Андрушко Я. С. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності особистості / Ярина Степанівна Андрушко. – [Електронний

ресурс]. – Режим доступу: http://asconf.com/rus/archive_view/562 – Назва з екрану. – Мова укр.

12. Андрущенко В. П. Стратегія освіти (За матеріалами звіту відділу філософії та прогнозування розвитку освіти Інституту вищої освіти АПН України, червень, 2006) / Віктор Петрович Андрущенко // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С.5-9.

13. Анисимов О. С. Методология: функция, сущность, становление (динамика и связь времен) / Олег Сергеевич Анисимов. – М.: ЛМА, 1996. – 380 с.

14. Антонова Н. В. Проблема личностной идентификации в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологи / Наталья Викторовна Антонова // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С.131-143.

15. Атаманчук П. С. Основи особистісно орієнтованої технології формування фахових якостей майбутнього учителя фізики / П. С. Атаманчук, В. В. Мендерецький // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 3. Фізика і математика у вищій і середній школі: Зб. наукових праць – К., 2006. – №2. – С.15-18.

16. Атаманчук П. С. Управління процесом навчально-пізнавальної діяльності / Петро Сергійович Атаманчук. – Кам'янець-Подільський: К-ПДП, 1997. – 136 с.

17. Афанасьев В. В. Математическая статистика в педагогике: учеб. пособие / В. В. Афанасьев, М. А. Сивов. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 76 с.

18. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография / Наталья Цыденовна Бадмаева. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2004. – 280 с.

19. Балик Н. Р. Використання соціальних сервісів WEB 2.0 в галузі вузівської та післявузівської педагогічної освіти з інформатики / Надія

Романівна Балик // Наукові записки Тернопільського НПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2008. – №7. – С.88-90.

20. Балик Н. Р. Інноваційний тренінг. Застосування ІКТ-технологій у проектному менеджменті. Навчально-методичні матеріали / Н. Р. Балик, Г. П. Шмигер. – Тернопіль: ТНПУ, 2014. – 22 с.

21. Балик Н. Р. Проектна діяльність – інтеграція сучасних освітніх та інформаційних технологій. Навчально-методичні матеріали / Н. Р. Балик, Г. П. Шмигер. – Тернопіль: ТНПУ, 2015. – 24 с.

22. Балицкая Н. Н. Формирование самоидентичности у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки / Наталия Николаевна Балицкая // Пост Методика. Роль антропологічного фактора в освітніх технологіях ХХІ століття. – 2002. – №7-8(45-46). – С.241-244.

23. Балл Г. О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу / Георгій Олексійович Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник. – Ченстохова-Київ, 2000. – С.217-232.

24. Барабаш Ю. Г. Психолого-педагогічні основи вибору професії / Ю. Г. Барабаш, Р. О. Позінкевич. – Рівне: Вежа, 2003. – 201 с.

25. Березина Т. С. Становление профессиональной идентичности педагога / Татьяна Сергеевна Березина // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 7. – С.24-27.

26. Бернс Р. Развитие Я-концепции в педагогике: Пер. с англ. / Роберт Бернс. – М., 1986. – 148 с.

27. Берталанти Л. Общая теория систем, критический обзор / Людвиг фон Берталанти // Исследование по общей теории систем. – М.: Наука, 1969. – С.23-82.

28. Беспалько В. П. Дидактическая система методов обучения / В. П. Беспалько, И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1976. – 64 с.

29. Беспалько В. П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия / Владимир Павлович Беспалько // Педагогика – 1993. – №5. – С.16-25.

30. Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання у 2 кн. / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн.1. – 280 с.

31. Биков В. Ю. ІКТ-аутсорсінг і нові функції ІКТ-підрозділів навчальних закладів і наукових установ / Валерій Юхимович Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2012. – №4(30). – С.135-152.

32. Биков В. Ю. Концепція інформатизації освіти / В. Ю. Биков, В. І. Луговий, М. І. Жалдак // Рідна школа. – 1994. – №11. – С.26-29.

33. Биков В. Ю. Технології хмарних обчислень, ІКТ-аутсорсинг та нові функції ІКТ-підрозділів навчальних закладів і наукових установ / Валерій Юхимович Биков // Інформаційні технології в освіті. – 2011. – №10. – С.8-23.

34. Бирюк О. В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англomовних публіцистичних текстів: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Ольга Василівна Бирюк. – К., 2006. – 209 с.

35. Благодаренко Л. Ю. Особистісно орієнтоване навчання фізики в педагогічних класах: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Людмила Юріївна Благодаренко. – К., 2003. – 222 с.

36. Блаугберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блаугберг, Р. Р. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.

37. Блощинський І. Г. Формування самооцінки курсантів вищих військових закладів освіти у процесі навчання іноземної мови: дис. канд. пед. наук: спец. 20.02.02 «Військова педагогіка і психологія» / Ігор Григорович Блощинський. – Хмельницький, 2002. – 215 с.

38. Богданов Д. С. Аспекти формування професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів в умовах модульної оптимізації навчання / Д. С. Богданов, І. М. Богданова // Зб. допов. міжнарод. конфер. «Вища школа в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку». – К., 1996. – Т.IV. – С.50-54.

39. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: дис. д-ра пед. наук:

спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Інна Михайлівна Богданова. – К., 2003. – 441 с.

40. Богоявленська Ю. В. Праксеологічні підходи у менеджменті (теоретичне дослідження): початок / Юлія В'ячеславівна Богоявленська // Економіка України. – 2004. – № 12(517). – С.48-51.

41. Богоявленська Ю. В. Праксеологічні підходи у менеджменті (теоретичне дослідження): закінчення / Юлія В'ячеславівна Богоявленська // Економіка України. – 2005. – № 1(518). – С.59-64.

42. Бодалев А. А. О характеристиках идентификации и идентичности на ступени взрослости / Алексей Александрович Бодалев. // Мир Психологии. – 2004. – №2(38). – С.93-98.

43. Болюбаш Н. М. Створення тестів для інформаційно-освітньої системи на базі електронної платформи Moodle: Навчальний посібник / Надія Миколаївна Болюбаш. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2008. – 68 с.

44. Бондар Н. Є. Психологічні особливості самопрезентації студентської молоді в соціальних мережах інтернет / Н. Є. Бондар, Ю. І. Бондар, К. М. Дубовська // Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. – 2012. – Вип.37. – С.261-266.

45. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості: навч. посібник / Олександр Федорович Бондаренко. – Харків: Фоліо, 1996. – 237 с.

46. Борисюк А. С. До проблеми професійної ідентичності майбутнього фахівця / Алла Степанівна Борисюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №9. – С.63-68.

47. Борисюк А. С. Професійна ідентичність медичного психолога: соціально-психологічний аналіз: Монографія / Алла Степанівна Борисюк. – Ч.: Книги-XXI, 2010. – 440 с.

48. Боришевский М. И. Теоретические вопросы самосознания личности / Мирослав Иосифович Боришевский // Психологические особенности самосознания подростка. – К.: Вища школа, 1980. – С.5-38.

49. Буданов В. Г. Синергетический подход в образовании / Владимир Григорьевич Буданов // Образование и интеграция. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – Вып. 1. – С.26-35.

50. Булах І. Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах медичних навчальних закладів): дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ірина Євгенівна Булах. – К., 1995. – 430 с.

51. Бурилова С. Ю. Межпредметная интеграция в учебном процессе технического вуза: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Светлана Юрьевна Бурилова. – Новосибирск, 2001. – 247 с.

52. Буряк В. К. Умови та засоби самоосвіти студентів / Володимир Костянтинович Буряк // Вища школа. – 2002. – №6. – С.18-29.

53. Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие. 3-е издание, стереотипное / М. Ю. Бухаркина, Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 368 с.

54. Варданян Ю. В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога): дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика», 19.00.07 «Педагогическая психология» / Юлия Владимировна Варданян. – М., 1998. – 353 с.

55. Василишина Т. В. Емпатія і рефлексія як фактор ефективності педагогічного спілкування: дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Таїса Василівна Василишина. – К., 2000. – 230 с.

56. Васильченко О. М. Проблеми формування національної ідентичності української молоді / Ольга Миколаївна Васильченко // Духовність як основа консолідації суспільства. Аналітичні розробки, пропозиції наукових та практичних працівників: міжвідомчий науковий збірник. – К.: Науково-дослідний інститут «Проблеми людини», 1999. – Т.16. – С.102-105.

57. Васьков Ю. В. Сучасні освітні інноваційні концепції. Педагогічні теорії, технології, досвід / Юрій Вадимович Васьков. – Харків, 2000. – 120 с.

58. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів / Григорій Григорович Ващенко. – Київ: Українська видавнича спілка, 1997. – 441 с.

59. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і гол.ред. В. Т. Бусол. – К.: «Перун», 2004. – 1440 с.

60. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / Андрей Александрович Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 208 с.

61. Винославська О. В. Психологія: навчальний посібник / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнєцов, В. Л. Зливков. – К.: ІНК ОС, 2005. – 352 с.

62. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

63. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: Монографія / Жанна Петрівна Вірна. – Луцьк: Вежа, 2003. – 320 с.

64. Вітвицька С. С. Студент як об'єкт педагогічної діяльності / Світлана Сергіївна Вітвицька // Вісник Житомирського педагогічного університету. – Житомир, 2000. – Вип.6. – С.186-189.

65. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти : інтегративний підхід: Монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

66. Волкова О. А. Профессиональная идентичность и профессиональный маргинализм в современном обществе / Ольга Александровна Волкова // Материалы Всероссийской научной конференции «Сорокинские чтения – 2004: Российское общество и вызовы глобализации» 7-8 декабря 2004 г. Т.1. – Москва: Альфа-М, 2004. – С.261-263.

67. Воробьев Г. Г. Твоя информационная культура / Геннадий Григорьевич Воробьев. – М.: Молодая гвардия, 1988. – 303 с.

68. Всемирная энциклопедия: философия / главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. – М.: АСТ, 2001. – 1312 с.

69. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии (Исторический обзор и современные проблемы) / Татьяна Павловна Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – №2. – С.147-158.

70. Галагузова Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Юлия Николаевна Галагузова. – М., 2001. – 373 с.

71. Гальперин П. Я. Психолого-педагогические проблемы программированного обучения на современном этапе / Петр Яковлевич Гальперин. – М., 1966. – 39 с.

72. Гарбузова Г. В. Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов / Галина Владимировна Гарбузова // Управление общественными и экономическими системами. – 2007. – №1. – С.3-14.

73. Гастев А. К. Как надо работать. Практическое введение в науку организации труда. 2-е изд. / Алексей Капитонович Гастев. – М.: «Экономика», 1972. – 478 с.

74. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика / Борис Семенович Гершунский. – К.: Вища школа, 1986. – 200 с.

75. Гиглавый А. В. Работа над проектами – модель непрерывного образования в сфере ИКТ / Александр Владимирович Гиглавый // Вопросы Интернет Образования. – 2001. – № 2. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vio.uchim.info/Vio_02/cd_site/articles/Art_0_2.htm. – Заголовок з экрану. – Мова рос.

76. Глузман А. В. Инновационные технологии обучения в системе университетского педагогического образования / Александр Владимирович

Глузман // Проблемы и перспективы инновационного развития экономики. Материалы десятой международной научно-практической конференции по инновационной деятельности. – Киев-Симферополь-Алушта, 2005. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.iee.org.ua/files/conf/conf_article39.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова рос.

77. Гнатенко П. І. Ідентичність: філософський та психологічний аналіз / П. І. Гнатенко, В. М. Павленко. – К.: «АРТ-ПРЕС», 1999. – 466 с.

78. Голівер Н. О. Дидактичні умови використання комп'ютерних технологій у процесі навчання студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.09 «Теорія навчання» / Надія Олексіївна Голівер. – Луцьк, 2005. – 20 с.

79. Головань Н. О. Формування професійних здібностей майбутніх фахівців / Ніна Олексіївна Головань – К.: Вища школа, 1995. – 128 с.

80. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.

81. Гончарова О. Н. Теоретико-методические основы личностно-ориентированной системы формирования информатических компетентностей студентов экономических специальностей: дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Оксана Николаевна Гончарова. – Симферополь, 2007. – 389 с.

82. Горбатюк Р. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю: дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Роман Михайлович Горбатюк. – Тернопіль, 2010. – 583 с.

83. Горбатюк Р. М. Теоретичні основи проектної підготовки майбутніх інженерів-педагогів / Роман Михайлович Горбатюк // Молодь і ринок: щомісячний наук.-пед. журнал Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. – 2009. – № 2(49). – С.35-42.

84. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / Ирвинг Гофман. – М.: Канон-Пресс-Ц, 2000. – 304 с.
85. Григорьев Б. В. Праксиология, или Как организовать успешную деятельность: учеб. пособие / Б. В. Григорьев, В. И. Чумакова. – М.: Школьная пресса, 2002. – 144 с.
86. Губіна А. М. Простір мотиваційного успіху у професійному самовизначенні особистості / Анна Михайлівна Губіна // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. ін-ту психології ім. Г. Костюка АПН України. – 2008. – Т. XV, част. 1. – С. 213-218.
87. Гузеев В. В. Современные технологии профессионального образования: интегрированное проектное обучение. Часть 2 / В. В. Гузеев, М. Б. Романовская. – М.: Издательский центр НОУ «ИСОМ», 2006. – 50 с.
88. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога: дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Наталія Василівна Гузій. – Київ, 2007. – 577 с.
89. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури: дис. доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Олександр Іванович Гура. – Київ, 2008. – 384 с.
90. Гурджиев Г. И. Взгляды из реального мира / Георгий Иванович Гурджиев. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://fway.org/onlinelib/42-vzg/87.2009-01-30-16-00-2.html> – Назва з екрану. – Мова рос.
91. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр. – Львів, 2012. – 506 с.
92. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній професійній освіті / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія // Теорія і методика професійної освіти. – 2011. – №1. – С. 1-9.
93. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології у навчальному процесі та наукових дослідженнях: Навч. посіб. для студ. пед.

ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2004. – 365 с.

94. Гуревич Р. С. Комп'ютерні технології навчання як засіб дистанційної вищої освіти / Р. С. Гуревич, О. В. Домінський // Шляхи реформування заочної (дистанційної) вищої освіти: Всеукр. наук.-метод. конф., 11-13 жовтня 2000 р. – К.; 2000. – С.53-55.

95. Гуртовенко Н. В. Мотиваційний компонент – головна складова готовності студентів до професійної діяльності / Наталія Вікторівна Гуртовенко // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка. – 2014. – Вип.30. – С.55-58.

96. Давидович В. О. Професійна адаптація випускників профтехучилищ на виробництві: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Віктор Олександрович Давидович. – Тернопіль, 2003. – 162 с.

97. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Учеб. пособие / Василий Васильевич Давыдов. – М.: Академия, 2004. – 288 с.

98. Дайри Н. Г. О системе самостоятельной работы на уроках истории / Нейт Георгиевич Дайри // Народное образование. – 1979. – №7. – С.47-52.

99. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования / Александр Николаевич Дахин. – М.: НИИ школьных технологий, 2009. – 292 с.

100. Девятловский Д. Н. Формирование праксеологических умений будущих специалистов в контексте компетентностного подхода: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Дмитрий Николаевич Девятловский. – Кемерово, 2011. – 20 с.

101. Дементієвська Н. П. Телекомунікаційні проекти. Стан та перспективи / Н. П. Дементієвська, Н. В. Морзе // Комп'ютер в школі та сім'ї. –1999. – №4. – С.24-39.

102. Деркач А. А. Акмеология – наука о путях достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М., 1993. – 267 с.

103. Диалектика рефлексивной деятельности и научное познание: Монография / Отв.ред. Е. Я. Режабек. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. ун-та, 1983. – 240 с.
104. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
105. Діденко О. В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Олександр Васильович Діденко. – Хмельницький, 2003. – 18 с.
106. Докучаєва В. В. Моделювання інноваційних педагогічних систем / Вікторія Вікторівна Докучаєва // Вісник Луганського держ. пед. ун-ту ім. Т. Шевченка. – 2001. – № 9(41). – С.51-57.
107. Докучаєва В. В. Проблема створення інноваційних педагогічних систем в регіоні / Вікторія Вікторівна Докучаєва // Вісник Луганського держ. пед. ун-ту ім. Т. Шевченка. – 1999. – №2(12). – С.56-58.
108. Долинський Є. В. Дистанційне навчання – одна з прогресивних форм підготовки фахівців / Євген Володимирович Долинський // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. Випуск 42. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2010. – С.202-207.
109. Долинський Є. В. Форми, методи і засоби формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі дистанційного навчання / Є. В. Долинський, Л. М. Романишина // Збірник наукових праць ХГПА. – Хмельницький, 2010. – №8. – С.63-68.
110. Дружилов С. А. Системный подход к изучению психологического феномена профессионализма человека / Сергей Александрович Дружилов // Вестник Томского Педагогического университета. Серия: Психология. – 2005. – Вып. 1 (45). – С.51-55.
111. Дуплійчук О. М. Проектно-комунікативна технологія як складова професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога / Ольга

Миколаївна Дуплійчук // [Електронний ресурс] – Режим доступу: [file:///D:/Download/nvd_2013_1_12%20\(1\).pdf](file:///D:/Download/nvd_2013_1_12%20(1).pdf). – Заголовок з екрану. – Мова укр.

112. Дьюи Дж. Школы будущего; пер. с англ., 2-е издание / Дж. Дьюи, Э. Дьюи. – Берлин: Госиздат, 1922. – 179 с.

113. Дьяконов Г. В. Дослідження ідентифікації в зарубіжній і вітчизняній психології / Г. В. Дьяконов, Т. Ф. Цигульська // Проблеми соціальної психології. – 1992. – Вип.2. – С.3-10.

114. Дьяченко М. И. Психология высшей школы. 2-е изд. / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.

115. Дюлічева Ю. Ю. Упровадження хмарних технологій в освіту: проблеми та перспективи / Юлія Юріївна Дюлічева // Таврійський національний університет ім. В. Вернадського. – Інформаційні технології в освіті. – 2013. – №14. – С.58-64.

116. Емельянова О. Я. Формирование профессиональной идентичности с целью адаптации работника к деятельности по специальности / Ольга Яковлевна Емельянова // Вестник ВГУ. – 2005. – №2. – С.153-156.

117. Емпатійний розвиток дитини / Упоряд.: С. Д. Максименко, К. С. Максименко, О. П. Главник. – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 182 с.

118. Енциклопедія освіти / Акад пед наук України [В. Г. Кремень, І. Д. Бех, Н. М. Бібік, В. Ю. Биков, В. І. Бондар та інші]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

119. Ермолаева Е. П. Регулирующая функция образа профессиональной идентичности / Елена Павловна Ермолаева // Образ в регуляции деятельности. – М., 1997. – С.45-47.

120. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность / Елена Павловна Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т.22. – №4. – С.51-59.

121. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности / Елена Павловна Ермолаева // Психологическое обозрение. – М., 1998. – № 2. – С.34-39.

122. Ермолаева Е. П. Социальные функции и стратегии реализации профессионала в системе «Человек – Профессия – Общество» / Елена Павловна Ермолаева // Психологический журнал. – 2005. – Т.26. – №4. – С.30-40.

123. Євтух М. Б. Дидактичні проблеми проектування навчальних занять в умовах вищої школи / М. Б. Євтух, О. П. Сердюк // Теоретичні питання освіти та виховання: Зб. наук. праць. – К.: КДЛУ, 2000. – Вип. 9. – С.23-30.

124. Єремєєва В. М. Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Віра Модестівна Єремєєва. – Житомир, 2002. – 246 с.

125. Єрмоленко С. Я. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / С. Я. Єрмоленко, Л. І. Мацько // Початкова школа. – 1995. – № 1. – С.33-37.

126. Жалдак М. І. Проблема інформатизації навчального процесу в школі і в вузі / Мирослав Іванович Жалдак // Сучасна інформаційна технологія в навчальному процесі: зб. наук. праць. – К.: КДПІ ім. М. Драгоманова, 1991. – 180 с.

127. Жигинас Н. В. Этапы формирования профессиональной идентичности педагога / Наталья Владимировна Жигинас // Высшее образование в России. – 2007. – №8. – С.121-122.

128. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М.: МГУ, 1990. – 104 с.

129. Заболотская О. А. Роль личностно-ориентированного обучения в раскрытии индивидуальности / Ольга Александровна Заболотская // Зб. наук. праць «Актуальні проблеми гуманітарної освіти». – Кременець, 2004. – Вип.1. – С.47-50.

130. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.

131. Заир-Бек Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Елена Сергеевна Заир-Бек. – СПб., 1995. – 410 с.

132. Заковоротная М. В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты / Маргарита Вилоровна Заковоротная. – Ростов-на-Дону: Северо-Кавказский научный центр высшей школы, 1999. – 221 с.

133. Закон України "Про Національну програму інформатизації" №74/98-ВР від 04.02.1998 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/74/98-вр> – Заголовок з екрану. – Мова укр.

134. Замошникова О. В. Новые информационные технологии в образовании / Оксана Валерьевна Замошникова // Новые информационные технологии в образовании: Материалы междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 26-28 февраля 2008 г.). – Екатеринбург, 2008. – Ч.2. – С.78-83.

135. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособ. / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – Москва: Моск. псих.-соц. ин-т, 2005. – 216 с.

136. Зеер Э. Ф. Профессиональное самоопределение и потенциал профессионала / Эвальд Фридрихович Зеер // Мир психологии. – 2005. – №1. – С.141-147.

137. Зеленська Т. А. Соціально-психологічні особливості самоідентифікації студентів технічних спеціальностей в умовах ступеневої освіти: дис. канд. псих. наук: спеціальність 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Тетяна Анатоліївна Зеленська. – Київ, 2012. – 311 с.

138. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании: Авторская версия / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 110 с.

139. Зінченко В. П. Використання інформаційних технологій в організації педагогічної проектної діяльності майбутніх учителів трудового навчання /

В. П. Зінченко, В. В. Колесник. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_12/V12_51.pdf. – Заголовок з екрану. – Мова укр.

140. Зражевська Н. І. Комунікаційні технології: лекції / Ніна Іванівна Зражевська. – Черкаси: Брама-Україна, 2010. – 224 с.

141. Зубов А. В. Информационные технологии в лингвистике: учеб. пособ. для студ. лингв. фак-тов высш. учеб. завед. / А. В. Зубов, И. И. Зубова – М.: Академия, 2004. – 208 с.

142. Зубрик А. Р. Роль мотиваційного фактору у розвитку продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів гуманітарних дисциплін / Андріана Романівна Зубрик // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Ушинського: збірн. наук. праць. – Одеса: ПДПУ ім. К. Ушинського. – 2008. – №3. – С.129-137.

143. Зязюн І. А. Сучасні технології професійної підготовки особистості в умовах неперервної освіти / Іван Андрійович Зязюн // Персонал. – 2000. – № 5. – С.7-14.

144. Зязюн І. А. Філософія практико-зорієнтованої методології педагогічної дії / Іван Андрійович Зязюн // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. – Кривий Ріг: КДПУ, 2004. – Вип. 8. – С.3-12.

145. Иванова Н. Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях / Наталья Львовна Иванова // Вопросы психологии. – 2008. – №1. – С.89-100.

146. Игнатенко П. И. Идентичность: философский и психологический анализ / П. И. Игнатенко, Н. В. Павленко. – К.: Арт-прес, 1999. – 466 с.

147. Ильин Е. П. Мотивы человека: теория и методы изучения / Евгений Павлович Ильин. – К.: Вища школа, 1998. – 292 с.

148. Ипполитова Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – №1. – С.8-14.

149. Исаев И. Ф. Развитие профессионально-педагогической культуры преподавателя в условиях модернизации педагогического образования / Илья Федорович Исаев // Педагогіка та психологія: зб. наук. праць. – Харків, 2006. – Вип.29. – С.63-72.

150. Іванькова Н. А Модель навчання із використанням автоматизованої навчальної системи в умовах реалізації принципів Болонського процесу / Наталія Анатоліївна Іванькова // Болонський процес: Трансформація навчального процесу у технологію навчання: Матеріали II міжнародної наук.-метод. конф. – К., ДУІКТ, 2004. – С.35-36.

151. Іванькова Н. А. Автоматизовані навчальні системи як засіб організації контролю успішності студентів вищих медичних навчальних закладів в умовах кредитно-модульного навчання / Наталія Анатоліївна Іванькова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – Запоріжжя, 2004. – С.279-286.

152. Івашкова Т. О. Психолого-педагогічні умови формування культури самоосвіти майбутніх офіцерів правоохоронних органів у вищих навчальних закладах / Тетяна Олександрівна Івашкова // Зб. наук. пр. Педагогічні науки. Випуск 48. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2008. – С.293-296.

153. Кавалеров В. А. Іntenції педагогічної інноватики в дискурсі праксеології / Володимир Анатолійович Кавалеров // Гілея. Сер.: Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки. – 2012. – Вип.57(№2). – С. 489-494.

154. Калаур С. М. Доцільність використання акмеологічного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ / Світлана Миколаївна Калаур // Акмеологія в Україні: теорія і практика. – К.: КУ ім. Б. Грінченка, 2010. – № 1. – С.105-111.

155. Каплун І. В. Когнітивний компонент у структурі професійної ідентичності майбутніх фахівців технічного профілю / Ірина Василівна Каплун // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2013. – №1. – С.44-49.

156. Карабін О. Й. Створення інформаційного середовища у системі підготовки майбутніх вчителів гуманітарних дисциплін / Оксана Йосипівна

Карабін // Збірник наукових праць. Вип. 556: Педагогіка та психологія. – Чернівці, 2011. – С.35-42.

157. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості: монографія / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 512 с.

158. Категорії філософії. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: – <http://estetica.etica.in.ua/kategoriyi-filosofiyi/> – Загол. з екрану. – Мова укр.

159. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения: учебно-методическое пособие. 2-е изд. / Сергей Семенович Кашлев. – М.: ТетраСистемс, 2013. – 222 с.

160. Килпатрик У. Х. Метод проектов: применение целевой установки в педагогическом процессе / Уильям Херд Килпатрик. – Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925. – 52 с.

161. Кириллова Н. А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников / Надежда Анатольевна Кириллова // Вопросы психологии. – 1999. – № 4. – С.29-37.

162. Кікінежді О. М. Ідентифікація як соціально-психологічний феномен диференціації статі: дис. док. псих. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Оксана Михайлівна Кікінежді. – К., 2012. – 422 с.

163. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / Михаил Владимирович Кларин. – М.: Арена, 1994. – 222 с.

164. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Евгений Александрович Климов. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.

165. Клочек Л. В. Суб'єктність і самосвідомість особистості в юнацькому віці / Лілія Валентинівна Клочек // Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ ім. М. Драгоманова, 2009.–№ 23(47). – С.135-142.

166. Коберник Г. І. Теоретичні основи формування важливих якостей підростаючої особистості в умовах інноваційної навчальної діяльності / Галина

Іванівна Коберник // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2014. – Вип.51. – С.121-125.

167. Кобиляцький Л. С. Управління проектами: навч. посіб. / Леонід Сергійович Кобиляцький. – К.: МАУП, 2002. – 200 с.

168. Козловський Ю. М. Моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: монографія / Юрій Михайлович Козловський. – Львів: СПОЛОМ, 2012. – 484 с.

169. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М.: Изд-во центр «Академия», 2005. – 256 с.

170. Колесов Д. В. Антиномия природы человека и психология различия (К проблеме идентификации и идентичности, идентичности и толерантности) / Дмитрий Васильевич Колесов // Мир педагогики. – 2004. – №3(39). – С.9-19.

171. Коломієць А. М. Використання інформаційно-телекомунікаційних технологій у підготовці майбутніх педагогів / Алла Миколівна Коломієць // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи. Збірник наукових праць. – Львів: ЛДУ БЖД, 2006. – С.550-555.

172. Комаров Е. А. Организация, психология и технология самообразования человека работающего / Е. А. Комаров // Управление персоналом. – 2001. – №4. – С.32-36.

173. Комісаренко О. В. Формування математичної компетентності студентів інженерних спеціальностей агротехнологічних університетів в процесі самостійної роботи: автореф. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання" / Олена Валентинівна Комісаренко. – Херсон, 2011. – 20 с.

174. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: колективна монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.

175. Кон И. С. В поисках себя: личность и её самосознание / Игорь Семенович Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.

176. Кон И. С. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности / Игорь Семенович Кон. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.

177. Копылов Г. Г. Методология и методологизация в контексте времени / Геннадий Герценович Копылов // Кентавр. – 1992. – Вып.5. – №1. – С.6-11.

178. Коропецька О. М. Проблема професійної ідентичності в контексті реформи освіти в Україні / Олеся Михайлівна Коропецька // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології пед. Г. Костюка АПН України. Т.IX, Ч.3. – К., 2007. – С.152-158.

179. Костенко Р. В. Підготовка майбутніх економістів у вищих навчальних закладах до роботи на валютному ринку на основі комп'ютерних технологій: монографія / Ростислав Валерійович Костенко. – Одеса: Видавець Букаєв В. В., 2014. – 408 с.

180. Котарбинский Т. Задачи праксеологии. Избранные произведения / Тадеуш Котарбинский. – М.: Издательство иностранной литературы, 1963. – 912 с.

181. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе; пер. с польск. / Тадеуш Котарбинский. – М.: «Экономика», 1975. – 271 с.

182. Котєнєва Ю. М. Критерії формування професійної ідентичності студентів педагогічного коледжу / Юлія Миколаївна Котєнєва // Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2011. – № 4. – Ч.1. – С.162-168.

183. Кочкурова О. В. Особливості професійної ідентичності та професійного маргіналізму майбутніх учителів / Ольга Володимирівна Кочкурова // Психологічні перспективи. – 2012. – Випуск 20. – С.106-114.

184. Кочкурова О. В. Професійно-педагогічна спрямованість майбутніх вчителів та типи їх професійної ідентичності / Ольга Володимирівна Кочкурова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/3_ANR_2011/Psihologia/8_78770.doc.htm – Заголовок з екрану. – Мова укр.

185. Краевский В. В. Методология педагогического исследования / Володар Викторович Краевский. – Самара: ПГПИ, 1998. – 86 с.
186. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
187. Кредитно-модульна система організації навчального процесу. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://pidruchniki.com/15800119/pedagogika/kreditno-modulna_sistema_organizatsiyi_navchalnogo_protsestu – Заголовок з екрану. – Мова укр.
188. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: монографія / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 368 с.
189. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-ге вид. / Василь Григорович Кремень. – К.: Т-во «Знання» України, 2011. – 520 с.
190. Кротенко В. І. Роль проєктивних методик у дослідженні дітей з емоційними порушеннями при затримці психічного розвитку / В. І. Кротенко, А. П. Кас'яненко // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Київ: Вид-во НПУ ім. М. Драгоманова, 2014. – Вип. 28. – С.293-297.
191. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник / Ольга Володимирівна Крушельницька. – К.: Кондор, 2006. – 206 с.
192. Кудіна В. В. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студ. вищих навч. закл.; 2-ге вид., доп. і переробл. / В. В. Кудіна, М. І. Соловей, Є. С. Спіцин. – К.: Ленвіт, 2007. – 194 с.
193. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: Монография / Алла Геннадьевна Кузнецова. – Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с.
194. Кузьменко Н. І. Реалії та проблеми впровадження рейтингової системи оцінювання успішності студентів в вузах України / Н. І. Кузьменко //

Рейтингова система оцінки успішності навчання студентів: збірник наукових праць. – К.: НМК ВО, 1992. – С.24-30.

195. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Нина Васильевна Кузьмина. – М.: Исслед. центр проблемы качества подготовки спец-тов, 2001. – 144 с.

196. Кузьмина Н. В. Акмесинергетический подход в образовании / Н. В. Кузьмина, С. Д. Пожарский // Акмеология развития: сб. статей. – СПб., 2006. – С.7-22.

197. Кузьмина-Гаршина Н. В. Акмеологические законы фундаментального образования / Нина Васильевна Кузьмина-Гаршина // Акмеология деятельности: сб. статей. – СПб., 2007. – С.5-25.

198. Кузьміна І. П. Професійна ідентичність майбутніх фахівців / Ірина Петрівна Кузьміна // ВІСНИК НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2012. – Випуск 1. – С.102-106.

199. Кулакова М. В. Формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладів: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Майя Володимирівна Кулакова. – Одеса, 2006. – 165 с.

200. Курбаткина Ю. В. Роль диалектического взаимодействия механизмов обособления и идентификации в становлении феномена психологического пространства личности / Юлия Викторовна Курбаткина // Психология зрелости и старения. – 2003. – №2. – С.5-28.

201. Курдюмов С. П. Синергетика – теория образования: идеи, методы, перспективы / С. П. Курдюмов, Г. Т. Маленецкий. – М.: Знамя, 1993. – 64 с.

202. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. 3-тє вид., перероб. і доп. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова. – К.: Знання, 2007. – 495 с.

203. Курлянд З. Н. Професійно-креативне середовище ВНЗ – передумова підвищення якості підготовки майбутніх фахівців / Зинаїда Наумівна Курлянд // е-журнал «Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции

развития». – 2009. – Выпуск №1. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_16/ – Заголовок з екрану. – Мова укр.

204. Курлянд З. Н. Формування професійної усталеності викладача вищої школи / Зинаїда Наумівна Курлянд // Проблеми розвитку педагогіки вищої школи в ХХІ столітті: теорія і практика. – Одеса, 2002. – С.17-24.

205. Кустов Л. М. Проблема системогенеза исследовательской деятельности инженера-педагога: монография / Леонид Маркелович Кустов. – Челябинск: Челябинский институт развития проф. образования, 1998. – 276 с.

206. Кухарчук Т. А. Адаптація молодих вчителів природничих дисциплін до роботи в школі / Т. А. Кухарчук, Л. М. Романишина // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2005. – Вип.8. – С.78-81.

207. Кучеренко А. А. Сучасні вимоги до військово-професійної підготовленості офіцерів-прикордонників / Андрій Аркадійович Кучеренко // Збірник наукових праць № 26. Частина II. – Хмельницький: В-во Національної академії ДПВУ, 2004. – С.138-139.

208. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект / Василь Андрійович Кушнір. – Кіровоград: Вид. центр КДПУ, 2001. – 348 с.

209. Лазарев В. С. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основы понятия / В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян // Педагогика. – 2004. – №4. – С.11-21.

210. Лазарук А. Ф. Цінності людини у науковому обґрунтуванні / А. Ф. Лазарук // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3-4. – С.170-186.

211. Ларина Е. А. Структура и динамика мотивационной сферы личности студентов разных направлений профессионального образования: дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.01 "Общая психология, психология личности, история психологии" / Елена Анатольевна Ларина. – Москва, 2010. – 221 с.

212. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 352 с.

213. Леонтьев В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования / Владимир Григорьевич Леонтьев. – Новосибирск: "Новосибирский полиграфкомбинат", 2002. – 264 с.

214. Лернер И. Я. Внимание: технологии обучения / Исаак Яковлевич Лернер // Советская педагогика. – 1990. – №3. – С.130-140.

215. Литвиненко Я. В. Особистісно орієнтоване навчання як ресурс здоров'язбереження / Ярослав Володимирович Литвиненко – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://teacher.ed-sp.net/index.php?option=com_content&view=article&id=72%3A-q-q&Itemid=25 – Заголовок з екрану. – Мова укр.

216. Лігоцький А. О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем: Монографія / Анатолій Олексійович Лігоцький. – К.: Техніка, 1997. – 210 с.

217. Лопанова Е. В. Развитие профессионального мышления педагогов в условиях современной организации повышения квалификации / Елена Валентиновна Лопанова // Образование и наука. – Изв. Урал. отд. РАО: Журн. теорет. и приклад. исследований. – 2010. – №5. – С.109-120.

218. Луговий В. І. Управління якістю викладання у вищій школі: теоретикометодологічний і прикладний аспекти / Володимир Іларіонович Луговий // Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі: Монографія. – К. : Педагогічна думка, 2011. – С.5-35.

219. Лукашук М. М. Дидактичні умови використання нових інформаційних технологій в навчанні біології і хімії в медичних коледжах: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Микола Миколайович Лукашук. – Вінниця, 2007. – 192 с.

220. Лукіяничук А. М. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів / Алла Миколаївна Лукіяничук // Проблеми сучасної

психології. Збірник наукових праць К-ПНУ ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. Костюка АПН України. Випуск 7. – К., 2010. – С.370-380.

221. Лукіяничук А. М. Проблема ідентифікації у професійному становленні студентів вищого навчального закладу І–ІІ рівнів акредитації педагогічного профілю / Алла Миколаївна Лукіяничук. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/3/statti/2lukiyanchuk/lukiyanchuk.htm – Заголовок з екрану. – Мова укр.

222. Льовкіна О. Г. Теорії ефективної діяльності: технологія О. Богданова та праксеологія Т. Котарбінського: автореф. дис. доктора філософ. наук: спец. 09.00.05 «Історія філософії» / Олена Геннадіївна Льовкіна. – К., 2012. – 35 с.

223. Лэйнг Р. Д. Расколотое «Я» / Рональд Дэвид Лэйнг. – Москва–Санкт-Петербург, 1995. – 389 с.

224. Ляшенко Л. І. Господарська етика як фактор формування цивілізаційного розвитку / Л. І. Ляшенко // Культура народів Причорномор'я. – 2009. – № 172. – С.25-28.

225. Мазур Л. І. Самоідентичність особистості як філософсько-антропологічна проблема: монографія / Любов Іванівна Мазур. – Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2012. – 432 с.

226. Максимова В. Н. Акмеология: новое качество образования: книга для педагога / В. Н. Максимова. – СПб.: Из-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2002. – 99 с.

227. Мануйленко Н. М. Розвиток професійної ідентичності педагогів «круглий стіл» практичних психологів ЗНЗ / Наталія Миколаївна Мануйленко // Шкільному психологу. Усе для роботи. – 2014. – № 4(64) – С.7-8.

228. Маркова А. К. Психология профессионализма / Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: МГФ «Знание», 1996. – 308 с.

229. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

230. Марон А. Е. Педагогическая праксеология: структура знания и модели реализации в профессиональном обучении / А. Е. Марон,

Л. Ю. Монахова, В. С. Федотова // Человек и образование. – 2012. – № 2(31). – С.27-31.

231. Марунець М. Прикладні аспекти дослідження професійної ідентичності / М. Марунець // Соціальна психологія. – 2006. – №3. – С.90-97.

232. Маслоу А. Самоактуалізація / Абрахам Маслоу // Психологія личности: тексти (под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря). – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С.108-118.

233. Матяш Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 2-е изд., доп. / Наталья Владимировна Матяш. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 160 с.

234. Машбиц Е. И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы / Ефим Израилевич Машбиц. – М.: Знание, 1986. – 80 с.

235. Мегем Є. І. Спільна творча діяльність викладачів і студентів – основа проектно-технологічної підготовки / Євген Іванович Мегем // Вища освіта України – 2005. – №4. – С.90-94.

236. Медична психологія: підручник для студ.вищ. навч. закл. / С. Д. Максименко, І. А. Коваль, А. С. Максименко, М. В. Папуча. – Вінниця: Нова книга, 2008. – 520 с.

237. Мельник В. В. Інтеракція в освітньому процесі: технологія організації / Валерія Вікторівна Мельник // Управління школою. – 2006. – №23(133). – С.15-35.

238. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах: дис. доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Мельничук Ірина Миколаївна. – Тернопіль, 2011. – 585 с.

239. Мельничук І. М. Тренінг професійної ідентичності: навчально-методичний комплекс для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліст, магістр спеціальності 7.040202, 8.040202 – «Соціальна робота» / Ірина Миколаївна Мельничук. – Тернопіль: ТНЕУ, 2010. – 88 с.

240. Мельничук І. М. Формування професійної ідентичності майбутніх соціальних працівників в умовах тренінгу / Ірина Миколаївна Мельничук // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. – Запоріжжя: Вид-во Гуманітарного ун-ту «Запорізький інститут державного та муніципального управління», 2008. – Вип.48. – С.214-221.

241. Методологія наукової діяльності: навч. посіб. / Д. В. Чернілевський, О. М. Гандзюк, В. І. Захарченко, І. М. Козловська та інші. – К.: Вид-во ун-ту «Україна», 2008. – 478 с.

242. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособ. / Под ред. Н. В. Кузьминой. – М.: Народное образование, 2002. – 208 с.

243. Мид Дж. Г. Избранное: Сб. переводов / Джордж Герберт Мид // Сост. и переводчик В. Г. Николаев, отв. ред. Д. В. Ефременко. – М., 2009. – 290 с.

244. Мизес Л. фон. Человеческая деятельность: трактат по экономической теории / Людвиг фон Мизес. – Челябинск: Социум, 2005. – 878 с.

245. Микешина Л. А. Философия науки. Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: учеб. пособ. / Людмила Александровна Микешина. – М.: Прогресс-Традиция: МПСИ: Флинта, 2005. – 464 с.

246. Микляева А. В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования: монография / Анастасия Владимировна Микляева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 347 с.

247. Милерян Е. А. Эмоционально-волевые компоненты надежности оператора / Евгений Александрович Милерян // Очерки психологии труда оператора. – М.: Наука, 1974. – С.5-83.

248. Милославова И. А. Роль социальной адаптации в условиях современной НТР / И. А. Милославова // Философия и социальная психология: Науч. докл. – Л., 1979. – С.132-136.

249. Михеева Т. Г. Об оценке уровня подготовки студентов на основе банка модульно-профессиональных ситуаций / Т. Г. Михеева, Т. И. Алексеева, В. П. Шевкунова // Проблемы высшей школы. – 1992. – Вып.76. – С.29-34.

250. Мищенко Т. В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза: дис. канд. псих. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Татьяна Владимировна Мищенко. – Ярославль, 2005. – 179 с.

251. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. 5-є вид., доповнене і переробл./ Неля Євтихівна Мойсеюк. – К., 2007. – 656 с.

252. Монахов В. М. Что такое новая информационная технология обучения? / Вадим Макариевич Монахов // Математика в школе. – 1990. – №2. – С.47-52.

253. Монахова Л. Ю. Принципы коллинеарности и дополнительности: компетентностный и праксиологический подходы в теории и практике профессионального образования / Л. Ю. Монахова, В. С. Федотова // Гуманитарные научные исследования. – 2014. – № 5. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2014/05/6613>

254. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического ВУЗа: дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Алексей Григорьевич Мороз. – К.: 1983. – 460 с.

255. Москаль Ю. В. Ідентифікація й ідентичність у суспільному форматі теоретичного аналізу / Юрій Володимирович Москаль // Психологія і суспільство. – 2006. – №1. – С.96-112.

256. Московская Н. Л. Формирование профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя: дис. доктора пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Наталия Леонидовна Московская. – М., 2005. – 405 с.

257. Мочерний С. В. Поняття «методологія» та його структура / Степан Васильович Мочерний // Психологія і суспільство. – 2004. – № 3. – С.5-24.

258. Муравьева А. Б. Инновационные технологии обучения химии в условиях университетского образования / А. Б. Муравьева, К. С. Эльбекьян,

Е. В. Белик, Е. В. Пажитнева // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – №4. – Ч.1. – С.337-340.

259. Муратов В. В. Особенности развития идентичности в условиях социально-экономических преобразований / В. В. Муратов. // Мир Психологии. – 2004. – №2(38). – С.37-42.

260. Ничкало Н. Г. Національна доктрина розвитку освіти і педагогічна наука в Україні: розвиток творчого потенціалу і психологічна культура особистості лідера / Неля Григорівна Ничкало // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – Київ, 2003. – № 4. – С.421-438.

261. Новый словарь иностранных слов: близко 40000 сл. и словосочетаний / Л. И. Шевченко, О. И. Ніка, О. И. Хом'як, А. А. Дем'янюк. – К.: АРІЙ, 2008. – 672 с.

262. Новиков А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.

263. Новиков А. М. Методология: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: Либроком, 2013. – 208 с.

264. Новикова Т. Г. Условия эффективности инновационной деятельности в образовании: Зарубежный опыт и взгляд на российскую практику / Татьяна Геннадьевна Новикова // Школьные технологии. – 2005. – №5. – С.25-32.

265. Носкова Т. Н. Профессиональная подготовка будущего учителя и использование модульной технологии в процессе обучения (теоретический и практический аспекты): дис. д-ра пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Татьяна Николаевна Носкова. – СПб., 1998. – 332 с.

266. Нуждин В. Н. Система развития индивидуального творческого мышления: Пособие для преподавателей / Владимир Николаевич Нуждин. – Иваново, 1990. – 60 с.

267. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Николай Николаевич Обозов. – К.: Лыбидь, 1990. – 191 с.

268. Олексенко В. М. Ефективні шляхи вдосконалення змісту і форм підготовки спеціалістів ВНЗ / В'ячеслав Михайлович Олексенко // Вища освіта України. – 2004. – №2. – С.66-70.

269. Олексюк В. П. Внедрение технологий облачных вычислений как составляющих ИТ-инфраструктуры вуза / Василий Петрович Олексюк // Информационные технологии и средства обучения. – 2014. – Т.41. – №3. – С.256-267.

270. Оленюк І. В. Особистісно орієнтоване навчання фізики: аналіз та акценти / Ірина Василівна Оленюк // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка. Серія: Педагогічна. – 2013. – Вип.19. – С.31-34.

271. Олло В. П. Практичні підходи до формування професійної компетентності слухачів системи професійно-технічної освіти закладів виконання покарання на основі використання педагогічних технологій / Василь Петрович Олло // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород: Говерла, 2014. – Вип.31. – С.117-120.

272. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія етнічних спільнот і груп: Від перших наукових розробок до сучасних напрямів досліджень / Лідія Ернестівна Орбан-Лембрик // Соціальна психологія. – 2006. – № 4(18). – С.38-57.

273. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

274. Островська Н. Д. Особистісно-орієнтований підхід у навчанні дисциплін гуманітарного циклу студентів агротехнічного інституту: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти"/ Надія Дмитрівна Островська. – Тернопіль, 2007. – 179 с.

275. П'ятакова Г. П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі / Г. П. П'ятакова, Н. М. Заячківська. – К., 2007. – 41 с.

276. Павленко В. Н. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии / Валентина Николаевна Павленко // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С.135-141.

277. Павлишин О. В. Семіотичний аналіз права в контексті праксеологічних досліджень / Олег Володимирович Павлишин // Філософські та методологічні проблеми права. – 2011. – № 1. – С.48-56.

278. Павлова М. Б. Метод проектов в технологическом образовании школьников: пособ. для учителя / М. Б. Павлова, Дж. Питт, М. И. Гуревич, И. А. Сасова. – М.: Вентана-Графф, 2003. – 296 с.

279. Павлюк М. М. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності вчителя основної школи: автореф. канд. псих. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Марія Михайлівна Павлюк. – К., 2010. – 20 с.

280. Павлюк М. М. Розвиток професійної ідентичності педагога як чинник попередження дезадаптації школярів / Марія Михайлівна Павлюк // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2009. – Т.ХІ. – Ч.6. – С.318-327.

281. Пазекова Г. Е. Профессионализм педагога в реализации личностно-ориентированного подхода: дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Галина Евгеньевна Пазекова. – Ульяновск, 2001. – 167 с.

282. Пак Н. И. Нелинейные технологии обучения в условиях информатизации: монография / Николай Инсебович Пак. – Красноярск: КГПУ, 1999. – 320 с.

283. Пальчевський С. С. Акмеологія – поклик майбутнього / Степан Сергійович Пальчевський // Акмеологія в Україні: наукове видання. – 2010. – №1. – С.7-14.

284. Панарин А. С. Философия политики: учеб. пособ. для студ. вузов / Александр Сергеевич Панарин. – М.: Новая школа, 1996. – 424 с.

285. Панченко Л. Ф. Професійно-педагогічна підготовка студентів педвузів до використання нових інформаційних технологій: автореф. дис. кан. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Любов Феліксівна Панченко. – Харків, 1994. – 22 с.

286. Пахомова Н. Ю. Метод учебных проектов в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. 3-е изд / Нинель Юловна Пахомова. – М.: АРКТИ, 2005. – 112 с.

287. Педагогічний словник: словарь / Ін-т педагогіки АПН України; за ред. М. Д. Ярмаченко. – Київ: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

288. Перспективні освітні технології: Наук.-метод. посібник. / За ред. Г. С. Сазоненко – К.: Гопак, 2000. – 560 с.

289. Петренко В. Ф. Основы психосемантики: учеб. пособие / Виктор Федорович Петренко. – Смоленск: СГУ, 1997. – 400 с.

290. Петрова А. І. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів / Анастасія Іванівна Петрова // Рідна школа. – 2006. – №7. – С.16-19.

291. Пиаже Ж. Психология интеллекта. Пер.с англ.и фр. / Жан Пиаже. – СПб.: «Питер», 2003. – 192 с.

292. Пидкасистый П. И. Искусство преподавания / П. И. Пидкасистый, М. Л. Портнов. – М., 1998. – 220 с.

293. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / О. М. Пехота, В. Д. Будах, А. М. Старєва. – К.: В-во А.С.К., 2003. – 240 с.

294. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / Іван Павлович Підласий. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.

295. Пов'якель Н. І. Професіогенез мислення психолога-практика в системі вищої школи: Монографія. 2-ге вид., випр. і допов. / Надія Іванівна Пов'якель. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 289 с.

296. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Юрий Павлович Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.

297. Погребняк Н. М. Науково-дослідна робота у системі вищої педагогічної освіти Великобританії: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка» / Наталія Миколаївна Погребняк. – Ялта, 2011. – 242 с.

298. Подмазін С. І. Особистісно-орієнтований освітній процес. Принципи. Технології / Сергій Іванович Подмазін // Педагогіка і психологія, 1997. – № 2. – С.37-43.

299. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Евгения Семеновна Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С.3-10.

300. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Ю. Петров. – М.: Academia, 2001. – 271 с.

301. Поліхун Н. І. Розвиток творчої діяльності старшокласників у процесі навчання фізики з використанням проектної технології: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Наталія Іванівна Поліхун. – К.: В-во НПУ ім. М. Драгоманова, 2007. – 21 с.

302. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: АПН, 2002. – 136 с.

303. Попова Л. В. Понимание феномена идентификации в психологических теориях Запада / Л. В. Попова, Е. В. Шенкевец // Механизмы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности: сб. науч. трудов. – М.: МГПИ им. В. Ленина, 1984. – С.14-30.

304. Поповський Ю. Б. Технологія інтелектуальних систем у психолого-педагогічних дослідженнях / Юрій Борисович Поповський // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці

фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – Вип.5. – С.303-310.

305. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики) / Аркадий Ильич Пригожин. – М., 1989. – 270 с.

306. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник: навч. посіб / Ю. О. Приходько, В. І. Юрченко – К.: Каравела, 2012. – 328 с.

307. Прокопенко Й. Модульна система за усьвєршенствуване на руководни кадри на низова и средни звена / Й. Прокопенко // Проблемы на труда. – 1985. – №2. – С.11-21.

308. Професійна діагностика / Упорядник Т. Г. Гончаренко. – К.: Ред. загальнопед. газети, 2005. – 120 с.

309. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства: учебное пособие / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжников. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.

310. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.

311. Психологія: підручник. 5-те вид., стереотип. / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та інші. – К.: Либідь, 2005. – 560 с.

312. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: хрестоматия по работам Г. П. Щедровицкого / Сост. А. П. Зинченко. – М.: Дело, 2004. – 208 с.

313. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія / Людмила Прокопівна Пуховська. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.

314. Пщоловский Т. Принципы современной деятельности (Введение в праксеологию). Пер. с польск / Тадеуш Пщоловский. – К., 1993. – 271 с.

315. Рабочая книга социолога / Под ред. Г. В. Осипова. – М.: Либроком, 2009. – 480 с.

316. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи: монографія / Галина Кіндратівна Радчук. – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. – 380 с.

317. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / Даниил Яковлевич Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2006. – 480 с.

318. Решетников П. Е. Психолого-педагогические основы субъектного развития специалиста: пособие для переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов и средних профессиональных учреждений / Петр Евдокимович Решетников. – Белгород: Изд-во Белгород. юрид. ин-та МВД РФ, 2001. – 137 с.

319. Роберт И. В. О понятийном аппарате информатизации образования / Ирэна Веняминовна Роберт // Информатика и образование. – 2002. – №12. – С.2-6.

320. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие в 2-х кн. 2-е изд., перераб. и доп. Кн.1: Система работы психолога с детьми разного возраста / Евгений Иванович Рогов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 384 с.

321. Родыгина У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / Ульяна Сергеевна Родыгина // Психологическая наука и образование. – 2007. – №4. – С.39-48.

322. Романишина Л. М. Підвищення комунікативної компетентності майбутнього фахівця в кредитно-трансферній технології навчання / Л. М. Романишина, С. М. Калаур // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка і психологія. – Чернівці: Рута, 2007. – Вип.327. – С.134-140.

323. Романишина Л. М. Розвиток інноваційних технологій в педагогічній освіті України / Л. М. Романишина, Г. Б. Лоїк // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2014. – Вип.33. – С.169-173.

324. Романишина Л. М. Система контролю знань студентів при роботі за модульно-рейтинговою технологією / Людмила Михайлівна Романишина //

Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – К., 1996. – №4. – С.41-44.

325. Романишина Л. М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисциплін природничого циклу: дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Людмила Михайлівна Романишина. – К., 1997. – 417 с.

326. Романишина О. Я. Аспекти підготовки студентів спеціальності "Англо-український переклад" факультету іноземних мов до застосування інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності / О. Я. Романишина, Г. Р. Генсерук // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. статей. Серія: Педагогіка і психологія. – Ялта, 2011. – Вип.32. – Ч.2. – С.252-258.

327. Романишина О. Я. Використання інформаційних технологій в умовах інтеграції навчальних предметів / О. Я. Романишина, В. В. Арестенко, Л. М. Романишина // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2009. – №3. – 219-222.

328. Романишина О. Я. Використання проектної технології у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів / Оксана Ярославівна Романишина // Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць. – 2015. – №3(50). – С.236-239.

329. Романишина О. Я. Запровадження інноваційних технологій у підготовку студентів університетів / Оксана Ярославівна Романишина // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – Київ, 2014. – Вип.81. – С.165-171.

330. Романишина О. Я. Ідентифікація і ідентичність, як основа формування професійної ідентичності майбутніх фахівців / О. Я. Романишина, Л. М. Романишина // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Серія: Педагогічні та

психологічні науки. – Хмельницький: В-во НАДПСУ, 2014. – №3(72). – С.207-216.

331. Романишина О. Я. Компоненти, критерії та показники сформованості професійної ідентичності в майбутніх учителів нематематичних спеціальностей / Оксана Ярославівна Романишина // Науковий журнал «Молодий вчений». – 2015. – №8(23). – Ч.1. – С.134-138.

332. Романишина О. Я. Можливості особистісно-орієнтованого навчання у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів / Оксана Ярославівна Романишина // The European Scientific and Practical Congress "Global scientific unity 2014", 26-27 September 2014 Prague (Czech Republic). – Publishing Center of The International Scientific Association "Science & Genesis", Copenhagen, 2014. – Vol.4. – P.7-15.

333. Романишина О. Я. Можливості особистісно-орієнтованого навчання у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів / Оксана Ярославівна Романишина // Науковий потенціал 2015: Матеріали ІХ Міжнародної наукової інтернет-конференції, 16-18 березня 2015 р. – Київ, 2015. – С.103-112.

334. Романишина О. Я. Мотивація у майбутніх вчителів нематематичних спеціальностей як один із критеріїв сформованості професійної ідентичності / Оксана Ярославівна Романишина // Актуальні проблеми сучасної науки: Матеріали XII Міжнародної наукової інтернет-конференції, 15-17 жовтня 2015 р. – К., 2015. – С.111-119.

335. Романишина О. Я. Огляд інформаційних технологій та засобів їх реалізації у вищих навчальних закладах / Оксана Ярославівна Романишина // Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2013. – Вип.29. – С.179-183.

336. Романишина О. Я. Організація дистанційного навчання з використанням інформаційних технологій для майбутніх соціальних педагогів / Оксана Ярославівна Романишина // Наукові записки Чернівецького університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2012. – Вип.617. – С.155-165.

337. Романишина О. Я. Основні чинники і концепції формування професійної ідентичності студентів у процесі навчання у ВНЗ / Оксана Ярославівна Романишина // Наукові записки Чернівецького університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2015. – Вип.748. – С.136-142.

338. Романишина О. Я. Особистісно-орієнтований підхід до формування професійної ідентичності майбутніх вчителів нематематичних спеціальностей засобами інформаційних технологій / Оксана Ярославівна Романишина // Сучасний вимір педагогічних та психологічних наук: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції, 30-31 травня 2014 року, м.Львів. – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014. – С.74-75.

339. Романишина О. Я. Особливості навчального простору дистанційної освіти у вищих навчальних закладах на сучасному етапі / О. Я. Романишина, О. Й. Карабін // Наукові записки Чернівецького університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2010. – Вип.516. – С.140-150.

340. Романишина О. Я. Особливості формування професійної ідентичності майбутніх учителів / Оксана Ярославівна Романишина // Вісник національного університету оборони України: зб. наукових праць. – К.: НУОУ, 2013. –Вип.4(35) – С.120-125.

341. Романишина О. Я. Педагогічні умови формування професійної ідентичності майбутніх учителів з використанням інформаційних технологій / Оксана Ярославівна Романишина // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету. – 2015. – Вип.1(12). – Т.2. – С.97-100.

342. Романишина О. Я. Підготовка викладачів до використання інформаційної навчальної системи MOODLE у навчальній діяльності / Оксана Ярославівна Романишина // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць. Вип.25. – Київ-Вінниця: ТОВ "Планер", 2010. – С.481-486.

343. Романишина О. Я. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до використання мультимедійного супроводу при викладанні фахових дисциплін / Оксана Ярославівна Романишина // Збірник наукових праць №57. Серія: Педагогічні та психологічні науки / Державна прикордонна служба України, Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький: В-во НАДПСУ, 2011. – С.80-83.

344. Романишина О. Я. Проблеми формування професійної ідентичності майбутніх учителів нематематичних спеціальностей / О. Я. Романишина, О. Й. Карабін // British Journal of Education and Science. – 2014. – №1(5). – P.299-305.

345. Романишина О. Я. Професійна ідентичність вчителя нематематичних спеціальностей і комп'ютеризація навчального процесу / Оксана Ярославівна Романишина // Новітні комп'ютерні технології: матеріали IX Міжнародної Науково-технологічної конференції NOCOTE'2011: Київ-Севастополь, 13-16 вересня 2011 р. – К.: Мінрегіон України, 2011. – С.114-115.

346. Романишина О. Я. Професійна ідентичність вчителя як умова розвитку особистості / Оксана Ярославівна Романишина // VII Международная конференция: «Стратегия качества в промышленности и образовании». – Варна, 2011. – Т.3. – С.86-87.

347. Романишина О. Я. Професійна ідентичність майбутнього фахівця як педагогічна проблема / Оксана Ярославівна Романишина // Підготовка фахівців інженерно-педагогічних спеціальностей: Матеріали регіонального науково-практичного семінару. – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2013. – С.85-93.

348. Романишина О. Я. Професійна ідентичність як наукова категорія / Оксана Ярославівна Романишина // Вісник національного університету оборони України: зб. наукових праць. – К.: НУОУ, 2012. – Вип.6(31). – С.129-135.

349. Романишина О. Я. Психологічні аспекти формування професійної ідентичності майбутніх учителів / Оксана Ярославівна Романишина // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. статей. Серія: Педагогіка і психологія. – Ялта, 2014. – Вип.44. – Ч.ІІІ. – С.213-220.

350. Романишина О. Я. Результати експерименту з формування професійної ідентичності у майбутніх учителів нематематичних спеціальностей засобами інформаційних технологій / Оксана Ярославівна Романишина // Наукові записки Чернівецького університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2015. – Вип.759. – С.162-171.

351. Романишина О. Я. Роль проектної технології у формуванні професійної ідентичності майбутніх вчителів / Оксана Ярославівна Романишина // Матеріали за 11-а міжнародна научна практична конференція «Найновіше в педагогіці - 2015» (Софія, 17-25 март 2015 г.). – Софія: "Бял ГРАД-БГ" ООД, 2015. – Том 8. Педагогически науки. – С.58-60.

352. Романишина О. Я. Система формування професійної ідентичності майбутніх учителів нематематичних дисциплін / Оксана Ярославівна Романишина // Науковий огляд. – 2015. – №7(17). – С.161-176.

353. Романишина О. Я. Стан сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів нематематичних спеціальностей / Оксана Ярославівна Романишина // Наукові записки Чернівецького університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2015. – Вип.760. – С.140-146.

354. Романишина О. Я. Філософські і методологічні засади формування професійної ідентичності майбутніх учителів / Оксана Ярославівна Романишина // Наукові записки Чернівецького університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2015. – Вип.767. – С.169-175.

355. Романишина О. Я. Форми групової роботи з майбутніми перекладачами із застосуванням освітніх веб-ресурсів / О. Я. Романишина, Г. Р. Генсерук // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Електронне наукове фахове видання. – 2011. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/e-journals/vnadps/2011_4/zmist.html. – Заголовок з екрану. – Мова укр.

356. Романишина О. Я. Формирование профессиональной идентичности будущих учителей нематематических специальностей / Оксана Ярославовна

Романишина // Электронный периодический научный журнал «SCI-ARTICLE.RU» (Россия). – 2014. – №12(август). – С.162-167.

357. Романишина О. Я. Формування інформативної компетентності майбутніх учителів нематематичних спеціальностей / Оксана Ярославівна Романишина // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського: зб. наукових праць. – 2010. – Вип.1.28. – С.104-111.

358. Романишина О. Я. Формування комп'ютерної компетентності у студентів нематематичного профілю / Оксана Ярославівна Романишина // Перспективні інновації у підготовці педагогічних та інженерних кадрів: теорія, методика, досвід: збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-методичної конференції, 18-19 лютого 2010 року. – Херсон, 2010. – С.114-118.

359. Романишина О. Я. Формування професійної компетентності майбутніх тренерів засобами інформаційного середовища MOODLE / О. Я. Романишина, Г. Р. Генсерук // Вісник національного університету оборони України: зб. наукових праць. – К.: НУОУ, 2013. – Вип.3(34). – С.26-32.

360. Романишина О. Я. Характеристика инноваций в учебном процессе педагогических университетов / Оксана Ярославовна Романишина // Научно-теоретический и практический журнал "Современный научный вестник". Серия: Педагогические науки. – 2014. – №28(224). – С.32-41.

361. Романишина О. Я. Характеристика складових професійної ідентичності майбутніх учителів / Оксана Ярославівна Романишина // Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції: (7-8 серпня 2015 року, м.Одеса). – Одеса: ГО "Південна фундація педагогіки", 2015. – С.68-71.

362. Романова Ю. В. Професійно важливі якості як сутнісна складова кар'єрного потенціалу психолога / Юлія Владиславівна Романова // Наукові праці МАУП. – 2012. – Вип.4(35). – С.197-203.

363. Романовская М. Б. Современные технологии профессионального образования: интегрированное проектное обучение / М. Б. Романовская, В. В. Гузеев. – М.: Издательский центр НОУ ИСОМ, 2006. – 50 с.

364. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: 2002. – 720 с.

365. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика: Пер. с англ. / Кьелл Рудестам // Общ. ред. и вступ.ст. Л. А. Петровской. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

366. Рузавин Г. И. Синергетика и диалектическая концепция развития / Георгий Иванович Рузавин // Философские науки. – 1989. – №5. – С.11-21.

367. Рябуха Е. В. Реализация принципов педагогической праксеологии как условие повышения качества высшего военного образования (на примере обучения курсантов дисциплине «Военная топография»): автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Елена Викторовна Рябуха. – Владикавказ, 2010. – 22 с.

368. Савченко О. Я. Ознаки особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя / Олександра Яківна Савченко // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць. – К.: НПУ ім. М. Драгоманова, 1997. – С.3-5.

369. Савчин М. В. Загальна психологія: навч. посіб. / Мирослав Васильович Савчин. – К.: Академвидав, 2011. – 464 с.

370. Савчин М. В. Компетентнісний аналіз педагогічної діяльності / Мирослав Васильович Савчин // Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога: Монографія. – Дрогобич, 2014. – С.26-37.

371. Савчин М. В. Професійна ідентичність педагога як предмет наукового вивчення та практичного формування / Мирослав Васильович Савчин // Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога: Монографія. – Дрогобич, 2014. – С.18-26.

372. Савчук Л. О. Формування інформативної складової підготовки майбутніх економістів: Монографія / Людмила Олександрівна Савчук. – Тернопіль: Крок, 2014. – 200 с.

373. Самойленко П. И. Повышение эффективности учебного процесса по физике на основе праксеологического подхода / П. И. Самойленко, С. В. Семенова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського держ. ун-ту. – 2003. – Вип. IX. – С.65-68.

374. Санникова О. П. Методологические и теоретические проблемы психологического изучения проблемы личности профессионала / Ольга Павловна Санникова // Феноменология личности: Избр. труды. – Одесса: СМІЛ, 2003. – С. 209-245.

375. Саранов А. М. Инновационный процес как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика: Монография / Алексей Михайлович Саранов. – Волгоград: Перемена, 2000. – 259 с.

376. Сацков Н. Я. Практический менеджмент. Методы и приемы деятельности руководителя / Николай Яковлевич Сацков. – Донецк: Сталкер, 1998. – 448 с.

377. Светенко Т. В. Теоретические основы моделирования инновационных образовательных систем: дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Татьяна Владимировна Светенко. – СПб., 1999. – 378 с.

378. Сейдаметова З. С. Облачные технологии и образование: монография / З. С. Сейдаметова, Э. И. Абляимова, Л. М. Меджитова, С. Н. Сейтвелиева, В. А. Темненко. – Симферополь: «ДИАЙПИ», 2012. – 204 с.

379. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Герман Константинович Селевко // Народное образование. – 2004. – №4. – С.138-144.

380. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Герман Константинович Селевко. – М. Народное образование, 1998. – 256 с.

381. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий; в 2-х т. Т.1 / Герман Константинович Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

382. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: монографія / Алла Василівна Семенова. – Одеса: Юридична література, 2009. – 504 с.

383. Семенова А. В. Теоретичні і методологічні засади застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: дис. доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Алла Василівна Семенова. – Тернопіль, 2009. – 663 с.

384. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека: Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) / Валентина Анатольевна Семиченко. – К.: Миллениум, 2004. – С.38-39.

385. Сергеева А. В. Психологія становлення інтегральної ідентичності особистості: автореф. дис. д-ра псих. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Алла Володимирівна Сергеева. – Одеса: Південноукраїнський НПУ ім. К. Ушинського, 2013. – 39 с.

386. Сетров М. И. Основы функциональной теории организации: Философский очерк / Михаил Иванович Сетров. – Л.: Наука, 1972. – 164 с.

387. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Елена Васильевна Сидоренко. – СПб.: Изд-во «Социально-психологический центр», 1996. – 350 с.

388. Сисоева С. О. Основы педагогічної творчості: Підручник / Світлана Олександрівна Сисоева. – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.

389. Сисоева С. О. Особистісно орієнтовані технології: сутність, специфіка, вимоги до проектування / Світлана Олександрівна Сисоева // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – 2003. – Ч.І. – С.159-160.

390. Сисоєва С. О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова. – К.: Вид. Дім “ЕКМО”, 2010. – 362 с.

391. Сікорський П. І. Модульно-рейтингова система навчання в ліцеях: навчально-методичний посібник / Петро Іванович Сікорський. – Л.: Академічний експрес, 1997. – 96 с.

392. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання / Петро Іванович Сікорський. – Львів: Вид-во СПОЛОМ, 2000. – 421 с.

393. Сікорський П. І. Функції диференціації і інтеграції у навчанні / Петро Іванович Сікорський // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1997. – №2. – С.32-33.

394. Сілков В. В. Особистісно-орієнтоване навчання: причини виникнення, передумови появи, сутність і перспективи розвитку / Валерій Васильович Сілков // Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін: збірник науково-методичних праць. – Рівне: РДГУ, 2001. – Вип.3. – С.7-18.

395. Сімакова О. О. Основи наукових досліджень: навчальний посібник для студ. вищих навч. закл. / О. О. Сімакова, Р. П. Никифоров. – Донецьк: ДонДУЕТ, 2006. – 134 с.

396. Сінкевич С. В. Формування ціннісного ставлення курсантів вищих військових закладів освіти до вивчення іноземної мови: дис. канд. пед. наук: спец. 20.02.02 "Військова педагогіка і психологія" // Сергій Валентинович Сінкевич. – Хмельницький, 2002. – 198 с.

397. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / Михаил Николаевич Скаткин. – М.: Педагогика, 1980. – 96 с.

398. Скопень М. М. Комп'ютерні інформаційні технології в туризмі / Микола Максимович Скопень. – К.: Кондор, 2005. – 301 с.

399. Скотна Н. В. Ідентичність особистості: теоретико-емпіричний аналіз: Практичний посібник / Н. В. Скотна, В. І. Стець, І. Я. Середняцька. – Дрогобич: ДДПУ, 2009. – 70 с.

400. Сластенин В. А. Идея комплексного подхода к воспитанию и подготовке учителя. Приобщение к педагогической профессии: практика, концепция, новые структуры / Виталий Александрович Сластенин. – Воронеж, 1992. – С.6-9.

401. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. – 224 с.

402. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад. Л. О. Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с.

403. Слуцький Є. Визнання. Творча спадщина з погляду сучасності / Ред. В. Д. Базилевич. – К.: Знання, 2007. – 920 с.

404. Сляднев А. А. Профессиональная подготовка студентов к импровизационно-педагогической деятельности: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Андрей Алексеевич Сляднев. – Ставрополь, 1999. – 166 с.

405. Смелзер Н. Социология: учеб. пособие; пер. с англ. / Нейл Смелзер. – М.: Феникс, 1994. – 687 с.

406. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / Сергей Дмитриевич Смирнов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 271 с.

407. Собкин В. С. К формированию представлений о механизмах процесса идентификации в обществе / Владимир Самуилович Собкин // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – Краснодар: Изд-во КГУ, 1975. – С.34-39.

408. Соболев Н. М. Формування індивідуального стилю професійного спілкування майбутніх перекладачів як важлива складова професійної підготовки / Наталія Миколаївна Соболев // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – Київ-Запоріжжя, 2001 – С.176-179.

409. Современная западная философия: словарь. 2-е изд., перераб. и доп. / ред.-сост.: В. С. Малахов, В. П. Филатов. – М.: ТОН-Острожье, 1998. – 544 с.

410. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.

411. Соколова І. В. Інформаційна компетентність вчителя іноземної мови: структура, зміст, критерії, умови формування / Ірина Володимирівна Соколова // Педагогічний процес: теорія і практика: збірник наукових праць. – 2004. – Вип.2. – С.209-225.

412. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності: монографія / Микола Миколайович Солдатенко. – К.: В-во НПУ ім. М. Драгоманова, 2006. – 198 с.

413. Соціально-педагогічний словник / За ред. В. В. Радула. – К.: «Ескоб», 2004. – 304 с.

414. Соціологія: навч. посіб. 4-те вид., перероб. і доп. / за ред. С. О. Макеєва. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2008. – 566 с.

415. Старовойтова І. І. Соціальна ідентифікація як основа формування соціальних спільнот / Ірина Іванівна Старовойтова // Мультиверсум. Філософський альманах: зб. наук праць. – К.: Укр. центр духов. культури, 1999. – Вип.4. – С.3-20.

416. Степанов Е. Н. В поисках более точного ответа. Личностно ориентированный подход / Евгений Николаевич Степанов // Директор школы. – 2001. – №1. – С.71-75.

417. Степин В. С. Генезис социально-гуманитарных наук (философский и методологический аспекты) / Вячеслав Семенович Степин // Вопросы философии. – 2004. – № 3. – С.37-43.

418. Столяревская А. Л. Формирование информационной культуры студентов педагогических вузов при изучении курса информатики: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Алла Леонидовна Столяревская. – Харьков, 1998. – 172 с.

419. Стрельников В. Ю. Критерії технологій навчання, орієнтованих на розвиток особистості / Віктор Юрійович Стрельников // Нові технології

навчання: наук.-метод. зб. – К.: Наук.-метод. центр вищ. осв., 2003. – Вип.35. – С.243-250.

420. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К.: Вид. центр «Просвіта», 2000. – 365 с.

421. Тавровецька Н. І. Різні підходи до дослідження складових Я-образу особистості / Наталія Іванівна Тавровецька // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – №10. – С.74-79.

422. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Нина Федоровна Талызина. – М.: МГУ. – 1975. – 344 с.

423. Теличко Н. В. Використання тренінгу в реалізації системи формування основ професійної майстерності майбутніх учителів початкових класів / Наталія Вікторівна Теличко // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – 2014. – Вип.675. – С.152-160.

424. Теличко Н. В. Методологічні підходи до формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів / Наталія Вікторівна Теличко // Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород: Говерла, 2013. – Вип.26. – С.209-212.

425. Тихонова Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Тетяна Валентинівна Тихонова. – К., 2001. – 220 с.

426. Трайнев В. А. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании. 2-е изд. / В. А. Трайнев, В. Ю. Теплышев, И. В. Трайнев. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2013. – 320 с.

427. Трофимова Н. М. Самообразование и творческое развитие личности будущего специалиста / Н. М. Трофимова, Е. И. Еремина // Педагогика. – 2003. – №2. – С.42-47.

428. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / Инге Эриховна Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 196 с.

429. Усата О. Ю. Вивчення MS PUBLISHER з використанням особистісно орієнтованих технологій навчання / О. Ю. Усата, Я. Б. Сікора // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2012. – №6. – С.32-35.

430. Уточкина Е. Ю. Праксеологический подход в формировании способности будущего учителя к профессионально-педагогической самооценке / Елена Юрьевна Уточкина // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 3. – С. 59-62.

431. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения / О. Ф. Федорова. – М.: Высшая школа, 1970. – 301 с.

432. Федотова В. С. Модели организации исследовательской деятельности студентов на основе праксеологического подхода / Вера Сергеевна Федотова // Человек и образование. – 2010. – № 4. – С.102-106.

433. Философия: учеб. пособ. для высших учеб. завед. 8-е изд. / отв. ред. докт. филос. наук, проф. В. П. Кохановский. – Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – 576 с.

434. Философские проблемы теории адаптации / А. Б. Георгиевский, Г. И. Царегородцев. – М.: Мысль, 1975. – 276 с.

435. Философский словарь. 7-е изд., перераб. и доп. / под ред. И. Т. Фролова. – М.: Республика, 2001. – 719 с.

436. Філософія: посібник. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: – <http://subject.com.ua/philosophy/volinki/152.html> – Загол. з екрану. – Мова укр.

437. Філософія: Хрестоматія (від витоків до сьогодення): навч. посіб. / за ред. Л. В. Губерського – К.: Знання, 2009. – 621 с.

438. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук, Є. К. Бистрицький, М. О. Булатов, А. Т. Ішмуратов. – Київ: Абрис, 2002. – 742 с.

439. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / Микола Миколайович Фіцула. – К.: Академвидав, 2010. – 454 с.

440. Фонарев А. Р. Развитие личности в процессе профессионализации / Александр Ратмирович Фонарев // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С.72-83.

441. Фрейд З. Психология бессознательного: пер. с нем. / Зигмунд Фрейд. – М.: Просвещение, 1989. – 447 с.

442. Фролова О. П. Психологический тренинг как средство адаптации студентов к обучению в вузе / О. П. Фролова, М. Г. Юркова // Вопросы профориентации, адаптации и профессиональной подготовки. – Иркутск, 1994. – С.55-64.

443. Фурман А. В. Ідея професійного методологування: монографія / Анатолій Васильович Фурман. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.

444. Хабермас Ю. Понятие индивидуальности / Юрген Хабермас // Вопросы философии. – 1989. – № 2. – С.35-40.

445. Хакен Г. Синергетика. Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Герман Хакен. – М.: Мир, 1985. – 456 с.

446. Хамитова И. Ю. Развитие профессиональной идентичности консультанта / Инна Юрьевна Хамитова // Журнал практической психологии психоанализа. – 2000. – № 1. – с.64-75.

447. Хачирова И. Х. Педагогические условия стимулирования самостоятельной работы студентов: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Индира Халитовна Хачирова. – Ставрополь: СГУ, 2001. – 22 с.

448. Хмеляр І. М. Модульно-рейтингова технологія викладання хімії в ліцеї / Інеса Макарівна Хмеляр // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2002. – № 1. – С.70-76.

449. Хмеляр І. М. Організація навчально-виховного процесу за модульно-рейтинговою технологією навчання / Інеса Макарівна Хмеляр // Нова

педагогічна думка. Науково-методичний журнал РОППО. – 2004. – № 3. – С.17-20.

450. Хомутиннікова Н. Н. До проблем професійної ідентичності вихователя дошкільного навчального закладу / Наталія Нарцисівна Хомутиннікова // Психологія в Україні та за кордоном. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м.Чернігів, 8-9 листопада 2013 року). – 2013. – С.63-68.

451. Хрипко С. А. Акме- аксіологічні акценти освітньо-філософського простору / Світлана Анатоліївна Хрипко // Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наукових праць. – 2008. – Вип. 11. – С.330-336.

452. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / Андрей Викторович Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> – Заголовок з екрану. – Мова рос.

453. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / Андрей Викторович Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. – Заголовок з екрану. – Мова рос.

454. Цимбалару А. Д. Семантика понятійного апарату проблеми педагогічного проектування / Анжеліка Дмитрівна Цимбалару // Нова педагогічна думка. – 2009. – № 3. – С.30-35.

455. Цокур О. С. Педагогіка вищої школи. Випуск 2: Педагогічний менеджмент: навч.-метод. посібник / Ольга Степанівна Цокур. – Одеса: Астропринт, 2002. – 68 с.

456. Чепелева Н. В. Личностная подготовка психолога в условиях вуза / Наталия Васильевна Чепелева // Психолого-педагогические основы личностно-ориентированного образования в МДЦ «Артек»: сб.науч.трудов. – Ялта: Артек, ГИА, 2001. – С.34-41.

457. Черчик О. М. Професійна ідентифікація менеджера туристичного бізнесу в процесі вузівської підготовки / О. М. Черчик // Економічна наука. – 2006. – №5-7. – С.21-26.

458. Шамлян К. М. Професійна ідентичність особистості / Каріна Микитівна Шамлян // Соціогуманітарні проблеми людини. – 2008. – №3. – С. 137-142.

459. Шевелева С. С. Открытая модель образования (синергетический подход) / Светлана Сергеевна Шевелева. – М.: Магистр, 1997. – 47 с.

460. Шевченко Н. Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: Монографія / Наталія Федорівна Шевченко. – К.: Міленіум, 2005. – 298 с.

461. Шерман М. І. Використання мультимедійних відеоконсультацій у процесі формування інформаційної компетентності майбутніх економістів / Михайло Ісаакович Шерман // Інформаційні технології в освіті: збірник наукових праць Херсонського державного університету. – 2014. – № 18. – С.51-57.

462. Шерман М. І. Професійна ідентичність як чинник формування інформаційної культури майбутніх судноводіїв / М. І. Шерман, О. М. Безбах // Науковий журнал «Молодий вчений». – 2014. – № 12(15). – Частина II. – С.199-203.

463. Шиян Н. І. Модульно-рейтингове навчання у процесі підготовки вчителя / Наталія Іванівна Шиян // Рідна школа. – 1998. – №7. – С.49-51.

464. Шнейдер Л. Б. Идентичность. Хрестоматия. 2-е изд. / Лидия Бернгардовна Шнейдер. – М.: Изд-во МПСИ, 2008. – 272 с.

465. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Лидия Бернгардовна Шнейдер. – М.: Изд-во МПСИ, 2007. – 128 с.

466. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность (структура, генезис и условия становления): дис. д-ра психол. наук: спец. 19.00.13. «Психология развития, акмеология» / Лидия Бернгардовна Шнейдер. – Москва, 2001. – 327 с.

467. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Лидия Бернгардовна Шнейдер. – М.: Изд-во Моск. соц.-психол. ин-та; Воронеж: изд-во «МОДЭК», 2004. – 600 с.

468. Штефан Л. В. Інноваційні технології в освіті: навч. посіб. для студ. ВНЗ інж.-пед. спец. / Людмила Володимирівна Штефан. – Х.: Друк. Мадрид, 2012. – 173 с.

469. Шульга Н. А. Этническая самоидентификация личности / Николай Александрович Шульга. – К.: Ин-т социологии НАН Украины, 1996. – 199 с.

470. Щедровицкий Г. П. Проблемы методологии системного исследования. Избранные труды / Георгий Петрович Щедровицкий. – М.: Школа культурной политики, 1995. – С.155-196.

471. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) / Георгий Петрович Щедровицкий // Педагогика и логика. – М., 2003. – С.16-20.

472. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. (Серия: Библиотека зарубежной психологии) / Эрик Эриксон. – М.: Флинта, 2006. – 342 с.

473. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Эрик Григорьевич Юдин. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 445 с.

474. Юнг К. Г. Психологические типы / Карл Густав Юнг. – СПб.; М., 1995. – 285 с.

475. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки инновационных процессов в образовании / Наталья Рустамбековна Юсуфбекова. – М.: Новая школа, 1991. – 183 с.

476. Юцявичене П. А. Создание модульных программ / Пальмира Альбиновна Юцявичене // Советская педагогика. – 1990. – №2. – С.56-60.

477. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. / Василь Васильович Ягупов. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

478. Ядов В. А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности / Владимир Александрович Ядов // Мир России. – 1995. – №3-4. – С.158-181.

479. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / Ирина Сергеевна Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

480. Якунин В. А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты / Валерий Александрович Якунин. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 160 с.

481. Якунин В. А. Педагогическая психология: учебное пособие / Валерий Александрович Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.; Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.

482. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию: монография / Витольд Альбертович Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

483. Ящук С. М. Організація проектно-технологічної діяльності учнів основної школи на уроках трудового навчання: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Сергій Миколайович Ящук. – Умань, 2004. – 201 с.

484. Adamek R. L. Social Struktüre. Identification and Charqe in Ireatment – Oriented Institution – In: Socialization / R. L. Adamek, E. Z. Daqer. – Chicaqo, 1971. – P. 162-188.

485. Bodzin A. M. The Inclusion of Environmental Education in Science Teacher Education / Alec M. Bodzin, Beth Shiner Klein, Starlin Weaver. – USA: Springer, 2010. – 352 p.

486. Becker H. P. Howard Becker on Education – Modern Educational Thought / H. P. Becker, R. G. Burgess. – Open Univ Pr (May 1995). – 144 p.

487. Benson P. Autonomy and independence in language learning, Pearson Education / P. Benson, P. Voller. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 153 p.

488. Chantal A. Enabling autonomy through independent learning at higher stages / A. Chantal, S. Graham // The Fifth National Institution-Wide Language Programmes Conference: Proceedings of the 5th IWLP Conference in Nottingham Trent University. – Nottingham: Nottingham University Press, 1995. – P.49-60.

489. Coleman J. Degrees of Proficiency: Assessing the Progress and Achievement of University Language Learners / James Coleman // French Studies Bulletin. – 1994. – №50. – P.11-16.

490. Dickinson L. Self-instruction in language learning / L. Dickinson. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 180 p.

491. Ek J. Sociocultural Conference – Vantage Level (Council for Cultural Cooperation) / J. Ek, J. Trim. – 1996. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.unicyb.kiev.ua/~boiko/it/it_intro1.htm – Заголовок з екрану. – Мова англ.

492. Espinas A. Les Origines de la Technologie / A. Espinas. – Paris: F. Alcan, 1897. – 295 p.

493. Fogelson R. D. Person, self and identity. Some anthropological retrospects, circumspects and prospects / R. D. Fogelson // Psycho-social theories of self / [ed. by B. Lee]. – N.Y.,L.: PlenumPress, 1982. – P.115-132.

494. Herbert M. Emotional Problems of Development in Children / M. Herbert. – N.Y., 1974. – P.21-54.

495. Jaromowic M. Self-We-Others Schemata and Social Identifications / M. Jaromowic // Social Identity: International perspective / [ed. by S. Worchel, J. F. Morales, D. Paez, J. Deschamps]. – Sage Publications, 1998. – P.44-52.

496. Joshel S. R. Work, identity and legal status at Rome: a study of the occupational inscriptions / S. R. Joshel. – Norman etc.: University of Oklahoma Press, 1992.

497. Justin Reich. Best Ideas for Teaching with Technology: A Practical Guide for Teachers, by Teachers / Justin Reich, Thomas Daccord, Alan November. – New York: M.E. Sharpe, 2008. – 291 p.

498. Lazowik L. On the nature of Identification / L. Lazowik // *Abnormal And Social Psychology*. – 1955. – P.175-183.

499. Marcia J. E. Development and validation of ego-identity status / J. E. Marcia // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1975. – Vol. 3. – P.551-558.

500. Moskovici S. Notes towards a description of Social Representation / S. Moskovici // *European Journal of Social Psychology*. – 1988. – V. 18. – № 3. – P. 211-250.

501. O'Reilly T. What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-0.html>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.

502. O'Malley J. Learning Strategies in Second Language Acquisition / J. O'Malley, A. Chamot. – Cambridge: Cambridge University Press, 1999. – 207 p.

503. Oxford R. Language learning strategies: what every teacher should know / Richard Oxford. – 1990. – 340 p.

504. Pascal C. Praxis, Ethics and Power: Developing Praxeology as a Participatory Paradigm for Early Childhood Research / C. Pascal, A. Bertram // *European Early Childhood Education Research Journal*. – 2012. – № 20(4). – P.477-492.

505. Reckwitz A. Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing / Andreas Reckwitz // *European Journal of Social Theory*. – 2002. – vol. 5(2). – P.243-263.

506. Siporin M. Introduction to Social Work Practice / M. Siporin. – N.Y.: Macmillan Publishing, 1975. – 230 p.

507. Tajfel H. The social identity theory of intergroup behavior / H. Tajfel, J. C. Turner // *Psychology of intergroup relations* / ed. by S. Worchel, W. G. Austin. – Chicago: Nelson-Hall, 1986. – P.7-24.

508. Turner J. C. Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior / J. C. Turner // *Advances in group process: Theory and research*. – V. 2 – Greenwich, CT: JAI Press, 1985. – P.77-122.

509. Virginia A. Scott. Google. Corporations that changed the world / Virginia A. Scott. – USA: Greenwood Publishing Group, 2008. – 153 p.

510. Waterman A. S. Identity development from adolescent to adulthood: an extension of theory and review of research / A. S. Waterman // *Development psychology*. – V.18. – №3. – 1982. – P.341-358.

511. Waterman A. S. Identity in adolescence: Processes and contents / A. S. Waterman. – San Francisco L.: JosseyBass, 1985. – P.61-77.

512. Wistow G. Central Nottinghamshire, England: A Case Study of Managed Innovation in Mental Health / G. Wistow, M. Bames // *Innovation in Community Mental Health: International perspectives* / Schultz R., Greenley J. (Eds.). Westport, London: Prager, 1995.

Додатки

**Програма навчальної дисципліни «Сучасні інформаційні технології
в навчальному процесі»**

Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо- кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів 1,5	Галузь знань <i>Гуманітарні науки 6.0203</i>	нормативна	
	Напрям підготовки <i>«Історія»</i>		
Модулів – 1	Спеціальність (професійне спрямування): _____	Рік підготовки:	
Змістових модулів –		1-й	1-й
Індивідуальне науково- дослідне завдання _____		Семестр	
(назва)			
Загальна кількість годин - 54		I -й	-й
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – самостійної роботи студента -	Освітньо-кваліфікаційний рівень:	Лекції	
		8 год.	год.
		Практичні, семінарські	
		- год.	год.
		Лабораторні	
		10 год.	год.
		Самостійна робота	
		23 год.	год.
		Індивідуальні завдання: 1 год.	
		Вид контролю: залік	

Мета та завдання навчальної дисципліни

Мета: отримання професійних навиків ефективної роботи з додатками пакета прикладних програм **MS Office** (табличні процесори, текстові процесори, системи підготовки презентацій тощо), а також формування вмінь та навиків роботи в комп'ютерних мережах (**Internet, Intranet**) та з пошуку інформації.....

Завдання:

надання студентам знань щодо сучасних комп'ютерних технологій та набуття ними навичок використання в професійній діяльності сучасних персональних комп'ютерів.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен

знати:

- правила введення, зберігання та редагування текстів на комп'ютері.
- правила виконання значних за обсягом розрахунків та ознайомлення з діловою графікою.

- правила створення, редагування, подання інформації у вигляді публікацій;
- правила перегляду web- сторінок, роботи з електронною поштою та телеконференціями, файловими архівами, пошуковими машинами тощо.
- правила створення, зберігання та редагування презентацій на комп'ютері.

уміти:.

- виконувати значні за обсягом розрахунки в таблицях MS Excel.
- створювати, редагувати, впорядковувати інформацію в публікації засобами MS Publisher.

- створювати, зберігати й редагувати презентації в MS Power Point.
- переглядати web- сторінки, працювати з електронною поштою та телеконференціями, файловими архівами, пошуковими машинами тощо.

1. Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль I. Загальні основи роботи в пакеті Microsoft Office

Тема 1. Операційні системи Microsoft Windows

Основні відомості про операційні системи (ОС) Microsoft Windows: робочий стіл, структура та призначення. Головне меню. Робота з командами меню (використання Головного та контекстного меню) та вікнами (складові вікон та їх призначення). Команда "Найти" та її використання для пошуку папок та файлів. Технологія роботи з папками, файлами та ярликами на робочому столі та у вікні "Мой компьютер": • перегляд змісту папок та поновлення змісту вікна папки; • дослідження властивостей папок, файлів та ярликів; • створення нових папок та ярликів; переміщення, копіювання, перейменування та вилучення папок, файлів і ярликів; • переміщення, копіювання, перейменування та вилучення папок, файлів і ярликів. Правила та технологія роботи з стандартними додатками Windows.

Тема 2. Системи обробки тексту

Призначення текстових редакторів. Текстовий процесор Microsoft Word. Виклик текстового процесора для роботи. Елементи вікна тексту: розбиття тексту на колонки, вставлення виноска. Робота з кількома текстами одночасно. Створення та впорядкування списків - бюлетенів, нумерованих та ієрархічних. Використання Майстра та Шаблону для створення документа. Встановлення параметрів сторінки. Створення та редагування таблиць, виконання обчислень у таблицях. Розміщення тексту та графіки за допомогою кадрів. Використання додатків WordArt, Equation Editor. Розпізнавання тексту та графіків за допомогою програми FineReader.

Тема 3. Системи табличної обробки даних

Поняття електронної таблиці (ЕТ). Основні елементи ЕТ. Табличний процесор Microsoft Excel: інтерфейс користувача (рядок основного меню, довідкова система, формат робочого аркуша та робочої книги). Типи даних в електронних таблицях.

Стандартні функції, що застосовуються в роботі з Excel: математичні, статистичні. Таблична база даних та операції в ній - побудова графіків та діаграм.

Тема 4. Глобальна комп'ютерна мережа Internet. Пошук інформації

Поняття про мережевий протокол Internet. Концепція URL. Під'єднання до Internet. Глобальна інформаційна служба World Wide Web (WWW). Програми-браузери для роботи в мережі: характеристика, склад та структура. Відвідування Web-вузлів, створення Web-сторішок. Пошук, копіювання та друк потрібної інформації. Система електронної пошти. Ведення електронної кореспонденції (відправлення повідомлень і відповідей на листи, пошук і накопичення адрес).

Тема 5. Технологія створення мультимедіа та публікації

Створення презентацій засобами PowerPoint. Створення слайдів, розмітка, оформлення, анімація, створення гіперпосилань, кнопок керування, налаштування звуку.

Робота з публікаціями. Створення бюлетеня за готовим зразком. Використання стандартних налаштування та кольорової гами. Встановлення нових об'єктів, редагування та форматування інформації.

4. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						Заочна форма					
	усього	у тому числі					усього	у тому числі				
		л	п	лаб	інд	с.р.		л	п	лаб	інд	с.р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Модуль 1												
Змістовий модуль 1. Назва												
Тема 1. Операційні системи Microsoft Windows						2						
Тема 2. Системи обробки тексту		2		4		5						
Тема 3. Системи табличної обробки даних		2		4		4						
Тема 4. Глобальна комп'ютерна мережа Internet. Пошук інформації				2		6						
Тема 5. Технологія створення мультимедіа та публікації		2		2	1	20						
Разом за змістовим модулем 1		6		12	1	34						
Усього годин	54	6		12	1	35						

7. Теми лабораторних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	ОС Windows: робота з об'єктами. Форматування та редагування текстової інформації	2
2	Створення та форматування таблиць. Ілюстративна та ділова графіка	2
3	Редагування та форматування таблиць в Excel. Виконання обчислень, побудова діаграм	4
4	Пошук інформації в мережі Internet	2
5	Створення публікації засобами MS Publisher	2

8. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Оформлення реферату з теми ІНДЗ зі спеціальності	5
2	Обробка числової інформації для побудови діаграм	4
3	Пошук інформації з теми ІНДЗ	6
4	Створення презентації для супроводу реферату	20
	Разом	35

12. Розподіл балів, які отримують студенти

Поточне тестування та самостійна робота							ІНДЗ	Сума
Змістовий модуль №1								
T1	T2	T3	T4	T5	T6	T (ср)	25	100
10	10	10	10	10	10	15		

T1, T2... T5– теми змістових модулів.

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90 – 100	A	відмінно	зараховано
82-89	B	добре	
74-81	C		
64-73	D	задовільно	
60-63	E		
35-59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-34	F	незадовільно з обов’язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов’язковим повторним вивченням дисципліни

Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів 2	Галузь знань <i>Гуманітарні науки 6.0203</i>	нормативна	
	Напрямок підготовки <i>«Філологія»</i>		
Модулів – 3	Спеціальність (професійне спрямування): _____	Рік підготовки:	
Змістових модулів –		1-й	1-й
Індивідуальне науково-дослідне завдання _____		Семестр	
(назва)			
Загальна кількість годин - 72		I -й	-й
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – самостійної роботи студента -	Освітньо-кваліфікаційний рівень:	Лекції	
		8 год.	год.
		Практичні, семінарські	
		- год.	год.
		Лабораторні	
		20 год.	год.
		Самостійна робота	
		36 год.	год.
	Індивідуальні завдання: 8 год.		
	Вид контролю: залік		

Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. Прикладне програмне забезпечення загального призначення**Тема 1. Інформаційні технології в освіті: проблеми і перспективи.**

Поняття та перспективи розвитку інформаційних технологій. Можливості використання інформаційних технологій в професійній діяльності майбутніми педагогами. Психолого-педагогічні проблеми організації індивідуальної, групової і колективної діяльності в умовах використання інформаційних технологій.

Тема 2. Технології опрацювання текстової інформації.

Системи опрацювання текстів, їх класифікація, призначення та основні функції; завантаження текстового процесора; створення, відкриття та збереження документа; робота з фрагментами тексту, форматування шрифту, абзацу; робота зі списками, колонками, розривами; нумерація сторінок; використання таблиць у текстах; робота з об'єктами в середовищі текстового редактора; формули в тексті; робота з графікою; вставлення та модифікація малюнків; малюнок у тексті, види вирівнювань; створення об'єкта WordArt; створення діаграм; колонтитули; стилі; шаблони; створення, модифікація та використання форм; робота з закладками та зносками; створення та модифікація змісту і покажчика; робота з великими документами; структура документа.

Поняття про шаблон документа; створення документа за допомогою майстра. Використання стилів, поняття про схему документа Перегляд документа в різних режимах. Правила стильового оформлення документів різних типів. Робота з редактором формул.

Тема 3. Технології обліку та графічного представлення даних.

Форматування даних, клітинок і діапазонів клітинок. Автозаповнення.

Використання найпростіших формул. Абсолютні, відносні та мішані посилання на клітинки і діапазони клітинок. Посилання на клітинки інших аркушів та інших книг. Копіювання формул та модифікація посилань під час копіювання. Побудова та форматування діаграм. Сортування й фільтрація даних у таблицях. Призначення й використання основних математичних, статистичних, логічних, текстових і фінансових функцій табличного процесора. Використання розширених фільтрів. Проміжні підсумки та зведені таблиці. Автоматизоване вибирання даних із таблиць.

Тема 4. Комп'ютерні презентації.

Огляд програмних і технічних засобів, призначених для створення і демонстрації презентацій. Створення презентації за допомогою майстра автовмісту та шаблонів оформлення, створення пустої презентації, а також однієї презентації на базі іншої. Створення текстових написів і вставлення графічних зображень на слайдах презентації. Принципи стильового оформлення презентацій. Основні принципи дизайну слайдів. Додавання анімаційних ефектів до об'єктів слайда. Рух об'єктів за заданими траєкторіями. Анімаційні ефекти зміни слайдів. Використання гіперпосилань та кнопок дій. Перегляд презентації у різних програмних середовищах. Керування показом презентації, налаштування його часових параметрів.

Тема 5. Використання Microsoft Publisher в інформаційному просторі навчального закладу.

Поняття комп'ютерної публікації. Засоби створення публікацій. Можливості Microsoft Publisher для створення бюлетенів різних видів, газет, буклетів, календарів, візиток, запрошень, меню, путівників, ділових бланків, об'яв, плакатів та інших видів друкованої продукції.

Змістовий модуль 2. Робота в мережі Інтернет

Тема 6. Основи Інтернету. Всесвітня павутина й пошук в Інтернеті. Робота з електронною поштою.

Призначення й структура мережі Інтернет. Адресація в Інтернеті, поняття IP-адреси, доменного імені та URL-адреси. Протоколи Інтернету. Способи підключення до Інтернету, функції провайдера. Служби Інтернету. Поняття гіпертекстового документа, гіперпосилання, веб-сторінки та веб-сайту. Поняття всесвітньої павутини та навігація нею.

Використання та налаштування браузера. Вибір системи кодування під час перегляду веб-сторінок. Збереження веб-сторінок та їх фрагментів на локальному комп'ютері. Використання списку сайтів, обраних для швидкого перегляду. Засоби пошуку інформації в Інтернеті. Принципи функціонування веб-каталогів та пошукових систем. Стратегії пошуку інформації.

Принципи функціонування електронної пошти. Огляд програм для роботи з електронною поштою.

Робота з електронною поштою через веб-інтерфейс: реєстрація поштової скриньки, надсилання, отримання й перенаправлення повідомлень, навігація папками, видалення повідомлень, вкладання файлів.

Робота з поштовим клієнтом: керування обліковими записами, надсилання, отримання й перенаправлення повідомлень, використання шаблонів повідомлень, розміщення повідомлень у папках, видалення повідомлень. Перегляд атрибутів повідомлень, вкладання файлів, використання адресної книги, списків розсилки, довідкової системи. Створення власних шаблонів листів. Етикет електронного листування. Поняття форуму. Реєстрація на форумі та участь в обговореннях. Спілкування в чатах. Етикет інтерактивного спілкування.

Тема 7. Навчання в Інтернеті.

Огляд українських та зарубіжних освітніх сайтів. Веб-енциклопедії. Інтерактивне дистанційне навчання.

Змістовий модуль 3. Інформаційні технології у навчанні

Тема 8. Створення навчальних відеофільмів.

Тема 9. Використання сервісів Web 2.0 в навчальному процесі (робота з електронними документами).

Огляд технологій веб 2.0. Робота з електронними документами. Створення електронних таблиць та презентацій. Спільна діяльність у формативанні електронних документів. Створення електронного календаря. Створення пошукової системи.

Тема 10. Використання сервісів Web 2.0 в навчальному процесі (створення записників, блогів, сайтів).

Створення електронних записників. Створення блогів, налаштування дописів, додавання гаджетів. Створення веб-сайтів. Створення нових сторінок сайту, наповнення та дизайн сторінок сайту.

4. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин									
	денна форма					Заочна форма				
	усього	у тому числі				усього	у тому числі			
		Л	Лаб	інд.	с.р		л	лаб	інд.	с.р
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Модуль 1										
Змістовий модуль 1. Прикладне програмне забезпечення загального призначення										
Тема 1. Інформаційні технології в галузі освіти.	2				2	8	2		2	4
Тема 2. Технології опрацювання текстової інформації.	10	2	4	2	4	6		2		4
Тема 3. Технології обліку та графічного представлення даних	6	2	4		2	4				4
Тема 4. Комп'ютерні презентації.	4			2	2	8			2	6
Тема 5. Використання Microsoft Publisher в інформаційному просторі навчального закладу.	8	2	2		4	8		2		6
Разом за змістовим модулем 1	30	6	10	4	14	28		4		24
Змістовий модуль 2. Робота в мережі Інтернет										
Тема 6. Основи Інтернету. Всесвітня павутина й пошук в Інтернеті. Робота з електронною поштою.	6				4	6			2	4
Тема 7. Навчання в Інтернеті.	8		2	2	4	6				6
Разом за змістовим модулем 2	14		2	2	8	10				10
Змістовий модуль 3. Інформаційні технології у навчанні										
Тема 8. Створення навчальних відеофільмів	8		2		4	8			2	6
Тема 9. Використання сервісів Web 2.0 в навчальному процесі	10	2	2	2	4	10		2		8

(робота електронними документами). 3										
Тема Використання сервісів Web 2.0 в навчальному процесі (створення анкет, блогів). 10.	10		4		6	8				8
Разом за змістовим модулем 3	28	2	8	2	14	26		2	2	22
Усього годин	72	8	20	8	36	72	2	6	8	56

7. Теми лабораторних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1.	Створення документів для портфолію засобами текстового процесора MS WORD	4
2.	Технології обліку та графічного представлення даних	4
3.	Використання Microsoft Publisher в навчальному процесі	2
4.	Пошук інформації в мережі Інтернет. Робота з електронною поштою.	2
5.	Робота з сервісами Веб 2.0. Робота з електронними документами.	2
6.	Робота з сервісами Веб 2.0. Створення анкет. Створення блогів. Налаштування дописів та гаджетів.	4
7.	Створення навчальних відеофільмів	2

8. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1.	Аудіовізуальні та мультимедійні технології навчання	6
2.	Уроки української мови з використанням інформаційних технологій	4
3.	Використання електронних та інтерактивних комплексів в навчальному процесі	6
4.	Використання та педагогічні можливості мережі Інтернет в навчальному процесі	6
5.	Використання комп'ютерних програм для перекладу тексту	4
6.	Використання комп'ютерних програм для верстки книг	4
7.	Використання інформаційних технологій для створення навчальних дидактичних матеріалів	6
	Разом	36

12. Розподіл балів, які отримують студенти

Поточне тестування та самостійна робота										Сума	
ЗМ 1			ЗМ 2		ЗМ 3				Інд. та сам.	100	
Л1	Л2	Л3	Л4	Л5	Л6	Л7	Л8	Л9	Л10		20
8	8	8	8	8	8	8	8	8	8		

Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів 1,5	Галузь знань <i>Педагогічна освіта 6.0101</i>	нормативна	
	Напрямок підготовки <i>«Початкова освіта»</i>		
Модулів – 1	Спеціальність (професійне спрямування): _____	Рік підготовки:	
Змістових модулів –		1-й	1-й
Індивідуальне науково-дослідне завдання _____		Семестр	
(назва)			
Загальна кількість годин - 54		I -й	II-й
		Лекції	
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – самостійної роботи студента -	Освітньо-кваліфікаційний рівень:	8 год.	год.
		Практичні, семінарські	
		- год.	год.
		Лабораторні	
		10 год.	год.
		Самостійна робота	
		23 год.	год.
		Індивідуальні завдання: 1 год.	
	Вид контролю: екзамен		

Мета та завдання навчальної дисципліни

Мета: Ознайомити студентів з основними поняттями інформатики як фундаментальної природничої науки, сформувати готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в інформаційному середовищі. Формування у фахівців теоретичної бази знань та практичних вмінь і навичок для ефективного використання інформаційних потоків та застосування інформаційних технологій і їх засобів для їх опрацювання, та формування у них інформаційної культури, як важливих складових необхідних для ефективної підготовки до повноцінної професійної діяльності і життя в інформаційному суспільстві.

Навчальна дисципліна «Сучасні інформаційні технології навчання» зорієнтована на підготовку спеціаліста у вищих педагогічних закладах освіти і повинна забезпечити вміння і навички роботи з: комп'ютерною технікою, операційними системами, прикладним програмним забезпеченням, сервісними програмами, інформаційними навчальними системами, електронними довідковими системами; комп'ютерними мережами, Інтернет-сервісами та службами, супутниковими і телекомунікаційними системами; інформаційно-пошуковими системами, автоматизованими інформаційними службами.

Завдання: Інформатизація і комп'ютеризація сучасного суспільства приводять до значного підвищення ролі інформатики як навчальної дисципліни. Різко збільшуються обсяги інформації, що необхідно сприймати і переробляти людині як у процесі професійної

діяльності, так і в повсякденному житті. Інформація стає реальною продуктивною силою, від її кількості і якості залежить результат багатьох виробничих і невиробничих процесів.

Завдання вивчення навчальної дисципліни «Сучасні інформаційні технології навчання» — оволодіння теоретичними засадами, що стосуються: інформаційних процесів та ресурсів їх використання у професійній діяльності; технічних ресурсів та комп'ютерних систем, телекомунікаційних та інформаційних технологій, інформаційної культури та знань, умінь і навичок роботи в інформаційно-аналітичній системі управління вищого навчального закладу.

знати: Майбутній учитель початкових класів повинен знати практично більшість розділів сучасної інформатики як фундаментальної природничої науки і практичної діяльності людини. «СІТ навчання» є логічно зв'язуючою ланкою шкільного курсу інформатики з вузівськими курсами. Він є базою для усвідомленого вивчення системи вузівських дисциплін.

вміти: передавати свої знання та навички школярам, володіти її технічними засобами на рівні користувача.

— вміти самостійно здійснювати пошук інформації, отримувати її з різних джерел, аналітично її опрацьовувати та ефективно використовувати.

— засвоїти основні поняття, вміння і навички роботи з інформаційними системами, комп'ютерними мережами, ресурсами, телекомунікаційними та Інтернет-технологіями, які базуються на застосуванні сучасних інформаційних технологій та їх засобів;

— набути вміння і навички практичного володіння системним, апаратним, службовим забезпеченням, прикладним програмним забезпеченням, вузько-спеціалізованим програмним забезпеченням в професійній діяльності та правильним вибором його для виконання відповідних професійних завдань;

— набути вміння і навички практичного одержання результатів та правильної інтерпретації розв'язків прикладних професійних задач і їх вмілого застосування.

Програма навчальної дисципліни

2. Програма навчальної дисципліни «Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі»

Змістовий модуль 1.

Інформаційні процеси. Комп'ютерна система. Основи роботи з офісними технологіями. Технології опрацювання текстових даних. Технології опрацювання табличних даних.

Тема 1. Інформація та інформаційні процеси. Комп'ютерні системи як засіб реалізації інформаційної підготовки в навчальному процесі.

Інформація та інформатика. Поняття про інформаційні процеси. Поняття про комп'ютерну систему. Класифікація операційних систем. Функції операційної системи. Принципи роботи користувача з операційною системою. Інтерфейс операційної системи. Основні об'єкти, з якими працює операційна система. Правила роботи з об'єктами. Властивості об'єктів, набір операцій над об'єктами. Запуск у роботу програм, що працюють під управлінням операційної системи. Основні вказівки операційної системи для роботи з файлами, папками, дисками. Робота з довідковою системою. Пошук файлів. Форматування диска. Діагностика диска. Дефрагментація диска. Відновлення інформації на диску. Знайомство з роботою антивірусних програм. Захист інформації. Принципи стиснення інформації. Архівація файлів.

Тема 2. Основи роботи з офісними технологіями. Технології опрацювання текстових даних.

Системи опрацювання текстів, їх класифікація та функції. Завантаження текстового процесора. Призначення та система вказівок текстового процесора. Введення тексту з клавіатури. Редагування тексту. Перевірка орфографії. Робота з текстовими файлами. Структура документа. Використання колонтитулів. Використання буферу обміну. Пошук

інформації в середовищі текстового процесора. Робота з контекстами — пошук, заміна, виділення, перенесення, копіювання, форматування.

Тема 3. Робота з об'єктами в середовищі текстового процесора

Робота з об'єктами в середовищі текстового процесора. Робота зі шрифтами. Форматування документа. Друкування тексту. Гіперпосилання та робота з ними. Шаблони та робота з ними. Використання таблиць у текстах та їх форматування.

Тема 4. Робота з графікою. Стилi та робота з ними.

Робота з графікою. Вставлення об'єктів. Створення та використання автоматичного змісту. Злиття документа.

Тема 5. Програмне забезпечення спеціального призначення. Технології опрацювання табличних даних.

Електронні таблиці та їх призначення. Введення й редагування числової, формульної та текстової інформації. Робота з файлами електронних таблиць. Координати комірок. Діапазон комірок. Опрацювання табличної інформації: копіювання, редагування, вилучення, переміщення, форматування. Робота з аркушами. Пошук інформації в середовищі електронних таблиць. Виведення табличної інформації на друк.

Тема 6. Використання функцій та операцій для опрацювання табличної інформації

Використання функцій та операцій для опрацювання інформації, поданої в таблиці. Ділова графіка. Побудова діаграм і графіків на основі табличної інформації. Використання логічних функцій для опрацювання табличної інформації. Створення в електронній таблиці бази даних, впорядкування та пошук потрібної інформації. Фільтрування даних. Об'єднання даних. Аналіз даних в середовищі електронних таблиць.

Змістовий модуль 2.

Системи опрацювання база даних і бази знань.

Мультимедійні технології. Мережеві технології.

Тема 7. Системи опрацювання база даних і бази знань.

Поняття про бази даних. Системи управління базами даних. Призначення та функції систем управління базами даних. Основні об'єкти бази даних. Фактографічні й документальні бази даних. Ієрархічна, мережева, реляційна моделі баз даних. Особливості реляційних баз даних. Створення структури бази даних. Типи даних, що зберігаються в базах даних. Різні способи введення та редагування даних в базах даних. Робота з таблицями.

Тема 8. Мова запитів бази даних. Формування форм та звітів

Мова запитів бази даних. Поняття ключового поля. Зв'язки між таблицями. Робота з файлами в базі даних. Пошук інформації в базах даних. Впорядкування даних. Фільтрація даних. Використання простих та розширених фільтрів. Мова запитів бази даних. Формування форм та звітів.

Тема 9. Проектування бази даних.

Проектування бази даних. Поняття про системи штучного інтелекту та експертні системи. Моделі подання знань. Бази знань. Логічний висновок. Інтелектуальні системи.

Тема 10. Сучасні мультимедійні технології.

Загальні відомості про мультимедійну технологію. Мультимедійні комп'ютери. Класифікація мультимедіа. Види і типи презентацій. Загальні відомості про Power Point. Створення презентації. Підготовка до демонстрації. Демонстрація слайдів. Системи опрацювання відео інформації Adobe Premiere, Windows Movie Maker. Імпортування файлів. Створення фільму. Типи відео файлів. Інтерфейс редактора та його призначення. Зміна налаштування середовища. Розробка сценарію. Монтаж відео. Налаштування ефектів. Вставка відео-ефектів. Робота з текстом. Накладання та робота із звуком. Створення стоп кадру. Запис та збереження файлу. Робота з програмами для конвертації аудіо і відео файлів (Super, Media Converter SA Edition,), та аудіо/відео програвачів різних форматів (AVI, DIVX, MPEG, MVP, MP3, MP4, ASF, CDA тощо).

Мережеві технології. Технології Web 2.0.

Тема 11. Організація і технічні основи комп'ютерних мереж. Глобальна мережа Інтернет.

Комп'ютерні мережі та їх класифікація комп'ютерних мереж. Глобальна мережа Інтернет. Поняття про ресурси Інтернет. Принципи функціонування глобальної мережі. Інформація, необхідна для під'єднання до мережі Інтернет, провайдери. Різні способи під'єднання комп'ютерів до глобальної мережі. Апаратні, програмні та інформаційні складові сучасної мережі Інтернет. Сервер та робоча станція. Ідентифікація комп'ютерів в мережі. Адресація в Інтернет. Протоколи передавання інформації. Мережеві ресурси та види послуг мережі Інтернет. Телеконференції, форуми. Інтерактивне спілкування в мережі Інтернет. Соціальні сервіси Web 2.0. Основні послуги глобальної мережі Інтернет: гіпертекстові сторінки, електронна пошта, телеконференції, файлові архіви, інтерактивне спілкування. Програмне забезпечення для роботи в глобальній мережі Інтернет. Електронна пошта. Принципи функціонування. Поштові стандарти. Електронна адреса. Основні можливості поштових програм для роботи з електронними повідомленнями: створення електронного повідомлення, відправлення повідомлення, відправлення копій, приєднання файлів до повідомлень, одержання повідомлення, створення відповіді на електронне повідомлення тощо. Адресна книга. Принципи функціонування Веб 2.0. Поняття, види та можливості соціальних сервісів. Характеристика Інтернет-офісу. Основні дії, які можна виконувати над документами. Діаграми та гаджети. Форми. Співробітництво при використанні Документів Google. Поняття блога й різновиди блогів. Служба Blogger: створення облікового запису, створення й оформлення блога, публікація повідомлень у блогу, налаштування параметрів блога. Поняття ЖЖ. Сервіс ЖЖ: реєстрація, створення запису, створення коментарів.

Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						Заочна форма					
	усього	у тому числі					усього	у тому числі				
		л	п	лаб	інд	с.р.		л	п	лаб	інд	с.р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Модуль 1												
Змістовий модуль 1. Інформаційні процеси. Комп'ютерна система. Основи роботи з офісними технологіями. Технології опрацювання текстових даних												
Тема 1. Інформація та інформаційні процеси. Комп'ютерні системи.						5						
Тема 2. Основи роботи з офісними технологіями. Технології опрацювання текстових даних.		1		2	1	5						
Тема 3. Робота з об'єктами в середовищі текстового процесора.		1		2		5						
Тема 4. Робота з графікою. Шаблони				2		5						

та робота з ними.												
Тема 5. Електронні таблиці та їх призначення. Фільтрування даних.		1		2	1	5						
Тема 6. Використання функцій. Ділова графіка. Аналіз даних в середовищі електронних таблиць.		1		2		5						
Разом за змістовим модулем 1		4		12	2	30						
Усього годин		4		12	2	30						
Модуль 2												
Змістовий модуль 2. Технології опрацювання табличних даних. Системи опрацювання база даних і бази знань. Мультимедійні технології. Мережеві технології.												
Тема 7. Поняття про бази даних. Системи управління базами даних. Призначення та функції систем управління базами даних		2		2	1	5						
Тема 8. Мова запитів бази даних. Основні об'єкти бази даних.		2		2		5						
Тема 9. Формування звітів. Проектування бази даних.				2	1	10						
Тема 10. Загальні відомості про мультимедійну технологію Power Point.		1		2	1	5						
Тема 11. Мережеві технології. Технології Web 2.0.		1		2		5						
Разом за змістовим модулем 1		6		8	3	30						
Усього годин		10		20	5	60						

Теми лабораторних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Основи роботи з офісними технологіями. Технології опрацювання текстових даних.	2
2	Робота з об'єктами в середовищі текстового процесора.	2
3	Робота з графікою. Шаблони та робота з ними.	2
4	Електронні таблиці та їх призначення. Фільтрування даних.	2
5	Використання функцій. Ділова графіка. Аналіз даних в середовищі електронних таблиць.	2
6	Поняття про бази даних. Системи управління базами даних. Призначення та функції систем управління базами даних	2
7	Мова запитів бази даних. Основні об'єкти бази даних. Формування звітів.	2
8	Формування звітів. Проектування бази даних.	2
9	Загальні відомості про мультимедійну технологію Power Point.	2
10	Мережеві технології. Технології Web 2.0.	

Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Самостійне опрацювання теоретичного матеріалу з теми 1.	10
2	Самостійне опрацювання та виконання завдань на закріплення теоретичного матеріалу за темами 2–10.	50
	Разом	60

Розподіл балів, які отримують студенти

Поточне тестування та виконання лабораторних робіт										Підсумковий тест (екзамен)	Сума
Модуль 1						Модуль 2					100
T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10		
5	5	6	6	6	7	8	9	9	9	30	100

T1, T2 ... T12 – теми змістових модулів.

Професійна ідентичність (тест)

Інструкція. Опитувальник складається з 20 пунктів, по кожному з яких можливі чотири варіанти відповідей: а), b), c), d). Уважно прочитай їх і вибери той, який найкраще виражає твою думку. Якщо якісь варіанти відповідей здадуться тобі рівноцінними, вибери той, який найбільшою мірою відповідає твоїм поглядам. Запиши номери питань і обраний варіант відповіді на кожне з них (а), b), c), d)). Намагайся бути максимально правдивим! Серед відповідей немає «хороших» або «поганих», тому не старайся вгадати, який варіант «правильний» або «найкращий».

1. Мене не турбує моє професійне майбутнє.

- a) Погоджуюсь: ще не прийшов час вирішувати, де мені далі вчитися або працювати.
- b) Погоджуюсь, я впевнений, що мої батьки допоможуть в моєму професійному майбутньому.
- c) Погоджуюсь, так як я вже давно все вирішив з приводу свого професійного майбутнього, тому немає сенсу турбуватися.
- d) Не погоджуюсь, адже якщо про майбутнє не турбуватися зараз, то потім буде занадто пізно.

2. Мені важко прийняти рішення, куди піти отримувати подальшу освіту.

- a) Погоджуюсь, так як мене цікавить відразу кілька спеціальностей, які хотілося б отримати
- b) Погоджуюсь, тому я краще прислухаюся до думки авторитетної людини (батька, хорошого знайомого, друга).
- c) Не погоджуюсь, я вже прийняв рішення про те, де буду вчитися або працювати надалі.
- d) Не погоджуюсь, оскільки ще поки не замислювався над цією проблемою.

3. Я регулярно вивчаю попит на представників тієї спеціальності, яку планую отримати.

- a) Згоден, адже від попиту на ринку праці залежить, яку спеціальність я виберу.
- b) Не згоден, оскільки батьки знають краще, яку спеціальність мені запропонувати.
- c) Не згоден, так як час аналізувати попит на професії ще не настав.
- d) Не згоден, я вже вирішив, що все одно отримаю ту спеціальність, яку хочу.

4. Я досі не обговорював з батьками свої майбутні професійні плани.

- a) Згоден, так як батьками вже давно вирішено, ким я буду, і зі мною не радилися з цього питання.
- b) Не згоден, батьки постійно зі мною обговорюють мої професійні переваги.
- c) Згоден, у нас в сім'ї не прийнято обговорювати мої професійні плани.
- d) Не згоден, з батьками давно все обговорили, і я прийняв рішення з приводу своєї майбутньої професії.

5. Мої батьки вибрали мені подальшу спеціальність.

- a) Згоден, і треба визнати, що вони краще від мене розбираються в цьому питанні.
- b) Не згоден, але регулярно обговорюємо питання моєї майбутньої спеціальності.
- c) Не згоден, оскільки батьки не втручаються в мої проблеми з вибором професії.
- d) Не згоден, так як вибір спеціальності був скоріше моїм самостійним рішенням, ніж їх.

6. Мені зрозумілі майбутні професійні плани.

- a) Згоден, так як вибудувати їх мені допомогли батьки (знайомі), які є фахівцями в цій професійній галузі.

b) Згоден, оскільки я побудував їх самостійно, ґрунтуючись на власному життєвому досвіді.

c) Не згоден, так як у мене поки відсутні професійні плани.

d) Не згоден, але якраз зараз я намагаюся вибудувати ці професійні плани.

7. На мої професійні цілі впливає думка моїх батьків.

a) Не згоден, у моїх батьків ніколи не виникало бажання ставити мені професійні цілі.

b) Згоден, оскільки мої батьки з дитинства говорили мені, ким я повинен стати.

c) Згоден, цілі ще сформульовані слабо, але остаточне рішення буде все-таки прийнято мною, а не батьками.

d) Згоден, так як батьки, звичайно, взяли участь в обговоренні цього питання, але все-таки рішення прийнято мною самостійно.

8. Думаю, мені ще занадто рано замислюватися над питаннями побудови своєї кар'єри.

a) Згоден, так як моя кар'єра все одно залежатиме від рішення моєї сім'ї.

b) Згоден, мені й раніше в житті не доводилося стикатися з питаннями побудови кар'єри.

c) Не згоден, вже настав той момент, коли потрібно вибирати напрямок своєї подальшої кар'єри.

d) Не згоден, я вже давно вирішив, яким чином буду вибудовувати свою кар'єру.

9. Уже точно вирішено, яку спеціальність я хочу отримати після закінчення школи.

a) Не згоден, так як я ще не думав над своєю конкретною спеціальністю.

b) Згоден, і я можу точно назвати навчальний заклад і спеціальність, яку я отримаю.

c) Згоден, так як мої батьки вже повідомили мені, на кого і де я буду далі вчитися.

d) Не згоден, оскільки важко зрозуміти, яка спеціальність підходить саме мені.

10. Друзі радять мені, яку освіту краще здобути.

a) Згоден, з ними часто обговорюємо це питання, але я намагаюся будувати свої професійні плани самостійно.

b) Згоден, і я збираюся разом з товаришем здобути однакову освіту, прислухавшись до його думки.

c) Не згоден, так як не обмірковую свою майбутню кар'єру із друзями, у нас є багато цікавіших справ.

d) Не згоден, я вже прийняв рішення щодо свого майбутнього без допомоги друзів.

11. Для мене не принципово, де саме вчитися надалі.

a) Згоден, так як для мене основне - отримати спеціальність, про яку давно мрію, а не конкретне місце навчання.

b) Згоден, оскільки впевнений, що батьки все одно «влаштують» мене на хорошу роботу після навчання.

c) Згоден, оскільки професійне навчання - не основне в житті.

d) Не згоден, так як від вибору навчального закладу залежить якість моєї освіти.

12. Я боюся без поради батьків приймати відповідальні рішення з приводу моєї подальшої професійної діяльності.

a) Згоден, я роблю спроби зорієнтуватися в професійному житті, але поки важко вибрати щось одне.

b) Не згоден, так як мої батьки все одно не хочуть і не можуть мені нічого порадити.

c) Згоден, оскільки мої батьки з дитинства допомагають мені, контролюючи багато подій у моєму житті, в тому числі і в плані вибору професії.

d) Не згоден, свої рішення з цього питання я вже прийняв абсолютно самостійно.

13. Я не часто думаю над своїм професійним майбутнім.

a) Не згоден, над цією проблемою я думаю досить часто.

b) Згоден, так як я знаю, що мої батьки зроблять так, щоб у мене в житті все владналося.

- c) Згоден, думаю, мені ще рано над цим міркувати.
- d) Згоден, так як я все вже вирішив для себе й зараз концентрую свою увагу на інших проблемах.

14. У мене на прикметі кілька навчальних закладів, куди я міг би піти вчитися.

- a) Не згоден, так як мої батьки вже визначили конкретний навчальний заклад, де я далі й буду вчитися.
- b) Не згоден, я сам хочу вчитися тільки в одному, цілком певному навчальному закладі.
- c) Згоден, я якраз вибираю один із професійних навчальних закладів.
- d) Не згоден, іноді мені здається, що я сам не знаю, чого хочу від майбутнього.

15. Ніякі життєві проблеми не зможуть мені перешкодити досягти поставлених професійних цілей.

- a) Згоден, оскільки знаю, що мої батьки зроблять усе, щоб мої мрії здійснилися.
- b) Не згоден, у мене поки що немає професійних цілей.
- c) Згоден, так як я добре усвідомлюю свої професійні цілі й прагну до них.
- d) Не згоден, я ще не до кінця розумію, у чому полягають ці цілі.

16. У нас вдома часто розпалюються бурхливі дискусії з приводу моєї майбутньої кар'єри.

- a) Не згоден, оскільки мої батьки з цього питання все вже вирішили, і з ними вже марно сперечатися.
- b) Не згоден, так як мої батьки не особливо цікавляться питанням моєї кар'єри.
- c) Не згоден, адже з приводу кар'єри я все вже вирішив сам, і сперечатися зі мною все одно марно.
- d) Згоден, я раджуся з батьками, хоча іноді наші погляди щодо мого майбутнього можуть розходитися.

17. Мене мало цікавить інформація про те, як вибудовувати кар'єру в різних професійних галузях.

- a) Згоден, так як мої батьки вже вибрали мені майбутню сферу діяльності, і немає потреби збирати будь-яку додаткову інформацію.
- b) Згоден, тому що я вже прийняв рішення про те, ким я буду і де навчатимуся.
- c) Не згоден, я зараз активно аналізую можливості кар'єрного росту в різних галузях діяльності.
- d) Згоден, мене взагалі мало цікавить інформація про те, де і як можна вибудовувати кар'єру.

18. Я маю на прикметі кілька професійних цілей.

- a) Згоден, але вони були визначені заздалегідь моїми батьками.
- b) Не згоден, у мене всього одна професійна мета.
- c) Не згоден, я про них поки ще не замислювався.
- d) Згоден, таких цілей декілька, і я не вирішив, яка з них для мене основна.

19. Я дуже добре уявляю свій подальший кар'єрний ріст.

- a) Не згоден, моє професійне майбутнє - це безліч альтернативних варіантів вибору.
- b) Не згоден, але я впевнений, що мої батьки влаштують мене на хорошу роботу, де кар'єра мені буде забезпечена.
- c) Не згоден, так як мені не хочеться вникати, яка кар'єра підходить саме мені, у мене є і більш важливі проблеми.
- d) Згоден, і я вже можу назвати основні кроки мого професійного життя.

20. Батьки надали мені можливість зробити свій професійний вибір самостійно.

- a) Не згоден, бо мої батьки взагалі не беруть участі в моєму професійному виборі.
- b) Згоден, але все одно ще обговорюємо мій професійний вибір.
- c) Не згоден, так як батьки вважають, що при самостійному виборі я можу помилитися.
- d) Згоден, і я вже зробив свій професійний вибір.

факультет _____

Прізвище та ім'я _____

Статуси професійної ідентичності

№ питання

Професійна ідентичність				
	<i>розмита (дифузна)</i>	<i>передчасна</i>	<i>мораторій</i>	<i>здобута</i>
1.	a — 2	b — 1	d — 1	c — 1
2.	d — 1	b — 1	a — 2	c — 1
3.	c — 1	b — 1	a — 2	d — 1
4.	c — 1	a — 2	b — 1	d — 1
5.	c — 1	a — 2	b — 1	d — 1
6.	c — 1	a — 1	d — 1	b — 2
7.	a — 1	b — 2	c — 1	d — 1
8.	b — 2	a — 1	c — 1	d — 1
9.	a — 1	c — 1	d — 1	b — 2
10.	c — 1	b — 2	a — 1	d — 1
11.	c — 2	b — 1	d — 1	a — 1
12.	b — 1	c — 2	a — 1	d — 1
13.	c — 2	b — 1	a — 1	d — 1
14.	d — 1	a — 1	c — 2	b — 1
15.	b — 1	a — 1	d — 1	c — 2
16.	b — 1	a — 1	d — 2	c — 1
17.	d — 2	a — 1	c — 1	b — 1
18.	c — 1	a — 1	d — 2	b — 1
19.	c — 1	b — 1	a — 1	d — 2
20.	a — 1	c — 1	b — 1	d — 2
Сума				

Розмита ідентичність	Стан, коли індивід ще не зробив свідомого відповідального вибору, що робить його образ Я розпливчатим і невизначеним. Найчастіше цим статусом володіють студенти, батьки яких не хочуть або не мають часу проявляти активний інтерес до професійного майбутнього своїх дітей. Такий статус буває і в індивідів, які звикли жити поточними бажаннями, недостатньо усвідомлюють важливість вибору майбутньої професії.	0—3	не виражено
		4—7	нижче середнього
		8—11	середній ступінь вираженості
		12—15	виразність вище середнього рівня
		16 і більше	яскраво виражений
Передчасна ідентичність	Цей стан характеризується тим, що людина формально робить вибір цілей, цінностей, але в неї відсутня внутрішня впевненість у правильності вибору, оскільки цей вибір зробила не сама людина, а її оточення. На якийсь час це, як правило, забезпечує комфортний стан, дозволяючи уникнути переживань з приводу власного майбутнього. Але немає ніякої гарантії, що обрана таким шляхом професія відповідатиме інтересам і здібностям самої людини. Тому вибір надалі цілком може призвести до розчарування.	0—4	не виражено
		5—9	нижче середнього
		10—14	середній ступінь вираженості
		15-19	виразність вище середнього рівня
		20 і більше	яскраво виражений
Мораторій	Такий стан характерний для людини, яка знаходиться в кризовому стані ідентичності й активно намагається вирішити його, пробує та досліджуючи різноманітні альтернативні варіанти. Як правило, люди від мораторію переходять до здобутої ідентичності. Ці юнаки та дівчата розмірковують про можливі варіанти професійного розвитку, приміряють на себе різні професійні ролі, прагнуть якомога більше дізнатися про різні спеціальності та шляхи їх отримання. На цій стадії нерідко складаються нестійкі відносини з батьками та друзями: повне взаєморозуміння може швидко змінюватися нерозумінням, і навпаки. Як правило, більша частина людей після «кризи вибору» переходить до стану сформованої ідентичності, рідше до нав'язаної ідентичності.	0—4	не виражено
		5—9	нижче середнього
		10—14	середній ступінь вираженості
		15—19	виразність вище середнього рівня
		20 і більше	яскраво виражений
		3—5	не виражено
		6—8	нижче середнього
		9—11	середній ступінь вираженості
		12 і більше	виразність вище середнього рівня
Здобута ідентичність	Ці юнаки та дівчата характеризуються тим, що вони готові зробити усвідомлений вибір подальшого професійного розвитку або вже його зробили. У них присутня впевненість у правильності прийнятого рішення про їх професійне майбутнє. Цим статусом володіють ті юнаки та дівчата, які пройшли через «кризу вибору» й самостійно сформуливали систему знань про себе, про професійні цінності й життєві переконання. Вони можуть усвідомлено вибудовувати своє життя тому, що визначилися, чого хочуть досягти.	0—2	не виражено
		3—5	нижче середнього
		6—8	середній ступінь вираженості
		9—11	виразність вище середнього рівня
		12 і більше	яскраво виражений

Визначення мотивації за методикою Н.Ц.Бадмаєвої

Методика розроблена на основі опитувальника А. А. Реан і В.А.Якуніна. До 16 тверджень вищеназваного опитувальника додані твердження, що характеризують мотиви навчання, виділені В.Г.Леонтьєвим, а також твердження, що характеризують мотиви навчання, отримані Н.Ц.Бадмаєвою в результаті опитування студентів і школярів. Це комунікативні, професійні, навчально-пізнавальні, широкі соціальні мотиви, а також мотиви творчої самореалізації, уникнення невдачі й престижу.

Оцініть за 5-бальною системою наведені мотиви навчальної діяльності за значимістю для Вас: 1 бал відповідає мінімальній значущості мотиву, 5 балів - максимальній.

№ п/п	Запитання	Від 1 до 5
1.	Вчуся, тому що мені подобається обрана професія.	
2.	Щоб забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.	
3.	Хочу стати фахівцем.	
4.	Щоб дати відповіді на актуальні питання, що стосуються сфери майбутньої професійної діяльності.	
5.	Хочу повною мірою використовувати наявні у мене задатки, здібності й нахили до обраної професії.	
6.	Щоб не відставати від друзів.	
7.	Щоб працювати з людьми, треба мати глибокі і всебічні знання.	
8.	Тому що хочу бути в числі кращих студентів.	
9.	Тому що хочу, щоб наша навчальна група стала кращою в інституті.	
10.	Щоб заводити знайомства і спілкуватися з цікавими людьми.	
11.	Тому що отримані знання дозволять мені добитися всього необхідного.	
12.	Необхідно закінчити інститут, щоб у знайомих не змінилася думка про мене, як про перспективну людину.	
13.	Щоб уникнути осуду й покарання за погане навчання.	
14.	Хочу бути шанованою людиною навчального колективу.	
15.	Не хочу відставати від однокурсників, не бажаю опинитися серед тих, хто відстає.	
16.	Тому що від успіхів у навчанні залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому.	
17.	Успішно вчуся, щоб скласти іспити на «4» і «5».	
18.	Просто подобається вчитися.	
19.	Потрапивши в інститут, вимушений учитися, щоб закінчити його.	
20.	Щоб бути постійно готовим до чергових занять.	
21.	Щоб успішно продовжити навчання на подальших курсах, дати відповіді на конкретні навчальні питання.	
22.	Щоб мати глибокі і міцні знання.	
23.	Тому що в майбутньому думаю зайнятися науковою діяльністю за фахом.	
24.	Будь-які знання знадобляться в майбутній професії.	
25.	Тому що хочу принести більше користі суспільству.	
26.	Щоб стати висококваліфікованим фахівцем.	
27.	Щоб дізнаватися нове, займатися творчою діяльністю.	

28.	Щоб дати відповіді на проблеми розвитку суспільства, життєдіяльності людей.	
29.	Щоб бути на хорошому рахунку у викладачів.	
30.	Щоб домогтися схвалення батьків та усіх, хто поряд.	
31.	Вчуся заради виконання обов'язку перед батьками, школою.	
32.	Тому що знання надають мені впевненості.	
33.	Тому що від успіхів у навчанні залежить моє майбутнє службове становище.	
34.	Хочу отримати диплом з гарними оцінками, щоб мати перевагу перед іншими.	

Шкала 1. Комунікативні мотиви: 7, 10, 14, 32.

Шкала 2. Мотиви уникнення: 6, 12, 13, 15, 19.

Шкала 3. Мотиви престижу: 8, 9, 29, 30, 34.

Шкала 4. Професійні мотиви: 1, 2, 3, 4, 5, 26.

Шкала 5. Мотиви творчої самореалізації: 27, 28.

Шкала 6. Навчально-пізнавальні мотиви: 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24.

Шкала 7. Соціальні мотиви: 11, 16, 25, 31, 33.

При обробці результатів тестування необхідно підрахувати середній показник за кожною шкалою опитувальника.

Результати успішності студентів 1 курсу

Таблиця 1

Результати успішності студентів першого курсу з навчальної дисципліни
«Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі»

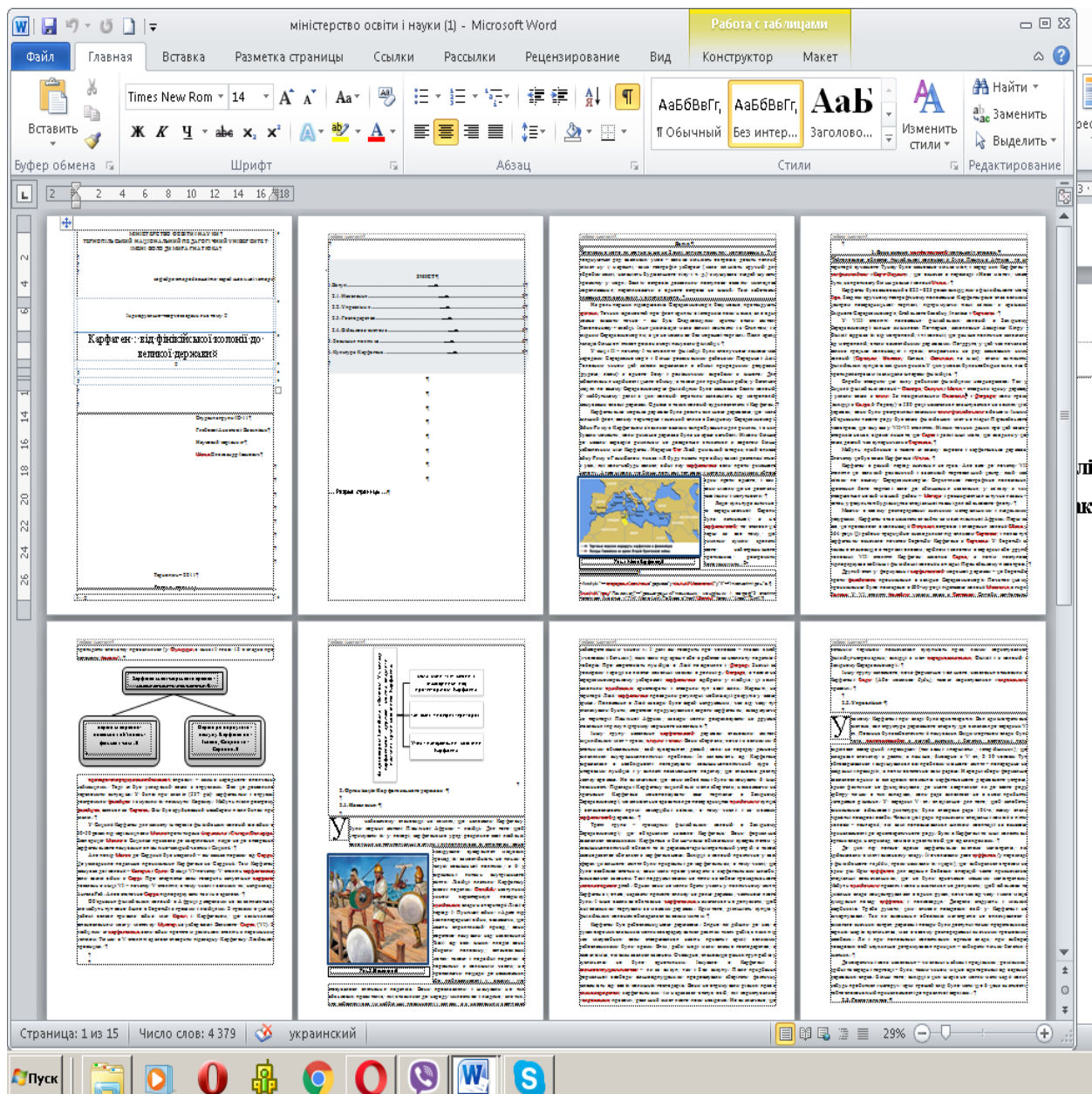
№	Факультети	Групи	Рівні успішності							
			5 (високий)		4(достатній)		3 (середній)		2(низький)	
			к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
1	Історичний	57	8	14,04	26	45,61	23	40,35	0	0,00
2	Філології і журналістики	72	10	13,89	32	44,44	30	41,67	0	0,00
3	Інститут педагогіки і психології	50	7	14,00	22	44,00	21	42,00	0	0,00

Таблиця 2

Результати успішності студентів першого курсу з комп'ютерної практики

№	Факультети	Групи	Рівні успішності							
			5 (високий)		4(достатній)		3 (середній)		2(низький)	
			к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
1	Історичний	57	15	26,32	27	47,37	15	26,32	0	0,00
2	Філології і журналістики	72	18	25,00	35	48,61	21	29,17	0	0,00
3	Інститут педагогіки і психології	50	11	22,00	25	50,00	14	28,00	0	0,00

Приклад реферату



Приклад презентації

Том 1, випуск 1

07.10.2015

Карфаген: Велика держава на забутому континенті

Асоціація першокурсників

Зверніть увагу!

У сесії карфагенської держави можна зареєструватися за допомогою:

- 1. «Міста-мечі» - завантажити на порталі «Карфаген»
- 2. «Тайний шифр» - завантажити на порталі «Карфаген»
- 3. «Тайний шифр» - завантажити на порталі «Карфаген»

Землі та води Карфагена

Місто Карфаген, засноване Сергійом Карфагеном, було великою державою. Тут знаходилися великі запаси зерна, олії, вина, а також інші товари. Карфаген був великим торговельно-промисловим центром. Тут знаходилися великі запаси зерна, олії, вина, а також інші товари. Карфаген був великим торговельно-промисловим центром.



Рис. 1 Руїни Карфагену

Війська, які не впади ні перед ким

Однією з головних причин успіху держави Карфаген було велике військо. Тут знаходилися великі запаси зерна, олії, вина, а також інші товари. Карфаген був великим торговельно-промисловим центром.

Том 1, випуск 1

Стр. 2

Люди Карфагена

У сесії карфагенської держави можна зареєструватися за допомогою:

- 1. «Міста-мечі» - завантажити на порталі «Карфаген»
- 2. «Тайний шифр» - завантажити на порталі «Карфаген»
- 3. «Тайний шифр» - завантажити на порталі «Карфаген»

Карфагенська держава була великою державою. Тут знаходилися великі запаси зерна, олії, вина, а також інші товари. Карфаген був великим торговельно-промисловим центром.

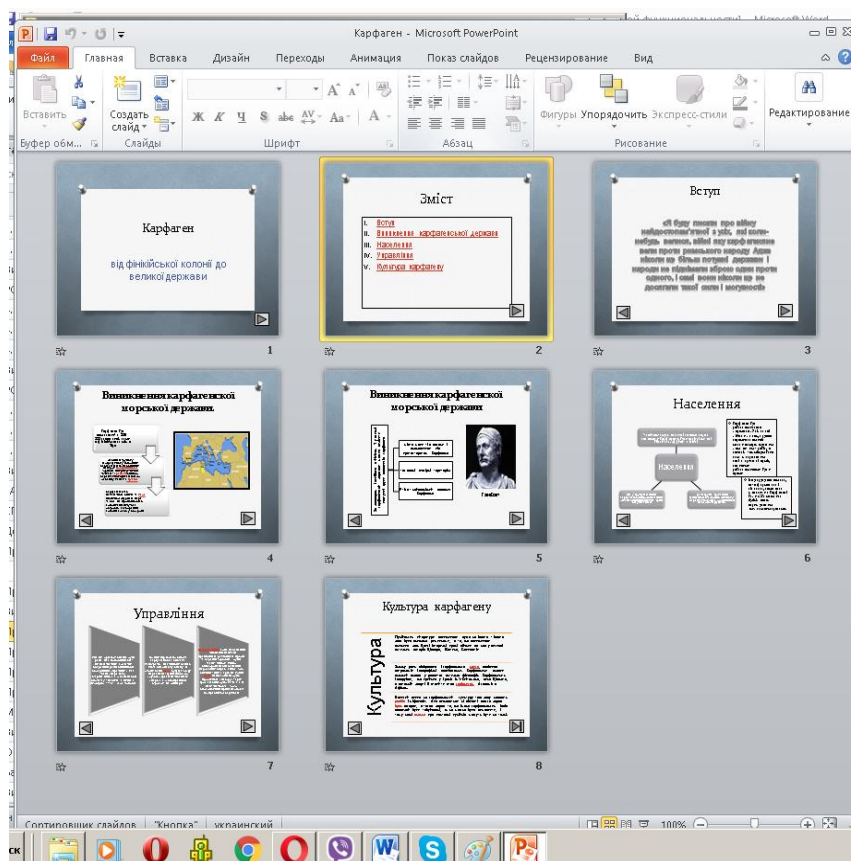
Культура Карфагена

Карфагенська культура була великою культурою. Тут знаходилися великі запаси зерна, олії, вина, а також інші товари. Карфаген був великим торговельно-промисловим центром.

Зовнішня політика

Карфагенська держава була великою державою. Тут знаходилися великі запаси зерна, олії, вина, а також інші товари. Карфаген був великим торговельно-промисловим центром.

Приклад презентації

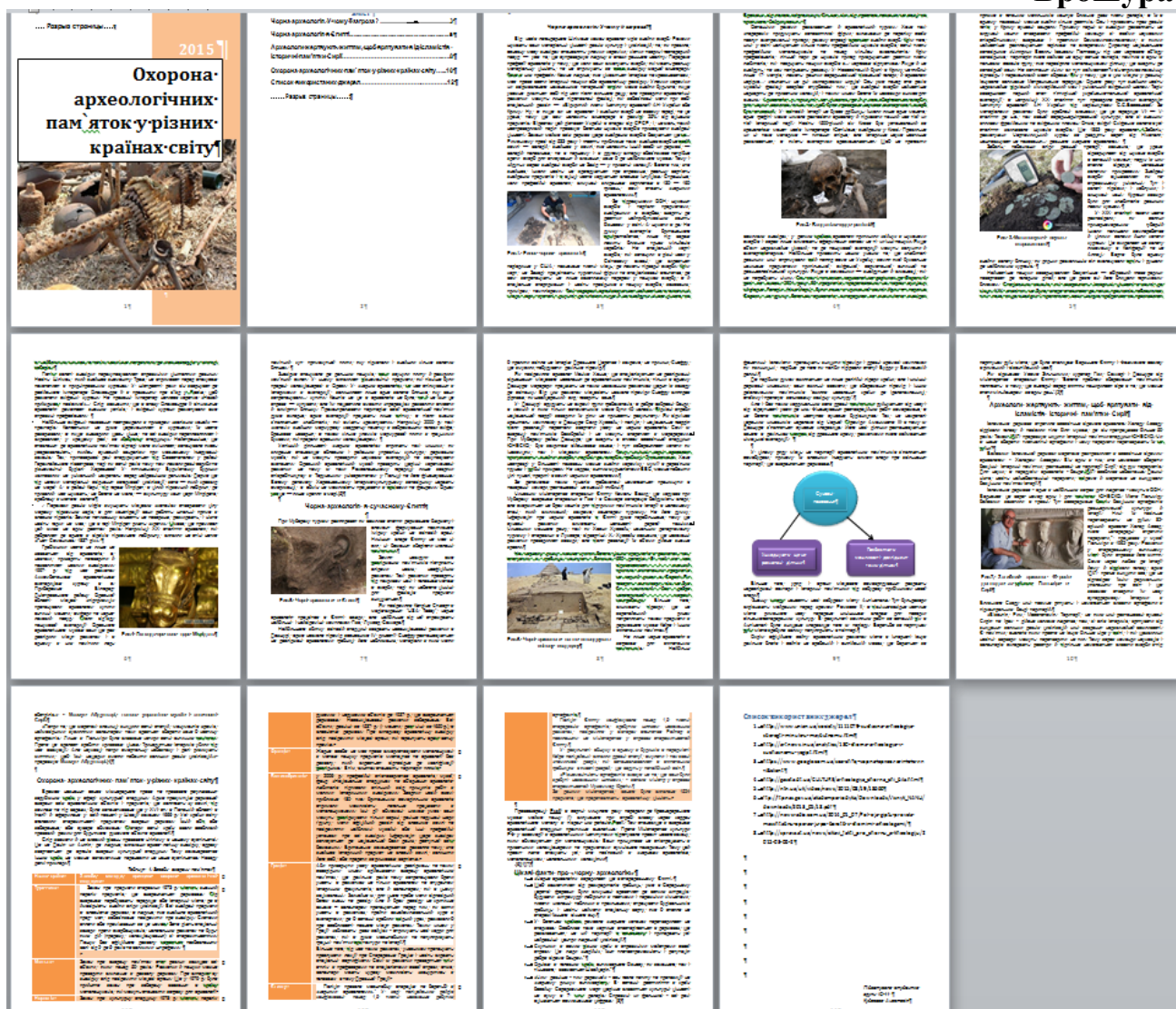


Приклад виконаного проекту в рамках дисципліни «Комп'ютерна практика» (1 курс, історичний факультет)

Приклад індивідуальної роботи

Анотований список літератури

Назва ресурсу	URL-адрес	Коротка характеристика ресурсу (текст, малюнок, відео)
Документ pdf	http://old.niss.gov.ua/book/StrPryor/2/2-3-Opalko.pdf	Текстова стаття
Документ pdf	ftp://ftp.nas.gov.ua/akademperiodyka/Downloads/Visnyk_NA_NU/downloads/2013_05/18.pdf	Стаття
НТН. Найкращі детективи світу	http://ntn.ua/uk/video/news/2015/08/19/18660	Стаття, відео
Unian.ua	http://www.unian.ua/society/1111079-suchasna-arheologiya-zberegiti-minule-u-maybutnomu.html	Стаття
Світ мистецтва	http://artnews.in.ua/analytics/130-chorna-arheologiya-v-suchasnomu-yegipt.html	Стаття, фото
Час подій	http://www.chasipodii.net/article/9003/	Стаття, фото
	http://newvv.net/crime/events/211709.html	Стаття
ТСН	http://tsn.ua/nauka_it/chorniy-arheolog-znayshov-grobnicyu-kaliguli.html	Стаття, фото
Google	https://www.google.com.ua/search?q=чорна+археологія+в+єгипті&client=opera&hs=Aob&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0CAcQ_AUoAWoVChMI7LKQ6rrRyAIVgd0sCh2cBgS-&biw=1242&bih=574#imgsrc=wnshxODTveC_jM%3A	Фото
Google	https://www.google.com.ua/search?q=чорна+археологія+в+єгипті&client=opera&hs=Aob&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0CAcQ_AUoAWoVChMI7LKQ6rrRyAIVgd0sCh2cBgS-&biw=1242&bih=574#imgdii=GNeK2rhOYS1KbM%3A%3BGNeK2rhOYS1KbM%3A%3BtRY55cuoRUIDGM%3A&imgsrc=GNeK2rhOYS1KbM%3A	Фото
Zn.ua	http://gazeta.dt.ua/CULTURE/arheologiya_chorna_chi_bila.html	Стаття



Організаційна діаграма



Фотоколаж



Групова робота

Карта знань





1. ПОНЯТТЯ "ЧОРНА АРХЕОЛОГІЯ"

[illegible]

Програма тренінгу

Вступ

Центральною ідеєю тренінгу стала концепція професійної ідентичності. У вітчизняній психології професійна ідентичність вивчається в площині професійного розвитку та є основною його характеристикою. Вона свідчить про ступінь прийняття обраної професійної діяльності в якості засобу самореалізації, а також про ступінь визнання себе як професіонала. Професійна ідентичність допомагає особистості керувати своїм професійним становленням, свідомо вибирати лінію професійного розвитку, спираючись на власні та групові цінності, а також забезпечує професійну адаптацію.

Метою тренінгу з формування професійної ідентичності для майбутніх учителів було створення умов для усвідомлення ними власних професійних можливостей та визначення шляхів професійного зростання та використання інформаційних технологій як засобу реалізації себе в професії. Основні завдання тренінгу : 1) сприяти розумінню учасниками власного професійного Я, прийняття себе в професії; 2) навчити долати професійні утруднення; 3) керувати своїм професійним розвитком; 4) сприяти професійно-творчому становленню вчителя; 5) використовувати інформаційні технології як засіб комунікації, унаочнення та зберігання інформації у своїй педагогічній діяльності. Ці завдання вирішувалися шляхом рефлексії та вербалізації учасниками життєвих та професійних цінностей та принципів; аналізу плюсів та мінусів студентських і професійних ролей; відпрацювання навичок професійного спілкування; формування позитивної «Я - концепції-педагога»; вирішення професійно-творчих завдань; гармонізації емоційного стану.

у ході тренінгу дотримувалися певних правил, важливих при проведенні даної форми роботи, а саме: використання принципів групової роботи (активність учасників, партнерське спілкування тощо), застосування активних методів групової роботи (інтерактивні ігри та групові дискусії), аналіз групової динаміки, створення ефективної просторової організації при проведенні занять тощо.

Тренінг складається з чотирьох занять, тривалість кожного – три години.

Заняття включали певні компоненти/вправи: вступ, правила, знайомство, очікування, основну частину (блок визначення та актуалізації проблеми, блок пошуку шляхів вирішення проблеми та надання необхідної для цього інформації, блок розвитку практичних навичок), рухавки, оцінка-аналіз, прощання.

До складу занять, більша частина вправ яких спрямована на формування в учасників професійної ідентичності, включено також завдання з розвитку творчості, що сприяє професійно-творчому становленню майбутніх учителів.

Програма тренінгу

	Назва тем	К-сть годин
1.	Діагностика професійної ідентичності	3
	<i>Заняття 1</i>	
	<i>1. Вправа «Візитівка».</i>	
	<i>2. «Правила групи»</i>	
	<i>3. Вихідна діагностика</i>	
	<i>4. Вправа «Мій професійний герб та моє професійне кредо»</i>	
	<i>5. Вправа «Людина на своєму місці» (С.Ю.Смагіна)</i>	
	<i>6. Вправа «Процес навчання» (К. Фопель)</i>	
	<i>7. Вправа «Ключі» (К. Фопель)</i>	
	<i>8. Вправа «Зіркова година»</i>	
	<i>9. Завершення речення.</i>	
2.	Формування професійної ідентичності	6

	Назва тем	К-сть годин
	Заняття 2.	
	1. Вправа «Людина-одноденка» (Г. Н. Абрамова)	
	2. Вправа «Простір життя» (А. А. Кронік)	
	3. Вправа «Пастки-капкани» (Н. С. Пряжников)	
	4. Вправа «Ведучий групи»	
	5. Вправа «Лекція» (В. Ю. Большаков)	
	6. Вправа «Слухати і чути» (С. Ю. Смагіна)	
	7. Вправа «Трактування»	
	8. Вправа «Дерево мого "Я"»	
	9. Вправа «Порахуємо»	
	10. Вправа «16 асоціацій».	
	Заняття 3.	
	1. Вправа «Побажання».	
	2. Вправа «Коридор просвітління» (С. В. Петрушин)	
	3. Вправа «Визнання заслуг» (К. Фопель)	
	4. Вправа «Професійна ідентичність2 (С. Ю. Смагіна)	
	5. Вправа «Хто я?»	
	6. Вправа «Ідентифікація – який я?» (Дж. Шервуд)	
	7. Вправа 2Мій професійний портрет в променях сонця2 (А. М. Прихожан)	
3.	Підведення підсумків тренінгу	3
	Заняття 4	
	1. Вправа «Компліменти».	
	2. Кросворд «Педагогічна майстерність».	
	3. Вправа «Автопортрет»	
	4. Тест «Який ваш творчий потенціал?»	
	5. Вправа «Скріпки».	
	6. Вправа «Декларація самоцінності» (В. Сатир)	
	7. Вправа 2Професійний портрет2	
	8. Вправа «Рефлексивна мішень»	
	9. Вправа 2Символічне закриття» (М. Сміт)	
Всього		12

Приклад виконаного проекту в рамках дисципліни «Ком'ютерні інформаційні технології в освіті і науці» (5 курс, історичний факультет та факультет філології і журналістики)

1. Назва проекту. “Сильніше ніж зброя!”

2. Обґрунтування актуальності проекту. Державотворчі процеси, що відбуваються в незалежній Україні протягом останніх років зумовлюють необхідність вирішення проблеми виховання національно свідомих громадян справжніх патріотів, відданих Вітчизні, готових до плідної праці в ім'я рідного народу.

На сучасному етапі становлення громадянського суспільства в нашій країні найактуальнішими стають питання підготовки громадян, здатних самостійно, активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до мінливих умов життя.

Стрижнем системи виховання в українській школі стає національна ідея, яка відіграє роль консолідуючого фактора в становленні молодого покоління, формування у нього активної громадянської позиції, відповідальності за себе, народ, країну.

3. Цілі і завдання проекту. Створення школи “Активного громадянина” волонтерського руху задля допомоги та підтримки захисників України; розробка комплексу організаційно-виховної соціально-патріотичної діяльності, зустрічей, вебінарів для учнів диферентного віку, спрямованих на розвиток патріотизму та формування національної свідомості; забезпечення сприятливих умов для самореалізації та саморганізації особистості відповідно до її інтересів та можливостей; виховання здорової, творчої компетентної особистості, громадянина України, носія національних цінностей, загальнолюдських, наукових, народних надбань, який зможе самовизначитися та самореалізуватися в майбутньому.

4. Терміни реалізації проекту. 3 місяці.

5. Анотація проекту з обґрунтуванням доцільності вирішення проблеми конкретними пропонованими авторами методами.

Нагальною проблемою, яка пробиває нашу країну наскрізь сьогодні є допомога бійцям, нашим захисникам, нужда яких проявляється не лише в матеріальних речах, таких як одяг, їжа, але й у часточці теплоти і любові подарованій кимось, здавалось би зовсім не потрібної речі зробленої ручками дитини, проте, такої важливої для піднесення духу та пробудження віри у перемогу, з свіжим подихом після якого хочеться продовжувати жити і боротися за свою сім'ю та країну. Виходячи з вище сказаного, ми пропонуємо вирішити ці проблеми через створення школи “Активного громадянина”, де б діти, дирекція, вчителі, батьки та й взагалі всі бажаючі допомогти створювали невеличкі, але такі важливі для солдата подаруночки (малюнки на уроках образотворчого мистецтва, різноманітні фігурки з пластиліну, можливо й солодоші на уроках трудового навчання), школярі ж старшого та середнього шкільного віку мали за мету збір коштів, продуктів, одягу необхідного в АТО, контактуючи з людьми безпосередньо та через соціальні мережі.

6. План реалізації проекту, механізм реалізації проекту і схема управління проектом в рамках території.

- 1. Розробити схему учнівського самоврядування, обрати його членів.*
- 2. Створити сайт, блоги та групи в соціальних мережах для поширення інформації.*
- 3. Здійснити моніторинг волонтерських фондів для забезпечення контактного прямого та зворотнього зв'язків.*

4. *Організувати благодійні зустрічі з нашими захисниками, бійцями зони АТО, із запрошенням меценатів та всіх бажаючих для отримання коштів.*

5. *Створення осередків школи “Активного громадянина” для привернення уваги громадськості.*

7. Кадрове забезпечення проекту з описом кількісного і якісного потенціалу команди проекту.

Організація: діти-волонтери.

Реалізація та існування: усі, хто бажає долучитися, посередники (люди, які допомагають у поширенні інформації), дирекція школи, вчителі, учні, гості.

Ресурси: благодійний шкільний фонд, батьки, друзі, знайомі, меценати, політики.

8. Критерії оцінювання ефективності проекту. Проблема допомоги бійцям АТО доволі актуальна на сьогоднішній день, тому проект просто приречений на успіх. Окрім цього, новизна проекту передбачає наступне: учасниками можуть бути не лише добре обізнані волонтери, або ж люди, які вже дорослі і є свідомими громадянами, але й ті, хто ще не зовсім розуміє значення слів “громадянин”, “патріот” – діти, але прагнуть допомогти і внести свою лепту. Ще одним вагомим аргументом є те, що провівши опитування в одній із шкіл (Школа №5) діти виявили ініціативу, як і вчителі та дирекція й захотіли стати членами цієї організації. Тож, виходячи з вище сказаного поданий проект вартий уваги і беззаперечної реалізації у майбутньому.

9. Передбачувані кінцеві результати, перспективи розвитку проекту, довготривалий ефект.

Створення школи “Активного громадянина” волонтерського руху задля допомоги та підтримки захисників України; забезпечення сприятливих умов для самореалізації та саморганізації особистості відповідно до її інтересів та можливостей, а також виховання українського патріота у якого будуть превалювати: почуття патріотизму, національної свідомості, любові до українського народу, його історії, Української Держави, рідної землі, родини, гордості за минуле і сучасне на прикладах героїчної історії українського народу та кращих зразків культурної спадщини. А відтак, зреалізувати допомогу бійцям АТО, вручення їм подарунків при безпосередній зустрічі з ними.

10. Ресурсне забезпечення проекту.

Ресурсне забезпечення передбачає залучення до проекту дирекції школи, вчителів, батьків, меценатів та всіх бажаючих, які б допомагали і підтримували не лише в матеріальному, а й у духовному.

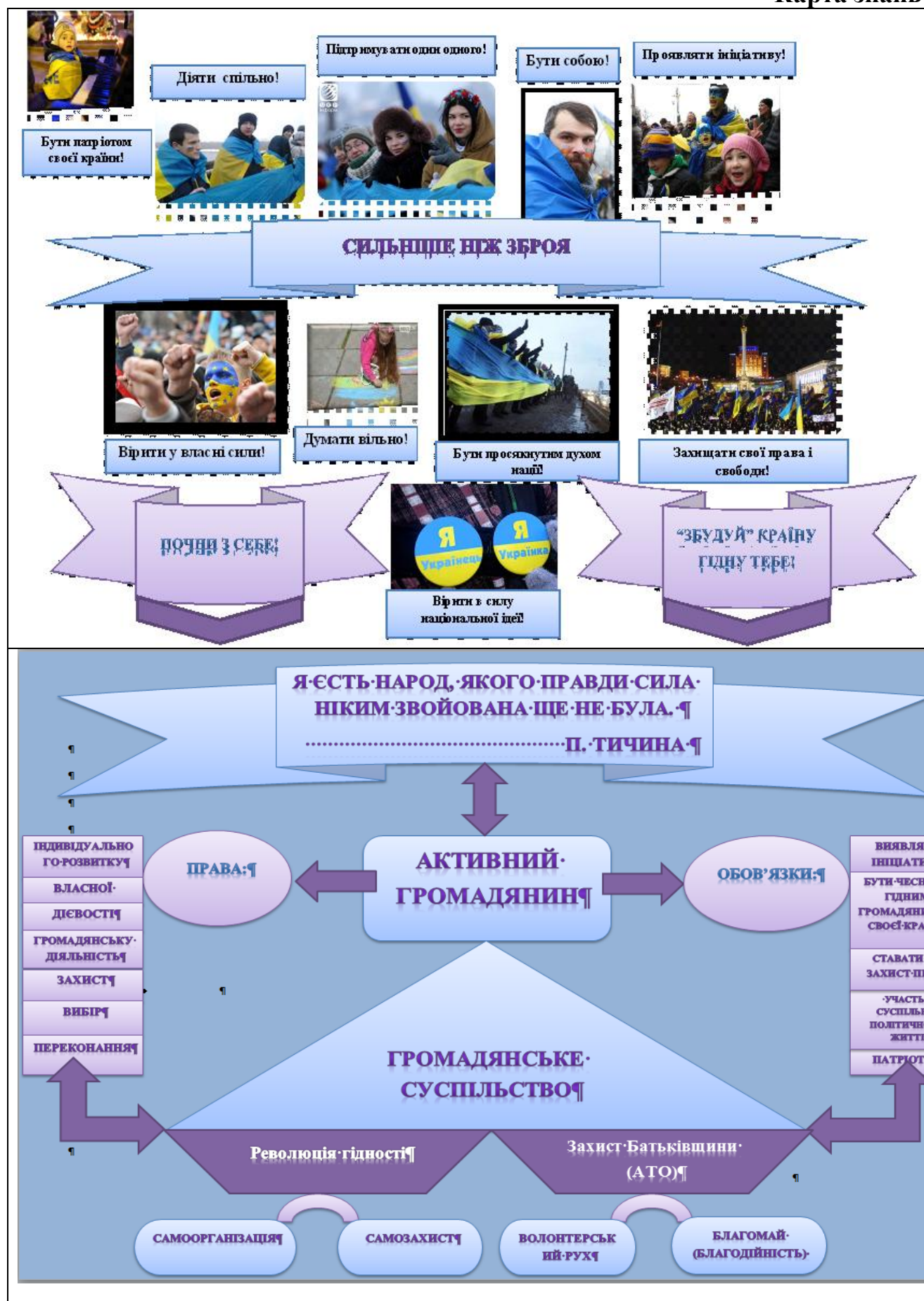
**План
заходів громадсько-патріотичного виховання
школи “Активного громадянина”**

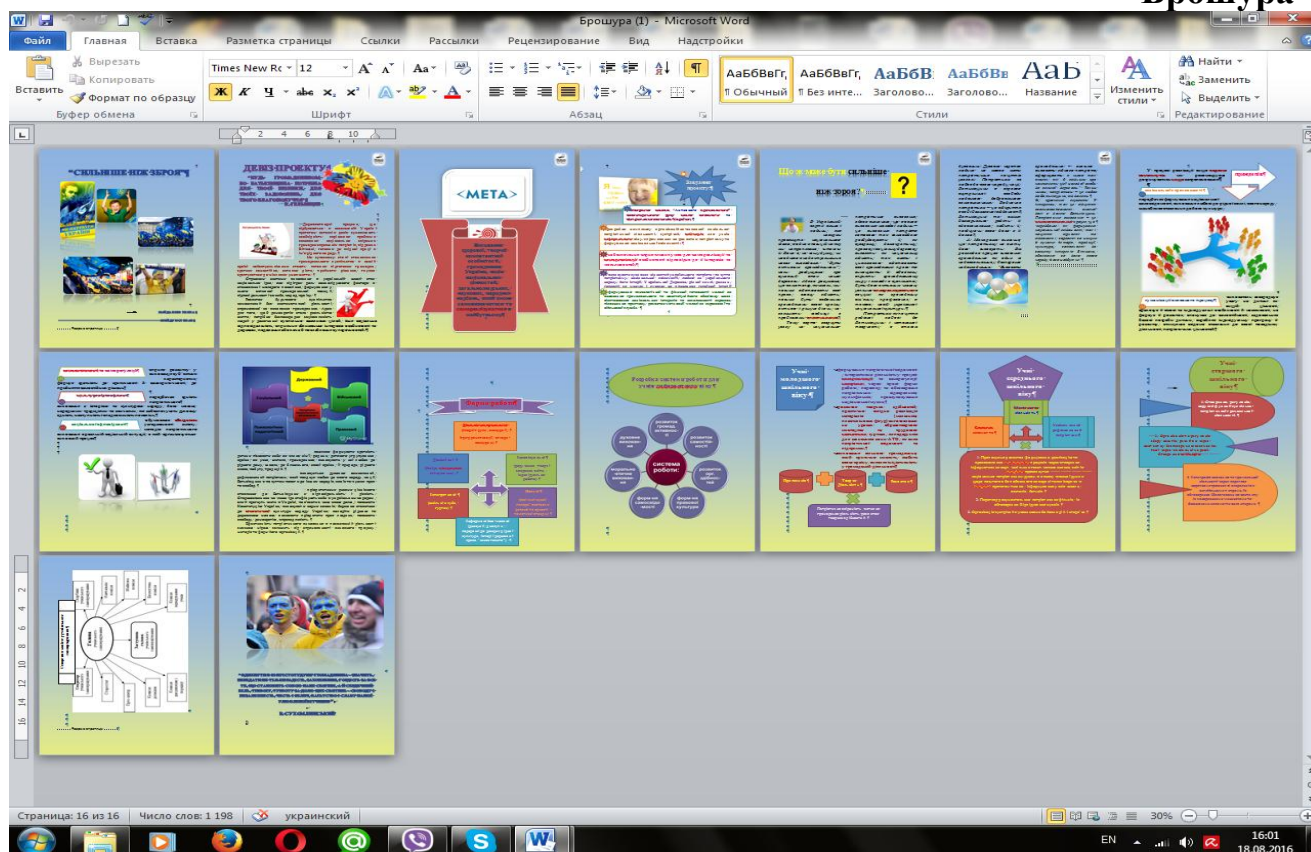
(на основі концепції національно-патріотичного виховання молоді)

Мета проведення: виховання почуття патріотизму, національної самосвідомості, відданості у служінні Батьківщині, духовної єдності поколінь.

№	Завдання	Зміст заходу	Термін
1.	Забезпечення сприятливих умов для самореалізації особистості в Україні відповідно до її інтересів та можливостей	Створювати належні умови для рівного доступу до якісної освіти. Вжити заходи для забезпечення організаційно-правових засад діяльності школи, їх належного кадрового, навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення.	Постійно
2.	Виховання правової культури, поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки – Герба, Прапора, Гімну України та історичних святиць	У школі забезпечити розміщення державної символіки, виконання державного Гімну та підняття державного Прапора перед початком занять та під час проведення різноманітних урочистих зібрань, спортивних змагань, інших масових заходів	Постійно
		Участь у Благодійній акції «Діти школи “Активного громадянина” – воїнам “АТО”»	Березень
		Проведення в школі правової освіти та виховання, направленої на розвиток у школярів почуття власної гідності, усвідомлення своїх прав і місця в суспільстві, можливості реалізації своїх прав у поєднанні з виконанням обов’язків.	Постійно
3.	Сприяння набуттю молоддю соціального досвіду, успадкування духовних та культурних надбань українського народу	Проводити серед учнівської молоді освітню, інформаційну роботу з вивчення, популяризації національної історії та культури шляхом ознайомлення з об’єктами історичної та культурної спадщини України, області, міста, використовуючи активні форми роботи.	Постійно
4.	Формування мовної культури, оволодіння та вживання української мови як духовного коду нації	Пропонуємо розвиток, формування, реалізацію та вдосконалення мисленнєвих процесів через створення інформативних карт, шкільних газет, написання есе, звітів наскрізно просякнутих національно патріотичним духом, як вияву власної думки щодо почутого або побаченого на екрані	Постійно

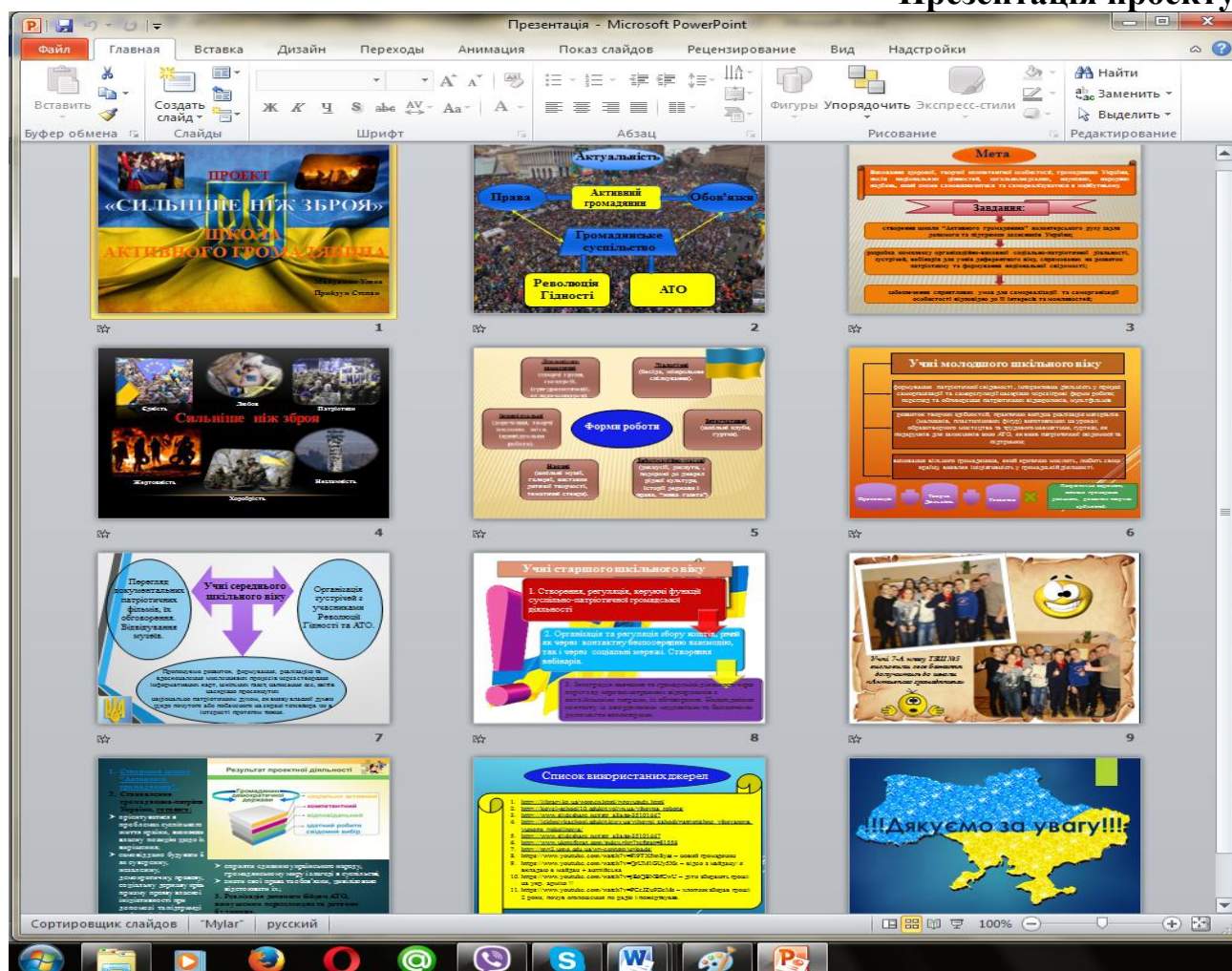
		телевізора чи в інтернеті протягом тижня.. Інформування учнів школи, вчителів, батьків.	
5.	Формування духовних цінностей українського патріота: почуття патріотизму, аціональної свідомості, любові до українського народу, його історії, Української держави, рідної землі, родини, гордості за минуле і сучасне, на прикладах героїчної історії українського народу та кращих зразків культурної спадщини	Організувати роботу щодо залучення учнів до вивчення історичного минулого, культури українського народу, пропагування здобутків національної духовної спадщини шляхом проведення екскурсій, походів в музеї	Квітень
		Забезпечити проведення в школі зустрічей, вечорів пам'яті, творчих конкурсів, походів шляхами бойової слави, з метою пропагування та виховання дітей та учнівської молоді на кращих зразках героїчної історії країни, славних бойових і трудових традицій старшого покоління	Травень
6.	Відновлення і вшанування національної пам'яті	Організувати у школі виставки фото- та архівних документів, що ілюструють становлення та розвиток українського державотворення.	Травень
7.	Забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, людей похилого віку, турбота про молодших та людей особливими потребами	Підтримка та розвиток в колі молодіжного волонтерського руху, залучення школярів до посильної допомоги бійцям АТО, сиротам, людям похилого віку, інвалідам.	Травень
8.	Сприяння діяльності установ, навчальних закладів, організацій клубів, та осередків громадської активності, спрямованих на патріотичне виховання молоді	Підтримка та сприяння розвитку учнівського самоврядування	Постійно
9.	Створення умов для розвитку громадянської активності, професіоналізму, високої мотивації до праці як конкурентоспроможності громадянина, а відтак, держави	У школі проводити різносторонню роботу щодо розвитку громадянської активності, професіоналізму, високої мотивації до праці учнівської молоді	Постійно
10.	Виховання здатності протидіяти проявам аморальності, правопорушень, бездуховності, антигромадської діяльності	Сприяння активізації діяльності педагогічного колективу з органами учнівського та батьківського самоврядування щодо формування у дітей та молоді духовності, моральної культури, толерантної поведінки, уміння жити в громадянському суспільстві	Постійно





гідність активність патріотизм громадянин демократія дієвість національна права нація державність свідомість обов'язки

Презентація проекту



Методика «Професійна спрямованість особистості вчителя»

Методика дає змогу вчителю виявити значущість деяких аспектів педагогічної діяльності (схильність до організаційної діяльності, спрямованість на предмет), свою потребу в спілкуванні, схваленні, а також важливість інтелігентності своєї поведінки.

Інструкція. Прочитайте твердження, що відображають певні характеристики, які можуть бути притаманні вам більшою чи меншою мірою. Укажіть цю міру. При цьому можливі два варіанти відповідей:

а) правильно, описана якість типова для моєї поведінки або властива мені більшою мірою;

б) неправильно, описана якість нетипова для моєї поведінки або властива мені мінімально.

Обравши один із варіантів, зазначте його в бланку відповідей, обвівши кружечком букву "а" чи "б" біля номера відповідного твердження.

Текст питальника

1. Я б міг жити один, подалі від людей.
2. Я часто пригнічую інших своєю самовпевненістю.
3. Міцні знання з мого предмета можуть істотно полегшити життя людини.
4. Сьогодні люди повинні більше дотримуватися законів моралі.
5. Я уважно читаю кожну книгу, перш ніж повернути її до бібліотеки.
6. Мій ідеал робочої обстановки - тиха кімната з робочим столом.
7. Люди кажуть, що мені подобається робити усе оригінальним способом.
8. Серед моїх ідеалів чільне місце посідають особистості вчених, які зробили істотний внесок у дисципліну, яку я викладаю.
9. Усі вважають, що на брутальність я просто не здатний.
10. Я завжди уважно стежу за тим, як одягнений.
11. Трапляється, що весь ранок я ні з ким не хочу розмовляти.
12. Мені важливо, щоб в усьому, що мене оточує, не було безладу.
13. Більшість моїх друзів - люди, інтереси яких мають багато спільного з моєю професією.
14. Я часто аналізую свою поведінку.
15. Удома я поведжуся за столом так само, як у ресторані.
16. У компанії я надаю іншим можливість жартувати й розповідати всілякі історії.
17. Мене дратують люди, які не можуть швидко прийняти рішення.
18. Якщо в мене є трохи вільного часу, то я намагаюся прочитати що-небудь із моєї дисципліни.
19. Мені не подобається розважатися в компанії, навіть якщо інші це роблять.
20. Іноді я люблю позлословити про відсутніх.
21. Мені дуже подобається запрошувати гостей і розважати їх.
22. Моя думка рідко суперечить думці колективу.
23. Мені більше подобаються люди, які добре знають свою професію, незалежно від їхніх особистісних якостей.
24. Я не можу бути байдужим до проблем інших.
25. Я завжди охоче визнаю свої помилки.
26. Найгірше покарання для мене - самотність.
27. Зусилля, витрачені на складання планів, не варті того.
28. У шкільні роки я поповнював свої знання зі спеціальної літератури.

29. Я не засуджую людину за обман тих, хто дозволяє себе обманювати.
 30. У мене не виникає внутрішнього протесту, коли мене просять зробити послугу.
 31. Можливо, деякі люди вважають, що я занадто багато говорю.
 32. Я уникаю суспільної роботи і пов'язаної з нею відповідальності.
 33. Наука - це те, що найбільше цікавить мене в житті.
 34. Усі мої знайомі вважають мою родину інтелігентною.
 35. Перед тривалою поїздкою я завжди ретельно обмірковую, що із собою взяти.
 36. Я живу сьогоднішнім днем більшою мірою, ніж інші люди.
 37. Якщо є можливість, то я оберу позакласний захід, а не подання учням якогось матеріалу з предмета.
 38. Основне завдання вчителя - передати учневі знання з предмета.
 39. Я люблю читати книги і статті на теми моральності, моралі, етики.
 40. Іноді мене дратують люди, які звертаються до мене з якимись питаннями.
 41. Більшість людей, з якими я буваю в компаніях, безперечно, раді мене бачити.
 42. Думаю, мені сподобалася б робота, пов'язана з відповідальною адміністративно-господарською діяльністю.
 43. Я навряд чи пошкодую, якщо доведеться провести свою відпустку на курсах підвищення кваліфікації.
 44. Моя люб'язність часто не подобається іншим людям.
 45. Були випадки, коли я заздрив успіху інших.
 46. Якщо мені хто-небудь нагрубіє, то я можу швидко забути про це.
 47. Як правило, люди прислухаються до моїх пропозицій.
 48. Якби мені вдалося перенестися на короткий час у майбутнє, то я насамперед набрав би книг із мого предмета.
 49. Я виявляю велику цікавість до долі інших.
 50. Я ніколи з посмішкою не говорив неприємних речей.'

Опрацювання результатів. Кожна відповідь оцінюється одним балом (табл. 2). Залежно від спрямованості педагогічної діяльності усі твердження питальника (з урахуванням можливої відповіді- "а" або "б") розбиті на шкали. За кожною шкалою можна набрати максимум 10 балів. Нижче перелічено шкали і відповідні їм позиції питальника:

- "Комунікативність" - 16, 66, 116, 166, 21а, 26а, 31а, 36а, 41а, 46а;
- "Організованість" - 2а, 7а, 12а, 17а, 22б, 27б, 32б, 37а, 42а, 47а;
- "Спрямованість на предмет" - 3а, 8а, 13а, 18а, 23а, 28а, 33а, 39а, 43а, 48а;
- "Інтелігентність" - 4а, 9а, 14а, 19а, 24а, 29б, 34а, 39а, 44а, 49а.
- "Мотивація схвалення" - 5а, 10а, 15а, 20б, 25а, 30а, 35а, 40б, 45б, 50а.

Таблиця 2

Номер твердження та обраний варіант відповіді										Су ма балів
а б	а б	1 а б	6 а б	1 а б	6 а б	1 а б	6 а б	1 а б	6 а б	
а б	а б	2 а б	7 а б	2 а б	7 а б	2 а б	7 а б	2 а б	7 а б	
а б	а б	3 а б	8 а б	3 а б	8 а б	3 а б	8 а б	3 а б	8 а б	
а б	а б	4 а б	9 а б	4 а б	9 а б	4 а б	9 а б	4 а б	9 а б	
а б	0 а б	5 а б	0 а б	5 а б	0 а б	5 а б	0 а б	5 а б	0 а б	

Інтерпретація результатів. Перш ніж приступити до визначення типу спрямованості, зверніть увагу на оцінку за шкалою "Мотивація схвалення". Якщо вона вище 7 балів, ваші відповіді на питання є сумнівними.

Ви надто намагалися виглядати добре, деколи були нещирі. У цьому випадку той тип, за яким у вас вийшла максимальна оцінка, - не ваш реальний портрет, а радше портрет ідеального вчителя у вашому розумінні, такого, яким ви хотіли б бути. Якщо хочете одержати більш об'єктивний результат, поверніться до цього тесту через деякий час і намагайтеся відповідати щиро.

Максимальна оцінка, отримана за шкалою "Комунікабельність": тип "учитель-комунікатор". Ви відрізняєтесь екстравертністю, низькою конфліктністю, доброзичливістю, здатністю до емпатії, любов'ю до дітей, реалізуєте свої виховні впливи через пошук механізмів сумісності з учнем, через знаходження точок дотику в неформальному спілкуванні, і природно, що ці впливи забезпечать найбільші зміни саме в такому аспекті поведінки учня.

Максимальна оцінка, отримана за шкалою "Організованість": тип "учитель-організатор". Ви нерідко є лідером не тільки у дітей, а й у всьому педагогічному колективі, транслюєте свої особистісні особливості переважно в процесі різних позакласних заходів, тому результат ваших педагогічних впливів, швидше за все, виявиться у сфері ділового співробітництва, колективної зацікавленості, дисципліни.

Максимальна оцінка, отримана за шкалою "Спрямованість на предмет": тип "учитель-предметник". Ви твердо впевнені в необхідності знань та їх значущості в житті. Для вас характерне виховання учня засобами досліджуваного предмета, шляхом зміни його сприйняття наукової картини світу, залучення до роботи в гуртку тощо.

Максимальна оцінка, отримана за шкалою "Інтелігентність": тип "учитель-інтелігент", або "просвітитель". Ви відрізняєтесь принциповістю, дотриманням моральних норм, реалізуєте себе за допомогою високоінтелектуальної просвітительської діяльності, несучи учням моральність, духовність, відчуття свободи.

Якщо ваші оцінки за двома напрямками однакові або майже однакові, то можливе існування комбінованих типів. Найпоширеніші з них такі: "предметник-організатор", "предметник-комунікатор", "предметник-просвітитель".

Визначення мотивації до успіху (за методикою Т. Елерса)

Інструкція: Вам пропонується 41 твердження. Кожне з них підтвердьте відповіддю "так" у випадку згоди або "ні", якщо ви його не поділяєте.

1. Коли є вибір між двома варіантами, то його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу повністю виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, начебто я все ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Коли в мене два дні підряд немає справи, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. Стосовно себе я більш суворий, ніж стосовно інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, потім суворо засуджую себе, тому що знаю, що в ньому я домогся б успіху.
10. У процесі роботи я потребую невеликих пауз для відпочинку.
11. Ретельність - це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
14. Осудження стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. У мене легко виникає честолюбство.
18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.
21. Потрібно покладатися тільки на самого себе.
22. У житті мало речей більш важливих, чим гроші.
23. Завжди, коли мені потрібно виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолубний, ніж інші.
25. Наприкінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли я налаштований на роботу, роблю її краще й кваліфікованіше, ніж інші.
27. Мені простіше й легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Коли в мене немає справ, я почуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться ухвалювати рішення, я намагаюся робити це якнайкраще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи якоюсь мірою залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає більші результати, ніж робота інших.
38. Багато чого, за що я беруся, не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади й становища.
41. Коли я певен, що стою на правильному шляху, то для доказу своєї правоти

використовую різні засоби.

Обробка й інтерпретація результатів

Використовуючи ключ, підрахуйте кількість балів. Ви отримуєте по 1 балу за відповідь «так» на питання: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41 і за відповідь «ні» на питання: 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39.

Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються.

Підрахуйте суму набраних балів:

1-10 балів – низька мотивація до успіху

11-16 – середній рівень мотивації

17-20 – помірно високий рівень мотивації

більше 21 бала – дуже високий рівень мотивації до успіху.

Оцінна шкала прояву професійних і психологічних моральних якостей студентів (модифікована методика за Н.В. Кузьміною)

Запропонована шкала дозволяє діагностувати прояв 6 якостей особистості за двома основними групами якостей: професійно-моральними, морально-психологічними. Відповіді по шкалі розташовані в порядку зростання: від 1 – числа, що відповідає оцінці «дуже погано», до 5 – оцінки «відмінно».

Якості	Показники прояву якостей		Самооцінка	
I. Професійно-моральні				
А. Усвідомлення професії	1.	Зовсім не замислююся про професію		
	2.	Інколи замислююся про професію		
	3.	Задумуюся про професію лише в момент підвищеного інтересу		
	4.	Уявляю цілі професійної діяльності, але не бачу свого місця в ній		
	5.	Усвідомлюю цілі та зміст діяльності і свою роль у ній		
Б. Ставлення до майбутньої професії	1.	Ніщо не приваблює в майбутній професії		
	2.	Приваблюють в основному переваги майбутньої професії		
	3.	Приваблює можливість займатися науковою діяльністю		
	4.	Приваблює суспільна значущість професії		
	5.	Приваблює можливість професійної творчості й суспільна важливість професії		
В. Участь у навчальній діяльності	1.	Навчання не викликає інтересу		
	2.	Цікавлять окремі проблеми		
	3.	Викликають інтерес лише окремі предмети		
	4.	Розумію необхідність вивчення всіх дисциплін		
	5.	З інтересом відвідую всі лекції та практичні заняття		
II. Морально-психологічні				
А. Моральна самосвідомість	1.	Не задумуюся над своїми проступками		
	2.	Задумуюся лише після критики		
	3.	Іноді аналізую свої вчинки за власною ініціативою		
	4.	Майже завжди аналізую свою поведінку		

	5. Постійно аналізую свою поведінку		
Б. Ставлення до товаришів	1. Негативне ставлення до всіх членів групи		
	2. Байдужий до товаришів по групі		
	3. Позитивне ставлення лише до тих, у кому зацікавлений		
	4. Уважний і чутливий відносно більшості		
	5. Уважність і чутливість відносно товаришів поєднуються з вимогливістю до них		
В. Участь у справах товаришів	1. Ніколи нікому не допомагаю		
	2. Іноді допомагаю тим, хто подобається		
	3. Постійно допомагаю тим, хто подобається		
	4. Іноді допомагаю будь-кому		
	5. Завжди допомагаю будь-кому		

За результатами діагностики розроблено шкалу оцінки прояву моральних якостей. Відповідно на низькому рівні знаходилися студенти, які отримали від 1,0 до 1,9 балів; на середньому – від 2,0 до 2,9 балів; на достатньому – від 3,0 до 3,9 балів; на високому рівні – від 4,0 до 5,0 балів.

Багатофакторне дослідження особистості Р. Кеттелла (лише фактори, що стосуються емоційно-вольових особливостей: С, G, I, O, Q3, Q4)

Інструкція до опитувальника Кеттелла.

Вам пропонується відповісти на низку питань, ціль яких - з'ясувати особливості Вашого характеру, схильності та інтереси. Відповідаючи на запитання, Ви можете вибрати один із трьох запропонованих варіантів відповідей. Номер відповіді на бланку повинен відповідати номеру питання. Вибравши відповідь «а», перекресліть хрестиком лівий символ, відповідь «в» - середній символ, відповіді «с» відповідає правий символ. Пам'ятайте: не витрачайте часу на роздуми, давайте першу відповідь, яка приходить Вам у голову; намагайтеся уникати проміжних, «невизначених» відповідей; не пропускайте нічого, обов'язково відповідайте на всі питання підряд.

До групи емоційно-вольових особливостей входять фактори: С, G, I, O, Q3, Q4 (см. Практическая психодиагностика / под ред. Д.Я. Райгородского, 1998г., С.192).

Питання фактору С

() – номер питання в опитувальнику

1 (4). Я відчуваю в собі достатньо сил, щоб упоратися зі своїми труднощами:

- а) завжди;
- в) іноді;
- с) рідко.

2 (5). Я почуваю деяке занепокоєння, побачивши диких тварин, навіть якщо вони перебувають у міцних клітках:

- а) так;
- в) не впевнений;
- с) ні.

3 (29). Іноді я не можу заснути, тому що яка-небудь думка не виходить із голови:

- а) так;
- в) не впевнений;
- с) ні.

4 (30). У своєму житті я майже завжди досягаю поставлених цілей:

- а) так;
- в) не впевнений;
- с) ні.

5 (55). Друзі мене підводили:

- а) дуже рідко;
- в) іноді;
- с) досить часто.

6 (79). Здається, деякі люди ігнорують і уникають мене, хоча я не знаю, чому:

- а) так;
- в) не впевнений;
- с) ні.

7 (80). Ставлення до мене людей не відповідають моїм добрим намірам:

- а) часто;
- в) іноді;
- с) ніколи.

8 (104). Коли люди поводяться нерозумно, я:

- а) мовчу;

- в) не певен;
- с) висловлюю своє презирство.

9 (105). Якщо хто-небудь голосно розмовляє, коли слухаю музику, я:

- а) можу зосередитися на музиці, не відволікатися;
- в) щось середнє;
- с) почуваю, що це псує мені задоволення й дратує.

10 (129). Коли приходить час здійснити те, що я планував і на що сподівався, виявляю, що вже пропало бажання робити це:

- а) так;
- в) не завжди;
- с) ні.

11 (130). Здебільшого я можу продовжувати працювати ретельно, не звертаючи уваги на шум, що створюють інші:

- а) так;
- в) не завжди;
- с) ні.

12 (154). У мене бувають яскраві сновидіння, що заважають мені спати:

- а) часто;
- в) іноді;
- с) практично ніколи.

13 (179). Якщо я мимоволі порушив правила поведінки, перебуваючи в суспільстві, то незабаром забуваю про це:

- а) так;
- в) не завжди;
- с) ні.

Питання фактору G

1 (9). Якби я побачив, що б'ються сусідські діти, то :

- а) дав би їм можливість домовитися самим;
- в) не певен;
- с) розсудив би їх.

2 (34). Коли я бачу неохайних, людей:

- а) приймаю їх такими, які вони є;
- в) щось середнє;
- с) відчуваю відразу й обурення.

3 (59). Я вважаю, що можливість поводитися невимушено важливіша, ніж гарні манери й повага до правил поведінки:

- а) так;
- в) не впевнений;
- с) ні.

4 (84). Люди іноді вважають мене недбалим, хоча й думають, що я приємна людина:

- а) так;
- в) не впевнений;
- с) ні.

5 (109). Думаючи про труднощі у своїй роботі, я:

- а) намагаюся планувати заздалегідь, перш ніж зустріти труднощі;
- в) щось середнє;
- с) вважаю, що впораюся із труднощами в міру того, як вони виникнуть.

6 (134). Вигляд неприбраної кімнати дуже дратує мене:

- а) так;
- в) не завжди;
- с) ні.

7 (159). Я не звертаю уваги на доброзичливі поради інших, навіть коли ці поради

корисні:

- а) іноді;
- в) майже ніколи;
- с) ніколи.

8 (160). У своїх учинках я завжди намагаюся дотримуватися загальноприйнятих правил поведінки:

- а) так;
- в) часто;
- с) ні.

9 (184). Я досить вимоглива людина й завжди наполягаю на тому, щоб усе робилося по можливості правильно:

- а) так;
- в) не завжди;
- с) ні.

10 (185). Мені подобається робота, що вимагає сумлінного ставлення, точних навичок і вмінь:

- а) так;
- в) не впевнений;
- с) ні.

Питання фактору І

1 (11). По-моєму, цікавіше бути:

- а) інженером - будівельником;
- в) не певен;
- с) драматургом.

2 (12). Я зупинився б на вулиці скоріше, щоб подивитися на роботу художника, ніж слухати, як сваряться люди:

- а) так;
- в) не впевнений;
- с) ні.

3 (37). У школі я віддавав перевагу:

- а) заняттям музикою, співом;
- в) щось середнє;
- с) випилюванню й майструванню чого-небудь.

4 (62). Я добре орієнтуюся в незнайомому місці (мені легко сказати, де північ - схід - південь - захід):

- а) так;
- в) не завжди;
- с) ні.

5 (87). Я волію читати:

- а) реалістичні описи військових і політичних боїв;
- в) щось середнє;
- с) роман, де багато почуттів і уяви.

6 (112). Цікаво бути:

- а) консультантом, який допомагає людям вибирати професію;
- в) щось середнє;
- с) керівником технічного підприємства.

7 (137). Я люблю музику:

- а) легку, живу;
- в) щось середнє;
- с) чуттєву.

8 (138). Краса поеми захоплює мене більше, ніж краса добре зробленої зброї:

- а) так;

в) не впевнений;

с) ні.

9 (162). Іноді доводиться застосовувати силу, тому що не завжди можливо добитися результату за допомогою слів:

а) так;

в) не завжди;

с) ні.

10 (163). У школі я віддавав перевагу:

а) російській мові й літературі;

в) не певен;

с) математиці або арифметиці.

11 (187). Я не пропустив жодного питання й на всі відповів:

а) так;

в) не впевнений;

с) ні.

Питання фактору О

1 (18). Час від часу в мене виникає почуття невизначеної небезпеки або раптового страху з незрозумілих причин:

а) так;

в) не завжди;

с) ні.

2 (19). Коли мене неправильно критикують за щось, у чому я не винуватий:

а) не відчуваю почуття провини;

в) щось середнє;

с) все-таки почуваю себе трохи винуватим.

3 (43). Я почуваю себе дуже приниженим, коли мене критикують у присутності групи людей:

а) так;

в) не завжди;

с) ні.

4 (44). Якщо мене викликає начальство, то я:

а) користуюся нагодою, щоб попросити про щось потрібне мені;

в) щось середнє;

с) боюся, що це пов'язане з якою-небудь помилкою в моїй роботі.

5 (68). Бувають часи, коли в мене немає настрою бачити кого-небудь:

а) дуже рідко;

в) щось середнє;

с) досить часто.

6 (69). Мене попереджають про те, що в моєму голосі й манерах занадто проявляється збудження:

а) так;

в) не завжди;

с) ні.

7 (93). Якщо знайомі погано поведуться зі мною й показують свою ворожість, то:

а) мене це зовсім не зачіпає;

в) щось середнє;

с) я засмучуюся.

8 (94). Я бентежуся, коли мене хвалять або говорять мені компліменти:

а) так;

в) не завжди;

с) ні.

9 (118). Я відчуваю, що мені загрожує якесь покарання, навіть коли нічого поганого

не зробив:

- а) часто;
- в) іноді;
- с) ніколи.

10 (119). Думка про те, що хвороба часто залежить від психічних, а не тільки фізичних факторів, сильно перебільшена:

- а) так;
- в) не впевнений;
- с) ні.

11 (143). Мене справедливо вважають завзятою й працьовитою, але не надто успішною людиною:

- а) так;
- в) не впевнений;
- с) ні.

12 (144). Якщо люди користуються моїми добрими стосунками у своїх інтересах, то я не обурююся цим і незабаром про це забуваю:

- а) так;
- в) не завжди;
- с) ні.

13 (168). Люди вважають мене позитивною, спокійною людиною, яку не хвилюють мінливості долі:

- а) так;
- в) часто;
- с) ні.

Питання фактору Q3

1 (23). Іноді, коли я дивлюся в дзеркало, мені важко розібратися, де в мене права, а де ліва сторона:

- а) так;
- в) не впевнений;
- с) ні.

2 (24). Розмовляючи, я:

- а) висловлюю свої думки так, як вони приходять мені в голову;
- в) щось середнє;
- с) спочатку формулюю свої думки.

3 (48). Я підтримую порядок у моїй кімнаті, всі речі завжди лежать на своїх місцях:

- а) так;
- в) не завжди;
- с) ні.

4 (73). У більшості випадків я почуваю себе зрілою людиною:

- а) так;
- в) не впевнений;
- с) ні.

5 (98). Виконуючи завдання, я звертаю увагу на всі дрібниці:

- а) так;
- в) не завжди;
- с) ні.

6 (123). У мене бувають періоди, коли мені важко позбутися почуття жалю до себе:

- а) часто;
- в) іноді;
- с) ніколи.

7 (147). Іноді почуття заздрості впливає на мої дії:

- а) так;

в) не завжди;

с) ні.

8 (148). Я твердо вірю, що начальник деколи може не мати рації, але він завжди має право бути начальником:

а) так;

в) не впевнений ;

с) ні.

9 (172). Я волію йти своїм шляхом замість того, щоб діяти відповідно до прийнятих правил:

а) так;

в) не впевнений ;

с) ні.

10 (173). Перш ніж висувати який-небудь аргумент, я волію почекати, поки не буду переконаний, щوماю рацію:

а) завжди;

в) зазвичай;

с) тільки якщо це доцільно.

Питання фактору Q4

1 (25). Після того як мене щось сильно розсердить, я досить швидко заспокоююся:

а) так;

в) не завжди;

с) ні.

2 (49). У мене виникає почуття напруженості й занепокоєння, коли я згадую, що відбулося протягом дня:

а) так;

в) не завжди;

с) ні.

3 (50). Іноді я сумніваюся, чи дійсно люди, з якими розмовляю, цікавляться тим, що я говорю:

а) так;

в) не впевнений;

с) ні.

4 (74). Зауваження на мою адресу, які дозволяють собі деякі люди, мене більше засмучують, ніж допомагають мені:

а) часто;

в) іноді;

с) ніколи.

5 (75). Я здатний керувати своїми почуттями:

а) так;

в) не завжди;

с) ні.

6 (99). Навіть незначні невдачі мене занадто дратують:

а) так;

в) не завжди;

с) ні.

7 (100). Сон у мене завжди міцний, я ніколи не ходжу й не розмовляю уві сні:

а) так;

в) не впевнений ;

с) ні.

8 (124). Я занадто швидко починаю гніватися на людей:

а) так;

в) не завжди;

с) ні.

9 (125). Я завжди можу легко змінити свої старі звички й не повертатися до минулого:

а) так;

в) не впевнений;

с) ні.

10 (149). Коли я думаю про все, що ще має бути зробленим, у мене з'являється почуття напруженості:

а) так;

в) іноді;

с) ні.

11 (150). Коли глядачі мені що-небудь кричать під час гри, мене це не зачіпає:

а) так;

в) не завжди;

с) ні.

12 (174). Дрібниці нестерпно "нервують мене", хоча я й розумію, що вони не суттєві:

а) так;

в) не завжди;

с) ні.

13 (175). Під впливом моменту я рідко говорю речі, про яких потім дуже шкодую:

а) так;

в) не впевнений;

с) ні.

Обробка й інтерпретація

При обробці використовується спеціальний «ключ», за допомогою якого одержують так звані сирі бали. Підраховується кількість збігів відповідей досліджуваного з «ключем».

Ключ

Фактор								
С	4 а в 5 в с	29 в с 30 а в	55 а в	79 в с 80 в с	104 а в 105 а в	129 в с 130 а в	154 в с	179 а в
G	9 в с	34 в с	59 в с	84 в с	109 а в	134 а в	159 в с 160 а в	184 а в 185 а в
I	11 в с 12 а в	37 а в	62 в с	87 в с	112 а в	137 в с 138 а в	162 в с 163 а в	
O	18 а в 19 в с	43 а в 44 в с	68 в с 69 а в	93 в с 94 а в	118 а в 119 а в	143 а в 144 в с	168 в с	
Q 3	23 в с 24 в с	48 а в	73 а в	98 а в	123 в с	147 в с 148 а в	172 в с 173 а в	
Q 4	25 в с	49 а в 50 а в	74 а в 75 в с	99 а в 100 в с	124 а в 125 в с	149 а в 150 в с	174 а в 175 в с	

Таблиця нормування первинних оцінок

стени фактори	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
С	1-6	7-8	9-10	11-12	13	14-15	16-17	18-20	21	22-26
G	2-4	5-7	8-9	10-11	12-13	14	15-16	17	18	19-22
I	0-3	4	5	6	7-8	9	10-11	12-13	14	15-18

O	2-4	5-6	7	8-9	10-11	12-13	14-15	16	17-18	19-22
Q3	3-5	6-7	8-9	10	11-12	13	14-15	16	17	18-20
Q4	0-1	2-3	4-5	6-8	9-10	11-12	13-15	16-17	18-19	20-22

Інтерпретація факторів

Фактор «С»	
«-» «Слабкість Я»	«+» «Сила Я»
слабкість, емоційна нестійкість, перебуває під впливом почуттів, легко засмучується, мінливий у стосунках і нестійкий в інтересах, неспокійний, ухиляється від громадськості, поступливий, відмовляється від роботи, не вступає в суперечки в проблематичних ситуаціях, невротичні симптоми, іпохондрія, стомлюваність	сила, емоційна стійкість, витриманість, спокійний, флегматичний, тверезо дивиться на речі, працездатний, реалістично налаштований, емоційно зрілий, має постійні інтереси, спокійний, реально оцінює обстановку, керує ситуацією, уникає труднощів, може мати місце емоційна ригідність і нечутливість

Інтерпретація факторів

Фактор «С»	
«-» «Слабкість Я»	«+» «Сила Я»
слабкість, емоційна нестійкість, перебуває під впливом почуттів, легко засмучується, мінливий у стосунках і нестійкий в інтересах, неспокійний, ухиляється від громадськості, поступливий, відмовляється від роботи, не вступає в суперечки в проблематичних ситуаціях, невротичні симптоми, іпохондрія, стомлюваність	сила, емоційна стійкість, витриманість, спокійний, флегматичний, тверезо дивиться на речі, працездатний, реалістично налаштований, емоційно зрілий, має постійні інтереси, спокійний, реально оцінює обстановку, керує ситуацією, уникає труднощів, може мати місце емоційна ригідність і нечутливість
Фактор «G»	
«-» «Низьке супер - его»	«+» «Високе супер - его»
схильність до почуттів, незгода із загальноприйнятими моральними нормами й стандартами, непостійний, мінливий, викликає недовіру, потурає своїм бажанням, недбалий, ледачий, ігнорує обов'язки, піддається впливу обставин, безпринципний, безвідповідальний, неорганізований	висока нормативність, сильний характер, сумлінний, наполегливий, мораліст, урівноважений, відповідальний, завзятий, стійкий, рішучий, гідний довіри, емоційно дисциплінований, зібраний, має почуття обов'язку, дотримуються моральних стандартів і правил, наполегливий у досягненні мети, ділова спрямованість
Фактор «I»	
«-» «Харрія»	«+» «Премсія»
низька чутливість, суворість, не вірить в ілюзії, безстрасність, реалістичність суджень, практичність, деяка жорстокість, несентиментальний, небагато очікує від життя, мужній, самовпевнений, бере на себе відповідальність, суворий (до цинізму),	м'якосердя, ніжність, залежність, чутливість, надобережність, метушливий, очікує уваги від навколишніх, нав'язливий, ненадійний, шукає допомоги й симпатії, здатний до емпатії й розуміння, добрий, терплячий до себе й навколишніх, манірний, артистичний,

черствий устосунках, діє практично й логічно, не звертає уваги на нездужання	діє за інтуїцією, мінливий, іпохондрик, непокоїться про стан свого здоров'я
Фактор «О»	
«-» «Гіпертимія»	«+» «Гіпотимія»
безтурботність, самовпевненість, спокій, благодущність, холоднокровність, веселість, життєрадісність, безтурботний, спокійний, нечутливий до схвалення або осудження навколишніх, енергійний, не боязкий	почуття провини, повний тривоги й передчуттів, самобичування, непевність у собі, ранимий, стурбований, депресивний, самотній, перебуває під владою настроїв, уразливий, сильне почуття обов'язку, симптоми страху, занурений у похмурі роздуми
Фактор «Q3»	
«-» «Низька думка про себе»	«+» «Висока думка про себе»
погано піддається контролю, недбалий, додержується своїх бажань, не зважає на суспільні правила, не уважний і не делікатний, недисциплінований, внутрішня конфліктність уявлень про себе	самолюбство, самоконтроль, точний, вольовий, може підкорити собі, діє за усвідомленим планом, ефективний лідер, приймає соціальні норми, контролює свої емоції й поведінку, доводить справу до кінця, цілеспрямований
Фактор «Q4»	
«-» «Низька его - напруженість»	«+» «Висока его - напруженість»
розслаблений, спокійний, млявий, апатичний, стриманий, низька мотивація, лінощі, зайва задоволеність, незворушність	зібраний, енергійний, збуджений, дратівливий, підвищена мотивація, активний, слабе почуття порядку, дратівливий

Перевірка емпатійного компонента

Визначення емпатійних здібностей особистості В.Бойко

Інструкція до тесту-опитувальника Бойко.

Оцініть, властиві вам особливості, чи погоджуєтеся ви із твердженнями (відповідь "так" або "ні"). Тестовий матеріал (питання).

1. У мене є звичка уважно вивчати обличчя й поведінку людей, щоб зрозуміти їх характер, нахили, здібності.
2. Якщо інші виявляють ознаки нервозності, я зазвичай залишаюся спокійним.
3. Я більше вірю ддоказам свого розуму, ніж інтуїції.
4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами товаришів по службі.
5. Я можу легко ввійти в довіру до людини, якщо буде потрібно.
6. Зазвичай я з першої ж зустрічі вгадую «споріднену душу» в новій людині.
7. Я з цікавості зазвичай заводжу розмову про життя, роботу, політику з випадковими попутниками в поїзді, літаку.
8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо інші чимось пригнічені.
9. Моя інтуїція - більш надійний засіб розуміння тих, хто поряд, ніж знання або досвід.
10. Виявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особистості - нетактовно.
11. Часто своїми словами я ображаю близьких мені людей, не помічаючи того.
12. Я легко можу уявити себе будь-якою твариною, відчуті її повадки і стан.
13. Я рідко говорю про причини вчинків людей, які мають до мене безпосереднє відношення.
14. Я рідко беру близько до серця проблеми своїх друзів.
15. Зазвичай за кілька днів я відчуваю: щось має статися з близькою мені людиною, й очікування виправдовуються.
16. У спілкуванні з діловими партнерами зазвичай намагаюся уникати розмов про особисте.
17. Іноді близькі дорікають мені в черствості, неувважності до них.
18. Мені легко вдається копіювати інтонацію, міміку людей, наслідуючи їх.
19. Мій цікавий погляд часто бентежить нових партнерів.
20. Чужий сміх зазвичай заражає мене.
21. Часто, діючи навмання, я знаходжу правильний підхід до людини.
22. Плакати від щастя - нерозумно.
23. Я здатний повністю злитися з коханою людиною.
24. Мені рідко зустрічалися люди, яких я розумів би без зайвих слів.
25. Я мимоволі або з цікавості часто підслуховую розмови сторонніх людей.
26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.
27. Мені простіше підсвідомо відчуті сутність людини, ніж зрозуміти її.
28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, які трапляються в кого-небудь з членів сім'ї.
29. Мені було б важко задушевно, довірливо розмовляти з настороженою, замкнутою людиною.
30. У мене творча натура - поетична, художня, артистична.
31. Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.
32. Я засмучуюсь, якщо бачу людину, що ридає.

33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.

34. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я вважаю за краще перевести розмову на іншу тему.

35. Якщо я бачу, що в когось із близьких погано на душі, то зазвичай утримуюся від розпитувань.

36. Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей

Ключ до тесту.

Підраховується число стверджувальних відповідей по кожній шкалі, а потім визначається сумарна оцінка. Оцінки за кожною шкалою можуть варіювати від 0 до 6 балів і вказують на значимість конкретного параметра в структурі емпатії.

1. Раціональний канал емпатії: +1, +7, -13, +19, +25, -31;

2. Емоційний канал емпатії: -2, +8, -14, +20, -26, +32;

3. Інтуїтивний канал емпатії: -3, +9, +15, +21, +27, -33;

4. Установки емпатії: +4, -10, -16, -22, -28, -34;

5. Проникаюча здатність в емпатії: +5, -11, -17, -23, -29, -35;

6. Ідентифікація в емпатії: +6, +12, +18, -24, +30, -36.

Інтерпретація результатів. Аналізуються показники окремих шкал і визначається загальна сумарна оцінка рівня емпатії.

Діагностика рівня емпатії (І. М. Юсупов)

Пропонована методика успішно використовується казанським психологом І.М.Юсуповим для дослідження емпатії (співпереживання), тобто вміння поставити себе на місце іншої людини, здатності до довільної емоційної чуйності на переживання інших людей. Співпереживання - це прийняття тих почуттів, які відчуває хтось інший, так, як якщо б вони були нашими.

Для виявлення рівня емпатійних тенденцій необхідно, відповідаючи на кожне з 36 тверджень, приписувати відповідям наступні числа: 0 - не знаю; 1- ні, ніколи; 2 - іноді; 3 - часто; 4 - майже завжди; 5 - так, завжди.

Тестовий матеріал

1. Мені більше подобаються книги про подорожі, ніж книги із серії "Життя чудових людей".

2. Дорослих дітей дратує турбота батьків.

3. Мені подобається роздумувати про причини успіхів і невдач інших людей.

4. Серед усіх музичних напрямів волію слухати музику в сучасних ритмах.

5. Надмірну дратівливість і несправедливі докори хворого треба терпіти, навіть якщо вони тривають роками.

6. Хворій людині можна допомогти навіть словом.

7. Стороннім людям не слід втручатися в конфлікт між двома особами.

8. Старі люди, як правило, образливі без причин.

9. Коли в дитинстві слухав сумну історію, на мої очі самі по собі наверталися сльози.

10. Роздратований стан моїх батьків впливає на мій настрій.

11. Я байдужий до критики на мою адресу.

12. Мені більше подобається розглядати портрети, ніж картини з пейзажами.

13. Я завжди прощав усе батькам, навіть якщо вони не мали рації.

14. Якщо кінь погано тягне, його потрібно шмагати.

15. Коли я читаю про драматичні події в житті людей, то відчуваю, немов це відбувається зі мною.

16. Батьки ставляться до своїх дітей справедливо.

17. Якщо бачу підлітків або дорослих, що сваряться, я втручаюся.

18. Я не звертаю уваги на поганий настрій своїх батьків.

19. Я подовгу спостерігаю за поведінкою тварин, відкладаючи інші справи.

20. Фільми і книги можуть викликати сльози тільки в несерйозних людей.
21. Мені подобається спостерігати за виразом обличчя і поведінкою незнайомих людей.
22. У дитинстві я приводив додому бездомних кішок і собак.
23. Усі люди необгрунтовано озлоблені.
24. Дивлячись на сторонню людину, хочу вгадати, як складеться її життя.
25. У дитинстві молодші за віком ходили за мною по п'ятах.
26. Побачивши покалічену тварину, я намагаюся їй чимось допомогти.
27. Людині стане легше, якщо уважно вислухати її скарги.
28. Побачивши вуличну пригоду, я намагаюся не потрапляти в число свідків.
29. Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу або розвагу.
30. Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрій свого господаря.
31. Зі скрутної конфліктної ситуації людина повинна виходити самотійно.
32. Якщо дитина плаче, на те є причини.
33. Молодь повинна завжди задовольняти будь-які прохання і дивацтва старших.
34. Мені хотілося розібратися, чому деякі мої однокласники іноді були замисленими.
35. Безпритульних домашніх тварин слід відловлювати й знищувати.
36. Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої проблеми, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.

Обробка та інтерпретація РЕЗУЛЬТАТІВ

Перш ніж підрахувати отримані результати, перевірте ступінь відвертості, з якою ви відповідали. Якщо ви відповіли "не знаю" на твердження № 3, 9, 11, 13, 28, 36, а також "так, завжди" на твердження № 11, 13, 15, 27, то ви не були відверті, а в деяких випадках прагнули виглядати краще. Результатам тестування можна довіряти, якщо по всіх перерахованих пунктів видали не більше трьох нещирих відповідей, при чотирьох вже слід сумніватися в їх достовірності, а при п'яти можете вважати, що роботу виконали марно. Тепер підсумуйте всі бали, приписані відповідям на пункти № 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29 і 32. Зіставте результат з наведеною нижче шкалою розвиненості емпатійних тенденцій.

Від 82 до 90 балів - дуже високий рівень емпатійності. У вас болісно розвинене співпереживання. У спілкуванні ви як барометр, тонко реагуєте на настрій співрозмовника. Вам важко від того, що інші використовують вас як громовідвід, вихлюпуючи на вас свої емоції. Дорослі та діти охоче довіряють вам свої таємниці і йдуть за порадою. Нерідко ви відчуваєте комплекс провини, побоюючись завдати людям клопоту; не тільки словом, але навіть поглядом боїтеся зачепити їх. Вас не покидає занепокоєння за рідних і близьких. Ви дуже вразливі, можете страждати при вигляді покаліченої тварини або не знаходити собі місця через випадкове холодне привітання начальника. Ваша вразливість часом не дає вам заснути. Будучи засмученим, ви потребуєте емоційної підтримки. При такому ставленні до життя ви близькі до невротичних зривів. Подбайте про своє психічне здоров'я.

Від 63 до 81 бала-висока емпатійність. Ви чутливі до потреб і проблем інших, великодушні, схильні багато чого їм прощати; з непідробним інтересом ставитеся до людей, вам подобається "читати" їхні обличчя й заглядати в майбутнє. Ви емоційно чуйні, товариські, швидко встановлюєте контакти й знаходите спільну мову, діти тягнуться до вас. Навколишні цінують вас за душевність. Ви намагаєтесь не допускати конфліктів і знаходити компромісні рішення, добре переносите критику на свою адресу. В оцінці подій більше довіряєте своїм почуттям та інтуїції, ніж аналітичним висновкам; віддаєте перевагу праці з людьми, ніж поодинокі; постійно потребуєте соціального схвалення своїх дій. При всіх перерахованих якостях ви не завжди акуратні в точній і кропіткій роботі. Вас дуже легко вивести з рівноваги.

Від 37 до 62 балів - нормальний рівень емпатійності, властивий переважній більшості людей. Вас не можна назвати "товстошкірим", однак ви не належите до числа особливо чутливих осіб. У міжособистісному спілкуванні більш схильні судити про інших за їхніми вчинками, ніж довіряти своїм особистим враженням. Вам не чужі емоційні прояви, але в більшості своїй вони знаходяться під самоконтролем. Ви уважні в спілкуванні, намагаєтесь

зрозуміти більше, ніж сказано співрозмовником, але при зайвом, на ваш погляд, вираженні почуттів втрачаєте терпіння; стараєтеся не висловлювати свою думку, якщо не впевнені в тому, що вона буде прийнята. При читанні художніх творів і перегляді кінофільмів ви частіше стежите за дією, ніж за переживаннями героїв; вам важко прогнозувати розвиток стосунків між людьми, тому, трапляється, що їхні вчинки виявляються для вас несподіваними. У вас немає розкутості почуттів, і це заважає повноцінному сприйняттю людей.

12-36 балів - низький рівень емпатійності. У вас є труднощі у встановленні контактів з людьми, незатишно відчуваєтеся в галасливій компанії; емоційні прояви у вчинках інших часом здаються вам незрозумілими й позбавленими сенсу. Ви віддаєте перевагу відокремленим заняттям конкретною справою, а не роботі з людьми. Ви - прихильник точних формулювань і раціональних рішень. Ймовірно, у вас мало друзів, а тих, хто є, ви більше цінуєте за ділові якості і ясний розум, ніж за чуйність. Люди платять вам тим же. Бувають моменти, коли ви відчуваєте свою відчуженість, інші не надто шанують вас. Але це можна виправити: потрібно лише спробувати розкрити свій "панцир", пильніше вдивлятися в поведінку близьких і приймати їх потреби як свої.

11 балів і менше - дуже низький рівень. Емпатійні тенденції особистості не розвинені. Вам важко першим почати розмову, ви тримаєтеся відокремлено серед товаришів по службі. Особливо важкі контакти з дітьми та особами, які набагато старші за вас. У міжособистісних стосунках нерідко опиняєтеся в незручному становищі, не знаходите взаєморозуміння з людьми. Ви любите гострі відчуття; віддаєте перевагу мистецтву перед спортивними змаганнями. У діяльності занадто центровані на собі. Ви можете бути дуже продуктивні в індивідуальній роботі, але взаємодія з іншими людьми - не ваше. Ви з іронією ставитеся до сентиментальних проявів; болісно переносите критику на свою адресу, хоча в змозі бурхливо не реагувати на неї. Вам необхідна гімнастика почуттів.

Комунікативні та організаторські здібності

(за методикою В. В. Синявського, В. А. Федорошина)

Інструкція: на кожне питання слід відповісти "так" або "ні". Якщо вам важко зробити вибір, необхідно все-таки схилитися до відповідної альтернативи (+) або (-).

Текст опитувальника

1. Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтеся?
2. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашої думки?
3. Чи довго Вас непокоїть почуття образи, заподіяне Вам кимось із Ваших товаришів?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися в критичній ситуації?
5. Чи є у Вас прагнення до встановлення нових знайомств із різними людьми? Чи подобається Вам займатися суспільною роботою?
6. Чи справді Вам приємніше й простіше проводити час із книгами або за яким-небудь іншим заняттям, ніж з людьми?
7. Якщо виникли які-небудь перешкоди в здійсненні Ваших намірів, чи легко Ви відступаєте від них?
8. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші Вас за віком?
9. Чи любите Ви придумувати й організовувати зі своїми товаришами різні ігри й розваги?
10. Чи важко Ви включаєтеся в нову для Вас компанію?
11. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було б виконати сьогодні?
12. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?
13. Чи намагаєтесь Ви добиватися, щоб Ваші товариші діяли відповідно до Вашої думки?
14. Чи важко Ви освоюєтеся в новому колективі?
15. Чи справді у Вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обов'язків, зобов'язань?
16. Чи прагнете Ви при зручній нагоді познайомитися й поговорити з новою людиною?
17. Чи часто при вирішенні важливих справ Ви берете ініціативу на себе?
18. Чи дратують Вас люди й чи хочеться Вам побути одному?
19. Чи правда, що Ви зазвичай погано орієнтуєтеся в незнайомій для Вас обстановці?
20. Чи подобається Вам постійно знаходитися серед людей?
21. Чи виникає у Вас роздратування, якщо Вам не вдається закінчити розпочату справу?
22. Чи відчуваєте Ви почуття незручності, якщо доводиться проявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
23. Чи правда, що Ви стомлюєтеся від частого спілкування з товаришами?
24. Чи подобається Вам брати участь у колективних іграх?
25. Чи часто Ви проявляєте ініціативу при розв'язанні питань, що зачіпають інтереси Ваших товаришів?
26. Чи правда, що Ви почуваєте себе невпевнено серед малознайомих людей?
27. Чи справді Ви рідко прагнете доводити свою думку?
28. Чи вважаєте, що Вам досить легко внести пожвавлення в малознайому компанію?
29. Чи брали Ви участь у громадській роботі в школі?
30. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
31. Чи справді Ви не прагнете обстоювати свою думку, якщо вона не була відразу прийнята Вашими товаришами?
32. Чи відчуваєте Ви себе невимушено, потрапивши в незнайому компанію?
33. Чи охоче Ви приступаєте до організації різних заходів для своїх товаришів?
34. Чи правда, що Ви не відчуваєте себе досить упевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?
35. Чи часто Ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?

36. Чи справді у Вас багато друзів?
 37. Чи часто Ви бентежитесь, відчуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?
 38. Чи правда, що Вас лякає перспектива опинитися в новому колективі?
 39. Чи правда, що Ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

Обробка результатів та інтерпретація

Комунікативні здібності - відповіді «так» на питання: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37; та «ні» на питання: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39.

Організаторські здібності - відповіді «так» на питання: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38; та «ні» на питання: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

Підраховується кількість однакових із ключем відповідей по кожному розділу методики, потім обчислюються оцінні коефіцієнти окремо для комунікативних і організаторських здібностей за формулою:

$$K = 0,05 \cdot C, \text{ де}$$

K - величина оцінного коефіцієнта

C - кількість однакових із ключем відповідей.

Оцінний коефіцієнт може варіювати від 0 до 1. Показники, близькі до 1 говорять про високий рівень комунікативних і організаторських здібностей, близькі до 0 - про низький рівень. Первинні показники комунікативних і організаторських здібностей можуть бути представлені у вигляді оцінок, що свідчать про різні рівні досліджуваних здібностей.

Комунікативні вміння:

Показник	Оцінка	Рівень
0,10-0,45	1	низький
0,46-0,55	2	
0,56-0,65	3	середній
0,66-0,75	4	високий
0,76-1	5	

Організаторські вміння:

Показник	Оцінка	Рівень
0,20-0,55	1	низький
0,56-0,65	2	
0,66-0,70	3	середній
0,71-0,80	4	високий
0,81-1	5	

Аналіз отриманих результатів

Респонденти, які одержали оцінку 1 та 2, характеризуються низьким рівнем прояву комунікативних і організаторських здібностей. Вони не прагнуть до спілкування, відчувають себе скуто в новій компанії, колективі; воліють проводити час наодинці із собою, обмежують свої знайомства; зазнають труднощів у встановленні контактів з людьми й під час виступу перед аудиторією; погано орієнтуються в незнайомій ситуації; не відстоюють свої думки, важко переживають образи; у багатьох справах вони прагнуть уникати прийняття самостійних рішень.

Для досліджуваних, які одержали оцінку 3, характерний середній рівень прояву

комунікативних і організаторських здібностей. Вони прагнуть до контактів з людьми, не обмежують коло своїх знайомств, обстоюють свою думку, планують роботу, однак потенціал їх здібностей не відрізняється високою стійкістю. Комунікативні й організаторські здібності необхідно розвивати й удосконалювати.

Досліджувані, які одержали оцінки 4 та 5, належать до групи з високим рівнем прояву комунікативних і організаторських здібностей. Вони добре почувають себе в новій обстановці, швидко знаходять друзів, постійно прагнуть розширити коло своїх знайомих, займаються суспільною діяльністю, допомагають близьким, друзям. Проявляють ініціативу в спілкуванні, із задоволенням беруть участь в організації громадських заходів, здатні прийняти самостійне рішення у важкій ситуації, наполегливі в діяльності.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Володимира Гнатюка

вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027, тел. (0352) 43-60-02, факс (0352) 43-60-55, e-mail: info@tnpu.edu.ua

№ 1496-33/03 від "25" 11 2015 р.
 на № _____ від "____" _____ 201__ р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження докторантки кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка
Романишиної Оксани Ярославівни
 на тему «Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій»
 за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Матеріали дисертаційного дослідження Романишиної Оксани Ярославівни були впроваджені в навчальний процес Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка протягом 2010–2015 років для удосконалення процесу підготовки майбутніх учителів.

Автором розроблена система формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій, яка базувалася на визначеному комплексі педагогічних і психологічних умов (педагогічні – використання можливостей інформаційного середовища Moodle у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів, застосування проектного навчання під час формування професійної ідентичності майбутніх учителів; психологічні – підвищення інтересу до формування професійної ідентичності на основі індивідуалізації навчання; застосування інтерактивних методів навчання для розвитку самомотивації, емпатії та рефлексії). Апробована методика проведення педагогічного експерименту, який був організований автором як паралельний і послідовний, забезпечило можливість охопити дослідженням студентів усіх курсів напряму підготовки «Початкова освіта», «Історія», «Українська філологія».

Дослідження показали ефективність запропонованої системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів. Виявлено, що дієвість системи підсилюють визначені компоненти: когнітивний, мотиваційний, емоційно-ціннісний, емпатійний, комунікативний, діяльнісно-практичний.

Вважаємо, що авторська система формування професійної ідентичності може бути запропонована для впровадження в практику підготовки майбутніх учителів.

Результати впровадження обговорені на засіданні вченої ради інституту педагогіки і психології (протокол № 1, від 7 вересня 2015р.).

Проректор з наукової роботи та міжнародного співробітництва
 Тернопільського національного педагогічного університету
 імені Володимира Гнатюка

проф. Б. Б. Буяк

Директор інституту педагогіки і психології
 доктор педагогічних наук

проф. В. М. Чайка



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 Державний вищий навчальний заклад
 «Криворізький національний університет»
КРИВОРІЗЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ
 пр.Гагаріна, 54, м.Кривий Ріг, 50086, тел. (0564) 71-57-34, факс (0564) 71-76-74
 E-mail: kdpu@kdpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 37664469

Від 21 вер 2015 № 02/02-489/3

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 докторантки кафедри педагогіки та менеджменту освіти
 Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
 Романишиної Оксани Ярославівни
 на тему «Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності
 майбутніх учителів засобами інформаційних технологій»
 за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Результати наукового дослідження докторської дисертації Романишиної Оксани Ярославівни проходили апробацію у Криворізькому педагогічному інституті ДВНЗ «Криворізький національний університет» на психолого-педагогічному факультеті і факультетах української філології та іноземних мов шляхом використання розробленої системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів нематематичних спеціальностей засобами інформаційних технологій. Найбільший ефект був одержаний при впровадженні психолого-педагогічних умов і компонентів такої підготовки (організаційно-методичне забезпечення формування професійної ідентичності майбутніх учителів нематематичних спеціальностей; підвищення інтересу до формування професійної ідентичності на основі індивідуалізації навчання; застосування інтерактивних методів навчання для розвитку самомотивації, емпатії і рефлексії; застосування проектного навчання при формуванні професійної ідентичності у майбутніх учителів нематематичних спеціальностей); компоненти і критерії). Педагогічний експеримент був організований як паралельний і послідовний, що створило умови для його ефективності.

Вважаємо, що авторська система формування професійної ідентичності може бути запропонована для впровадження у практику підготовки майбутніх учителів нематематичних спеціальностей.

В.о. директора інституту



О. А. Остроушко



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИ**

Бул. Артема, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09
E-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585

Від 15.09.2019 № 01/10-798

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження докторантки кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка
Романишиної Оксани Ярославівни
на тему «Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів нематематичних спеціальностей засобами інформаційних технологій»
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Результати наукового дослідження докторської дисертації Романишиної Оксани Ярославівни були апробовані на фізико-математичному факультеті Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди. Була апробована розроблена автором система формування професійної ідентичності майбутніх учителів нематематичних спеціальностей засобами інформаційних технологій. Результати проведеного дослідження показали позитивний ефект від її впровадження. Проведене анкетування про потребу в формуванні професійної ідентичності показало, що потребу в такій підготовці виявили 89,6 % студентів. Визначена позитивність при впровадженні психолого-педагогічних умов такого процесу (організаційно-методичне забезпечення формування професійної ідентичності майбутніх учителів нематематичних спеціальностей; підвищення інтересу до формування професійної ідентичності на основі індивідуалізації навчання; застосування інтерактивних методів навчання для розвитку самомотивації, емпатії і рефлексії; застосування проектного навчання при формуванні професійної ідентичності у майбутніх учителів нематематичних спеціальностей). Правильно підібрані компоненти формування професійної компетентності майбутніх учителів підсилюють дієвість авторської системи.

Вважаємо, що авторська система формування професійної ідентичності майбутніх учителів нематематичних спеціальностей може бути запропонована для впровадження у практику підготовки майбутніх учителів нематематичних спеціальностей.

Перший проректор
проректор з наукової роботи,
професор



О.А. Андрущенко



Міністерство освіти і науки України
КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА
 25006, м. Кіровоград, вул. Шевченка, 1, код за ЄДРПОУ 02125415
 тел. 22-18-34, факс 24-85-44, E-mail: mails@kspu.kr.ua, Web: http://www.kspu.kr.ua

№ 198-м

«14» вересня 2015 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Романишиної Оксани Ярославівни
 «Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності
 майбутніх учителів нематематичних спеціальностей засобами інформаційних
 технологій»

Результати наукового дослідження Романишиної Оксани Ярославівни були апробовані на факультеті історії та права Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Розроблена автором система формування професійної ідентичності майбутніх учителів нематематичних спеціальностей засобами інформаційних технологій є вартісною і заслуговує позитивної оцінки. О.Я. Романишиною обгрунтовано концепцію підготовки майбутніх учителів нематематичних спеціальностей, яка містить загальну психологічну, соціальну, особистісну мотивацію, особистісну професійну ідентичність, професійну орієнтацію. Викладачами кафедри апробовано паралельний і послідовний експеримент, методика проведення якого зацікавила студентів гуманітарних дисциплін. Ефективними виявилися не елементи системи, а їх комплекс. На завершення дослідження було проведено анкетування студентів і викладачів стосовно потреби формування у них професійної ідентичності (87,6% студентів і 78,4% викладачів).

За результатами дослідження вважаємо, що авторська система формування професійної ідентичності майбутніх учителів нематематичних спеціальностей може бути рекомендована для впровадження у практику підготовки майбутніх учителів нематематичних спеціальностей.

Довідку про впровадження затверджено на засіданні кафедри всесвітньої історії від 27 серпня 2015 р., протокол № 1.

Проректор
 з наукової роботи,
 доктор філологічних наук,
 професор



С.П. Михіда



УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, МСП-41, 69600, Україна
 тел.: (061) 764-45-46, факс: (061) 228-75-08, e-mail: zv@znu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 02125243

24.09.2015 № 01-15/216

на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження докторантки
 кафедри педагогіки і менеджменту освіти Тернопільського національного
 педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
 Романишиної Оксани Ярославівни
 на тему «Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності
 майбутніх учителів засобами інформаційних технологій»
 за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Основні положення наукового дослідження докторської дисертації Романишиної Оксани Ярославівни були апробовані в процесі реалізації системи електронного навчання в Запорізькому національному університеті. Апробації була піддана розроблена автором система формування професійної ідентичності майбутніх учителів нематематичних спеціальностей засобами інформаційних технологій. Позитивний ефект спостерігали при впровадженні таких психолого-педагогічних умов, як: організаційно-методичне забезпечення формування професійної ідентичності майбутніх учителів нематематичних спеціальностей; підвищення інтересу до формування професійної ідентичності на основі індивідуалізації навчання; застосування інтерактивних методів навчання для розвитку самомотивації, емпатії і рефлексії; застосування

проектного навчання при формуванні професійної ідентичності у майбутніх учителів нематематичних спеціальностей. Крім того суттєві зміни були одержані для компонентів формування професійної компетентності майбутніх учителів. Була апробована методика проведення педагогічного експерименту, який був автором організований як паралельний і послідовний.

Вважаємо, що авторська система формування професійної ідентичності майбутніх учителів нематематичних спеціальностей може бути запропонована для впровадження у практику підготовки майбутніх учителів нематематичних спеціальностей.

Доктор педагогічних наук, професор,

проректор з науково-педагогічної

та навчальної роботи

Запорізького національного університету



О.І. Гура

Міністерство освіти і науки України

Ministry of Education and Science of Ukraine

**ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ****KHMELNYTSKYI
NATIONAL
UNIVERSITY**29016, Хмельницький-16,
вул. Інститутська 11, УкраїнаКод ЄДРПОУ 02071234
Web: <http://www.khnu.km.ua>
E-mail: centr@khnu.km.ua
Тел. (0382) 72-80-76, факс (03822) 2-32-6511, Instytutska str.,
Khmelnytskyi, 29016, Ukraine1.09.15 № 61
На _____ від _____**ДОВІДКА**про впровадження результатів дисертаційного дослідження докторантки кафедри
педагогіки і менеджменту освітиТернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка
Романишиної Оксани Ярославівнина тему «Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності
майбутніх учителів засобами інформаційних технологій»
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Результати наукового дослідження докторської дисертації Романишиної Оксани Ярославівни проходили апробацію в Хмельницькому національному університеті на гуманітарному факультеті шляхом використання розробленої системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів нематематичних спеціальностей засобами інформаційних технологій, яка передбачає наявність двох складових: концептуальна і практична. Концептуальна складова системи забезпечує теоретичну основу системи. Практична – включає психолого-педагогічні умови формування професійної ідентичності (організаційно-методичне забезпечення формування професійної ідентичності майбутніх учителів нематематичних спеціальностей; підвищення інтересу до формування професійної ідентичності на основі індивідуалізації навчання; застосування інтерактивних методів навчання для розвитку самомотивації, емпатії і рефлексії; застосування проектного навчання при формуванні професійної ідентичності у майбутніх учителів нематематичних спеціальностей); компоненти і критерії). Дослідження показали ефективність запропонованої системи формування професійної ідентичності майбутніх учителів. Було виявлено, що підсилюють дієвість системи виявлені компоненти: когнітивний, емоційно-вольовий, комунікативний, емпатійний, ціннісний, поведінковий.

Педагогічний експеримент був організований відповідно до етапів формування професійної ідентичності у студентів педагогічних ВНЗ: адаптаційний, стабілізуючий, уточнюючий.

Вважаємо, що авторська система формування професійної ідентичності може бути запропонована для впровадження у практику підготовки майбутніх учителів нематематичних спеціальностей.

Проректор з науково-педагогічної роботи
Хмельницького національного університету

М.П. Войнаренко

Виконавець: Станіславова Л.Л.
(0382) 723389

ХНУ. Зам. № 11/1, т. 1000, 2015