

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

Кваліфікаційна наукова

праця на правах рукопису

**ПОДУФАЛОВА КАТЕРИНА ЮРІЇВНА**

УДК 378.093.2.015.31:[159.947.23:37.013](043.5)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО**  
**ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО**  
**КОЛЕДЖУ**

Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD)

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ Подуфалова К.Ю.

Науковий керівник

**Давидюк Марина Олександрівна,**

кандидат педагогічних наук, доцент

Вінниця – 2023

## АНОТАЦІЯ

*Подуфалова К.Ю.* Формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD) за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Міністерство освіти і науки України, Вінниця, 2023.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних педагогічних, психологічних, соціологічних і наукових джерел засвідчив, що проблема формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності є однією з найбільш актуальних і пріоритетних в системі вищої педагогічної освіти України.

У дисертаційному дослідженні аргументовано доведено, що важливим аспектом формування відповідального ставлення здобувача вищої освіти до педагогічної діяльності є його діяльнісний характер, що виявляється в здатності до мобілізації вольових зусиль при виборі відповідальної стратегії поведінки з усвідомленням наслідків власних дій. Під відповідальним ставленням до педагогічної діяльності ми розуміємо важливу особистісно-професійну якість педагога, що формується в ході взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу і виявляється в готовності передбачати результати своєї діяльності, реалізованої з дотриманням принципів професійної етики, на основі свободи вільного вибору і усвідомлення своїх соціальних та професійних зобов'язань.

Відповідальне ставлення як характеристика особистості має інтегративний характер, виявляючись в єдності знань, умінь, навиків соціально схвалюваної і доцільної поведінки, яка базується на передбаченні наслідків власних дій особистістю. У зв'язку з цим відповідальне ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу визначається нами як *комплексна характеристика особистості майбутнього фахівця, в якій поєднуються спрямованість на відповідальну взаємодію з усіма суб'єктами освітнього процесу, знання й уміння*

*виконувати свої професійні та громадянські функції та обов'язки і виявляється в здатності до відповідальної поведінки на основі свободи власного вільного вибору з урахуванням інтересів інших людей.*

У дисертаційному дослідженні визначено сутність і структуру поняття «відповідальне ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу», визначено компоненти, критерії і показники сформованості цього особистісно-професійного утворення, виокремлено три його структурні компоненти: когнітивний, мотиваційно-ціннісний і поведінковий.

У процесі дослідження з'ясовано, що формування відповідального ставлення студентів педагогічного коледжу до педагогічної діяльності в середовищі закладу вищої освіти забезпечується реалізацією таких видів активності майбутнього педагога: навчально-професійної, дослідницької, самовиховної, культурно-дозвілдової, громадянської.

На основі аналізу психолого-педагогічних наукових джерел визначені критерії і показники сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу, що відображають зміст структурних компонентів цього комплексного особистісно-професійного утворення.

Показниками *когнітивного критерію* є: обізнаність з морально-етичними нормами професійного спілкування та культури педагогів; знання у галузі професійних обов'язків педагога; уявлення про особистісні і професійно важливі якості педагога; гнучкість і критичність мислення у розв'язанні педагогічних ситуацій; рефлексивні вміння, здатність прогнозувати наслідки обраних стратегій професійної поведінки. Показниками *мотиваційного критерію* відповідального ставлення визначено: інтерес до професії; неупередженість, справедливість, орієнтація на педагогічну творчість, здатність і готовність до самовдосконалення. *Аксіологічний критерій* характеризується: усвідомленням цінності навчання, виховання та розвитку дитини; гуманістичною спрямованістю діяльності; розумінням значущості етичних норм спілкування для успішної професійної діяльності педагога; здатністю враховувати інтереси усіх суб'єктів освітнього процесу; розумінням власної ролі, функцій і суспільної місії в середовищі закладу

освіти. У якості показників *діяльнісно-стратегічного критерію* ми розглядаємо готовність до виконання професійних обов'язків різноманітними способами; сформованість дій з попередження дисциплінарних і технологічних порушень; уміння конструктивно розв'язувати і попереджувати конфлікти; володіння прийомами вербального та невербального спілкування; уміння налагоджувати конструктивні міжособистісні стосунки; вміння створювати емоційно комфортні умови для здобувачів освіти. *Вольовий критерій* проявляється через вольові якості майбутнього фахівця (цілеспрямованість, рішучість, самостійність, наполегливість, ініціативність, стресостійкість), уміння саморегуляції.

Відповідно до визначених критеріїв і показників було підібрано комплекс діагностичних методик, які дали можливість на констатувальному етапі дослідження визначити й описати три рівні сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу: *високий (рефлексивний), середній (виконавський) і низький (формальний)*.

Узагальнення результатів аналізу науково-методичних джерел, даних констатувального етапу експериментального дослідження, сучасних освітніх практик підготовки майбутнього фахівця в педагогічному коледжі, власного досвіду роботи дало підстави для визначення педагогічних умов формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу: *організація педагогічного супроводу становлення суб'єктної позиції як основи відповідального ставлення студентів до професійної діяльності; моделювання ситуацій відповідального вибору на різних етапах професійної підготовки майбутніх педагогів; створення в освітньому середовищі педагогічного коледжу системи взаємостосунків між суб'єктами освітнього процесу, що сприяє інтеріоризації досвіду відповідальної поведінки*.

Створено та впроваджено *структурно-функціональну модель формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу*, яка складається з п'яти блоків (*цільового, теоретико-методологічного, операційно-змістового, критеріально-оцінювального та*

результативного) і комплексно відображає мету, завдання, принципи, педагогічні умови, форми, методи, етапи та рівні формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу.

На основі узагальнення результатів констатувального етапу дослідження виявлено, що високий (рефлексивний) рівень сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності притаманний лише 15% студентів педагогічного коледжу (15,2% – ЕГ, 14,8% – КГ), середній (виконавський) рівень демонструють 43,7% учасників експерименту (44% – ЕГ, 43,4 % – КГ), на низькому (формальному) рівні перебувають 41,3% студентів (40,8% – ЕГ, 41,8 – КГ).

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту засвідчив невисокий рівень сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу, і виявив необхідність пошуку нових методичних підходів і визначення педагогічних умов цілеспрямованого формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності здобувачів освіти під час їхньої професійної підготовки у педагогічному коледжі.

Ефективними формами розвитку відповідального ставлення до педагогічної діяльності виявилися: на першому етапі формування відповідального ставлення – адаптаційному – педагогічний факультатив; педагогічні ігри, екскурсії педагогічного спрямування; розв'язання педагогічних ситуацій з прикладами відповідальної поведінки педагога; на другому етапі – етапі навчальної діяльності – спілкування з представниками педагогічної професії; рефлексивні вправи; аналіз різних типів педагогічних ситуацій; групові дискусії; ігрове проектування; на третьому етапі – навчально-професійної діяльності – педагогічний коучинг; творчі проекти; соціальні проекти; участь у спільнотах підтримки; участь у трансформації освітнього середовища коледжу. Психологічними механізмами, що забезпечують формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності на різних етапах особистісно-професійного становлення майбутнього педагога, виявилися вживання в соціальну роль, ідентифікація з

представниками професійної спільноти, наслідування зразків відповідальної поведінки, рефлексія власного етичного вибору. Експериментальна перевірка визначених педагогічних умов формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності та відповідної моделі їх реалізації здійснювалася на базі Комунального закладу «Балтський педагогічний фаховий коледж», Комунального закладу «Вінницький гуманітарно-педагогічний фаховий коледж». Для експерименту було відібрано експериментальну (184 осіб) та контрольну (182 особи) групи студентів з однаковим складом і вихідним рівнем сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності.

Результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили, що реалізація обґрунтованих педагогічних умов і структурно-функціональної моделі забезпечує розвиток усіх структурних компонентів відповідального ставлення до педагогічної діяльності: когнітивного, мотиваційно-ціннісного та поведінкового.

В експериментальній групі, на відміну від контрольної, на статистично значущому рівні збільшилася кількість студентів з високим, рефлексивним, рівнем сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності – з 15,2% до 31,5%, середнім (виконавським) – з 44 % до 53,3% і водночас зменшилася з низьким, формальним, рівнем – з 40,8 % до 15,2%.

Проведене дослідження довело ефективність обґрунтованих педагогічних умов формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу і підтвердило істинність висунутої гіпотези.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що:

*уперше:* теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу (організація педагогічного супроводу становлення суб'єктної позиції як основи відповідального ставлення студентів до професійної діяльності; моделювання ситуацій відповідального вибору на різних етапах професійної підготовки майбутніх педагогів; створення в освітньому середовищі педагогічного коледжу системи взаємостосунків між суб'єктами освітнього

процесу, що сприяє інтеріоризації досвіду відповідальної поведінки);

- *визначено* критерії (когнітивний, мотиваційний, аксіологічний, діяльнісно-стратегічний, вольовий), показники та рівні (рефлексивний, виконавський, формальний) сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу;

- *уточнено* зміст понять «відповідальне ставлення до педагогічної діяльності», «педагогічна відповідальність вчителя», розроблене авторське визначення поняття «відповідальне ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу»;

- *подальшого розвитку* набули форми і методи формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу.

**Практична значущість дослідження:** полягає у відборі і систематизації діагностичного інструментарію, що надає можливість здійснювати моніторинг формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у майбутніх педагогів; у розробці і впровадженні в освітній процес педагогічних коледжів методичного забезпечення реалізації моделі і педагогічних умов формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності майбутніх педагогів; розробленні і використанні в освітньому процесі педагогічного коледжу методичних рекомендацій щодо успішного формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності здобувачів освіти.

**Ключові слова:** відповідальне ставлення, педагогічна діяльність, виховна робота, наставництво, цінності, професійне становлення, ситуація етичного вибору.

## SUMMARY

*Podufalova K. Yu.* The formation of a responsible attitude to pedagogical activity among the students of the pedagogical college. – Qualification research work as a manuscript.

Dissertation on the receipt of the scientific degree of Doctor of Philosophy (PhD) in specialty 011 Educational, pedagogical sciences. – Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, The Ministry of Education and Science of Ukraine, Vinnytsia, 2023.

The analysis of domestic and foreign pedagogical, psychological, sociological and scientific sources proved that the problem of forming a responsible attitude to pedagogical activity is one of the most urgent and prioritized in the system of higher pedagogical education of Ukraine.

In the dissertation research, it is argued that one of the most important aspects of the formation of a responsible attitude of a student towards the pedagogical activity is its active character, which is manifested in the ability to mobilize willpower when choosing a responsible strategy of behavior with the awareness of the consequences of one's own actions. By a responsible attitude to pedagogical activity, we understand an important personal and professional quality of a teacher, which is formed in the course of interaction with all the participants of the educational process and is manifested in the readiness to predict the results of their activities, implemented in compliance with the principles of professional ethics, based on the freedom of free choice and the awareness of their social and professional commitments.

Responsible attitude as a personal characteristic has an integrative character, specifying in the unity of knowledge, abilities, and skills of a socially approved and expedient behavior, which is based on predicting the consequences of one's own actions by the individual. In this regard, *we define a responsible attitude to the pedagogical activity of the students of the pedagogical college as a complex personal characteristic of the future specialist, which unites the focus on a responsible interaction with all subjects of the educational process, knowledge and*

*ability to perform professional and civic functions and duties and manifests itself in the ability to behave responsibly based on the freedom of one's choice, considering the interests of other people.*

The essence and the structure of the concept of «a responsible attitude to the pedagogical activity of the students of the pedagogical college» has been determined in the dissertation research, the components, criteria and indicators of the formation of this personal and professional education have been determined, its three structural components have been distinguished: *motivational-value, cognitive and behavioral*.

In the process of the research, we have found that the formation of a responsible attitude of the students of the pedagogical college to the pedagogical activity in the environment of the higher education institution is ensured by the implementation of the following types of activity of the future teacher: educational-professional research, self-education, cultural-leisure, civic.

Based on the analysis of psychological and pedagogical scientific sources, the criteria and the indicators of the formation of a responsible attitude to the pedagogical activity of the students of the pedagogical college have been determined, reflecting the content of the structural components of this complex personal and professional formation.

The indicators of the *cognitive criterion* are the following: awareness of the moral and ethical norms of professional communication and culture of teachers; knowledge in the field of professional responsibility of the teacher; flexibility and critical thinking in solving pedagogical situations; reflective skills, the ability to predict the consequences of the chosen strategies of professional behavior. The indicators of the *motivational criterion* of the responsible attitude are the following: interest in the profession; purposefulness, impartiality, justice, focus on the pedagogical creativity, ability and readiness for self-improvement. The *axiological criterion* is characterized the following way: awareness of the value of education, upbringing and development of the child; humanistic orientation of the activity; understanding the importance of ethical norms of communication for the teacher's successful professional activity; the ability to consider the interests of all the

participants of the educational process; understanding one's own role, functions and social mission in the learning environment of the educational institution. As indicators of the *activity-strategic criterion* we consider readiness to perform professional duties in different ways; formation of actions to prevent conflicts; mastery of verbal and non-verbal communication techniques; the ability to establish constructive interpersonal relationships; the ability to create emotionally comfortable conditions for the students. The volitional criterion is manifested through the volitional qualities of the future specialist (focus, determination, initiative, stress, resistance), the ability to self-regulate.

According to the defined criteria and indicators, a set of diagnostic methods has been selected, which made it possible to determine and describe three levels of formation of a responsible attitude towards the activities of students of the pedagogical college at the determining stage of the research: *high (reflective), medium (executive) and low (formal)*.

The generalization of the results of the analysis of scientific and methodological sources, the data of the determining stage of the experimental research, modern educational practices of the training a future specialist in the pedagogical college, personal work experience stipulated the determination of the pedagogical conditions for the formation of a responsible attitude of the students of the pedagogical college to the pedagogical activity: the organization of the pedagogical support for the formation of a subject position as the basis of a responsible attitude of the students to the professional activity; simulation of the situations of responsible choice at different stages of future teachers' professional training; creation of a system of relationships between the subjects of the educational process in the pedagogical environment of the pedagogical college, which contributes to the internalization of the experience of responsible behavior.

*A structural-functional model of the formation of a responsible attitude to the pedagogical activity of the students of the pedagogical college has been created and implemented. It consists of five blocks (target, theoretical-methodological, operational-content, criteria-evaluative and effective) and comprehensively reflects*

the purpose, tasks, principles, pedagogical conditions, forms, methods, stages and levels of formation of a responsible attitude of the students of the pedagogical college to the pedagogical activity.

Based on the generalization of the results of the determining stage of the research, we have found that only 15% of the students of the pedagogical college (15,2% – EG, 14,8% – CG) have a high (reflective) level of the formation of a responsible attitude to the pedagogical activity, the average (executive) level has been demonstrated by 43,7% of the experiment participants (44% – EG, 43,4 % – CG), 41,3% of the students are at a low (formal) level (40,8% – EG, 41,8 – CG).

The analysis of the results of the determining stage of the experiment proved the low level of formation of a responsible attitude towards the pedagogical activity of the students of the pedagogical college, it also revealed the necessity to find new methodological approaches and to determine the pedagogical conditions for the purposeful formation of a responsible attitude towards the pedagogical activity of the students during their professional education at the pedagogical college.

The effective forms of the development of a responsible attitude towards the pedagogical activity are the following: at the first stage of the formation of a responsible attitude – adaptive – pedagogical optional classes; pedagogical games, pedagogical excursions; solving pedagogical situations with the examples of responsible behavior of the teacher; at the second stage – the stage of educational activity – communication with the representatives of the teaching profession; reflective exercises; analysis of different types of pedagogical situations; group discussions; game design; at the third stage – educational and professional activity – pedagogical coaching; creative projects; social projects; participation in support communities; participation in the transformation of the educational environment of the college. The psychological mechanisms that ensure the formation of a responsible attitude to the pedagogical activity at different stages of the personal and professional formation of the future teacher have been used in the social role, identification with the representatives of the professional community, imitation of the examples of responsible behavior, reflection of one's own ethical choice. The

experimental verification of the defined pedagogical conditions for the formation of a responsible attitude to the pedagogical activity and the corresponding model of their implementation has been carried out on the basis of the Communal Institution «Baltic Pedagogical Professional College», the Communal Institution «Vinnytsia Humanitarian and Pedagogical Professional College». For the experiment, experimental (184 people) and controlled (182 people) groups of students have been selected; the groups included the students with the same initial level of a responsible attitude to the pedagogical activity.

The results of the research and the experimental work proved that the implementation of the justified pedagogical conditions and the structural-functional model ensure the development of all the structural components of the responsible attitude to the pedagogical activity: cognitive, motivational-valuable and behavioral.

In the experimental group, in contrast to the controlled group, the number of students with a high, reflective level of formation of a responsible attitude to the pedagogical activity increased at a statistically significant level – from 15,2% to 31,5%, the average (executive) – from 44 % to 53,3% and at the same time decreased with a low, formal level – from 40,8 % to 15,2%.

The conducted research confirmed the effectiveness of the justified pedagogical conditions in the formation of the responsible attitude to the pedagogical activity among the students of the pedagogical college and confirmed the actuality of the suggested hypothesis.

The scientific novelty of the research is the following:

- *for the first time*: the pedagogical conditions for the formation of a responsible attitude to pedagogical activity among the students of the pedagogical college have been substantiated (*the organization of the pedagogical support for the formation of the subject position as the basis of a responsible attitude of the students to the professional activity; modeling of the situations of responsible choice at different stages of the professional training of the future teachers; creation of a system of relationships between the subjects of the educational process in the*

*educational environment of the pedagogical college, which contributes to the internalization of the experience of the responsible behavior);*

- the criteria *have been defined* (cognitive, motivational, axiological, activity-strategic, volitional), the indicators and the levels (reflective, executive, formal) of the formation of a responsible attitude to the pedagogical activity among the students of the pedagogical college;

- the content of the concepts «responsible attitude towards the pedagogical activity», «pedagogical responsibility of the teacher», *has been clarified*, the author's definition of the concept of «responsible attitude towards the pedagogical activity of the students of the pedagogical college» has been developed;

- the forms and the methods of formation of a responsible attitude to the pedagogical activity of the students of the pedagogical college *have acquired further development*.

**The practical significance of the obtained research results** is in the selection and systematization of diagnostic tools, which provides an opportunity to monitor the formation of the responsible attitude to the pedagogical activity among the future teachers; in the development and implementation in the educational process of the pedagogical colleges of methodological support for the implementation of the model and pedagogical conditions for the formation of a responsible attitude to the pedagogical activity of the future teachers; the development and the use in the educational process of the methodological recommendations for the successful formation of a responsible attitude to the pedagogical activity of the students.

*Key words:* responsible attitude, pedagogical activity, educational work, mentoring, values, professional development, the situation of ethical choice.

**Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати  
дисертації:**

*Статті у наукових фахових виданнях України:*

1. Подуфалова К. Освітнє середовище педагогічного коледжу: складові ефективності. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»): журнал*. 2022. № 11(16). С. 130–141. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-11\(16\)-130-141](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-11(16)-130-141)
2. Подуфалова К. Професійна відповідальність педагога: контексти наукової інтерпретації (американський досвід). *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2022. № 1 (101). С. 67–77. DOI: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.1\(101\)2022.264941](https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(101)2022.264941)
3. Подуфалова К., Давидюк М. Технологія формування професійної відповідальності майбутнього вчителя. *Українська полоністика*. 2021. № 19. С. 168–176. DOI: <https://doi.org/10.35433/2220-4555.19.2021.ped-6>
4. Подуфалова К., Давидюк М. Булінг проти вчителя: формування відповідальності суб'єктів освітнього процесу. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць*. 2020. Вип. 56. С. 104–113. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-56-104-113>

**Стаття в міжнародному виданні:**

5. Podufalova Kateryna. The formation of professional responsibility among future teachers: methods and technique. *Modem Science. Moderni veda*. Praha. Ceska republika, Nemoros. 2021. № 5. С. 78–85. <https://sried.in.ua/modernscience>

***Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:***

6. Подуфалова К. Ю. Структурні компоненти відповідальності особистості: проблеми визначення. *Multidisciplinary academic notes. Theory, methodology and practice* (Tokyo, Japan). 2022. № 27. Р. 289. DOI:10.46299/ISG.2022.1.27

7. Подуфалова К. Ю. Освітнє середовище педагогічного коледжу: зміст, функції, ресурси. *PROBLEMS OF THE DEVELOPMENT OF MODERN SCIENCE* (Madrid, Spain). 2022. № 34. Р. 231. DOI:10.46299/ISG.2022.1.34

8. Давидюк М. О., Подуфалова К.Ю. Особливості розвитку професійної відповідальності майбутнього вчителя в умовах дистанційного навчання. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* (Вінниця, 2021). С.147–152. URL.: <http://surl.li/dokjj>

9. Подуфалова К.Ю. Діагностика професійної відповідальності студентів педагогічного коледжу. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет- конференції* (Вінниця, 2020). С.161–166. URL.: <http://surl.li/dokjp>

10. Давидюк М.О., Подуфалов А.І., Подуфалова К.Ю. Розвиток відповідальності молоді як педагогічна проблема сучасності. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* (Вінниця, 2019). С. 59–62. URL.: <http://surl.li/dokjt>

***Розділи колективних монографій***

11. Подуфалова К. Ю. Формування професійної відповідальності майбутнього вчителя: практичні аспекти. *Особистісно-професійне становлення майбутнього педагога : монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.].* Вінниця: «Твори». 2020. С. 134–149. <http://surl.li/dokjw>

12. Давидюк М. О., Дорощук М. Г., Подуфалова К. Ю. Формування правової культури і професійної відповідальності вчителів інклюзивного закладу освіти. *Особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців: діалог зі стейкхолдерами : монографія*. Вінниця, 2021. С. 203–219. URL: <http://surl.li/dokke>

13. Давидюк М. О., Подуфалова К. Ю. Етичні виміри відповідального ставлення вчителя до педагогічної професії: європейський та американський досвід. *Інтеграція в європейський освітній простір: діалог зі стейкхолдерами : монографія*. Вінниця: ТОВ «Друк». 2022. 371 с. URL: <http://surl.li/dqcen>

#### ***Методичні посібники, рекомендації:***

14. Давидюк М. О., Подуфалова К. Ю. Блокнот абітурієнта: п'ять перших кроків : посібник з профорієнтації. Вінниця, 2022. 32 с. URL: [https://vspu.edu.ua/faculty/pochat/kaf\\_pedagog/pdg\\_ab.php](https://vspu.edu.ua/faculty/pochat/kaf_pedagog/pdg_ab.php)

15. Подуфалова К. Формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу : методичні рекомендації. Вінниця, 2023. 89 с.

## ЗМІСТ

|  |            |
|--|------------|
| <b>АНОТАЦІЯ .....</b>  | <b>2</b>   |
| <b>ВСТУП .....</b>   | <b>19</b>  |
| <b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ<br/>ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ<br/>ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ.....</b>                                      | <b>28</b>  |
| 1.1. Сутність і структура відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу.....  | 28         |
| 1.2. Формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності як педагогічна проблема.....  | 44         |
| 1.3. Педагогічна діяльність як контекст прояву професійної відповідальності: вітчизняний та зарубіжний досвід.....   | 57         |
| <b>Висновки до першого розділу .....</b>   | <b>66</b>  |
| <b>РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ<br/>ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ<br/>ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ.....</b>  | <b>69</b>  |
| 2.1. Критерії, показники та рівні прояву відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу .....  | 69         |
| 2.2. Визначення стану сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу .....   | 85         |
| 2.3. Модель формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу.....   | 107        |
| <b>Висновки до другого розділу .....</b>   | <b>118</b> |
| <b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ<br/>УМОВ І МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО<br/>СТАВЛЕННЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ<br/>ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ .....</b> | <b>121</b> |

|  |            |
|--|------------|
| 3.1. Педагогічні умови формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу ..... | 121        |
| 3.2. Аналіз результатів експериментальної роботи.....  | 140        |
| <b>Висновки до третього розділу .....</b>  | <b>198</b> |
| <b>ВИСНОВКИ.....</b>   | <b>201</b> |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>  | <b>205</b> |
| <b>ДОДАТКИ .....</b>   | <b>240</b> |

## ВСТУП

Реформи системи вищої педагогічної освіти, що відбулися в останнє десятиліття, спрямовані на підготовку вчителя нового типу – компетентного, добре обізнаного з віковою та педагогічною психологією, технологічно грамотного, з високим рівнем розвитку критичного мислення, спроможного брати на себе відповідальність не лише за власні вчинки, а й за долі своїх вихованців. Такого вчителя можливо підготувати за умови максимального наближення практики професійної педагогічної освіти до реальних ситуацій, що трапляються в освітньому процесі.

Сьогодні професійно-педагогічна освіта потребує оновлення структури, змісту освіти і педагогічних технологій підготовки вчителя відповідно до потреб швидко змінюваної школи й ринку праці. Головне завдання педагогічних коледжів – підготовка компетентного фахівця. Це вимагає нових кваліфікаційних характеристик і моделей учителя та вихователя. Але всі інноваційні технології матимуть лише зовнішній характер, якщо не зміняться ціннісні орієнтації вчительської праці, не відбудеться усвідомлення особистісно-професійної відповідальності за свою роботу ще на етапі підготовки в коледжі.

Підвищення вимог до рівня підготовки майбутніх педагогів знаходить своє втілення у законах України «Про освіту» (2022), «Про вищу освіту» (2022), у низці нормативних документів, які наголошують на формуванні компетентної і відповідальної особистості фахівця освітньої галузі. Важливе місце у переліку вимог до педагога відведено його соціальній і професійній відповідальності, здатності до творчої діяльності, спроможності реалізувати свій особистісно-професійний потенціал в соціумі і в системі освіти.

Про важливість проблеми професійної відповідальності педагога свідчить значний інтерес до цього питання психологічної та педагогічної науки і практики. Проблему професійної відповідальності і відповідального ставлення до педагогічної діяльності розглядали в своїх працях вітчизняні (Т. Алексеєнко, І. Бех, І. Біда, Г. Васянович, Л. Веред, Г. Ващенко, В. Галузьяк, Р. Гуревич, Д. Демкова, П. Д'ячков, В. Каплінський, А. Кравченко, С. Кузікова, Н. Лазаренко, А. Липка, Г. Ложкін, О. Лазорко, Л. Помиткіна, М. Савчин, І. Сагань, В. Свечаревська, В. Сухомлинський,

О. Тітаренко та ін.) і зарубіжні науковці (Б. Йодловська, Г. Йонас, Л. Хамільтон, Ф. Лаурманн, С. Карабенік, К. Кінена, А. Маслоу, Дж. Роттер, Б. Суходольський, Д. Щепанський та ін.).

З'ясуванню сутності і змісту відповідального ставлення педагога до своєї праці присвятили свої наукові розвідки Г. Васянович, К. Житнухіна, Р. Зозуляк-Слущик, І. Зязюн, О. Ігнатюк, Н. Коваль, М. Левківський, В. Лозовой, Р. Миленкова, М. Міровська, І. Осадченко, О. Охріменко, Т. Іванова, О. Пономарьов, Н. Середа, М. Чеботарьов, Н. Руденко, Р. Сойчук, О. Столяренко, Т. Черкашина та ін.).

Роль суб'єктності особистості у розвитку відповідальності стала основою досліджень В. Вишківської, Г. Балла, О. Блинової, О. Кокун, О. Ліннік, О. Міщені, Ю. Місяк, О. Третяк, О. Федан, Л. Хоружої, А. Черепинської, С. Шехавцової, І. Яворської-Ветрової, В. Ямницького та ін.

Сутність поняття «відповідальне ставлення» як аксіологічна основа розвитку компетентного педагога розкрито в дослідженнях психологів О. Урсол, З. Карпенко, А. Кравченко, В. Мунтян, Т. Лехіцького, Г. Татаурової, О. Онаць, М. Топузова, В. Прокопчук, О. Рябченко, І. Шмиголя та ін.

Ключові положення формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності знаходять своє відображення в наукових студіях, присвячених загальним проблемам особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога О. Молчанюк, Т. Розвадовської, М. Садової, О. Смалько, М. Сметанського, С. Соломахи, В. Фурмана, Г. Цветкової, М. Шеяна, П. Ясінця, К. Фрейзера, Е. Глазельфельд, Р. Глайз, М. Ромеро та ін.

Аналіз наукових джерел не виявив спеціальних досліджень, які безпосередньо стосуються проблеми формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу. Вивчення досвіду діяльності педагогічних коледжів переконує, що наразі в українському науковому дискурсі відсутні дослідження проблеми формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності в студентів педагогічного коледжу, розвиток професійно-відповідального ставлення до педагогічної праці здебільшого відбувається спонтанно, без систематичної і цілеспрямованої роботи зі студентами в цьому

напрямі. Потребують подальшої наукової розробки питання змісту і особливостей відповідального ставлення майбутнього педагога до професійної діяльності, критеріїв, показників і рівнів її розвитку, етапів формування, педагогічних умов цілеспрямованого розвитку цієї якості в закладі вищої педагогічної освіти.

З огляду на це важливого значення набуває трансформація змісту професійної підготовки здобувача вищої освіти, в якій відбувається розвиток його самопізнання, самодіяльності, саморегуляції, самореалізації і самовдосконалення. Сформуванню відповідального ставлення до педагогічної діяльності студента педагогічного коледжу можливо лише за умови його включення в такі види діяльності, які стимулюють розвиток суб'єктності, усвідомлення важливості дотримання етичних норм професійної поведінки, критичного мислення, професійної ідентичності, ціннісного ставлення до педагогічної праці та історичної місії вчителя.

Аналіз теорії і практики виховання здобувачів освіти у педагогічному коледжі виявляє існування низки суперечностей, які зумовлюють актуальність дослідження проблеми формування відповідального ставлення студентів до педагогічної діяльності:

- Між соціальним запитом на підготовку фахівців з високим рівнем професійної відповідальності й недостатньою теоретичною і практичною розробленістю цієї проблеми;
- Між потенційними можливостями ефективного формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічних коледжів в освітньому середовищі педагогічного ЗВО і відсутністю науково обґрунтованої моделі і педагогічних умов його формування;
- Між домінуючою спрямованістю освітнього процесу на оволодіння студентами теоретичними засадами відповідальної педагогічної діяльності і недостатньою розробленістю методичного забезпечення набуття практичного досвіду відповідальної професійної поведінки.

Актуальність проблеми, її недостатня теоретична і практична розробленість у педагогічній науці зумовили вибір теми дослідження – *«Формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу»*.

**Зв'язок роботи з науковими планами, темами.** Дисертаційну роботу виконано в контексті досліджень Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського як складової науково-дослідної теми кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами «Педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя» (0119U102999) та кафедри дошкільної освіти «Підготовка фахівців дошкільної та початкової освіти в умовах інтеграції України в Європейській освітній простір» (0121U109684). Тема дисертаційного дослідження затверджена 2019 року та закординована в бюро Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (довідка №5 від 24.09.2019 р.).

**Мета дослідження:** виявити умови ефективного формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності в студентів педагогічного коледжу.

**Об'єкт дослідження:** виховання особистісно-професійних якостей здобувачів освіти в педагогічних коледжах.

**Предмет дослідження:** модель і педагогічні умови формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу.

**Гіпотеза дослідження:** ефективне формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності в студентів педагогічного коледжу буде успішним за таких педагогічних умов:

- *організація педагогічного супроводу становлення суб'єктної позиції як основи відповідального ставлення студентів до професійної діяльності;*
- *моделювання ситуацій відповідального вибору на різних етапах професійної підготовки майбутніх педагогів;*
- *створення в освітньому середовищі педагогічного коледжу системи взаємостосунків між суб'єктами освітнього процесу, що сприяє інтеріоризації досвіду відповідальної поведінки.*

Для досягнення поставленої мети і відповідно до сформульованої гіпотези визначено такі завдання дослідження:

1. Дослідити зміст базових понять «відповідальне ставлення», «відповідальне

ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу», з'ясувати сутність і структуру феномену відповідального ставлення до педагогічної діяльності;

2. Визначити критерії, показники та рівні сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу.

3. Обґрунтувати модель та визначити педагогічні умови формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності в студентів педагогічного коледжу;

4. Розробити методичне забезпечення для реалізації визначених педагогічних умов і моделі формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності в студентів педагогічного коледжу.

Для досягнення мети, розв'язання завдань та перевірки гіпотези були використані такі **методи дослідження**:

- *теоретичні* – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація наукових джерел для теоретичного обґрунтування проблеми, визначення структурних компонентів сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності в студентів педагогічного коледжу, обґрунтування педагогічних умов; моделювання – для побудови моделі формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності в студентів педагогічного коледжу;

- *емпіричні* – спостереження, анкетування, тестування, експертного оцінювання застосовувалися з метою з'ясування особливостей і етапів формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності в студентів педагогічного коледжу; педагогічний експеримент здійснювався з метою перевірки ефективності реалізації визначених педагогічних умов і моделі формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності в студентів педагогічного коледжу;

- *статистичні*: математичні методи обробки і статистичного аналізу одержаних даних використовувалися для перевірки достовірності результатів дослідження.

**Експериментальна база дослідження:** Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/20 від 20.09.2022 р.), Кам'янець-Подільський Національний університет імені Івана Огієнка (довідка № 39/22 від 01.09.2022 р.), Комунальний заклад «Балтський педагогічний фаховий коледж» (довідка № 470 від 19.10. 2022 р.), Комунальний заклад «Вінницький гуманітарно-педагогічний фаховий коледж» (довідка № 110/22-03-28-03 від 31.10.2022 р.).

Загалом дослідженням було охоплено 366 студентів 1- 4 курсів педагогічних коледжів, 30 викладачів закладів фахової передвищої та вищої педагогічної освіти.

**Наукова новизна і теоретичне значення результатів дослідження:**

*уперше:* теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу (організація педагогічного супроводу становлення суб'єктної позиції як основи відповідального ставлення студентів до професійної діяльності; моделювання ситуацій відповідального вибору на різних етапах професійної підготовки майбутніх педагогів; створення в освітньому середовищі педагогічного коледжу системи взаєностосунків між суб'єктами освітнього процесу, що сприяє інтеріоризації досвіду відповідальної поведінки);

- *визначено* критерії (когнітивний, мотиваційний, аксіологічний, діяльнісно-стратегічний, вольовий), показники та рівні (рефлексивний, виконавський, формальний) сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу;

- *уточнено* зміст понять «відповідальне ставлення до педагогічної діяльності», «педагогічна відповідальність вчителя», розроблене авторське визначення поняття «відповідальне ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу»;

- *подальшого розвитку* набули форми і методи формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу.

**Практична значущість дослідження:** полягає у відборі і систематизації діагностичного інструментарію, що надає можливість здійснювати моніторинг формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у майбутніх педагогів; у розробці і впровадженні в освітній процес педагогічних коледжів методичного забезпечення реалізації моделі і педагогічних умов формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності майбутніх педагогів; розробленні і використанні в освітньому процесі педагогічного коледжу методичних рекомендацій щодо успішного формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності здобувачів освіти.

**Достовірність і надійність отриманих результатів забезпечені** логікою побудови наукового дослідження, використанням комплексу методів, адекватних його меті, предмету, завданням, кількісним і якісним аналізом даних; достатньою кількістю учасників експерименту; можливістю повторення дослідно-експериментальної роботи.

**Особистий внесок здобувача** у статті «Технологія формування професійної відповідальності майбутнього вчителя», написаної у співавторстві з науковим керівником Давидюк М.О., полягає в розробці принципів відбору змісту професійної освіти, що сприяють розвитку професійної відповідальності педагога, у систематизації та доведенні ефективності методів і прийомів навчання, спрямованих на розвиток відповідального ставлення майбутніх педагогів до педагогічної діяльності. У статті «Булінг проти вчителя: формування відповідальності суб'єктів освітнього процесу», написаної у співавторстві з науковим керівником, особистий внесок дисертантки полягає у спробі сформулювати цілісне бачення проблеми професійної етики крізь призму відповідального ставлення вчителя до діяльності в ситуаціях булінгу, спрямованих проти нього.

У тезах доповідей конференції «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя» (Вінниця, 2021) «Особливості розвитку професійної відповідальності майбутнього вчителя в умовах дистанційного навчання» дисертантці належить визначення та представлення особливостей реалізації

педагогічних умов формування професійної відповідальності майбутнього вчителя в умовах дистанційного навчання.

У тезах доповідей конференції «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції» (Вінниця, 2019) «Розвиток відповідальності молоді як педагогічна проблема сучасності», написаних у співавторстві з науковим керівником Давидюк М.О. та Подуфаловим А.І., дисертантці належить частина праці, в якій обґрунтовано сутність та зміст відповідальності як психологічного феномена.

У розділі колективної монографії «Особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців: діалог зі стейкхолдерами» «Формування правової культури і професійної відповідальності вчителів інклюзивного закладу освіти», написаному у співавторстві з науковим керівником Давидюк М.О. та Дорошук М.Г., особистий внесок здобувача полягає у виокремленні структурних компонентів професійної відповідальності педагогів інклюзивного закладу освіти і визначенні специфіки прояву цього особистісно-професійного феномена у різних педагогічних ситуаціях.

У розділі колективної монографії «Інтеграція в європейський освітній простір: діалог зі стейкхолдерами» «Етичні виміри відповідального ставлення вчителя до педагогічної професії: європейський та американський досвід», написаному у співавторстві з науковим керівником Давидюк М.О., дисертанткою виконано огляд американських наукових публікацій, присвячених проблемі професійної відповідальності педагога.

У посібнику «Блокнот абітурієнта: п'ять перших кроків», написаному у співавторстві, дисертантці належить розробка діагностичного інструментарію для майбутніх абітурієнтів, що відчують труднощі у професійному виборі.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення дисертаційного дослідження та його результати презентовано на 5 міжнародних та вітчизняних науково-практичних конференціях, зокрема:

на III Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Особистісно-

професійний розвиток майбутнього вчителя» (Вінниця, 2019); на IV Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя» (Вінниця, 2020); V Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя» (Вінниця, 2021); на міжнародній науково-практичній конференції «Problems of the development of modern science» (Мадрид, 2022); на міжнародній науково-практичній конференції «Multidisciplinary academic notes. Theory, methodology and practice» (Токуо, Japan, 2022).

**Публікації.** Результати дисертаційного дослідження знайшли своє відображення у 5 публікаціях, з яких 3 – одноосібні, 2 – з у співавторстві, 5 – тези доповідей конференцій, у т. ч. зарубіжних; 3 розділи у колективних монографіях (1 – одноосібний, 2 – у співавторстві). Практичний аспект дослідження представлено в розроблених методичних рекомендаціях для профорієнтації учнів старших класів «Блокнот абітурієнта: П'ять перших кроків», методичних рекомендаціях «Формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу».

**Структура роботи.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (335 найменувань, з яких – 53 іноземними мовами), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 298 сторінок, у тому числі 186 сторінок основного тексту. Дисертація містить 16 таблиць та 18 рисунків.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

### 1.1. Сутність і структура відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу

Проблема відповідального ставлення людини до різних аспектів життєдіяльності посідає нині центральне місце у філософських, соціальних і психолого-педагогічних дослідженнях: спроможність бути відповідальною за свою поведінку є одним з показників соціальної зрілості особистості. Як стійка особистісна характеристика відповідальність може бути відчутною і зрозумілою через сукупність різноманітних ситуацій, що виникають у соціальному, професійному, особистому житті людини.

Розвиток суспільства, а також специфіка різних галузей життєдіяльності людини, де вона повинна брати на себе відповідальність за власну активність, актуалізують потребу формування цієї важливої особистісної характеристики.

Відповідальність є надзвичайно складним психічним і водночас морально-етичним феноменом. З погляду етики відповідальність можна осмислювати як специфічну характеристику особистості, її життєвих принципів і переконань.

Категорія відповідальності досліджується в ракурсі різних наук з давніх часів: Платон, Арістотель, Ф. Аквінський, Н. Макіавеллі, І. Кант, Г. Гегель, А. Шопенгауер, З. Фройд та ін. – кожен свого часу звертався до поняття відповідальності людини [249, с. 128].

Колектив українських науковців (А. Колот, О. Грішнова, О. Брінцева, О. Герасименко, О. Даниленко, В. Думанська, О. Ільніцька та ін.) дослідив розвиток ідеї соціальної відповідальності в історичній ретроспективі [241]. Автори розвідки зазначають, що «...в античній філософії відповідальність досліджувалася в основному не безпосередньо, а опосередковано через такі етичні категорії, як

мораль, обов'язок, свобода і необхідність, добро і зло. Більш розгорнуте теоретичне обґрунтування цієї категорії знаходимо у працях західноєвропейських філософів XVI-XIX ст., зокрема в публікаціях Т. Гоббса, І. Канта, Дж. Локка, М. Монтеня, Д. Юма, А. Шопенгауера та інших. Названі філософи та їхні послідовники чітко обстоюють ідею взаємозв'язку свободи і необхідності, особистості і суспільства, відповідальності як природного стану людини і громади. І. Кант одним з перших використав категорії «відповідальний», «відповідальність», значення яких він тлумачив як слідування категоричному імперативу й абсолютному моральному закону» [241, с.11].

Психологи, зокрема З. Фройд, вважають, що вперше норми і правила поведінки проявили себе в «табу», необхідного для утворення людської спільноти для запобігання «зоологічному індивідуалізму» [259, с. 16]. З. Фройд зауважує, що В. Вундт називав табу найдавнішим неписаним законодавчим кодексом людства. З. Фройд стверджував, що відповідальність за порушення табу спочатку мала автоматичний характер, надалі соціум перебирав на себе функцію покарання індивіда, котрий порушив табу [259, с. 179]. Пізніше соціальна реальність рабовласницького ладу призвела до переходу від звичаю покарання за провини (помсти) до появи «права», який узаконив процес покарання [259, с. 19].

Нікколо Макіавеллі, розмірковуючи з приводу відповідальності, іронізує над людьми, які досягли великого багатства або влади силою, хитрістю, і згодом благородно іменують добуте «даром долі», бажаючи приховати його негідне походження [154].

Подальше осмислення категорії відповідальності пов'язане з самоставленням європейців кінця XVIII століття як соціальної групи-лідера тогочасного світу. Провідними політичними орієнтирами стають: індивідуалізм, виховання, освіта, трансценденталізм, історизм, воля до влади. П.А. Гольбах, відомий французький філософ того часу, вважав, що совість (внутрішня відповідальність) людини є особисто висловленою громадською думкою [65, с. 139].

Як бачимо, з розвитком суспільства і культури суспільної поведінки від античності до Новітнього часу категорія відповідальності зазнає певних сутнісних

трансформацій: на ранніх етапах суспільного розвитку «відповідальність пов'язувалася з виконанням обов'язків, боргу, тобто була чимось зовнішнім по відношенню до людини. Далі, по мірі розвитку історії науки, відбувся перехід від розуміння відповідальності в якості тільки зовнішнього механізму контролю до трактування її як форми самоконтролю» [84, с. 18].

Таким чином, як слушно зауважують дослідники, «...з одухотворінням відповідальності з'являється третій вектор розвитку поняття – відповідальність не тільки за минуле, а й за майбутнє» [84, с. 20]. Поява відповідальності за майбутнє є результатом здатності суб'єкта усвідомлювати особисту відповідальність за здійснення своїх обов'язків і передбачати наслідки власної діяльності.

Відповідальність, за узагальненою характеристикою вітчизняних психологів ХХ століття, є формою саморегуляції, що дозволяє прийняти себе як причину реалізованої поведінки та її наслідків [266]. У цей же час зарубіжні психологи вивчали відповідальність не як цілісне психічне утворення, а за очевидними особливостями її прояву в соціумі, тобто насамперед як відповідальність соціальну, що виявляється у соціально прийнятній поведінці (Б. Вейнер, А. Маслоу, К. Роджерс, Л. Хамільтон, Д. Шеллок, В. Франкл, Е. Фромм, І. Ялом) [289, с. 240; 291; 296, с.322; 306, с. 131; 331].

Як слушно зауважує О. Дзьобань: «Феномен відповідальності – явище соціально-історичне, яке з'являється як результат виникнення й розвитку суспільних відносин і як характеристика відносин між особистістю, соціальною групою і суспільством у цілому. З одного боку, суспільство як система продукує комплекс норм, цінностей, вимог, об'єднаних в єдину систему, а з іншого – особистість зобов'язана сприйняти, засвоїти і згодом відтворити ці норми й цінності... відповідальність передбачає співвіднесення поведінки особистості (соціальної групи) з відповідністю вимогам, що пред'являються суспільством» [88, с. 9].

«Відповідальність – це загальносоціологічна категорія, яка виражає свідоме ставлення особи до суспільної необхідності, загальних потреб, обов'язків, норм, цінностей. Відповідальність означає усвідомлення суб'єктом суті та значення власної діяльності, її наслідків для суспільства, колективу,

групи або кола» [Вікіпедія]. Відповідальність як категорія філософії пов'язана зі свободою вибору людини (З. Фройд, А. Шопенгауер, І. Кант, Й. Г. Гегель), що виростає з усвідомлення наслідків власних дій [258].

Відповідальність – одна з ключових категорій етики, яка характеризує ставлення особистості до самої себе, до суспільства, до довкілля в аспекті реалізації моральних вимог, що висуваються до особистості.

Відповідальність і відповідальне ставлення суб'єкта до світу і до своєї діяльності в ньому є також предметом аналізу у психології та педагогічній науці.

Огляд сучасних наукових джерел дає підстави стверджувати, що категорія відповідальності конкретизувалася як психологічний феномен (О. Патинок, О. Плахотний, М. Савчина, В. Свечаревська, В. Татенко, Л. Орбан-Лембрик та ін.) наприкінці ХХ століття [226, с. 95]. Іноді відповідальність розглядають як окрему психологічну категорію, основою якої виступає дана особистісна риса, або як різні категорії: почуття відповідальності, властивість особистості, можливість відповідати, готовність (установки) до відповіді, риси характеру тощо. Відповідальність завжди пов'язана з ухваленням рішення, з вибором, що здійснює людина, з її діяльністю, конкретним вчинком або відмовою від такого [153].

Українські дослідники О. Охріменко та Т. Іванова під вихованням відповідальності розуміють навчання суб'єкта усвідомленню співвідношення свободи та її відсутності, обов'язків та прав, формування вміння брати відповідальність на себе [176].

Є. Дядюкіна в зміст відповідальності включає структуру самовідносин: Я-моральне; оцінку самоефективності, самоповагу, самостійність та соціальну зрілість [98].

Л. Помиткіна визначає 5 стадій розвитку відповідальності: 1. Усвідомлення наслідків своїх дій з предметами, речами; 2. Усвідомлення причин і наслідків своєї поведінки щодо до інших; 3. Усвідомлення обов'язків, позначених конкретною особою; 4. Інтеріндивідна стадія; 5. Інтраіндивідна стадія, що визначає відповідальність як усвідомлену необхідність, котра стала обов'язком і виражається в причетності до всього соціально та особисто значущого [196].

На основі аналізу наукових джерел доходимо висновку: сутність категорії «відповідальність» виражається в тому, що вона в найбільш узагальненому вигляді розкриває основні сторони необхідності відповідати за власні дії та поведінку як багатопланового морального феномену. Теоретичний аналіз цього феномену передбачає визначення змісту категорії відповідальність і виявлення особистісних форм її прояву, тобто тих ситуативних реакцій і поведінкових моделей, притаманних людині, фахівцю, зокрема педагогові, які свідчать про наявність або навпаки – відсутність у неї відповідальності.

Визначення місця досліджуваної нами проблеми в науковому дискурсі сучасності вимагає термінологічної чіткості і розмежувань споріднених за змістом понять, як-от: *відповідальність, відповідальне ставлення, професійна відповідальність, професійна відповідальність педагога, відповідальне ставлення до педагогічної діяльності.*

Зміст категорії «відповідальність» виступає як єдність об'єктивного й суб'єктивного. Взаємодія об'єктивного і суб'єктивного реалізує взаємозв'язок відповідальності з категоріями «обов'язок», «совість», «честь», «гідність». Професійна відповідальність, поряд з іншими формами її прояву – громадянською, батьківською – є інтегративною властивістю особистості, представника певної професійної галузі. Зокрема, педагогічна відповідальність виявляється у базових сферах відповідальності працівника системи освіти і містить у собі певні смислові конструкти ціннісного ставлення особистості: до педагогічної діяльності, до освітянської праці, до педагогічного й учнівського (дитячого, студентського) колективів, до колег-освітян, до батьків, до змісту освіти, її місії і цінностей.

Заслуговують на увагу судження української дослідниці А. Житнухіної [103], яка, аналізуючи підхід до визначення відповідальності Г. Йонасом як «...визнану обов'язком турботу про інше буття, що внаслідок загрози своєї уразливості вимагає «опікування», акцентує важливість формування таких чеснот і якостей майбутнього вчителя, як турбота і готовність до самовідданої праці: «... у фокусі формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів-педагогів найсуттєвішими залишаються турбота, переживання, засновані на раціональному

підґрунті страху за готовність до самовідданої роботи... над перспективним результатом своєї професійної діяльності, що ніколи не може відразу постати як цілісний завершений образ, а завжди матиме нечіткі обриси, високий ступінь невизначеності та загроз» [103, с. 176]. Таким чином, відповідальність педагога науковиця пов'язує з почуттям страху, а не зі свободою дій, з тривогою про неналежне виконання своїх обов'язків, відзначаючи залежність від некерованого впливу зовнішніх факторів на освітній процес.

Проведений аналіз наявних підходів до трактування педагогічної відповідальності у філософських, психолого-педагогічних наукових джерелах дає підставу розглядати цей феномен як особливий спосіб взаємин людини і суспільства, і водночас як моральний і професійний регулятор педагогічної діяльності та оцінки її результатів, і як індивідуальну якість особистості.

Сформованість відчуття педагогічної відповідальності майбутнього вчителя виявляється в таких емоційно-поведінкових проявах і реакціях, як емпатія, радість за успіхи учнів, задоволеність результатами своєї праці, докори сумління за власні прорахунки й помилки в освітньому процесі і т. п.

До визначення відповідального ставлення до педагогічної діяльності як важливої якості особистості існують різні підходи. У Словнику української мови відповідальність тлумачиться як «Покладений на когось або взятий на себе обов'язок відповідати за певну ділянку роботи, справу, за чиїсь дії, вчинки, слова; Серйозність, важливість справи, моменту тощо» [50].

Цікаво, що в «Педагогічному словнику» С. Гончаренка є лише одна словникова стаття до терміна «відповідальність», і пов'язана вона з відповідальністю батьків, а не вчителя чи учнів: «Відповідальність батьків — юридичні й моральні норми, які визначають відповідальність батьків перед державою і суспільством за виховання своїх дітей. В Україні піклування про здоров'я, виховання й навчання дітей, про підготовку їх до самостійного життя є не лише моральним обов'язком батьків, а й їхнім найважливішим обов'язком» [68, с. 55].

Об'єктом відповідальності можуть бути інші люди, майбутні покоління, тварини, довколишнє середовище. Відповідальність може бути обумовлена: а) ненавмисно (природно або випадково) знайденим людиною статусом (наприклад, відповідальність батьків); б) свідомо прийнятим людиною соціальним статусом (відповідальність педагога), або укладеними угодами. Відповідальність може характеризуватися певною амбівалентністю: а) така, що накладається груповими, службовими обов'язками, і вимагає звітування; б) бути такою, що самостійно приймається людиною як особистий і універсальний обов'язок [277].

Порівняння і аналіз різноманітних наукових трактувань ключового поняття нашого дослідження дозволяють дійти висновку про те, що відповідальність характеризується вільним прийняттям суб'єктом певних зобов'язань для себе, ухваленням оптимальних рішень і свідомим здійсненням вчинків, певною мірою активності суб'єкта в діяльності, яка спонукає індивіда до творчості у всіх сферах соціального й особистого життя, здатністю передбачати наслідки своїх дій і регулювати свою поведінку; мати етичну свободу як усвідомлену потребу суспільства і особистості. З огляду на це виникає потреба визначення відповідальності як важливої якості особистості вчителя, пов'язаної з передбаченням результатів своєї діяльності.

Відповідальність як етична якість вчителя розглядалася В. Андрущенком, О. Бідою, І. Бехом, Г. Васяновичем, В. Галузяком, І. Зязюном, М. Сметанським та ін., які бачили суб'єктний прояв цього феномену в готовності і здатності передбачати результати своєї педагогічної діяльності і відповідати за неї як перед зовнішніми (суспільство, педагогічний колектив, адміністрація закладу освіти, батьки, студенти), так і внутрішніми інстанціями (почуття обов'язку, совість) [9; 19; 23; 20; 39; 41; 43; 58; 236; 237].

Академік І. Бех переконливо доводить, що «відповідальність є осмисленим рухом свідомості, який перетворює можливість на реальне здійснення вчинку; особистість, одухотворена мотивом відповідального звершення, отримання результату дії, самовдосконалюється» [18, с. 585].

На переконання І. Беха, «...особиста відповідальність життєтворення забезпечує узгодження індивідуальних і суспільних інтересів та базується на

усвідомленні свободи особистості, що завжди постає перед ситуацією вибору. Така стратегія конструювання визначення особистості пов'язана з утвердженням активності людини, її свободи. Відповідальність концентрує усвідомлений особистістю суспільно значущий обов'язок та потребу в здійсненні морального вчинку. Саме за допомогою відповідальності формується й через неї відбувається зв'язок особистості з навколишньою дійсністю, виникає їх цілісність» [18, с. 583].

Досліджуючи громадянські аспекти вияву відповідальності особистості, А. Фурман зауважує, що «...самовдосконалення людини виявляється в соціальній самореалізації через освіченість, суспільну спрямованість і громадянську позицію, що визначає громадянську відповідальність особистості» [261, с. 75].

П. Вербицька трактує відповідальність як почуття обов'язку, що передбачає «...дотримання правових та морально-етичних норм в усіх аспектах життєдіяльності людини» [46].

Як можемо спостерегти, проблема відповідальності вивчається у психології в двох аспектах: моральному і аспекті причинності. У загальноприйнятих визначеннях відповідальності акцентується моральний і когнітивний аспект, перший пов'язує регуляцію поведінки людини на основі етичного вибору, другий – на основі передбачення; відповідальність приписується як зовнішнім, так і внутрішнім обставинам.

Заслуговують на увагу твердження М. Боришевського, який, аналізуючи відповідальність особистості в аспекті національно-патріотичному, акцентує на такому її компоненті, як вболівання за долю своєї країни, нації, державності: «відповідальна особистість здатна підніматися вище від власних потреб і цінностей, підпорядковуючи свою поведінку національним інтересам» [28, с.140].

Соціальний прояв відповідальності і відповідального ставлення особистості до об'єктів дійсності І. Булах пов'язує з феноменом вчинку: «Моральний вчинок є критерієм особистісного зростання особистості з позиції здатності брати на себе відповідальність, адже у вчинку проявляється свідоме ставлення вихованця до себе, до іншого, до громади, до народу, до

держави, до нації. Смысл, або значення, яке вчинок має для дійової особистості, та водночас об'єктивне суспільне значення сходяться або розходяться залежно від того, чи стає суспільно значущим для неї або протиставляється особистісно значущому» [33, с. 439].

Узагальнивши наведені вище міркування дослідників, маємо підстави стверджувати, що відповідальність особистості є результатом інтеріоризації соціальних цінностей, норм і правил в процесі життєдіяльності. Реалізація відповідальності в різних ситуаціях соціальної та професійної взаємодії передбачає наявність відповідального ставлення суб'єкта до своєї діяльності. У цьому аспекті виявляється необхідним поглиблення розуміння поняття «ставлення», з яким пов'язана не тільки суть відповідальної поведінки фахівця, а й визначення можливих шляхів її формування на етапі здобуття професійної освіти.

Відповідальне ставлення інтегрує в собі обізнаність із морально-етичними нормами соціуму та професії, ціннісне ставлення до суб'єктів освіти, уміння і навички ефективної реалізації соціально-рольових і фахових функцій у процесі досягнення особистісних і професійних цілей. Важливим аспектом відповідального ставлення є його діяльнісний характер, що виявляється в здатності до мобілізації вольових зусиль при виборі відповідальної стратегії поведінки з усвідомленням її наслідків.

Як переконує Кічук, «...ставлення є винятково важливим проявом особистості, адже йдеться не лише про відповідний емоційний відгук, відображення нею певного об'єкта у формі сприйняття, уявлень, пам'яті, поняття (або їх сукупності), а й водночас про готовність до певної дії і навіть по саму дію» [122, с. 32].

Тлумачний словник визначає «ставлення» як «...стосунок, причетність до когось, чого-небудь; зв'язок із кимось, чимось» [233].

У психологічній науці феномен «ставлення» передбачає осмислення об'єктів дійсності, яких стосується активність особистості, ставлення визнається рушійною силою особистісного розвитку [307].

Як слушно зауважує А. Кічук, аналізуючи проблему відповідального ставлення педагога: «дбаючи про формування певного (а саме позитивно-активного) ставлення майбутнього педагога до відповідної сфери професійної діяльності, варто усвідомлювати, що йдеться про становлення певного смислового зв'язку...адже суто психологічну структуру ставлення особистості становлять пізнавально-емоційні утворення, у яких, хоча й переважає емоційне, все ж не менш важливими компонентами є мотиваційний та поведінковий» [121, с. 82].

Тому відповідальне ставлення можемо визначити як сукупність емоцій та станів, переломлених крізь призму індивідуальних ціннісних орієнтацій і життєвих смислів, що супроводжують особистісну активність у розв'язанні різноманітних завдань життєдіяльності і характеризують соціальну та професійну зрілість суб'єкта.

Відповідальне ставлення до педагогічної діяльності може бути схарактеризоване як *важлива інтегративна особистісно-професійна якість педагога, що формується в ході взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу і виявляється в готовності передбачати результати своєї діяльності, реалізованої з дотриманням принципів професійної етики, на основі свободи вільного вибору і усвідомлення своїх соціальних та професійних зобов'язань.*

Зміст, обсяг і ступінь відповідальності вчителя визначається усвідомленням стратегічних і тактичних завдань виховання і навчання, розумінням тенденцій розвитку системи освіти, сферою і масштабами суспільних інтересів, запитів і потреб.

Відповідальність – це здатність передбачати результати своєї діяльності і визначати її, виходячи з того, яку користь або шкоду вона зможе принести суспільству. Це певною мірою – внутрішній регулятивний механізм, своєрідна норма суспільного буття людини – як громадянина і як професіонала.

Відповідальність у сфері освіти осмислюється та інтерпретується з використанням смислових контекстів професійної етики педагога, як-от: норми етичної поведінки педагога, моральний обов'язок, справедливість, порядність, педагогічний авторитет, честь і гідність учителя [41; 263; 213].

Специфіка педагогічної діяльності полягає в тому, що вона вимагає як від вчителя, так і від студента-майбутнього вчителя постійної роботи над собою, над удосконаленням своїх знань і умінь, своєї майстерності. Постійною спонукою в такій роботі над собою може стати усвідомлення власної професійної та соціальної місії. Підвищення відповідального ставлення до педагогічної діяльності – це завдання, яке стоїть перед органами освіти, установами з підготовки педагогічних кадрів, перед самим учителем – як практиком, так і студентом закладу вищої педагогічної та фахової передвищої освіти [15; 17; 35; 36; 38; 40].

Аналіз наукових джерел [7; 21; 22; 37; 39; 55; 62; 73; 84; 88; 97; 100; 101; 107; 111; 121; 127; 160; 163; 168; 231; 269; 286; 289; 303; 306; 332] дозволяє виявити сутнісні характеристики відповідального ставлення до педагогічної діяльності, представлені у вітчизняних та зарубіжних педагогічних теоріях: обізнаність особистості з принципами і законами професійно-педагогічної етики, здатність до передбачення результатів своєї діяльності, усвідомлення своїх професійних та соціальних зобов'язань, позитивне емоційне ставлення до цінностей педагогічної праці, здатність ухвалювати відповідальні рішення на основі свободи вибору і готовність до змін відповідно до потреб вихованців і вимог часу. Відповідальне ставлення до педагогічної діяльності знаходить вияв у розв'язанні певної професійної проблеми у внутрішньому плані дій і є усвідомленим процесом розумової діяльності в ситуації невизначеності, ризику, самостійного пошуку.

Проблема формування відповідального ставлення не є достатньо розробленою у вітчизняній науці, особливо на етапі фахової передвищої освіти, що й посилює її актуальність і своєчасність.

У низці дисертаційних досліджень, проведених останніми роками, розробляються питання взаємозв'язку відповідального ставлення до професії із такими особистісно-професійними якостями, як педагогічна майстерність, соціальна і правова відповідальність.

Заслуговує на увагу дослідження Л. Балецької, яка ствержує: «динамічна основа уявлення про успіх частково формується саме завдяки поетапній зміні одного механізму прийняття обов'язку іншим. Перехід з несвідомих стилів діяльності на

усвідомлені рефлексивні стилі життя дозволяє уникнути «зависання» у психічному розвитку, де відповідальність сприймається не як обтяжливе явище, а як феномен, що приносить значне вивільнення енергії завдяки праву вибору. Звісно, не можна констатувати, що успіх у процесуальному розрізі є виключно прогресивним явищем. У поетапному досягненні успіху слід розглядати й певне «провалювання», – регресію з більш усвідомленого механізму чи покращеного сценарію життя в первинну безсвідому форму прийняття обов'язку» (до прикладу: Я роблю вибір не тому, що усвідомлюю його важливість у моєму житті, а саме тому, що перебуваю під дією емоцій, зараження). Тут, швидше, важливим показником буде вміння гнучко переключатись між здібностями та пострефлексувати свої дії [14, с. 21].

У роботі З. Крупник [143] досліджувалось формування відповідального ставлення до здоров'я. Авторка дослідження, визначивши «...поняття «ставлення» ... як систему вибіркових, індивідуальних і свідомих зв'язків особистості з дійсністю, які утворюються на основі життєвого досвіду з урахуванням перспективи на майбутнє та відображають взаємозалежність потреб особистості з об'єктами, предметами і явищами оточуючого світу» [143, с. 30], не пропонує власної інтерпретації терміна «відповідальне ставлення», зауважуючи лише, що: «...формування відповідального ставлення до здоров'я у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації як комплекс заходів соціально-педагогічного, психологічного, правового впливу, спрямованих на розуміння ними сутності і змісту здоров'я у суспільному житті, оволодіння уміннями оздоровчої діяльності, що сприяють позитивній соціалізації та мотивації на здоровий спосіб життя, мінімізації негативного впливу соціуму, забезпеченню соціально-психологічної реабілітації та здійсненню соціального захисту, позитивного сприйняття життя» [143, с. 32-33].

Сутність відповідального ставлення студентів педагогічного коледжу до педагогічної діяльності як педагогічного феномена не може бути повною мірою осмисленою без усвідомлення того, якими є структурні компоненти цього утворення та які змістові характеристики його компонентів вирізняють цей феномен від інших педагогічних феноменів. У найбільш загальному вигляді

відповідальне ставлення як особистісна характеристика майбутнього педагога інтегрує в собі когнітивний (знання), аксіологічний (наявність відповідних цінностей), мотиваційний (спонуки діяльності) та поведінковий (способи діяльності) аспекти [40; 42; 102; 112; 122; 156; 174; 221; 222; 298; 325; 327]. Незважаючи на певні розбіжності у виокремленні структурних компонентів відповідального ставлення особистості до певної діяльності, більшість авторів акцентують на тому, що відповідальне ставлення – це синтез теоретичної та практичної готовності майбутнього фахівця до ухвалення відповідального рішення залежно від потреб виробничої ситуації.

Нині існує декілька підходів до визначення структури відповідального ставлення. У поле нашого наукового аналізу входили дослідження, що визначали структурні компоненти професійної відповідальності майбутнього вчителя, а також відповідального ставлення до певного виду діяльності чи об'єктів довколишнього світу. Оскільки відповідальне ставлення до педагогічної діяльності є одним із проявів професійної відповідальності, то у його внутрішній структурі можуть виявлятися ті ж компоненти, що й у структурі відповідальності.

У загальній структурі відповідальності педагога О. Пономарьов, Н. Середа, М. Чеботарьов [195] виокремили такі компоненти: 1) відповідальність за забезпечення належного рівня фахової підготовки студентів і їх компетентності; 2) відповідальність за стан їх духовності, моральності та порядності; 3) відповідальність за їх соціальну і громадянську активність, наполегливість, принциповість та обов'язковість [195, с. 83].

Як слушно зауважує Г. Татаурова, «Відповідальність і відповідальне ставлення співвідносяться між собою як два боки одного й того ж явища, як потенційне й актуальне, як властивість особистості та її реалізація у діяльності. Відповідальне ставлення саме по собі не забезпечує відповідальної поведінки, для здійснення якої особистість повинна володіти адекватними операційними засобами (знаннями, вміннями, навичками). Тому відповідальне

ставлення являє собою реалізацію готовності особистості діяти відповідально, відповідально засвоювати необхідні для цього засоби» [247, с. 9].

Дослідники О. Третяк, О. Міщеня виокремлюють чотири компоненти відповідальності майбутнього педагога: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, операційно-діяльнісний, визначаючи в якості показників її прояву «...доброзичливе ставлення до дітей, батьків, колег; моральну зрілість, тобто здатність людини брати на себе відповідальність щодо вирішення конфліктних ситуацій; відповідальність у досягненні фінансового й професійного успіху» [253, с. 125].

М. Садова, виходячи з різнопланових потрактувань структури професійної відповідальності у проаналізованому нею значному масиві наукових досліджень, вирізняє в цьому особистісному утворенні когнітивний, результативний, емоційний, мотиваційний, динамічний, регуляторний компоненти [222, с. 147].

Л. Малинівська у структурі відповідального ставлення до природи виокремлює потребово-мотиваційний, інформаційний, практичний компоненти [156, с. 15].

Н. Зимівець (2008), розробляючи проблему відповідального ставлення до здоров'я в учнівської молоді, у структурі аналізованого феномену виділяє «когнітивно-пізнавальний; емоційно-оцінний; потребнісно-ціннісний; мотиваційно-вольовий; практично-діяльнісний; рефлексивно-результативний компоненти» [106, с. 9].

З. Крупник у відповідальному ставленні до здоров'я вирізняє «мотиваційний (потреби, інтереси, мотиви діяльності), орієнтаційно-пізнавальний (знання, вимоги, способи вирішення завдань), емоційно-вольовий (почуття відповідальності за результат діяльності, самоконтроль, управління діями, виконання обов'язків), операційно-діяльнісний компоненти» [143, с. 57].

Досліджуючи проблему формування відповідального ставлення до батьківства, О. Смалько виокремлює у внутрішній структурі цього ставлення когнітивний, ціннісно-мотиваційний та практичний компоненти [235].

Маємо підстави припустити, що відповідальне ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу є комплексною характеристикою особистості майбутнього фахівця, в якій поєднуються спрямованість на відповідальну взаємодію з усіма суб'єктами освітнього процесу, знання й уміння виконувати свої професійні та громадянські функції та обов'язки і виявляється в здатності до відповідальної поведінки на основі свободи власного вільного вибору з урахуванням інтересів інших людей.

На основі узагальнення висновків, яких дійшли названі науковці, а також засновуючись на результатах власних спостережень, вважаємо, що сутнісний зміст відповідального ставлення до професійної діяльності студентів педагогічного коледжу розкривають три компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний і поведінковий.

*Когнітивний компонент* характеризує обізнаність із посадовими обов'язками та моральними зобов'язаннями педагога перед здобувачами освіти, перед їхніми батьками, перед іншими колегами та суспільством. розуміння норм і принципів педагогічної діяльності, знання особливостей регулювання професійної діяльності на основі педагогічної етики, спроможність аналізувати моральний зміст педагогічних ситуацій, що постійно виникають в освітньому процесі, і визначати на цій основі способи та стратегії власної поведінки, пов'язаної зі свободою вибору.

*Мотиваційно-ціннісний компонент* відповідального ставлення до професійної діяльності студентів педагогічного коледжу відображає сформованість морально-етичних позицій майбутнього педагога, особистісного ставлення до етичних норм професійної діяльності, орієнтацію на цінності гуманізму, знання, розвитку дітей, юнацтва та молоді. До складу мотиваційно-ціннісного компонента відповідального ставлення до професійної діяльності також входять особистісно-професійні якості майбутнього педагога (емпатія, любов до дітей, толерантність,

тактовність, доброзичливість, мотивація до плідної та творчої педагогічної праці, самокритичність, упевненість у собі та ін.), що визначають гуманістичну спрямованість педагогічної діяльності і забезпечують реалізацію професійних обов'язків педагога в міжособистісній взаємодії з суб'єктами освітнього процесу.

*Поведінковий компонент* відповідального ставлення до професійної діяльності студентів педагогічного коледжу знаходить вияв у сформованості практичних умінь налагоджувати конструктивні стосунки з усіма суб'єктами освітнього процесу на основі норм і цінностей педагогіки, обирати доцільні стратегії професійної та соціальної поведінки на основі рефлексивного аналізу і врахування принципів і норм педагогічної етики.

Схематичне зображення структурних компонентів відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу представлено на рис.1.1.



*Рис.1.1. Структурні компоненти відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу*

*Джерело: розроблено авторкою*

Таким чином, маємо підстави констатувати той факт, що процес становлення відповідального ставлення до педагогічної діяльності як складно структурованого трикомпонентного явища передбачає взаємозв'язок і взаємну

обумовленість всіх компонентів і знаходить вияв в уміннях і поведінкових стратегіях студентів педагогічного коледжу.

## **1.2. Формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності як педагогічна проблема**

Сучасна освітня парадигма, переорієнтована зі змісту теоретичних дисциплін на потреби особистості, висуває нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів, що стає важливою умовою відродження не тільки освітнього простору, але й всієї вітчизняної культури, її інтеграції в загальнолюдський і цивілізаційний культурний контекст. Саме педагог, освітянин забезпечує розширене відтворення основної соціальної цінності – унікальної і неповторної особистості, здатної до творчого самовираження й самореалізації в будь-яких галузях життєдіяльності.

Професіоналізм педагога, його компетентність формуються насамперед у системі педагогічної освіти. Жоден заклад освіти неспроможний навчити своїх випускників всьому і на все життя. Одним з головних завдань педагогічних коледжів є формування готовності до самоосвіти, необхідність якої викликана зрослими темпами розвитку науки і культури, трансформаціями суспільної свідомості і відносин, зміною змісту і методів викладання.

Фундаментальні положення та стратегічні напрями модернізації загальної середньої освіти у нашій країні знайшли свій вияв у Концепції Нової української школи [172]. Одним з пріоритетів стає оновлення початкової ланки загальної середньої освіти, тому що від якості навчання в початковій школі безпосередньо залежить успішність здобувачів освіти у подальшому навчанні та професійному самовизначенні. З огляду на це виявляється очевидною ключова роль вчителя початкової школи, адже саме від нього, від його впливів на дитину залежить, наскільки ефективними у соціальному плані і спроможними до збагачення національних надбань будуть прийдешні покоління української молоді. Саме тому нашим експериментальним дослідженням було охоплено студентів педагогічних

коледжів України, які здобувають кваліфікацію «вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти».

Провідні стратегії реформ і трансформацій шкільної освіти та системи професійної підготовки педагога, зокрема вчителя початкової школи, представлені у значному масиві нормативно-правових документів, зокрема у: Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття», Державному стандарті початкової освіти (2018 р.), Професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2020), Законі України «Про освіту» (2022 р.), Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), Законі України «Про вищу освіту» (2022 р.), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018); Концепції «Нової української школи» (2016), Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.) [86; 87; 172; 198; 199; 200; 202; 203].

У системі сучасної української педагогічної освіти функціонують наразі сімдесят три (2022 рік) заклади фахової передвищої та вищої освіти, що забезпечують здобуття професійної вищої освіти початкового рівня – фаховий молодший бакалавр – та першого бакалаврського рівня вищої освіти за спеціальностями: 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта [179].

Діяльність цих закладів регламентується Законами України «Про Освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», Наказом Міністерства освіти і науки України № 918 від 03.07.2020 р. «Про затвердження Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів фахової передвищої освіти» [198; 200-202].

У зв'язку з сучасними тенденціями орієнтації випускників коледжів на безперервну освіту (молодший бакалавр → бакалавр → магістр → доктор філософії) виразною на часі виявляється діяльнісна організація навчання й розробка системи засобів, що забезпечують розвиток професійно значущих рис і педагогічних здібностей майбутніх педагогів.

Ефективна професійна підготовка компетентного вчителя вимагає, щонайперше, перегляду її цілей. Цілепокладання для професійної підготовки майбутнього вчителя повинне бути конкретним, професійно і особистісно значущим,

мати стимулювальну дію на суб'єктів освіти: студентів, викладачів, адміністрації ЗВО. І все частіше в останні десятиліття замість традиційних декларативних цілей у навчальних і робочих програмах педагогічних ЗВО, в т.ч. і коледжів, висувуються цілі особистісно-орієнтовані: формування у майбутніх учителів основ педагогічної майстерності як комплексу особистісно-професійних якостей, загальної культури, моральності, педагогічних здібностей і умінь, педагогічної відповідальності, професійних знань і педагогічної техніки.

Основна мета вищої або фахової передвищої педагогічної освіти, що здобувається в педагогічному коледжі, – підготовка кваліфікованого педагога, конкурентоспроможного як на вітчизняному, так і на світовому ринку праці; особистості компетентної, відповідальної, такої, що вільно володіє своєю професією, спроможна ефективно працювати за фахом, готова до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності [251].

У затвердженій 16 липня 2018 року Концепції розвитку системи педагогічної освіти наголошується, що для досягнення сучасних цілей необхідно в освітньому процесі реалізувати компетентнісний та особистісно-орієнтований підходи [199].

«Особливим завданням початкового рівня (короткого циклу) вищої педагогічної освіти є підготовка педагогічних працівників для дошкільної, початкової середньої освіти та позашкільної освіти, початкової мистецької освіти, майстрів виробничого навчання для професійної (професійно-технічної) освіти. Початковий рівень (короткий цикл) вищої педагогічної освіти не може розглядатись як завершальний, а відповідним педагогічним працівникам надається можливість професійного вдосконалення шляхом здобуття першого (бакалаврського) рівня вищої педагогічної освіти.

Завданням фахової передвищої педагогічної освіти є підготовка кваліфікованих педагогічних працівників для дошкільної освіти, початкової освіти, а також вихователів, майстрів виробничого навчання для професійно-технічної освіти та асистентів вчителя для різних рівнів освіти, які здатні самостійно виконувати типові спеціалізовані завдання навчання та виховання, нести відповідальність за результати своєї діяльності та контролювати інших осіб у

певних ситуаціях. Фахова передвища педагогічна освіта може розглядатись лише як проміжний етап професійної підготовки та розвитку педагогічного працівника, який передбачає надалі здобуття початкового рівня (короткого циклу) або першого (бакалаврського) рівня вищої педагогічної освіти» [200].

«Нова школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін» [172, с. 16]. «Успішний вчитель та фахівець – вирішить дуже багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає» [172, с. 16]. Очевидно, що таким учителем має бути насамперед компетентний і відповідальний фахівець.

Для суспільства безперервне вдосконалення професійної компетентності педагогів стає механізмом відтворення і розвитку робочої сили, теж орієнтованої на безперервне розширення «горизонталі» своєї кваліфікації, можливості якого безмежні [47].

Системний аналіз проблеми відповідального ставлення до педагогічної діяльності має здійснюватися у зіставленні з поняттями «професійна компетентність» і «відповідальність педагога», оскільки вони розкривають сутність досліджуваного поняття у взаємозв'язках і взаємозалежностях з іншими педагогічними явищами.

Поняття «компетентність» належить до царини діяльності особистості в різних соціальних і професійних середовищах, і «...може бути застосована до певних категорій фахівців, характер праці яких або пов'язаний з ухваленням рішень, тобто уповноважених вирішувати, судити про щось (управлінці, експерти, діагности), або з глибокою обізнаністю в певній галузі знань (учені, викладачі). Водночас стосовно деяких фахівців не вживається термін «компетентний». Про них говорять «фахівець високої кваліфікації», «професіонал», «майстер». Проте, за рівнем професіоналізму вони не поступаються тим фахівцям, яких називають компетентними, і рівень їхньої відповідальності і моральності досить високий» [99, с. 54; 76, с. 67].

Педагогічний словник дає таке визначення професійної компетентності: «Професійна компетентність – це сукупність знань, вмінь, необхідних для

ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати використовувати інформацію» [67, с. 78].

У вітчизняній педагогіці поняття «професійна компетентність педагога» нині тлумачиться як «єдність його (педагога) теоретичної і практичної готовності до здійснення своєї професійної діяльності. Професійна компетентність – це інтегративна якість фахівця, що включає рівень оволодіння знаннями, вміннями, навичками і такими компонентами професійної майстерності, як професійні здібності і професійно важливі якості особистості» [70, с. 7].

Професійна компетентність тісно пов'язана із змістом підготовки фахівця, виступає його складовою. Будучи структурним елементом особистості працівника, зміст професійної компетентності визначається щонайперше отримуваною професією і може бути представлений як система [64; 75; 146; 167; 178; 181; 204; 262].

І. Шмиголь у структурі професійної компетентності педагога виділяє такі компоненти: 1. професійні психологічні та педагогічні знання; 2. професійні педагогічні уміння; 3. професійні педагогічні позиції, установки; 4. індивідуальні особливості, що зумовлюють оволодіння професійними знаннями й уміннями [274 с. 202].

Дослідник І. Смагін, розглядаючи професійну компетентність педагога, виділяє: соціальну компетентність як сукупну характеристику цивільної зрілості педагога, що включає уміння передбачати наслідки своїх дій, робити правильний вибір при їх виконанні; морально-етичну компетентність, яка виражає спрямованість педагога на добросовісне та якісне виконання своїх обов'язків, відповідальність за результати власної діяльності; психофізіологічну компетентність, що дозволяє педагогові правильно реагувати на різні ситуації, котрі виникають у ході професійної діяльності; спеціальну компетентність як сукупність знань і умінь, дії яких обмежуються межами професійної діяльності (спеціальності); індивідуальну компетентність як сукупність якостей, властивих тільки конкретному професіоналові [234, с. 7].

Професійна компетентність розглядається не тільки як складова частина освіти, але і як засіб розвитку особистості, що припускає наявність у педагога таких якостей, які дозволяють йому найефективніше реалізовувати завдання освітнього процесу в змінюваних соціально-педагогічних умовах. «Будучи категорією

динамічною, професійна компетентність є результатом цільового вдосконалення процесу саморозвитку й розвитку педагогічного професіоналізму на рівні саморозвитку. Вона визначається рівнем власної професійної освіти, досвідом і індивідуальними здібностями людини, прагненням до самовдосконалення, творчим ставленням до справи» [173].

В умовах педагогічного коледжу (як закладу фахової передвищої або вищої освіти) підготовка педагогічних кадрів не задовольняє потребам реальної практики, вимагає істотної перебудови форм та методів, а головне – змісту професійного навчання. Молодий педагог-випускник коледжу виявляється неналежно підготовленим до практичної роботи, недостатньо володіє професійною майстерністю, часто взагалі втрачає інтерес до педагогічної діяльності.

Перед вищою педагогічною освітою постає актуальне завдання формування професійного мислення, активності, самостійності майбутніх освітян вже на етапі їхньої підготовки в закладі освіти. Одним з чинників цього є глибока інтеграція теоретичного й практичного навчання, позаяк тільки в активній взаємодії теоретичного й практичного компонентів змісту освіти можна досягнути розвитку дієвої професійної компетентності майбутнього фахівця, спроможного нести відповідальність за власні дії [128; 157; 170; 177; 220].

Взаємозв'язок понять професійна компетентність і відповідальне ставлення до професійної діяльності є очевидним і беззаперечним, але нам варто пояснити, в яких саме смислових точках відбувається, умовно кажучи, взаємний перетин і взаємонакладання цих понять. Професійна компетентність – це інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» [7, с. 722]. Крім того, професійна компетентність тісно пов'язана з особистим стилем. Тобто, у процесі своєї професійної діяльності людина завжди буде демонструвати свої особистісні характеристики, пов'язані з минулим досвідом, що проявлятимуться і в майбутньому та впливатимуть на формування свого індивідуального стилю

діяльності, котра виявлятиметься та ідентифікуватиметься своєю унікальною професійною компетентністю [159].

Індивідуальний стиль діяльності фахівця і стає часто показником його особистісних чеснот і професійних навиків. До таких чеснот належить саме професійна відповідальність.

Проблеми формування педагогічної відповідальності, пов'язаної з розвитком професійної компетентності сучасних фахівців, розробляються вітчизняними і зарубіжними ученими, які розглядають їх з різних сторін: соціально-економічної, управлінської, психолого-педагогічної (А. Кравченко, А. Липка, В. Табачковський, М. Чеботарьов, А. Шелтен та ін.) [7; 56; 110; 136; 137; 287].

Відповідальність студентів-майбутніх педагогів у якості важливої професійної характеристики аналізували свого часу В. Галузьяк, М.Сметанський та ін. [149, с. 75; 237].

Дослідження О. Антонової, О. Дубасенюк, А. Коломієць, Л. Лехицького, Л. Лукьянкової, І. Оніщенко, О. Тімець та ін. визначили необхідність подальшої розробки проблеми підготовки компетентного вчителя в умовах багаторівневої професійної освіти [304, с. 38; ].

Розвиток професійної компетентності студентів в системі сучасного закладу вищої освіти знаходить своє відображення в роботах Н. Бібік, І. Гавриш, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Є. Кулик, Л. Кравченко, О. Малихіної, Л. Нічуговської, О. Овчарук, О. Федій, Л. Хомич та ін. Питання професійно-особистісного розвитку студентів отримали своє наукове обґрунтування в працях К. Бабака, І. Зязюна, М. Климович, А. Смолюк [12; 85; 93; 94; 124; 135; 238].

Професійну компетентність розглядають як універсальне поняття, що акумулює в собі наукові знання і уміння, креативні здібності, самостійність, уміння адекватно оцінювати себе, сформованість культурно-етичних цінностей. Це бажаний образ фахівця, який повинен сформуватися в гуманістичній освітній системі закладу вищої освіти. Професійно значущі індивідуальні якості виступають як певне соціально-психологічне новоутворення, в якому зовнішні характеристики й

вимоги переплітаються, створюючи індивідуальну неповторність фахівця [148; 181; 204; 205; 216; 248; 274; 304].

Таким чином, аналіз літератури з проблеми професійної компетентності педагога дозволяє дійти висновку, що професійна компетентність педагога є інтегрованою системною якістю, яка характеризує потенційні можливості особистості (знання, уміння, досвід), рівень і динаміку їх розгортання в актуальній області, готовність розробляти педагогічні дії і реалізовувати їх на практиці.

Представляючи професійну педагогічну компетентність як інтегральну характеристику вчителя, представника освітянської спільноти, науковці виділяють в цьому утворенні три блоки: загальнокультурний, спеціальний (в галузі свого предмета) і пріоритетний психолого-педагогічний [234; 248; 274]. Ці блоки визначають напрями професійної підготовки майбутніх педагогів. Проведений в цьому ракурсі аналіз професійного статусу сучасного вчителя свідчить, що основними компонентами професійно-педагогічної компетентності можна вважати такі: етичні установки вчителя; систему психолого-педагогічних знань; знання в галузі предмета, що викладається; загальну ерудицію; способи розумових і практичних дій (загальнопедагогічних умінь); професійно-особистісні якості [248].

Якнайповніша характеристика професійно значущих якостей вчителя була сформульована свого часу В. Сухомлинським : «..учитель не тільки професія, суть якої транслювати знання, а висока місія творення особистості, що затверджує людину в людині» [245]. У зв'язку з цим мета педагогічної освіти може бути представлена як безперервний загальний і професійний розвиток вчителя нового типу, якого характеризують: висока громадянська й соціальна відповідальність; любов до дітей, справжня інтелігентність, духовна культура, бажання і уміння працювати разом з іншими; високий професіоналізм, інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і ухвалення творчих рішень; потреба в постійній самоосвіті; фізичне і психічне здоров'я, професійна працездатність [93].

Досягнення компетентності можливе тільки за умови прояву відповідального ставлення до засвоєння професійних знань і умінь. Тому серед багатьох компонентів

компетентності на особливу увагу заслуговує відповідальність, яка характеризує професійно-етичну культуру, виступаючи етичним регулятором професійної поведінки вчителя.

Педагогічна відповідальність як компонент професійної компетентності майбутнього вчителя мало вивчена. У структурі педагогічної компетентності не всі дослідники виділяють педагогічну відповідальність як компонент, але інколи вказують на її присутність [70; 85; 148; 216; 234; 273].

Для проникнення в суть педагогічної діяльності звернемося до аналізу її структури. Як будь-яку діяльність її можна представити як єдність мети, мотивів, дій і результату. Системною характеристикою будь-якої діяльності, зокрема й педагогічної, є мета [109]. Результатом педагогічної діяльності в системі освіти є особистість випускника.

Мета педагогічної діяльності – явище історичне. Вона розробляється і формується як віддзеркалення тенденції соціального розвитку, висуваючи низку вимог до сучасної людини з урахуванням її духовних і природних можливостей. У ній знаходять своє відображення, з одного боку, інтереси й очікування різних соціальних груп, а з іншого – потреби й прагнення окремої особистості. Цілі педагогічної діяльності не є статичними, їм завжди притаманна динаміка, постійні зміни. Вони виникають як відповідь на актуальні суспільні запити й суголосні тенденціям розвитку соціуму й культури [228].

Сучасний період соціального розвитку дуже динамічний, високотехнологічний, але разом і з тим – украй нестабільний, плінний, тому важливо визначитися в цілях виховання, тенденціях у вимогах до вчителя, знайти витоки й визначити вектор розвитку його педагогічної майстерності.

Педагогічну майстерність можна розглядати як властивість особистості, що відображає її духовно-етичну і інтелектуальну готовність до творчого осмислення соціокультурних цінностей суспільства, а також теоретичну і практичну готовність до творчого застосування знань, умінь і навиків в професійній діяльності. І. Зязюн зазначає: «Сутність майстерності – в особистості вчителя, в його

позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей» [108, с. 29].

Закономірно перед кожним викладачем педагогічного ЗВО і науковцем, що розробляє питання професійної підготовки вчителя, постає питання: у якому зв'язку перебувають професійна діяльність педагога і студента педагогічного коледжу.

Абсолютно очевидно, що майбутній педагог – сучасний здобувач освіти – суб'єктивно відображає об'єктивний освітній процес, а індивідуальні якості педагога виступають суб'єктивними чинниками становлення його педагогічної майстерності. Розглядаючи найбільш актуальні питання педагогічної майстерності, науковці до об'єктивних чинників її змісту і процесу формування відносять конкретні соціально-політичні умови і умонастрої в суспільстві (В. Галузьяк, Л. Кайдалова, В. Каплінський, Н. Лазаренко, Т. Вахрушева) [58; 59; 113; 118]. Визначаються вони політичним устроєм, панівною ідеологією, культурними цінностями, економічним ладом. У вужчому сенсі – це умови, у яких працює педагог; стан духовної культури, оскільки в ній відображений рівень розвитку суспільства на конкретному історичному етапі; рівень розвитку психолого-педагогічної науки і пануючої в ній парадигми, що віддзеркалює також вимоги, які висувуються суспільством до особистості педагога.

Оскільки дійсність, що оточує нас, мінлива, то і процес осмислення потреб суспільства характеризується динамікою. Необхідно інтегрувати, співвідносити, аналізувати ціннісні орієнтири суспільства і педагогічної науки зокрема. Цей процес вимагає розвитку професійної рефлексії, оскільки без цього неможливе становлення самосвідомості особистості, розвитку її Я-концепції [91; 119; 196; 228].

Особистісно-орієнтована професійна підготовка вчителя є одним з напрямів формування його особистості. У основі розробки цілей вищої та фахової передвищої педагогічної освіти, нових кваліфікаційних характеристик, змін в змісті освіти і педагогічних технологіях лежить орієнтація на особистісно-професійне виховання фахівця. Якісно новий рівень підготовки вчителя, відповідно до вимог державного освітнього стандарту, повинен здійснюватися за допомогою формування його особистісного потенціалу [206].

О. Дубасенюк у структурі особистісного потенціалу майбутнього педагога виокремлює такі показники, як «..світоглядний, духовно-моральний; гуманістичний; кваліфікаційний; психофізіологічний; освітній; творчий; комунікативний» [93].

Відповідальне ставлення особистості до своєї життєдіяльності має безпосередній зв'язок із соціальним пізнанням, переконаний В. Бабаєв: «важливим завданням соціального пізнання постає й пошук тих шляхів і способів, які здатні прищепити більшості людей певні якості у поєднанні з усвідомленням нею своєї особистої відповідальності за кожне своє діяння і висловлювання» [242, с. 142].

Соціальне пізнання, своєю чергою, зумовлює становлення суб'єктності особистості. У психологічних розвідках останніх років поняття «суб'єктність» широко використовується для методологічного аналізу пізнавальної активності та життєдіяльності дорослої людини (В. Галузяк, Д. Мещерков, М. Смульсон, В. Татенко, С. Шехавцова, В. Ямницький та ін.) [59; 142; 145; 150; 272; 334].

У педагогіці суб'єктність розуміється як «здатність людини ставити і коригувати цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно складати перспективні плани дій і оцінювати їх відповідність задуму» [272, с. 28].

Визначальною характеристикою професійної діяльності педагога є її суб'єкт-суб'єктна спрямованість і ціннісне ставлення до суб'єктивної реальності іншої людини, що передбачає «безперервне особистісно-професійне зростання і потребує високого рівня активності, саморегуляції та самостійності» [49]. Суб'єктність майбутнього педагога виявляється у: «навчально-пізнавальній діяльності, у самопізнанні (рефлексивна мислєдіяльність, усвідомлення себе самостійною, самокерованою особистістю); самореалізації (виявлення, розкриття та опредметнення своїх сутнісних сил); у самоствердженні, самооцінці (порівняння потенціалу, стратегії, процесу та результату своєї та інших навчально-професійної діяльності); у саморегуляції (управління власним розвитком); самодетермінації (формування смислової системи уявлень про себе); самоактуалізації (повне використання своїх здібностей та можливостей» [48, с. 2].

Суб'єктну позицію майбутнього педагога дослідники визначають «...як особистісно значущу систему ціннісних ставлень, стійких переконань, теоретичних знань і практичного досвіду» [150, с. 24].

Аналіз філософських праць дозволяє стверджувати, що відповідальне ставлення до педагогічної діяльності неможливе без визнання суб'єктності інших учасників освітнього процесу, прийняття і поваги їхніх поглядів, а також без визнання своєї суб'єктності, прийняття і поваги до самого себе [153; 176; 185; 189; 191; 212; 241; 284].

Освітній процес в педагогічному коледжі має спрямовуватися на виховання активної суб'єктної позиції студента, бо саме трудова освітянська активність відображає в найбільш загальному вигляді якісну структуру результатів майбутньої професійної діяльності й дозволяє говорити про наявність або відсутність відповідального ставлення до виконання власних трудових обов'язків, а потому – і про загальну відповідальність у професійній сфері.

Концепція розвитку педагогічної освіти визначає, що сучасна школа потребує вчителя з активною суб'єктною позицією, який:

- не тільки учить, виховує, направляє і оцінює, але і проявляє здібність до самовдосконалення, експериментування й оновлення школи;
- він не тільки успішно передає знання, але й готує дитину до життя в суспільстві, розвиває допитливість і здібність до ініціативи і самовизначення;
- уміє працювати в режимі співпраці, як з викладацьким колективом, так і з дітьми;
- поважає права інших людей, учить своїх вихованців врегулюванню конфліктів за допомогою діалогу й обговорення ситуації;
- володіє уміннями, що дозволяють йому здійснювати успішне навчання, виховання і розвиток дітей з несприятливого середовища, а також тих, хто потребує спеціальної освіти, перебуває в складних життєвих обставинах [199].

Проблеми розвитку особистості студента проаналізовані в роботах О. Акімової, О. Антонової, К. Бабак, І. Біди, Е. Балашова, Г. Васяновича, О. Венгловської, В. Галузяка, Р. Гуревича, Н. Лазаренко, І. Осадченко,

В. Каплінського, І. Коваль та ін. Всі вони сходяться на думці, що цей період в житті людини характеризується наявністю власних поглядів і відносин, власних моральних вимог і оцінок, що роблять її відносно стійкою і незалежною від чужих переконань і дій середовища [2; 3; 4; 5; 11; 12; 23; 24; 40; 42; 43; 45; 57; 58; 74; 116; 118; 125; 126].

Випускники педагогічних коледжів, які здобули особистісно-орієнтовану педагогічну освіту, зможуть забезпечити якісне морально-етичне виховання особистості кожної дитини, сприятимуть розвиткові її творчого потенціалу, збереженню й зміцненню здоров'я [196, с. 126].

Формування відповідального ставлення до педагогічної професії студентів педагогічного коледжу вимагає створення умов для особистісно-творчої самореалізації викладачів і студентів. Виходячи з цього, професійний розвиток стає невід'ємною частиною особистісного розвитку майбутнього педагога, в основі якого лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичних змін і що призводить до її вищої форми - творчої самореалізації.

Стати суб'єктом власного розвитку студентів, на думку вітчизняних дослідників, дозволяють такі організаційно-педагогічні чинники [145; 162; 257]:

а) реалізація управлінської взаємодії в спілкуванні викладачів і студентів у ході навчання і підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності; б) педагогічне стимулювання самоосвіти студентів за допомогою постановки цілей і формування позитивного ставлення та інтересу до самостійної пізнавальної діяльності; в) спрямованість освітніх процесів на формування професійних умінь, оволодіння спеціальними методами і прийомами самостійної роботи; г) послідовне ускладнення змісту, форм і методів організації самостійної роботи студентів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, рівня інтелектуальної підготовленості; д) досягнення студентами певного рівня професійної самосвідомості, професійної компетентності, особистісної, поведінкової спрямованості [152, с. 49].

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти таких висновків: всі визначення поняття «відповідальне ставлення до педагогічної діяльності» об'єднує виразна гуманістична спрямованість, заснована на повазі до себе та до інших суб'єктів освітнього процесу, на визнанні суб'єктності іншого та усвідомленні власної суб'єктності.

Питання відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу як майбутніх фахівців особливо актуальне на тлі особливостей сучасного освітнього процесу, що виявляються в таких тенденціях, як цифровізація та технологізація навчання; в ідеях безперервності освіти впродовж всього життя людини; переході від репродуктивної до продуктивної освітньої діяльності, в евристичності навчальної діяльності, у творчому її характері; у перенесеннях акцентів з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність студента [139; 171].

З огляду на сказане очевидним постає розуміння необхідності виховання відповідальності і формування відповідального ставлення до своєї професійної діяльності здобувачів вищої педагогічної освіти з перших днів навчання у ЗВО.

### **1.3. Педагогічна діяльність як контекст прояву професійної відповідальності: вітчизняний та зарубіжний досвід**

Відповідальність студента як майбутнього фахівця має об'єктивний і суб'єктивний виміри. Об'єктивні показники відповідальної поведінки - це віддзеркалення соціальних взаємин в навчальній і професійній діяльності – обов'язковості, старанності, пунктуальності, результативності. До суб'єктивних чинників належать – відповідальність за здобуття знань, за саморозвиток, актуалізація потенційних можливостей і здібностей [32; 45; 117].

Свого часу В. Сухомлинський зауважував, що відповідальність за виконання своєї діяльності є однією з найважливіших моральних рис людини. Видатний педагог підкреслював важливість педагогічної відповідальності, що вимірюється глибиною знань та ідейним рівнем вихованців. «В. Сухомлинський, ґрунтуючись на власному досвіді, запропонував шляхи формування педагогічної відповідальності, а це, в першу чергу, інтерес та увага до якості праці своєї та інших

членів колективу, оскільки безвідповідальне ставлення до роботи виникає там, де наслідками роботи педагога ніхто не цікавиться. Головною силою, яка виховує відповідальність за результати праці, на думку В. Сухомлинського, є сам педагогічний колектив» [229].

У сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства, швидкоплинного науково-технічного прогресу значно зростає відповідальність викладача за якість та своєчасність наданих учням (студентам) знань, розкриття їх наукового змісту та практичної спрямованості. [229, с. 85; 289; 302; 324].

Вітчизняні науковці та освітяни-практики вважають відповідальність педагога проявом його моральної та духовної зрілості, акцентуючи на почуттях совісті і морального обов'язку вчителя перед суспільством. У цьому аспекті відповідальність постає результатом наполегливої роботи над собою, обумовленою свободою індивідуального вибору в контексті загальнолюдських та професійних цінностей. Відповідальність – щонайперше результат самоконтролю поведінки, самовиховання і самовдосконалення – особистісного і професійного, вона не має залежати від зовнішніх приписів і санкцій. Таке розуміння професійної відповідальності вчителя започатковане видатними педагогами-гуманістами – К. Ушинським, М. Пироговим, Г. Ващенко, С. Русовою, В. Сухомлинським, Ш. Амонашвілі.

Ми згодні з тим, що найвиразніше прояв особистої відповідальності відбувається на етапі вибору орієнтації в професії, оскільки сполучає ціннісні, смислові і соціально значущі компоненти самовизначення. Г. Гуляєва зауважує, що професійна орієнтація в сучасних умовах вже не є суто особистою справою, «через це рішення починається шлях в практичну етику» професії [72, с. 3].

Більшість вітчизняних науковців переконані, що сформованість навчально-професійної відповідальності в певний момент професійної підготовки стає механізмом повноцінної організації власної освітньої діяльності, і водночас дозволяє особистості аналізувати умови професійного саморозвитку, здійснювати планування власної освітньої траєкторії, контролювати власні навчальні досягнення й корегувати свої дії в разі потреби [192].

Взаємодія об'єктивного і суб'єктивного реалізує взаємозв'язок категорії відповідальність з категоріями «обов'язок», «совість», «честь», «гідність». Професійна відповідальність, поряд з іншими формами її прояву – громадянською, батьківською – є інтегративною властивістю особистості, представника певної професійної галузі. Зокрема, педагогічна відповідальність виявляється у базових сферах відповідальності вчителя і містить у собі певні смислові конструкції ціннісного ставлення особистості до: педагогічної діяльності, до освітянської праці, до педагогічного й учнівського (дитячого, студентського) колективів, до колег-освітян, до батьків, до змісту освіти, її місії і цінностей. Усе це дає підстави говорити про особливий план прояву професійної відповідальності вчителя – вона виявляється як у системі взаємин між учителем та учнями в режимі реального часу розгортання педагогічного процесу, так і має очевидні наслідки свого прояву – віддалену післядію виховного впливу на особистість і долю дитини: хрестоматійними прикладами такої післядії є вплив на особистісний розвиток вихованців Антона Макаренка, Януша Корчака, що про них вже дорослими згадували С. Калабалін, А. Землянський, Е. Кагане, К. Маян, С. Кремер та ін. [89; 240].

У зарубіжній педагогічній літературі відповідальності вчителя за результати своєї праці приділяється окрема увага, але розглядаються інші її аспекти. Американські педагоги Рональд Бекерс, Тео ван дер Воордт та Гердт Девульф, порівнюючи якість освіти студентів у привілейованих і звичайних школах, доходять висновку про те, що якість освіти, яка здобувається, більшою мірою залежить не від типу школи і матеріальної забезпеченості учнів чи студентів, а від відповідального ставлення вчителів до своїх обов'язків. Їх творча і інноваційна діяльність позитивно впливає на успіхи молоді в навчанні [284].

Як зауважує А. Колісніченко, узагальнюючи досвід професійної підготовки майбутніх учителів у країнах Європи: «Від сучасних учителів очікують ширше коло ролей та відповідальності за їх реалізацію. Необхідно охопити індивідуальний розвиток здобувачів освіти, керування процесами навчання в класі, розвиток усієї школи та зв'язки як з місцевою громадою, так і широким світом. Вплив учителя можна умовно поділити на певні рівні відповідальності, у рамках яких вчитель

здійснює свої професійні функції» [131, с. 68]. Зокрема у документах, що регламентують зміст професійної підготовки вчителя у Нідерландах, виокремлюють такі рівні професійних функцій вчителя, де виявляється його відповідальне ставлення до своєї діяльності: «Рівень індивідуальності здобувача освіти (ініціювання та керування процесом навчання, ефективно реагування на навчальні потреби окремих учнів, інтеграція поточної та підсумкової оцінок); рівень навчання у класі (викладання в міжкультурних класах, інтеграція навчальних дисциплін; інтеграція студентів з особливими потребами); рівень навчального закладу (робота в команді, оцінка та постійне вдосконалення планування, використання ІКТ у навчанні та керування навчанням, управління та розподіл сфер керівництва ); рівень батьків та громадськості (надання професійних порад батькам, налагодження партнерських зв'язків з громадою з метою якісної організації процесу навчання)» [131, с. 69].

Підходи наших європейських колег до визначення рівнів і ситуацій прояву відповідальності вчителя в педагогічній діяльності характеризуються практичною орієнтованістю на задоволення максимально можливої кількості потреб та інтересів здобувачів освіти: так, під час підготовки рекомендацій щодо педагогічної діяльності Європейська комісія визначила три ключові орієнтири – пізнання себе, іншої людини і суспільства [140; 210; 310]. Йдеться про те, що вчитель: «...повинен уміти застосовувати в освітньому процесі нові знання, аналізувати та передавати їх учням, використовуючи нові технології. Професія педагога вимагає толерантного ставлення, щоденного розвитку потенціалу кожного учня; відповіді на поставлені учнями запитання; здатність працювати в суспільстві і для суспільства; допомагати учням зрозуміти важливість освіти протягом усього життя; сприяти мобільності та співпраці в Європі, а також виявляти повагу та розуміння до інших культур» [310, с. 16-20]. У цьому документі акцентовано як на професійній, так і на соціальній відповідальності викладача: «...з одного боку, педагог повинен володіти новими знаннями та технологіями, вміти ефективно їх передавати учням, а з іншого – показувати соціальну необхідність та значущість отриманих ними знань та вмінь, пов'язуючи їх з особистим розвитком суб'єкта навчання» [229].

До прикладу, у Сполученому Королівстві Великої Британії і Північної Ірландії значну увагу приділяють сформованості професійних умінь і компетенцій учителя, що в сукупності виражають його відповідальне ставлення до педагогічної діяльності: «уміння розробляти серію взаємопов'язаних навчальних завдань і видів діяльності з чітко визначеними цілями та завданнями, зрозумілими учням відповідно до їх віку та рівня навченості; вміння планувати домашні завдання та позакласну діяльність з урахуванням індивідуальних потреб учнів; уміння проводити уроки та серії уроків, використовуючи різні методики, ресурси, включаючи електронне навчання, вміння давати регулярний, своєчасний, точний звіт про досягнення учня, що відображає як його прогрес, так і певні проблеми та ін.» [300].

Аналіз досвіду польських науковців, які досліджували особистісно-професійні якості шкільного вчителя та викладача закладу вищої освіти, – С. Мешальського, Я. Щепанського. Б. Суходольського, Я. Рутков'як та ін. – дають підстави стверджувати, що професійна відповідальність педагога є результатом тривалої роботи вчителя над собою, а також фактором його ефективної взаємодії з учнями та студентами [301; 311; 319; 321; 322].

З. Ратаєк та Б. Йодловська переконані, що відповідальне ставлення вчителя до учня є «готовністю дати «щось» від себе іншій людині». Учитель, який любить і поважає учня, у ході взаємних освітніх контактів передає дитині «себе». Йодловська зауважує, що «...вчитель повинен передавати те, що є фактичною цінністю і усвідомлювати, що в ньому самому може бути гідним такого «передавання», а через це – прагнути до самовдосконалення як у професії, так і в духовному плані [301, с. 38]. Думки польської науковиці суголосні міркуванням українського педагога Василя Сухомлинського: «Віддай дітям часточку душі своєї». І вже сам цей процес вимагає надзвичайно відповідальної поведінки. Відповідальність учителя варто розуміти насамперед з позицій етичних – оскільки в її основі лежать моральні норми, які стають водночас регуляторами відповідальної поведінки, показниками цінностей, що виявляються у виховному, вербальному та невербальному контакті з учнем-вихованцем. Деякі з них, як-от порядність, турботливість, доброзичливість,

товариськість не можуть бути «кодіфкованими» й оціненими відповідно до зовнішніх вимог [322].

Узагальнивши дані власних наукових розвідок щодо взаємин учителів і учнів в освітньому процесі школи, С. Мешальський слушно зауважує, що професійна відповідальність учителя формується і розвивається саме в системі взаємин між учителями та учнями, і відповідального вчителя діти сприймають як приємного та справедливого, привабливого й порядного. «Відповідальне виконання вчителем власних професійних обов'язків, привабливість процесу навчання – це одне з основних очікувань учнів, які ставляться до освіти як до свого шансу», – доходить висновку С. Мешальський. І, розвиваючи свою думку, дослідник зауважує: з віком учнів «...зростає їхня сприйнятливність до етичного боку контактів з учителями – спочатку це виявляється в очікуваннях справедливих вчинків педагога, а потім до цього додаються інші очікування, а саме щирість, порядність, благородство, дотримання обіцянок, відповідальне ставлення до своїх вчительських обов'язків» [311, с. 76].

Сучасні світові тенденції надання освітніх послуг в закладах вищої професійної освіти характеризуються посиленням відповідального ставлення педагогічних колективів до своєї діяльності. «Актуалізація питання професійної діяльності педагога розширює традиційні виміри розуміння поняття відповідальності і спонукає до пошуку стратегій посилення відповідальної поведінки і введення дієвих санкцій за її порушення» [189].

До прикладу, в американській науково-педагогічній думці сьогодні співіснують декілька підходів до визначення поняття «професійна відповідальність педагога»: відповідальність «...як професійний обов'язок; відповідальність як результат дотримання професійної етики; відповідальність як інституційна норма, ухвалена закладом освіти, відповідальність як прояв колективної волі працівників закладу освіти, відповідальність як вимір академічної свободи» [295].

Ш. Кінкейд та Ф. Пекоріно класифікують обов'язки педагогів за такими параметрами: «а) професійні обов'язки педагога як вихователя (індивідуальна відповідальність перед учнями, що передбачає демонстрацію взірців

високоморальної поведінки); колективна відповідальність; соціальна відповідальність (перед батьками учнів, місцевою громадою, соціумом); б) професійні обов'язки викладача конкретної дисципліни (обізнаність у теоретичному матеріалі, здатність його пояснити та сформулювати в учнів відповідні уміння та навички); в) професійні обов'язки в системі освіти (відповідність кваліфікаційним вимогам, постійна робота з підвищення кваліфікації); г) зобов'язання перед закладом освіти (дотримання норм виробничої етики, традицій закладу освіти, дрес-коду, правил корпоративної культури)» [314].

М. Губер вказує на необхідність персонального самоконтролю педагога щодо виконання своїх обов'язків [299]: «...учитель, який постійно осмислює власні досягнення у викладанні, зіставляючи їх з академічними успіхами своїх учнів, має відповідально корегувати і змінювати форми, методи і засоби навчання з метою досягнення ще кращих результатів. За будь-яких змін у програмі мають змінюватися методи і прийоми викладання, а той педагог, який ігнорує ці зміни впродовж тривалого часу (роками чи десятиліттями, особливо в системі вищої професійної освіти), не може навчати якісно, а отже – є безвідповідальним» [299, с. 112].

А. Голдман, М. Бейлз, Ф. Шеллі та ін., стверджують, що обов'язки педагога як професіонала визначаються «...низкою тих компетентностей, що їх набуває фахівець в результаті добровільного вступу в професію і базового зобов'язання не завдати шкоди своїм учням, їхньому здоров'ю – фізичному, ментальному, психічному» [295]. До основних обов'язків педагога дослідники відносять: зобов'язання добре навчати, утримуватись від патерналізму, особливо в роботі зі студентами; дотримуватись академічної свободи; бути обізнаним з новинами в тій галузі знань, яку викладаєш; розвивати й стимулювати до розвитку молодих представників педагогічної професії [282; 330]. Голдман вказує на те, що кожен педагог зобов'язаний дотримуватись правил певного етичного кодексу, де прописані обов'язки вчителів – індивідуальні і колективні. «Ці обов'язки мають амбівалентну функцію: з одного боку – диктують правила поведінки фахівцям відповідно до етичних, правових та юридичних норм, з іншого боку – виступають не лише регулятором професійної поведінки, а й механізмом захисту інтересів

кожного представника професійної спільноти (наприклад, у випадках порушення громадянських прав і свобод учителя)» [295, с. 292].

Таким чином, страх перед професійною спільнотою або суспільством породжує в педагога потребу в самоконтролі і спонукає до відповідальної поведінки згідно з приписами професійної етики. Порушення таких кодексів може призводити до втрати членства в професії, хоча більшість з приписів, представлених у цих кодексах, стосуються персональної, а не колективної відповідальності [295, с. 292].

Інший напрям досліджень професійної відповідальності педагога представлений розвідками Д. Мюйскінса, Д. Халога, Д. Ріссера, де акцентований розподіл відповідальності на індивідуальну й колективну [308, с. 127]. У педагогічній діяльності існують обов'язки, що не можуть бути виконані за рахунок дій окремих представників освітянських спільнот. Скажімо, відповідальність за прогрес у професії є колективною, завдяки якій викладачі можуть дотримуватися академічної свободи і доброчесності: дії згуртованої спільноти фахівців стають найбільш ефективним механізмом утвердження, підтримки, збереження і реалізації прав кожного. У цьому ракурсі важливим виявляється питання прийняття і збереження професійної ідентичності, без усвідомлення якої неможлива колективна відповідальність за свою діяльність перед учнями, колегами, суспільством, державою. «В освітянських спільнотах реалізація колективної відповідальності за відстоювання і захист академічних прав і свобод, доброчесності є необхідною, якщо викладачі прагнуть робити те, за що вони несуть відповідальність, а саме за збагачення й поглиблення знань, пошук істини і передачу досвіду своїм учням і студентам. В умовах високої колективної відповідальності спільнота бере на себе зобов'язання допомагати своїм членам виконувати професійні функції якісно, тобто добре навчати, сприяти розвитку, соціалізації та самореалізації учнів» [297].

Колективна відповідальність педагогічних працівників закладів освіти знаходить вияв у розвитку педагогічної теорії та практики, в підвищенні ефективності навчання, у розумінні й реалізації суспільної місії освітньої установи.

«Місія закладу освіти – не лише виконувати свої безпосередні обов’язки – навчати й формувати професіоналів, але й повідомляти зацікавленим сторонам (державним чи приватним) про те, наскільки добре працює заклад, враховуючи використання тих ресурсів, що йому надаються (державною чи приватними особами, організаціями)» [80]. Таким чином перебирання на себе відповідальності за академічні успіхи своїх учнів/студентів стає інституціональною моральною відповідальністю.

На основі представленого аналітичного огляду доходимо висновку, що в європейській та американській науково-педагогічній думці останніх десятиліть професійна відповідальність педагога трактується у декількох аспектах: як особистісне утворення, що допомагає людині ідентифікувати себе з представниками професійної спільноти і відповідно виконувати якісно всі свої професійні обов’язки, розуміючи невідворотність покарання за їх порушення; як інституційна норма для певної групи фахівців; як результат дотримання норм і правил педагогічної етики; як прагнення надавати якісні освітні послуги і розвивати педагогічну теорію та практику відповідно до академічних прав і свобод; як прояв колективної волі педагогічного складу закладу освіти, який турбується про свій імідж і прагне не лише ефективно навчати своїх учнів та студентів, а й не завдавати шкоди їхньому здоров’ю. Розмаїття цих потрактувань професійної відповідальності педагога дозволяє розширити спектр уявлень про її розвиток і форми прояву в освітньому процесі, а також розробити ефективні стратегії стимулювання відповідальної поведінки викладачів.

Вагомою для нашого дослідження є думка І. Силадія щодо двох контекстів прояву відповідальності педагога – горизонтальної та вертикальної: «Якщо авторитарна модель орієнтує педагога на жорстку регламентацію його діяльності, чітке дотримання інструкцій, формування відповідальності перед керівництвом освітнього закладу, районним та обласним керівництвом (вертикальна відповідальність), то демократична модель спрямована на розвиток відповідальності викладача перед учнями, батьками) – горизонтальна відповідальність» [229, с. 86]. Такий ракурс аналізу прояву відповідального ставлення до педагогічної діяльності уможливило чітке розмежування підходів вітчизняних та зарубіжних дослідників до означеної проблеми.

У вітчизняному науково-педагогічному дискурсі більше уваги приділяється розвитку «горизонтальної» відповідальності вчителя як складової суспільної місії вчительської праці, натомість у більшості американських та європейських досліджень акцентована відповідальність «вертикальна» – дотримання посадових інструкцій та обов’язків, регламентоване приписами освітянського керівництва.

### **Висновки до першого розділу**

Теоретичний аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури свідчить про багатоаспектний і діалектичний характер феномену відповідального ставлення до педагогічної діяльності, що інтегрує в собі обізнаність із морально-етичними нормами соціуму та професії, ціннісне ставлення до суб’єктів освіти, уміння і навички ефективного реалізації соціально-рольових і фахових функцій у процесі досягнення особистісних і професійних цілей. Важливим аспектом відповідального ставлення є його діяльнісний характер, що виявляється в здатності до мобілізації вольових зусиль при виборі відповідальної стратегії поведінки з усвідомленням наслідків власних дій.

Спираючись на ідеї психологів і педагогів І. Беха, Г. Васяновича, Д. Демкової, Г. Йонаса, М. Садової, В. Семиченка та ін., під відповідальним ставленням до педагогічної діяльності ми розуміємо важливу інтегративну особистісно-професійну якість педагога, що формується в ході взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу і виявляється в готовності передбачати результати своєї діяльності, реалізованої з дотриманням принципів професійної етики, на основі свободи вільного вибору і усвідомлення своїх соціальних та професійних зобов’язань.

Сутнісний зміст відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу адекватно розкривають три компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний і поведінковий.

*Когнітивний компонент* характеризує обізнаність із посадовими обов’язками та моральними зобов’язаннями педагога перед здобувачами освіти, перед їхніми батьками, перед іншими колегами та суспільством, розуміння норм і принципів педагогічної діяльності, знання особливостей регулювання професійної діяльності на основі педагогічної етики, спроможність аналізувати моральний зміст педагогічних

ситуацій, що постійно виникають в освітньому процесі, і визначати на цій основі способи та стратегії власної поведінки, пов'язаної зі свободою вибору.

*Мотиваційно-ціннісний компонент* відповідального ставлення до професійної діяльності студентів педагогічного коледжу відображає сформованість морально-етичних позицій майбутнього педагога, особистісного ставлення до етичних норм професійної діяльності, орієнтацію на цінності гуманізму, знання, розвитку дітей, юнацтва та молоді. До складу мотиваційно-ціннісного компонента відповідального ставлення до професійної діяльності також входять особистісно-професійні якості майбутнього педагога (емпатія, любов до дітей, толерантність, тактовність, доброзичливість, мотивація до плідної та творчої педагогічної праці, самокритичність, упевненість у собі та ін.), що визначають гуманістичну спрямованість педагогічної діяльності і забезпечують реалізацію професійних обов'язків педагога в міжособистісній взаємодії з суб'єктами освітнього процесу.

*Поведінковий компонент* відповідального ставлення до професійної діяльності студентів педагогічного коледжу знаходить вияв у сформованості практичних умінь налагоджувати конструктивні стосунки з усіма суб'єктами освітнього процесу на основі норм і цінностей педагогіки, обирати доцільні стратегії професійної та соціальної поведінки на основі рефлексивного аналізу і врахування принципів і норм педагогічної етики.

У ході дослідження з'ясовано, що формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності в освітньому і соціальному просторі закладу вищої педагогічної освіти забезпечується реалізацією таких видів активності майбутнього педагога: навчально-професійної, дослідницької, самовиховної, культурно-дозвілдової, громадянської.

На основі аналізу зарубіжних та вітчизняних науково-педагогічних джерел нами визначено основні підходи до розуміння професійної відповідальності педагога та умов її формування: це особистісне утворення, що допомагає людині ідентифікувати себе з представниками професійної спільноти і відповідно виконувати якісно всі свої професійні обов'язки, розуміючи невідворотність покарання за їх порушення; педагогічна відповідальність – інституційна норма для фахівців освітньої

сфери і разом із тим – результат дотримання норм і правил педагогічної етики. Відповідальне ставлення до педагогічної діяльності виявляється в прагненні надавати якісні освітні послуги і розвивати педагогічну теорію та практику відповідно до академічних прав і свобод; це прояв колективної волі педагогічного складу закладу освіти, який турбується про свій імідж і прагне не лише ефективно навчати своїх учнів та студентів, а й не завдавати шкоди їхньому здоров'ю.

У вітчизняному науково-педагогічному дискурсі більше уваги приділяється розвиткові «горизонтальної» відповідальності вчителя як складової суспільної місії вчительської праці, натомість у більшості американських та європейських досліджень акцентована відповідальність «вертикальна» – дотримання посадових інструкцій та обов'язків, регламентоване приписами освітянського керівництва.

Зміст першого розділу висвітлений у таких публікаціях авторки дисертаційного дослідження: [78; 80; 185; 189; 190].

## РОЗДІЛ 2

### МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

#### 2.1. Критерії, показники та рівні прояву відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу

Сучасний етап розвитку українського суспільства потребує високого рівня соціальної та професійної відповідальності громадян, від дій і вчинків яких залежить майбутнє держави, її поступальний розвиток у глобальному прогресі всього людства. Надзвичайно актуальною нині виявляється відповідальність працівників освітньої галузі, змушених працювати в умовах невизначеності і постійних екзистенційних ризиків, виконувати свої посадові обов'язки – навчати, виховувати, розробляти навчально-методичне забезпечення освітнього процесу – у стресових і непередбачуваних ситуаціях. Усвідомлення необхідності нести відповідальність за життя і здоров'я, безпеку і розвиток здобувачів освіти важливе для майбутніх педагогів – сьогоднішніх студентів педагогічних ЗВО. Суб'єктивна потреба студента педагогічного коледжу в саморозвиткові свого наукового, методичного, громадянського потенціалу, формування навиків відповідальної поведінки підсилюється об'єктивними можливостями закладу вищої освіти, потенціалом його фізичного, цифрового та духовно-ціннісного середовища. Визначення шляхів і напрямів розвитку відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу вимагає щонайперше діагностики стану сформованості цього комплексного особистісно-професійного утворення у здобувачів педагогічної освіти.

Огляд літератури, здійснений нами у першому розділі дослідження, засвідчує, що відповідальність – явище багатовимірне, аналізується в різних аспектах, але вимагає подальшого системного вивчення й комплексного дослідження. Поняття «відповідальне ставлення» вужче за поняття «відповідальності». Відповідальне ставлення – це позиція особистості, яка обумовлює регуляцію

реакцій і вольове здійснення діяльності стосовно зовнішніх факторів, – до такого висновку ми доходимо, проаналізувавши сучасні наукові інтерпретації поняття в аспекті відповідального ставлення до певних контекстів здійснення діяльності особистості: ставлення до життя [243], до здоров'я, до природи [156], до навчання [71], до батьківства [54; 235].

Для уточнення потрактування феномену відповідального ставлення до педагогічної діяльності ми звертаємося до психологічних концепцій, зокрема до теорії ставлень особистості, де «...система ставлень розглядається як різновид моделі структури і змісту індивідуального досвіду людини в рамках суб'єктної парадигми і може бути представлена через суб'єктивні семантичні простори» [275, с.522].

Вітчизняні дослідники Г. Гончарова, С. Ларіонов стверджують, що «..ставлення виконують як внутрішньопсихологічні функції, пов'язані зі структуруванням досвіду особистості, так і зовнішні, з побудови окремих вчинків та «генеральної лінії» поведінки людини» [298, с. 132]. На підставі таких висновків автори виокремлюють три типи ставлень особистості, як-от: когнітивні, емоційні, поведінково-мотиваційні [298, с. 132-133]. Дотримуючись логіки такого підходу, відносимо відповідальне ставлення до діяльності у сферу поведінково-мотиваційних ставлень.

У зарубіжних психологічних дослідженнях феномен ставлення аналізується в контексті соціальної установки особистості.

Американські соціологи Ф. Знанецький та У. Томас на початку ХХ століття вводять до наукового обігу поняття «аттитюд» для «...позначення суб'єктивних орієнтацій індивідів як членів групи (або суспільства) на ті чи інші цінності, які приписують їм певні соціально прийнятні способи поведінки», що дозволяє наступним поколінням науковців вести мову про «попередне оцінювання...цінностей-благ задля мотивованого вибору з їх набору найзначущішої задля задоволення домінантної потреби» [цит. за 147, с. 92].

Такий аспект розуміння поняття ставлення у контексті нашого наукового пошуку дозволяє інтерпретувати *відповідальне ставлення як свого роду аттитюд*,

що вказує на суб'єктивну орієнтацію особистості на вибір відповідальної поведінки і ухвалення відповідального рішення у будь-якому акті діяльності. Тобто студент педагогічного коледжу, розв'язуючи будь-які професійні чи освітні завдання, пов'язані з педагогічною діяльністю, обираючи шлях власної відповідальності за наслідки всього, що він виконує, демонструє відповідальне ставлення до педагогічної діяльності. Такий підхід уможливило виокремлення у відповідальному ставленні певних структурних компонентів, як-от: когнітивний (знаю очікування суспільства, передбачаю наслідки), емоційний (позитивно ставлюсь до того, що обираю), мотиваційний (бажаю досягнути успіху в діяльності, навіть без винагороди за докладені зусилля), поведінковий (відображає поведінкові прояви відповідальності – цілеспрямованість, старанність, сумлінність, обов'язковість).

На формування ставлення людини до певного аспекту дійсності (об'єкта, явища, діяльності, інших людей) впливають різні фактори. Зарубіжні науковці [303; 332] виокремлюють серед найбільш значущих з цих факторів такі: досвід, соціальні ролі та соціальні норми, навчання, спостереження.

Всі типи ставлень формуються безпосередньо в результаті набуття досвіду – вони можуть виникати через накопичення особистого досвіду або в результаті спостережень за іншими.

Соціальні ролі та соціальні норми можуть справляти сильне враження на ставлення, оскільки і норми, і ролі пов'язуються з бажаною, прийнятною, схвалюваною поведінкою людини в певній ситуації чи в контексті взаємодії з іншими.

Навчання ставленню може здійснюватись в освітньому процесі, реалізуючись як компонент змісту освіти (досвід емоційного ставлення до дійсності).

Спостереження за іншими відкриває людині можливість навчитися певному ставленню до реалій довколишнього світу і до різних видів людської діяльності. Коли хтось, хто викликає захоплення, дотримується певного ставлення до своїх дій чи до конкретних об'єктів дійсності, ідетичне ставлення розвивається в інших людей: «Ви захоплюєтесь прекрасними лекціями вашого викладача, вам імпонує його сумлінність у підготовці до навчальних занять, і

ви хочете бути схожим на цього педагога, тому свідомо можете наслідувати чи несвідомо засвоювати його ставлення, цінності, моделі поведінки» [332].

Для нашого дослідження важливою з викладеного вище виявляється ідея про можливість навчання ставленню через різні способи впливу: ми розуміємо, що відповідальному ставленню до діяльності можна навчити, і бачимо шляхи реалізації цього завдання – через спостереження за іншими людьми (значущими і авторитетними), через опанування змісту освіти (в тому числі професійної), через вживання в соціальні ролі і формування знань про соціальні норми і правила [81; 151; 160; 163; 192; 194; 214]. Це дозволяє побудувати конкретні шляхи і віднайти оптимальні способи формування відповідального ставлення студентів педагогічного коледжу до педагогічної діяльності на етапі навчання у закладі вищої освіти.

У визначенні критеріїв, показників і рівнів сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу ми спираємося на результати досліджень К. Житнухіної, М. Левківського, О. Пономарьова, М. Савчина, В. Свечаревської, О. Титаренко, О. Третьяк, О. Міщені та ін. [103; 195; 217; 226].

Враховуючи сутнісні характеристики і структурні компоненти відповідального ставлення до професійної діяльності студентів педагогічного коледжу, для створення цілісного уявлення про формування аналізованого феномену вважаємо за необхідне розробити критерії, які репрезентують усі компоненти цього складного особистісного утворення. Розглядаючи структуру відповідального ставлення до педагогічної діяльності як системну єдність компонентів, ми оцінюємо її сформованість за такими критеріями: *когнітивним, мотиваційним, аксіологічним, діяльнісно-стратегічним, вольовим* та показниками, що дають змогу оцінити рівень розвитку відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу.

Для конкретизації наших позицій звернемося до визначення поняття «критерій». На нашу думку, найбільш конкретне визначення цього терміна в контексті педагогічного дослідження запропоноване свого часу П. Ясінцем: «...критерій – це мірило оцінювання явища, що підлягає діагностуванню, та

тих перетворювальних процесів, які відбулися в розвитку його окремих складових чи систем загалом у результаті експериментального дослідження із дотриманням педагогічних умов, за яких визначена гіпотеза дослідження відповідає чи не відповідає результатам експерименту» [279].

Таке твердження дає нам підстави розглядати критерій у якості основного засобу та підґрунтя для оцінювання різноманітних педагогічних явищ, які є предметом наукового аналізу, при чому сам критерій не тотожний оцінці. Визначення та обґрунтування критеріїв повинно відповідати загальним вимогам, які до нього висуваються.

Дослідники Ю. Котєнєва, Г. Макарова, О. Молчанюк, І. Сальник [134; 255] пропонують вимоги до критеріїв, які обумовлюють ефективність реалізації педагогічної діагностики щодо визначення рівня сформованості певного особистісно-професійного феномену (у нашому випадку – відповідального ставлення до педагогічної діяльності): достатня кількість; «об’єктивність, надійність, наукова обґрунтованість, доступність, адекватність, простота та зручність у використанні; відображення закономірностей розвитку особистості та специфіки структурних компонентів відповідного явища у їх взаємозв’язках; забезпечення якісного та кількісного оцінювання рівнів сформованості явища, що підлягає дослідженню; взаємообумовленість критерію з відповідними показниками» [165, с. 226].

Валідність та ефективність педагогічного дослідження залежить, насамперед, від чіткого визначення сформованості критеріїв та ступенів їх вираження, що знаходить відображення у відповідних показниках [165, с. 226]. Показники являють собою конкретні характеристики критеріїв досліджуваного явища. У філософському словнику поняття «показник» тлумачиться як «...свідчення, індикатор, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь» [258]. Показники є індикаторами, що дозволяють максимально чітко уявити структуру, функції та перебіг розвитку досліджуваного явища [96; 105]. Таким чином, критерії та показники перебувають у зв’язках взаємозалежності, в єдності, у цілісній системі.

Спираючись на викладені вище міркування, на основі комплексного аналізу наукових джерел ми визначаємо такі показники виокремлених нами критеріїв відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу.

Показниками когнітивного критерію є: обізнаність з морально-етичними нормами професійного спілкування та культури педагогів; знання у галузі професійних обов'язків педагога; уявлення про особистісні і професійно важливі якості педагога; гнучкість і критичність мислення у розв'язанні педагогічних ситуацій; рефлексивні вміння, здатність прогнозувати наслідки обраних стратегій професійної поведінки.

Обізнаність із морально-етичними нормами професійного спілкування і культури педагогів передбачає наявність у майбутніх освітян знань про категорії педагогічної етики і моральні цінності, на основі яких реалізується педагогічна діяльність і освітній процес загалом. Їх основою виступають загальнолюдські цінності та норми. «Відповідно до них моральна регуляція в умовах педагогічної діяльності дає змогу розкрити її «інструментарій». До нього можна віднести такі елементи, як моральні ідеали, моральні норми, моральні принципи, традиції, заповіді, звички, правила. Моральна регуляція педагогічної діяльності здійснюється завдяки специфічній диференціації моральних норм на «норми-заборони, норми-рамки, норми-зразки» [264, с. 14].

Знання відповідних морально-етичних норм педагогічної діяльності допомагають майбутньому педагогу орієнтуватися у різноманітних ситуаціях, що виникають в освітньому процесі, здійснювати свій усвідомлений відповідальний вибір професійної поведінки, бути чесним, справедливим, шанувати гідність усіх учасників освітнього процесу.

Знання професійних прав та обов'язків педагога. Права та обов'язки педагога визначаються такими нормативно-правовими актами, як Закон «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Постановою Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 року № 963 «Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників» та ін. У цих документах прописані права

освітян на академічну свободу, «...включаючи свободу викладання, свободу від втручання в педагогічну, науково-педагогічну та наукову діяльність, вільний вибір форм, методів і засобів навчання, що відповідають освітній програмі; педагогічну ініціативу; розроблення та впровадження авторських навчальних програм, проектів, освітніх методик і технологій, методів і засобів, доступ до інформаційних ресурсів і комунікацій, що використовуються в освітньому процесі та науковій діяльності; відзначення успіхів у своїй професійній діяльності; справедливе та об'єктивне оцінювання своєї професійної діяльності; захист професійної честі та гідності» та ін. Також ідеться про обов'язки освітян: «...постійно підвищувати свій професійний і загальнокультурний рівні та педагогічну майстерність; виконувати освітню програму для досягнення здобувачами освіти передбачених нею результатів навчання; сприяти розвитку здібностей здобувачів освіти, формуванню навичок здорового способу життя, дбати про їхнє фізичне і психічне здоров'я; дотримуватися педагогічної етики; поважати гідність, права, свободи і законні інтереси всіх учасників освітнього процесу; формувати у здобувачів освіти усвідомлення необхідності додержуватися Конституції та законів України, захищати суверенітет і територіальну цілісність України» та ін. [197].

Обізнаність зі своїми професійними правами та обов'язками формує в здобувачів освіти почуття ідентичності з усіма членами освітянської спільноти, виступає регулятором поведінки як у професійній сфері, так і під час навчання у закладі вищої освіти, спонукає до відповідальності і усвідомлення невідворотності санкцій за порушення нормативних вимог.

Уявлення про особистісні і професійно важливі якості педагога потрібні студенту педагогічного коледжу в якості взірця, до якого варто прагнути, коли орієнтуєшся на успішну професійну діяльність, на самоствердження в суспільстві. Майбутні педагоги покликані нині бути носіями ідей збереження, оновлення, примноження кращих освітніх традицій, і на цій основі відповідально моделювати власне професійне майбутнє.

Гнучкість і критичність мислення у розв'язанні педагогічних ситуацій. Гнучкість мислення виявляється в уміннях майбутнього педагога оперативно

змінювати свої дії при зміні освітніх ситуацій, звільняючись від закріплених у попередньому досвіді способів і прийомів розв'язання типових завдань. Така здатність передбачає вміння швидко та ефективно переключатися з одного завдання на інше, спроможність бачити проблемну ситуацію з іншого ракурсу, відмовлятися від звичок і стереотипів сприйняття інформації, пропонувати нестандартні способи розв'язання педагогічних завдань.

Критичність мислення знаходить вияв у спроможності аналізувати та оцінювати наявну інформацію, намагаючись з'ясувати її достовірність та адекватно оцінити, ігноруючи можливі зовнішні упередження; визначати суперечливі дані та вирізняти їх з-поміж доведених фактів, перевіряти гіпотези та знаходити оптимальні способи розв'язання навчальних та професійних завдань.

Рефлексивні вміння. Процеси рефлексії пронизують усю професійну діяльність учителя. Вони виявляються: по-перше – в ході практичної взаємодії вчителя з учнями, коли вчитель прагне адекватно розуміти й цілеспрямовано регулювати думки, відчуття, вчинки учнів; по-друге – у процесі проєктування діяльності студентів, коли вчитель розробляє цілі навчання і визначає шляхи їх досягнення з урахуванням особливостей учнів і можливостей їх просування в навчанні та розвитку; по-третє – у процесі самоаналізу й самооцінки вчителем власної діяльності і самого себе як суб'єкта [175].

Лише постійне осмислення, аналіз і перебудова власного досвіду дозволяє вчителю розвивати свою майстерність. Рефлексія вчителя щодо власної діяльності є однією з найважливіших психологічних умов все більш глибокого її усвідомлення, критичного аналізу і конструктивного вдосконалення [211].

Аналіз рефлексії діяльності не є процесом замкнутим в індивідуальному просторі. Навпаки, здатність людини відрефлексувати власну діяльність є результатом освоєння особистістю соціальних відносин між людьми. Лише на основі взаємодії з іншими людьми, коли людина прагне зрозуміти іншу людину, вона виявляється здатною рефлексивно поставитися і до самої себе [218].

Рефлексивні навички як показник когнітивного критерію відповідального ставлення до педагогічної діяльності виявляються в ході здобуття вищої освіти як здатність аналізувати набутий в ході навчання досвід і працювати над своїми

помилками, оцінювати власні емоційні стани, які перешкоджають успішній роботі, усвідомлювати свої прорахунки і шукати шляхи подолання перешкод.

У професійній діяльності педагога рефлексивні навички виявляються у відборі, уточненні, перевірці власних дій, складаючи основу самовдосконалення педагогічної праці, спілкування, особистісних якостей. Такий аспект рефлексивних навичок як самоаналіз і самооцінка своєї праці дозволяє освітянам осмислювати своє місце в педагогічній професії як активного суб'єкта діяльності і своє особисте ставлення до конкретного педагогічного рішення в різних ситуаціях освітнього процесу.

Здатність прогнозувати наслідки обраних стратегій професійної поведінки пов'язана з уявленнями студентів педагогічного коледжу про кінцевий результат (мету) своєї діяльності. Це передбачає варіативність добору різних способів розв'язання педагогічних завдань на основі уявлень про сутність і логіку освітнього процесу, закономірності вікового та індивідуального розвитку учнів, розподіл часу і планування своєї навчальної та виховної діяльності.

Показниками мотиваційного критерію відповідального ставлення визначено: інтерес до професії; неупередженість, справедливість, орієнтація на педагогічну творчість, здатність і готовність до самовдосконалення.

Інтерес до професії знаходить свій вияв у прагненні більш глибоко опанувати основи педагогічного фаху, шукати нову інформацію, пов'язану з розвитком вихованців, методами і прийомами пізнавальної діяльності здобувачів освіти, зацікавленні у вивченні історії педагогіки і розвитку педагогічних ідей. Інтерес виявляється також у стійких позитивних емоційних ставленнях здобувача педагогічної освіти до педагогічних знань, в переживаннях почуття радості й задоволення успішними результатами своєї навчальної праці [158].

Неупередженість, справедливість як показники мотиваційного критерію відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу знаходять вияв в об'єктивному ставленні педагога до учнів, яке ґрунтується на любові та повазі до вихованців, абстраговане від особистісних симпатій та антипатій [41]. Ці якості виступають основою академічної доброчесності в освітньому процесі, регуляторними механізмами адекватного

оцінювання вихованців, однакового ставлення до всіх без винятку здобувачів освіти – незалежно від їхньої соціальної, етнічної, конфесійної належності.

Орієнтація на педагогічну творчість є одним з провідних мотивів педагогічної діяльності. Маємо на увазі прагнення створювати і перетворювати особистість вихованця, що знаходить свій прояв в оригінальному розв'язанні педагогічних завдань, у розробці нових дидактичних методів і прийомів, у застосуванні педагогічного досвіду в нових умовах, в імпровізації та науковій праці [16].

Здатність і готовність до самовдосконалення як показники мотиваційного критерію знаходять свій вияв у прагненні до постійного пошуку і засвоєння нової інформації, у спонуках до щоденної роботи над собою, над розвитком власних професійних здібностей як під час відвідування додаткових занять (факультативи, студентські гуртки та студії, тренінги), так і в ході самостійного опрацювання додаткових науково-методичних джерел (навчальні посібники, художня література, навчальні й документальні фільми педагогічної тематики, участь у вебінарах і майстер-класах).

Показниками аксіологічного критерію нами визначено: усвідомлення цінності навчання, виховання та розвитку дитини; гуманістична спрямованість діяльності; розуміння значущості етичних норм спілкування для успішної професійної діяльності педагога; врахування інтересів усіх суб'єктів освітнього процесу; розуміння власної ролі, функцій і суспільної місії в середовищі закладу освіти.

Усвідомлення цінності навчання, виховання та розвитку дитини майбутніми педагогами виявляється у виборі особистісних цілей діяльності, що не суперечать нормам і вимогам педагогічної професії, у прагненні добирати найбільш ефективні засоби і методи навчання та виховання для реалізації освітніх завдань з урахуванням інтересів, потреб і потенційних можливостей здобувачів освіти. Це усвідомлення надає всій педагогічній діяльності майбутнього фахівця внутрішнього особистісного смислу, виступає орієнтиром для планування й прогнозування наслідків своєї праці.

Гуманістична спрямованість діяльності майбутнього педагога «... означає ставлення до дитини як до найвищої цінності, визнання її права на свободу і щастя, вільний розвиток і прояв своїх здібностей. Вільно реалізувати свої творчі

можливості задля себе й оточення – людина може лише за наявності віри в саму себе. Остання зміцнюється тоді, коли сприймаються й оцінюються не тільки її позитивні якості, а й уся особистість загалом, тобто коли її люблять, поважають її гідність, виявляють гуманність. Виявляючи в діалозі, співпраці, партнерстві повагу до учня, толерантність і справедливість, учитель тим самим захищає свободу особистості, продовжує культурну спадщину, творить нові вартості, виступає співучасником зміцнення демократичного ладу» [90, с. 152]. У реальному освітньому процесі гуманістична спрямованість як показник аксіологічного критерію відповідального ставлення до педагогічної діяльності проявляється в пошані до всіх суб'єктів освітнього процесу, готовності до рівноправного діалогу, в емпатії, у безкорисливих вчинках і дотриманні соціально схвалюваних норм професійної поведінки, в усвідомленні належності до професійної спільноти, у позитивному переживанні цієї належності і прагненні до вибору гуманістичних стратегій реалізації навчальної та виховної діяльності.

У якості показників *діяльнісно-стратегічного критерію* ми розглядаємо готовність до виконання професійних обов'язків різноманітними способами; сформованість дій з попередження дисциплінарних і технологічних порушень; уміння конструктивно розв'язувати і попереджувати конфлікти; володіння прийомами вербального та невербального спілкування; уміння налагоджувати конструктивні міжособистісні стосунки; вміння створювати емоційно комфортні умови для здобувачів освіти.

Готовність до виконання професійних обов'язків різноманітними способами у студентів педагогічного коледжу виявляється в теоретико-методичній обізнаності з методиками викладання й виховання, у навиках педагогічної творчості [125, с. 13]; у можливості студентів переживати специфічні емоційно-психічні стани, що спонукають до визначення спеціальних засобів діяльності, оцінки власних можливостей в їх зіставленні з майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного результату [129].

Сформованість дій з попередження дисциплінарних і технологічних порушень як показник *діяльнісно-стратегічного критерію* передбачає

наявність у студентів таких алгоритмів діяльності в різних педагогічних ситуаціях, що не суперечать юридичним, морально-етичним нормам і правилам, гуманному ставленню до вихованців, цілям освітнього процесу.

Уміння конструктивно розв'язувати й попереджувати конфлікти в освітньому процесі знаходять свій прояв у здатності уважно слухати співрозмовника, поважати думки та позицію іншого, конструктивно будувати взаємини з усіма учасниками освітнього процесу, визнавати власні помилки, уміти співпрацювати і йти на контакт, вести рівноправний діалог і бути готовим до співпраці, володіти способами зняття психологічної напруги у спілкуванні, а також в обізнаності з основними стратегіями подолання непорозумінь між педагогами та вихованцями і їхніми батьками, між колегами, між педагогами і представниками шкільної адміністрації.

Володіння прийомами вербального та невербального спілкування виявляється у здатності транслювати інформацію максимально точно, чітко і доступно; у знанні грамотного застосування правил, норм і прийомів мовленнєвої взаємодії, у сформованих навиках мовної і немовної комунікації (міміка, жести, символічні комунікативні знаки тощо), у здатності інтерпретувати вербальні й невербальні сигнали співрозмовників, розуміти їхні мотиви та прагнення. Це також спроможність демонструвати зосередження на предметі розмови, розуміння основної думки повідомлення, адекватна інтерпретація висловлювання інших учасників комунікативної взаємодії.

Уміння налагоджувати конструктивні міжособистісні стосунки виявляється в конформності (здатності підтримувати вимоги та правила групи і відповідати груповим очікуванням, змінюючи свою поведінку на схвалювану оточенням) студентів педагогічного коледжу по відношенню до представників професійної спільноти, викладачів закладу освіти та колег і однокурсників, у товариськості і готовності прийти на допомогу іншим, у навиках регулювати взаємини в студентському та дитячому колективах.

Уміння створювати емоційно комфортні умови для здобувачів освіти виявляється в спроможності моделювати таке освітнє середовище педагогічної діяльності, де кожному учаснику навчально-виховної взаємодії

буде відведено роль активного суб'єкта і створено умови для самоствердження і самореалізації. Це також і прояв перцептивних здібностей майбутнього педагога, що виявляються у вмінні проникати у внутрішній світ вихованців, бути уважним до їхніх емоційних станів і потреб [60].

*Вольовий критерій* проявляється через вольові якості майбутнього фахівця (цілеспрямованість, рішучість, самостійність, наполегливість, ініціативність, стресостійкість), уміння саморегуляції.

Цілеспрямованість виявляється в здатності ставити досяжні цілі і розробляти та реалізовувати способи їх досягнення, тобто мова йде про навички цілепокладання, цілездійснення і цілествердження [94, с. 77-85]. Цілеспрямований педагог формулює мету навчання, виховання і розвитку особистості, планує етапи її досягнення, розробляє способи і прийоми впливу на вихованця, корегує свою діяльність відповідно до поставленої мети та з урахуванням потреб дитини.

Рішучість як показник вольового критерію відповідального ставлення до педагогічної діяльності виявляється в здатності студентів педагогічного коледжу своєчасно ухвалювати помірковані рішення і без зволікань приступати до їх виконання (як у навчальній, так і в професійній, громадській активності). Наполегливість педагога, тобто тривале збереження зусиль при досягненні поставленої мети, виявляється в умінні мобілізувати свої сили для подолання перешкод у рухові до цілей діяльності (навчальної, професійної, громадської), для досягнення успіху, для ефективної самореалізації. Ця якість надзвичайно важлива для педагога, орієнтованого на успішний в соціальному значенні результат своєї праці, готового до постійної роботи над собою, над розвитком власної педагогічної майстерності та професіоналізму.

Самостійність та ініціативність виявляються в прагненні мобілізувати свої зусилля для досягнення цілей освітньої діяльності, у бажанні вдосконалювати освітній процес на різних рівнях, адекватно оцінюючи свій потенціал, самотужки працювати над різноманітними проблемами і шукати способи розв'язання складних педагогічних ситуацій, виходячи з власних

знань і досвіду, контролюючи свої емоційні стани і зберігаючи свою творчу авторську позицію.

Стресостійкість педагога виявляється в здатності долати психологічне напруження, негативні прояви в поведінці, викликані стресовими ситуаціями, проявляти витримку і такт у різних ситуаціях освітньої взаємодії. Ця якість проявляється в адекватній самооцінці та регуляції власної діяльності без зовнішнього контролю. Сформована стресостійкість є також одним з виявів інтернального локусу контролю – здатності брати на себе відповідальність за все, що відбувається в житті [267, с. 156].

Уміння саморегуляції студентів педагогічного коледжу виявляються в здатності зберігати внутрішню стабільність, виходячи зі своїх цінностей, соціальних установок, досвіду та інтересів, аналізу минулих і майбутніх подій, що можуть мати вплив на реалізацію дії. «Саморегуляція педагогічної діяльності надає їй нової якості, високий особистісний стандарт здійснення, збагачує суб'єктний досвід самоорганізації завдяки випереджувальному відображенню дійсності і нових форм самопізнання, самооцінки, самоаналізу і самоконтролю. Сформованість саморегуляції педагогічних дій розширює внутрішню свободу вчителя, забезпечує можливість виявити свою самостійність» [268, с. 27].

Відповідно до визначених критеріїв і показників було підібрано комплекс діагностичних методик, які дали можливість на констатувальному етапі дослідження визначити й описати три рівні сформованості відповідального ставлення до діяльності студентів педагогічного коледжу: високий (рефлексивний), середній (виконавський) і низький (формальний).

Добір методик за критеріями представлений у таблиці 2.1., стимульний матеріал за методиками наведений у Додатках (Додатки А-Ж) [105; 123; 315-317].

Таблиця 2.1.

**Психодіагностичний інструментарій для визначення рівнів сформованості відповідального ставлення здобувачів освіти до педагогічної діяльності**

| <b>№ п/п</b> | <b>Мета діагностики</b>  | <b>Методики</b>  |
|--------------|--|--|
| <b>1</b>     | Формування репрезентативної вибірки  | Метод експертних оцінок  |
| <b>2</b>     | Діагностика когнітивного критерію відповідального ставлення до педагогічної діяльності             | Методика «Когнітивна орієнтація (локус контролю)» Дж. Роттера                                |
| <b>3</b>     | Діагностика аксіологічного критерію відповідального ставлення до педагогічної діяльності           | Тест «Життєва мета» (методика Purpose-in-Life Test, PIL Джеймса Крамбо та Леонарда Махолика) |
| <b>4</b>     | Діагностика мотиваційного критерію відповідального ставлення до педагогічної діяльності            | Мотивація досягнення успіху (Т.Елерс)<br>Мотивація уникнення невдач (Т.Елерс)                |
| <b>5</b>     | Діагностика діяльнісно-стратегічного критерію відповідального ставлення до педагогічної діяльності | «Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема»   |
| <b>6</b>     | Діагностика вольового критерію відповідального ставлення до педагогічної діяльності                | Методика Ю. Куля «Шкала контролю за дією» (НАКЕМР-90)  |

*Джерело: розроблено авторкою*

Студентів з *високим (рефлексивним) рівнем* сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності характеризує усвідомлене прийняття відповідальності як необхідності сумлінно виконувати професійні обов'язки, що визнаються як моральний пріоритет; глибоке розуміння залежності результатів діяльності від особистісних зусиль, а не від зовнішніх обставин; усвідомлення необхідності творчого підходу, ініціативності в діяльності як необхідної умови самореалізації в професії. Здобувачі вищої педагогічної освіти з високим рівнем відповідального ставлення до педагогічної діяльності мають позитивну емоційну оцінку необхідності реалізації відповідального ставлення, надають посилену

допомогу своїм колегам, демонструють наявність професійних цінностей, дотримуються морально-етичних норм і правил, посадових інструкцій, допомагають іншим також дотримуватися цих норм, правил та інструкцій; беруть на себе добровільні зобов'язання з виконання понаднормового навантаження, додаткової навчальної роботи; мають високий ступінь професійної ідентичності, у них сформовано стійку готовність у повному обсязі виконувати професійні обов'язки у звичайних та екстремальних умовах; готовність до використання різних способів виконання діяльності з метою підвищення її ефективності; орієнтація на навчання та професійну самореалізацію.

Студенти педагогічного коледжу з *середнім (виконавським) рівнем* сформованості відповідального ставлення до діяльності добросовісно ставляться до виконання професійних обов'язків; педагогічна діяльність сприймається як фактор, що забезпечує особистісну самореалізацію та матеріальний добробут, відчувають задоволеність вибором професії, усвідомлюють наслідки безвідповідального ставлення до виконання професійних обов'язків; позитивно оцінюють користь від результатів власної навчальної діяльності, зокрема від відповідального ставлення до виконання обов'язків та інструкцій; майбутні фахівці переживають позитивні емоції від якісно виконуваної роботи, мають відчуття зобов'язань перед професійною спільнотою та соціумом, негативно оцінюють наслідки безвідповідального виконання педагогічної діяльності для соціуму. У них сформована готовність до виконання професійних обов'язків різноманітними способами; на рівні готовності сформовані дії з попередження дисциплінарних і технологічних порушень; наявна готовність до пошуку нових способів розв'язання професійних завдань.

Для студентів педагогічного коледжу з *низьким (формальним) рівнем* сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності характерна відсутність чітко усвідомлюваної системи ціннісних орієнтацій, які визначають спрямованість їхньої майбутньої професійної діяльності; поверхово-інтуїтивні уявлення про етичні норми і правила педагогічної діяльності; недостатнє усвідомлення значущості виконання професійних зобов'язань для успішної

професійної взаємодії. Здобувач освіти на формальному рівні усвідомлює необхідність діяти відповідно до посадових інструкцій і вимог професії, що сприймаються ним як прийнятні способи реалізації педагогічної діяльності, він нейтрально оцінює необхідність діяти відповідно до встановлених правил; негативно оцінює педагогічні ситуації, розв'язання яких не регламентоване нормативними документами і чіткими алгоритмами дій, у таких студентів відсутня потреба адаптувати модель поведінки на робочому місці залежно від ситуації.

Засновуючись на визначених вище критеріях і показниках сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу, а також на змістових характеристиках рівнів сформованості досліджуваного феномену, нами було проведено констатувальний етап експериментального дослідження з використанням методик, що мали на меті визначення критеріїв сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу.

## **2.2. Визначення стану сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу**

Констатувальний етап дослідження проводився на базі таких закладів освіти: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Кам'янець-Подільський Національний університет імені Івана Огієнка, Комунальний заклад «Балтський педагогічний фаховий коледж», Комунальний заклад «Вінницький гуманітарно-педагогічний фаховий коледж». Загалом у експерименті було задіяно 366 студентів 1-4 курсів педагогічних коледжів та 30 викладачів фахових дисциплін.

В основу констатувального етапу дослідження нами були покладені положення системного підходу, відповідно до яких вивчення сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу має бути реалізоване на основі «...принципів цілісності, елементності, структурності, ієрархічності, взаємозв'язку з іншими системами» [207, с. 10-11]. Тому в ході

дослідження нами було використано різні види аналізу: структурний уможливив виокремлення компонентів відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу, дозволив виявити якісні параметри цих компонентів; рівневий аналіз дозволив дослідити особливості становлення відповідального ставлення до педагогічної діяльності на різних етапах особистісно-професійного розвитку студента педагогічного коледжу; порівняльний аналіз увиразнив зміст і особливості компонентів відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу з різними рівнями його сформованості.

Відповідно до виокремлених критеріїв сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу (когнітивний, мотиваційний, аксіологічний, діяльнісно-стратегічний, вольовий) програма констатувального експерименту передбачала реалізацію п'яти підетапів: кожен підетап був спрямований на визначення рівня сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу за відповідним критерієм.

Перший підетап констатувального експерименту мав на меті діагностику сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу за когнітивним критерієм, що стосувався сукупності знань про морально-етичні норми професійного спілкування та культури педагогів; обізнаності в галузі професійних обов'язків педагога; уявлень про особистісні і професійно важливі якості педагога; навик гнучкості і критичності мислення у розв'язанні педагогічних ситуацій; вміння прогнозувати наслідки обраних стратегій професійної поведінки.

З цією метою нами було розроблено тест з основ педагогічної етики, морально-етичних принципів відповідальної діяльності педагога, який складався із завдань закритого типу, що передбачали вибір правильної відповіді із запропонованих варіантів (Додаток А). До прикладу наведемо декілька питань тесту.

### **1. Професійна етика вчителя – це:**

а) готовність до педагогічної діяльності на засадах гуманізму і співпраці;

б) комплекс важливих моральних якостей, що сприяють успішній реалізації професійних функцій;

в) система знань про педагогічну мораль, її норми, принципи, категорії;

г) здатність діяти відповідно до норм і правил професії та суспільної моралі, специфічний поведінковий кодекс.

## **2. Саморегуляція – це:**

а) вплив особистості на себе з метою приведення власного функціонування в нормальний стан;

б) стиль поведінки у конфлікті, коли одна сторона уникає конфліктної взаємодії;

в) стиль поведінки в конфлікті, що полягає у відмові від боротьби та здачі своїх позицій;

г) здатність долати стрес за допомогою спеціальних психологічних технік.

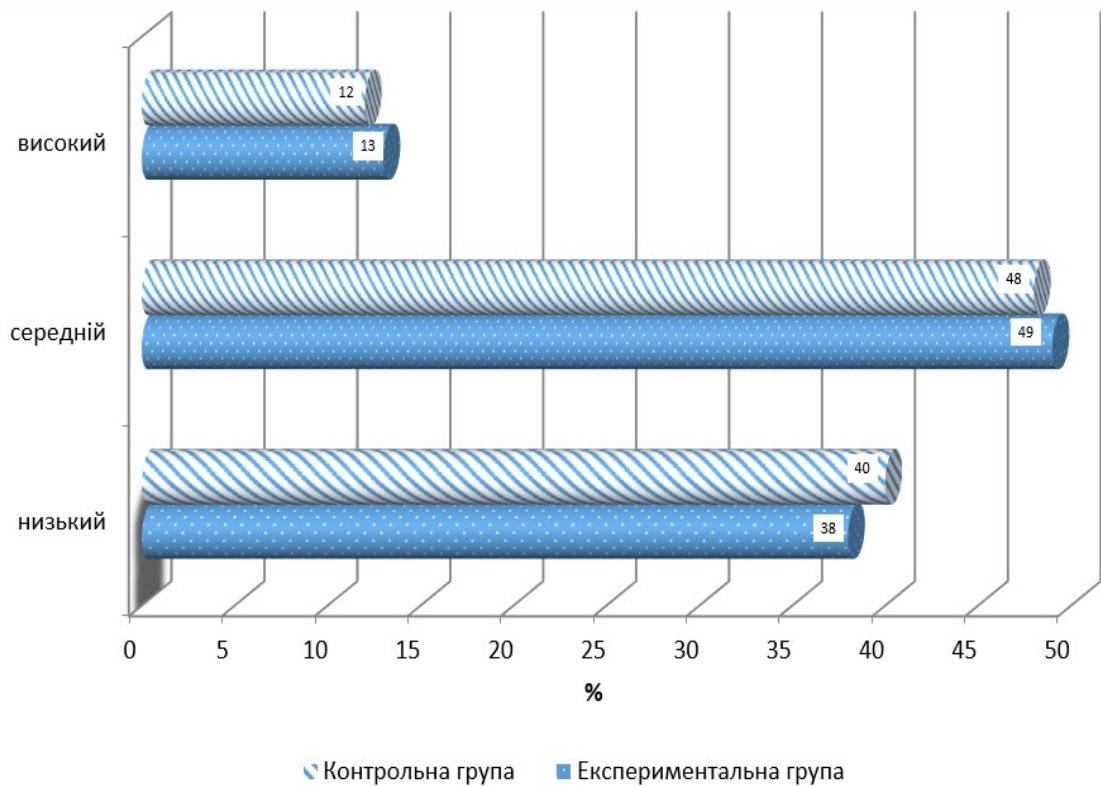
Рівень обізнаності студентів педагогічного коледжу з морально-етичними принципами відповідальної педагогічної діяльності визначався за формулою

$$K_{вс} = \frac{n}{m}, \text{ де:}$$

$K_{вс}$  – коефіцієнт відповідального ставлення,  $n$  – набрана студентом сума балів;  $98 m$  – максимально можлива сума балів. Згідно з рекомендаціями науковців, які розробляли способи обрахунку даних у педагогічних дослідженнях, коефіцієнт засвоєння знань у проміжку від 1 до 0,75 кваліфікувався як свідчення високого рівня сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу за когнітивним критерієм; від 0,74 до 0,26 – середнього, від 0,25 до 0 – низького [220, с. 246; 223, с. 116-118]. Рівні обізнаності студентів з

морально-етичними принципами відповідальної педагогічної діяльності представлено на діаграмі (рис. 2.1).

*Рис.2.1. Рівні сформованості когнітивного критерію відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу (констатувальний експеримент), %*



*Джерело: розроблено авторкою*

Якісний і кількісний аналіз здобутих на першому підетапі даних засвідчив, що високий рівень засвоєння знань про морально-етичні принципи професійної діяльності педагога притаманний для 12,5 % (13% – ЕГ, 12% – КГ) студентів педагогічного коледжу, середній – для 48,5% студентів (49% – ЕГ, 48% – КГ), низький – для 39% (38% – ЕГ, 40% – КГ) учасників експерименту. Як ми могли побачити, більшість студентів виявляє середній рівень обізнаності з морально-етичними нормами професійного спілкування, культури і відповідальної діяльності педагогів. Звертає на себе увагу високий відсоток студентів (39%) з низьким рівнем обізнаності щодо морально-етичних норм здійснення педагогічної діяльності. Такі студенти педагогічних коледжів досить поверхово розуміють важливість

дотримання норм і правил відповідальної професійної поведінки педагога, не повною мірою усвідомлюють необхідність відповідального ставлення до всіх аспектів педагогічної діяльності. У цієї групи студентів відсутнє усвідомлення необхідності діяти відповідно до посадових інструкцій і вимог професії, що сприймаються як прийнятні способи реалізації педагогічної діяльності; немає задоволеності вибором професії; відсутнє усвідомлення відповідальності за свої вчинки.

Когнітивний критерій сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності оцінювався також і за допомогою методів анкетування та інтерв'ювання. На основі теоретичного аналізу наукових джерел нами була розроблена анкета «Професійно важливі якості педагога», що відображала сутнісні характеристики педагогічної діяльності (Додаток Б). Відповідаючи на питання «У чому виявляється відповідальне ставлення до педагогічної діяльності?», 32,2% респондентів указують на такі характеристики, як належна підготовка до проведення навчальних занять, увага до емоційного стану вихованців, 28,7% опитаних указують на прояв чесності і справедливості в процедурах оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти, ще 34,1% учасників експерименту зосереджуються на дотриманні вимог професійної етики.

Відповідь на питання: «Якими професійно важливими якостями повинен володіти сучасний педагог?» виявила найбільшу кількість студентів педагогічного коледжу, котрі вказали на любов до дітей і добре розвинені комунікативні здібності педагогів – 74,8 %, друге місце було відведене толерантному ставленню до вихованців (60,1%), третє – розвиненим дидактичним здібностям, умінню гарно пояснити навчальний матеріал (50%), четверте – здатності до емпатії (40,2%). Натомість відповідальне ставлення до педагогічної діяльності обрали лише 13,1% опитаних.

Такий якісний і кількісний аналіз отриманих даних дозволяє говорити про пріоритетний напрям, за яким має здійснюватися виховна робота в педагогічному коледжі, – розвиток професійно-педагогічної відповідальності майбутніх педагогів, формування почуття професійної ідентичності і обізнаності з основами професійної культури.

З метою комплексної оцінки рівня сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу нами було використано також метод експертних оцінок. У ролі експертів були задіяні шестеро попередньо підготовлених викладачів, які безпосередньо контактували зі студентами і спостерігали за перебігом їхнього особистісно-професійного розвитку (куратори груп). Експертам пропонувалось оцінити рівень сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу за такими показниками: 1) обізнаність з морально-етичними нормами педагогічної професії; 2) уявлення про професійно важливі якості педагога; 3) обізнаність щодо посадових інструкцій та обов'язків педагога; 4) гнучкість і критичність мислення у різних педагогічних ситуаціях, що потребують негайного реагування педагога; 5) уміння прогнозувати наслідки обраної стратегії професійної поведінки.

Ми запропонували експертам оцінити ступінь вираженості кожного з виокремлених показників для кожного студента педагогічного коледжу, задіяного в експериментальній роботі, за 5-бальною порядковою шкалою: показник максимально виражений – 5 балів; показник виражений вище середнього рівня – 4 бали; показник виражений на середньому рівні – 3 бали; показник виражений нижче середнього рівня – 2 бали; показник виражений на мінімальному рівні або зовсім не виражений – 1 бал.

Використання методу експертних оцінок передбачає врахування ступеня узгодженості думок експертів, для чого застосовується коефіцієнт конкордації Кендалла [252]. Цей коефіцієнт обраховується за формулою:

$$W = \frac{12S}{m^2(n^3-n)}, \text{ де:}$$

$S$  – сума квадратів відхилень експертних оцінок студентів педагогічного коледжу від середнього значення експертних оцінок за всією вибіркою;  $m$  – кількість експертів;  $n$  – кількість об'єктів експертизи (студентів педагогічного коледжу). «Значення коефіцієнта конкордації може перебувати в діапазоні від 0 до 1. Якщо  $W=0$ , вважається, що думки експертів не узгоджені. Якщо  $W=1$ ,

то оцінки експертів повністю узгоджені. Зазвичай вважається, що узгодженість є цілком достатньою, якщо  $W \geq 0,5$ » [252].

$$W = \frac{12 \cdot 70374838}{5^2(366^3 - 366)} = \frac{844498056}{25(49027896 - 366)} = \frac{844498056}{1225688250} = 0,6889.$$

Отриманий коефіцієнт  $0,6889 \geq 0,5$ , що свідчить про досить високий рівень узгодженості експертних оцінок і дає підстави довіряти одержаним даним.

Рівень сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу за когнітивним критерієм визначався за допомогою формули:

$$K_k = \frac{n}{m}, \text{ де:}$$

$K_k$  – коефіцієнт сформованості відповідального ставлення за когнітивним критерієм;  $n$  – сума експертних оцінок студента;  $m$  – максимально можлива сума балів (30).

Визначаючи рівень сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу за когнітивним критерієм, ми керувалися рекомендаціями науковців, згідно з якими коефіцієнт у проміжку від 1 до 0,75 трактувався як свідчення високого рівня сформованості зазначеної якості; від 0,74 до 0,26 – середнього, від 0,25 до 0 – низького [223, с. 116-118].

Аналіз даних свідчить, що для більшості респондентів характерний середній рівень сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності за когнітивним критерієм (50%). Такі здобувачі освіти демонструють обізнаність з основними посадовими обов'язками та моральними зобов'язаннями педагога перед здобувачами освіти, перед їхніми батьками, перед іншими колегами та суспільством, виявляють розуміння норм і принципів педагогічної діяльності, але відчують утруднення для реалізації засвоєних знань на практиці. Як вважають експерти, таким студентам важко обирати стратегію поведінки на основі педагогічної етики, однозначно сформулювати власну оцінку морального змісту різних педагогічних ситуацій, що свідчить про недостатню гнучкість мислення, неспроможність

спрогнозувати наслідки своєї поведінки, бажання перекладати відповідальність за розвиток подій на інших людей.

Високий рівень сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності за когнітивним критерієм притаманний лише 13 % студентів педагогічного коледжу, задіяним у експерименті, натомість привертає увагу доволі висока частка студентів з низьким рівнем сформованості когнітивних показників відповідального ставлення до педагогічної діяльності – 39%.

Для таких студентів характерне доволі поверхове уявлення про морально-етичні норми педагогічної діяльності, відсутність розуміння важливості відповідального ставлення до освітнього процесу і своєї ролі в ньому, брак знань про мотиви, цілі й принципи педагогічної діяльності загалом. Результати одержаних на першому підетапі констатувального експерименту даних наведено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

**Рівень сформованості когнітивного критерію відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу(констатувальний етап експерименту)**

| Рівень<br>Група                        | Високий<br>(кількість<br>респондентів, %) |           | Середній<br>(кількість<br>респондентів, %) |           | Низький<br>(кількість<br>респондентів, %) |           |
|--|---|-----------|--|-----------|---|-----------|
|  | n   | %         | N  | %         | n   | %         |
| <b>Експериментальна група (N- 184)</b> | 24  | <b>13</b> | 90   | <b>49</b> | 70  | <b>38</b> |
| <b>Контрольна група (N- 182)</b>       | 22  | <b>12</b> | 88   | <b>48</b> | 72  | <b>40</b> |

*Джерело: розроблено авторкою*

Другий підетап нашого констатувального дослідження передбачав діагностику сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності за *аксіологічним критерієм*. З цією метою було використано комплекс методик: «Когнітивна орієнтація (локус контролю)» Дж. Роттера, тест «Життєва мета» (перекладена методика Purpose-in-Life Test, PIL Джеймса Крамбо та Леонарда Махолика) (Додатки В, Г).

Методика на виявлення когнітивної орієнтації (локусу контролю) особистості дозволяє визначити, в чому людина схильна бачити основу управління своїм життям і всіма подіями, що в ньому відбуваються: в собі самій чи у зовнішніх обставинах. Екстернали переконані, що за все, що з ними відбувається, несуть відповідальність інші люди або в цьому винні зовнішні обставини. Вони вважають, що їхні невдачі зумовлені невезінням, збігом несприятливих обставин, негативним впливом інших людей.

Інтернали вважають відповідальними за все, що відбувається в їхньому житті, винятково себе, приписуючи своїм здібностям, розуму, чеснотам, характеру, компетентностям вирішальну роль у своїй долі і своїх успіхах. Вони більше, ніж екстернали, схильні до виваженого аналізу власних вчинків, їм притаманна терплячість і самостійність [316, с. 25].

Концепція локусу контролю пов'язана з психологією каузальної атрибуції. Розрізнення, уведене Дж. Роттером, стосується протиставлення внутрішніх і зовнішніх причин, що обумовлюють контролювання суб'єктом результатів дії.

Коли людина «...стикається з важливою проблемою, в якій обов'язково потрібно розібратися для прийняття важливого рішення, але при цьому інформації недостатньо, то в умовах дефіциту інформації про соціальний об'єкт або явище людина приписує фактам, сприйнятим безпосередньо, причини, що сховані від безпосереднього спостереження. Цей психологічний феномен Ф. Хайдер назвав каузальною атрибуцією. Каузальна атрибуція є особливістю повсякденної психології і виникає в умовах каузального дефіциту – браку інформації про причинно-наслідкові зв'язки явищ. По-перше, (і найчастіше), причини явищ можуть приписуватися або конкретним людям, або особливостям об'єктивної ситуації внаслідок існуючої в людській психіці тенденції сприймати все, що відбувається у світі людей» [26, с. 247].

В аспекті формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності положення теорії каузальної атрибуції дозволяють розкрити ті значення, які приписують студенти педагогічного коледжу наслідкам власних дій, пов'язаних з

виконанням професійних функцій: чи конкретним людям та зовнішнім обставинам, ситуації, яка склалася, чи своїй поведінці і своєму особистому вибору [147].

Аналізуючи показники спрямованості локусу контролю студентів педагогічного коледжу, які брали участь у експерименті, загалом спостерігаються невисокі показники за шкалами інтернальності, зміщення локусу контролю в бік екстернальності (41%), що дозволяє говорити про відсутність відповідального ставлення до власної освітньої діяльності, до педагогічної діяльності загалом, невисоку самостійність, потребу у зовнішньому контролі своєї поведінки, приписування вирішальної ролі щодо результатів своєї праці іншим людям та випадковому збігу обставин.

Лише 19,1% учасників експерименту демонструють високі показники за шкалою інтернальності, таким студентам притаманні відповідальне ставлення до своєї діяльності, до професійного саморозвитку, активний пошук інформації стосовно можливостей кар'єрного зростання і досягнення успіху в професії, наполегливість і цілеспрямованість, відсутність потреби у зовнішньому контролі за своєю діяльністю.

Майже 40% респондентів виявляють середні значення інтернальності-екстернальності за різними шкалами (загальна інтернальність; шкала інтернальності в царині досягнень; інтернальність в галузі сімейних відносин; інтернальність у сфері невдач; інтернальність у виробничих відносинах; інтернальність у міжособистісних взаєминах; інтернальність у сфері здоров'я і хвороб).

Оскільки в концепції Дж. Роттера локус контролю вважається універсальним по відношенню до будь-яких типів ситуацій: він однаковий і в сфері досягнень, і в сфері невдач, то маємо підстави вважати отримані в ході дослідження дані достовірними по відношенню до оцінки загального рівня відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу.

Тест «Життєва мета» Джеймса Крамбо та Леонарда Махолика дозволяє діагностувати уявлення студентів педагогічного коледжу про своє майбутнє життя – особисте і професійне за такими характеристиками, як наявність або відсутність

цілей у майбутньому, усвідомлення кар'єрних перспектив, інтерес до подій життя, задоволеність життям, уявлення про себе як про активну та сильну особистість, спроможну до самостійного ухвалення рішень і контролю за власним життям.

Мета використаної нами методики – вивчення смисложиттєвих орієнтацій особистості студента педагогічного коледжу, що становлять основу образу його «Я». Показники тесту містять у собі «...загальний показник свідомості життя (ОЖ), а також п'ять субшкал, що відбивають три конкретні смисложиттєві орієнтації й два аспекти локусу контролю: цілі в житті; інтерес та емоційна насиченість життя; результативність життя або задоволеність самореалізацією; локус контролю – Я (Я – господар життя); локус контролю – життя або керованість життя» [316]. У цьому тесті життя вважається осмисленим за наявності цілей, задоволенні, одержуваному при їхньому досягненні, й упевненості у власній здатності ставити мету і до неї просуватися.

Аналізуючи одержані дані, ми побачили, що провідними смисложиттєвими орієнтаціями студентів педагогічного коледжу з низьким рівнем інтернальності, і відповідно – невисокою відповідальністю, є цілі в особистому житті (41%), порівняно зі студентами, які мають високий рівень інтернальності і демонструють високу відповідальність у ставленні до своєї діяльності і свого життя (19,1%). Для останньої групи характерні наявність планів на майбутнє, професійний розвиток, відчуття себе господарями свого життя, сприйняття себе як сильної особистості, котра має достатню волю вибору, аби побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями й завданнями, відчуваючи власну відповідальність за їх досягнення.

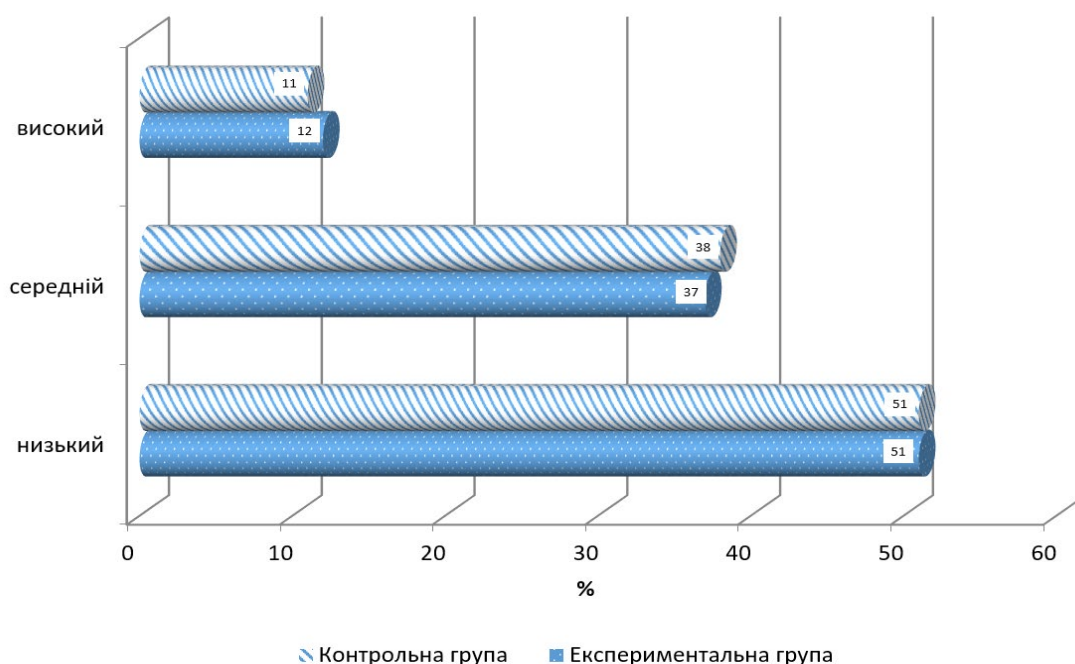
Узагальнення одержаних на цьому підетапі констатувального експерименту даних представлене нами у таблиці 2.3. та на рис. 2.2.

Таблиця 2.3.

**Рівень сформованості аксіологічного критерію відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу (констатувальний етап експерименту)**

| Група \ Рівень                  | Високий (кількість респондентів, %) |    | Середній (кількість респондентів, %) |    | Низький (кількість респондентів, %) |    |
|---------------------------------|-------------------------------------|----|--------------------------------------|----|-------------------------------------|----|
|                                 | n                                   | %  | N                                    | %  | n                                   | %  |
| Експериментальна група (N- 184) | 22                                  | 12 | 68                                   | 37 | 94                                  | 51 |
| Контрольна група (N- 182)       | 20                                  | 11 | 69                                   | 38 | 93                                  | 51 |

*Джерело: розроблено авторкою*



*Рис. 2.2. Рівень сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу за аксіологічним критерієм (констатувальний етап експерименту)*

*Джерело: розроблено авторкою*

Третій підетап констатувального експерименту був спрямований на діагностику сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності за мотиваційним критерієм.

Одним з найбільш вагомих чинників розвитку відповідального ставлення є мотивація. Сучасні концепції мотивації здебільшого базуються на твердженні, що

«...винагорода, задоволення є стимулом і причиною високих результатів. У концепції Л. Портера і Е. Лоулера розкрита зворотна залежність: почуття виконаної роботи і задоволеність від цього сприяють підвищенню результативності праці (ті, хто працює краще, сильніші і мотивовані). Це важливе положення даної теорії підтвержене дослідженнями: результативність і задоволеність тим більше, чим вище виконавці розцінюють величину свого вкладу в загальний результат спільної діяльності. Якщо вони відчують зримий і істотний внесок їх особистих зусиль до спільної справи, то це підвищує їх віддачу, їх задоволеність і мотивацію. Крім того, чим вище людина розцінює вже досягнуті спільні результати як такі, що забезпечені за рахунок його діяльності, тим вищою є її мотивація» [83, с. 203]. Для нашого дослідження тут важливим виявляється твердження, що покладання відповідальності за результат діяльності винятково на свої зусилля вказує на більш мотивовану особистість, що засвідчує кореляцію між рівнем особистісної відповідальності і мотивацією на досягнення позитивного результату діяльності. Саме тому для визначення рівня сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності за мотиваційним критерієм нами були використані методики Т. Елерса «Мотивація досягнення успіху» і «Мотивація уникнення невдач» (Додаток Д).

За результатами проведеної діагностики можемо сказати, що серед студентів педагогічного коледжу переважає середній рівень мотивації досягнення успіху (45%), трохи менший відсоток з низькою мотивацією на успіх (31,5%), і зовсім небагато студентів демонструють високі показники за даною методикою (23,5%). Студенти, здебільшого мотивовані на успіх, надають перевагу навчальним завданням більш високого рівня складності. Вони упевнені в позитивному результаті, їм властиві рішучість у невизначених ситуаціях, схильність до ризику, готовність до ухвалення відповідальних рішень, наполегливість в досягненні цілей, середній рівень домагань, що підвищується в разі досягнення успіху і знижується після того, як зазнали невдачі. Дуже легкі навчальні завдання не дають їм відчуття задоволення й заслуженого успіху, а вибираючи занадто складні завдання, ці студенти усвідомлюють вірогідність невдачі, в такому разі вони не обирають

занадто складних і дуже легких завдань у ході навчання. У ситуації вибору завдань середньої складності успіх і невдача стають однаково ймовірними і результат у такому випадку максимально залежить від власних зусиль тих, хто навчається. Студенти, у своїй більшості мотивовані на досягнення успіху в навчальній діяльності, демонструють більш високе відповідальне ставлення до своєї поведінки і до пошуку способів досягнення позитивного результату, натомість учасники експерименту, які мають низький рівень мотивації до успіху, менш відповідальні за власні зусилля в навчанні і в професійному розвитку.

Учасники експерименту, які схильні до уникнення невдачі, орієнтовані на пошук інформації про можливість невдачі і її причини при досягненні результату. Вони обирають для розв'язання як дуже легкі завдання, що гарантують максимально можливий успіх, так і дуже складні – оскільки невдача не сприймається такими здобувачами освіти як особистий неуспіх.

У ході аналізу отриманих на цьому підетапі констатувального дослідження даних, було з'ясовано, що рівень мотивації досягнення у студентів педагогічного коледжу сформований недостатньо, а домінуючими мотивами в них виступають уникнення невдач і захист. Стверджуючи, що однією з умов відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу є сформованість мотивів на досягнення успіху (у навчанні та в професійній сфері), можемо сказати, що майбутні фахівці з домінуючим мотивом досягнення вирізняються впевненістю в своїх силах, відповідальністю, активністю, ініціативністю, творчим підходом до розв'язання освітніх завдань. Вони наполегливі і цілеспрямовані, орієнтовані на майбутні успіхи і високі досягнення в педагогічній професії.

Ті студенти педагогічного коледжу, у яких переважає мотивація на уникнення невдачі, демонструють невпевненість у собі, уникання відповідальності, бажання перекласти відповідальність із себе на інших людей чи зовнішні обставини. Усе це дає підстави говорити, що одним з напрямів формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів

педагогічного коледжу має бути розвиток позитивної мотивації на досягнення успіху, зокрема в майбутній професії.

Узагальнення даних діагностики рівня сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу за мотиваційним критерієм представлено в таблиці 2.4. та на рис. 2.3.

Таблиця 2.4

**Рівень сформованості мотиваційного критерію відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу (констатувальний етап експерименту)**

| Група \ Рівень                  | Високий<br>(кількість респондентів, %) |    | Середній<br>(кількість респондентів, %) |    | Низький<br>(кількість респондентів, %) |    |
|---------------------------------|--|----|---|----|--|----|
|                                 | n                                      | %  | n                                       | %  | n                                      | %  |
| Експериментальна група (N- 184) | 44                                     | 24 | 83                                      | 45 | 57                                     | 31 |
| Контрольна група (N- 182)       | 42                                     | 23 | 82                                      | 45 | 58                                     | 32 |

Джерело: розроблено авторкою

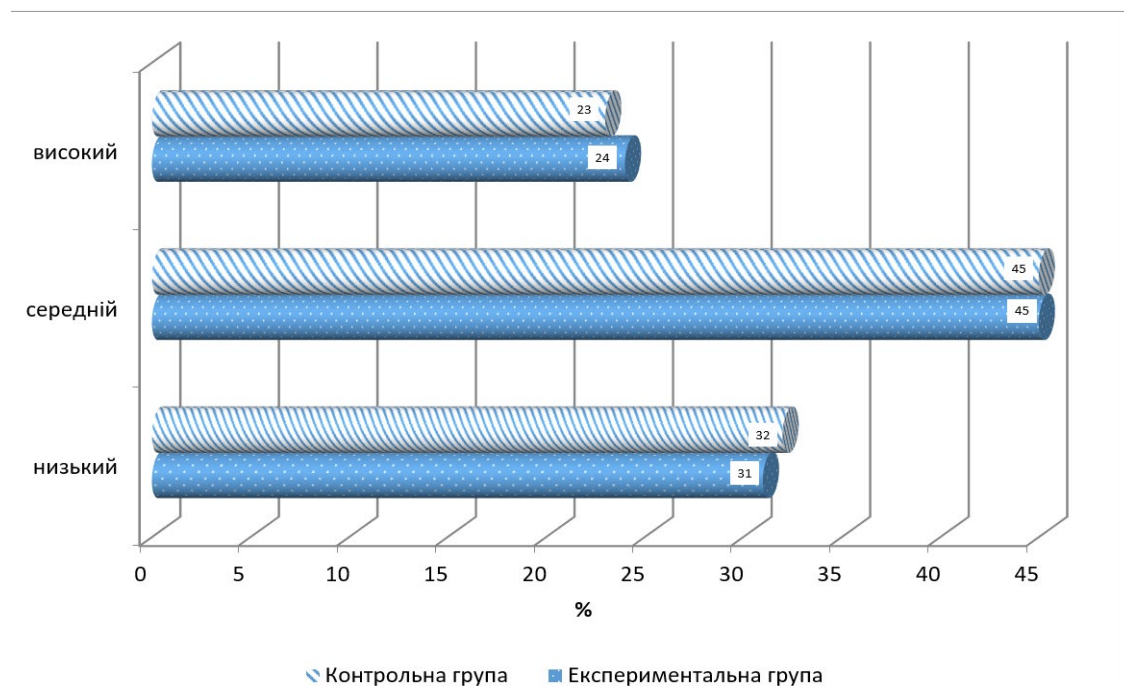


Рис. 2.3. Рівень сформованості мотиваційного критерію відповідального

*ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу (констатувальний етап експерименту)*

*Джерело: розроблено авторкою*

На четвертому підетапі нашого констатувального дослідження ми прагнули виявити рівень сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу за діяльнісно-стратегічним критерієм. Нас цікавила здатність майбутніх педагогів у повному обсязі виконувати професійні обов'язки у звичайних та екстремальних умовах; наявність у них готовності до високої трудової активності з метою підвищення ефективності діяльності, до використання різних способів виконання обов'язків педагога, спроможність розробляти алгоритми ефективного розв'язання завдань педагогічної діяльності, орієнтація на навчання та професійну самореалізацію.

Для цього ми скористалися методикою «Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема», що має на меті виявлення упевненості (переконань) людини щодо її «...потенційної здатності організувати та здійснити власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети. Також самоефективність розуміється і як продуктивний процес інтеграції когнітивних, соціальних та поведінкових компонентів задля здійснення оптимальної стратегії в різноманітних ситуаціях» [105, с. 142-143].

На основі аналізу отриманих даних маємо можливість стверджувати, що майже третині студентів педагогічного коледжу характерний низький рівень самоефективності в досягненні цілей навчальної та професійної діяльності (34%), що знаходить свій вияв в очікуванні успіху з одночасною невпевненістю у своїх силах, прагнення до розв'язання занадто складних завдань і неспроможність досягати поставлених цілей, що призводить до зниження самоповаги, розчарування у виборі професії, а відтак до запуску захисних механізмів проти майбутньої невдачі, до небажання розвиватись у професії і відповідально ставитися до виконання власних зобов'язань; їм також притаманні сумніви у правильному виборі професії.

Для п'ятої частини учасників експерименту (20%), які продемонстрували високий рівень самоефективності, характерні віра у свої сили, упевненість у своїх діях і судженнях, уміння ставити перед собою складні, але досяжні завдання і наполегливо рухатися до мети. Тобто ця група студентів педагогічного коледжу на фоні високої самоефективності, пов'язаної з досягненням успіху як в педагогічній діяльності, так і у сфері соціальних відносин, демонструє усвідомлення особистої відповідальності за обрані стратегії поведінки і алгоритми дій, розуміє необхідність дотримання педагогом морально-етичних норм і правил, належне виконання професійних функцій в освітньому процесі як запоруки професійної ефективності.

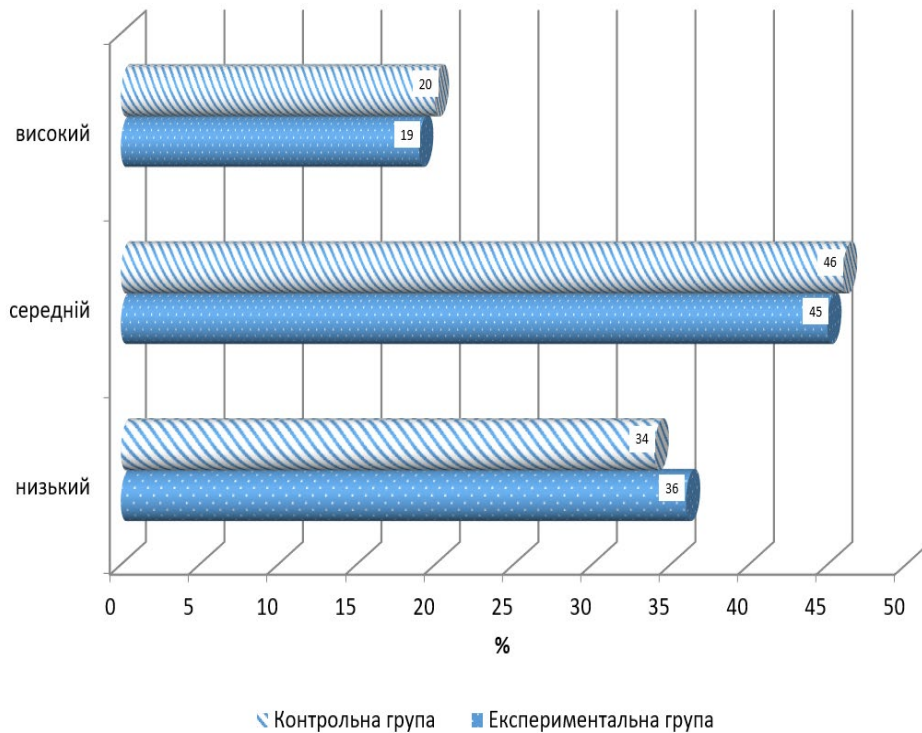
Найбільшу групу становлять учасники експерименту з середнім рівнем самоефективності (46%), що виявляється в готовності діяти відповідно до морально-етичних норм і правил педагогічної діяльності, але виконання посадових інструкцій та професійних обов'язків педагога сприймається як щось необов'язкове, залежне винятково від зовнішнього контролю, як фактор, що не дуже впливає на ефективність педагогічної праці. Для цієї групи студентів типові прояви невпевненості у своїх силах і здібностях, відчувається потреба зовнішнього контролю за своєю навчальною діяльністю, вони мають необґрунтовані сподівання щодо сприятливих зовнішніх умов. Результати діагностики сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу за діяльнісно-стратегічним критерієм представлені у таблиці 2.5. та на рис. 2.4.

Таблиця 2.5.

**Рівень сформованості діяльнісно-стратегічного критерію відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу (констатувальний етап експерименту)**

| Рівень<br>Група                 | Високий<br>(кількість<br>респондентів, %) |    | Середній<br>(кількість<br>респондентів, %) |    | Низький<br>(кількість<br>респондентів, %) |    |
|---------------------------------|---|----|--|----|---|----|
|                                 | n   | %  | n  | %  | n   | %  |
| Експериментальна група (N- 184) | 35  | 19 | 83   | 45 | 66  | 36 |
| Контрольна група (N- 182)       | 36  | 20 | 84   | 46 | 62  | 34 |

*Джерело: розроблено авторкою*



*Рис. 2.4. Рівень сформованості діяльнісно-стратегічного критерію відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу (констатувальний етап експерименту)*

*Джерело: розроблено авторкою*

П'ятий підетап констатувального експерименту був спрямований на визначення рівня сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу за вольовим критерієм. Для цього нами було використано методику Ю. Куля («Шкала контролю за дією» (НАКЕМР-90) [294, с. 61-68].

Методика Куля призначена для виявлення індивідуальної специфіки вольової регуляції процесів реалізації наміру в дії (Додаток Ж). Автор методики виокремлює такі механізми, що сприяють реалізації наміру до безпосереднього досягнення мети і забезпечуються різними підсистемами (ці механізми можуть набувати форми усвідомлених стратегій): мотиваційний контроль, контроль уваги, перцептивний контроль, емоційний контроль, контроль невдач, контроль кодування, поведінковий контроль. Мотиваційний контроль підсилює актуальний намір, контроль уваги забезпечує зосередження людини на тій інформації, яка належить до реалізації наміру; перцептивний контроль блокує «непотрібну» інформацію;

емоційний контроль на основі знань людини про свої емоційні стани, які утруднюють досягнення наміру, сприяє зміні цих станів на «потрібні» для реалізації задуманого. Своєю чергою контроль невдач забезпечує ефективний зворотний зв'язок і спонукає до мобілізації додаткових зусиль, коли щось «іде не за планом», навіть може тимчасово призупинити дії з досягнення мети через несприятливі обставини.

Контроль кодування передбачає вироблення найменш енергозатратних алгоритмів дій для реалізації наміру. Поведінковий контроль полягає в завбачливості, що убезпечує людину від різного роду спокус шляхом знешкодження з поля діяльності і довколишнього середовища предметів, що провокують небажані дії.

Згідно з теорією вольової регуляції Ю. Куля, ключовими елементами наміру є процеси ініціювання дії, процеси репрезентації цілі та способів її досягнення, а також аналіз минулих і майбутніх подій, що можуть мати вплив на реалізацію дії (до прикладу, минулі невдачі або, навпаки, очікування успіху). Цим компонентам відповідають шкали методики: контроль за дією під час планування (КД (п)), контроль за дією під час її реалізації (КД (р)), контроль за дією при невдачі (КД (н)). Тобто в основу методики покладена ідея двох типів вольової регуляції процесу реалізації наміру в дії: самоконтроль і саморегуляція. Схильність людини до самоконтролю визначається орієнтацією на стан (ОС-диспозиція), а схильність до саморегуляції – орієнтацією на дію (ОД-диспозиція). Люди з ОС-диспозицією менш успішно реалізують свої наміри в дійсності, оскільки більш схильні до дестабілізуючого зовнішнього впливу або перебувають під враженням попереднього негативного досвіду. Такі люди фіксуються на емоційних переживаннях, схильні до роздумів, тривожні, бояться відповідальності за результати своєї діяльності.

Люди з ОД-диспозицією більш успішно реалізують свої наміри в дії, оскільки спроможні довше втримувати себе в активному стані і захищати від конкуруючих тенденцій. Вони краще засвоюють нову інформацію і швидше трансформують її у навик. Такі люди більш успішні в різних видах діяльності – навчальній,

професійній, спортивній тощо. Тобто при орієнтації на дії людина зосереджується саме на діях, необхідних для реалізації поставленої мети, а не на своїх переживаннях з цього приводу, виявляючи відповідальне ставлення до результату діяльності через саморегуляцію емоційного стану [305, с. 61-68].

На цьому підетапі констатувального експерименту ми прагнули виявити, наскільки студенти педагогічного коледжу спроможні за допомогою вольової саморегуляції реалізовувати відповідальне ставлення до педагогічної діяльності, тобто обрахувати той відсоток майбутніх фахівців, які демонструють ОД-диспозицію як показник сформованості відповідального ставлення за вольовим критерієм. Як показав якісний і кількісний аналіз одержаних даних, половина опитаних студентів (50%) демонструють ОС-диспозицію, тобто схильні в процесі виконання діяльності відволікатися на зовнішні подразники, переживати тривожні емоційні стани, потребувати контролю за своїми діями. Відповідальне ставлення до педагогічної діяльності за вольовим критерієм у них на низькому рівні.

Середній рівень сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності виявлено у 43,5% студентів педагогічного коледжу, що виявляється в схильності до самоконтролю за своєю діяльністю, спроможності ініціювати дії, не зважаючи на труднощі, але поряд із тим студенти орієнтовані на майбутню невдачу, сумніваються у результаті.

Лише незначний відсоток студентів педагогічного коледжу – 6,5% опитаних – демонструє наявність чіткої ОД-диспозиції, що характеризує цю групу учасників експерименту як таких, хто спроможні тривалий час концентруватися на виконанні діяльності. Бути наполегливими як на етапі планування дії, так і в ході її реалізації. У них переважає вольова саморегуляція, вони схильні більш відповідально ставитися до всього, що вони роблять, незважаючи на власні емоційні стани.

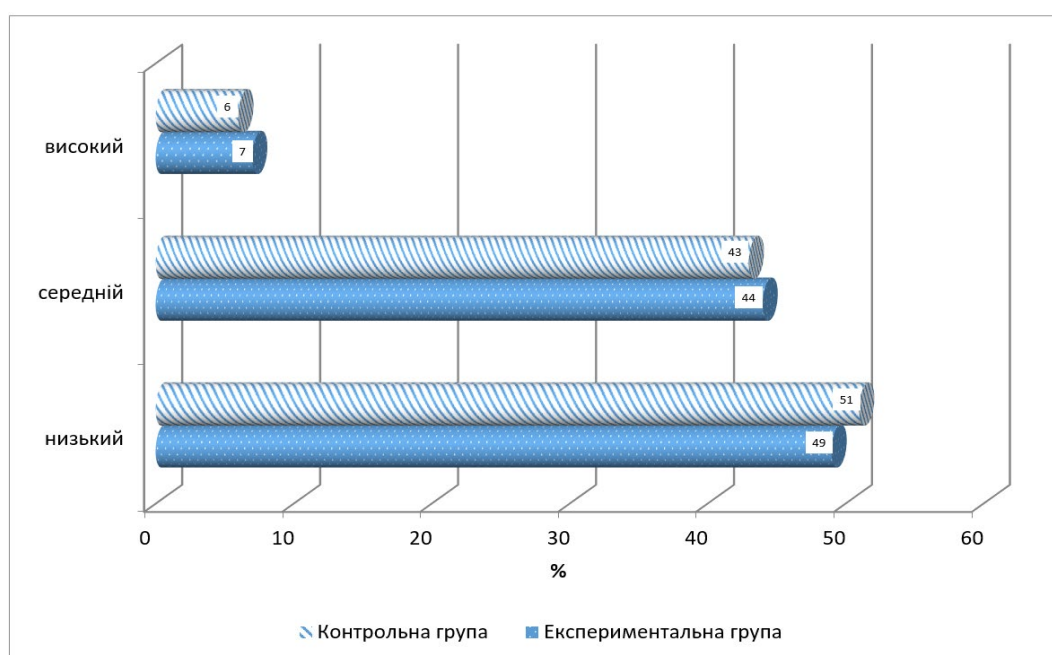
Результати визначення рівня сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу за вольовим критерієм представлено в таблиці 2.6. та на рисунку 2.5.

Таблиця 2.6.

**Рівень сформованості вольового критерію відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу (констатувальний етап експерименту)**

| Група \ Рівень                  | Високий<br>(кількість респондентів, %) |   | Середній<br>(кількість респондентів, %) |    | Низький<br>(кількість респондентів, %) |    |
|---------------------------------|--|---|---|----|--|----|
|                                 | n                                      | % | n                                       | %  | n                                      | %  |
| Експериментальна група (N- 184) | 13                                     | 7 | 81                                      | 44 | 90                                     | 49 |
| Контрольна група (N- 182)       | 11                                     | 6 | 78                                      | 43 | 93                                     | 51 |

*Джерело: розроблено авторкою*



*Рис. 2.5. Рівні сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу за вольовим критерієм (констатувальний етап експерименту)*

*Джерело: розроблено авторкою*

Таким чином, ще одним із напрямів формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу повинна стати цілеспрямована робота з розвитку вольових якостей майбутніх освітян – вольової саморегуляції діяльності, здатності керувати своїми емоційними станами, що вкрай важливо для сучасного педагога.

На основі узагальнення результатів констатувального етапу дослідження виявлено, що високий (рефлексивний) рівень сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності притаманний лише 15% студентів педагогічного коледжу (15,2% – ЕГ, 14,8% – КГ), середній (виконавський) рівень демонструють 43,7% учасників експерименту (44% – ЕГ, 43,4 % – КГ), на низькому (формальному) рівні перебувають 41,3% студентів (40,8% – ЕГ, 41,8 – КГ). Узагальнений аналіз одержаних даних наведено в таблиці 2.7 та на рис. 2.6.

Таблиця 2.7

**Рівні сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу (констатувальний етап експерименту)**

| Рівень                          | Високий (рефлексивний) (кількість респондентів, %) |      | Середній (виконавський) (кількість респондентів, %) |      | Низький (формальний) (кількість респондентів, %) |      |
|---------------------------------|--|------|---|------|--|------|
|                                 | n  | %    | N   | %    | n  | %    |
| Експериментальна група (N- 184) | 28   | 15,2 | 81  | 44   | 75   | 40,8 |
| Контрольна група (N- 182)       | 27   | 14,8 | 79  | 43,4 | 76   | 41,8 |

Джерело: розроблено авторкою

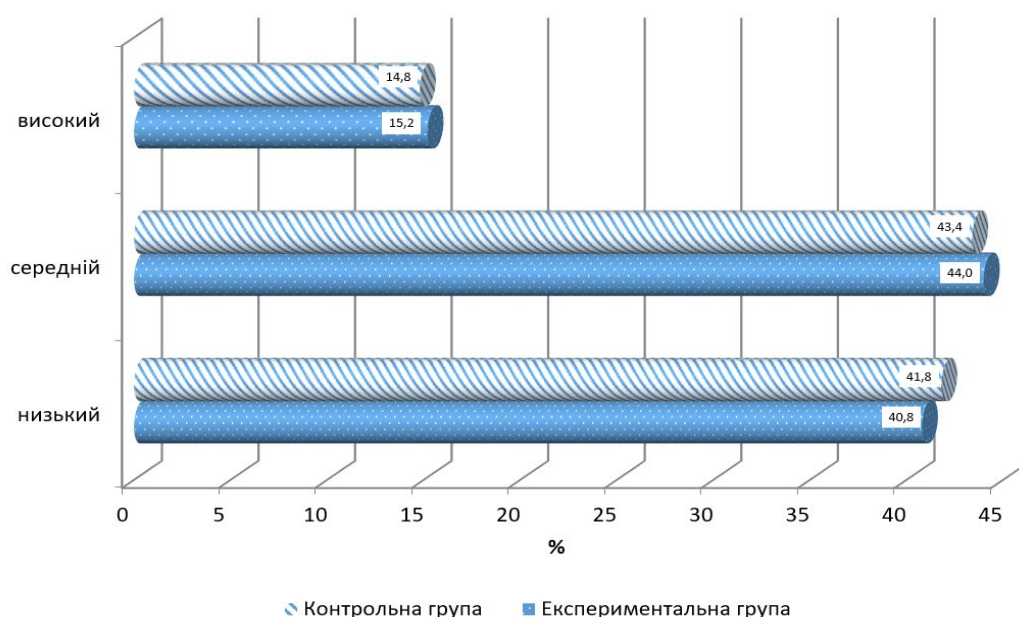


Рис. 2.6. Рівні сформованості відповідального ставлення до педагогічної

*діяльності у студентів педагогічного коледжу (констатувальний етап експерименту)*

*Джерело: розроблено авторкою*

Загалом аналіз результатів констатувального етапу експерименту свідчить, що в умовах реалізації традиційних підходів до професійного розвитку майбутнього педагога і значною мірою стихійного становлення відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу не забезпечується належний рівень професійної підготовки багатьох з них до ефективного виконання професійних обов'язків, що потребує пошуку оптимальних шляхів, нових методичних підходів і визначення педагогічних умов цілеспрямованого формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності здобувачів освіти під час їхньої професійної підготовки у педагогічному коледжі.

### **2.3. Модель формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу**

Ефективність виховної системи закладу фахової передвищої та вищої педагогічної освіти забезпечується розробкою та впровадженням нових підходів до організації освітнього процесу. У цьому контексті доречним стає теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі формування відповідального ставлення студентів педагогічного коледжу до педагогічної діяльності, що передбачає врахування таких факторів:

- специфіка освітнього середовища педагогічного коледжу і характер взаємин, що складаються між всіма учасниками освітнього процесу;
- об'єднання зусиль усіх суб'єктів виховної діяльності і посилення зв'язків між компонентами педагогічного процесу;
- використання таких методів і прийомів навчання і виховання студентської молоді, що спонукають дотримуватися норм і правил професійної педагогічної етики, забезпечують мотивацію відповідального ставлення до освітньої і професійної діяльності, посилюють почуття

професійної ідентичності здобувачів освіти, сприяють засвоєнню ними системи педагогічних цінностей;

- створення умов для самореалізації кожному учаснику освітнього процесу, що сприяє розвитку професіоналізму і відповідальності, стимулює до творчості і самовдосконалення.

Аналіз наукової літератури, здійснений у попередніх розділах, дозволяє дійти висновку про те, що відповідальне ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу передбачає поінформованість майбутніх фахівців щодо посадових обов'язків і моральних зобов'язань педагога перед здобувачами освіти, їхніми батьками, іншими колегами та суспільством, розуміння норм і принципів педагогічної діяльності, знання особливостей регулювання професійної діяльності, спроможність робити відповідальний вибір стратегій власної поведінки.

Складовими відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу виступають сформованість морально-етичних позицій, особистісного ставлення до етичних норм професійної діяльності, орієнтація на цінності гуманізму, мотивація до плідної та творчої педагогічної праці, самокритичність, упевненість у собі, почуття належності до освітянської спільноти, наявність практичних умінь налагоджувати конструктивні стосунки з усіма суб'єктами освітнього процесу на основі норм і цінностей педагогіки.

Перераховані властивості в своїй сукупності визначають рівень сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності, що в ході цілеспрямованої виховної роботи набуває більш високої якості.

Для теоретичного обґрунтування і створення моделі формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу звернемося до трактування поняття «модель».

Методом моделювання доволі часто послуговуються в різних сферах наукового пошуку, зокрема у педагогіці. За визначенням професора С. Гончаренка, «...суть моделювання полягає у встановленні подібності явищ, адекватності одного об'єкта іншому в певних відношеннях і на цій основі перетворення простішого за структурою і змістом об'єкта в модель складнішого (оригінал). Модель завжди

виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою в реальному педагогічному процесі» [68, с. 112]. Об'єктом педагогічного моделювання виступає також зміст освіти. «Його модельне проектування є віддзеркаленням уявлень розробників про реалізацію через зміст та його концептуальну організацію цілей освіти відповідно до тих настанов, які визначаються суспільством на нормативному рівні. У межах навчальних предметів застосовується моделювання змісту навчального матеріалу в частині його структурно-логічного впорядкування, схематизації, візуалізації, додатних до застосування при роботі з ним видів і методів освітньої діяльності» [82, с. 93].

Моделюючи процес формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності в студентів педагогічного коледжу, ми керувалися принципами загальної теорії систем, розуміючи систему «як цілісне утворення, сукупність певних елементів, одиниць, частин, об'єднаних загальним принципом, призначенням» [27, с. 50-59].

Ураховуючи вищевикладене, вважаємо за доцільне використання поняття моделі як ідеального образу організації формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу, визначаючи в такому розумінні модель як стратегічний образ кінцевого результату експериментальної роботи [265]. Розроблена модель включає в себе принципи, умови, етапи, критерії та рівні сформованості відповідального ставлення студентів педагогічного коледжу до педагогічної діяльності. Результатом функціонування моделі ми визначаємо позитивні зрушення в особистісно-професійному розвитку студентів педагогічного коледжу, що характеризуються підвищенням рівня сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності.

Моделювання процесу реалізації формування відповідального ставлення студентів педагогічного коледжу до педагогічної діяльності на сьогодні у вітчизняній науці залишається дослідженим недостатньо, для цього бракує, по-перше, відповідного науково-методичного обґрунтування процесу супроводу, методичного забезпечення усіх його етапів й визначення його спрямованості на конкретний результат, що може бути описаний у термінах

«професійної ідентичності», «професійної відповідальності», «засвоєння системи професійних цінностей».

Вітчизняні науковці, які розробляли питання моделювання педагогічних процесів і явищ, зауважують, що моделі бувають пізнавальними й перетворювальними (О. Сухомлинська, В. Хриков та ін.): «Функціональна модель, зображена у вигляді схем і порівняльних таблиць, дозволяє досліднику розкрити зв'язки між елементами, способи функціонування системи. Перетворювальні моделі відображають те, що ще необхідно здійснити. Вони мають переважно нормативний характер, орієнтують на заданий рівень або ідеально сконструйований еталон» [273, с. 128].

Відповідно до мети нашого експериментального дослідження, вважаємо за доцільне побудову моделі структурно-функціональної. «У структурно-функціональному моделюванні важливим є компонентний аспект, суть якого полягає в правильному визначенні вихідних елементів системи та цілісне дослідження їх властивостей, де компонентний склад дозволяє піддати аналізу усі компоненти, вивчити їх взаємодію між собою» [166, с. 218]. Зважаючи на наведені вище міркування науковців, ми дійшли висновку, що розроблена нами структурно-функціональна модель формування відповідального ставлення студентів педагогічного коледжу до педагогічної діяльності має відображати основні структурні складові досліджуваного процесу, а саме: мету, науково-методологічні підходи, етапи реалізації, принципи, засоби, методи і умови. Загрунтовуючись на розумінні понять «модель» та «відповідальне ставлення до педагогічної діяльності», сутність яких розкрито у попередніх підрозділах дисертаційного дослідження, під структурно-функціональною моделлю формування відповідального ставлення студентів педагогічного коледжу до педагогічної діяльності розуміємо уможливленний, формалізований опис структури психолого-педагогічних впливів на здобувачів фахової передвищої та вищої педагогічної освіти, спрямованих на розвиток відповідального ставлення до педагогічної діяльності, шляхом розкриття компонентного складу та внутрішніх зв'язків між всіма складовими означеного процесу.

Розробка авторської моделі здійснювалась з урахуванням вимог до застосування методу моделювання: достатня кількість параметрів для аналізу, наявність внутрішніх зв'язків і взаємообумовленостей між усіма компонентами модельованої структури, визначення функцій кожного компонента.

Розроблена нами модель, зображена на рис. 2.7, представлена у вигляді логіко-структурної схеми, що охоплює п'ять блоків: *цільовий, теоретико-методологічний, операційно-змістовий, критеріально-оцінювальний та результативний*. Підґрунтям моделі виступають виокремлені нами педагогічні умови реалізації формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу. Дотримання окреслених умов забезпечить, своєю чергою, ефективне функціонування і продуктивну взаємодію виокремлених блоків структурно-функціональної моделі.

Таким чином, побудова моделі формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності розуміється нами як теоретичне обґрунтування та схематичне відтворення компонентів процесу з огляду на поставлену мету експериментального дослідження. Модель покликана виконати такі функції:

- висвітлити можливості виховного впливу педагогічного супроводу формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу на всіх етапах професійного становлення майбутнього фахівця;
- виявити шляхи взаємодії майбутніх педагогів із середовищем закладу освіти, що уможливають розвиток системи професійних цінностей, почуття професійної ідентичності, становлення професійної відповідальності;
- спрямувати роботу педагогічного колективу закладу вищої освіти щодо регулювання впливу різних суб'єктів освітнього процесу на формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу.

*Цільовий блок* моделі відображає наявність соціального запиту на фахівців освітньої сфери, які мають високий рівень професійної відповідальності.

*Мета моделі* відображає мету дисертаційного дослідження: забезпечення високого рівня розвитку відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу. Досягнення мети уможливується такою організацією освітнього процесу в середовищі коледжу, що стимулюватиме формування комплексу професійно-рефлексивних умінь, належного рівня самооцінки майбутнього педагога, пов'язаної з усвідомленням ним професійної ідентичності і прийняття системи професійних цінностей, конструювання позитивного образу «Я-професіонала» шляхом активізації таких психологічних механізмів виховання, як ідентифікація, наслідування, вживання в соціальну роль, з дотриманням принципів урахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти, поєднання поваги з вимогливістю, організації безперервного супроводу особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця на всіх етапах його підготовки – адаптаційному, етапі навчальної діяльності, етапі навчально-професійної діяльності.

*Теоретико-методологічний блок* розробленої нами моделі відображає основні наукові підходи до професійної підготовки і принципи виховання майбутнього педагога, які становлять основу процесу розвитку відповідального ставлення до педагогічної діяльності. В якості провідних методологічних підходів нашого дослідження визначені особистісно-орієнтований, системний, аксіологічний і діяльнісний.

Сучасна педагогічна наука оперує широким масивом понять і концептуальних підходів стосовно виховних впливів на особистість. Універсальним підходом, який дозволяє цілісно сприймати різні аспекти виховного процесу в усіх їхніх взаємозв'язках і взаємних обумовленостях, є системний підхід [66; 265; 270, с. 232; 271]. Актуальність системного підходу для нашого дослідження визначається специфікою завдань: розвиток відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу відбувається в ході професійної підготовки, що є системою, всі елементи якої взаємопов'язані між собою. Таким чином, формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності в процесі навчання в

педагогічному коледжі охоплює всі процеси життєдіяльності здобувачів освіти: навчальної, виховної, науково-дослідної, побутової, спортивно-оздоровчої, дозвілдової, громадської на всіх рівнях її організації – академічної групи, факультету, коледжу загалом.

До основних ознак системного підходу науковці відносять: цілісність, структурованість, цілеспрямованість, взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього, інтегрованість окремих елементів та їхніх зв'язків [51, с. 109]. Саме системний підхід безпосередньо визначає технології проєктування виховних систем, яким притаманні структурно-функціональні зв'язки між компонентами. З позицій системного підходу цілеспрямоване формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу є структурним елементом більш широкої системи – виховної системи закладу вищої освіти. Водночас цей процес має бути спроектований як самостійна система зі своїми функціями та структурою. Отже, маємо підстави стверджувати, що системний підхід забезпечує можливість аналізу процесу формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу як складної динамічної системи, уможливорює визначення компонентів і характеристик цієї системи, пізнання механізмів і рівнів взаємодії між компонентами. Це, своєю чергою, уможливорює побудову структурно-функціональної моделі формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності, що сприяє досягненню мети дослідження.

У ході формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу нами використовувався діяльнісний підхід. Згідно з визначеннями науковців, цей підхід «...пов'язаний з діяльнісною теорією засвоєння соціального досвіду індивідом. У форматі її положень окреслений процес здійснюється в процесі його власної, внутрішньо мотивованої активності, спрямованої на предмети та явища навколишнього світу. За допомогою активної діяльності людиною засвоюється соціальний досвід, розвиваються психічні функції і здібності, стосунки з об'єктивним світом, іншими людьми і самою собою. При цьому ... відбувається зміна предметів діяльності та її мотивів» [104, с. 57].

Таким чином, формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності на засадах діяльнісного підходу характеризується щонайперше трансформаціями мотивів і ціннісних орієнтирів діяльності студентів педагогічного коледжу.

Особливістю діяльнісного підходу в умовах реалізації педагогічного супроводу формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності на всіх етапах професійного становлення здобувачів освіти є засвоєння норм і правил педагогічної етики і моралі, завдяки чому відбувається формування ціннісних орієнтирів педагогічної діяльності, а відтак – і розвиток відповідального ставлення до неї. Діяльнісний підхід у нашому дослідженні забезпечує розвиток у студентів педагогічного коледжу умінь і навиків професійної рефлексії, що дозволяють обирати стратегії відповідальної професійної та соціальної поведінки, реалізовувати завдання відповідальної педагогічної діяльності. Різні типи і види освітніх завдань, що практикувалися нами в системі експериментальної роботи, спрямовували здобувачів вищої педагогічної освіти на самостійний пошук знань, стимулювали до постійної роботи над собою, мотивували на досягнення успіху у навчальній та професійній діяльності.

Для формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу важливо застосовувати особистісно-орієнтований підхід, що дозволяє тлумачити розвиток професійної відповідальності як єдність двох психологічних підструктур здобувача освіти: особистісної, що включає мотиваційний та аксіологічний компоненти, та поведінкової, яка охоплює способи реалізації відповідальної поведінки фахівця у різних ситуаціях. В умовах застосування особистісно-орієнтованого підходу трансформується роль викладача, який створює умови для роботи студентів із власним досвідом – навчальним, особистим, професійним. Майбутні фахівці дістають можливість якнайповніше розвивати власні здібності, планувати наукову та дослідницьку діяльність, ухвалювати самостійні рішення та нести за них відповідальність, адаптувати освітні цілі до своїх професійних інтересів, усвідомлювати власний освітній прогрес при побудові та реалізації індивідуальної траєкторії навчання.

Аксіологічний підхід трактується як «...своєрідна філософсько-педагогічна стратегія, яка ґрунтується на ідеї пріоритету загальнолюдських цінностей і самоцінності кожної особистості та визначає перспективи подальшого вдосконалення системи освіти й оптимального використання педагогічних ресурсів відповідно до вимог сучасного суспільства» [250, с. 35].

Як зауважує Т. Варенко, «...аксіологічно зорієнтована педагогічна освіта спрямована не на підготовку знеособлених молодих кваліфікованих кадрів, а на досягнення результативності в загальному та професійному розвитку особистості студента через розкриття його персонального професійно-особистісного потенціалу» [34, с. 163].

У контексті нашого дослідження надзвичайно актуальними стають слова С. Білозерської про трансформацію змісту професійної педагогічної освіти на аксіологічних засадах: «У формуванні змісту освіти аксіологічний підхід визначає й умови емоційно-ціннісного переживання і ціннісного становлення особистості у системі освіти. Загальний шлях формування емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності означає не закладання готових мотивів і цілей у свідомість студента, а необхідність постановки його в такі умови і ситуації розгортання активності, де бажані мотиви і цілі відклалися і розвивалися б з урахуванням і в контексті минулого досвіду, індивідуальності, внутрішніх прагнень, переконань самого студента» [25, с.76-77]. Очевидною виявляється потреба моделювати такі ситуації освітньої взаємодії в підготовці майбутнього педагога, які стимулюватимуть його відповідальний вибір на засадах суспільних цінностей загалом і педагогічної професії зокрема, дозволятимуть виявляти власну суб'єктну позицію у різних контекстах соціальної взаємодії – як в освітньому середовищі закладу, так і в особистому й громадському житті [141; 256].

Таким чином, виокремлені нами наукові підходи стають теоретичним базисом експериментальної методики формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу на всіх етапах їхнього професійного становлення.

Складовими елементами *операційно-змістового блоку* є педагогічні умови (форми, методи, засоби формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності), дібрані відповідно до особливостей кожного з етапів професійного становлення студентів педагогічного коледжу.

Процес формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності передбачає реалізацію комплексу педагогічних умов: організація педагогічного супроводу становлення суб'єктної позиції як основи відповідального ставлення студентів до професійної діяльності; моделювання ситуацій відповідального вибору на різних етапах професійної підготовки майбутніх педагогів; створення в освітньому середовищі педагогічного коледжу системи взаєностосунків між суб'єктами освітнього процесу, що сприяє інтеріоризації досвіду відповідальної поведінки.

Представлені у моделі формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу форми, методи, прийоми роботи, активним суб'єктом яких виступає кожен учасник освітнього процесу, покликані забезпечити засвоєння основних знань і цінностей педагогічної етики і моралі, академічної доброчесності і відповідальної педагогічної поведінки, пов'язані з новими підходами та технологіями виховного впливу на майбутнього педагога.

*Критеріально-оцінювальний блок* представлений критеріями, за результатами вивчення яких можуть бути визначені рівні сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу – рефлексивний, виконавський, формальний. Сюди ж ми віднесли і діагностичний інструментарій для визначення рівнів відповідального ставлення до педагогічної діяльності.

*Результативний блок* моделі представляє результат дослідно-експериментальної роботи – високий рівень сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу.

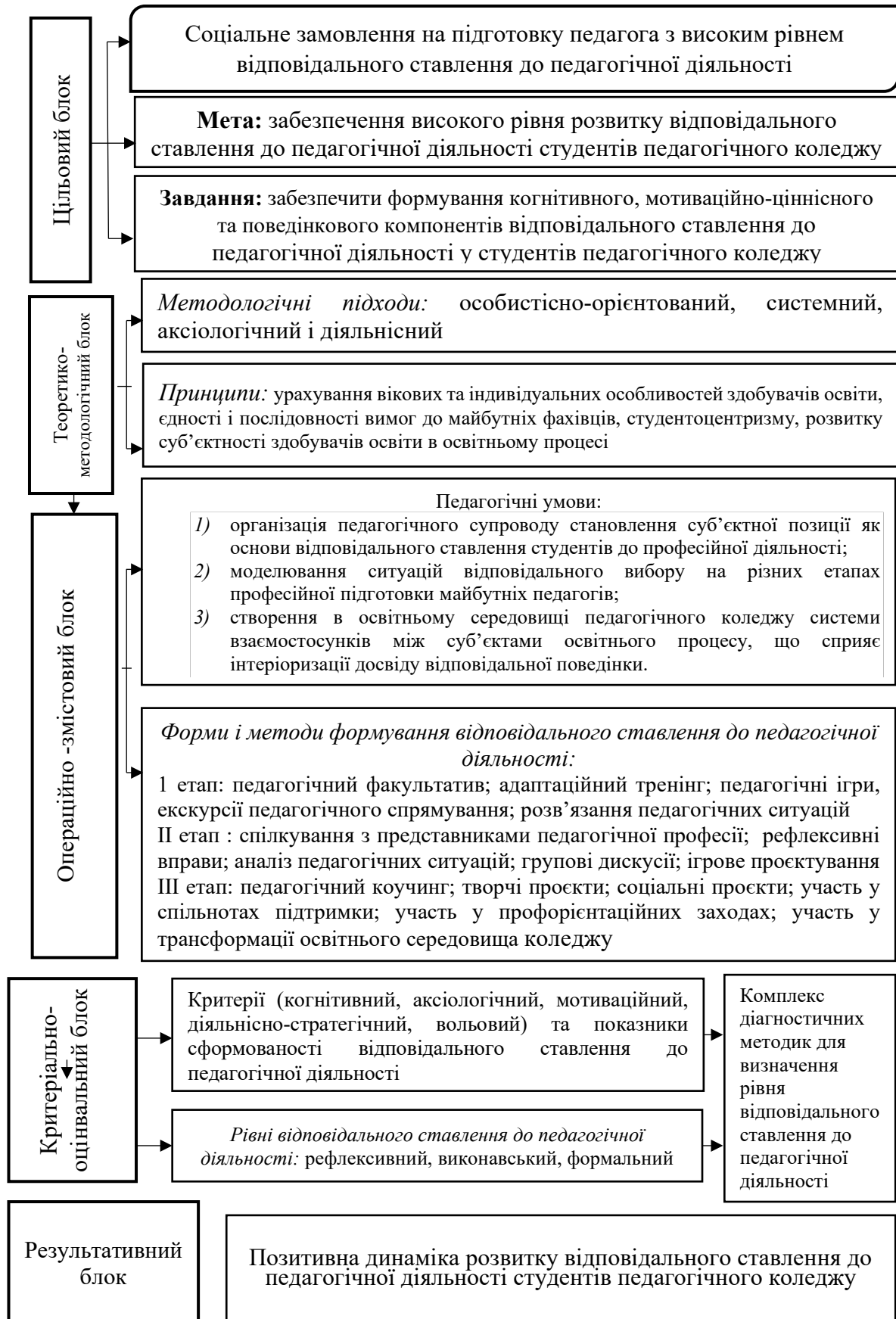


Рис. 2.7 Структурно-функціональна модель формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів

*педагогічного коледжу*

*Джерело: розроблено авторкою*

Ефективне формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу покликана забезпечити розроблена структурно-функціональна модель, яка містить усі основні елементи і ознаки виховної системи: мету, теоретико-методологічні підходи, зміст, принципи, методи і форми, педагогічні умови формування, критерії, показники і рівні сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності.

### **Висновки до другого розділу**

На основі аналізу психолого-педагогічних наукових джерел визначені критерії і показники сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу, що відображають зміст структурних компонентів цього комплексного особистісно-професійного утворення.

Показниками *когнітивного критерію* є: обізнаність з морально-етичними нормами професійного спілкування та культури педагогів; знання у галузі професійних обов'язків педагога; уявлення про особистісні і професійно важливі якості педагога; гнучкість і критичність мислення у розв'язанні педагогічних ситуацій; рефлексивні вміння, здатність прогнозувати наслідки обраних стратегій професійної поведінки.

Показниками *мотиваційного критерію* відповідального ставлення визначено: інтерес до професії; неупередженість, справедливість, орієнтація на педагогічну творчість, здатність і готовність до самовдосконалення.

*Аксіологічний критерій* характеризується: усвідомленням цінності навчання, виховання та розвитку дитини; гуманістичною спрямованістю діяльності; розумінням значущості етичних норм спілкування для успішної професійної діяльності педагога; здатністю враховувати інтереси усіх суб'єктів освітнього процесу; розумінням власної ролі, функцій і суспільної місії в середовищі закладу освіти.

У якості показників *діяльнісно-стратегічного критерію* ми розглядаємо готовність до виконання професійних обов'язків різноманітними способами; сформованість дій з попередження дисциплінарних і технологічних порушень; уміння конструктивно розв'язувати і попереджувати конфлікти; володіння прийомами вербального та невербального спілкування; уміння налагоджувати конструктивні міжособистісні стосунки; вміння створювати емоційно комфортні умови для здобувачів освіти.

*Вольовий критерій* проявляється через вольові якості майбутнього фахівця (цілеспрямованість, рішучість, самостійність, наполегливість, ініціативність, стресостійкість), уміння саморегуляції.

Відповідно до визначених критеріїв і показників було підібрано комплекс діагностичних методик, які дали можливість на констатувальному етапі дослідження визначити й описати три рівні сформованості відповідального ставлення до діяльності студентів педагогічного коледжу: *високий (рефлексивний), середній (виконавський) і низький (формальний)*.

На основі узагальнення результатів констатувального етапу дослідження виявлено, що високий (рефлексивний) рівень сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності притаманний лише 15% студентів педагогічного коледжу (15,2% – ЕГ, 14,8% – КГ), середній (виконавський) рівень демонструють 43,7% учасників експерименту (44% – ЕГ, 43,4 % – КГ), на низькому (формальному) рівні перебувають 41,3% студентів (40,8% – ЕГ, 41,8 – КГ).

Формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу є системним і складно структурованим процесом, що знайшов своє відображення у розробленій структурно-функціональній моделі, яка складається з п'яти блоків (цільового, теоретико-методологічного, операційно-змістового, критеріально-оцінювального та результативного) і комплексно відображає мету, завдання, принципи, педагогічні умови, форми, методи, етапи та рівні формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту засвідчив невисокий рівень сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу, і виявив необхідність пошуку нових методичних підходів і визначення педагогічних умов цілеспрямованого формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності здобувачів освіти під час їхньої професійної підготовки у педагогічному коледжі.

Зміст розділу висвітлено у таких публікаціях авторки дисертаційного дослідження: [80; 81; 186; 190].

### РОЗДІЛ 3

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ І МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

### 3.1. Педагогічні умови формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу

Сучасний етап розвитку педагогічної науки характеризується тенденціями глобалізації, інтернаціоналізації, демократизації освіти, що посилюють роль відповідальності фахівців освітньої галузі; концептуалізацією ідей саморозвитку, самовиховання і самовдосконалення особистості в освітньому процесі, спрямованістю на розвиток активної суб'єктної позиції молоді. Виразними на часі постають питання розвитку морально-етичних засад педагогічної праці, формування соціальної і професійної відповідальності майбутнього педагога, що потребує якісного методичного забезпечення виховної роботи в закладі вищої освіти.

Розуміння методичного забезпечення, представлене в наукових розвідках А. Алексеєнка, В. Бикова, І. Зязюна, В. Кременя, О. Комліченко, Л. Лук'янової, Н. Маланюк та ін. пов'язується зі спеціально створеними педагогічними умовами [6; 10; 108; 139; 155; 175; 265; 278; 279].

Н. Маланюк зауважує, що навчально-методичне забезпечення являє собою «...сукупність навчальних та методичних матеріалів, що відтворюють зміст освітнього процесу, визначають його структуру та прогнозують результат освітньої діяльності, а також містять певний алгоритм протікання освітнього процесу в закладі освіти (фахової передвищої, вищої)» [155].

Д. Возносименко трактує методичне забезпечення як «систему взаємодії викладача та студента, що включає, окрім методичного оснащення (навчальних і робочих програм, методичних розробок, дидактичних посібників) такі компоненти, як апробація та впровадження у практику ефективних моделей, методик, технологій тощо» [52, с. 33].

Ідеї реалізації методичного забезпечення через сукупність певних умов знаходять своє втілення в посібнику І. Прокопенка, О. Іонової, В. Євдокимової та ін. «Педагогічні технології в підготовці вчителів» [180].

Наведені вище міркування дають підстави розглядати методичне забезпечення формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу як сукупність педагогічних умов, реалізація яких потребує визначення етапів їх втілення, формулювання мети, завдань, вибір форм, методів і засобів досягнення цілей кожного етапу.

У рамках нашого дослідження було організовано і проведено формувальний експеримент з формування відповідального ставлення студентів педагогічного коледжу до професійної діяльності. Експеримент заснований на обґрунтуванні та практичній апробації моделі та педагогічних умов ефективного формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу. Експериментальна робота передбачала комплексне психодіагностичне обстеження здобувачів освіти усіх курсів педагогічного коледжу з метою визначення сформованості компонентів відповідального ставлення до педагогічної професії (когнітивного, мотиваційно-ціннісного, поведінкового) на різних рівнях їхнього прояву (рефлексивному, виконавському, формальному); розробку і впровадження педагогічного супроводу становлення суб'єктної позиції як основи відповідального ставлення студентів до професійної діяльності; визначення й перевірку ефективності педагогічних умов формування відповідального ставлення студентів педагогічного коледжу до педагогічної діяльності на засадах системного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, аксіологічного та компетентнісного підходів упродовж усіх етапів експериментальної роботи.

На основі описаних підходів нами було виокремлено три педагогічні умови формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу.

*Перша педагогічна умова* формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності – *організація педагогічного супроводу становлення суб'єктної позиції як основи відповідального ставлення студентів до професійної*

діяльності забезпечувалась структуруванням виховних впливів на кожному з етапів здійснення супроводу і вибором тих складових змісту професійної освіти, що найповніше дозволяють сформувати усі компоненти досліджуваної якості – когнітивний, мотиваційно-ціннісний, поведінковий. На практиці це виявилось у виборі змісту і форм навчальних занять, позааудиторної роботи, виховних заходів, кінцевою метою яких було формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності. Ці виховні впливи базувались на принципах урахування вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти, єдності і послідовності вимог до майбутніх фахівців, розвитку суб'єктності здобувачів освіти в процесі навчання і виховання.

Педагогічний супровід у контексті нашого дослідження розглядається як супровід професійно-життєвого шляху майбутнього фахівця сфери освіти, що передбачає рух разом із ним, поряд із ним, а інколи – попереду нього. На тип і характер професійного зростання і розвитку відповідального ставлення до професійної діяльності потужний вплив справляє здійснення професійного вибору здобувачем освіти, оскільки професійна кар'єра розпочинається саме з вибору, а в ході свого професійного розвитку майбутній фахівець постійно потрапляє в ситуації морально-етичного, професійного, соціального чи правового вибору, і здійснює його, керуючись власними ціннісними орієнтаціями, особистісними і професійними цілями, нормами і правилами професійної поведінки.

Формування відповідального ставлення студентів до педагогічної діяльності як особистісно-професійної якості майбутнього вчителя – процес тривалий, складний, не завжди прогнозований, що протікає під впливом не лише спеціально організованих педагогічних умов, але й залежить від низки інших факторів на різних етапах професійного становлення фахівця – здобувача освіти.

Проблема формування відповідального ставлення не є достатньо розробленою у вітчизняній науці, особливо на етапі фахової передвищої освіти, що й посилює її актуальність і своєчасність.

Проведений у ході дисертаційного дослідження аналіз поняття «супровід» виявив, що воно є спорідненим з поняттями «взаємодія», «підтримка», «допомога».

«Підтримка – те, що підтримує кого-, що-небудь, служить опорою комусь, чомусь» [233]. «Взаємодія – це взаємний зв'язок між предметами у дії, а також погоджена дія між ким-, чим-небудь» [232]. «Допомога – сприяння, підтримка в чому-небудь. Матеріальна підтримка. Захист, порятунок у біді. Сприяння в лікуванні, полегшення страждань. Ті, хто приходить на допомогу кому-небудь» [208]. Супровід трактується здебільшого наступним чином: «рухатись поряд, підтримувати». У сенс цього поняття закладені ідеї спільного шляху в просторі і часі, спільної активності обидвох сторін взаємодії, обидвох суб'єктів діяльності і надання допомоги тому, кого супроводжують.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних публікацій з проблеми педагогічного супроводу становлення майбутнього фахівця дозволяє дійти висновку про те, що терміном «педагогічний супровід» послуговуються доволі часто і в різних контекстах. При цьому основний сенс поняття стосується спрямованості названого процесу на проектування майбутнього суб'єкта, якого супроводжують.

Вітчизняні дослідниці Т. Краснощок та І. Кравцова зауважують, що «педагогічний супровід зосереджений на розвитку того, чим особистість володіє, але воно усвідомлено, розкрито й реалізовано нею на недостатньому рівні. Отже, педагогічний супровід спрямований на створення за допомогою педагогічних засобів й методів з використанням психологічних інструментів умов для саморуху, розвитку самості, самостійності майбутнього фахівця» [138, с. 34-38]. Таким чином, доходять висновку науковиці, «головне призначення і сфера реалізації педагогічного супроводу – саморозвиток особистості», визначаючи педагогічний супровід «як цілеспрямовану, неперервну суб'єкт-суб'єктну взаємодію педагога і студента, яку має бути спроектовано на основі системної діагностики інтересів, здібностей, прагнень майбутнього фахівця. Вона здійснюється шляхом створення умов для розкриття й реалізації його особистісного потенціалу в середовищі закладу вищої освіти на всіх етапах неперервної освіти завдяки набуттю ним досвіду самостійного й відповідального розв'язання актуальних проблем розвитку й саморозвитку, що постають під час професійної підготовки» [138, с.35].

Цим думкам суголосне твердження І. Семененко: «Під педагогічним супроводом розуміється така навчально-виховна взаємодія, у ході якої студент діє за задалегідь відомими нормами, а педагог створює умови для ефективного здійснення цієї дії» [227, с. 346-351].

Таким чином, педагогічний супровід являє собою цілеспрямовану, неперервну суб'єкт-суб'єктну взаємодію педагога і здобувача фахової передвищої та вищої освіти, передбачаючи набуття майбутнім фахівцем досвіду ухвалення ефективних рішень щодо вибору власного шляху у професійному середовищі, розвитку особистісної суб'єктності. Метою педагогічного супроводу майбутніх фахівців є сприяння їм у виборі і реалізації індивідуальної освітньої траєкторії в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти. Супровід не ставить за мету формування особистості із заданими властивостями, а створює умови для повноцінного прояву й розвитку соціальних та професійних функцій здобувачів освіти.

Досліджуючи ідею педагогічного супроводу у вищій професійній освіті, зокрема в закладах педагогічної освіти, ми знайшли підґрунтя для побудови власної концепції педагогічного супроводу виховання відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу в науковому доробку і практичному досвіді представників гуманної педагогіки – Шалви Амонашвілі, Василя Сухомлинського, Станіслава Крука, Ірени Стульпінене, Д. Озолса та ін. [8; 42].

У зарубіжних дослідженнях проблема супроводу бере свій початок в ідеях Д. Дьюї, Е. Паркхерст, У. Кілпатріка, Е. Коллінгса, А. Лая та ін. Ідеї педагогічного супроводу учнів і студентів наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття глибоко розроблялись представниками конструктивістських теорій навчання – П. Вацлавік, Д. Таназулас, Е. фон Глазерсфельд та ін. [97; 292; 301].

Контекст сучасних європейських та американських досліджень педагогічного супроводу розширюється за рахунок впровадження в освітню практику інклюзивного та дистанційного (онлайн) навчання. Це призводить до

появи локальних і спеціальних технологій педагогічного супроводу, орієнтованих на конкретні категорії здобувачів освіти. Для нашого дослідження інтерес становлять ті технології педагогічного супроводу, що безпосередньо спрямовуються на особистісний і професійний розвиток здобувачів вищої професійної освіти.

П. Кубб та Е. Якель стверджують, що педагогічний супровід учнів і студентів тісно пов'язаний із соціальними та культурними процесами, що позначаються на стилі навчання і взаємодії між дітьми і педагогом. Дослідники розуміють педагогічний супровід в освітньому процесі як створення умов для розвитку культурної і соціальної ідентичності здобувачів освіти [288].

Іспанські науковці Р. Глайз, М. Ромеро та ін. дослідили, що педагогічний супровід студента в освітньому процесі (під час вивчення мистецьких дисциплін) передбачає, щонайперше, олюднення особистості, яке починається з позитивного сприйняття студента, а не з дегуманізації – ставлення до студента як до пасивного об'єкта навчальної взаємодії, негативного сприйняття студента [293].

Освітня установа, стверджують дослідники, повинна бути сферою «навчання суб'єкта поваги та прийняття інших, насамперед і тих, хто не схожий на нас», а належним чином організований супровід студента у закладі освіти сприятиме формуванню в майбутнього фахівця і громадянина «безпечної поведінки для матеріалізації багатовимірної концепції людини і разом із тим – покращання життя в суспільстві». Такий супровід реалізується через «зв'язок різних навчальних контекстів (навчання академічне та неформальне навчання), які надають студентам досвід інтегральний, роблячи з них не вмістилища інформації без критичного сенсу, а усвідомлюючи вплив його (досвіду) застосування на благо людства» [293].

Е. фон Глазерсфельд виділяє такі «настанови» навчання: «1. Навчання має починатися не з постулювання певних істин, а зі створення можливостей для стимуляції мислення у студентів. 2. Викладачеві недостатньо бути добре обізнаним із предметом, слід також вміти створити дидактичні ситуації використання нового знання. 3. Для успішного засвоєння студентами нового складного матеріалу викладач має враховувати базисні «наївні» поняття, якими попередньо володіють студенти, –

таким чином легше зрозуміти різницю у сприйнятті різними студентами однакового матеріалу (чи цей матеріал несуперечливо узгоджується з «базовим», чи вимагає відмови від попередньо засвоєного, адже студент – не *tabula rasa*). 4. Вказівка на помилку без доступної аргументації – це шлях до втрати студентом мотивації до навчання. 5. Слід стимулювати рефлексивне мислення включно з найпростішими засобами: наприклад, просити описати хід думок» [цит. за 276, с.191-195].

Як бачимо, спільним у визначенні поняття педагогічного супроводу майбутнього фахівця як у вітчизняних, так і в зарубіжних дослідників стає гуманна основа взаємодії між педагогом і здобувачами освіти, орієнтація на культурні і соціальні відмінності й створення умов для розвитку й саморозвитку кожного суб'єкта освітнього процесу.

Зважаючи на сказане, визначаємо педагогічний супровід формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності в студентів педагогічного коледжу як створення відповідних умов у середовищі закладу освіти для розвитку суб'єктності майбутніх педагогів через усвідомлення ними важливості і необхідності виконувати власні професійні обов'язки відповідно до правових, професійних, морально-етичних норм і правил з урахуванням інтересів і потреб усіх учасників освітнього процесу, суспільних запитів і очікувань; формування відповідальної професійної поведінки на основі кращих зразків діяльності та досвіду представників освітньої сфери.

Як показало наше дослідження, реалізація ідеї педагогічного супроводу в освітньому процесі педагогічного коледжу вимагає дотримання певних принципів, до яких ми відносимо: гуманність; орієнтацію на потреби особистості і суспільства, гнучкість і послідовність застосування методів і прийомів педагогічного супроводу; комплексність і систематичність, індивідуальний підхід до кожного здобувача освіти, етапність організації супроводу.

Сенс супроводу полягає у створенні таких умов, у ході впровадження яких кожен студент матиме можливість побачити, пережити, апробувати різноманітні варіанти поведінки для розв'язання професійних проблем і ухвалення відповідальних рішень, обрати шлях власної професійної

самореалізації і самоствердження себе як майбутнього фахівця в контексті виконання своїх професійних і соціальних обов'язків. Продемонструвати альтернативні шляхи і навчити їх використовувати – основне завдання викладачів закладу освіти, які здійснюють педагогічний супровід.

Реалізація цілей педагогічного супроводу виховання відповідального ставлення до професійної діяльності забезпечується його освітніми і соціальними функціями.

Функції педагогічного супроводу здобувачів освіти вітчизняні науковці В. Квас і О. Ярошинська розподіляють на дві групи. Перша група функцій стосується змісту й форм самостійної роботи майбутніх фахівців: «...розвивальна – здійснення цілеспрямованого впливу на індивідуальну освітню діяльність з метою формування елементів мотиваційно-ціннісного, гносеологічно-творчого та особистісно-діяльнісного компонентів готовності до професійної діяльності; мотиваційна – спільна взаємодія із суб'єктом задля визначення його інтересів, цілей, можливостей та шляхів подолання проблем; адаптаційна, яка забезпечує пристосування студента до нових навчальних ситуацій, адекватного вибору дій у невідомих умовах, змінених обставинах життєдіяльності; корекційна – визначає спрямованість педагогічних дій на якісні зміни в здобутках студента та його діяльності й поведінці» [120, с. 67]. До другої групи функцій науковці віднесли управлінські: «діагностична забезпечує виявлення причин появи проблем у процесі навчання; прогностична функція – вибір оптимальних засобів для вирішення виявлених проблем; проектувальна забезпечує створення програми індивідуальної навчальної діяльності студента, створення моделі навчальної діяльності студента, його індивідуальної навчальної траєкторії; організаторська – залучення студентів до навчально-виховних ситуацій з метою мотивування їх до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення» [120, с. 67].

Вважаємо, що основними освітніми функціями педагогічного супроводу становлення суб'єктної позиції як основи відповідального ставлення студентів педагогічного коледжу до професійної діяльності є розвивальна і підтримувальна: розвивальна функція передбачає формування професійної ідентичності

майбутнього фахівця через усвідомлення системи професійних обов'язків і цінностей. Вона реалізується через створення викладачем ситуацій розвитку суб'єктної позиції студентів як майбутніх фахівців (ці ситуації сприяють розкриттю особистісного потенціалу і стимулюють ухвалення відповідальних професійних рішень). Функція підтримки передбачає спільне визначення разом зі здобувачем освіти особистісних і професійних труднощів і пошук шляхів їх подолання. Ця функція реалізується через виявлення суб'єктивних перешкод для продуктивного навчання й професійного розвитку і адекватний вибір спільно зі здобувачем освіти оптимальних стратегій подолання визначених проблем. Соціальна функція педагогічного супроводу становлення суб'єктної позиції як основи відповідального ставлення студентів педагогічного коледжу до педагогічної діяльності передбачає формування навиків успішної взаємодії і ефективної комунікації, що відповідає нормам і правилам суспільної поведінки і освітньої практики. Вона реалізується шляхом залучення майбутніх фахівців до участі в різноманітних соціальних і освітніх проєктах, наукових заходах, творчій діяльності.

Аналізуючи педагогічні умови розвитку відповідального ставлення до педагогічної діяльності, дослідники стверджують, що актуалізацію професійної відповідальності як значущої професійної якості потрібно починати ще з перших днів навчання у закладі освіти (К. Бабак, В. Квас, І. Краснощок, Р. Мойсеєнко, І. Семененко, О. Столяренко та ін.) [12; 120; 138; 164; 227; 244]. Ми поділяємо думку науковців стосовно того, що процес формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності є за своєю суттю процесом розвитку морально-етичних якостей майбутнього педагога, і повинен мати системний, цілісний характер, засновуючись на взаємодії і наступності етапів професійної підготовки і післядипломної освіти, самоосвіти і саморозвитку під час безпосереднього виконання професійних посадових обов'язків [12; 164; 239].

Сучасний етап розвитку вищої педагогічної освіти обумовлює необхідність формування в студентів цілісного уявлення про свій майбутній професійний шлях і траєкторію власного особистісно-професійного становлення як фахівця. Це уявлення може бути сформоване завдяки систематичній і цілеспрямованій роботі з

молоддю щодо засвоєння нею соціально значущих та професійно важливих якостей, цінностей, стимулювання потреби в саморозвитку й самовдосконаленні. «Під професійним становленням фахівця розуміють процес прогресивної зміни його особистості внаслідок соціальних впливів, професійної діяльності і власної активності, спрямованої на самовдосконалення і самоздійснення. Становлення обов'язково передбачає потребу у розвитку і саморозвитку, можливість і реальність її задоволення, а також потребу у професійному самозбереженні...це формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих та професійно важливих якостей і їх інтеграція, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності у відповідності до індивідуально-психологічних особливостей людини» [129, с. 9].

Такі міркування вказують на необхідність обґрунтування *другої педагогічної умови – моделювання ситуацій відповідального вибору на різних етапах професійної підготовки майбутніх педагогів.*

Зупинимось окремо на кожному з етапів професійного становлення фахівця. Адаптаційний період – перший семестр навчання в закладі фахової передвищої освіти – характеризується, щонайперше, особистісною орієнтацією на вибір педагогічної професії, знайомством з психолого-педагогічною літературою, особливостями роботи педагогів.

Опитування здобувачів освіти першого курсу педагогічних коледжів засвідчило, що відповідальне ставлення до педагогічної діяльності не входить до переліку десяти найважливіших якостей педагога. Цей факт свідчить, що відповідальне ставлення до педагогічної діяльності ще не є усвідомленою професійною якістю. Натомість опитування, проведені нами серед здобувачів освіти II- IV курсів, які вже пройшли першу педагогічну практику, показали, що більшість здобувачів освіти (майже 80%) починають усвідомлювати і виявляти відповідальність за результати власної педагогічної діяльності. Особливо ефективним виявляється підетап педагогічної практики: залученість до розв'язання різного роду практичних ситуацій, педагогічних проблем і конфліктів, розширення кола професійного спілкування – з колегами, здобувачами дошкільної, початкової,

загальної середньої освіти, батьками дітей – сприяє формуванню настанови на якісне виконання професійних обов'язків, дотримання морально-етичних норм поведінки, усвідомлення соціально-правової відповідальності фахівця. На цьому підетапі також важливою виявляється аналітична діяльність здобувачів освіти: здатність аналізувати реальну освітню практику – навчальні заняття, виховні заходи, позакласну й позашкільну роботу з дітьми, методику викладання окремих навчальних предметів, демонстровану вчителями, дотримання педагогами своїх посадових інструкцій і обов'язків (а також санкцій за порушення цих нормативних приписів). Така аналітична діяльність здійснюється, насамперед, у змодельованих в освітньому процесі ситуаціях відповідального вибору, що передбачають ухвалення відповідальних рішень, вибір власної стратегії відповідальної професійної поведінки, демонстрацію відповідального ставлення до здобувачів освіти та загалом до усіх суб'єктів освітнього процесу.

Такі завдання можуть бути виконані з максимальною користю в тому випадку, коли студент визначається зі своєю ініціативною позицією, вступає в активний діалог з об'єктом пізнання (педагогічне явище, процес, освітній результат тощо), ставить питання й не зупиняється на досягнутому, прагне рухатись далі.

Для майбутнього педагога важливо враховувати не тільки засвоєння знання як такого, а вилучення з масиву інформації власного, особистісного знання, не запропонованої ззовні оцінки, а побудову власних оцінних суджень, не реалізацію заданої діяльності, а вироблення власного педагогічного стилю, способу самовираження через цю діяльність. У зв'язку з цим постає питання самоактуалізації майбутнього вчителя. Самоактуалізація має два важливих значення: нею можна послуговуватись у контексті мотивації, тобто трактувати як мотив для найбільш повного задоволення особистісних можливостей. По-друге, згідно з теорією особистості А. Маслоу, самоактуалізація є завершальною стадією розвитку особистості. На цьому рівні людина стоїть над проблемами довколишнього світу, але не долає їх. Особистість, що досягла рівня самоактуалізації, сприймає і приймає себе цілісно, разом зі своїми чеснотами, недоліками, обмеженнями, і відчуває потребу в творчості у всіх аспектах життя [307].

Тільки в цьому випадку майбутній педагог, а потім і вчитель-професіонал, зможе продуктивно, на високому рівні компетентності усвідомити власну відповідальність за розв'язання таких принципово важливих завдань, як вибір змісту навчання, добір найбільш ефективних методів і прийомів навчання, діагностику й прогнозування розвитку особистості учня, створення всієї системи умов, що забезпечують особистісний розвиток здобувачів освіти.

На етапі навчальної діяльності – тобто в основному періоді розвитку відповідального ставлення до педагогічної діяльності – педагогічний супровід студентів педагогічного коледжу має зосереджуватися на формуванні професійної ідентичності здобувачів освіти і спрямовуватись на становлення образу «Я-професіонала».

На переконання багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців, «для сучасного світового ринку праці все більш цінними стають майбутні фахівці з високим рівнем сформованості професійної ідентичності. Саме тому професійна ідентичність майбутнього педагога є гарантом успішної майбутньої професійної діяльності» [254, с. 410].

Професійна освіта є джерелом формування професійної ідентичності, реалізація якої відбувається на основі цілеспрямованої активності особистості, що включає професійне навчання, професійне виховання і самовиховання [254, с. 411].

Вважаємо, що для формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності в студентів педагогічного коледжу необхідним є розвиток в них професійної ідентичності, яка забезпечує конструювання образу «Я-професіонала» через уявлення про власні професійні можливості, здібності, співвідношення вимог довколишнього середовища з реальною можливістю відповідати цим вимогам.

Людина як соціальна істота характеризується не лише індивідуальною, а й груповою ідентичністю, яка пов'язана з ототожненням себе з певною групою чи спільнотою [44, с. 59].

Цінним для нашого дослідження є зауваження науковиці К. Іващенко, яка зазначає, що «Ми-ідентичність членів групи формується не в результаті самостійно усвідомленої необхідності визначення себе як частини певної спільноти, а скоріше

як результат соціального запиту. Питання приналежності до групи виникає в індивіда не саме по собі, а як реакція на спілкування з оточенням» [215, с. 10].

Групова ідентичність – завжди результат вибору індивіда. Якщо цей вибір було зроблено відповідально, усвідомлення належності до певної спільноти буде комфортним і не становитиме загрози соціальним взаєминам, сприятиме соціальній самореалізації. Якщо вибір групової ідентичності був безвідповідальним, стихійним – наслідки для людини можуть бути несприятливими. «Таким чином, відповідальність перед іншими людьми, які спів-існують і співпрацюють разом зі мною, є важливим фактором ідентифікації. Ідентичність не є приватною справою, вона вимагає визнання. Однак у сучасному суспільстві людина змушена виконувати кілька соціальних ролей одночасно – при тому, що вони також змінюються. Те, за що вона відповідальна в одному випадку, в іншому залишається поза межами її відповідальності. Так само і суспільство вимагає від різних соціальних ролей різні способи поведінки, які також не задані раз і назавжди. Таким чином, ідентичність людини виявляється взаємопов'язаною з проблемою оволодіння самим собою», – слушно зауважує А. Кравченко [137, с. 98-108].

Ідентичність фахівця безпосередньо пов'язана із самоздійсненням, наявність якого забезпечується суб'єктною позицією особистості: «Кожна людина створює власний дизайн свого життя, і конструювання ідентичності позначається на способі життя в соціумі... наповнена індивідуальним смислом існування, ідентичність переживається і проживається не тільки як суб'єктивний феномен, а як об'єктивна складова сучасного світу» [280, с.495].

Ідентифікація себе з представниками професійної педагогічної спільноти, самосприйняття власної професійної індивідуальності вимагає постійного спілкування з представниками своєї професійної галузі, в результаті якого формуються складові образу «Я-професіонала». До таких складових дослідники відносять, поряд з іншими якостями, відповідальне ставлення до професійних обов'язків (сумлінність виконання професійних функцій) і відповідність поведінки нормам професійної етики [318].

Важливу роль у формуванні професійної ідентичності майбутнього фахівця відіграє самооцінка, – зауважує український дослідник О. Колечко [130]. «Високий і середній рівень професійної самооцінки студента», – акцентує дослідник, – «позитивно впливає на формування таких компонентів професійно-педагогічної спрямованості особистості, як «ставлення до себе як до вчителя», «позитивне ставлення до предмета», – засновуючись на проведених раніше емпіричних дослідженнях. Автор стверджує, що «формування професійно-педагогічної самоідентичності стає можливим у процесі виконання професійно-педагогічної діяльності під час педпрактики» [130, с. 229]. Дослідження, проведене О. Колечком, виявило, що до середини періоду здобуття вищої педагогічної освіти студенти ідентифікують себе як здобувача вчительського фаху і майбутнього професіонала, на останніх курсах, особливо після проходження педагогічної практики, навчально-професійна ідентичність поступово трансформується в ідентичність суто професійну, оскільки студенти вже випробували себе у практичній педагогічній діяльності [130, с.236].

І. Мельник, розвиваючи думки В. Галузьяка, І. Дружиніної та ін., виокремлює такі чинники розвитку професійної ідентичності майбутнього педагога: «професійна обізнаність, емоційно позитивне сприйняття професії та себе як майбутнього професіонала; усвідомлення належності до обраної професії, ототожнення індивіда з професійною групою; наявність соціальних перспектив професійної самореалізації; можливість спілкування з фахівцями – представниками професійної спільноти; прийняття норм і цінностей професійної спільноти; опанування професійної термінології, оволодіння інформацією про видатних попередників-представників обраної професії; знання професійних міфів, прикмет, зовнішніх атрибутів обраної професії» [59; 158, с. 159].

Загалом до факторів формування професійної ідентичності майбутнього педагога дослідники відносять індивідуально-особистісні (система ціннісних орієнтацій, мотивація, суб'єктивний образ професії, особливості самооцінки власних особистісно-професійних якостей, співвідношення між образами «Я-професіонала» – реальним та ідеальним); освітні (форми й методи професійної

підготовки майбутнього вчителя, особливості спілкування викладачів закладу освіти зі студентами, особистісне включення здобувачів освіти в навчальну діяльність, проблемність і практичну спрямованість навчального матеріалу і методів роботи із ним); соціально-професійні (відповідне середовище, в якому формується студент як майбутній вчитель, маючи можливість засвоїти норми і правила, закони і приписи професії, особливості професійної культури і етики; сюди також відносять затребуваність фахівців на ринку праці, престиж професії в суспільстві, достатній рівень заробітної плати).

З огляду на викладене вище, можемо визначити ті фактори, які безпосередньо впливатимуть на розвиток професійної ідентичності студентів педагогічного коледжу в другому – основному – періоді формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності й зумовлюватимуть специфіку реалізації педагогічного супроводу цього процесу: *фактори безпосереднього особистісного впливу* на здобувачів освіти і *фактори середовища*, які чинять опосередкований вплив на формування професійної ідентичності, що забезпечує відповідальне ставлення до професійної діяльності.

*Третя* визначена нами педагогічна умова ефективності процесу формування відповідального ставлення студентів педагогічного коледжу до педагогічної діяльності – створення в освітньому середовищі педагогічного коледжу системи взаєностосунків між суб'єктами освітнього процесу, що сприяє інтеріоризації досвіду відповідальної поведінки.

Актуалізація проблеми середовищного підходу нині пов'язана з пошуком ефективних освітніх практик як для закладу загальної середньої освіти, так і для вищої професійної. Середовище, яке оточує людину, стає одним з об'єктивних та вирішальних факторів її становлення та розвитку. Теоретик біхевіоризму Б. Скіннер стверджував, що науковими методами можна досягнути всю поведінку людини, оскільки вона об'єктивно зумовлена довколишнім середовищем, і зусилля вчених мають бути спрямовані на встановлення факторів середовища, що визначають та контролюють цю поведінку. Технологія управління поведінкою особистості, на думку Б. Скіннера, полягає в «правильному» управлінні середовищем [323]. Звісно,

з висоти поглядів нашого часу можна доволі критично поставитися до цього твердження, але залишається незаперечним той факт, що завдяки підкріпленню/непідкріпленню впливу середовища поведінка людини зазнає певних трансформацій і модифікацій (Т. Пітерс і Р. Уотермен). Для педагогічної науки є актуальним не тільки вивчення реального соціального та культурного середовища, під вплив якого підпадає людина, а й розроблення наукових підстав для проєктування та організації середовища з певними характеристиками, прямий та опосередкований вплив яких на особистість буде сприятливим і позитивним. Тобто сприйняття середовища як умови трансформується на розуміння його як фактора, ресурсу навчання, виховання та розвитку особистості.

В умовах дистанційної освіти і онлайн-навчання недостатньо реалізується потенціал середовищного підходу в освіті. Тому сьогодні є надзвичайно актуальним виявлення тих складових середовища, які мають суттєвий вплив на здобувачів освіти, розвиток їхнього досвіду, компетентностей, професійно важливих якостей [1; 30; 31; 104; 178; 187; 188; 278; 285; 326; 329]. Визначення цих елементів дозволить розробити ефективні механізми впливу середовища закладу освіти на майбутніх фахівців. Отже, середовищний підхід може стати дієвою технологією опосередкованого управління процесом освіти та розвитку особистості на всіх етапах професійної підготовки в закладі вищої чи фахової передвищої освіти.

Дослідженню потенціалу освітнього середовища закладу вищої освіти присвячені роботи М. Братко, О. Горчакової, К. Приходченко, О. Семенова, О. Ярошинської та ін. Поліаспектність поняття «освітнє середовище» призводить до появи різних ракурсів його наукового аналізу: воно розглядається і як елемент освітнього процесу, і як фактор розвитку особистості, і як засіб професійної підготовки майбутніх фахівців, і як джерело механізмів управління закладом освіти [30; 31; 124; 238; 278].

Т. Калюжна зауважує: «Концептуальні положення аксіологічно орієнтованої системи виховання полягають в тому, що молода людина, сьогоднішній студент, одночасно є носієм загальнолюдських цінностей і цінностей української культури, що сприяє розвитку національної самосвідомості і вхідного в світовий контекст

рівня культури особистості. При цьому майбутній фахівець слідує тим цінностям, які є основою його професійної діяльності і вже ним інтеріоризовані, і вибирає більш складні ціннісні орієнтації, сприяючи його особистому і професійному зростанню» [114, с. 54].

М. Климович стверджує, що «якісна професійна підготовка можлива у випадку навчання студентів усвідомлювати оптимальне співвідношення індивідуальності і середовища, гармонізувати зусилля особистості і середовища, їх взаємодію у створенні необхідних умов для професійного становлення майбутніх учителів початкової школи. Особистість і середовище повинні виступати не взаємно виключними елементами, а взаємно обумовленими складовими компонентами цілого. У педагогічно регульованому і керованому науково-методичному середовищі педагогічного коледжу у студента різко зростає потреба не тільки в оволодінні знаннями, вміннями і навичками, а й у необхідності самостійного здобування і перетворення їх у цінності, прагнення до осмисленого і нестандартного застосування в педагогічній практиці» [124]. На переконання дослідниці, середовище закладу фахової передвищої освіти надає майбутнім фахівцям можливість входження в образ свого професійного «Я», стимулює розвиток рефлексії, накопичення професійного та особистісного досвіду, усвідомлення соціальної місії свого фаху. І тому «завдання педагогічного коледжу полягає в забезпеченні якісного освітнього процесу, спроможного запустити механізми особистісного розвитку та управляти педагогічно освітнім середовищем. Неможливо забезпечити якість освітнього процесу без створення відповідного культурно-інформаційного середовища, технологічна оснащеність та архітектура якого відповідає сучасним досягненням науки і практики в сфері освіти» [124, с. 71].

Дослідниця О. Буйницька, розробляючи проблему створення моделі інформаційно-освітнього середовища університету, порушує питання про стимули професійного зростання для здобувачів освіти, якими має бути наповнене середовище закладу освіти. Оскільки розвиток відповідального ставлення до педагогічної діяльності в студентів педагогічного коледжу безпосередньо пов'язаний із зростанням і самореалізацією в професії,

вважаємо за доцільне звернути увагу на доробок науковиці і визначити обов'язкові компоненти освітнього середовища педагогічного коледжу, які стимулюють формування відповідального ставлення до професії і мотивують до відповідальної професійної поведінки майбутніх педагогів [31].

До таких стимулів відносимо, щонайперше, змістове наповнення середовища, представлене як матеріальними, так і віртуальними ресурсами: науковими (репозиторій, система е-конференцій, система е-семінарів, наукові е-журнали, система вебінарів, база наукових, в тому числі дипломних і курсових робіт викладачів і здобувачів освіти); навчальними (система е-навчання, Microsoft Imagine Academy, MOOC, EDX, відкриті е-курси тощо); контрольними (система е-деканат, система антиплагіат, система е-тестування); інформаційно-методичними (сайт коледжу, сайти підрозділів, е-бібліотека, е-каталог) [31, с. 273]. Матеріальні ресурси освітнього середовища педагогічного коледжу, представлені складовими загальної інфраструктури закладу освіти, включно з аудиторними приміщеннями, обладнанням, бібліотекою, спортивними майданчиками та рекреаційними зонами, покликані створити в здобувачів освіти особливе відчуття належності до професійної педагогічної культури. Тому важливо ще з перших днів навчання розвивати у студентів відповідальне ставлення до всіх ресурсів закладу освіти через систему виконання обов'язків з чергування, прибирання території та приміщень, ощадливого ставлення до обладнання, бібліотечної бази; корисним буде також встановлення правил поведінки у рекреаційних зонах і на спортивних майданчиках, у різних приміщеннях закладу і покладання контролю за дотриманням цих правил на самих здобувачів освіти. Лише в такому випадку ресурси освітнього середовища ставатимуть стимулами для розвитку особистісно-професійної відповідальності студентів.

На окрему увагу заслуговують наукові підходи зарубіжних дослідників освітнього середовища, які виокремлюють у його структурі компоненти, безпосередньо чи опосередковано пов'язані з психічним, фізичним, морально-етичним розвитком здобувачів освіти і педагогів. Завдяки специфіці феномену середовища його вивчення має міждисциплінарний характер. Дефініція поняття

«середовище», розуміння його феноменальних особливостей залежить від теоретичних позицій конкретної науки, конкретного дослідника.

У широкому значенні під середовищем розуміють оточення, що складається із сукупності природних, матеріальних, соціальних факторів, які безпосередньо чи опосередковано впливають на людину. Науковиця М. Братко, аналізуючи різноаспектні трактування поняття «освітнє середовище», доходить висновку, що «під освітнім середовищем розуміють багаторівневу систему умов/обставин/чинників/можливостей, яка забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкта в усіх аспектах — цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному». Авторка стверджує, що освітнє середовище варто розглядати як «загальний, сукупний, об'єднаний, інтегральний, цілісний чинник розвитку і становлення особистості, що відіграє значну роль у модифікації її поведінки, впливає на розвиток і формування здібностей, потреб, інтересів, свідомості» [30, с. 68].

Як бачимо, дослідники здебільшого розглядають освітнє середовище як сукупність факторів і ресурсів – матеріальних, просторових, предметних, соціальних, особистісних, які взаємодіють між собою, впливають один на одного, організовують середовище. Впливаючи на ці фактори і ресурси, змінюючи та збагачуючи їх, ми можемо здійснювати опосередкований вплив на всі складові освітнього процесу, у тому числі і на його результат – випускника-фахівця. Ресурси та можливості освітнього середовища закладу фахової передвищої та вищої освіти визначають напрямок його стратегії, вирізняють з-поміж інших закладів такого рівня, стають чинниками освітнього процесу.

Освітнє середовище складається з трьох компонентів: фізичного середовища, а також емоційного та інтелектуального клімату [30]. Освітній клімат належить до різних фізичних установок, контекстів та цінностей, в яких студенти здобувають освіту. Освітнє середовище позитивно впливає на мотивацію, щастя, досягнення, успіх та задоволеність здобувачів освіти [124; 251]. За останні декілька десятиліть у педагогічній практиці відбулося зрушення від передачі знань до їх конструювання. Модель передачі добре підходить для вищої освіти, що проводиться у великих

лекційних залах, де контент може поширюватись серед великої кількості студентів одночасно. Пізніші погляди інтерпретують викладання та навчання як процес накопичення знань з більш активною участю здобувачів освіти та більш інтенсивною спільною діяльністю. І такий підхід починає конструювати принципово нове освітнє середовище: в ньому вже не є провідними трансляція знань і формування умінь і навиків під керівництвом викладача, на перший план виходить взаємодія здобувачів освіти – суб'єктів освітнього процесу – під супроводом педагога – із навчальним матеріалом і між собою з паралельним розвитком у майбутніх фахівців аналітичних здібностей, критичного мислення, досвіду ефективної комунікації, навиків успішної соціальної взаємодії, формування професійної етики і цінностей.

Підсумовуючи загальний огляд підходів до конструювання сучасного освітнього середовища закладу вищої освіти, виокремлюємо такі основні положення, що сприяють розвитку відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу: організація продуктивного для навчальної взаємодії простору, що включає і аудиторні заняття, і онлайн-навчання; дотримання принципів академічної доброчесності; демонстрація зразків відповідальної етичної поведінки викладачами закладу освіти; розробка і впровадження нових методів і форм навчання, орієнтованих на взаємодію здобувачів освіти під час вивчення теоретичного матеріалу, ефективну комунікацію і продуктивність в процесі вироблення професійних умінь і навиків, формування професійних цінностей і етики.

### **3.2. Аналіз результатів експериментальної роботи**

Експериментальна перевірка ефективності обґрунтованих педагогічних умов і розробленої моделі формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності здійснювалася в освітньому процесі вітчизняних педагогічних коледжів у тісній співпраці з педагогічними колективами. Для експерименту було відібрано експериментальну (184 чол.) і контрольну (182 чол.) групи здобувачів освіти з

відносно гомогенним складом і вихідним рівнем сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності. У процесі експериментальної роботи ми розв'язували завдання: 1. Упровадження в освітній процес розробленої структурно-функціональної моделі формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності на всіх етапах професійного становлення майбутнього педагога; 2. Оцінка ефективності розробленої моделі і обґрунтованих педагогічних умов формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу.

Дослідно-експериментальна робота реалізовувалась відповідно до принципів професійної етики педагогічної діяльності – гуманності, законності, демократичності, справедливості, професіоналізму, взаємної поваги усіх суб'єктів освітнього процесу.

Відповідно до визначених педагогічних умов поетапне формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності починається ще з етапу адаптації молодих людей до умов навчання в закладі фахової передвищої освіти. З огляду на це, визначаємо в якості першої рекомендації до здійснення супроводу становлення суб'єктної позиції як основи відповідального ставлення до педагогічної діяльності на цьому етапі – орієнтацію на освоєння навчальних знань і умінь щодо професійних функцій педагога та його соціальної відповідальності – від давніх часів до сьогодення.

Форми і методи навчальної діяльності, зреалізовані на цьому етапі: 1) відвідування педагогічних факультативів (на заняттях студенти аналізували різноманітні ситуації, де виявляється відповідальна позиція педагога – як в історичній ретроспективі (на прикладах історій життя і праці Й.Г. Песталоцці, К. Ушинського, А. Макаренка, Я. Корчака), так і в наш час (історії українських учителів, які вели уроки в бомбосховищах, надавали психологічну підтримку діткам в стресових ситуаціях, викликаних веденням бойових дій в умовах війни). 2) Відвідування уроків і виховних заходів кращих учителів регіону (або в якості альтернативи: перегляд відеозаписів уроків чи виховних заходів із подальшим обговоренням побаченого за участю викладачів закладу вищої

освіти та стейкхолдерів). 3) Проведення тематичних ігор, екскурсій, де першокурсники могли спробувати себе в ролі вчителя чи вихователя і оцінити свої особистісні ресурси для подальшого розвитку в педагогічній сфері.

Проведення тематичної екскурсії для студентів першого курсу Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу «Освіта на Поділлі: від давнини до сьогодення» у Вінницькому міському краєзнавчому музеї, приуроченої до Дня вчителя 2021 року, засвідчило високий інтерес молодих людей до історичного розвитку методів навчання і виховання дітей. Так, учасники екскурсії спільно з викладачами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського змогли дізнатися, якими були дитячі ігри та іграшки в епоху неоліту (Буго-Дністровська археологічна культура (VI-IV тис. до н.е.)), як відбувалося виховання і навчання дітей у часи трипільської культури, як діти опановували різні знаряддя праці і допомагали дорослим. Оскільки екскурсія була інтерактивною, то юнаки та дівчата спробували власноруч і розтерти зерно кам'яною зернотеркою, і потовкти сухий горох у кам'яній ступі, і вполювати звіра за допомогою ручної метальної зброї – праці. Довелося екскурсантам побувати і в ролі давньоруських учнів, і в ролі студентів середньовічного університету: вони ознайомилися із технологією виготовлення і користування восковими дощечками, писали гусячим пером чорнилами з рослинних компонентів, знайомилися зі словами і перекладом студентського гімну «*Gaudeamus igitur*», записаного на справжньому пергаменті з телячої шкіри. Першокурсники дізналися, як виникала і розвивалася до сьогодення система закладів освіти на Вінниччині, побачили експонати, які ілюструють повсякдення учнів парафіяльних шкіл, гімназистів, учениць жіночої гімназії, учителів. Цікаві історії з життя вчителів та учнів кінця XIX – початку XX століття викликали жвавий інтерес майбутніх педагогів. Усе це допомогло молодим людям, які обрали професію вчителя, усвідомити виняткове значення педагогічної праці для розвитку вітчизняної культури від давніх часів до сучасності.

Під час розв'язання складних педагогічних ситуацій (представлених у відео фрагментах, що переглядалися на заняттях педагогічного факультативу)

першокурсники оцінювали різні педагогічні стратегії виходу з конфліктів, які виникають в освітньому процесі, намагалися зрозуміти взаємозв'язок між стилем педагогічного спілкування і особистим темпераментом учителя, розкрити для себе специфіку прояву педагогічного такту і толерантного ставлення до учнів у суперечливих обставинах міжособистісної взаємодії під час навчання і оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти.

Так, розв'язуючи ситуацію несправедливого оцінювання учня вчителем, студенти в своїй більшості пропонували втручання шкільної адміністрації і батьків учнів у процес виставлення об'єктивних оцінок, обираючи стратегію зовнішньої експертизи правильності дій педагога. Натомість викладачі педагогічного коледжу, які проводили заняття, пояснили неправомірність такого шляху і звернули увагу учасників на можливість оперативного реагування педагога на претензії з боку учня, який незадоволений оцінкою своєї відповіді: у цьому випадку вчителю варто обґрунтувати свою позицію з огляду на вимоги програми і на зусилля, докладені учнем, пояснивши, що оцінка на конкретному уроці і за виконання конкретного завдання має визначені критерії, і відповідальний учитель керується цими критеріями, не враховуючи наявності особистих симпатій (або їх відсутності) до учня.

Ця ситуація спровокувала подальше обговорення проблеми відповідальності вчителя в освітньому процесі – як за якість власної викладацької діяльності і належного представлення навчального матеріалу на занятті, так і за об'єктивне оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти. Студенти дійшли спільної згоди щодо належного виконання своїх професійних обов'язків учителем і усвідомлення соціальної, професійної та правової відповідальності за порушення цих обов'язків.

Таким чином, на адаптаційному етапі виховання відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу потрібно забезпечити умови, які стимулюють самостійне ухвалення рішень, у результаті чого здобувач освіти бере на себе відповідальність за свій вибір.

На цьому етапі важливим виявляється урахування дії такого психологічного механізму виховання, як *вживання в соціальну роль*: «засвоєння особистістю тих

способів поведінки, дотримання яких вимагає прийнята нею соціальна роль. Роль – набір норм, які визначають, як поводитися людині, що посідає соціальне становище. Кожна нова роль вимагає від особистості пристосування до соціальних установок, вимог і цінностей найближчих соціальних груп. Це пояснюється тим, що, по-перше, особистість намагається якнайкраще відповідати новій ролі, щоб заслужити схвалення оточення або уникнути осуду. По-друге, кожна роль має певний престиж, привабливість, розширює можливості для самоствердження. Тому люди самі прагнуть посісти вищий соціальний статус і виконувати відповідну роль... зміна соціальних ролей зумовлює зміни в поглядах і цінностях особистості» [60, с. 400].

В адаптаційному періоді формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності вживання в соціальні ролі – студента, дорослої і незалежної людини виявляється надзвичайно важливим для юнаків і дівчат, викликає бажання не просто підвищити свій соціальний статус, а й відповідати новим соціальним очікуванням, виконувати нові соціальні функції (здобувати корисну професію), адаптуватися до нових умов – навчання в закладі вищої освіти і до самостійного життя. Це стимулює особистісну й соціальну відповідальність молодих людей, мотивує їх до змін у своєму характері і спонукає до саморозвитку, сприяючи становленню суб'єктної позиції в освітньому процесі.

Педагогічний супровід допомагає студенту закладу педагогічної освіти побачити і усвідомити власні труднощі, пов'язані із професійним спілкуванням, виконанням професійних обов'язків, стимулює розвиток професійної самосвідомості, висвітлює сильні і слабкі сторони особистості, окреслює сценарії майбутньої кар'єри.

На другому етапі формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу ефективними виявляються такі форми роботи, як: 1) *спілкування з представниками педагогічної професії* і 2) *рефлексивні вправи (спрямовані на розвиток професійно-рефлексивних умінь і навиків у студентів педагогічного коледжу)*. Спілкування з представниками професійної спільноти – це комунікація і спільна діяльність з викладачами закладу освіти, шкільними вчителями, вихователями закладів дошкільної освіти,

працівниками закладів позашкільної і додаткової освіти, представниками різноманітних освітянських організацій. Такого роду спілкування може бути стихійним, виникати спонтанно в ході навчальної взаємодії, педагогічної практики і різних повсякденних соціальних контактів, а може бути спланованим і спеціальним чином організованим: сюди відносимо організацію зустрічей з кращими педагогами закладів освіти, переможцями місцевих і всеукраїнських конкурсів, інтерв'ю з кращими і успішними представниками освітянської галузі. Спланована організація спілкування з представниками своєї професії дозволяє спрямувати вплив на особистість студента саме в аспекті розвитку його професійної самооцінки, професійної ідентичності, відповідального ставлення до професійної діяльності. Для реалізації цієї цілі потрібно розробити відповідну програму спланованого спілкування, у ході якого здобувачі освіти матимуть змогу зосередитись на тих аспектах професії педагога, які посилюють його професійну ідентичність і спонукають до відповідального виконання власних професійних обов'язків. Це можуть бути розроблені плани бесід та інтерв'ю з педагогами, майстер-класи та воркшопи з основ педагогічної майстерності, виконання творчих практико-орієнтованих проєктів спільно з кращими вчителями і вихователями.

У рамках експериментальної роботи нами було впроваджено таку форму спеціально організованого спілкування з кращими представниками педагогічної професії, як «Педагогічна вітальня». Зустрічі педагогів зі студентами педагогічного коледжу у форматі «Педагогічної вітальні» відбувалися раз на місяць і передбачали спілкування на актуальні для сучасної освіти теми, але з обов'язковими акцентами на проявах професійної відповідальності в освітянському повсякденні.

Тематика зустрічей охоплювала проблеми іміджу і зовнішнього вигляду вчителя, вибору стратегій педагогічно доцільної самопрезентації, стилю спілкування з дітьми та підлітками, подолання конфліктних ситуацій в освітньому процесі. Так, чимало схвальних відгуків від студентів отримала зустріч із фіналістами конкурсу Global Teacher's Prize-2019, що проводились на базі Балтського педагогічного коледжу. У ході інтерв'ювання гостей студенти мали можливість отримати відповіді на питання: «Що спонукає вчителя до постійного

руху вперед, до самовдосконалення і саморозвитку?», «Чи важко бути об'єктивним і справедливим?», «В чому секрет успіху хорошого вчителя?», «Як здобути авторитет серед учнів і їхніх батьків?», «Що означає бути відповідальним для вчителя?». Узагальнюючи відповіді найбільш впливових педагогів, студенти педагогічного коледжу доходили висновків, що «Секрет успіху вчителя приховується у побудові власної педагогічної системи на фундаменті своєї особистості»; «Людина, яка приходить у професію вчителя, розуміє, що вона є наставником, старшою і більш досвідченою в чомусь по відношенню до дитини. Вона – не просто вчитель, а щось більше за посаду: ще на етапі здобуття професійної педагогічної освіти варто зрозуміти – крім знань, які ти здобуваєш в університеті, інституті чи коледжі, і які потрібно постійно примножувати і розвивати, необхідним стає бажання віддавати часточку власної душі, бути вірним собі»; «Педагог має багатовимірну відповідальність: перед дітьми, перед їхніми батьками, перед колегами і адміністрацією закладу освіти, перед суспільством і перед історією»; «Обов'язки педагога стають його життєвими принципами, провідний з яких – ставити інтереси учнів понад своїми».

Більшість з учителів згадували, що на їхній професійний вибір вплинув безпосередній приклад конкретного вчителя – і їм захотілося стати схожим на нього. Саме в цьому – основа вибору професійної ідентичності: коли ти захоплюєшся конкретною людиною-професіоналом, красою його творчої і результативної праці, коли ти хочеш стати схожим на цю людину і так само отримати задоволення від самореалізації в професії, – тоді в твоїй свідомості формується позитивний образ «Я-професіонала», і ти починаєш розуміти, на що саме спрямовувати зусилля, аби стати успішним фахівцем.

«Хороший учитель повинен уміти запалювати дитячі серця. Саме на таких подвижниках і тримається сучасна українська школа»; «Мотивація справжнього педагога – не висока заробітна плата, а любов і повага дітей»; «Учитель має відповідальність і перед сьогоднішнім, і перед майбутнім».

Вважаємо, що саме такі висновки після спілкування з кращими представниками професійної галузі стають основою для формування власної

професійної ідентичності, яка, своєю чергою, зумовлює в подальшому розвиток відповідального ставлення до педагогічної діяльності.

Для формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності добре себе зарекомендували також участь студентів педагогічного коледжу в спільних проєктах з кращими педагогами регіону і викладачами закладів вищої професійної освіти. Такими спільними проєктами ми вважаємо проведення конференцій, педагогічних читань, конкурсів педагогічної майстерності на базі педагогічних коледжів та університетів.

У цьому періоді реалізації педагогічного супроводу формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності провідною стає дія таких психологічних механізмів виховання особистості, як ідентифікація та наслідування. «Ідентифікація – емоційно обумовлений процес ототожнення себе з іншою людиною, внаслідок чого відбувається засвоєння моральних норм, цінностей, установок і способів поведінки цієї людини. Наслідування, імітація – засвоєння індивідом способів поведінки на підставі спостереження за оточенням. Це цілеспрямовані відтворення манер, вчинків і звичок інших людей. На відміну від ідентифікації, наслідування передбачає наявність у індивіда свідомого прагнення, наміру засвоїти способи поведінки, манери, звички людей, які його оточують» [60, с. 180].

Ідентифікація з кращими представниками педагогічної професії підкріплювалась у студентів педагогічного коледжу бажанням наслідувати авторитетних і шанованих освітян, перейняти їхній досвід, стиль викладання і манеру спілкування з учнями, що, в підсумку, розвивало відчуття причетності до професійної спільноти і було стимулом для плекання в собі відповідального ставлення до освітянської праці і суспільної місії кожного її учасника.

Окремий напрям роботи в другому періоді формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності, що розвиває професійну ідентичність і допомагає конструювати образ «Я-професіонала», – *розвиток професійно-рефлексивних умінь і навиків у студентів педагогічного коледжу.*

У педагогічній практиці рефлексія – це інтелектуальна та емоційна діяльність, під час якої вчитель осмислює свій досвід викладання з метою

отримання цілісного уявлення про оптимальний вибір шляхів та методів роботи на уроці і отримання якісних результатів учіння. Як зазначає Т. Рідель: «...рефлексія в педагогічному процесі – це результат фіксування його учасниками стану свого розвитку, саморозвитку та їх причин» [211]. У цьому аспекті рефлексія виступає одним із механізмів саморегуляції професійної діяльності педагога і стимулом до безперервного професійного розвитку.

Р. Тур трактує педагогічну рефлексію як «...усвідомлення вчителем себе самого суб'єктом діяльності: своїх особливостей, здібностей, того, як його сприймають учні, батьки, колеги, адміністрація. Водночас, це усвідомлення цілей та структури своєї діяльності, засобів її оптимізації. Рефлексія є психологічним механізмом, спрямованим на самовдосконалення особистості» [255, с. 20]. Рефлексія – це «здатність займатися самоаналізом, тобто здатність до критичного переосмислення власного досвіду» [193, с. 4]. Л. Гапоненко вважає рефлексію «психологічним механізмом корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні» [61, с.13]. Слід зазначити, що на сьогоднішній день у вітчизняній педагогічній науці ще не конкретизоване поняття «рефлексивні уміння». Рефлексія розглядається як компонент інтелектуальної діяльності і важлива частина інтелектуальної культури особистості, тому уміння і навички рефлексії належать до групи загальних інтелектуальних умінь і навиків.

Уміння і навички професійної рефлексії надзвичайно важливі як у професійному становленні майбутнього педагога, так і для розвитку в нього почуття відповідальності. Рефлексувати – означає осмислювати, аналізувати набутий досвід, коригувати власні дії, доходити висновків про ефективність і адекватність своїх професійних учинків, прогнозувати майбутні кроки. Рефлексія спонукає педагога виявляти гнучкість у плануванні занять з урахуванням інтересів, потреб і психологічних особливостей учнів, стилів їхньої когнітивної діяльності, що сприятиме реалізації особистісно-орієнтованого підходу до викладання предмета і до здійснення виховної роботи з учнями. Принагідно зауважимо, що рефлексію вчителя не варто ототожнювати із загальними підходами до аналізу навчальних занять, який традиційно практикується під час педагогічної практики студентів.

«Рефлексія спрямована на аналіз вузької, часто проблемної ділянки, яка потребує покращення або, навпаки, виділення успішних способів виконання певних завдань чи застосування педагогічних технологій, які варто впроваджувати в практику на постійній основі» [216, с. 46].

Таким чином, під час проходження педагогічної практики студенти педагогічного коледжу – майбутні вчителі можуть використовувати певні алгоритми самоаналізу власної професійної діяльності, що стимулюватимуть розвиток у них професійно-рефлексивних умінь і навиків. До алгоритмів, розроблених нами впродовж формувального етапу експерименту, ми відносимо: а) алгоритм аналізу дидактичної ефективності самостійно проведеного уроку, б) алгоритм аналізу виховних впливів на учнів, в) алгоритм аналізу власного стилю педагогічної діяльності.

Ми пропонували студентам-практикантам рефлексивні аркуші з питаннями до кожного з розроблених алгоритмів і просили давати на поставлені питання максимально чесні відповіді (Додаток І). Аркуші призначалися для самостійної роботи і не потребували перевірки викладачем або керівниками практики, тому спонукали студентів до відвертості. По завершенню роботи ми попросили студентів педагогічного коледжу оцінити ефективність такого прийому і запитали, чи були пропонувані рефлексивні аркуші мотиваторами до покращення власної педагогічної діяльності? Чи стимулювала такого роду аналітична робота відповідальне ставлення до власної праці та її результатів? Майже 90 % опитаних учасників експериментальної групи дали на ці питання ствердні відповіді.

Ми дістали можливість спостерегти, що розвиток умінь і навиків професійної рефлексії у студентів педагогічного коледжу потребує усвідомлення мети своєї діяльності, а також чесних відповідей на питання типу: «Що я роблю?»; «Як я це виконую?»; «Як мені діяти, аби не нашкодити моїм вихованцям?»; «Що станеться, коли я ...?»; «Що я можу очікувати від своєї діяльності...?». Майбутні педагоги, чие самоосмислення в аспекті фахових зобов'язань і функцій сприяє усвідомленню цілей власної діяльності, привчаються більш відповідально ставитися до своєї праці – навчальної і професійної (під час практики).

У якості ефективного прийому роботи з розвитку професійно-рефлексивних умінь і навиків студентів педагогічного коледжу в другому періоді реалізації супроводу формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності нами також було визначено *аналіз ситуацій педагогічної дійсності* (що спонтанно виникають і завжди присутні в професійній реальності педагога). Для експериментальної роботи нами було відібрано декілька типів педагогічних ситуацій, що їх ми, услід за О. Вознюк, О. Дубасенюк класифікуємо за такими типами (на підставі мети педагогічної діяльності): діагностичні, прогностичні, конструктивні, комунікативні, організаторські, оцінювальні [95, с. 55]. Ми вважаємо, що такий підхід до визначення типів педагогічних ситуацій, що можуть бути застосовані для формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу, дозволяє цілісно охопити всі види професійних функцій і обов'язків педагога в освітньому процесі, а також навчити студентів професійно мислити, діяти, обирати найбільш доцільні стратегії виходу зі складних ситуацій й усвідомлювати відповідальність за наслідки своїх дій і вчинків по відношенню до здобувачів освіти, їхніх батьків і своїх колег.

Наведемо для прикладу уривки навчальних занять, проведених зі студентами 2-4 курсів коледжу, де було проаналізовано різні типи педагогічних ситуацій [53; 95; 115].

Діагностичні ситуації. «Класний керівник, вивчаючи учнів 1 класу, звернула увагу на те, що діти мали різний рівень розвитку – як інтелектуального, так і фізичного. Декілька учнів вже швидко читали, могли сформулювати свою думку, володіли комунікативними навичками, були фізично загартованими. Проте окремі першокласники загалом погано орієнтувалися у навчальному середовищі. Учіння давалося їм важко. Були й достатньо розвинені учні, які вже добре для цього віку володіли комп'ютером, мали широкий кругозір. Класний керівник замислилася над таким становищем. Своїми роздумами класний керівник поділилася з батьками на батьківських зборах, метою яких було визначення чинників, які впливають на розвиток учнів». Питання до студентів: «У чому полягає сутність поняття «розвиток»? Проаналізуйте причини різного рівня розвитку першокласників. Які

чинники впливають на розвиток дітей?» [95, с. 134]. Студенти розмірковували над тим, наскільки відповідально педагог поставився до своїх висновків про рівень розвитку учнів і повідомлення про це батькам на зборах, про те, якою є відповідальність учителя і батьків, коли вони визначають чинники інтелектуального, комунікативного, фізичного розвитку дітей. Такими чинниками студенти визначили: комунікацію в сім'ї, наявність довірливих стосунків у дітей з батьками, інтелектуальний фон сімейного спілкування, ерудованість батьків і спроможність та бажання постійно працювати над розвитком своїх дітей. Сюди також деякі студенти відносили наявність або відсутність проблем зі здоров'ям у дітей, якість дитячого дозвілля і можливість проводити вільний час із користю – не грати в комп'ютерні ігри, а займатися фізичними вправами, читати книги, переглядати кінофільми та обговорювати їх з батьками, відвідувати гуртки та секції.

Аналіз прогностичної ситуації. «Учитель зарубіжної літератури завжди мав негативну установку. Заходячи в клас, він вже передбачав, що частина учнів буде не готова до уроку і відповіді будуть посередні. Всі відповіді коректуються і висловлюється постійне невдоволення учнями та їх діями. Учням важко сприймати матеріал і зосередитися. Ініціатива учнів постійно гальмується. Проаналізуйте запропоновану ситуацію. Які вимоги ставляться до педагогічної професії й особистості вчителя? Чи може вчитель з такою установкою успішно вирішувати навчально-виховні та розвивальні завдання?» [95, с. 140-141]. Аналізуючи запропоновану ситуацію, ми насамперед зосередилися на тих очікуваннях, які має вчитель від спланованого ним уроку. Студенти акцентували на відповідальному ставленні педагога до розробки плану уроку і відбору засобів, методів і прийомів навчання, а також до вибору форм організації навчальної діяльності учнів на уроці. Майбутні педагоги спробували спрогнозувати наслідки розгортання цієї ситуації в позитивному і негативному аспектах: якщо молодий вчитель продовжуватиме упереджено ставитися до своїх учнів, не вірити в їхній потенціал і не розвиватиме пізнавальний інтерес до свого предмета (адже це – зарубіжна література, і чимало художніх творів можуть бути надзвичайно цікавими для сучасних дітей, головне, знайти в кожному тексті специфічну «родзинку», що стимулюватиме цікавість

читача), то робота його не принесе бажаного результату, а учні взагалі не будуть читати художні книги. У позитивному аспекті ситуація може розвиватися наступним чином: якщо вчитель усвідомить власні прорахунки і більш відповідально поставиться до виконання своїх професійних обов'язків, то він зможе зацікавити учнів своїм предметом і продемонструє на прикладах із художніх творів можливість віднаходження паралелей з подіями сучасного життя, що безперечно зацікавить учнів. Також потрібно давати дітям більше можливостей для висловлювання власних думок з приводу прочитаного – це розвиватиме їхні читацькі інтереси, мовлення, допоможе формувати моральні чесноти. Адже сучасним дітям украй бракує вмінь вести діалог із художнім текстом і бачити в ньому позачасові проблеми, актуальні завжди.

Аналіз конструктивної ситуації. «Молода вчителька прийшла в незнайомий клас замінити хворого колегу. Почався урок. Клас важко піддається управлінню. Вчителька привіталася — жодної уваги. Як бути?» Студенти, зауваживши, що дисциплінарні проблеми під час уроку, є найбільш типовими в освітньому процесі, дійшли висновку, що такого типу ситуацію можна обернути на користь: скажімо, щось намалювати на дошці не зовсім зрозуміле, і запитати, щоб це означало. Тоді діти включаються в діалог із педагогом і їхню увагу можна буде потім скерувати в потрібне русло. Якщо вчитель поважає цінності педагогічної професії, провідними з яких є повага і любов до кожної дитини, то він ніколи не буде кричати на учнів і директивно вимагати йому підкорятися.

Аналіз комунікативної ситуації [161]. «Йде урок у першому класі. Вчителька запитує: «Діти, перед вами два малюнки. На одному – легкова машина, на іншому – вантажна. Назвіть марки цих машин?». Тут же злітають руки. Піднімається один хлопчик. «Маргарито Петрівно, а який двигун у цих машин: карбюраторний чи дизельний?..». На вчительку жаль було дивитися, її обличчя вкрилося плямами. «Питання задаю я, а ти повинен відповідати на них. Якщо не знаєш, не піднімай руку!». Дайте оцінку діям учителя. Поміркуйте: чи могла М. П. сказати, що вона цього не знає, або ж перевести розмову на іншу тему? Запропонуйте своє педагогічне рішення» [161, с. 102]. Студенти педагогічного коледжу,

замислюючись над вирішенням пропонованої ситуації, дійшли висновку, що вчительці потрібно розвивати в себе демократичний стиль спілкування з учнями, що передбачає готовність до будь-якого типу діалогу в освітньому процесі, уникання приниження своїх вихованців, дотримання професійної етики спілкування. А це можливо лише за умови постійної роботи над собою, постійного саморозвитку, напрацювання прийомів ефективної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу. Відповідальний учитель працюватиме над своїми емоціями і страхами, не боїтиметься визнати, що він чогось не знає і запропонує учням пошукати відповіді разом.

Аналіз організаторської ситуації. «До зустрічі з цим сьомим класом мені багато про нього розповідали. Те, що я чув, нічого доброго не передбачало. З різноманітних джерел надходила інформація про учнів, як про «тупиць» і «майбутніх покидьків суспільства». Інші ярлики навіть не хочеться й згадувати. Психологічно я був готовий до зустрічі з «монстрами». Ніколи не забуду своєї першої зустрічі з цим класом. Іван, не перестаючи, розмовляв. Микола не бажав сидіти з Оленою, тому що вона була, на його думку, «нечупарою». Іван ходив по класу, коли йому того хотілося. Ганні набагато більше подобалося займатися укладкою волосся і косметикою, ніж навчанням. Я спробував найрізноманітніші способи, щоб навести порядок і зацікавити їх, але все даремно. Мені знадобилося близько двох тижнів, щоб переконатися в тому, що мої методи нічим не відрізняються від методів попередніх вчителів, які працювали з цим класом. Я зрозумів, що, якщо хочу чогось домогтися, викладаючи в цьому класі, то варто подумати про якийсь інший підхід» (за Л. Мільто). Аналізуючи описану ситуацію і розробляючи план дій та загальну стратегію роботи з недисциплінованим класом, студенти педагогічного коледжу спробували, насамперед, уявити себе (чи пригадати) підлітками і визначити, чого в тому віці хотілося найбільше. Провідна діяльність підліткового віку – спілкування, підліткам також притаманне бажання поділитися з тим, кому довіряєш, своїми проблемами. Тому, по-перше, вчителю варто встановити довірливі стосунки з учнями. А це можливо за умови, коли під час уроку, або після нього у педагога знайдеться час поговорити на ті теми, які є

актуальним для підлітків (бажання мати свій особистий простір, бажання спілкуватися з дорослими на рівних, прагнення обрати напрям майбутньої професійної діяльності, страх перед майбутнім, як подолати невпевненість у собі тощо). Лише тоді, коли учні отримують можливість спілкуватися з педагогом як дорослі люди, відчуючи повагу до своїх потреб та інтересів, учитель зможе налагодити дисципліну в класі. У такому висновку, сформульованому студентами, виявляється один з важливих аспектів відповідального ставлення до педагогічної діяльності: усвідомлення необхідності виконання посадових обов'язків і вимог навчальної програми (професійні функції) і розуміння потреби дітей у неформальному, невимушеному спілкуванні з педагогом (соціальні функції). Учитель, по суті, змушений здійснити вибір між нормою професійної поведінки (дотримання плану уроку) і вимогами своєї соціальної ролі – наставника учнів, дорослої людини, готової підтримати і допомогти. З цим приходять усвідомлення, що ситуація ухвалення відповідального рішення – це завжди ситуація вибору, і лише в тому випадку, коли ти усвідомиш наслідки своїх конкретних кроків для себе, для інших учасників освітнього процесу, для суспільства загалом, ти можеш обирати найбільш доцільну і прийнятну стратегію виходу із ситуації, орієнтуючись на систему професійних цінностей і морально-етичних норм. Якщо цього не відбувається – навряд чи ти зможеш назвати себе відповідальним фахівцем.

Аналіз оцінювальної ситуації. «Вчителька української літератури оцінила контрольну роботу одного з посередніх учнів на «відмінно», але, віддаючи зошит, сказала: «Змушена поставити тобі найвищу оцінку, хоча і не вірю, що ти написав роботу самостійно». Дайте психолого-педагогічну характеристику дії учителя» [161, с.105].

Обговорення ситуації характеризувалося одностайністю студентських суджень: можливо, дитина доклала максимум зусиль, аби одержати високу оцінку. Просто комусь потрібно менше часу і роботи для виконання навчальних завдань, комусь більше. Але якщо вчитель дозволяє собі коментувати оцінку в описаний спосіб, то результат зусиль дитину не потішить, і загалом подібне ставлення з боку педагога не принесе користі.

«Чи варто після цього учневі старатися? Він може хворобливо прореагувати на дане зауваження вчителя. Це призведе до конфліктів, порушень дисципліни, поганої успішності учня. Тактовний вчитель не зробив би такого зауваження, він обов'язково похвалив би учня, нехай навіть без достатньої впевненості, що п'ятірка ця — випадковість. Учнів треба орієнтувати на майбутні успіхи, а не на минулі невдачі. Вони повинні вірити в можливість досягнення успіху незалежно від попередніх оцінок, а учителеві підтримувати віру, а не знищувати її» [161, с. 125].

Розв'язування різних типів педагогічних ситуацій, що постійно виникають у професійній діяльності вчителя, передбачає використання прийомів і засобів активізації професійної рефлексії, «передбачає формування практичних основ реалізації індивідуальних рефлексивних програм професійно-особистісного саморозвитку, рефлексивного аналізу навчально-професійних і життєвих досягнень... формування потреби в самовдосконаленні» [218, с. 137; 260, с.121].

Такого роду діяльність, особливо на етапі підготовки до активної педагогічної практики в закладі освіти, забезпечує контекстуалізацію професійного розвитку, розвиває системне мислення майбутнього педагога, формує його активну суб'єктну позицію як громадянина і фахівця, відповідального за власні рішення, сприяє побудові індивідуальної траєкторії професійного розвитку і формуванню відповідального ставлення до педагогічної праці.

Серед методів і прийомів роботи, що реалізовувались на цьому етапі формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності, використовувались такі види завдань, що могли спрямувати самооцінну, рефлексивну діяльність здобувачів освіти на усвідомлення власної професійної відповідальності:

1) Написання тематичних есе: «Педагогічна підтримка дітей, які перебувають у скрутних життєвих обставинах», «Гаджети на уроці: переваги і ризики для викладання», «Сімейні негаразди: вплив на дитину», «Осмислення феномену дитинства у вітчизняній і зарубіжній педагогіці» тощо.

2) Групові дискусії на теми: «Значення релігійних організацій і громадських об'єднань у вихованні й соціалізації дитини», «Ризики й загрози

стихійної соціалізації», «Соціально-економічні і культурні причини відхилень у поведінці дітей»;

3) Ігрове проектування у рамках вивчення таких модулів педагогічних дисциплін, як «Підготовка до ЗНО» («Основи педагогічних вимірювань і моніторингу якості освіти» – вибіркова дисципліна для студентів 1 курсу), де дидактична гра реалізується як фрагмент ток-шоу з трьома групами учасників – гості студії, представники УЦОЯО, батьки та учні – яким потрібно розв’язати суперечливе питання стосовно доцільності ЗНО, можливостей його удосконалення і технологій підготовки до такого роду випробувань (адже вони є, по суті, соціальним ліфтом, який може надати талановитим незаможним дітям доступ до хороших університетських курсів і програм, якісної і престижної освіти). Під час вивчення модуля з «Педагогіки» (2 курс) під назвою «Теорія виховання» на лабораторному занятті «Методи виховання» ми практикували ігрові проекти іншого типу – інсценізація складних педагогічних ситуацій з декількома варіантами розв’язання. При чому в різних ролях – дитини, дорослого, педагога – отримують шанс побувати практично всі члени академічної групи.

На семінарському занятті «Концепції і моделі виховання» в рамках того ж таки модуля студенти брали участь у рольовій грі, учасники якої виступали в ролях вихователів – представників різних виховних концепцій і моделей, презентуючи власну наукову школу і методи виховного впливу на дитину. Такого роду навчальна активність справляє потужний емоційний вплив на студентів, наочно демонструє, наскільки важливим виявляється професійна і особистісна відповідальність учителя, адже від його рішень залежать долі учнів [192; 313].

Ефективність педагогічного супроводу розвитку названих вище процесів у студентів педагогічного коледжу полягає в наступному:

– у ході розвитку усвідомлення й розуміння конкретної педагогічної ситуації у майбутнього фахівця напрацьовується досвід керування власними можливостями, емоціями, поведінкою; на основі розвитку здатності бачити, враховувати і посідати різні позиції (наставник, колега, підлеглий) у ситуації виробляється досвід рефлексивного управління обставинами; в процесі оволодіння вибором (буду я це

робити чи ні, і що це мені дасть?) набувається досвід самовизначення, відповідно, розвиваються аналітичні здібності, критичне мислення, здатність моделювати цілі і результат педагогічної праці як систему; завдяки розвитку здатності враховувати і зіставляти власний вибір із зовнішніми обставинами (зможу я з цим впоратись самотужки і взяти всю відповідальність за результат винятково на себе чи потрібно звернутися по допомогу до однокурсників чи викладачів) майбутній педагог розвиває власний досвід вибору діяльнісної стратегії відповідно до зовнішніх обставин, що сприяє становленню його активної суб'єктної позиції. Тому виникнення ситуацій (або аналіз запропонованих викладачем на заняттях), що провокують зіткнення інтересів, актуалізують професійне самовизначення з позиції відповідального ставлення і стимулюють самостійний вибір рішень, через співпрацю викладача і студента змінюють поведінку останнього, його ставлення до професійних обов'язків, розвивають усвідомлений вибір відповідальної позиції. Фактично всі ситуації, аналіз яких ми здійснювали в ході формуального експерименту, є ситуаціями вибору, і мета педагогічного супроводу формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності в цьому контексті – стимулювати вибір студентів педагогічного коледжу з позиції усвідомлення особистісно-професійної відповідальності за наслідки своїх дій, розвиваючи при цьому професійно-рефлексивні уміння і навички і утверджуючи в свідомості майбутнього фахівця цілісний позитивний образ «Я-професіонала».

Свого часу М. Сметанський слушно зауважив: «Сьогодні відчувається необхідність в законі, який, з одного боку, усував би адміністративно-командний стиль соціально-педагогічного управління підготовкою майбутнього вчителя, а з другого, чітко визначав відповідальність студента за результати своєї роботи і держави за створення умов для його професійного зростання. Саме відсутність такої взаємної відповідальності є однією із причин безвідповідальності» [237].

На третьому етапі формування відповідального ставлення студентів педагогічного коледжу до педагогічної діяльності (етап навчально-професійної діяльності) завданнями педагогічного супроводу стали: створення умов для розвитку професійних компетентностей майбутніх педагогів, посилення почуття

професійної ідентичності, формування образу «Я-професіонала», розвиток високого рівня відповідального ставлення до педагогічної діяльності. Ці завдання змогли бути реалізовані через застосування в рамках педагогічного супроводу елементів технології педагогічного коучингу.

Коучинговий (від англ. *coaching* – наставляти, тренувати, надихати) напрям педагогічного супроводу забезпечує висококваліфіковані індивідуальні тренування студентів педагогічного коледжу для досягнення значущих для них професійних цілей, розвиток активної суб'єктної позиції, проєктування індивідуальної освітньої траєкторії на завершальному етапі професійного становлення у закладі вищої педагогічної освіти [29; 63; 69; 133; 144; 169; 184; 219]. Педагогічний коучинг «...передбачає системність, вертикальну і горизонтальну цілісність освітнього процесу; інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти, навчальної, практичної й самоосвітньої діяльності; урахування професійних потреб педагогічних працівників тощо. У системі педагогічної освіти використовують різні його види, зокрема коучинг адміністративний, життєвий, індивідуальний, ситуативний» [29, с. 13-14].

Технологія педагогічного коучингу була розроблена завдяки ідеям студентоцентрованого навчання (які почали розвиватися у ході Болонського процесу і створення єдиного європейського простору вищої освіти) [63, с. 20-25; 69, с. 104; 144; 169; 182; 184; 219].

Навчання, центроване на студентів, «..стимулює зміну ролі викладача як партнера, який допомагає навчатися й коригує знання студентів, забезпечує високий рівень їх мотивування та професійно-особистісного супроводу», натомість педагогічний коучинг є «...ефективною системою розвивальної взаємодії, у якій коуч визначає всі стадії процесу розвитку особистості, пов'язані з ними потреби в навчанні, стимулює інтерес до навчання й бажання вчитися. У такій взаємодії коуч керується принципами: 1) власної відповідальності та делегування відповідальності студентів (у кожній особистості закладено великий потенціал, який потрібно мобілізувати та реалізувати, спонукати її до самостійного вибору дій для досягнення високого результату); 2) партнерства (педагогічного спілкування, що

ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних стосунках коуча та студента); 3) ієрархічного розвитку (поетапного формування нової стратегії особистісного та професійного розвитку; фокусування уваги на майбутньому, нинішній стан – лише стартова позиція для розвитку); 4) гнучкості (формування гнучкості мислення, віра у свої можливості, подолання власних стереотипів, що перешкоджають досягненню цілей; усвідомлення алгоритмів своєї поведінки, що не сприяють успіху); 5) взаємодії (поетапність дій, спрямованих на досягнення мети, забезпечать високу результативність в освітній і професійній діяльності)» [184, с. 101].

Як зауважує О. Волошина, «...сьогодні на освітянській ниві затребуваним має бути, перш за все, вчитель, який любить дітей, створює комфортні умови для навчання, для розкриття наукового та особистісного потенціалу кожного здобувача освіти. Відповіді батьків школи і учителів повністю відповідають ідеям, задекларованим в основних документах про школу, адже сучасний педагог має поєднувати в собі компетентності фасилітатора, супервайзера, тьютора, коуча, модератора. В особистісному плані він має бути психологічно та емоційно компетентною людиною, лідером і менеджером, успішним професіоналом, вільним від стереотипів, ефективним комунікатором, чесним, чуйним, тактовним, толерантним, який любить дітей і свою професію» [54, с.68].

Такого вчителя можливо підготувати лише завдяки використанню коучингових технологій у професійній освіті, адже саме вони допомагатимуть зреалізувати особистісний потенціал кожного здобувача освіти, сприятимуть становленню його активної суб'єктної позиції, навчать задіювати усі доступні ресурси для досягнення особистого та професійного успіху, переживати почуття відповідальності за власні професійні дії та їх результативність. Тому ми визнали за доцільне застосування елементів технології педагогічного коучингу на цьому етапі професійного становлення.

У своїй експериментальній роботі ми почали використовувати коучингові прийоми саморозвитку з акцентом на професійній відповідальності перед виходом студентів 4 курсу педагогічного коледжу на останню (перед державною атестацією) педагогічну практику в закладах освіти. На цьому етапі формування

відповідального ставлення до педагогічної діяльності нам видалося важливим розвивати у молодих людей впевненість у собі, віру у власні можливості, адекватну самооцінку, цілеспрямованість, рішучість і наполегливість, гнучкість і критичність мислення – органічні складові ціннісно-мотиваційного та поведінкового компонентів відповідального ставлення до педагогічної діяльності.

Елементи коучингової технології, що були застосовані нами на цьому етапі реалізації супроводу формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу, передбачали постановку здобувачам освіти різних типів питань у різних форматах: під час навчальних занять, у процесі індивідуальних консультацій з предметів чи виконання творчих робіт, під час педагогічної практики та виховних бесід. Питання, які ставилися студентам педагогічного коледжу, допомагали побудувати логічні і причиново-наслідкові зв'язки, сприяли самоаналізу, стимулювали пошук відповідей і рішень, орієнтували на творчий підхід до розв'язання різноманітних проблем, пов'язаних із педагогічною діяльністю.

Коучинг заснований на ідеї Сократа про те, що всі питання, відповіді та рішення знаходяться в самій людині, при цьому основне завдання коуча полягає в тому, щоб за допомогою питань стимулювати роботу свідомості і підсвідомого. Основний інструмент, що ним послуговується коуч, – це «спіральні» питання, які провокують особистість до виходу на новий рівень сприйняття себе і ситуації, до ухвалення відповідальних рішень на основі вільного вибору.

Фактичні питання спрямовані на виявлення конкретних фактів, як-от: «Що сталося на занятті?», «Хто спровокував конфлікт?», «Коли я вчинив правильно/неправильно?», «Як було розв'язано ситуацію? Хто постраждав у ній?» тощо. Питання такого типу дозволяють вирізнити конкретні факти з-поміж суб'єктивних інтерпретацій події, яка відбулась в освітньому процесі, виявити відповідальну особу за адекватне розв'язання ситуації, визначити сторони конфлікту та інтереси кожної з них.

Конвергентні питання виводять на першопричини фактів і не передбачають одразу однозначних відповідей, як-от: «Чому дитина так

зреагувала на слова/дії педагога?», «Навіщо в ситуацію втрутився директор закладу освіти?», «Кому це вигідно і чому?».

Дивергентні питання допомагають знайти альтернативне розв'язання ситуації, коли вона починає розглядатися як умовна: «Що я як педагог можу зробити для того, щоб нікому не зашкодити?», «Чи залежить розв'язання ситуації з позитивними наслідками для дитини від мого відповідального рішення?», «Яким може бути альтернативний варіант виходу з ситуації? Хто за нього буде відповідати?», «В чому відмінність між різними способами вирішення конфлікту? Чи постраждають чийсь інтереси внаслідок конкретного рішення?»

Перевірні питання дозволяють ухвалити найбільш оптимальне відповідальне рішення і прибрати сумніви: «Наскільки я впевнений у виборі своєї стратегії поведінки в ситуації?», «Що варто уточнити /взяти до уваги, розв'язуючи ситуацію в той чи інший спосіб?».

Правильно сформульовані питання різного типу підводять здобувачів освіти (чи педагогів-практиків) до віднаходження оптимальних рішень в педагогічних ситуаціях, спонукають до усвідомлення персональної відповідальності за свій вибір, спрямовують увагу того, хто шукає відповіді, на майбутній розвиток подій, на наслідки різноманітних виховних впливів для здобувача освіти і для самого педагога [283, с. 209].

«Коучинг не є методом роботи для кожного. Ця технологія для осіб, які прагнуть до чогось в житті, мають амбіції, але потребують підтримки. Разом із цим, це особи, які мотивовані на роботу та повні рішучості узяти на себе відповідальність за досягнення відповідних результатів у своєму житті» [169, с. 24].

«Слід зазначити, що основна перевага коучингу в тому, що відповідальність та ініціатива за вирішення завдання (або проблеми) завжди, на 100 %, залишається у клієнта, тобто він займає максимально активну позицію у вирішенні своєї проблеми. Ефективність процесу коучингу вимірюється просто – за результатами: досягли / не досягли. Правильний коучинг не залишає шансів перекласти відповідальність за вирішення проблем на коуча» [169, с. 25-26].

В аспекті реалізації коучингових стратегій професійної підготовки ми зверталися до таких технік, як «*Чотири етапи*», «*Техніка зворотного зв'язку BOFF*».

Техніка «*Чотири етапи*» засвідчила свою ефективність у процесі постановки цілей педагогічної діяльності, як-от покращання дисципліни в групі (класі), застосування нових стратегій викладання і оцінювання навчальних досягнень. Ключовими елементами техніки є постановка чотирьох питань: Чого я хочу досягнути? Як я можу цього досягнути? Як я себе підтримаю у випадку, коли все піде не за планом? Що я отримаю в якості результату своїх зусиль?

Послуговуючись цією технікою при постановці такої цілі педагогічної діяльності, як реалізація стратегії формульованого оцінювання учнів у Новій українській школі, ми пропонували студентам педагогічного коледжу спочатку визначити, яких саме цілей вони прагнуть досягнути як педагоги. Відповіді майбутніх фахівців оперативно уточнювалися викладачами, які брали участь в експериментальній роботі: «Я хочу досягнути кращих результатів навчання, застосовуючи формульоване оцінювання» (Поліна С., 4 курс). Ця відповідь потребувала конкретизації та уточнення: якими є функції формульованого оцінювання порівняно з традиційним? Чи ми прагнемо покращити самі лише результати навчання, виставляючи описову оцінку («Подумай ще», «Молодець, хороша робота!»), а не традиційні бали? Чи ми хочемо, щоб учні усвідомили, наскільки їхні власні зусилля, докладені до розв'язання навчального завдання, відповідають їхнім можливостям? У підсумку відповідь студентки трансформувалася у таку: «Я хочу, використовуючи описові оцінки, щоб мої учні зрозуміли, чи докладали вони максимум зусиль у навчальній діяльності, і що я бачу потенціал кожного з них» (Поліна С., 4 курс).

Відповіді на питання: «Як я можу цього досягнути?» стосувалися переважно методів і прийомів формульованого оцінювання: «Я можу скористатися кольоровими картками для оцінки результатів виконання учнями завдань» (Сергій З., 4 курс); «Я буду використовувати таблицю «Знаю – Хочу дізнатися – Викликає труднощі» для того, щоб учні давали мені зворотній зв'язок» (Галина Д., 4 курс).

На цьому етапі викладач вдавався до уточнення: чи сам лише вибір методу чи прийому оцінювання допомагає учням зрозуміти свої проблеми в навчальній діяльності і побачити свої результати?». Думки студентів не були однозначними, але зрештою, відповіді було сформульовано таким чином: «Я поясню своїм вихованцям, що означають різні описові оцінки їхніх досягнень і акцентую на тому, що описова оцінка вказує напрямок подальшого руху в розв'язуванні навчальних завдань, не змушує зупинятися і думати, що ти – невдаха, оцінка не повинна мати емоційне забарвлення, це лише констатація факту – правильне рішення/неправильне рішення або досягнув/ не досягнув бажаного результату» (Сергій З., Юлія М., 4 курс).

Відповідаючи на питання «Як я себе підтримаю у випадку, коли все піде не за планом?» майбутні педагоги зійшлися на думці, що потрібно відповідально поставитися до опрацювання методичних рекомендацій щодо застосування формульованого оцінювання в НУШ, і оперативно відкорегувати власну діяльність, аби не зашкодити вихованцям.

Відповідь на питання «Що я отримаю як результат своїх зусиль?» викликала у студентів неоднозначну реакцію: дехто вважав, що застосування формульованого оцінювання покращить навчальні результати учнів початкової школи, інші зосередилися на тому, що в такий спосіб ми можемо привчити дітей не боятися оцінок, виражених в описових характеристиках, на відміну від числової шкали, деякі студенти наполягали на тому, що інструменти формульованого оцінювання стимулюють відповідальність самого учня за власні освітні результати і спонукають до роботи над помилками.

*Техніка зворотного зв'язку за методикою BOFF* складається з чотирьох кроків: *Behavior* (поведінка, дія) – констатуємо негативний факт чи поведінку, не узагальнюючи, без зайвих емоцій; *Outcome* (ефективність дій) – відзначаємо наслідки, які вже сталися чи можуть статися; *Feelings* (почуття) – називаємо свої почуття стосовно того, що відбувається; *Future* (майбутнє): плануємо, що ми готові зробити, аби виправити ситуацію (уникнути подібної ситуації) в подальшій діяльності.

Ми використовували згадану техніку для розв'язання педагогічних ситуацій конфліктного характеру, які перманентно виникають в освітньому процесі. Студенти педагогічного коледжу, які щойно повернулися з педагогічної практики в закладах освіти, ділилися своїм досвідом, описуючи ситуації, які з ними трапилися під час практики, а потім всією групою ми намагалися віднайти оптимальну стратегію розв'язання конфлікту і сформулювати рекомендації, чого потрібно уникати на майбутнє, аби такі історії не повторювалися.

До прикладу, наведемо ситуацію, описану студенткою 4 курсу Каріною С., яка проходила педагогічну практику в одному із закладів освіти м. Вінниці.

У ході проведення навчального заняття з англійської мови один учень почав лайливо ображати іншого учня, на зауваження практикантки він не реагував, кинувши лишень: «Ви тут взагалі ніхто, просто на практику до нас прийшли, то не втручайтеся!». Студентка записала зауваження в щоденник і повідомила про ситуацію класного керівника. Натомість остання також сказала, що практиканти не повинні нічого записувати в щоденники дітей, і взагалі учень, який виявляв вербальну агресію, – дитина дуже шанованих батьків і краще про цей випадок просто забути. Наступного дня студентка-практикантка під час навчального заняття продемонструвала учням фрагмент відео, у якому показано наслідки агресивної поведінки одних учнів стосовно інших, розповіла про булінг і про те, що з цим ганебним явищем у закладах освіти всього цивілізованого світу прийнято боротися. Студентка спробувала провести паралель між відеосюжетом і вчорашнім випадком на занятті, але реакція учнів була дивною – байдужість і відсутність думок з приводу проявів агресії по відношенню дітей один до одного. Тоді дівчина подумала, що, напевне, вона не впоралася із своїми професійними обов'язками і відчула розчарування у власних педагогічних здібностях.

Описана історія викликала жваве обговорення серед студентів випускного курсу, кожен з присутніх хотів висловити свою думку і запропонувати власну стратегію виходу з ситуації, що склалася. Викладач, який виконував функції коуча,

запропонував майбутнім педагогам скористатися методикою BOFF, розклавши алгоритм пошуку виходу з ситуації на чотири простих кроки:

А) *Behavior (поведінка, дія)* – констатуємо негативний факт чи поведінку, не узагальнюючи, без зайвих емоцій. Що відбулося? Один учень виявив на занятті вербальну агресію стосовно іншої дитини, проігнорував зауваження педагога, поставив під сумнів авторитет учителя. Класний керівник несерйозно сприйняла ситуацію, порадила практикантці не втручатися в неї. Практикантка спробувала акцентувати наслідки агресії в учнівському середовищі, але вихованцям було байдуже.

Б) *Outcome (ефективність дії)* – відзначення наслідків, які вже трапились чи можуть трапитися: внаслідок ігнорування фактів агресивної поведінки учнів може бути завдано шкоди (психологічної насамперед) дитині-жертві, що призведе до її неуспішності і дезадаптивної поведінки як у закладі освіти, так і поза ним. Сумніви в авторитеті педагога-практиканта спровокували зневіру студентки у власних силах і у своїй професійній готовності до реалізації завдань педагогічної діяльності (зокрема, виховний вплив на здобувачів освіти).

В) *Feelings (почуття)* – називання почуттів стосовно того, що відбувається/ відбулося. Студентка назвала спочатку злість, потім розгубленість, потім – спустошеність.

Г) *Future (майбутнє)*: плануємо, що ми готові зробити, аби виправити ситуацію (уникнути подібної ситуації) в подальшій діяльності. На цьому етапі аналізу ситуації всі студенти-учасники заняття пропонували власні варіанти її розв'язання: не просто продемонструвати відео про булінг на занятті, а звернутись до досвіду вихованців, запитати їх, що кожен з них відчуває, коли його ображають – це сприяло б встановленню зворотного зв'язку з дітьми і дозволило б активізувати бесіду і уникнути байдужості; поскаржитися на класного керівника адміністрації закладу освіти (цей варіант було одразу відкинуто як неконструктивний). Ще один шлях розв'язання ситуації: викликати на індивідуальну розмову учня, який виявляв вербальну агресію і пояснити йому, до яких наслідків може призвести така поведінка; не сумніватися і не зневірюватися у власних силах і педагогічних

здібностях, адже навіть успішні і відомі педагоги переживали в своєму житті моменти, коли їхні виховні впливи не мали післядії на вихованців і не призводили до змін у їхній поведінці (ці випадки описані в літературі і А. Макаренком, і В. Сухомлинським, і Ш. Амонашвілі), натомість робити висновки з негативного досвіду і звертатися до наукових джерел з проблем дитячої психології.

Разом зі студентами було сплановану стратегію подальших дій: проаналізувати, що було зроблено педагогом для розв'язання ситуації (скарга класному керівнику, розповідь про булінг); виявити неефективні способи дій (скарга, розповідь без звертання до досвіду вихованців); пошукати у спеціальній літературі оптимальні прийоми комунікації з учнями-агресорами і застосувати ці прийоми у своїй роботі, звернутися до досвіду колег (зокрема, на інтернет-форумах для педагогів); повірити у себе як у хорошого фахівця за допомогою відзначення власних успіхів у інших видах педагогічної діяльності (розробка дидактичних матеріалів, успішність на заняттях в педагогічному коледжі тощо); визначити, в чому твої сильні сторони (цілеспрямованість, відповідальність, чесність) і опиратися на них для підтримки свого авторитету перед вихованцями і колегами; навчитися відстоювати власні права на основі нормативних документів і законодавчих актів (зокрема, Постанови про права і обов'язки педагогічних працівників і Положення про педагогічну практику студентів педагогічного коледжу).

Робота зі студентами, проведена на основі коучингових технік, дозволяє майбутнім освітянам не лише поглибити фахові знання, а й сконцентруватися на своїх особистісних ресурсах, що допомагають реалізовувати цілі і завдання педагогічної діяльності, усвідомити, наскільки від власних відповідальних рішень, сумлінного виконання професійних обов'язків залежить результативність праці, що саме зумовлює успішність виховних впливів і викликає позитивні зміни в ціннісно-мотиваційній сфері особистості дитини, що підтримує учнів в освітньому процесі, а що, навпаки, призводить до знецінення власних зусиль. Коучингові техніки допомагають майбутнім фахівцям побачити педагогічну діяльність у єдності її цілей і результатів, уявити її як систему, що базується не лише на морально-етичних

принципах, правових нормах, різноманітних теоріях навчання і виховання, а й передбачає постійну суб'єкт-суб'єктну взаємодію і взаємне збагачення досвідом усіх учасників освітнього процесу.

Практична реалізація коучингової техніки «Стратегія Діснея» описана нами у Додатку К.

На завершальних етапах професійної підготовки в педагогічному коледжі нами також були використані завдання, спрямовані на теоретичний аналіз глобальних педагогічних проблем: такі види навчальної діяльності мотивують студентів до самостійного опрацювання додаткової науково-методичної літератури, допомагають ініціювати дискусійне розв'язання освітніх проблем майбутніми фахівцями на семінарських та лабораторних заняттях з психолого-педагогічних дисциплін, розвивають почуття відповідальності за результат своєї праці, сприяють засвоєнню системи професійних цінностей і етичних імперативів педагогічної професії. Серед завдань, що практикувалися в експериментальній роботі, були: а) підготовка аналітичних оглядів літератури і психолого-педагогічної періодики з дискусійних питань, як-от гендерна політика і стосунки між дітьми в закладі освіти, вплив політичних факторів на зміст освіти зі своєї профільної дисципліни, релігійна і національна належність учня як фактор стигматизації, етичні проблеми інклюзивного навчання, превентивні заходи щодо запобігання булінгу і дитячій агресії тощо; б) звернення до досвіду знакових постатей вітчизняної та зарубіжної педагогіки, аналіз їхніх біографій, професійного досвіду з його здобутками і прорахунками, злетами і падіннями, знайомство з літературними працями кращих представників учительської професії – Я. А. Коменського, Ф. Фребеля, М. Монтессорі, К. Ушинського, Я. Корчака, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін.

Реалізація третьої визначеної нами педагогічної умови – *створення в освітньому середовищі педагогічного коледжу системи взаємостосунків між суб'єктами освітнього процесу, що сприяє інтеріоризації досвіду відповідальної поведінки* – вимагала визначення тих компонентів освітнього

середовища, які мають найбільш потужний виховний вплив на формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності.

Проаналізувавши значний масив вітчизняних і зарубіжних наукових джерел, присвячених проблемі розвитку виховного потенціалу освітнього середовища закладу освіти [238; 278; 281; 320; 335], ми виокремили такі компоненти цього середовища, що можуть впливати на формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу: фізичний простір, емоційний та інтелектуальний клімат (атмосфера), ціннісно-духовний простір.

Аналізуючи науково-методичні джерела з питань розвитку середовища закладу вищої освіти, ми виявили такі параметри цього середовища, що можуть бути використані для реалізації завдань формувального етапу експерименту: змістовність та насиченість смислами педагогічної етики; трансформованість (використання поверхонь стін для інформаційного впливу, безкаркасних рухомих меблів для вільного пересування і комфортної роботи), поліфункціональність, доступність і безпечність.

У рамках нашої дослідно-експериментальної роботи в освітньому середовищі педагогічного коледжу були реалізовані такі технології, що забезпечують продуктивне навчання і взаємодію усіх здобувачів освіти на засадах відповідальності, професійної етики, академічної доброчесності, зокрема: дискусійна; технологія проєктної діяльності; технологія дослідницької діяльності; технологія імітаційного моделювання; технологія розвитку професійної рефлексії.

Ми також розробили алгоритм варіативності освітнього середовища залежно від навчальних планів і програм підготовки та особистих потреб здобувачів освіти, використання різних осередків для реалізації різних видів навчальної діяльності. Для цього – за згоди адміністрації закладу освіти – було вирішено використовувати різноманітні зони на території закладу – рекреації, спортивні майданчики, приміщення бібліотеки тощо – з метою проведення як навчальних занять, так і виховних заходів. Так, проведення лабораторних занять з педагогіки для студентів 2 та 3 курсів відбувалося в теплі пори року на відкритому повітрі в рекреаційних зонах – майбутні педагоги таким чином діставали реальну можливість змоделювати

ситуації спостереження на уроці за явищам природи, краще засвоїти поради видатних педагогів (Василя Сухомлинського) щодо організації занять за межами класної кімнати (Школа під відкритим небом). Проведення навчальних занять з методики викладання природничих дисциплін не лише в навчальних лабораторіях, а й на свіжому повітрі дозволило зімітувати навчальні ситуації з елементами дитячого експериментування, що сприяло розвитку специфічних умінь і навичок вчителя початкової школи для розумового виховання дітей, позитивно позначилось на формуванні відповідального ставлення до виконання професійних обов'язків.

Практика виходу за межі навчальних аудиторій для проведення занять з профільних дисциплін спонукає майбутнього вчителя до усвідомлення всеохопності і масштабності освітніх впливів на здобувачів освіти, до розуміння того, що навчати можна будь-де, підлаштовуючи можливості простору, що тебе оточує, до пізнавальних потреб і завдань навчальної програми. Така позиція виявилася рятівною для багатьох педагогів і здобувачів освіти в умовах пандемії COVID-19 (навчання в онлайн-форматі та на відкритому повітрі з дотриманням безпечної відстані між учасниками занять) та воєнного часу, коли вчителям доводилося навчати дітей і в бомбосховищах, і дистанційно – в онлайн та в асинхронному форматі. Головне – не зупиняти навчання, оскільки вчитель усвідомлює власну відповідальність за розвиток і навчальний прогрес своїх учнів, демонструє власною поведінкою важливість постійного руху вперед і готовність виконувати свій професійний обов'язок. Студентів педагогічного коледжу надзвичайно надихали історії вчителів, які проводили свої уроки з будь-кого місця, зосередившись, головне, на отриманні зворотного зв'язку від своїх учнів і студентів, надаючи їм моральну і психологічну підтримку в складній життєвій ситуації. Такі історії – приклади вчительського подвижництва, самопожертви, спроможності поставити інтереси і потреби дитини вищі за власні – стають дієвим засобом розвитку відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу, одночасно посилюючи емоційний вплив змісту освіти [209].

Емоційна та інтелектуальна складові освітнього середовища – ціннісна єдність, що виникає у міжсуб'єктній взаємодії педагогів, здобувачів освіти, адміністрації закладу, працівників соціально-психологічних служб, представників громадських організацій. Вона сприяє формуванню системи професійних цінностей та етики студентів. На переконання Яна Чіма [328], сучасні навчальні простори мають бути пристосовані для зустрічей у малих групах, проєктної роботи та діалогів. Також навчальні простори мають включати в себе доступні технології та інструменти для відображення документів та роботи з ними. Дослідник наголошує на важливості комфорту, освітлення та акустики цих приміщень [328, с. 5-12]. За даними Л. Морісона, у середовищі ЗВО мають бути зручні, комфортні та тихі місця, де студенти можуть зосередитись на навчанні [312, с. 12-22].

З огляду на сказане, розвиток фізичного компоненту освітнього середовища в контексті нашого експериментального дослідження передбачав створення тематичних куточків і навчальних осередків, якими могли вільно користуватися усі здобувачі освіти для навчання й спілкування, що допомагало створити особливу систему взаємин між студентами та викладачами, засновану на принципах вільного діалогу і поваги до унікальності кожного. Такого роду куточки були створені в деяких навчальних аудиторіях (відгороджене місце для кількох безкаркасних крісел, бокс із засобами навчання (конструктори LEGO, пальчикові ляльки, альбоми, олівці), ноутбук з доступом до інтернету і т. ін.), що розширило можливості комбінування різних видів роботи на занятті – індивідуальної, парної, у малих групах, і давало можливість студентам зайти в аудиторію після занять і зосередитися на виконанні індивідуальних і самостійних завдань, організувати роботу факультативів і студентських гуртків.

Створення тематичних і дискусійних куточків у приміщеннях бібліотеки закладу відкрило можливості для неформальних зустрічей педагогів і здобувачів освіти з метою обговорення різноманітних професійних, морально-етичних, соціальних проблем, спільного перегляду кінофільмів педагогічної тематики, обговорення наукових праць і публікацій з питань освіти тощо в позанавчальний

час, а вільний доступ до бібліотечних фондів та інтернету розширив можливості організації дослідно-експериментальної роботи майбутніх педагогів.

Така гнучкість і відкритість простору для навчання і особистісно-професійного розвитку, комунікації і діалогу студентів педагогічного коледжу позитивно впливає на формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності: стимулює міжособистісну взаємодію і співпрацю для розв'язання різноманітних проблем, сприяє накопиченню досвіду взаємодії з довколишнім світом, збагачення суб'єктного досвіду здобувачів освіти, мотивує майбутніх фахівців до участі в різних видах діяльності, спонукає до відповідальної поведінки не лише на навчальних заняттях, а й у вільний час, навчає цей час організовувати і продуктивно використовувати. У такий спосіб студенти коледжу також навчаються ефективно використовувати різноманітні освітні ресурси, адаптувати їх для своїх потреб і завдань навчальної діяльності, що в майбутньому полегшує продуктивність практичної роботи молодого фахівця вже в закладі освіти.

У контексті реалізації завдань нашого дослідження ми прагнули створювати освітній простір, адекватний змінам в освіті, сучасним тенденціям розвитку українського суспільства. Щоб процес та результат оновлення середовища педагогічного коледжу як одного з потужних факторів формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності став ефективним, було зроблено декілька кроків:

1) *візуалізація структури фізичного простору закладу* – кожен учасник освітнього процесу отримав можливість побачити опис структури закладу освіти на офіційному сайті, скачавши собі файл із зображенням плану закладу і ресурсів кожного просторового елемента кампусу – це дало студентам взірць відповідального ставлення щонайперше адміністрації закладу до споживачів освітніх послуг – знання місця розташування і можливостей використання різних фізичних ресурсів коледжу дозволяє здобувачам освіти не лише вільно орієнтуватися на території, а й ефективно розподіляти свій особистий час для навчання, спілкування і відпочинку.

2) У рамках дослідно-експериментальної роботи було внесено зміни в *дизайн деяких навчальних приміщень*, зокрема за рахунок використання поверхонь стін, де були розміщені плакати з цитатами видатних освітян про відповідальність та професійну етику педагога, портрети видатних освітніх діячів з QR-кодами, перехід за якими дозволяв не лише дізнатися біографічні дані про конкретну особистість, а й проаналізувати декілька ситуацій з професійного досвіду діяча, де виявилось його відповідальне ставлення до педагогічної діяльності. Такі «інформативні портрети» розроблялися і створювалися студентами педагогічного коледжу, що активно долучалися до розвитку духовно-ціннісного компонента освітнього середовища.

До змін у дизайні також відносимо створення зон для продуктивного спілкування (тематичних і діалогових куточків), що безпосередньо вплинуло на психологічне самопочуття учасників освітнього процесу в коледжі.

3. *Реалізація проєктів «Педагогічний коледж як простір професійного самоздійснення» та «Відповідальний студент → відповідальний учитель».* У рамках реалізованих проєктів студенти старших курсів мали можливість відчувати себе в ролі тьютора, наставника першокурсників, що зокрема, отримало втілення в проведенні старшокурсниками ознайомлювальних екскурсій для абітурієнтів, їхніх батьків – а потому і для першокурсників, територією закладу освіти, інформування про історію, традиції, можливості отримання соціально-психологічної допомоги на базі коледжу. У рамках проєкту нам було ініційовано створення студентських спільнот друзів для підтримки – «бадді-спільнот». Тут ми запозичили досвід американських та європейських університетів і коледжів, де подібного роду спільноти успішно функціонують і надають можливість студентам молодших курсів отримати підтримку, поради, дружню допомогу від старшокурсників: «Система університетських приятелів (buddy) — це програма, яка об'єднує старших, більш досвідчених студентів з новими студентами. Ваш приятель поруч, щоб дати вам вказівки та цінні поради щодо орієнтування у вашому новому житті в університеті» [333]. Студенти-учасники цих спільнот, надаючи підтримку і допомогу іншим студентам педагогічного коледжу, отримували досвід

відповідальної поведінки стосовно товаришів, які потребували наставництва. Такий досвід ставав у подальшому міцною основою для розвитку відповідального ставлення до педагогічної діяльності.

У рамках проєкту «Відповідальний студент → відповідальний учитель» було ініційовано видання інформаційних бюлетенів зі звітами про проведені в коледжі заходи професійного, соціального, громадянського спрямування, про проходження педагогічної практики (з відгуками студентів-практикантів і фотоматеріалами), про результати вивчення профільних дисциплін (з уривками зі студентських творів-роздумів, фрагментами портфоліо з дисципліни тощо). Опис реалізованого проєкту представлений у Додатку Л, приклади бюлетнів – у Додатку М.

Зокрема, студенти 4 курсу коледжу активно залучались до проведення профорієнтаційних заходів, на власному прикладі демонстрували старшокласникам перспективи вибору педагогічної професії. Нами було розроблено «Блокнот абітурієнта: п'ять перших кроків», що пройшов успішну апробацію серед старшокласників Вінницької, Одеської, Київської областей у 2019-2022 роках. Зміст цього блокноту представлений у Додатку Н.

Робота з «Блокнотом», що являє собою, по суті, посібник для саморефлексії, дала можливість старшокласникам, які ним користувалися, осмислити свої особистісні якості і здібності, які можуть або не можуть допомогти стати успішним у професії вчителя, а також усвідомити власну відповідальність за свій професійний вибір. Студенти, які брали участь у профорієнтаційних зустрічах, отримували можливість продемонструвати учням старших класів відповідальне ставлення до власного професійного вибору, здійсненого роками раніше.

3) Для демонстрації зразків відповідального ставлення до педагогічної діяльності було реалізовано *програму академічної доброчесності*, що включала: низку вебінарів і конференцій про важливість академічних прав, свобод і обов'язків усіх учасників освітнього процесу педагогічного коледжу, видання пам'яток про дотримання доброчесності в підготовці індивідуальних портфоліо, наукових

розробок, курсових і кваліфікаційних робіт; проведення круглих столів для викладачів і студентів коледжу.

4) *Розвиток духовно-ціннісних ресурсів середовища закладу освіти* передбачав дотримання і збагачення традицій закладу (посвята в першокурсники, відзначення професійних свят і пам'ятних дат – День вчителя, День соборності, День пам'яті жертв нацизму тощо), створення спільнот студентської підтримки, актуалізацію ціннісного потенціалу навчальних дисциплін, підтримку особистісного розвитку кожного студента, підтримку академічної мобільності, формування толерантного простору міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу.

Участь в згаданих вище заходах уможливила інтеріоризацію досвіду відповідальної поведінки студентів. Інтеріоризація – перетворення зовнішньої діяльності у внутрішній план свідомості: «...процес, коли дитина запозичує із суспільної свідомості поняття, уявлення, категорії, які потім утворюють структуру її особистих поглядів» (Е. Дюркгейм) [290]. Інтеріоризація досвіду відповідальної поведінки своєю чергою сприяла розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів, формування в них образу «Я-професіонала».

Підсумовуючи викладене вище, маємо всі підстави стверджувати, що ефективно освітнє середовище педагогічного коледжу як закладу фахової передвищої та вищої освіти стає потужним фактором виховання відповідального ставлення до професійної діяльності студентів-майбутніх педагогів. При цьому чинниками, що безпосередньо впливають на розвиток усіх складових досліджуваної якості, її когнітивного, мотиваційно-ціннісного та поведінкового компонентів, стають: матеріально-технічні ресурси освітнього середовища педагогічного коледжу і діяльність здобувачів освіти, спрямована на їх збереження і збагачення; віртуальні ресурси освітнього середовища педагогічного коледжу і добровільні зобов'язання студентів щодо ощадливого користування ними; духовно-ціннісні ресурси (традиції та цінності академічної культури, в тому числі дотримання норм і правил

професійної культури педагога та принципів академічної доброчесності), які мотивують здобувачів освіти до професійного розвитку і самовдосконалення.

Реалізуючи названу педагогічну умову формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності, ми сформулювали такі вихідні позиції розвитку освітнього середовища коледжу:

- середовище має мотивувати до навчання і співпраці усіх здобувачів освіти, сприяти збереженню їхнього здоров'я та особистісно-професійному зростанню;

- середовище коледжу має стимулювати дотримання морально-етичних принципів педагогічної діяльності, розвивати відповідальне ставлення здобувачів освіти до всіх компонентів середовища та учасників освітнього процесу через відкритий діалог, взаємну підтримку, наставництво;

- середовище коледжу повинно сприяти розвитку системи професійних педагогічних цінностей, становленню професійної ідентичності майбутніх педагогів з представниками освітянської спільноти, мотивувати до самовдосконалення і особистісно-професійного самовиховання.

З метою оцінки ефективності обґрунтованих на початку дослідження педагогічних умов і розробленої структурно-функціональної моделі формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу відповідно до плану експерименту ми провели два послідовні діагностичні зрізи: на початку педагогічного експерименту і після його завершення. При цьому орієнтувалися на визначені й схарактеризовані у першому розділі дисертації критерії та показники сформованості формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності: когнітивним, мотиваційним, аксіологічним, діяльнісно-стратегічним, вольовим. Діагностика динаміки змін у рівнях сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів контрольної і експериментальної груп була реалізована за допомогою комплексу взаємодоповнювальних діагностичних методів і методик: бесід, анкетування, спостереження, тестування, експертного оцінювання.

З використанням критерію узгодження К. Пірсона  $\chi^2$  виконали перевірку, чи насправді обрані експериментальна група (ЕГ) і контрольна група (КГ) із

визначеними нами розподілами студентів педагогічного коледжу за рівнями сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності не мають статистично вагомих розбіжностей і можуть розглядатися як схожі за складом.

$\chi^2_{\text{емп}}$  розрахуємо за формулою:

$$\chi^2_{\text{емп}} = N \times M \times \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i + m_i}{N + M}}, \quad (1)$$

де  $N$  і  $M$  – кількість студентів педагогічного коледжу ЕГ і КГ;

$n_i, m_i$  – кількість учасників ЕГ і КГ, які мають  $i$ -тий рівень сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності;

$L$  – кількість рівнів.

Критерій узгодження К. Пірсона  $\chi^2$  дозволяє перевірити справедливість нульової гіпотези  $H_0$  про достовірність збігу сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу ЕГ і КГ на формульованому етапі педагогічного експерименту.

Охарактеризуємо гіпотези:

$H_0$  – поділ студентів за рівнями сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу в ЕГ і КГ є однаковим.

Якщо  $\chi^2_{\text{емп}}$  за відповідного порівняння ЕГ і КГ виявиться нижче критичного  $\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{крит}}$ , тоді гіпотеза  $H_0$  вважатиметься підтвердженою.

$H_1$  – рівень сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу в ЕГ і КГ є неоднаковий.

Визначимо  $\chi^2_{\text{емп}}$  для ЕГ і КГ, які отримані на констатувальному етапі дослідження для рівнів відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу.

Підставивши значення з табл. 2.2-2.6 у формулу (1), в середовищі табличного процесору Microsoft Excel отримаємо результати (рис. 3.1.), котрі представлені у таблиці 3. 1.

| Розрахунок критерію узгодження К. Пірсона на констатувальному етапі педагогічного експерименту |                        |          |         |                  |          |         |                               |
|--|------------------------|----------|---------|------------------|----------|---------|-------------------------------|
| Критерій   | Експериментальна група |          |         | Контрольна група |          |         | x <sub>емп</sub> <sup>2</sup> |
|  | високий                | середній | низький | високий          | середній | низький |                               |
|  | 3                      | 2        | 1       | 3                | 2        | 1       |                               |
| Когнітивний критерій   | 24                     | 90       | 70      | 22               | 88       | 72      | 0,12667                       |
| Мотиваційний критерій  | 44                     | 83       | 57      | 42               | 82       | 58      | 0,05034                       |
| Аксіологічний критерій   | 22                     | 68       | 94      | 20               | 69       | 93      | 0,09696                       |
| Діяльнісно-стратегічний критерій   | 35                     | 83       | 66      | 36               | 84       | 62      | 0,13415                       |
| Вольовий критерій  | 13                     | 81       | 90      | 11               | 78       | 93      | 0,26153                       |

Рис. 3.1. Результати розрахунку критерію узгодження К. Пірсона  $\chi^2_{емп}$  в середовищі Microsoft Excel

Джерело: розроблено авторкою

Таблиця 3.1.

Значення  $\chi^2_{емп}$  для ЕГ і КГ, здобутих на констатувальному етапі педагогічного експерименту для рівнів відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу

| Компоненти            | Критерії                         | $\chi^2_{емп}$ | $\chi^2_{крит}$ |
|-----------------------|----------------------------------|----------------|-----------------|
| Когнітивний           | Когнітивний критерій             | 0,12667        | 5,991           |
| Мотиваційно-ціннісний | Мотиваційний критерій            | 0,05034        |                 |
|                       | Аксіологічний критерій           | 0,09696        |                 |
| Поведінковий          | Діяльнісно-стратегічний критерій | 0,13415        |                 |
|                       | Вольовий критерій                | 0,26153        |                 |

Джерело: розроблено авторкою

Порівняємо критичні значення  $\chi_{\text{емп}}^2$  з  $\chi_{\text{крит}}^2$ :

- когнітивний критерій –  $0,12667 < 5,991$ ;
- мотиваційний критерій –  $0,05034 < 5,991$ ;
- аксіологічний критерій –  $0,09696 < 5,991$ ;
- діяльнісно-стратегічний критерій –  $0,13415 < 5,991$ ;
- вольовий критерій –  $0,26153 < 5,991$ .

Таким чином,  $\chi_{\text{емп}}^2 < \chi_{\text{крит}}^2$ , а отже розподіл респондентів в ЕГ і КГ проведено рівномірно.

Щоб пересвідчитися у рівноцінності експериментальної групи і контрольної групи на констатувальному етапі нашого експерименту і визначити, чи є істотні відмінності у рівні сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу, визначимо середнє значення цього рівня для кожного учасника експериментальної групи і контрольної групи.

Одержані дані зіставлялися з використанням t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок.

Для ЕГ середній бал склав 5,73, стандартне відхилення – 1,58. Для КГ середній бал – 5,96, стандартне відхилення – 1,61. При цьому  $t_{\text{емпір}} = 1,392$ .

У таблиці критичних значень t-критерію Стьюдента для кількості ступенів свободи 364 значень не наведено. Тому, критичне значення t-критерію Стьюдента визначимо за допомогою табличного процесору Microsoft Excel і функції СТЬЮДЕНТ.ОБР.2Х (рис. 3.2.).

| Розрахунок t-критерію Стьюдента |       |
|---------------------------------|-------|
| Кількість ступенів свободи      | 364   |
| Ймовірність                     | 0,05  |
| t-критерій Стьюдента            | 1,967 |

Рис. 3.2. Результати розрахунку t-критерію Стьюдента  $t_{\text{крит}}$  в середовищі Microsoft Excel

Джерело: розроблено авторкою

У результаті обчислень встановили, що  $t_{\text{крит}} = 1,967$  за  $p < 0,05$ .

У нашому випадку емпіричне значення t-критерію Стьюдента дорівнює 1,392 і потрапляє в зону незначущості  $1,392 < 1,967$ , що показує можливість порівняння контрольної й експериментальної груп, оскільки групи мають наближені показники.

Оцінка впливу експериментальної роботи на формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу за когнітивним критерієм базувалася на результатах аналізу змін у знаннях здобувачів освіти про основні морально-етичні норми і правила педагогічної діяльності. Зміни в знаннях виявлялися за допомогою тесту з основ педагогічної етики, морально-етичних принципів відповідальної діяльності педагога, що складався із завдань закритого типу, котрі передбачали вибір правильної відповіді із запропонованих варіантів (Додаток А).

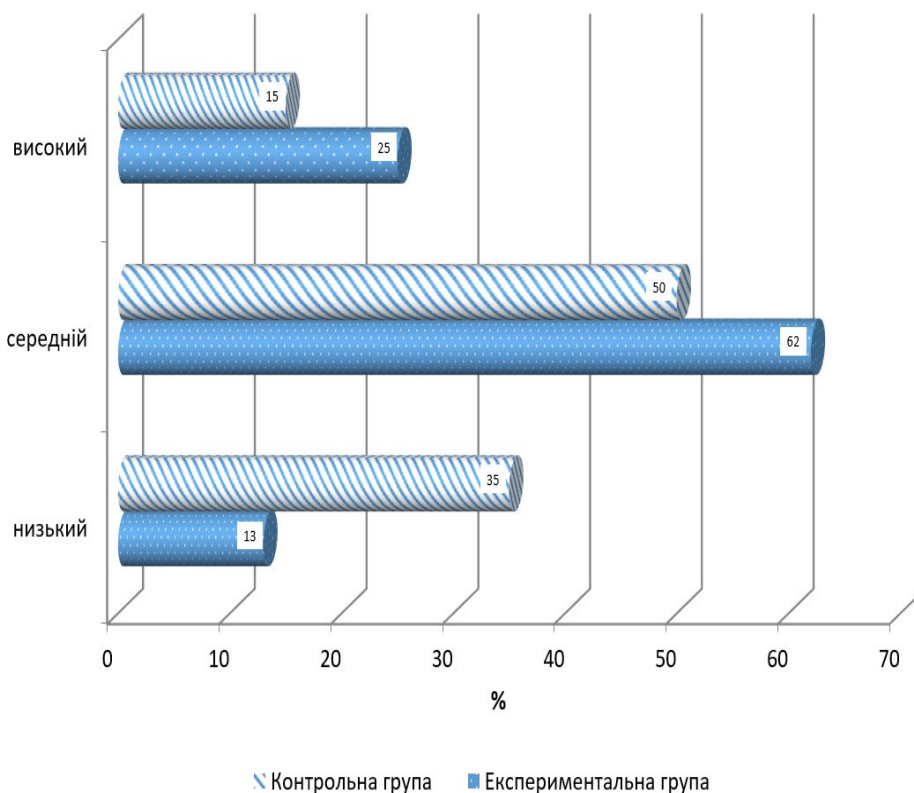
Результати тестування студентів представлено таблиці 3.2. та на рис. 3.3. Як можемо спостерегти, засновуючись на отриманих даних, упродовж дослідно-експериментальної роботи відбулися позитивні зміни в розумінні студентами експериментальної групи сутності основних етичних норм і правил відповідальної педагогічної діяльності. Якщо на початку формувального експерименту для більшості майбутніх освітян був властивий низький рівень обізнаності (39%), поверхове розуміння морально-етичних засад педагогічної діяльності, то на час завершення формувального експерименту кількість таких студентів зменшилася до 13%. Водночас збільшився відсоток здобувачів освіти з високим (з 13% до 25%) і середнім (з 49% до 62%) рівнями обізнаності з морально-етичними засадами відповідальної педагогічної діяльності. Завдяки впровадженню в освітній процес педагогічного коледжу визначених педагогічних умов знання студентів про моральну відповідальність педагога стали більш глибокими, ґрунтовними, цілісними і системними.

Таблиця 3.2.

**Рівень сформованості когнітивного критерію відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу (контрольний зріз)**

| Рівень<br><br>Група                | Високий<br>(кількість<br>респондентів, %) |    | Середній<br>(кількість<br>респондентів, %) |    | Низький<br>(кількість<br>респондентів, %) |    |
|------------------------------------|---|----|--|----|---|----|
|                                    | n   | %  | n  | %  | n   | %  |
| Експериментальна<br>група (N- 184) | 46  | 25 | 114  | 62 | 24  | 13 |
| Контрольна група<br>(N- 182)       | 27  | 15 | 91   | 50 | 64  | 35 |

*Джерело: розроблено авторкою*



*Рис. 3.3. Рівень сформованості когнітивного критерію відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу (контрольний зріз)*

*Джерело: розроблено авторкою*

У студентів контрольної групи ми також мали можливість спостерегти позитивну тенденцію якісних змін когнітивного критерію відповідального ставлення до педагогічної діяльності: зменшилася частка здобувачів освіти з низьким рівнем обізнаності з морально-етичними нормами відповідальної педагогічної діяльності – з 40% до 35%, збільшився відсоток студентів з середнім рівнем вияву когнітивного критерію – з 48% до 50%, зросла кількість здобувачів освіти з високим рівнем знань про морально-етичні норми відповідальної педагогічної діяльності – з 12% до 15%. Утім ця тенденція не досягла рівня статистичної значимості.

Оцінюючи результати експериментальної роботи, ми зважали також на прояв такого показника когнітивного критерію відповідального ставлення до педагогічної діяльності, як гнучкість і критичність мислення майбутніх освітян. Для виявлення кількісних зрушень у цих характеристиках мислительної діяльності студентів педагогічного коледжу нами було використано змістовий аналіз есе про педагогічну професію, написаних майбутніми фахівцями на завершальному етапі дослідження. Для проведення такого виду аналізу ми скористалися методичним порадами О. Дубасенюк: «Одиницями аналізу обираються слово і словосполучення, контекстуальними одиницями – речення. Одиницями підрахунку виступає частота повторів слів та синонімічних словосполучень» [92].

Ми підраховували частоту вживання таких слів і словосполучень, як «відповідальність», «відповідальне ставлення», «професійна етика», «морально-етичні принципи», що входять до смислового поля поняття «відповідальне ставлення до педагогічної діяльності», а також спроможність студентів педагогічного коледжу добирати різні варіанти розв'язання педагогічних завдань з урахуванням принципів професійної етики. Тематика есе стосувалася актуальних психолого-педагогічних проблем освітнього процесу: «Морально-етичні засади педагогічної діяльності в умовах пандемії Covid-19», «Відповідальне ставлення педагога до виконання професійних обов'язків в умовах онлайн-навчання», «Педагогічний такт сучасного вчителя», «Використання досвіду Василя Сухомлинського в умовах сучасного освітнього процесу», «Етичні норми спілкування педагога з батьками вихованців».

Використовуючи такий вид аналізу ми вибрали декілька смислових одиниць (характеристик-конструктів), які описують морально-етичні якості сучасного педагога, в тому числі його відповідальне ставлення до педагогічної діяльності: «любов до дітей», «справедливість», «толерантність», «відповідальність», «тактовність», «дисциплінованість», «вимогливість», «моральність», «чуйність», «сумлінність», «цілеспрямованість», «організованість», «самовладання», «самовдосконалення».

Як було виявлено на основі аналізу текстів есе студентів експериментальної та контрольної груп, частота вживання вказаних характеристик була більшою у тих групах майбутніх педагогів, які були залучені до роботи у формульованому експериментів з розвитку відповідального ставлення до педагогічної діяльності (експериментальна група). Порівняльний аналіз частотності вживання визначених характеристик-конструктів у текстах студентів педагогічного коледжу наведено нами в таблиці 3.3.

*Таблиця 3.3.*

**Результати порівняння частотності вживання характеристик відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентами експериментальної і контрольної груп**

| Характеристика-конструкт | Частота вживання характеристики-конструкта учасниками ЕГ (184 чол.) |          | Частота вживання характеристики-конструкта учасниками КГ (182 чол.) |          |
|--------------------------|---|----------|---|----------|
|                          | 1-й зріз  | 2-й зріз | 1-й зріз  | 2-й зріз |
| Любов до дітей           | 56  | 130      | 61  | 89       |
| Сумлінність              | 34  | 87       | 41  | 49       |
| Справедливість           | 60  | 88       | 64  | 67       |
| Відповідальність         | 78  | 149      | 69  | 72       |
| Тактовність              | 45  | 77       | 41  | 37       |
| Дисциплінованість        | 14  | 34       | 8   | 7        |
| Вимогливість             | 26  | 47       | 18  | 19       |

*Продовження таблиці 3.3.*

|                   |    |     |    |    |
|-------------------|----|-----|----|----|
| Моральність       | 50 | 72  | 44 | 38 |
| Чуйність          | 28 | 39  | 22 | 21 |
| Цілеспрямованість | 22 | 47  | 31 | 29 |
| Організованість   | 43 | 60  | 39 | 42 |
| Самовладання      | 89 | 122 | 84 | 87 |
| Самовдосконалення | 16 | 67  | 17 | 18 |

*Джерело: розроблено авторкою*

Як можемо спостерегти, аналізуючи якісні і кількісні дані, представлені в таблиці, у студентів експериментальної групи на час завершення експерименту спостерігається значне підвищення частоти вживання смислових одиниць (характеристик-конструктів), які характеризують морально-етичні якості сучасного педагога («любов до дітей», «відповідальність», «тактовність», «дисциплінованість», «вимогливість», «моральність», «сумлінність», «цілеспрямованість», «організованість», «самовладання», «самовдосконалення», натомість у творах студентів контрольної групи таких суттєвих відмінностей не спостерігається, а деякі конструкти вживаються навіть рідше, ніж на етапі констатувального зрізу («моральність», «чуйність», «цілеспрямованість», «тактовність»).

На відміну від експериментальної, студенти контрольної групи недооцінюють значення таких особистісних якостей педагога, які зумовлюють його відповідальне ставлення до своєї професійної діяльності, як «цілеспрямованість», «любов до дітей», «справедливість», «тактовність», «дисциплінованість», «вимогливість», «моральність», «сумлінність», «організованість», «самовдосконалення».

Комплексну оцінку динаміки сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу за когнітивним критерієм ми проводили методом експертних оцінок.

П'ять експертів, які безпосередньо взаємодіяли зі студентами впродовж усього перебігу експериментального дослідження, наприкінці експерименту було

запропоновано оцінити рівень сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу за такими показниками: 1) обізнаність з морально-етичними нормами педагогічної професії; 2) уявлення про професійно важливі якості педагога; 3) обізнаність щодо посадових інструкцій та обов'язків педагога; 4) гнучкість і критичність мислення у різних педагогічних ситуаціях, що потребують негайного реагування педагога; 5) уміння прогнозувати наслідки обраної стратегії професійної поведінки.

Оцінка проводилася за 5-бальною шкалою, як і на етапі констатувального експерименту, де максимальна вираженість показника оцінювалась у 5 балів, мінімальна вираженість (або його відсутність) – 1 балом.

Результати підсумкових оцінок експертів (другий, контрольний, зріз) порівнювалися з результатами вихідного експертного оцінювання (1-й зріз) учасників експериментальної і контрольної груп. Під час першого зрізу за результатами експертних оцінок як у експериментальній, так і в контрольній групі більшості здобувачів освіти був властивий низький і середній рівень сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності за когнітивним критерієм, при цьому обидві групи майже не відрізнялися за співвідношенням студентів з різними рівнями: низький рівень – 38% (ЕГ) і 40% (КГ), середній рівень – 49% (ЕГ) і 48% (КГ), високий рівень – 13% (ЕГ) і 12% (КГ).

На етапі контрольного зрізу у студентів ЕГ спостерігається зростання кількісних і якісних характеристик таких показників когнітивного критерію, як обізнаність з морально-етичними нормами професійного спілкування та культури педагогів; знання у галузі професійних обов'язків педагога; уявлення про особистісні і професійно важливі якості педагога; гнучкість і критичність мислення у розв'язанні педагогічних ситуацій; рефлексивні вміння, здатність прогнозувати наслідки обраних стратегій професійної поведінки.

Після впровадження розробленої моделі і педагогічних умов формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності в експериментальній групі значно збільшився відсоток студентів з високим рівнем сформованості когнітивного критерію досліджуваної якості (з 13% до 25%), у той час як у

контрольній групі цей показник збільшився лише на 3 % ( з 12% до 15%). Середній рівень сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності у ході підсумкового зрізу виявлено у 62% студентів експериментальної і у 50% студентів контрольної груп. Водночас серед студентів експериментальної групи, на відміну від контрольної, істотно зменшилася кількість майбутніх педагогів з низьким рівнем обізнаності щодо морально-етичних норм відповідальної педагогічної діяльності – з 38% до 13%. У контрольній групі відсоток таких студентів зменшився на 5% (з 40% до 35%).

Наступний етап аналізу результатів формувального експерименту був спрямований на виявлення динаміки змін у рівнях сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності за аксіологічним критерієм. Як і на початковому етапі дослідження (констатувальний зріз), студентам було запропоновано методики «Когнітивна орієнтація (локус контролю)» Дж.Роттера та тест «Життєва мета» (Джеймса Крамбо та Леонарда Махолика).

Зіставивши результати контрольного та підсумкового зрізів за названими методиками, ми мали можливість побачити, що в студентів експериментальної групи зросли показники за шкалами інтернальності (від 19,1% до 37%, в той час як показники за шкалою екстернальності зменшилися від 41% до 24%). Це свідчить про збільшення ступеня відповідального ставлення здобувачів освіти до власної освітньої діяльності, до майбутньої професійної активності, про зростання самостійності і усвідомлення вирішальної ролі своїх здібностей і зусиль у подіях свого життя. Зниження показників за шкалою екстернальності дозволяє говорити про зменшення числа студентів-учасників експериментальної групи, які схильні приписувати відповідальність за власні успіхи у навчанні і загалом за події свого життя зовнішнім обставинам чи оточенню (з 39% до 24%), у той час як 15% здобувачів освіти експериментальної групи виявляють середні значення інтернальності-екстернальності за різними шкалами (загальна інтернальність; шкала інтернальності у сфері досягнень; інтернальність в галузі сімейних відносин; інтернальність у сфері невдач; інтернальність у виробничих відносинах; інтернальність у міжособистісних взаєминах; інтернальність у сфері здоров'я і

хвороб). На початковому етапі таких було 40%. Співвідношення показників за шкалами інтернальності-екстернальності у студентів контрольної групи фактично не змінилося.

За результатами методики «Життєва мета» Джеймса Крамбо та Леонарда Махолика, яка дозволяє побачити наскільки виразними є уявлення студентів педагогічного коледжу про своє майбутнє життя – особисте і професійне (плани на майбутнє, усвідомлення кар'єрних перспектив, інтерес до подій життя, задоволеність життям, уявлення про себе як про активну та сильну особистість, спроможну до самостійного ухвалення рішень і контролю за власним життям), ми можемо говорити на підсумковому етапі експериментальної роботи, що основними смисложиттєвими орієнтаціями майбутніх педагогів – студентів експериментальної групи з низьким рівнем інтернальності, і відповідно – невисокою відповідальністю, залишаються цілі в особистому житті, але кількість таких студентів значно знижується (від 41% на етапі констатувального зрізу до 13 % на етапі контрольного зрізу). Основними смисложиттєвими орієнтаціями студентів контрольної групи з низьким рівнем інтернальності залишаються все ж таки цілі особистого життя і матеріального добробуту без виразного уявлення про способи їх досягнень (46% на етапі констатувального експерименту і 38% на етапі контрольного зрізу).

Натомість спостерігаємо збільшення кількості студентів експериментальної групи з чіткими планами на майбутнє, уявленнями про способи і шляхи подальшого професійного розвитку і саморозвитку, сприйняттям себе як сильної особистості, яка покладається лише на себе і спроможна відповідальна ставитися до свого життя і своєї діяльності (з 12% до 25% з високими показниками за шкалою інтернальності і з 37% до 50% з середніми значеннями інтернальності-екстернальності).

Значних зрушень у смисложиттєвих цілях студентів контрольної групи на завершальному етапі експерименту ми не спостерігаємо: трохи зросла кількість студентів з високим рівнем інтернальності і виразними життєвими цілями та уявленнями про способи їх досягнення – з 11 до 15%, поряд із тим несуттєво знизилась кількість студентів з високими показниками за шкалами екстернальності (приписування відповідальності зовнішнім обставинам чи

оточенню) і невиразними планами на майбутнє (з 51% до 45%). Але ці зрушення не є істотними і не дозволяють говорити про значні зміни у рівнях сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності за аксіологічним критерієм студентів контрольної групи. Узагальнення одержаних даних представлено нами в таблиці 3.4 та на рис. 3.4.

Таблиця 3.4.

**Рівень сформованості аксіологічного критерію відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу (контрольний зріз)**

| Рівень                          | Високий<br>(кількість<br>респондентів, %) |    | Середній<br>(кількість<br>респондентів, %) |    | Низький<br>(кількість<br>респондентів, %) |    |
|---------------------------------|---|----|--|----|---|----|
|                                 | n   | %  | n  | %  | n   | %  |
| Група                           |   |    |  |    |   |    |
| Експериментальна група (N- 184) | 46  | 25 | 92   | 50 | 46  | 25 |
| Контрольна група (N- 182)       | 27  | 15 | 73   | 40 | 82  | 45 |

Джерело: розроблено авторкою

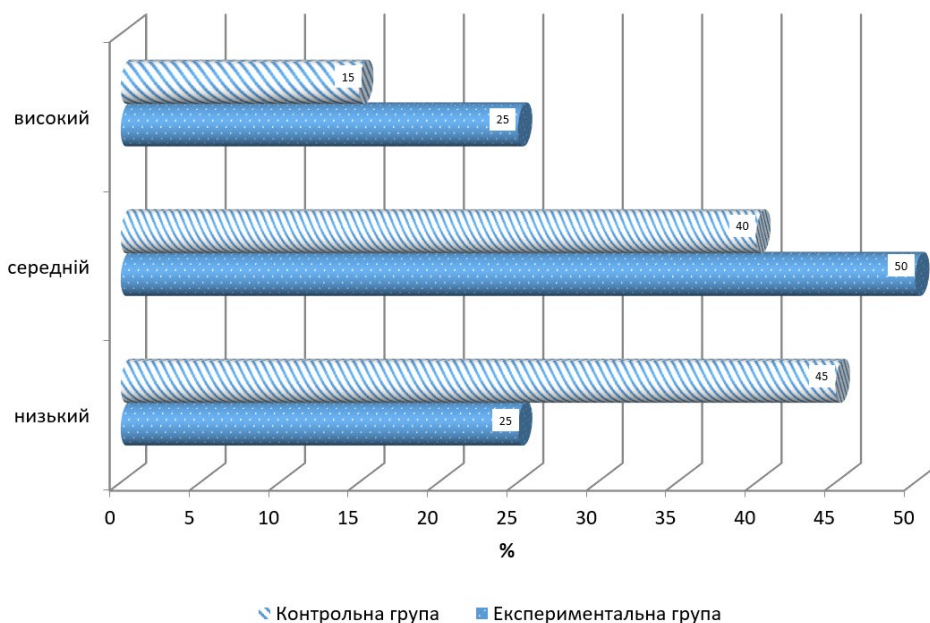


Рис. 3.4. Рівень сформованості аксіологічного критерію відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу (контрольний зріз)

Джерело: розроблено авторкою

Порівняння даних констатувального етапу експерименту з підсумковим зрізом за мотиваційним критерієм сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу дозволяє говорити про такі істотні зрушення: у студентів експериментальної групи за даними методик Т. Елерса «Мотивація досягнення успіху» і «Мотивація уникнення невдач» спостерігаємо зниження кількості учасників з низьким рівнем мотивації на досягнення успіху – з 31,5% до 6%, збільшення кількості осіб, мотивованих до успіху на середньому рівні – з 45% до 51%, і збільшення числа учасників експерименту з високими спонуками до успіху в навчальній і професійній діяльності – з 23,5% до 43%. Маємо підстави твердити, що в результаті експериментальної роботи значно зросла кількість студентів, готових до ухвалення відповідальних рішень, наполегливих у досягненні цілей навчальної і професійної діяльності, схильних до вибору освітніх завдань високого рівня складності.

Натомість можемо спостерегти зменшення кількості учасників експериментальної групи, орієнтованих здебільшого на уникнення невдач на початку експерименту – з 45% до 24%. Такі студенти продовжують демонструвати невпевненість у собі, уникають відповідальності, виявляють бажання перекласти відповідальність із себе на інших людей чи зовнішні обставини.

Суттєвих змін у кількості учасників з високим рівнем мотивації до успіху серед студентів контрольної групи на етапі контрольного зрізу ми не спостерігаємо: на тому ж рівні (45%) залишається частина студентів, орієнтованих на уникнення невдач і з середньою мотивацією до успіху як у навчальній, так і в професійній діяльності, незначно зростає кількість студентів з високим рівнем мотивації до успіху – з 23% до 26%. Але ці зміни не є статистично значущими.

Аналіз одержаних даних представлено у таблиці 3.5. та на рис. 3.5.

Таблиця 3.5.

**Рівень сформованості мотиваційного критерію відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу (контрольний зріз)**

| Група \ Рівень                  | Високий<br>(кількість респондентів, %) |    | Середній<br>(кількість респондентів, %) |    | Низький<br>(кількість респондентів, %) |    |
|---------------------------------|--|----|---|----|--|----|
|                                 | n                                      | %  | n                                       | %  | n                                      | %  |
| Експериментальна група (N- 184) | 79                                     | 43 | 94                                      | 51 | 11                                     | 6  |
| Контрольна група (N- 182)       | 47                                     | 26 | 82                                      | 45 | 53                                     | 29 |

Джерело: розроблено авторкою

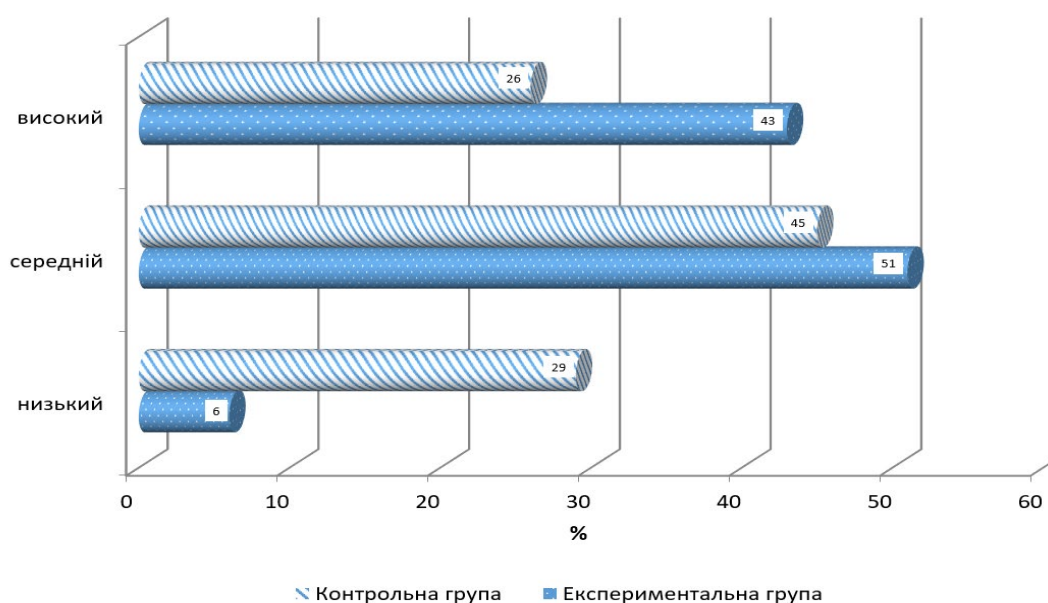


Рис. 3.5. Рівень сформованості мотиваційного критерію відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу (контрольний зріз)

Джерело: розроблено авторкою

Наступним етапом контрольного зрізу стало виявлення динаміки сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу за діяльнісно-стратегічним критерієм. На початку експерименту серед студентів як експериментальної, так і контрольної груп переважав низький (45% ЕГ та 46% КГ) і середній рівень (36% ЕГ та 34% КГ) готовності до генерування алгоритмів ефективного розв'язання завдань

педагогічної діяльності, здатності до професійної самореалізації. Лише 19% студентів експериментальної та 20% учасників контрольної груп демонстрували високий рівень сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності за діяльнісно-стратегічним критерієм. Наприкінці експериментальної роботи змінилося співвідношення студентів експериментальної групи, які виявили високі та середні показники за означеним критерієм: на етапі контрольного зрізу серед студентів експериментальної групи, послуговуючись методикою «Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема», ми виявили майже однакову кількість здобувачів освіти з високим та середнім рівнем самоефективності у навчальній та педагогічній діяльності – 43% і 49% відповідно, значно зменшилась частина студентів, які продемонстрували низький рівень самоефективності, цілеспрямованості, бажання досягнути високих результатів своєї праці – з 36% до 8% відповідно. Серед студентів контрольної групи позитивної динаміки готовності до ефективної і відповідальної діяльності ми не спостерігаємо: на початку дослідження низький рівень здатності працювати продуктивно, відповідально обираючи різні способи виконання трудових обов'язків залежно від обставин реалізації освітнього процесу, демонстрували 34% опитаних здобувачів освіти, середній – 46%, високий – 20%. На етапі контрольного зрізу ми спотерегли незначне підвищення кількості студентів з високим (22%) і середнім (51%) рівнем прояву показників діяльнісно-стратегічного критерію, відповідно зменшилася кількість студентів з низьким рівнем сформованої здатності – з 34% до 27%. Ці зміни можемо пояснити дорослішанням і формуванням образу «Я-професіонала», що неминуче відбувається під час навчання в закладі вищої освіти, але кількісні показники таких змін не є статистично значущими, що не дає нам права говорити про позитивну динаміку зрушень рівня сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності серед студентів контрольної групи за діяльнісно-стратегічним критерієм.

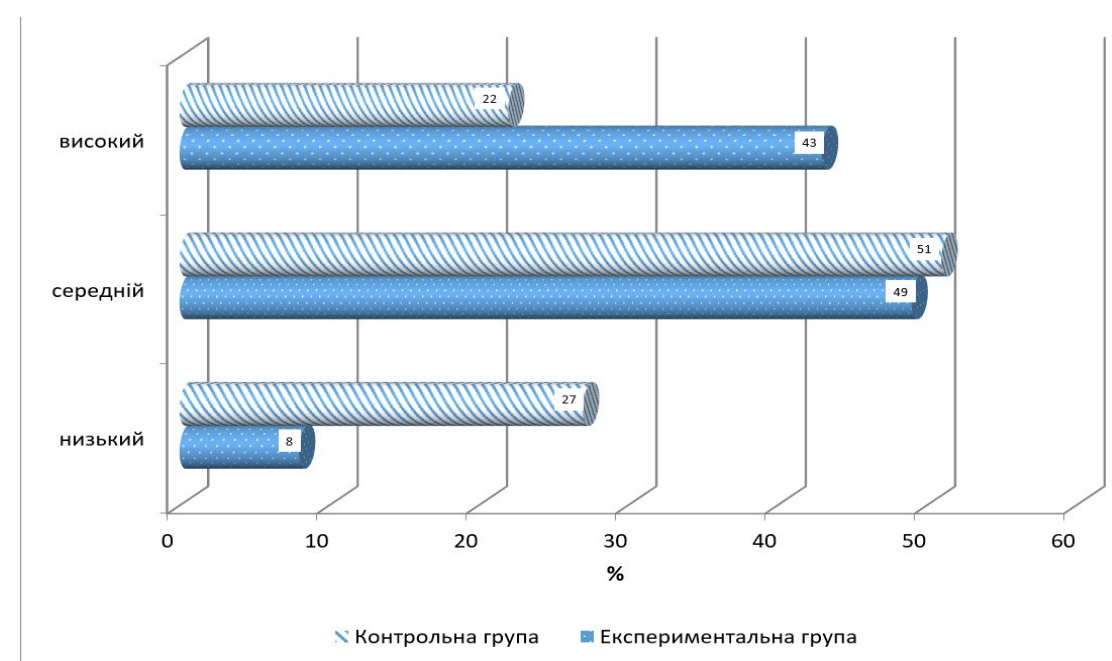
Узагальнення даних контрольного зрізу на цьому підетапі дослідження представлено нами у таблиці 3.6. та на рис. 3.6.

Таблиця 3.6.

**Рівень сформованості діяльнісно-стратегічного критерію  
відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів  
педагогічного коледжу (контрольний зріз)**

| Група \ Рівень                     | Високий<br>(кількість<br>респондентів, %) |    | Середній<br>(кількість<br>респондентів, %) |    | Низький<br>(кількість<br>респондентів, %) |    |
|------------------------------------|---|----|--|----|---|----|
|                                    | n   | %  | n  | %  | n   | %  |
| Експериментальна<br>група (N- 184) | 79  | 43 | 90   | 49 | 15  | 8  |
| Контрольна група<br>(N- 182)       | 40  | 22 | 93   | 51 | 49  | 27 |

*Джерело: розроблено авторкою*



*Рис. 3.6. Рівень сформованості діяльнісно-стратегічного критерію відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу (контрольний зріз)*

*Джерело: розроблено авторкою*

Останнім підетапом контрольного зрізу було виявлення динаміки рівня сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу за вольовим критерієм. Ми прагнули дізнатися, наскільки в здобувачів освіти змінилася вольова регуляція власної діяльності. Для цього, як і на констатувальному етапі дослідження, нами було використано методику Ю. Куля «Шкала контролю за дією» (НАКЕМР-90) (Goschke, T., Kuh). Нас цікавило,

наскільки студенти педагогічного коледжу по завершенню експериментальної роботи навчилися виявляти мотиваційний контроль, контроль уваги, перцептивний контроль, емоційний контроль, контроль невдач, контроль кодування, поведінковий контроль в навчальній і у професійній діяльності (під час педагогічної практики), наскільки вони стали спроможними мобілізувати додаткові зусилля у непередбачуваних обставинах, контролювати власні емоційні стани у ситуаціях утруднень і перешкод.

Так, у студентів експериментальної групи ми мали можливість спостерегти позитивну динаміку названих здатностей: якщо на початковому етапі дослідження низький рівень волювої саморегуляції виявляли 49% здобувачів освіти експериментальної групи (ОС-диспозиція), то на час завершення експерименту їхня кількість знизилася до 18 %, зросло число студентів, які почали виявляти середній рівень волювої саморегуляції діяльності – з 44% до 64%, відповідно збільшилася кількість майбутніх педагогів, які виявили високий рівень волювої саморегуляції діяльності – з 7% до 18% опитаних (за методикою Ю. Куля вони продемонстрували наявність ОД-диспозиції).

У студентів, які становили контрольну групу дослідження, такої позитивної динаміки ми не виявили: на початковому етапі експерименту низький рівень волювої саморегуляції, здатності до вироблення найменш енергозатратних алгоритмів дій для реалізації наміру, завбачливості, ініціювання відповідальної дії, аналізу попереднього досвіду продемонстрували майже половина здобувачів вищої педагогічної освіти (51%), середній – 43%, високий – 6 %, що засвідчило переважання кількості студентів з вираженою ОС-диспозицією. На завершальному етапі дослідження трохи зменшилась кількість учасників контрольної групи з низьким рівнем волювої саморегуляції – 44%, майже не змінилося число студентів із середнім рівнем прояву означеної здатності (43% і 45% відповідно), і трохи зросла кількість студентів з високим рівнем волювої саморегуляції діяльності (наявність ОД-диспозиції) – 11%. Таке незначне зростання ми можемо пояснити професійним розвитком здобувачів вищої освіти, який неминуче відбувається в ході професійної підготовки, а також дорослішанням і особистісним розвитком молодих людей, що

триває завдяки отриманню нового життєвого та освітнього досвіду. Утім, виявлені зміни у кількісному прояві не виявляють значного зростання показників вольового критерію відповідального ставлення до педагогічної діяльності серед студентів контрольної групи, а тому ми не вважаємо їх статистично значущими.

Узагальнення даних контрольного зрізу рівня сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності за вольовим критерієм представлено нами в таблиці 3.7. та на рис. 3.7.

Таблиця 3.7.

**Рівень сформованості вольового критерію відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу (контрольний зріз)**

| Група                                  | Високий<br>(кількість респондентів, %) |           | Середній<br>(кількість респондентів, %) |           | Низький<br>(кількість респондентів, %) |           |
|--|--|-----------|---|-----------|--|-----------|
|  | n                                      | %         | n                                       | %         | n                                      | %         |
| <b>Експериментальна група (N- 184)</b> | 33                                     | <b>18</b> | 118                                     | <b>64</b> | 33                                     | <b>18</b> |
| <b>Контрольна група (N- 182)</b>       | 20                                     | <b>11</b> | 82                                      | <b>45</b> | 80                                     | <b>44</b> |

Джерело: розроблено авторкою

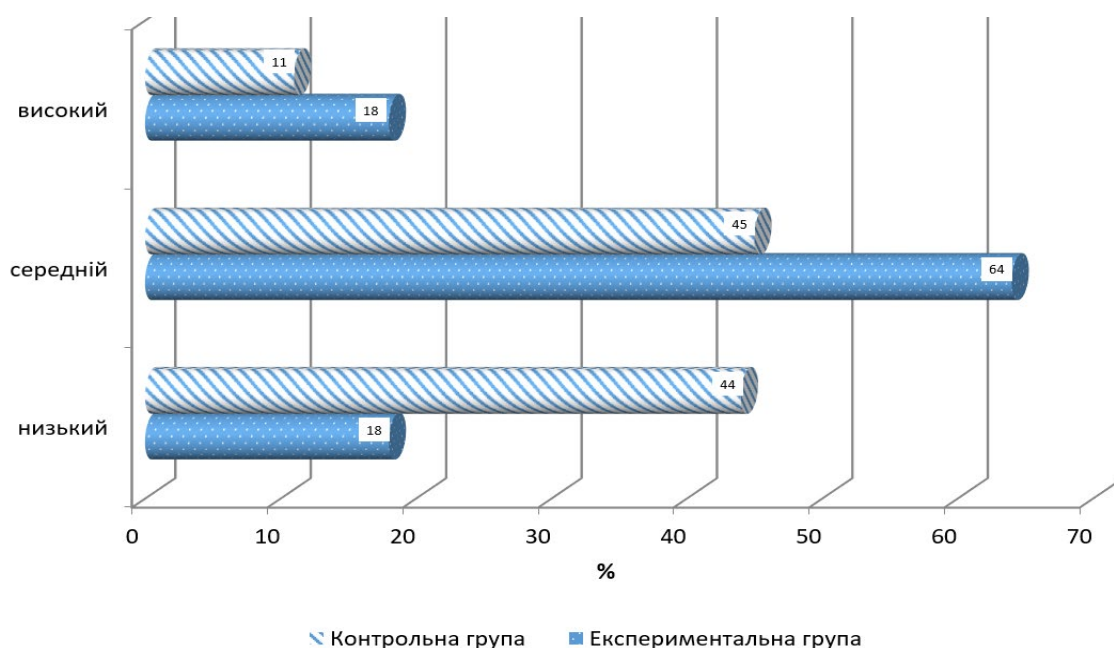


Рис. 3.7. Рівень сформованості вольового критерію відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу (контрольний зріз). Джерело: розроблено авторкою

Порівняльна характеристика динаміки загальної сформованості рівнів відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу експериментальної та контрольної груп наведена нами в таблиці 3.8. та на рис. 3.8.

Таблиця 3.8.

**Рівні сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності (ВСПД) студентів педагогічного коледжу (контрольний зріз)**

| Група                           | Високий<br>(кількість<br>респондентів, %) |      | Середній<br>(кількість<br>респондентів, %) |      | Низький<br>(кількість<br>респондентів, %) |      |
|---------------------------------|---|------|--|------|---|------|
|                                 | n   | %    | n  | %    | n   | %    |
| Експериментальна група (N- 184) | 58  | 31,5 | 98   | 53,3 | 28  | 15,2 |
| Контрольна група (N- 182)       | 33  | 18,1 | 88   | 48,4 | 61  | 33,5 |

Джерело: розроблено авторкою

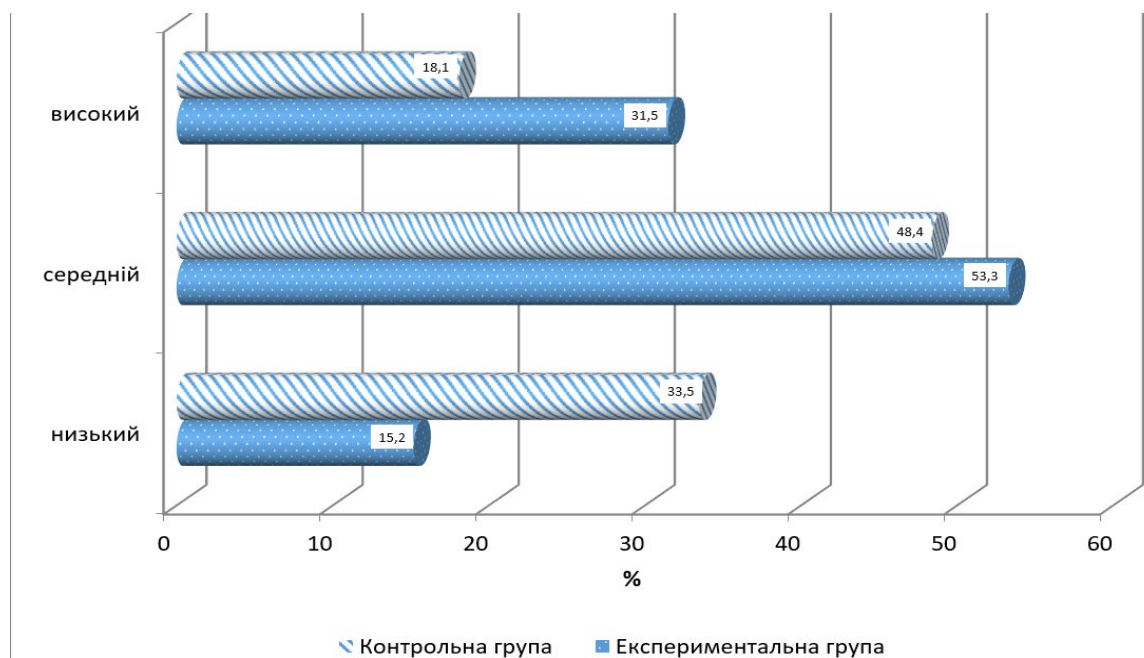


Рис. 3.8. Рівні сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу (контрольний зріз)

Джерело: розроблено авторкою

Результати підсумкової діагностики порівнювалися з даними, одержаними на констатувальному і формуальному етапах дослідження, що дало змогу визначити динаміку розвитку рівнів сформованості відповідального ставлення до педагогічної

діяльності студентів педагогічного коледжу.

Підсумкова діагностика рівня сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу показала, що в учасників експериментальної групи відбулися зміни в бік підвищення рівня сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності.

Використаємо критерій узгодження К. Пірсона  $\chi^2$ , щоб простежити залежність рівня сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу впродовж педагогічного експерименту та моделі і педагогічних умов її формування.

Знайдемо  $\chi_{\text{емп}}^2$  для ЕГ і КГ, за даними, здобутими на завершальному етапі педагогічного експерименту для рівнів відповідального ставлення до педагогічної діяльності.

Підставляючи значення з табл. 3.4.-3.7. у формулу (1) у середовищі табличного процесору Microsoft Excel (рис. 3.9.), одержимо результати (табл. 3.9.).

| Розрахунок критерію узгодження К. Пірсона на контрольному зрізі педагогічного експерименту |                        |          |         |                  |          |         |                       |  |
|--|------------------------|----------|---------|------------------|----------|---------|-----------------------|--|
| Критерій   | Експериментальна група |          |         | Контрольна група |          |         | $\chi_{\text{емп}}^2$ |  |
|  | високий                | середній | низький | високий          | середній | низький |                       |  |
|  | 3                      | 2        | 1       | 3                | 2        | 1       |                       |  |
| Когнітивний критерій   | 46                     | 114      | 24      | 27               | 91       | 64      | 25,69735              |  |
| Мотиваційний критерій  | 79                     | 94       | 11      | 47               | 82       | 53      | 36,49783              |  |
| Аксіологічний критерій   | 46                     | 92       | 46      | 27               | 73       | 82      | 17,24767              |  |
| Діяльнісно-стратегічний критерій   | 79                     | 90       | 15      | 40               | 93       | 49      | 30,88319              |  |
| Вольовий критерій  | 33                     | 118      | 33      | 20               | 82       | 80      | 29,20729              |  |

Рис. 3.9. Результати розрахунку критерію узгодження К. Пірсона  $\chi_{\text{емп}}^2$  на формувальному етапі педагогічного експерименту в середовищі Microsoft Excel.

Джерело: розроблено авторкою

Таблиця 3.9.

**Значення  $\chi^2_{\text{емп}}$  для ЕГ і КГ, здобутих на завершення формувального етапу педагогічного експерименту для рівнів сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу**

| Компоненти            | Критерії                         | $\chi^2_{\text{емп}}$ | $\chi^2_{\text{крит}}$ |
|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|------------------------|
| Когнітивний           | Когнітивний критерій             | 25,69735              | 5,991                  |
| Мотиваційно-ціннісний | Мотиваційний критерій            | 36,49783              |                        |
|                       | Аксіологічний критерій           | 17,24767              |                        |
| Поведінковий          | Діяльнісно-стратегічний критерій | 30,88319              |                        |
|                       | Вольовий критерій                | 29,20729              |                        |

*Джерело: розроблено авторкою*

Знайдемо табличне значення  $\chi^2_{\text{крит}}$  для рівня  $\alpha = 0,05$  і числа ступенів свободи 2. Табличне значення  $\chi^2_{\text{крит}(\alpha=0,05)} = 5,991$ .

Порівняємо отримане  $\chi^2_{\text{емп}}$  і табличне значення  $\chi^2_{\text{крит}}$  на формувальному етапі діагностики:

- когнітивний критерій – 25,69735 > 5,991;
- мотиваційний критерій – 36,49783 > 5,991;
- аксіологічний критерій – 17,24767 > 5,991;
- діяльнісно-стратегічний критерій – 30,88319 > 5,991;
- вольовий критерій – 29,20729 > 5,991.

Як видно,  $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{крит}}$ , що дозволяє прийняти альтернативну гіпотезу  $H_1$  і зробити висновок, що зміни в рівнях сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу є не випадковим явищем, а зумовлені сконструйованою моделлю і реалізацією комплексу педагогічних умов формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу.

Порівняння показників сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу контрольної й експериментальної груп на завершення формувального етапу педагогічного експерименту, дозволяє зробити висновок, що в експериментальній групі у порівнянні з контрольною відбулися значні зміни, які полягають у збільшенні

кількості студентів педагогічного коледжу з високим рівнем цієї компетентності.

Після завершення педагогічного експерименту визначимо середнє значення рівня сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу за кожним учасником ЕГ і КГ на завершення формувального етапу педагогічного експерименту і зіставили одержані дані з використанням t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок.

Для ЕГ середній бал – 8,94, а стандартне відхилення – 2,29. Для КГ середній бал – 6,92, а стандартне відхилення – 1,83.

Згідно з даними діагностики, відбулося підвищення рівнів сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу (рис. 3.10) в порівнянні з контрольною групою ( $t = 9,33, p < 0,05$ ).

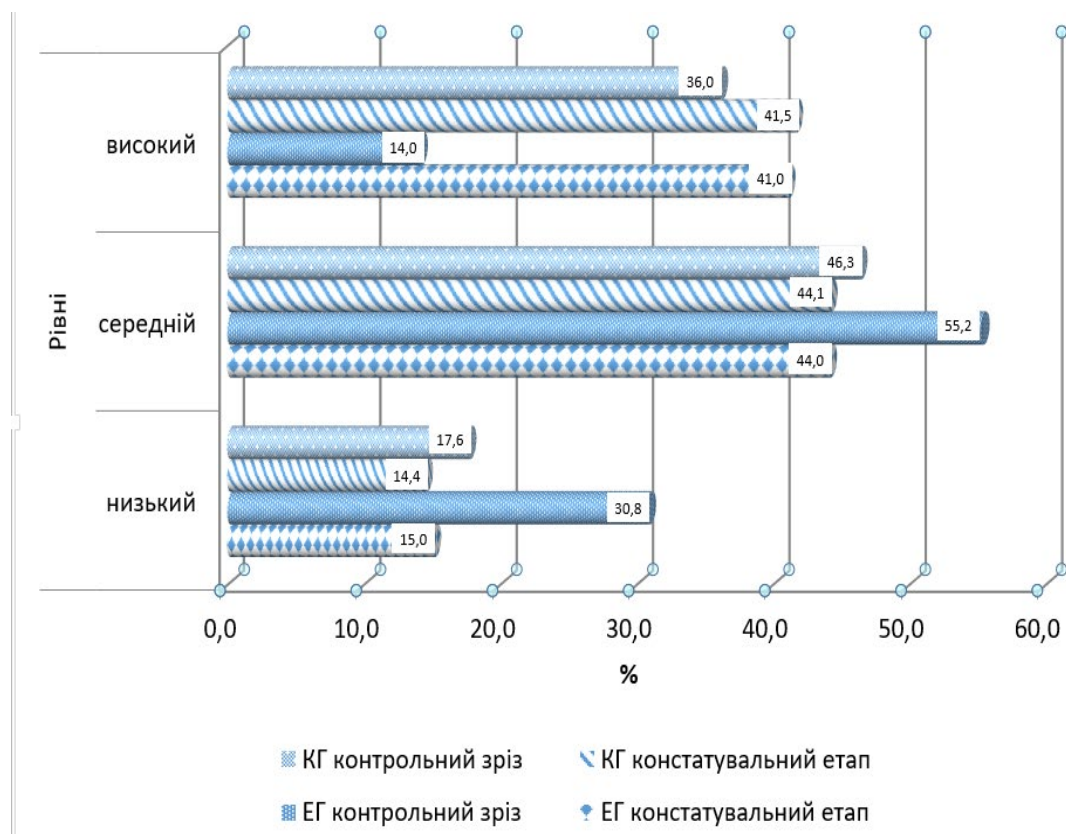


Рис. 3.10. Динаміка формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу в експериментальній і контрольній групах до і після експерименту, %

Джерело: розроблено авторкою

Одержані наприкінці експериментального дослідження дані дають підстави для обґрунтованого висновку, що впровадження в освітній процес педагогічного коледжу визначених педагогічних умов формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності більшою мірою сприяє вихованню в майбутніх освітян сумлінності, прагнення виконувати якісно і продуктивно свою роботу на високому рівні професійної майстерності, з дотриманням принципів і норм педагогічної етики, ніж традиційна практика їх підготовки в педагогічному коледжі.

Загалом аналіз результатів формувального експерименту дає підстави зробити висновок про ефективність визначених педагогічних умов і розробленої моделі формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу.

### **Висновки до третього розділу**

Узагальнення результатів аналізу науково-методичних джерел, даних констатувального етапу експериментального дослідження, сучасних освітніх практик підготовки майбутнього фахівця в педагогічному коледжі, власного досвіду роботи дало підстави для визначення педагогічних умов формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу: організація педагогічного супроводу становлення суб'єктної позиції як основи відповідального ставлення студентів до професійної діяльності; моделювання ситуацій відповідального вибору на різних етапах професійної підготовки майбутніх педагогів; створення в освітньому середовищі педагогічного коледжу системи взаємостосунків між суб'єктами освітнього процесу, що сприяє інтеріоризації досвіду відповідальної поведінки.

Ефективними формами розвитку відповідального ставлення до педагогічної діяльності виявилися: на першому етапі формування відповідального ставлення – педагогічний факультатив; педагогічні ігри, екскурсії педагогічного спрямування; розв'язання педагогічних ситуацій; на другому етапі – навчальної діяльності – спілкування з представниками педагогічної професії; рефлексивні вправи; аналіз педагогічних ситуацій; групові дискусії; ігрове проектування; на третьому етапі –

навчально-професійної діяльності – педагогічний коучинг; творчі проекти; соціальні проекти; участь у спільнотах підтримки; залучення до профорієнтаційних заходів, участь у трансформації освітнього середовища коледжу.

Моделювання відповідального вибору реалізувалося в ході аналітичної роботи з різними типами педагогічних ситуацій, а також на заняттях педагогічного факультативу, в процесі роботи з коучинговими техніками, в проєктній діяльності.

Коучингові техніки допомогли майбутнім фахівцям побачити педагогічну діяльність у єдності її цілей і результатів, уявити її як систему, що базується не лише на морально-етичних принципах, правових нормах, різноманітних теоріях навчання і виховання, а й передбачає постійну суб'єкт-суб'єктну взаємодію і взаємне збагачення досвідом усіх учасників освітнього процесу.

Участь у профорієнтації дала студентам педагогічного коледжу можливість продемонструвати учням старших класів відповідальне ставлення до власного професійного вибору, здійсненого роками раніше.

Участь у проєктах, що реалізовувалися в середовищі коледжу, сприяла виробленню навиків відповідального виконання своїх зобов'язань і закріпленню досвіду відповідальної поведінки. Інтеріоризація досвіду відповідальної поведінки своєю чергою сприяла розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів, формування в них образу «Я-професіонала».

Психологічними механізмами, що забезпечують формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності на різних етапах особистісно-професійного становлення майбутнього педагога, виявилися вживання в соціальну роль, ідентифікація з представниками професійної спільноти, наслідування зразків відповідальної поведінки, рефлексія власного етичного вибору. Результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили, що реалізація обґрунтованих педагогічних умов забезпечує розвиток усіх структурних компонентів відповідального ставлення до педагогічної діяльності: когнітивного, мотиваційно-ціннісного та поведінкового.

В експериментальній групі, на відміну від контрольної, на статистично значущому рівні збільшилася кількість студентів з високим, рефлексивним,

рівнем сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності - з 15,2% до 31,5%, середнім (виконавським) – з 44 % до 53,3% і водночас зменшилася з низьким, формальним, рівнем – з 40,8 % до 15,2%.

Зміст третього розділу висвітлений у таких публікаціях авторки дисертаційного дослідження: [77; 79; 187; 188; 192; 194; 313].

## ВИСНОВКИ

Результати дослідження формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу дозволяють зробити такі висновки:

1. На сучасному етапі розвитку українського суспільства проблема відповідальності кожного громадянина є надзвичайно важливою. Її актуальність зумовлена тим, що всі сфери соціального життя особистості потребують вчителя нового типу – компетентного, добре обізнаного з віковою та педагогічною психологією, технологічно грамотного, з високим рівнем розвитку критичного мислення, спроможного брати на себе відповідальність не лише за власні вчинки, а й за долі своїх вихованців.

Аналіз традиційної практики підготовки педагогів до виконання своїх професійних функцій свідчить, що вона не забезпечує формування у здобувачів вищої педагогічної освіти належного рівня відповідального ставлення до професійної діяльності. Виклики сьогодення, перед якими опинилася наша держава, спонукають до пошуку нових підходів і обґрунтування педагогічних умов формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності майбутніх фахівців освітньої галузі. Концепція розвитку Нової української школи (2016) наголошує на необхідності формування вчителя нової генерації – агента змін, спроможного до вільного і відповідального вибору стратегії соціальної і професійної поведінки. Ми вважаємо, що у студентів педагогічних коледжів, які здобувають кваліфікацію «вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», ще на етапі професійного навчання має бути сформоване відповідальне ставлення до педагогічної діяльності, засноване на свободі вибору і морально-етичних цінностях національної освіти.

2. З урахуванням різноманітності соціального прояву відповідального ставлення до педагогічної діяльності, у своєму дослідженні ми обґрунтовуємо розуміння цього феномену як комплексної особистісно-професійної якості майбутнього педагога, *що формується в ході взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу і виявляється в готовності передбачати результати своєї*

діяльності, реалізованої з дотриманням принципів професійної етики, на основі свободи вільного вибору і усвідомлення своїх соціальних та професійних зобов'язань.

3. У структурі відповідального ставлення до педагогічної діяльності виокремлено три компоненти: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, поведінковий.

*Когнітивний компонент* характеризує обізнаність із посадовими обов'язками та моральними зобов'язаннями педагога перед здобувачами освіти, перед їхніми батьками, перед іншими колегами та суспільством. розуміння норм і принципів педагогічної діяльності, знання особливостей регулювання професійної діяльності на основі педагогічної етики, спроможність аналізувати моральний зміст педагогічних ситуацій, що постійно виникають в освітньому процесі, і визначати на цій основі способи та стратегії власної поведінки, пов'язаної зі свободою вибору.

*Мотиваційно-ціннісний компонент* відповідального ставлення до професійної діяльності студентів педагогічного коледжу відображає сформованість морально-етичних позицій майбутнього педагога, особистісного ставлення до етичних норм професійної діяльності, орієнтацію на цінності гуманізму, знання, розвитку дітей, юнацтва та молоді. До складу мотиваційно-ціннісного компонента відповідального ставлення до професійної діяльності також входять особистісно-професійні якості майбутнього педагога (емпатія, любов до дітей, толерантність, тактовність, доброзичливість, мотивація до плідної та творчої педагогічної праці, самокритичність, упевненість у собі та ін.), що визначають гуманістичну спрямованість педагогічної діяльності і забезпечують реалізацію професійних обов'язків педагога в міжособистісній взаємодії з суб'єктами освітнього процесу.

*Поведінковий компонент* відповідального ставлення до професійної діяльності студентів педагогічного коледжу знаходить вияв у сформованості практичних умінь налагоджувати конструктивні стосунки з усіма суб'єктами освітнього процесу на основі норм і цінностей педагогіки, обирати доцільні стратегії професійної та соціальної поведінки на основі рефлексивного аналізу і врахування принципів і норм педагогічної етики.

Відповідно до виокремлених компонентів визначені критерії і показники відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного

коледжу, на основі яких встановлено й описано три рівні сформованості відповідального ставлення: високий (рефлексивний), середній (виконавський), низький (формальний).

4. На основі аналізу наукових джерел, узагальнення результатів констатувального етапу дослідження, а також урахування особливостей формування особистісно-професійних якостей майбутніх педагогів визначено педагогічні умови формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу:

- *організація педагогічного супроводу становлення суб'єктної позиції як основи відповідального ставлення студентів до професійної діяльності;*
- *моделювання ситуацій відповідального вибору на різних етапах професійної підготовки майбутніх педагогів;*
- *створення в освітньому середовищі педагогічного коледжу системи взаємостосунків між суб'єктами освітнього процесу, що сприяє інтеріоризації досвіду відповідальної поведінки.*

5. Формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу є системним і складно структурованим процесом, що знайшов своє відображення у розробленій структурно-функціональній моделі, яка складається з п'яти блоків (цільового, теоретико-методологічного, операційно-змістового, критеріально-оцінювального та результативного) і комплексно відображає мету, завдання, принципи, педагогічні умови, форми, методи, етапи та рівні формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності студентів педагогічного коледжу.

6. Ефективними формами розвитку відповідального ставлення до педагогічної діяльності виявилися: на першому етапі формування відповідального ставлення – в адаптаційному періоді – педагогічний факультатив; педагогічні ігри, екскурсії педагогічного спрямування; аналіз педагогічних ситуацій з прикладами відповідальної поведінки педагога; на другому етапі – навчальної діяльності – спілкування з представниками педагогічної професії; рефлексивні вправи; розв'язання різних типів педагогічних ситуацій з вибором стратегії відповідальної

поведінки; групові дискусії; ігрове проектування; на третьому етапі – навчально-професійної діяльності – педагогічний коучинг; творчі проекти; соціальні проекти; участь у спільнотах підтримки; участь у профорієнтаційних заходах; участь у трансформації освітнього середовища коледжу.

Психологічними механізмами, що забезпечують формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності на різних етапах особистісно-професійного становлення майбутнього педагога, виявилися вживання в соціальну роль, ідентифікація з представниками професійної спільноти, наслідування зразків відповідальної поведінки, рефлексія власного етичного вибору.

7. Результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили, що реалізація обґрунтованих педагогічних умов забезпечує розвиток усіх структурних компонентів відповідального ставлення до педагогічної діяльності: когнітивного, мотиваційно-ціннісного та поведінкового.

В експериментальній групі, на відміну від контрольної, на статистично значущому рівні збільшилася кількість студентів з високим, рефлексивним, рівнем сформованості відповідального ставлення до педагогічної діяльності – з 15,2% до 31,5%, середнім (виконавським) – з 44% до 53,3% і водночас зменшилася з низьким, формальним, рівнем – з 40,8% до 15,2%.

Таким чином, мету дослідження досягнуто, завдання виконано.

Проведене дослідження не є вичерпним щодо проблеми формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу. Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо в поглибленому дослідженні взаємозв'язку відповідального ставлення до педагогічної діяльності з розвитком професійних компетентностей здобувачів фахової передвищої освіти, розробці педагогічної системи формування професійної відповідальності майбутніх педагогів в закладі вищої освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдеєнко І. М. Розвиток культури здоров'я студентів в освітньому середовищі вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Харків, 2016.
2. Акімова О. В. Формування творчого мислення майбутнього вчителя у процесі вирішення педагогічних задач. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2017. № 26.
3. Акімова О. В., Захарченко Н. В. Статистичні методи в педагогічних дослідженнях. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вип. 59. Вінниця, 2019. С. 9–14. URL: <https://drive.google.com/file/d/1KdG5yHFM79ibjH0N1S-HVrM7q578x1M-/view>  
Фахове видання. Категорія Б.
4. Акімова О. В., М. С. Коваль. Педагогічний досвід як необхідна складова педагогічної діяльності. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2018. № 56 URL: <https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/31933/61692%20%281%29.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
5. Акімова О. В., Кондратова М. В. Ставлення до праці у системі ціннісних орієнтацій студентської молоді: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2019. **Вип. 6**. С. 29–33. URL: <http://socrates.vsau.org/repository/getfile.php/23811.pdf>  
Фахове видання (категорія Б).
6. Алексеєнко А. П. Труднощі та суперечності студентоцентрованого навчання. *Студентоцентрований навчальний процес як запорука забезпечення якості вищої медичної освіти* : матеріали ЛІІІ навч.-метод. конф. ХНМУ (Харків, 29 січня 2020 р.). Харків, 2020. Вип. 10. С. 6.
7. Алексеєнко Т. Ф. Відповідальність особистості. *Енциклопедія*

освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

8. Амонашвілі Ш. О. Школа життя / пер. з рос. Хмельницький : Подільський культурно-просвітницький центр ім. М. К. Реріха, 2002. 170 с.

9. Андрущенко В. П. Світанок Європи : проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття / наук. ред. В. Савельєв ; ред. С. В. Бартош, Л. А. Назаренко. Київ : Знання України, 2012. 1099 с.

10. Андрущенко В. П., Зязюн І. А., Кремень В. Г., Максименко С. Д., Ничкало Н. Г., Сисоєва С. О., Цехмістер Я. В., Чалий О. В. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз. Київ : Наукова думка. 2003.

11. Антонова О. Є. Професійне самовдосконалення майбутнього вчителя шляхом розвитку його здібностей та обдарувань. *Нові технології навчання* : наук.-метод, зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Київ ; Вінниця, 2014. Вип. 81. С. 8–13.

12. Бабак К. В. Особливості психологічного супроводу професійного розвитку студентів педагогічного коледжу. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. 2015. № 1. С. 19–25.

13. Балашов Е. М. Психологічні особливості та механізми саморегуляції в навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. : Психологія*. 2017. № 5. С. 5–13.

14. Балецька Л. М. Психологічні особливості атрибуції успіху у професійному самовизначенні студентів вищих навчальних закладів (Doctoral dissertation, Інститут психології імені ГС Костюка НАПН України). Київ, 2014. 254 с.

15. Балл Г. О. Категорія «культура особистості» в аналізі гуманізації загальної та професійної освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти:*

*результати досліджень і перспективи* / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. Київ, 2003. С. 51–61.

16. Басюк Н. Творчий підхід учителя у формуванні почуття відповідальності молодших школярів. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики* : зб. наук. пр. / ред. кол. О. Г. Мороз, Н. В. Гузій та ін. Київ : НПУ імені М. Драгоманова, 2006. Вип. 5 (15). С. 183–186.

17. Безперервна професійна освіта в контексті європейської інтеграції: теорія, досвід, прогноз : зб. наук. ст. метод. семінару, 17 бер. 2010 р. : у 2 ч. Ч. 1. / Нац. акад. пед. наук України. Київ : Пед. думка, 2010. 204 с.

18. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2008. 848 с.

19. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.

20. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.

21. Беленька Г. В. Формування відповідальності у дошкільників. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. Вип. 1–2. С. 63–67.

22. Бирик Д. Професійна спрямованість у становленні відповідальності майбутніх працівників соціальної сфери. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. 2013. Вип. 16. С. 48–53.

23. Біда О., Кузьмінський А., Білецька І. Виховання громадянської відповідальності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький : РВВ КДПУ ім. Винниченка, 2022. Вип. 205. С. 252–257.

24. Біда О. А., Моїсєєв В. В., Гребя І. З. Виховання громадянської відповідальності у системі виховної роботи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький : РВВ КДПУ ім. Винниченка, 2020. Вип.

185. С. 24–29. URL: <https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/367/315>

25. Білозерська С. І. Особистісний потенціал у структурі особистості викладача. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2021. Том 32 (71). № 1. С. 87–92.

26. Блинова О. Є. Соціально-психологічні особливості формування стереотипної свідомості. *Рекомендовано до друку Вченою радою комунального вищого навчального закладу «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради (протокол № 9 від 14 червня 2018 р.)*. 247 с.

27. Бондаренко З. П. Модель організація волонтерської роботи в умовах вищого навчального закладу. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2007. № 4. С. 50–59.

28. Боришевський М.Й. Національна самосвідомість та ідентифікація громадян як чинник демократичних перетворень в українському суспільстві. *Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні*. Київ: Укр. центр політ. менеджменту, 2003. С.138 – 144.

29. Борова Т. А. Концепція освітнього коучингу. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011. № 12. С. 12–14.

30. Братко М. В. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки*. 2015. Вип. 135. С. 67–72.

31. Буйницька О. Структурно-функційна модель інформаційно-освітнього середовища університету. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 69, № 1. С. 268–278.

32. Булатов М. О. Ноосфера і «проблема людини». *Філософія. Світ людини* : навч. посіб. / В. Г. Табачковський, М. О. Булатов, Н. В. Хамітов та ін.

Київ : Либідь, 2003. С. 339–356.

33. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : дис....д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, 2004. 581 с.

34. Варенко Т. К. Аксиологічний підхід та доцільність його реалізації в сучасній системі вищої педагогічної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2010. С. 161–164.

35. Василенко М. Формування професіоналізму майбутнього педагога у світлі вимог галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2014. С. 80–85.

36. Васянович Г. П. Вибрані твори : в 5 т. Львів : Сполум, 2010. Т. 2: Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект) : монографія. 356 с.

37. Васянович Г. П. Вибрані твори : в 5 т. Львів : Сполум, 2010. Т. 3: Педагогічна етика : навч. посіб. 420 с.

38. Васянович Г. П. Естетичні категорії «любов», «радість» і «страх» у професійній діяльності педагога. *Журнал Прикарпатського університету імені Василя Стефаника*. 2021. Т. 8. № 1. С. 17–23.

39. Васянович Г. П. Методологічні основи виховання морально-правової відповідальності педагога (теоретико-методологічний аспект) : монографія. Вид. 2-е. Львів, 2002. 232 с.

40. Васянович Г. Морально-правова відповідальність педагога – імператив часу. *Нові технології навчання*. 2019. № 92. С. 40–46.

41. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч.-метод. посіб. Львів : Норма, 2005. 344 с.

42. Васянович Г. Сутність і зміст моральної відповідальності особистості у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 25. DOI: [10.30970/vpe.2009.25.5042](https://doi.org/10.30970/vpe.2009.25.5042) URL: <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/dagogics/article/view/5042>

43. Васянович Г. П. Педагогічна спадщина А. Макаренка у контексті

морально-правової відповідальності особистості педагога. URL: [http://www.nbuiv.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/Vpm/2008\\_4vasyanovycht.pdf](http://www.nbuiv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vpm/2008_4vasyanovycht.pdf)

44. Ващинська І. І. Групові ідентичності: до проблеми дефініції поняття та конструювання класифікатора. *Вісник Львівського університету. Серія соціологічна*. 2009. № 3. С. 56–65.

45. Венгловська О. А., Куземко Л. В., Новик І. М. Особистісно-професійний розвиток студентів педагогічних спеціальностей у центрах компетентностей. *Молодий вчений*. 2017. № 11. С. 281–284.

46. Вербицька П. В. Теоретико-методичні основи громадянського виховання учнівської молоді у загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.07. Київ, 2010. 489 с.

47. Веред Л. Г. Підготовка вчителя початкової школи до професійної діяльності. *Вісник психології і педагогіки* : зб. наук. пр. / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. Київ, 2011. Вип. 5.

48. Вишківська В. Б. Суб'єктність студентів у навчальному процесі – необхідна умова формування професійної компетентності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2008. Вип. 8 (18). С. 2–4.

49. Вишківська В., Черепинська А., Іллішова О., Войчун О. Становлення суб'єктної позиції студента як необхідна умова формування ціннісно зорієнтованої професійної компетентності. *Молодь і ринок*. 2022. 1/199.

50. Відповідальність – академічний тлумачний словник. URL: <http://sum.in.ua/s/vidpovidaljnistj>

51. Вітвицька С. С. Системно-діяльнісний підхід до виховання молоді в контексті ідей В. Сухомлинського. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 6. С. 106–115.

52. Возносименко Д. Методичне забезпечення підготовки майбутніх вчителів математики до здійснення валеологічного супроводу навчання учнів.

*Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2019. 19. С. 31–37. DOI: [10.31499/2307-4914.19.2019.173963](https://doi.org/10.31499/2307-4914.19.2019.173963)

53. Вознюк. О. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. 614 с.

54. Волошина О. В Модернізація ролі українського вчителя в контексті інтеграції в сучасний Європейський простір». *Професійна педагогіка*. Київ, 2022. 1 (24). С. 62–70. DOI: [10.32835/2707-3092.2022.24.62-70](https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.62-70).

55. Волошина О. В. Формування відповідального ставлення до професійної діяльності здобувачів педагогічної освіти в умовах впровадження SMART-технологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2022. № 5 (119). С. 180–192. DOI [10.24139/2312-5993/2022.05/180-192](https://doi.org/10.24139/2312-5993/2022.05/180-192).

56. Гаврилюк С. М. Аксіологічний підхід до розвитку педагогічної творчості у професійній підготовці майбутніх вихователів. *Витоки педагогічної майстерності*. Серія : Педагогічні науки. 2015. Вип. 15. С. 81–88. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm\\_2015\\_15\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2015_15_19).

57. Галузяк В. М. Моніторинг вихованості особистості. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського*. Серія: «Педагогіка і психологія». Вінниця, 2010. Вип. 32. С. 223–231.

58. Галузяк В. М. Структурно-функціональні особливості професійної самосвідомості вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця, 2015. Вип. 43. С. 192–197.

59. Галузяк В. М., Добровольська К. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів : монографія. Вінниця : Нілан, 2015. 256 с.

60. Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка : навч. посіб. 3-е вид. випр. і доп. Вінниця : ДП «Державна картографічна фабрика»,

2006. 400 с.

61. Гапоненко Л. Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні. *Рідна школа*. 2002. № 4. С. 14–16.

62. Герасимова І. Г. Гуманізація професійної підготовки майбутніх педагогів як одна з умов успішності реформування освіти. *Народна освіта*, 2018. № 2. С. 4–10.

63. Голіяд І. С., Чернова Т. Ю. Роль коучингової компетентності педагога у розкритті потенціалу суб'єкта освітнього процесу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 13 : Проблеми трудової та професійної підготовки* : зб. наук. пр. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 8. С. 20–25.

64. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.

65. Гольбах Поль. Кишенькове богослов'я. Київ : Політвидав України, 1980. 192 с.

66. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям. Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

67. Гончаренко С. У. Професійна освіта : словник. Київ : Вища школа, 2000. 149 с.

68. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник*. Київ, 1997. 375с.

69. Горук Н. М. Коучинг як ефективна технологія формування самоосвітньої компетентності студентів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. № 11. С. 99–104.

70. Груць Г. М. Особистість і професійна компетентність педагога у вітчизняній освіті. *Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення : матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Тернопіль : ТНПУ, 2020. С. 6–8.

71. Гузь В. В. Відповідальне ставлення майбутніх фахівців до

професійного навчання як чинник гармонізації освітнього простору / В. В. Гузь, Н. В. Гузь. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 40(1). С. 84–89.

72. Гуляєва Г. Б. Психологічні особливості самореалізації особистості студентів, її зв'язок з життєвою метою. *Психологія, соціологія і педагогіка*. 2012. № 9. URL: <https://psychology.snauka.ru/2012/09/1056>

73. Гуминська Н. В. Сучасний підхід до підвищення професіоналізму молоді в вищих навчальних закладах. *Формування професіоналізму молоді в системі безперервної освіти*. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2019. С. 31–34.

74. Гуревич Р. С. Компетентнісний підхід у професійно-педагогічній освіті. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації* : матеріали методол. семінару (Київ, 3 квіт. 2014 р.). Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. Ч. 2. С. 137–142.

75. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Змішане навчання й інноваційні технології підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. *Порівняльна професійна педагогіка*. Хмельницький : ХНУ, 2017. № 1 (Т. 7). С. 106–112.

76. Гуревич Р., Кадемія М. Професійна компетентність майбутнього педагога: як її формувати? *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 10. С. 66–70.

77. Давидюк М. О., Дорошук М. Г., Подуфалова К. Ю. Формування правової культури і професійної відповідальності вчителів інклюзивного закладу освіти. *Особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців: діалог зі стейкхолдерами* : монографія. Вінниця, 2021. С. 203–219. URL: <http://surl.li/dokke>

78. Давидюк М. О., Подуфалов А. І., Подуфалова К. Ю. Розвиток відповідальності молоді як педагогічна проблема сучасності. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. 2019. С. 59–62. URL: <http://surl.li/dokjt>

79. Давидюк М. О., Подуфалова К. Ю. Блокнот абітурієнта: п'ять перших кроків : посібник з профорієнтації. Вінниця, 2022. 32 с. URL: [https://vspu.edu.ua/faculty/pochat/kaf\\_pedagog/pdg\\_ab.php](https://vspu.edu.ua/faculty/pochat/kaf_pedagog/pdg_ab.php)

80. Давидюк М. О., Подуфалова К. Ю. Етичні виміри відповідального ставлення вчителя до педагогічної професії: європейський та американський досвід. *Інтеграція в європейський освітній простір: діалог зі стейкхолдерами : монографія*. Вінниця: ТОВ «Друк». 2022. 371 с. URL: <http://surl.li/dqcen>

81. Давидюк М. О., Подуфалова К. Ю. Особливості розвитку професійної відповідальності майбутнього вчителя в умовах дистанційного навчання. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : матеріали V Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*. 2021. С. 147–152.

82. Данілова А. П. Модель педагогічної підтримки студентської соціальної ініціативи в проектній діяльності. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2012. 2 (16). С. 86–93.

83. Дарченко Н. Д., Михайлюта Є. І. Вплив теорій мотивації на сучасні підходи до управління персоналом. *Соціальна відповідальність: сучасні виклики : матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, 21–22 квітня 2016 р., Краматорськ : ДДМА, 2016. 236 с.

84. Демкова Д. Т. Феномен відповідальності як об'єкт психологічного аналізу. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія*. 2014. Вип. 56. С. 18–22.

85. Денисова С. П. Компоненти формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в умовах педагогічного коледжу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 115. С. 63–66.

86. *Державна національна програма «Освіта» Україна XXI століття*. Київ : Райдуга, 1994. 61 с.

87. Державний стандарт початкової освіти. Київ, 2018.

88. Дзьобань О. П., Рубан О. О. Відповідальність: до проблеми концептуалізації категорії. *Інформація і право*. 2019. № 4 (31). С. 9–19.
89. Дитяча республіка Януша Корчака. URL: <https://novapolshcha.pl/article/dityacha-respublika-yanusha-korchaka/>
90. Добридень А. Гуманістична спрямованість та педагогічна культура сучасного вчителя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (2). С. 151–158.
91. Дружиніна І. А. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх практичних психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2009. 20 с.
92. Дубасенюк О. А. Метод контент-аналізу у системі психолого-педагогічних досліджень. *Методологія наукової діяльності : навч. посіб.* Вид. 2-е, допов / за ред. Д. В. Чернілевського. Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. С. 200–221.
93. Дубасенюк О. А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14–40.
94. Дубасенюк О. А. Цілеспрямованість у виховній діяльності педагога: досвід порівняльного дослідження. *Креативна педагогіка* / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Вінниця, 2015. Вип. 10. С. 77–85.
95. Дубасенюк О. А. Практикум з педагогіки / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Житомир. держ. ун-т, 2017. 546 с.
96. Дудник І. М. Вступ до загальної теорії систем. Київ : Кондор, 2009. 205 с.
97. Д'юї Джон. Професійні аспекти освіти. *Демократія і освіта*. Львів : Літопис, 2003. С. 245–256.
98. Дядюкіна Є. В. Самооцінка як міждисциплінарне поняття.

*Науковий вісник Донбасу*. 2011. № 1.

99. Дяченко А. Теоретичний аналіз поняття технологічна компетентність педагога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8 (2). С. 53–59.

100. Д'ячков П. Р. Використання сучасних освітніх технологій з метою формування відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2012. № 20. С. 139–143.

101. Етичний кодекс українського педагога. URL: <https://myvchytel.dp.ua/index.php/uchytelska/55-etychnyi-kodeks-vchytelia>

102. Жданюк Л. О. Теоретичні аспекти ставлення до навчання у студентів. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди «Психологія»*. 2018. Вип. 55. С. 338–344.

103. Житнухіна К. П. Формування позитивної мотивації й виховання потреби відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності у студентів педагогічних університетів. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2017. № 3. С. 173–180.

104. Заредінова Е. Р. Освітнє середовище вищого навчального закладу: наукові підходи до трактування структури. *Вісник Національного авіаційного університету*. Київ: Національний авіаційний університет, 2017. Вип.2(11). С. 53 – 58.

105. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів : метод. посіб. / О. М. Кокун та ін. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2011. 281 с.

106. Зимівець Н. В. Соціально-педагогічні технології формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівської молоді : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2008. 23 с.

107. Зозуляк-Случик Р., Костригіна Р. Формування відповідальності в дітей старшого шкільного віку. *Обрії*. 2015. Вип. 1. С. 21–23.

108. Зязюн І. А. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. К. : Віпол, 2000. 636 с.
109. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність як технологія педагогічної дії. *Науковий вісник Миколаївського державного університету (Педагогічні науки)*. 2008. Вип. 1 (23). С. 8–14.
110. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Видавництво ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
111. Ігнатюк О. А. Розвиток відповідальності та спрямованості на педагогічну діяльність магістрантів спеціальності «Педагогіка вищої школи». 2015.
112. Йонас Г. Критика утопії та етика відповідальності Принцип відповідальності. *У пошуках етики для технологічної цивілізації* / пер. з нім. А. Єрмоленко, В. Єрмоленко. Київ : Лібра, 2001. С. 267–341.
113. Кайдалова Л. Г., Щокіна, Н. Б., Вахрушева Т. Ю. Педагогічна майстерність викладача. 2009.
114. Калюжна Т. Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти : монографія / за ред. О. В. Уваркіної. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 128 с.
115. Каплінський В.В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення: Навч. посіб. для майбут. вчителів. 6-е вид. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 80 с.
116. Каплінський В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки. *Українська полоністика*. 2019. Т. 16. С. 112–120. DOI: 10.35433/2220-4555.16.2019.ped-4
117. Каплінський В. В. Розвиток відповідального ставлення до самовиховання в майбутнього педагога як фактор професійного становлення. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. № 11(13). С. 311–320. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/2828>.
118. Каплінський В. В., Лазаренко Н. І. Наукова лабораторія педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу як школа

формування професійної компетентності. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2016. Вип. 48. С. 59–64.

119. Карпенко З. Аксіологічна психологія особистості : монографія. 2-е вид., перероб., доп. Івано-Франківськ, 2018. 720 с.

120. Квас В. М. Психолого-педагогічний супровід як умова модернізації самостійної роботи студентів. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2011. Вип. 206. С. 64–68.

121. Кічук А. Ціннісне ставлення як психологічний феномен. *Психологія і суспільство*. 2006. № 3 (25). С. 80–84.

122. Кічук А. В. Ставлення студентів до психоемоційного здоров'я у параметрах компетентісного підходу. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія Психологія*. 2020. № 68. С. 31–36.

123. Кириченко Т. В. Локус контролю як механізм розвитку саморегуляції у майбутніх учителів. *Молодий вчений*. 2017. № 6. С. 326–330. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv\\_2017\\_6\\_76](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_6_76).

124. Климович М. В. Науково-методичне середовище як фактор професійно-творчого становлення студентів педагогічного коледжу. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2011. № 11 Спецвипуск: «Актуальні проблеми рекреаційної психології дитинства». С. 69–72.

125. Коберник О., Осадченко І. Personally oriented model of education and teachers' readiness for its implementation (ukrainian experience). Особистісно орієнтована модель виховання та готовність педагогів до її реалізації (український досвід). ResearchGate. *Людинознавчі студії : зб. наук. пр. Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка» / ред. кол. М. Чепіль (гол. ред.) та ін. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка*. 2019. Вип. 9/41. С. 13–26. URL: <https://www.researchgate.net/publication/336051801>; DOI: [10.24919/2413-2039.9/41.175700](https://doi.org/10.24919/2413-2039.9/41.175700)

126. Коваль І. Професійна підготовка студентів педагогічного коледжу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10 (1). С. 180–188.
127. Коваль Н. Формування в учнів відповідального ставлення як психолого-педагогічна й соціальна проблема. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення та підходи* : збірник матеріалів II-ї Міжнародної науково-практичної конференції. Баку ; Ужгород ; Дрогобич : Посвіт, 2017. С. 230–232.
128. Ковальчук В. А. Експериментальна робота з підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем. *Проблеми освіти* : наук-метод. зб. Спецвипуск. 2015. Вип. 85. С. 51–58.
129. Кокурн О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. Агенство», 2012. 200 с.
130. Колечко О. Розвиток професійної ідентичності студентів-майбутніх вчителів початкових класів. URL: [http://dsru.edu.ua/sites/youngsc/AQGS/2013\\_](http://dsru.edu.ua/sites/youngsc/AQGS/2013_)
131. Колісніченко А. Розвиток педагогічної освіти у Нідерландах як фактор впливу на рівень досягнень здобувачів освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2019. № 2. С. 67–73. DOI: [10.31499/2706-6258.2.2019.178463](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2.2019.178463)
132. Комаріст О. І., Алдохіна Н. І. Значення компетентнісно-орієнтованого підходу, суть компетентностей, їх ієрархія та структура. *Науково-методичні основи компетентнісного підходу до підготовки здобувачів вищої освіти* : матеріали 48-ї науково-методичної конференції викладачів і аспірантів. Полтава : РВВ ПДАА, 2017. С. 12–16.
133. Коновальчук М. Коучинг як ефективна технологія надання освітніх послуг у педагогічних ВНЗ. URL: [http://econf.at.ua/publ/konferencija\\_2016\\_05\\_19\\_20/sekcija\\_6\\_socialno\\_gumanitarni\\_nauki/kouching\\_jak\\_efektina\\_tehnologija\\_nadannja\\_osvitnikh\\_poslug\\_u\\_pedagogichnikh\\_vnz/48-1-0-998](http://econf.at.ua/publ/konferencija_2016_05_19_20/sekcija_6_socialno_gumanitarni_nauki/kouching_jak_efektina_tehnologija_nadannja_osvitnikh_poslug_u_pedagogichnikh_vnz/48-1-0-998).
134. Котєнєва Ю. Критерії формування професійної ідентичності

студентів педагогічного коледжу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (1). С. 162–168.

135. Котєнєва Ю. М. Формування уявлень про професійну кар'єру у студентів педагогічного коледжу в процесі фахової підготовки : дис. ... д-ра / ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Луганськ, 2016.

136. Кравченко А. А. Архетип учителя: ідея, образ, відповідальність : монографія / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, Мін-во освіти і науки України. Львів : Вид-во «Ліга-Прес», 2013. 421 с.

137. Кравченко А. Відповідальність у трансформаціях ідентичності: ціннісний аспект. *Вісник Київського національного торговельно-економічного університету*. 2018. № (1). С. 98–108.

138. Краснощок І. П., Кравцова Т. О. Педагогічний супровід самореалізації майбутніх фахівців. *Рідна школа*. 2019. № 2. С. 34–38.

139. Кремень В. Біла книга національної освіти України. Київ, 2009. 376 с.

140. Кривоніс М. В. Підвищення кваліфікації вчителів Великої Британії як чинник високого професійного педагогічного рівня в країні. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2012. Вип. 63. С. 192–195.

141. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти. Київ : Освіта України, 2005. 440 с.

142. Крук С. Л., Гаврилькевич В. К. Суб'єкти особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : тези доповідей VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції, (Хмельницький, 9–10 квітня 2020) / М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т, Каф. психол. та педагог. [та ін.]. Хмельницький : ХНУ, 2020. С. 55–60.*

143. Крупник З. І. Формування відповідального ставлення до здоров'я у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Міжрегіональна академія управління персоналом. Умань, 2016. 213 с.
144. Кузан Г., Гордієнко Н. Освітній коучинг як інноваційна технологія професійної підготовки фахівців соціальної та соціально-педагогічної сфери у вищій школі. *Молодь і ринок*. 2019. № 3 (170). С. 81–85. URL: [mir.dspu.edu.ua](http://mir.dspu.edu.ua).
145. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія. Суми : Видавництво СумДПУ, 2020. 324 с.
146. Курлянд З. Н., Осипова Т. Ю., Гурін Р. С. Теорія і методика професійної освіти : навч. посіб. Київ : Знання, 2012. 390 с.
147. Кучеренко С. Соціальна установка: адаптаційна класифікація особистостей. *Психологія і суспільство*. 2015. № 1 (59). С. 92–101.
148. Левківський М. В. Відповідальність у структурі компетентності майбутнього вчителя. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2003. № 13. С. 9–12.
149. Липка А. Відповідальність особистості в контекстах життєвого шляху і соціального повсякдення: психологічний аспект. *Психологія і суспільство*. 2019. № 1. С. 74–82.
150. Ліннік О. О. Формування суб'єктної позиції майбутнього педагога. *Молодий вчений*. 2017. № 3.2. С. 24–28.
151. Ложкін Г., Лазорко О. Поняття відповідальності в історико-філософському та психологічному дискурсах. *Психологія і суспільство*. 2003. № 4 (14). С., 61–74.
152. Лозовецька В. Т. Професійна кар'єра особистості в сучасних умовах : монографія. Київ : ПІТО НАПН України, 2015.
153. Лозовой В., Долгарев А. Людинознавство як джерело пізнання і розвитку лідерства. *Лідер. Еліта. Суспільство*. 2019. № 1. С. 134–141.
154. Макіавеллі Нікколо. Флорентійські хроніки. Державець. Харків :

Фоліо, 2013. 511 с.

155. Маланюк Н. Educational and methodological support as a condition for the effectiveness of the educational process (on the example of professional training of future specialists in railway transport). *Adaptive Management: Theory and Practice. Series Pedagogics*. 2020. № 10(19). DOI: [10.33296/2707-0255-10\(19\)-16](https://doi.org/10.33296/2707-0255-10(19)-16).

156. Малинівська Л. І. Формування відповідального ставлення в учнів 5–9 класів сільської школи до природи в процесі позакласної виховної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського. Миколаїв, 2011. 20 с.

157. Мартинюк О. С. Особистісно-діяльнісний підхід у підготовці майбутнього вчителя фізики в контексті розвитку STEM-освіти. Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації : матер. Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. (Мелітополь, 27–29 травня 2020 р.). Мелітополь : ТДАТУ, 2020. С. 399–403.

158. Мельник І. М. Фактори формування професійної ідентичності вчителя. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 2. С. 23–28.

159. Мельник Н. І. Феномен «професійної компетентності» в українській та європейській педагогічній теорії: порівняльний аспект. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2017. № 28. С. 54–60. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip\\_2017\\_28\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2017_28_11)

160. Миленкова Р. В. Механізми формування професійної відповідальності в процесі фахової підготовки студентів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інновації, технології*. 2010. № 4. С. 321–329.

161. Мільто Л. Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач : навч. посіб. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 156 с.

162. Міровська М. Студент як учасник і суб'єкт освітнього процесу: зміна парадигми в українській освіті. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 5 (79). С. 153–163.

163. Місяк Ю. Дефініції понять «відповідальність» і «відповідальне ставлення». *Trajectoriâ Nauki = Path of Science*. 2021. Vol. 7. № 10. P. 5006–5010.

164. Мойсеєнко Р. Психолого-педагогічний супровід процесу професійного самовизначення учнів профільної школи. *Актуальні проблеми науки та освіти* : зб. матеріалів ХІХ підсумкової науково-практичної конференції викладачів МДУ / за заг. ред. К. В. Балабанова. Маріуполь : МДУ, 2017, С. 286–288.

165. Молчанюк О. В. Теоретико-методологічні засади виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи : дис. ... д-ра наук : 13.00.07. Київ, 2020. 469 с.

166. Мосейчук Ю. Теоретико-методологічні основи формування культури здоров'я у майбутніх учителів фізичної культури : монографія. Чернівці : Місто, 2018. 436 с.

167. Москальов М. В. Психологія праці. 2016. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/18121/>

168. Мунтян В. С., Попрошаєв О. В. Мотиваційно-ціннісне ставлення студентів до навчання, фізичного виховання і здорового способу життя: компаративний аналіз. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2020. С. 109–115. URL: <https://spppc.com.ua/index.php/journal/article/view/165/> DOI: [10.31392/NPU-nc.series15.2020.5\(125\).21](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2020.5(125).21)

169. Нежинська О. О., Тищенко В. М. Основи коучингу : навч. посіб. Київ ; Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. 220 с.

170. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: моногр. / В. П. Андрущенко та ін.; за ред. В. Г. Кременя. Київ : Наукова думка, 2003. 853 с.

171. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів : монографія. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. 125 с.

172. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczya.pdf>.

173. Онаць О., Топузов М. 2019. Управління самоосвітою вчителя як пріоритетною формою саморозвитку професійної компетентності в опорному закладі освіти. *Вісник післядипломної освіти*. Вип. 9 (38). Серія «Педагогічні науки». С. 133–153.

174. Отич О. М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва: монографія / за ред. І. А. Зязюна. Чернівці : Зелена Буковина, 2011. 248 с.

175. Осадченко І. І. Сутність та дидактичні умови організації і проведення поетапної педагогічної рефлексії на заняттях у ВНЗ. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Сер.: Педагогіка і психологія : зб. ст. Ялта : РВВ КГУ, 2010. С. 164–171.

176. Охріменко О. О., Іванова Т. В. Соціальна відповідальність : навч. посіб. / Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут». Київ, 2015. 180 с.

177. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища шк., 1997. 349 с.

178. Педагогічна освіта і професійна підготовка в сучасному соціокультурному середовищі : монографія / Г. В. Товканець та ін. Мукачево : МДУ, 2018. 302 с.

179. Педагогічні коледжі України. URL: <https://parta.com.ua/ukr/college/pedagogics/>

180. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навч. посіб. Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди / І. Ф. Прокопенко та ін. Харків : ХНПУ, 2018. 457 с.

181. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2009. № 2. С. 55–60.

182. Петренко О. Педагогічний коучинг у діяльності вчителя в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа». *Нова педагогічна думка*. 2018. № 1(93). С. 62–66.

183. Пехота О.М. Освітні технології: навчально-методичний посібник. К.: А.С.К., 2002. 255 с.

184. Поберезська Г. Г. Коучинг як педагогічна технологія студентоцентричного навчання у ВНЗ. *Технологія і техніка друкарства*. 2017. № 4 (58). С. 99–107. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Titd\\_2017\\_4\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Titd_2017_4_14).

185. Подуфалова К. Ю. Булінг проти вчителя: формування відповідальності суб'єктів освітнього процесу. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. 2020 № 56. С. 104–113. DOI: [10.31652/2412-1142-2020-56-104-113](https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-56-104-113)

186. Подуфалова К. Ю. Діагностика професійної відповідальності студентів педагогічного коледжу. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя* : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. 2020. С. 61–166. URL: <http://surl.li/dokjip>

187. Подуфалова К. Освітнє середовище педагогічного коледжу: складові ефективності. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2022. № 11 (16). С. 130–141. DOI: [10.52058/2786-4952-2022-11\(16\)-130-141](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-11(16)-130-141)

188. Подуфалова К. Ю. Освітнє середовище педагогічного коледжу: зміст, функції, ресурси. *Problems of the development of modern science*. 2022. № 34. С. 231. DOI: [10.46299/ISG.2022.1.34](https://doi.org/10.46299/ISG.2022.1.34)

189. Подуфалова К. Професійна відповідальність педагога: контексти наукової інтерпретації (американський досвід). *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2022. № 1 (101). С. 67–77. DOI: [10.31865/2077-1827.1\(101\)2022.264941](https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(101)2022.264941)

190. Подуфалова К. Ю. Структурні компоненти відповідальності особистості: проблеми визначення. *Multidisciplinary academic notes. Theory, methodology and practice*. 2022. № 27. С. 289. DOI: [10.46299/ISG.2022.1.27](https://doi.org/10.46299/ISG.2022.1.27)

191. Подуфалова К. Ю. Формування професійної відповідальності майбутнього вчителя: практичні аспекти. С. 321. URL: <http://surl.li/dokjw>
192. Подуфалова К., Давидюк М. Технологія формування професійної відповідальності майбутнього вчителя. *Українська полоністика*. 2021. № 19. С. 168–176. DOI 10.35433/2220-4555.19.2021.ped-6
193. Полякова Г. Показники педагогічної творчості вчителя. *Психолог*. 2006. № 35. С. 3–5.
194. Подуфалова К. Формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу : методичні рекомендації. Вінниця, 2023. 89 с.
195. Пономарьов О., Чеботарьов М., Серeda Н. Відповідальність у системі категорій педагогіки вищої школи. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 75–86.
196. Помиткіна Л. В. П 552 Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень: монографія / Любов Віталіївна Помиткіна. – К.: Кафедра, 2013. – 381 с.
197. Постанова Кабінету Міністрів України № 963 «Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників» від 14.06.2000 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/963-2000-%D0%BF>
198. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. (ост. ред. 13.12.2022). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
199. Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
200. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів фахової передвищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України № 918 від 03.07.2020 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5f0/d5d/48d/5f0d5d48d9657591717806.pdf>
201. Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України. 2015.

(ост. ред. 01.01.2023) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text>

202. Про освіту : Закон України. (ост. ред. 13.12.2022). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text>

203. Проект Концепції розвитку педагогічної освіти (схвалено на засіданні Колегії Міністерства освіти і науки України 22 лютого 2018 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2018/03/13/kontsepsiya-pedosviti-pislya-kolegii-03-18.doc>

204. Прокопчук В. Методична компетентність вчителя історії та правознавства як складова професійної компетентності. *Педагогічний часопис Волині*. 2017. № 2. С. 98–102.

205. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.

206. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», 2020.

207. Прошкін В. В. Педагогічна система як предмет наукового дослідження. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. № 4 (45). С. 7–12.

208. Публічний електронний словник української мови. URL: <http://ukrlit.org/slovnnyk/%D0%B4%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%BC%D0%BE%D0%B3%D0%B0>

209. Реальні історії вчителів: Валерія Гукова URL. : <https://life.pravda.com.ua/society/2022/05/16/248600/>

210. Рекомендації Європарламенту і Ради Європи від 23 квітня 2008 р. щодо запровадження Європейської рамки кваліфікації впродовж життя. URL: <http://www.ruk-ex.europa.eu/Lexukiser/Lexrisekv.do?uri>.

211. Рідель Т. М. Рефлексія та рефлексивний підхід до процесу формування оптимальної мотивації учіння студентів у процесі вивчення іноземних мов. *Педагогічні науки. Проблеми підготовки спеціалістів*. URL: [www.rusnauka.com/11\\_NPE\\_2012/Pedagogica/2\\_107631.doc.htm](http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/2_107631.doc.htm)

212. Розвадовська Т. В. Формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва : дис. ... д-ра філософії : 011 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова МОН України. Київ, 2021.

213. Романовський О. Г., Грень Л. М., Серета Н. В. Професійно-етичні засади педагогічної діяльності : текст лекцій. Харків : НТУ «ХП», 2020. 148 с.

214. Руденко Н. М. Педагогічні умови виховання відповідальності у дітей з порушеннями мовлення. *Людина і суспільство: економічний та соціокультурний розвиток*. 2021. Вип. 131.

215. Ручка А. Орієнтири концептуалізації ідентичності. *Соціокультурні ідентичності та практики*. Київ : Інститут соціології НАН України, 2002. С. 10–97.

216. Рябченко О. Педагогічна рефлексія як засіб формування професійної компетентності вчителя іноземної мови в початкових класах. *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультилінгвального глобалізованого світу / Київський національний університет технологій та дизайну*. Київ, 2017. С. 46.

217. Савчин М. Психологія відповідальної поведінки : монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. 280 с.

218. Савчин М. Студент. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності фахівця. *Педагогіка і психологія проф. освіти*. 2002. № 2. С. 137–146.

219. Савчук Б., Білавич Г. Феномен коучингу в зарубіжному дискурсі. *Нова педагогічна думка*. 2020. № 2 (102). С. 7–11.

220. Сагадіна О. Ю. Підготовка вчителів у системі післядипломної освіти до профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи : дис. ... д-ра / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2021.

221. Сагань І. А. Соціально-психологічні особливості відповідальності особистості в умовах складних життєвих ситуацій : дис. ... канд. психол. наук

: 19.00.05. Київ, 2010. 530 с.

222. Садова М. А. Структура професійної відповідальності: теоретичний аспект. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2014. Вип. 16. С. 143–153. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf\\_2014\\_16\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2014_16_17)

223. Садовий М. І. Особливості педагогічного експерименту у дисертаційних дослідженнях. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Вип. 106. С. 110–121.

224. Садовська Е., Ярошенко А. Формування професійної компетентності соціального працівника в умовах вищого навчального закладу / Національний інститут імені Драгоманова. Київ, 2018. URL: [http://enpuir.pnu.edu.ua/bitstream/123456789/23427/1/Sadovska% 20E. \\_Yaroshenko% 20A. pdf](http://enpuir.pnu.edu.ua/bitstream/123456789/23427/1/Sadovska%20E._Yaroshenko%20A.pdf).

225. Сальник І. В. Проблеми кількісної оцінки педагогічних явищ. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Вип. 108. Ч. 1. С. 108–113.

226. Свечаревська В. Відповідальність як предмет психологічного пізнання. *Психологія і суспільство*. 2012. № 1(47). С. 93–99.

227. Семененко І. Є. Педагогічний супровід як психолого-педагогічна проблема. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. № 29. С. 346–351.

228. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2004. 335 с.

229. Силадій І. Відповідальність педагога і свобода вибору змісту й технологій освіти. *Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки*. Бердянськ : БДПУ, 2019. Вип. 1. 406 с. DOI: 10.31494/2412-9208-2019-1-1

230. Силадій І. М. Демократизація освіти як свобода вибору моделі освітнього процесу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 7: Релігієзнавство. Культурологія. Філософія*. 2017. № 38. С. 235–241.

231. Скуріхіна А. М. Особливості мотивації і ставлення до навчання старшокласників та студентів. *Наукові здобутки студентів Інституту*

людини. 2016. № 5 (1).

232. Словник української мови в 11 т. URL: <https://slovnyk.me/dict/sum/%D0%B2%D0%B7%D0%B0%D1%94%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D1%96%D1%8F>

233. Словник української мови у 20 т. URL: <https://slovnyk.me/dict/newsum/%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%82%D1%80%D0%B8%D0%BC%D0%BA%D0%B0>

234. Смагін І. І. Структура професійної компетентності педагога: нормативно-функціональний підхід. *Народна освіта*. 2017. № 3. С. 4–9.

235. Смалько О. В. Формування відповідального ставлення до батьківства у студентів класичного університету в процесі позааудиторної виховної роботи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00. 07 / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань. 2016.

236. Сметанський М. І. Формування соціальної відповідальності вчителя. Вінниця, 1993. 93 с.

237. Сметанський М. І., Галузяк В. М. Професійна відповідальність як риса особистості. *Рідна школа*. 1994. № 1–2. С. 68–69.

238. Смолюк А. І. Освітнє середовище педагогічного коледжу як умова професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IV (47), Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europ. Budapest*, 2016. С. 47–52.

239. Сойчук Р. Л. Відповідальність як найважливіша характеристика зростаючої особистості. *Інноватика у вихованні*. 2018. № 8. С. 96–106.

240. Соломаха С. О. Педагогіка індивідуальної дії: наука і мистецтво (у світлі ідей А. С. Макаренка). *Освітній україноцентризм Георгія Філіпчука*. 2016. С. 334–342.

241. Соціальна відповідальність: теорія і практика розвитку : монографія / А. М. Колот, О. А. Грیشнова та ін. ; за наук. ред. д-ра екон. наук, проф. А. М. Колота. Київ : КНЕУ, 2012. 501, [3] с.

242. Соціальне пізнання : монографія / В. М. Бабаєв та ін. ; за заг. ред. О. С. Пономарьова ; Харк. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова. Харків : ХНУМГ, 2014. 320 с.

243. Степаненко І. Відповідальне ставлення особистості до життя: структурно-функціональний вимір. *Філософія освіти*. 2006. №1 (3). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vidpovidalne-stavlennya-osobistosti-do-zhittya-strukturno-funktsionalniy-vimir-stattya-i>

244. Столяренко О. В., Столяренко О. В. Дослідження механізмів формування ціннісного ставлення до людини в моральній свідомості вихованця. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. 2018. Вип. 53. С. 55–60.

245. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину. Ставлення до людей і обов'язок перед ними. *Вибр. тв.: у 5 т.* Т. 2. К.: Рад. школа, 1976.

246. Сухомлинська О. Ідеї громадянськості і школа України. *Шлях освіти*. 1999. № 4. С. 20–25.

247. Татаурова Г. П. Психологічні особливості формування відповідального ставлення до вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. .... д-ра. Київ, 2007. 21 с.

248. Терещук Г. В. Компетентнісний підхід як фактор зближення освітніх систем. *Професійні компетенції та компетентності вчителя*. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006.

249. Тігаренко О. Г. Історія розвитку категорії відповідальність у соціальній філософії. *Гуманітарний часопис*. 2008. № 2. С. 122–129.

250. Ткачова Н. О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія. Луганськ : ЛНПУ імені Тараса Шевченка ; Харків : Вид-во «Каравела», 2006. 300 с.

251. Товканець О.С. Стратегічні напрями розвитку інформаційно-комунікаційних технологій у вищій європейській школі на початку ХХІ століття. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Том 66. №4. С. 14–23.

252. Трасковецька Л. М., Боровик Л. В., Боровик О. В. Автоматизація математичних методів експертних оцінок. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Військові та технічні науки*. 2013. Вип. 2. С. 373–384. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstream/123456789/9280/>

253. Третяк О., Міщенья О. Сутність професійно-педагогічної відповідальності майбутнього вчителя початкової школи. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 3(99). С. 122–127.

254. Троян Г. В. Поняття професійної ідентичності майбутнього вчителя у вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних розвідках. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. № 51. С. 407–411.

255. Тур Р. І. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості. *Управління школою*. Харків, 2004. № 13. С. 17–23.

256. Урсол О. В. Аксиологічні орієнтири гуманізації та демократизації педагогічного процесу у вищій школі. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер.: Педагогічні науки*. 2018. № 1. С. 39–45.

257. Федан О. В. Теоретичні підходи до проблеми саморозвитку особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2017. № 2. С. 201–210.

258. Філософський словник соціальних термінів / під заг. ред. В. П. Андрущенко. Харків : Корвін, 2002. 672 с.

259. Фрейд З. Тотем і табу. Харків : FOLIO, 2019. 272 с.

260. Фурман В. В. Проблематика особистісної рефлексії студента в аналітичному висвітленні. *Психологія і суспільство*. 2008. № 4. С. 116–121.

261. Фурман О. Громадянська відповідальність особистості як предмет психологічного дослідження. *Психологія і суспільство*, 2015. № 1 (59). С. 65–91.

262. Хомуленко Т. Б., Поденко А. В. Діяльнісний підхід до розвитку організаторських здібностей як компетентності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2015. № 50. С. 306–322.
263. Хоружа Л. Л. Етичний розвиток педагога : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 208 с.
264. Хоружа Л. Л. Етичні виміри педагогічної професії. *Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота* / Національний університет «Києво-Могилянська академія». Київ : Аграр Медіа Груп, 2009. С. 13–16.
265. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 11–15.
266. Христук О. Л. Психологія девіантної поведінки : навчально-метод. посіб. Львів : ЛьвДУВС, 2014. 192 с.
267. Цибуляк Н. Ю., Бондарчук А. Є. Структура професійної стресостійкості спеціального педагога. *Педагогічна та вікова психологія*. 2017. Вип. 1413. С. 154.
268. Чайка В. М. Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : дис... д-ра наук: 13.00.04. Тернопіль, 2006. 463 с.
269. Черкашина Т. В. Виховання свідомої дисципліни і відповідальності як спосіб формування культури взаємин між викладачем і студентом : збірник. *Нові технології навчання* : наук.-метод. збір. / ред.: В. О. Зайчук (гол. ред.) та ін. Київ, 2005. Вип. 40. С. 91–99.
270. Чорней Н. Б. Теорія систем і системний аналіз : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : МАУП, 2005. 256 с.
271. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі : підруч. для студ. магістратури. Д.: НГУ, 2014. 120 с.
272. Шехавцова С. О. Суб'єктність у педагогічному аспекті: теорія і практика / Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Полтава :

ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» (ПУЕТ), 2016. 414 с.

273. Шеян М. О. Педагогічні умови розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ... д-ра філософії за спеціальністю 015 / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Національний університет «Львівська політехніка», Міністерство освіти і науки України. Хмельницький ; Львів, 2021.

274. Шмиголь І. Сутність та структура професійної компетентності педагога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (1). С. 197–204.

275. Яворська-Ветрова І. Теорія ставлень особистості в сучасних психологічних розвідках. *Грааль науки*. 2021. № 4. С. 521–524.

276. Ямшинська Н. В., Невкипілова О. Я. Освітній процес у контексті ідей конструктивізму. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 11. Т. 2. С. 191–195.

277. Ярмаченко М. Д. Педагогічний словник. Київ : Педагогічна думка, 2001.

278. Ярошинська О. О. Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : монографія. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. 456 с.

279. Ясінець П. Професійна підготовка у ВНЗ. Київ : Лібра, 2008, 212 с.

280. Яцина О. Феноменологія ідентичності трансфесіонала. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 1 (6). С. 487–498.

281. Abualrub I., Karseth B., Stensaker B. The various s understandings of learning environment in higher education and its quality implications. *Quality in Higher Education*. 2013. Vol. 19, № 1. P. 90–110.

282. Arbaugh J. B. Online and Blended Business Education for the 21 st Century, 2010.

283. Atkinson Marilyn, Chois Rae T. The Art and Science of Coaching: The Inner Dynamics of Transformational Conversations. Vancouver : Exalon Publishing, 2007. 209 p.

284. Beckers R., Van der Voordt T., Dewulf G. A conceptual framework to identify spatial implications of new ways of learning in higher education. *Facilities*. 2015. Vol. 33 (1/2). P. 2–19.
285. Belonging in space: Informal learning spaces and student experience / L. Morieson et al. *Journal of Learning Spaces*. 2018. № 7(2). P. 12–22.
286. Bernardini J. The Infantilization of the Postmodern Adult and the Figure of Kidult. *Postmodern Openings*. 2014. № 5.2. P. 39–55.
287. Carr N., Fraser K. Factors that shape pedagogical practices in next generation learning spaces / K. Fraser (Ed.), *The future of learning and teaching in next generation learning spaces* Bingley, UK : International Perspectives on Higher Education Research, Emerald. 2014. Vol. 12.
288. Coob P., Yackel E. Constructivist, emergent, and socio-cultural perspectives in the context of developmental research. *Educational Psychologist*. 1996. Vol. 31. P. 175–190.
289. Del Schalock H. Student progress in learning: Teacher responsibility, accountability, and reality. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 1998. № 12(3). P 237–246. DOI: 10.1023/A:1008063126448.
290. Durkheim, Émile. *The Rules of Sociological Method*, Preface to the Second Edition, trans. W.D.Halls, The Free Press, 1982.
291. Fischman W., DiBara J. A., Gardner H. Creating good education against the odds. *Cambridge Journal of Education*. 2006. № 36(3). P. 383–398. DOI: 10.1080/03057640600866007.
292. Glasersfeld E. von. *Radical Constructivism: A way of knowing and learning*. L. : FalmerPress, 1995. 213 p.
293. Gluyas R., Esparza R., Romero M., Rubio, J. Modelo de educación holística. Una propuesta para la formación del ser humano. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*. 2015. № 15 (3). P. 1–25. DOI: 10.15517/aie.v15i3.20654
294. Goschke T., Kuhl J. Representation of intentions: Persisting activation in memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and*

*Cognition*, 1993. № 19, 5. P. 1211–1226.

295. Goldman Alan. *The Moral Foundations of Professional Ethics*. Totowa, NJ: Rowman and Littlefield, 1980. 305 p.

296. Hamilton L. Who is responsible? Toward a social psychology of responsibility attribution. *Social Psychology*. 1978. № 41 (4). P. 316–328. DOI: 10.2307/3033584.

297. Halog Donald. *Assessment and Collective Responsibility*. *First Annual General Education Assessment Retreat*. Delta College, May 18, 2001. URL: <http://www.delta.edu/assessmt/WordDocuments/donhalog051801>

298. Honcharova H. O., Larionov S. O. Система ставлень особистості: теоретичні аспекти дослідження. *Law and Safety*. 2017. 64 (1). С. 130-134.

299. Huber Mary Taylor and Morreale Sherry P. (eds.). *Disciplinary Styles in the Scholarship of Teaching and Learning: Exploring Common Ground*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 2002. 256 p.

300. Interim evaluation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020): Final report. URL: <https://publications.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/54967d20-8cf6-11e5-b8b7-01aa75ed71a1>

301. Jodłowska B. *Start – szok zawodowy – twórcza praca nauczyciela klas początkowych*. WSiP. Warszawa, 1991.

302. Kärnä S., Julin P., Nenonen S. User satisfaction on a university campus by students and staff. *Intelligent Buildings International*. 2013. 5(2). P. 69–82. DOI: [10.1080/17508975.2013.778810](https://doi.org/10.1080/17508975.2013.778810)

303. Kinena K. Responsibility as a condition for meaningful action. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014. 116. P. 4375–4378.

304. Klekho O., Lekhitskyi T. Формування фахових компетентностей студентів педагогічного коледжу в умовах професійно-практичної підготовки. *Computer-integrated technologies: education, science, production*. 2020. № 39. P. 35–39.

305. Kuhl J. Who controls whom when «I control myself»? *Psychological*

*Inquiry*. 1996. № 7, 1. P. 61–68.

306. Lauermann F., Karabenick S. Taking teacher responsibility into account (ability): Explicating its multiple components and theoretical status. *Educational Psychologist*. 2011. № 46 (2). P. 122–140. DOI: 10.1080/00461520.2011.558818.

307. Maslow Abraham H. *Motivation and Personality*. 1954. 3rd ed. / ed. Cynthia McReynolds. New York : Harper and Row, Inc., 1987.

308. Muyskens James L. Moral Problems in Nursing: A Philosophical Investigation. *The Personalist Forum*. № 1. 1985. P. 126–128.

309. Meshko H., Meshko O. Scientific-methodological Foundations of Future Teachers' Health Culture Forming. Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School: monograph / Edit. I.F. Prokopenko, I.M. Trubavina. Prague: OKTAN PRINT s.r.o., 2020. P. 112-125. doi: <https://doi.org/10.46489/TAPOFT-11>

310. Mierzwa J. Podstawy traktatowe polityki edukacyjnej Unii Europejskiej – ich ewolucja I perspektywy. *Zeszyty Naukowe Zakładu Europeistyki Wyższej Szkoły Informatyki I Zarządzania w Rzeszowie*. 2006. nr 1. S. 16–25.

311. Mieszalski S. O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej. WSiP. Warszawa, 1997. 123 c.

312. Morieson L., Murray G., Wilson R., Clarke B., & Lucas K. Belonging in space: Informal NMC Horizon report: 2018 higher (education ed.) / S. Becker et al. Louisville, CO: EDUCAUSE, 2018.

313. Podufalova K. The formation of professional responsibility among future teachers: methods and technique. *Modern Science. Moderni veda*. Praha. Ceska republika, Nemoros. 2021. № 5. S. 78–85. URL: <https://sried.in.ua/modernscience>

314. Pecorino Philip, Kincaid Shannon. The Profession of Education: *Responsibilities, Ethics and Pedagogic Experimentation*. URL: <https://www.qcc.cuny.edu/socialsciences/ppecorino/Profession-Education-text.html>

315. Rotter Julian B. Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*. 1990. 45 (4). P. 489–493.

316. Rotter J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*. 1966. № 80(1). P. 1–28. DOI: [10.1037/h0092976](https://doi.org/10.1037/h0092976)

317. Rotter J. B. Social learning and clinical psychology / by Julian B. Rotter. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall. New York : Johnson Reprint Corp., 1973. 466 p.

318. Rus C. L., Tomşa A. R., Rebeaga O. L., Apostol L. Teachers' professional identity: A content analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2013. № 78. P. 315–319.

319. Rutkowiak J. Uczenie się od outsidera: perspektywa europejskiej współpracy edukacyjnej. *Oficyna Wyd. «Impuls»*. Krakow, 1997.

320. Scannell L., Hodgson M., Moreno Villarreal J. G., & Gifford R. The role of acoustics in the perceived suitability of, and well-being in, informal learning spaces. *Environment and Behavior*, 2016. 48(6), 769–795.

321. Suchodolski B. Wychowanie mimo wszystko. WSiP. Warszawa, 1990.

322. Szczepanski J. O indywidualności. IWZZ. Warszawa, 1988.

323. Skinner B. F. Beyond freedom and dignity. New York: Alfred A. Knopf. 1971.

324. Thanasoulas D. Constructivist Learning. URL: [http://www.seasite.niu.edu/tagalog/teachers\\_page/language\\_learning\\_articles/constructivist\\_learning.htm](http://www.seasite.niu.edu/tagalog/teachers_page/language_learning_articles/constructivist_learning.htm).

325. The Development of Professional Motivation of the Activity Subject under Specific Conditions (Розвиток професійної мотивації суб'єкта діяльності за конкретних умов) / V. Osodlo et al. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*. 2020. Vol. 8, № 2. P. 196–204. URL: <https://lifescienceglobal.com/journals/journal-of-intellectual-disability-diagnosis-and-treatment/volume-8-number-2/82-abstract/jiddt/3936-abstract-the-development-of-professional-motivation-of-the-activity-subject-under-specific->

conditions; DOI: [10.6000/2292-2598.2020.08.02.15](https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020.08.02.15)

326. The role of acoustics in the perceived suitability of, and well-being in, informal learning spaces / L. Scannell. *Environment and Behavior*. 2016. № 48(6). P. 769–795.

327. The Significance of Professional Subjectivity of a Specialist in Taking into Account Educational and Civilizational Changes in the Information Society / T. Podkovyrov et al. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 2022. 22(10). P. 83–90. DOI: [10.22937/IJCSNS.2022.22.10.12](https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.10.12). URL: [http://paper.ijcsns.org/07\\_book/202210/20221012.pdf](http://paper.ijcsns.org/07_book/202210/20221012.pdf) (WOS)

328. Van Note Chism N. A tale of two classrooms. *New Directions for Teaching and Learning*. 2002. № 92. P. 5–12.

329. Vercellotti M. L. Do interactive learning spaces increase student achievement? A comparison of classroom context. *Active Learning in Higher Education*. 2018. № 19(3). P. 197–210.

330. Watzlawick P. *How Real is Real?* Boston : Boston U.P., 1979. 175 p.

331. Weiner B. *Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. New York : Guilford Press, 1995. 301 p.

332. Wood W. Attitude change: Persuasion and social influence. *Annual Review of Psychology*. 2000. P. 539–570.

333. Why is a Buddy System So Important at University? URL.: <https://www.eduopinions.com/blog/student-life/why-is-a-buddy-system-so-important-at-university>

334. Yamnytsky V. Суб'єктність та відповідальність як системоутворювальні параметри життєтворчої активності особистості. *Psychological journal*. 2016. № 2 (2). P. 163–174.

335. Yang Z., Becerik-Gerber B., Mino L. A study on student perceptions of higher education classrooms: Impact of classroom attributes on student satisfaction and performance. *Building and Environment*. 2013. № 70. P. 171–188.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### ТЕСТ

#### «Основи педагогічної етики»

#### 2. Професійна етика вчителя – це:

- а) готовність до педагогічної діяльності на засадах гуманізму і співпраці;
- б) комплекс важливих моральних якостей, що сприяють успішній реалізації професійних функцій;
- в) система знань про педагогічну мораль, її норми, принципи, категорії;
- г) здатність діяти відповідно до норм і правил професії та суспільної моралі, специфічний поведінковий кодекс

#### 2. Саморегуляція – це:

- а) вплив особистості на себе з метою приведення власного функціонування в нормальний стан;
- б) стиль поведінки у конфлікті, коли одна сторона уникає конфліктної взаємодії;
- в) стиль поведінки в конфлікті, що полягає у відмові від боротьби та здачі своїх позицій;
- г) здатність долати стрес за допомогою спеціальних психологічних технік.

#### 3. Мораль – це:

- а) форма суспільної свідомості, найважливіший спосіб нормативного регулювання суспільних відносин, спілкування та поведінки людей у різних сферах суспільного життя;
- б) правила поведінки людей при виконанні традицій;
- в) загальноприйняті та повторювані форми поведінки людей, які є засобом передачі соціального та культурного досвіду від покоління до покоління;
- г) освоєна, внутрішньо прийнята суспільна мораль, що регулює індивідуальну поведінку особистості, спирається на світоглядні переконання та почуття совісті.

#### **4. Етикет - це:**

а) загальноприйняті та повторювані форми поведінки людей, які є засобом передачі соціального та культурного досвіду від покоління до покоління;

б) встановлений порядок поведінки будь-де; сукупність правил поведінки, що стосуються зовнішнього прояву ставлення до людей (поведінка серед оточення, форми звернення та привітань, поведінка в громадських місцях, манери та одяг);

в) правила поведінки людей при виконанні традицій;

г) найбільш узагальнені та стабільні правила поведінки людей у тому чи іншому суспільстві, які перевірені часом та існують здавна.

#### **5. Моральна культура - це:**

а) єдність зовнішньої та внутрішньої культури особистості, одним із складових елементів якої є етикет;

б) правила поведінки, які встановлюються та охороняються державою;

в) найбільш узагальнені та стабільні правила поведінки людей у тому чи іншому суспільстві, які пройшли перевірку часом та існують здавна;

г) загальноприйняті та повторювані форми поведінки людей, які є засобом передачі соціального та культурного досвіду від покоління до покоління.

#### **6. Педагогічна етика – це:**

а) готовність професійна;

б) спрямованість професійна;

в) складова етики, що відображає специфіку функціонування моралі в умовах цілісного педагогічного процесу, наука про різні моральні аспекти діяльності вчителя;

г) орієнтація професійна.

#### **7. До основних завдань педагогічної етики НЕ НАЛЕЖАТЬ:**

а) дослідження методологічних проблем, сутності, категорій та специфіки педагогічної моралі;

б) дослідження найбільш узагальнених та стабільних правил поведінки людей у тому чи іншому суспільстві;

в) розробка моральних аспектів праці вчителя як особливого виду педагогічної діяльності;

г) вивчення характеру моральних відносин вчителя з учнями.

#### **8. Гуманістичне особистісно-орієнтоване виховання:**

а) загальноприйняті та повторювані форми поведінки людей, які є засобом передачі соціального та культурного досвіду від покоління до покоління;

б) правила поведінки, які встановлюються та охороняються державою;

в) педагогічно керований процес культурної ідентифікації, соціальної адаптації та творчої самореалізації особистості, в ході якої відбувається входження дитини в культуру, у життя соціуму, розвиток усіх її творчих здібностей та можливостей;

г) найбільш узагальнені та стабільні правила поведінки людей у тому чи іншому суспільстві

### **9. Педагогічна справедливість - це:**

а) педагогічно керований процес культурної ідентифікації, соціальної адаптації та творчої самореалізації особистості;

б) загальноприйняті та повторювані форми поведінки людей, які є засобом передачі соціального та культурного досвіду від покоління до покоління;

в) найбільш узагальнені та стабільні правила поведінки людей у тому чи іншому суспільстві, які перевірені часом та існують здавна;

г) моральна свідомість, що виражає належний порядок людських взаємин у педагогічній діяльності.

### **10. Професійне сумління - це:**

а) моральна відповідальність особистості перед собою, внутрішня потреба чинити справедливо;

б) найбільш узагальнені та стабільні правила поведінки людей у тому чи іншому суспільстві, які перевірені часом та існують здавна;

в) загальноприйняті та повторювані форми поведінки людей, які є засобом передачі соціального та культурного досвіду від покоління до покоління;

г) моральна свідомість, що виражає належний порядок людських взаємин у педагогічній діяльності.

**Анкета****«Десять найважливіших якостей педагога»**

Сформуйте список десяти найважливіших якостей сучасного педагога у порядку значущості (на перших місцях – найважливіші якості)

Стимульний матеріал

1. Толерантність
2. Порядність
3. Чесність
4. Цілеспрямованість
5. Працелюбність
6. Любов до дітей
7. Відповідальність
8. Здатність добре пояснювати навчальний матеріал
9. Терплячість
10. Самоконтроль
11. Турбота про психологічний стан вихованців
12. Об'єктивність
13. Досконале знання свого предмета
14. Стресостійкість
15. Вимогливість
16. Комунікабельність
17. Креативність
18. Уміння надихати своїх вихованців
19. Готовність до змін
20. Уміння попереджати і розв'язувати конфлікти
21. Педагогічний такт
22. Емпатія

## МЕТОДИКА «КОГНІТИВНА ОРІЄНТАЦІЯ (ЛОКУС КОНТРОЛЮ)» (ДЖ. РОТТЕР)

Методика дозволяє виявляти спрямованість особистості на зовнішні (екстернали) або внутрішні (інтерналі) стимули. На основі шкали локусу контролю Дж. Роттера розроблені різні варіанти. Один з них наводиться тут по книзі О. П. Єлісеєва «Конструктивна типологія і психодіагностика особистості» (Псков, 1994).

Інструкція. Наводиться ряд парних тверджень. Вирішіть, з яким із них Ви згодні більшою мірою, і обведіть кружком відповідну йому букву - «а» або «б».

Текст опитувальника

1. а) діти потрапляють в біду тому, що батьки занадто часто їх карають;  
б) в наш час неприємності відбуваються з дітьми найчастіше тому, що батьки занадто м'яко ставляться до них.
2. а) багато невдачі походять від невезіння;  
б) невдачі людей є результатом їх власних помилок.
3. а) одна з головних причин, чому відбуваються аморальні вчинки, полягає в тому, що оточуючі миряться з ними;  
б) аморальні вчинки будуть відбуватися завжди, незалежно від того, наскільки старанно оточуючі намагаються їх запобігти.
4. а) зрештою до людей приходять заслужене визнання;  
б) на жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними.
5. а) думка, що викладачі несправедливі до учнів, невірно;  
б) багато учнів не розуміють, що їх позначки можуть залежати від випадкових обставин.
6. а) успіх керівника багато в чому залежить від вдалого збігу обставин;  
б) здатні люди, які не стали керівниками, самі не використали свої можливості.
7. а) як би Ви не старалися, деякі люди все одно не будуть симпатизувати Вам;  
б) той, хто не зумів завоювати симпатії оточуючих, просто не вмів ладити з іншими людьми.
8. а) спадковість відіграє головну роль у формуванні характеру і поведінки людини;  
б) тільки життєвий досвід визначає характер і поведінку.
9. а) я часто помічав справедливість приказки: «Чому бути - того не минути»; б) по-моєму, краще прийняти рішення і діяти, ніж сподіватися на долю.
10. а) для хорошого фахівця навіть перевірка з пристрастю не представляє утруднень;  
б) навіть добре підготовлений фахівець звичайно не витримує перевірки з пристрастю.
11. а) успіх є результатом старанної роботи і мало залежить від везіння; б)

щоб домогтися успіху, потрібно не упустити зручного випадку.

12. а) кожен громадянин може впливати на важливі державні рішення;

б) суспільством керують люди, які висунуті на громадські посади, а пересічна людина мало що може зробити.

13. а) коли я будую плани, то завжди переконаний, що зможу здійснити їх;

б) не завжди розсудливо планувати далеко вперед, тому що багато залежить від того, як складуться обставини.

14. а) є люди, про яких можна сміливо сказати, що вони нехороші; б) в кожній людині є щось хороше.

15. а) здійснення моїх бажань не пов'язане з везінням;

б) коли не знають, як бути, підкидають монету; по-моєму, в житті часто можна вдаватися до цього.

16. а) керівником стають завдяки щасливому збігу обставин;

б) щоб стати керівником, потрібно вміти управляти людьми; везіння тут ні при чому.

17. а) більшість з нас не можуть впливати скільки-небудь серйозно на світові події;

б) беручи активну участь у суспільному житті, люди можуть управляти подіями у світі.

18. а) більшість людей не розуміють, наскільки їхнє життя залежить від випадкових обставин;

б) насправді така річ, як везіння, не існує.

19. а) завжди потрібно вміти визнавати свої помилки;

б) як правило, краще не підкреслювати своїх помилок.

20. а) важко дізнатися, чи дійсно Ви подобаєтеся людині;

б) число ваших друзів залежить від того, наскільки Ви викликаєте прихильність до себе інших.

21. а) зрештою неприємності, які трапляються з Вами, врівноважуються приємними подіями;

б) більшість невдач є результатом відсутності здібностей, незнання, ліні.

22. а) якщо докласти достатньо зусиль, то формалізм і бездушність можна викоренити;

б) є речі, з якими важко боротися, тому формалізм і бездушність не викоренити.

23. а) іноді важко зрозуміти, на чому ґрунтуються керівники, коли висувають людину на заохочення;

б) заохочення залежать від того, наскільки старанно людина трудиться.

24. а) хороший керівник очікує від підлеглих, щоб вони самі вирішували, що повинні робити;

б) хороший керівник ясно дає зрозуміти, в чому полягає робота кожного підлеглого.

25. а) я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною;

б) не вірю, що випадок чи доля можуть відігравати важливу роль у моєму житті.

26. а) люди самотні через те, що не проявляють дружелюбності до оточуючих;  
 б) марно дуже старатися розташувати до себе людей: якщо ти їм подобаєшся, то подобаєшся і так.
27. а) характер людини залежить головним чином від його сили волі; б) характер людини формується в основному в колективі.
28. а) те, що зі мною трапляється - це справа моїх власних рук;  
 б) іноді я відчуваю, що моє життя розвивається незалежно від мене.
29. а) я часто не можу зрозуміти, чому керівники діють так, а не інакше;  
 б) в кінці кінців, за погане управління організацією відповідальні самі люди, які в ній працюють.

Бланк відповідей

|   |   |   |    |   |   |    |   |   |    |   |   |    |   |   |    |   |   |
|---|---|---|----|---|---|----|---|---|----|---|---|----|---|---|----|---|---|
| 1 | а | б | 6  | а | б | 11 | а | б | 16 | а | б | 21 | а | б | 26 | а | б |
| 2 | а | б | 7  | а | б | 12 | а | б | 17 | а | б | 22 | а | б | 27 | а | б |
| 3 | а | б | 8  | а | б | 13 | а | б | 18 | а | б | 23 | а | б | 28 | а | б |
| 4 | а | б | 9  | а | б | 14 | а | б | 19 | а | б | 24 | а | б | 29 | а | б |
| 5 | а | б | 10 | а | б | 15 | а | б | 20 | а | б | 25 | а | б |    |   |   |

Обробка результатів. Використовуються два трафарети, відповідні бланку для відповідей, з вирізаними у відповідних місцях віконечками. Твердження на екстернальність відповідають пунктам опитувальника 2а, 3б, 4б, 5б, 6а, 7а, 9а, 10б, 11б, 12б, 13б, 15б, 16а, 17а, 18а, 20а, 21а, 22б, 23а, 25а, 26б, 28б, 29а. Твердження на інтернальність відповідають пунктам 2б, 3а, 4а, 5а, 6б, 7б, 9б, 10а, 11а, 12а, 13а, 15а, 16б, 17б, 18б, 20б, 21б, 22а, 23б, 25б, 26а, 28а, 29б. Згода з будь-яким твердженням оцінюється в 1 бал. Суми балів підраховуються за кількістю обведених кружечками букв «а» і «б», що з'явилися в віконечках відповідного трафарету при накладанні його на бланк для відповідей (рядки і колонки трафаретів і бланка повинні строго збігатися). Максимальні суми за інтернальності і екстернальності рівні 23, оскільки 6 тверджень є фоновими.

**Висновки.** Про відповідної спрямованості локусу контролю випробуваного варто судити за відносним перевищенню сумарних балів показників інтернальності або екстернальності.

## Додаток Г

## Тест «Життєва мета»

|    |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| 1  | Зазвичай я часто нудьгую  | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Зазвичай я відчуваю приплив енергії  |
| 2  | Життя видається мені завжди хвилюючим і захопливим  | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Життя видається мені спокійним і буденним  |
| 3  | У житті я не маю конкретних цілей і намірів   | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | У житті я маю дуже чіткі цілі і наміри   |
| 4  | Моє життя видається мені вкрай безцільним і позбавленим сенсу   | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Моє життя видається мені цілком осмисленим і цілеспрямованим   |
| 5  | Кожен день мені здається новим і несхожим на інші дні   | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Кожен день здається мені схожим на всі інші дні  |
| 6  | Коли я піду на пенсію, то зможу робити щось цікаве, те, чим завжди мріяв займатися                                  | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Коли я піду на пенсію, то постараюся не обтяжувати себе зайвими турботами                                  |
| 7  | Моє життя складається саме так, як я мріяв  | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Моє життя складається зовсім не так, як я мріяв  |
| 8  | Я не зміг досягнути успіху в реалізації своїх життєвих планів   | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Я вже реалізував у своєму житті багато чого з того, про що мріяв і до чого прагнув                         |
| 9  | Моє життя порожнє й нецікаве  | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Моє життя сповнене цікавими справами   |
| 10 | Якби мені довелося підводити сьогодні підсумок свого життя, то я б сказав (сказала), що воно було цілком осмисленим | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Якби мені довелося підводити сьогодні підсумок свого життя, то я б сказав (сказала), що воно не мало сенсу |
| 11 | Якби я мав (мала) можливість вибору,  | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Якби я мав (мала) можливість вибору, я   |

|    |  |   |   |   |   |   |   |   |   |
|----|--|---|---|---|---|---|---|---|---|
|    | я б побудувала<br>власне життя зовсім<br>по-іншому   |   |   |   |   |   |   |   | б прожив (прожила)<br>своє життя ще раз так<br>само, як проживаю<br>зараз   |
| 12 | Коли я споглядаю<br>світ довкола, то він<br>часто змушує мене<br>тривожитись і<br>почуватися<br>розгублено               | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Коли я споглядаю світ<br>довкола, то він зовсім<br>не викликає в мене<br>тривоги й<br>розгубленості   |
| 13 | Я людина дуже<br>відповідальна   | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Я не можу назвати<br>себе відповідальною<br>людиною   |
| 14 | Я переконаний<br>(переконана), що<br>людина має<br>можливість<br>здійснити свій<br>життєвий вибір за<br>власним бажанням | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Я переконаний<br>(переконана), що<br>людина позбавлена<br>можливості вільного<br>вибору через вплив<br>природних задатків і<br>зовнішніх обставин |
| 15 | Я однозначно можу<br>назвати себе<br>цілеспрямованою<br>людиною  | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Я не можу назвати<br>себе цілеспрямованою<br>людиною  |
| 16 | Я ще не знайшов<br>(знайшла) у житті<br>свого покликання й<br>чітких цілей   | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Я знайшов (знайшла)<br>своє покликання в<br>житті і визначив<br>(визначила) життєві<br>цілі   |
| 17 | Мої життєві<br>погляди ще не<br>визначились  | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Мої життєві погляди<br>вже чітко визначились  |
| 18 | Я вважаю, що мені<br>вдалося знайти своє<br>покликання й<br>визначити життєві<br>цілі                                    | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Я не спроможний<br>(спроможна) поки<br>визначити свої<br>життєві цілі і віднайти<br>покликання  |
| 19 | Моє життя в моїх<br>руках, і я керую ним<br>самостійно   | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Моє життя<br>непідвладне мені і<br>скеровується<br>зовнішніми подіями   |
| 20 | Мої повсякденні<br>справи дають мені   | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Мої повсякденні<br>справи дають мені<br>лише суцільні   |

|  |                          |  |  |  |  |  |  |  |  |                               |
|--|--------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|-------------------------------|
|  | задоволення і<br>радість |  |  |  |  |  |  |  |  | неприємності й<br>переживання |
|  |                          |  |  |  |  |  |  |  |  |                               |

### ***Опрацювання результатів***

Опрацювання результатів за цією методикою зводиться до сумування числових значень для всіх 20 шкал і переведення сумарного балу в стандартні значення (процентилі). Висхідна послідовність градацій (від 1 до 7) чергується в довільному порядку з низхідною (від 7 до 1) при чому максимальний бал (7) завжди відповідає полюсу наявності цілі в житті, а мінімальний бал (1) – полюсу її відсутності.

До висхідної шкали 1 2 3 4 5 6 7 переводяться пункти – 1,3, 4, 8,9, 11, 12,16, 17. До нисхідної шкали 7 6 5 4 3 2 1 переводяться пункти – 2, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 20. Загальний показник СЖ – усі 20 пунктів.

Субшкала 1 (цілі) – 3, 4, 10, 16, 17, 18.

Субшкала 2 (процес) - 1, 2, 4, 5, 7, 9.

Субшкала 3 (результат) - 8, 9, 10, 12, 20.

Субшкала 4 (локус контролю - Я) - 1, 15, 16, 19.

Субшкала 5 (локус контролю - життя) - 7, 10, 11, 14, 18, 19.

#### ***Інтерпретація субшкал***

1. Цілі в житті. Бали за цією шкалою характеризують наявність чи відсутність в житті респондента цілей у майбутньому, які надають життю осмисленості, спрямованості і часової перспективи. Низькі бали за цією шкалою навіть за умови загального високого рівня СЖ будуть притаманні людині, яка живе сьогоднішнім чи вчорашнім днем. Разом із тим високі бали за цією шкалою можуть характеризувати не тільки цілеспрямовану людину, але й мрійника, плани якого не мають реального підґрунтя в сьогоднішньому дні і не підкріплюються особистісною відповідальністю за їх досягнення. Ці два варіанти нескладно розрізнити, враховуючи показники за іншими шкалами СЖ.

2. Процес життя, або інтерес і емоційна насиченість життя. Зміст цієї шкали співпадає з відомою теорією про те, що єдиний сенс життя в тому, щоб просто жити. Цей показник свідчить про те, чи сприймає респондент сам процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і сповнений сенсом. Високі бали за цією шкалою і низькі за рештою шкал будуть характеризувати гедоніста, який живе сьогоднішнім днем. Низькі бали за цією шкалою – ознака незадоволеності своїм життям сьогодні, при цьому життю можуть надавати повноцінного сенсу спогади про минуле або спрямованість у майбутнє.

3. Результативність життя, або задоволеність самореалізацією. Бали за цією шкалою відображають оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивною і осмисленою була частина цього прожитого життя. Високі бали за цією шкалою і низькі за рештою шкал будуть

характеризувати людину, яка доживає своє життя, у якої все в минулому, але минуле спроможне надати сенс решті життя.

4. Локус контролю Я (Я-хазяїн життя). Високі бали відповідають уявленням про себе як про сильну особистість, наділену достатньою свободою вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей і уявлень про сенс життя. Низькі бали свідчать про зневіру у власних силах, неспроможність контролювати події власного життя.

5. Локус контролю життя/ або керованість життям. При високих балах – переконання в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно ухвалювати рішення і втілювати їх в життя. Низькі бали – фаталізм, переконаність у тому, що життя людини не підлягає свідомому контролю, що свобода вибору є ілюзією і немає сенсу щось загадувати на майбутнє.

## Вивчення «Мотивації досягнення успіху та мотивації уникнення невдач» (за Т. Елерсом)

### *Мотивація до успіху*

На кожне з нижчезазначених питань відповідайте "Так" або "Ні".

- 1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
- 2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу па всі 100% виконати завдання.
- 3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.
- 4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним з останніх.
- 5. Коли в мене два дні поспіль немає діла, я втрачаю спокій.
- 6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
- 7. Але відношенню до себе я більш строгий, ніж по відношенню до інших.
- 8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
- 9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, то йотом суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.
- 10. У процесі роботи я потребую невеликих пауз для відпочинку.
- 11. Старанність - 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. Осуд 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 викликати 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. Треба покладатися тільки на самого себе.
- 22. У житті мало речей більш важливих, ніж гроші.
- 23. Завжди, коли мені треба буде виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
- 24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
- 25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
- 26. Коли я розташований до роботи, я роблю се краще і кваліфікованішими, ніж інші.
- 27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
- 28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.

- 29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
- 30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.
- 31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.
- 32. Мої успіхи в якійсь мірі 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 великі результати, ніж роботи інших.
- 38. Багато чого, за що я беруся, що не доводжу до кінця.
- 39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
- 40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положенню.
- 41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду аж до крайніх заходів.

**Ключ.** Ви отримали по 1 балу за відповіді "Так" на наступні питання: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9,10, 14,15, 16,17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41. Ви також отримали по 1 балу за відповіді "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.

### Результат:

- - Від 1 до 10 балів: низька мотивація до успіху;
- - Від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації до успіху;
- - Від 17 до 20 балів: помірковано високий рівень мотивації;
- - Понад 21 бали: занадто високий рівень мотивації до успіху.

### *Мотивація до уникнення невдач*

Інструкція. Вам пропонується список слів з 30 рядків, по три слова в кожному рядку. У кожному рядку виберіть тільки одне з трьох слів, що найбільше точно характеризує Вас і відзначте його.

| № п / п<br>питання  | Порядковий номер відповіді |         |               |
|---|----------------------------|---------|---------------|
|   | 1                          | 2       | 3             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1</li> <li>• 2</li> <li>• 3</li> </ul> | Сміливий                   | Пильний | Заповзятливий |

|     |                             |               |                 |
|-----|-----------------------------|---------------|-----------------|
| • 4 | Лагідний                    | Боязкий       | Упертий         |
| • 5 |                             |               |                 |
| • 6 | Обережний                   | Рішучий       | Песимістичний   |
| • 7 |                             |               |                 |
| • 8 | Непостійний                 | Безцеремонний | Уважний         |
| • 9 | Не розумний                 | Боягузливий   | Не думаю        |
|     | Спритний                    | Жвавий        | Завбачливий     |
|     | Холоднокровний              | Коливний      | Удатний         |
|     | Стрімке не<br>замислювалися | Легковажний   | Боязливий       |
|     |                             | Манірний      | Непередбачливий |
| 10  | Оптимістичний               | Добросовісний | Чуйний          |
| 11  | Меланхолійний               | Сумнівається  | Нестійкий       |
| 12  | Боягузливий                 | Недбалий      | Схвильований    |
| 13  | Необачний                   | Тихий         | Боязливий       |
| 14  | Уважний                     | Нерозсудливий | Сміливий        |
| 15  | Розсудливий                 | Швидкий       | Мужній          |
| 16  | Заповзятливий               | Обережний     | Завбачливий     |
| 17  | Схвильований                | Розсіяний     | Боязкий         |
| 18  | Малодушний                  | Необережний   | Безцеремонний   |
| 19  | Полохливий                  | Нерішучий     | Нервовий        |
| 20  | Виконавчий                  | Відданий      | Авантюрний      |
| 21  | Завбачливий                 | Жвавий        | Відчайдушний    |
| 22  | Приборканий                 | Байдужий      | Недбалий        |
| 23  | Обережний                   | Безтурботний  | Терплячий       |
| 24  | Розумний                    | Дбайливий     | Хоробрий        |

|     |               |                 |               |
|-----|---------------|-----------------|---------------|
| 2.7 | Предвідащій   | Безстрашний     | Добросовісний |
| 26  | Поспішний     | Полохливий      | Безтурботний  |
| 27  | Розсіяний     | Необачний       | Песимістичний |
| 28  | Обачний       | Розсудливий     | Заповзятливий |
| 29  | Тихий         | Неорганізований | Боязливий     |
| 30  | Оптимістичний | Пильний         | Безтурботний  |

**Ключ.** Ви отримуєте по одному балу за наступні вибори, наведені в ключі (перша цифра - перед дефісом - означає порядковий номер питання, друга цифра - після дефіса - порядковий номер відповіді. Наприклад. 1-2 означає, що слово, яке отримало один бал в першому рядку у другому стовпці, - "пильний"). Інші вибори балів не отримують.

1-2, 2-1, 2-2, 3-1, 3-3, 4-3, 5-2, 6-3, 7-2, 7-3, 8-3, 9-1, 9-2, 10-2, 11-1, 11-2, 12-1, 12-3, 13-2, 13-3, 14-1, 15- 1, 16-2, 16-3, 17-3, 18-1, 19-1, 19-2, 20-1, 20-2, 21-1, 22-1, 23-1, 23-3, 24-1, 24-2, 25-1, 26-2, 27-3, 28-1, 28-2, 29-1, 29-3, 30-2.

**Результат.** Чим більша сума отриманих балів, тим вище рівень мотивації до уникнення невдач, до захисту.

- - Від 0 до 10 балів: низька мотивація до захисту; від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації;
- - Від 17 до 20 балів: високий рівень мотивації;
- - Понад 20 балів: занадто високий рівень мотивації до уникнення невдач, захисту.

### Шкала самоефективності

*Інструкція: «Оцініть вислови ступеня своєї згоди з ними і поставте будь-який знак у графі з умовними позначеннями:*

- 1 - абсолютно невірно;
- 2 - чи це вірно;
- 3 - швидше за все вірно;
- 4 - абсолютно вірно».

#### *Бланк методики*

1. Якщо я постараюся як слід, то завжди знайду рішення навіть складної проблеми
2. Якщо мені щось заважає, то я все ж знаходжу шляхи досягнення своєї мети
3. Мені досить просто вдається досягти своїх цілей
4. В несподіваних ситуаціях я завжди знаю, як я повинен себе вести
5. При непередбачено виникають труднощі я вірю, що зможу з ними впоратися
6. Якщо я докладу досить зусиль, то зможу впоратися з більшістю проблем
7. Я готовий до будь-яких труднощів, оскільки покладаюся на власні здібності
8. Якщо переді мною постає якась проблема, то я знаходжу кілька варіантів її вирішення
9. Я можу що-небудь придумати навіть у безвихідних, на перший погляд ситуаціях
10. Я зазвичай здатний тримати ситуацію під контролем

#### Обробка результатів:

- «абсолютно неправильно» - 1 бал;
- «наверяд чи це вірно» - 2 бали;
- «швидше за все, вірно» - 3 бали;
- «абсолютно вірно» - 4 бали.

Кількість балів складається. Показники до 27 балів свідчать про низьку самоефективності; 27-35 - показники середньої самоефективності, більше 35 високою.

**Додаток Ж****Опитувальник «Шкала контролю за дією» (НАКЕМР-90) (Ю.Куль)**

**Мета.** Вивчення індивідуальних диспозицій – «орієнтацію на дію» або «орієнтацію на стан», які постають у ролі стійких механізмів особистісної саморегуляції.

**Структура.** Опитувальник складається з 36 питань і 3 шкал:

- Контроль за дією під час планування – КД(п);
- Контроль за дією під час реалізації – КД(р);
- Контроль за дією під час невдач – КД(н).

**Бланк опитувальника**

1. Якщо я загубив цінну річ і після тривалих пошуків так і не зміг знайти,
  - а) – я продовжую думати про пропажу, якщо навіть зайнятий іншими справами
  - б) – згодом я забуваю про це і заглиблююсь в інші справи
2. Якщо мені необхідно завершити будь-яку складну справу,
  - а) – мені потрібно підштовхувати себе, щоб почати діяти
  - б) – я берусь за це без зволікань
3. Якщо я вивчив нову цікаву гру,
  - а) – вона мені швидко набридає, і я прагну зробити щось інше
  - б) – я надовго занурююсь у неї
4. Якщо б протягом декількох тижнів я працював над важливим завданням і не справився б з ним,
  - а) – повинен пройти певний час, поки я переживу цю невдачу
  - б) – я не дуже довго думаю про це
5. Якщо у мене з'явилося багато вільного часу,
  - а) – я іноді не можу вирішити, чим мені зайнятися
  - б) – я, як правило, швидко знаходжу собі нову справу
6. Якщо я роблю щось дуже важливе для себе,
  - а) – я іноді з задоволенням переключаюся на інші справи

б) – я тільки працюю

7. Якщо під час змагань мої результати виявилися нижчі, ніж у суперників,

а) – я швидко перестаю думати про це

б) – це ще довго не виходить у мене з голови

8. Якщо я зустрічаюся з дуже важкою проблемою,

а) – я спочатку думаю: ”чи можна її розв’язати в цілому?“

б) – я думаю: ”почну діяти, а там – побачимо“

9. Якщо я переглядаю цікавий відеофільм,

а) – я настільки захоплений ним, що не виникає думки зробити перерву

б) – я іноді із задоволенням переключаюсь на інші справи

10. Якщо у мене через неуважність впав новий прилад і спроби полагодити його нічого не дали,

а) – я швидко змирюся з цим

б) – я ще довго відчуватиму прикрість

11. Коли мені необхідно розв’язати важку задачу,

а) – я, як правило, зразу берусь за неї

б) – я повинен, перед тим як братися за роботу, певний час подумати

12. Якщо я тривалий час займаюсь цікавою справою (читаю, майструю що-небудь тощо),

а) – я іноді думаю, чи варто витратити на це час

б) – я так заглиблююсь у роботу, що мало замислююсь, як це потім використаю

13. Якщо я вкотре не застав дома того, з ким мав обговорити серйозну справу,

а) – у мене це не виходить з голови, якщо, навіть, займаюся чимось іншим

б) – я не думаю про це доти, поки зустріч не стане можливою

14. Коли я маю декілька годин вільного часу,

а) – я певний час вирішую, що мені зробити насамперед

б) – я, як правило, швидко вибираю собі заняття серед інших

15. Якщо я читаю цікаву статтю у газеті,

- а) – я заглиблююсь у читання і дочитую до кінця
- б) – я часто переглядаю інші статті, перед тим як дочитати першу

16. Якщо мені продали дорогу, але неякісну річ, а у магазині її не приймають,

- а) – це мене турбує і я важко концентруюсь на інших справах
- б) – я можу залишити це "на потім" і зайнятися іншими справами

17. Якщо я повинен зробити важливу роботу вдома,

- а) – мені буває достатньо складно налаштуватися на роботу
- б) – я, як правило, швидко приступаю до роботи

18. Під час подорожі, яка мені дуже подобається, буває так, що

- а) – через деякий час у мене виникає бажання зайнятися чимось іншим
- б) – до кінця подорожі у мене не виникає, навіть, думки робити щось іще

19. Якщо мою роботу оцінюють незадовільно,

- а) – я ненадовго засмучуюсь з цього приводу
- б) – спочатку мені не хочеться нічого робити

20. Коли мені потрібно завершити декілька важливих справ,

- а) – я ретельно обдумую, з чого краще почати
- б) – я планую їх і починаю виконувати

21. Якщо я починаю з кимось розмовляти на цікаву тему,

- а) – це переходить у глибоку бесіду
- б) – я хочу згодом поговорити про щось інше

22. Якщо я заблукав у дорозі і, як наслідок, зірвав важливу зустріч,

- а) – я спочатку погано орієнтуюсь у тому, що тепер робити
- б) – я залишаю все як є і берусь за до нові справи

23. Якщо я роблю дві важливі для себе справи,

- а) – я швидко берусь за одну з них і не думаю про іншу
- б) – мені буває нелегко вибрати

24. Якщо я займаюсь чимось цікавим,

- а) – я іноді шукаю можливість зайнятися чимось іншим

б) – я можу займатися цим нескінченно

25. Якщо мені у черговий раз не вдається розв'язати важливу задачу,

а) – у мене псується настрій і зникає бажання її розв'язувати

б) – я швидко забуваю про це і можу спокійно займатися чимось іншим

26. Якщо я повинен завершити щось важливе, але неприємне,

а) – я, як правило, зразу ж беруся за це

б) – я відкладаю це доти, поки не ”припре“

27. Якщо на вечірці я спілкуюсь на цікаву тему,

а) – то надовго захоплююсь

б) – я через деякий час із задоволенням змінюю тему

28. Якщо мене щось дуже засмучує,

а) – у мене відсутнє бажання щось робити

б) – як правило, мені легко відволіктися від цього і зайнятися чимось іншим

29. Якщо я повинен зробити важливу справу,

а) – я іноді довго роздумую, з чого почати

б) – я зразу вирішую, з чого почати

30. Якби я вмів гратися набагато краще своїх однолітків,

а) – то швидко перестав би гратися

б) – то хотів би продовжити гру

31. Якщо у мене зривається декілька справ протягом одного дня,

а) – я іноді не знаю, за що братися

б) – я залишаюся діяльним, ніби нічого не сталося

32. Якщо мені необхідно зайнятися зовсім нецікавою справою, яка вимагає багато часу,

а) – я, як правило, я зразу ж заглиблююся у роботу

б) – я повинен ”розгальмувати“ себе, щоб взятися за роботу

33. Якщо я читаю щось цікаве,

а) – я іноді для різноманітності переключаюся на щось інше

б) – я можу читати тривалий час

34. Якщо я всі сили доклав, щоб добре виконати важливу роботу, а вона не клеїться,

- а) – я швидко змирюсь з цим і займуся іншими справами
- б) – мені буває важко робити щось інше

35. Якщо мені необхідно виконати обтяжливий обов'язок,

- а) – я готовий до цього
- б) – мені потрібно зібратися з силами, щоб за це взятися

36. Якщо я намагаюсь вивчити щось нове і дуже цікаве,

- а) – я надовго у це заглиблююсь
- б) – згодом я охоче роблю перерву, щоб повернутися до інших справ

### **Ключ**

КД(н): 1б, 4б, 7а, 10а, 13б, 16б, 19а, 22б, 25б, 28б, 31б, 34а.

КД(п): 2б, 5б, 8б, 11а, 14б, 17б, 20б, 23а, 26а, 29а, 32а, 35а.

КД(р): 3б, 6б, 9а, 12б, 15а, 18б, 21а, 24б, 27а, 30б, 33б, 36а.

У кожній шкалі є високі оцінки є показником "Орієнтації на дію", низькі – "Орієнтації на стан".

## Додаток И

## Рефлексивні аркуші

## «Аналіз ситуацій відповідального (етичного) вибору»

А) алгоритм аналізу дидактичної ефективності самостійно проведеного уроку. Питання рефлексивного аркуша.

1. Що я прагнув досягнути і які освітні результати отримати? Чи відповідає це меті уроку?
2. Чи виявилось моє пояснення матеріалу максимально простим, зрозумілим і доступним усім учням?
3. Чи адекватний рівень складності пропонованих мною завдань віковим та психологічним особливостям моїх учнів?
4. Чи зрозуміли мої учні інструкції, які я їм надав для виконання завдань?
5. Чи віднайшов я потім альтернативні варіанти виконання проведеної роботи?
6. Чи відповідально я поставився до планування уроку і розподілу робочого часу?
7. Чи відповідально і об'єктивно я оцінив навчальні досягнення учнів по завершенню уроку?
8. Чи потрібно щось змінити при розробці наступних уроків?
9. Я усвідомив власну відповідальність за результати уроку? (ТАК / ВАЖКО СКАЗАТИ /НІ).

Б) алгоритм аналізу виховних впливів на учнів. Питання рефлексивного аркуша (цей алгоритм пропонувався студентам-практикантам для осмислення проведених ними виховних заходів під час педагогічної практики – годин спілкування, екскурсій, конкурсів тощо).

1. Що я прагнув досягнути і на яку післядію застосованих мною методів і прийомів виховного впливу розраховував?

2. Чи адекватно сприйняли учні реалізовані мною методи і прийоми виховання? Які з них виявилися найбільш ефективними і сприяли зворотному зв'язку з учнями? (вказати).

3. Чи відповідально я поставився до вибору методів і прийомів виховного впливу на цю вікову категорію учнів?

4. Чи можна було в інший спосіб побудувати спілкування і взаємодію з учнями з метою розв'язання актуалізованої проблеми чи ознайомлення з корисною інформацією морально-етичного чи розвивального змісту?

5. Чи потрібно щось змінити при розробці наступних виховних заходів такого типу?

6. Чи буду я більш відповідально ставитися надалі до вибору методів і прийомів виховного впливу на учнів? (ТАК /НІ, Я ВІДПОВІДАЛЬНО ВИКОНАВ УСЕ ЗАПЛАНОВАНЕ/ НЕ ЗНАЮ)

*в) алгоритм аналізу власного стилю педагогічної діяльності.* Питання рефлексивного аркуша (цей аркуш студентам педагогічного коледжу пропонувалося заповнити по завершенню педагогічної практики).

1. Під час практики мені здебільшого вдавалося організувати робочу атмосферу під час уроку?

2. Чи зміг я доступно і цікаво пояснити учням навчальний матеріал?

3. Чи був я об'єктивним і справедливим під час оцінювання навчальних досягнень учнів?

4. Чи давав я можливість учням вільно висловити власні думки?

5. Чи відчував я страх перед самостійним висловлюванням учнів власних думок з приводу проведеного мною уроку?

6. Чи був я упевнений, що виконую свої професійні обов'язки належним чином?

7. Чи відчував я упевненість у своїх діях і словах? Чому?

8. Що допомагало мені відчувати впевненість у своїй професійній діяльності?

9. Чи відповідально я ставився упродовж педагогічної практики до виконання власних обов'язків? Що заважало мені бути максимально відповідальним?

10. Чи можу я відповідально назвати себе хорошим педагогом?

11. Чого мені ще не вистачає як хорошому і відповідальному вчителю?

## Додаток К

**Коучингова техніка «Стратегія Діснея»**

*Стратегія Діснея* – техніка в коучингу, авторство якої приписують успішному режисеру Уолту Діснею. Розповідають, що він для виробництва нового мультфільму задіював співробітників, які розташовувались на трьох поверхах офісу: на третьому поверсі працювали «мрійники» – люди натхнення, на другому – реалісти: вони перекладали ідеї «мрійників» на мову ресурсів і графіків, на першому поверсі розташовувались критики, котрі шукали недоліки в планах реалістів. На заняттях зі студентами педагогічного коледжу ми реалізовували цю техніку з використанням трьох стільців: здобувачі освіти по черзі сідали на кожен із них, уявляючи себе спочатку в ролі мрійника, потім – реаліста, потім – критика, аналізуючи поставлене завдання з різних боків і ракурсів. Мрійникам ставили питання типу: «Чим твоя мета найбільш значуща для твоїх вихованців/ для системи сучасної освіти?»; «Що ти відчуєш, коли досягнеш поставленої мети?», «Чому тебе зможе навчити досягнення цієї мети?».

Питання для реаліста: «Що потрібно зробити, щоб досягнути мети?», «Опиши алгоритм своїх дій», «Скільки часу потрібно для досягнення мети?», «Які ресурси для цього потрібні?».

Питання для критика: «Чи твій план можна реалізувати взагалі?», «Чого бракує твоєму плану?», «Що може завадити реалізації плану?».

Наведемо в якості прикладу застосування техніки Діснея на занятті з методики викладання англійської мови в початковій школі, проведеного на 4 курсі.

Ключова ідея – створення нового підручника з англійської мови для учнів початкової школи.

Перебуваючи на позиції мрійника, студенти педагогічного коледжу давали відповіді на наведені вище питання:

А) *Чим мета створення нового підручника найбільш значуща для сучасної системи освіти?* «Новий підручник орієнтований щонайперше на

усвідомлення дитиною зв'язків між навчальним матеріалом і реальним життям, він передбачає навчання компетентностям XXI століття, зокрема критичному мисленню, креативності, умінням працювати в команді, соціальній відповідальності, формує навички навчання впродовж життя» (Наталя Т.); «Новий підручник робить процес вивчення іноземної мови цікавим і захопливим, передбачає активне застосування продуктивних навичок мовлення» (Максим П.); «Новий підручник максимально враховує вікові особливості учнів початкової школи» (Софія Ц.) тощо.

Б) *Що ти відчуєш, коли досягнеш поставленої мети?* «Коли я досягну своєї мети, я відчую задоволення від виконаної роботи і буду пишатися собою як педагогом і методистом» (Наталя Т.); «Я відчую радість від захоплення учнів цікавим підручником» (Ганна П.); «Я відчую розчарування: можна було б зробити краще» (Сергій З.).

В) *Чому тебе зможе навчити досягнення цієї мети?* «Напевне, я стану більш відповідальною за кожен момент вибору методів і прийомів навчання, за вибір змісту навчального матеріалу» (Ганна П.); «Я навчусь викладати свої думки логічно і послідовно, зрозуміло для тих, хто навчається» (Оксана А.); «Я зрозумію, в чому мої сильні сторони як педагога» (Максим П.).

З позиції реаліста студенти педагогічного коледжу намагалися розбити процес досягнення доволі амбітної мети на декілька кроків:

А) *Що потрібно зробити, щоб досягнути мети?* «Перед створенням якісно нового підручника варто познайомитися зі структурою і змістом подібних видань, виявити їхні сильні і слабкі сторони» (Наталя Т.); «Спочатку я маю отримати диплом і попрацювати хоча б півроку в закладі освіти, щоб побачити, в чому полягають основні труднощі засвоєння англійської мови дітьми молодшого шкільного віку» (Оксана А.); «Потрібно заручитися підтримкою колег, дослухатися до порад більш досвідчених педагогів, відповідально поставитися до відбору змісту текстового та ілюстративного матеріалу підручника» (Дарина Р.).

Б) *Опиши алгоритм своїх дій.* «Спочатку я складу перелік основних труднощів, які відчувають учні молодшого шкільного віку, опановуючи іноземну мову» (Оксана А.); «Я складу тематичний план, що відповідає навчальній програмі» (Максим П.); «Я проконсультуюсь із більш досвідченими колегами» (Дарина Р.); «Я буду використовувати елементи нового підходу на навчальних заняттях, щоб побачити, як учні реагують на різні типи завдань» (Наталія Т.).

В) *Скільки часу потрібно для досягнення мети? Які ресурси для цього потрібні?*

«Гадаю, що на створення нового підручника потрібен календарний рік, не менше. Ресурси, які потрібні для цього – мої знання і досвід, досвід моїх колег, кошти на видання підручника» (Оксана А.); «На створення нового підручника може піти від року до трьох – адже потрібно апробувати нові типи завдань і нові прийоми роботи з лексичним матеріалом на реальних уроках, побачити, як учні на них реагують, чи розуміють, що я від них вимагатиму» (Ганна П.); «Для створення нового підручника потрібні не лише кошти, а насамперед знання вікової та педагогічної психології, методичні знання» (Максим П.).

З позиції критика студенти педагогічного коледжу намагалися відшукати очевидні недоліки в своїх планах, аналізуючи їх з різних ракурсів практичного втілення (Чи твій план можна реалізувати взагалі? Чого бракує твоєму плану? Що може завадити реалізації плану?).

А) *Чи твій план можна реалізувати взагалі?*

«Поки я навчаюся в педагогічному коледжі, то навряд чи зможу створити якісно новий підручник для школярів, мені насамперед потрібна реальна практика і чітке усвідомлення найбільших навчальних труднощів конкретними дітьми при вивченні різних тем і розділів – граматики, лексики, аудіювання. Тому для створення підручника варто хоча б пару років попрацювати вчителем» (Наталія Т.); «Створення нового підручника вимагає значних затрат часу, матеріальних ресурсів, креативності, цілеспрямованості і наполегливості. Адже не все так просто, потрібно

зважити, чи буде підручник зрозумілим і зручним, продуктивним і цікавим не лише для здобувачів освіти, а й для педагогів. Гадаю, мені потрібні ще також глибокі знання з вікової та педагогічної психології» (Сергій З.); «думаю, що мій план може бути реалізований за умов всебічної підтримки ідеї нового підручника і залучення додаткових ресурсів – насамперед матеріальних, а для цього можна спробувати виграти грант від якоїсь організації, скажімо, від Міністерства освіти чи від Європейського Союзу House of Europe для освітніх цілей» (Валерія К.).

*Б) Чого бракує твоєму плану?*

«Мій план існує лише поки в моїй уяві, тому для його реалізації спочатку потрібно розробити чіткий алгоритм дій, зіставивши кожен крок з власними можливостями» (Сергій З.); «Моєму плану бракує стратегії реалізації: я не знаю, з чого потрібно починати, як спланувати подальші кроки, що робити в разі невдачі чи неочікуваних перешкод» (Максим П.); «Моєму плану бракує моєї впевненості у власних силах: здається, що я зупинюсь на якомусь етапі і не досягну мети або розчаруюсь в тому, що я роблю» (Дарина Р.)

*В) Що може завадити реалізації плану?*

«Реалізації плану може завадити відсутність підтримки з боку моїх колег, відсутність вільного часу, відсутність бачення перспектив» (Іванна К.); «Реалізувати свій план я напевне, не зможу, оскільки мені бракує методичних знань і обізнаності щодо принципів конструювання змісту підручника» (Оксана А.).

Як можемо побачити, з позиції критика студенти педагогічного коледжу починають більш глибоко проникати в сутність проблеми, розкривають для себе значення багатьох аспектів педагогічної діяльності, які спочатку ігнорувалися (знання психології сприймання навчального матеріалу, думки колег, наявність практичного досвіду роботи з дітьми молодшого шкільного віку, знання принципів підручникотворення тощо). Це сприяє, по-перше, формуванню рефлексивних умінь і навиків, по-друге, посилює професійну ідентичність майбутніх педагогів, по-третє, сприяє формуванню відповідального ставлення до педагогічної діяльності.

## Опис реалізації проєкту

### «Педагогічний коледж як простір професійного самоздійснення»

У Балтському педагогічному коледжі в 2021-2022 н.р. було розроблено і реалізовано соціально-виховний проєкт «Педагогічний коледж як простір професійного самоздійснення».

*Мета проєкту* — забезпечення умов для особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів, формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності через реалізацію індивідуальної траєкторії професійного зростання та соціалізації.

Досягнення поставленої мети забезпечувалося за рахунок розв'язання основних завдань:

Профорієнтаційних: 1. Формування в учнів старших класів шкіл регіону усвідомленого прагнення здобути професію педагога в нашому закладі фахової передвищої освіти.

Навчально-професійних: 2. Удосконалення умов освітнього процесу через використання виховного потенціалу середовища коледжу, що дозволяє оволодіти широким спектром соціальних та професійних компетентностей.

Розвивально-виховних: 3. Створення умов для розвитку відповідального ставлення здобувачів фахової передвищої освіти до педагогічної діяльності.

Запланований результат забезпечується за рахунок проведення заходів у п'яти напрямках:

- інформаційний супровід та просування позитивного образу педагогічної професії у молодіжному середовищі;
- шкільна профорієнтація;
- якісна підготовка відповідальних майбутніх фахівців у педагогічному коледжі;

- психолого-педагогічний супровід становлення суб'єктної позиції майбутнього педагога як основи формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності

Проект було реалізовано у три етапи: «аналітичний», «діяльнісний», «експертний».

Проект базувався на принципах: студентоцентризму, врахування вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти, відбору варіативного змісту для підготовки фахівців, принцип зв'язку професійної освіти з життям, працею, практикою (яка передбачає усвідомлення особистісної та професійної відповідальності за свій вибір); принцип випереджувального розвитку (гнучке реагування укладачів навчальних і робочих програм, підручників і посібників, методичного забезпечення щодо змін на ринку освітніх послуг, державного замовлення та потреб стейкхолдерів); принцип впровадження елементів дуальної системи навчання для освоєння студентами основних видів професійної діяльності у реальній ситуації виконання трудових функцій; принцип мережевої взаємодії зі стейкхолдерами, їх об'єднаннями, професійними освітніми організаціями, принцип інформатизації професійної підготовки фахівців за допомогою дистанційного навчання та консультування, роботи в мережевих професійних спільнотах, розміщення інформації, проведення конкурсів та семінарів на інформаційному порталі; принцип безперервності та наступності професійної підготовки фахівців.

Для реалізації напряму «Шкільна профорієнтація» у червні 2021 року в коледжі було розроблено програму виїзного освітнього табору «Профі-СВІТ». У процесі інтерактивних видів діяльності старшокласникам було створено умови для усвідомленого і відповідального вибору професійного розвитку відповідно до їхніх індивідуальних особливостей та потреб. У таборі (він був створений на базі коледжу) старшокласникам пропонувалося поринути в атмосферу міста освітян-професіоналів, де кожна команда виступала в статусі певної професійної спільноти: вчителі початкових класів, вчителі фізичної культури, вихователі дошкільної освітньої організації, організатори дитячого

туризму, педагоги художньої школи, працівники інклюзивно-ресурсного центру (корекційні педагоги). Кожен учасник проекту отримував трудову книжку, де фіксувалася його трудова діяльність (студентами 3 та 4 курсів педагогічного коледжу, які виступали наставниками старшокласників).

На цьому етапі нами було запроваджено роботу з розробленим «Блокнотом абітурієнта», що спонукав молодих людей до роздумів над майбутнім професійним вибором, навчав рефлексії власної поведінки і життєвого досвіду, орієнтував на відповідальний вибір професії.

Тривале перебування майбутніх абітурієнтів із віддалених сільських місцевостей на території коледжу було неможливим, тому адміністрація коледжу ухвалила рішення реалізовувати окремі модулі цієї програми. Робота в рамках модулів велася у таких формах:

- тренінг лідерських якостей «Я лідер?!...»;
- тренінг на розвиток мислення «4Brain»;
- тренінг здорового способу життя «Моє життя - мої правила»;
- тренінг креативності «Я - творець свого життя»;
- тренінг з тайм-менеджменту «Мій час - мій ресурс»;
- тренінг толерантності «Свій проти чужих?».

Результатами роботи коледжу зі школярами у рамках програми «Професія: від дебюту до майстерності» є: популяризація фахової передвищої педагогічної освіти; забезпечення набору абітурієнтів із високим рівнем мотивованості та відповідальності для навчання за спеціальностями педагогічного профілю; створення відкритого інформаційного середовища профорієнтаційної роботи; збільшення частини учнів, що визначилися з вибором професії (спеціальності) до закінчення школи; збільшення частини школярів, задоволених своїм професійним вибором.

Другий етап реалізації проекту передбачав розроблення і впровадження програми індивідуальної траєкторії професійного розвитку для студентів педагогічного коледжу, що включала чотири підетапи.

1. «Профі-старт» (перший рік навчання) — визначення індивідуальних завдань розвитку, усвідомлення видів діяльності, які мають освоїти, самодіагностика особистісних та професійних якостей, адаптація в освітній установі, навчальній групі, удосконалення загальних компетенцій, формування відповідального ставлення до навчальної діяльності.

2. «Профі-сходинки» (2-й курс) — формування суб'єктної позиції як основи розвитку відповідального ставлення до педагогічної діяльності, запровадження спеціальності, освоєння додаткових освітніх програм, самодіагностика рівня професійної відповідальності, адаптованості до освітнього середовища коледжу, проєктування стратегії індивідуального освітньо-професійного саморозвитку.

3. «Профі-злет» (3-й курс) - освоєння професійних компетенцій, додаткових програм, участь у майстер-класах, семінарах, конференціях, конкурсах, корекція стратегії індивідуального особистісно-професійного розвитку, формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності через засвоєння системи професійних педагогічних цінностей, становлення професійної ідентичності, формування образу «Я-професіонала».

4. «Профі-вершина» (4-й курс) - відпрацювання практичних умінь, аналіз рівня освоєних компетенцій, систематизація досягнень, визначення професійних завдань кар'єрного зростання під час та після проходження переддипломної і виробничої практик.

Відповідно до класифікації компетенцій, представленої в дорожній карті здобувача фахової передвищої освіти, у рамках формування додаткових компетенцій студентам коледжу пропонується два типи додаткових освітніх програм: загальнорозвивальні програми для перших курсів навчання та програми освоєння додаткових видів освітньої діяльності – «Інклюзивна педагогіка», «Корекційна педагогіка», «Організація дозвіллевої діяльності в закладах освіти».

На третьому етапі реалізації проєкту було проведено низку конкурсів професійного спрямування – конкурси педагогічної майстерності, освітянські

турніри, олімпіада з педагогіки і методики виховної роботи, конкурси творчих робіт і наукових есе з педагогічної проблематики.

Метою проведення конкурсів педагогічної майстерності у форматі WorldSkillsUkraine є розвиток професійних компетенцій студентів педагогічного коледжу та оцінка рівня їхньої сформованості в умовах, наближених до реальних. Конкурсний рух сприяє виявленню та підтримці талановитої молоді, розвитку у здобувачів освіти навичок відповідальної поведінки і вибору стратегій практичного розв'язання завдань у конкретних професійних ситуаціях, удосконаленню навичок самостійної роботи, розвитку професійного мислення та підвищенню відповідальності за виконання професійних функцій педагога і його посадових обов'язків.

Педагогічний коледж став майданчиком для проведення регіональних конкурсів «Молоді професіонали» та олімпіади з педагогіки для старшокласників.

Останній етап – написання випускної кваліфікаційної роботи – виконувалася студентами на замовлення роботодавців – закладів освіти, при цьому практична частина ставала готовим продуктом професійної діяльності: методичні матеріали (конструктори уроків, цифрові освітні ресурси, робочі зошити, збірники завдань тощо), розробка екскурсій, сценаріїв заходів та ін. Після закінчення навчання кожен випускник має шанс отримати психологічну підтримку і допомогу в адаптації до умов професійного середовища. Для цього в закладі було створено Центр педагогічного супроводу, у роботі якого задіяні представники адміністрації коледжу, стейкхолдери, викладачі, студенти, випускники коледжу.

Напрямами діяльності Центру супроводу стали:

- виявлення у молодого педагога професійних труднощів, пов'язаних з адаптацією до професійної діяльності в закладі освіти, виконанням посадових функцій і обов'язків;

– сприяння успішній професійній адаптації молодого спеціаліста до професійного середовища (підвищення кваліфікації «Школа молодого спеціаліста», online-наставництво, онлайн-коучинг);

– мережева взаємодія зі стейкхолдерами.

Таким чином, проєкт *«Педагогічний коледж як простір професійного самоздійснення»* передбачав проєктування і реалізацію індивідуальної траєкторії професійного розвитку і саморозвитку молоді, яка обирає педагогічну професію і усвідомлює відповідальність за власний вибір: абітурієнтів, студентів педагогічного коледжу, випускників закладу фахової передвищої освіти та молодих педагогів.



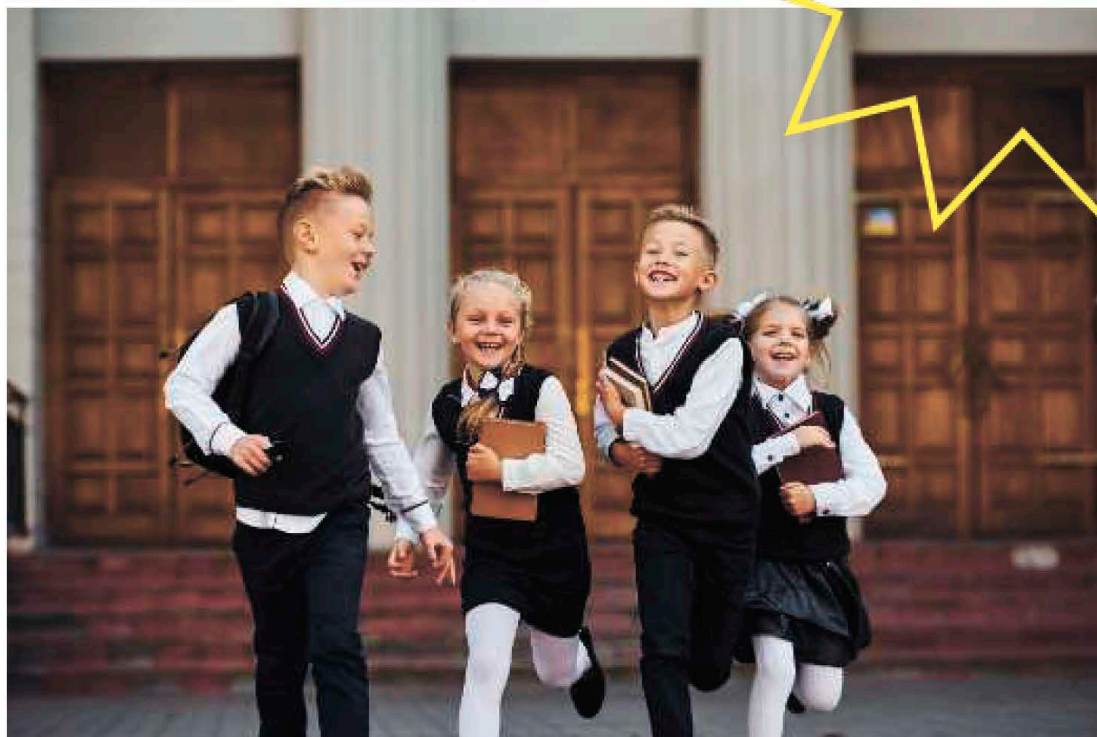




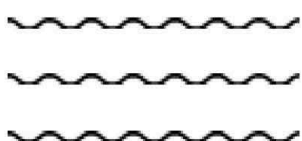
## Бюлетень «Моя практика»

Балтський педагогічний фаховий коледж ✦

2022

Рефлексія  
педпрактики

# Я хочу працювати вчителем!

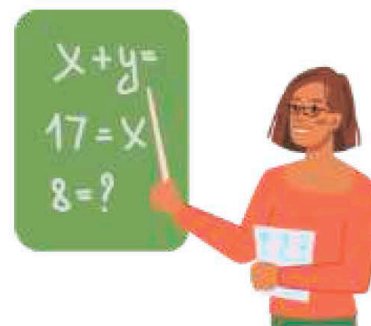


Чому мене навчила педагогічна практика?  
 Що стало найбільшим випробуванням під час практики?  
 Що мені вдалося зробити якнайкраще?  
 Як здобути авторитет серед своїх вихованців?

М І Й Д О С В І Д . . .



Сьогодні – студент-практикант – завтра – справжній учитель! ✨



Учителі НУШ мають усвідомлювати основні риси відповідальності, яку вони несуть за своїх учнів. В першу чергу, вона передбачає такі обов'язки:

Практика стала для мене свого роду випробуванням на міцність: хоча мені подобалось спостерігати за учнями, аналізувати їхню поведінку, все ж таки було боязко якимось чином образити дитину, чи несправедливо її оцінити. Розробляти уроки було неважко, важко було їх проводити з упевненістю в своїх силах, постійно перевіряючи себе саму: раптом, щось не те зробила. Напевне, подібні емоції переживає кожен учитель-початківець. Але перед тобою – очі дітей, які тобі довіряють, і ти відчуваєш за свої дії та слова колосальну відповідальність, насамперед перед учнями.

- \*Поважати кожну дитину
- \*Вірити в успішність кожної дитини
- \*Бути чесними і визнавати власні помилки
- \*Вміти слухати й дотримуватися конфіденційності
- \*Бути послідовними й справедливими
- \*Мати високі очікування щодо кожного учня, у тому числі учнів з особливими освітніми потребами
- \*Цінувати особисті зусилля дітей
- \*Організовувати стимулююче навчальне середовище
- \*Постійно поновлювати свої знання про дитячий розвиток



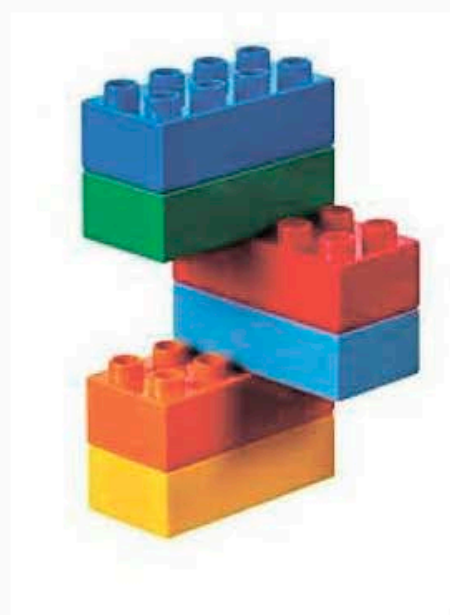
Школа – це простір  
безмежних можливостей

2022



## Практика в НУШ

*Роздуми і  
висновки*



## *Який із інструментів учителя - найважливіший?*



Найголовніше – не інструменти. Найголовніше – це відносини, які панують між учителем і учнем. Вчитель розуміє, що дитина чогось не

знає чи не вміє, але це не робить її гіршою. Він дивиться очі в очі, говорить із повагою. Дитина, яка росте в таких взаємовідносинах, значно впевненіша в собі, має відчуття власної гідності, вміє висловлювати свою точку зору. Врешті, її освітні результати кращі. Можна використовувати різні підходи, але всі вони мають відповідати запитам дитини, тому, чого вона потребує саме зараз. Це завжди має бути індивідуальний підхід. Не учень має підлаштовуватися під школу, а школа під учня. У НУШ це реалізується через поняття індивідуальної освітньої траєкторії.

## *Учитель - професія чи покликання?*



**Вчитель – м с я, бажання допомогти ншому, молодшому, менш досв дченому п днитися на сходинку вище. Вводити дитину в коло сво х нтерес в, сво х знайомств, досв ду, щиро ним д литися, щоб учень отримував цей досв д через вчителя, може лише людина з м с єю. Школа без вчителя, який несе м с ю, не може бути усп шною. Комусь краще виходить бути вчителем-ментором, хтось краще працює з старшими д тьми. Не вс можуть бути тьюторами, не вс можуть бути класними кер вниками, так само як не вс можуть бути хорошими вчителями...**



## Нова українська школа – Освіта 4.0.



## 8 ознак, які вирізняють СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ



**Блокнот абітурієнта: п'ять перших кроків**

# П'ЯТЬ ПЕРШИХ КРОКІВ

БЛОКНОТ  
ДЛЯ ТОГО,  
ХТО ШУКАЄ  
СЕБЕ

А ТАКОЖ ДЛЯ ТОГО, ХТО  
ПЛАНУЄ ВЛАСНЕ МАЙБУТНЄ  
...І ДЛЯ ВСІХ, ХТО ПРАГНЕ  
РУХАТИСЬ УПЕРЕД!



#Вступ2022



## мій вибір

Мої плани на  
майбутнє:

1. Отримати атестат
2. Отримати диплом
3. ?
4. ??
5. ???
6. Стати  
суперуспішним!

7 основних фраз, що заважають  
вибору професії:

- Професія – це один раз і на  
все життя!
- Престижна професія – це  
круто!
- Краще я покладусь на думку  
батьків
- Піду «за компанію»...
- Подобається людина –  
подобається професія
- Це ж нескладна професія...і  
я зможу!
- Подобається шкільний  
предмет – тож сподобається  
професія, з ним пов'язана



Усі довкола кажуть: "Повір у себе!".

"Будь лідером!", "Стань успішним!"

А як насправді обрати свій шлях і перетворити мрію на мету?

Усі зміни в житті людини

відбуваються через зміну думок

про себе чи про ті обставини, в

яких вона перебуває.

Спробуй написати свою історію і

скласти план дій, який допоможе

тобі в досягненні цілей.

Пропонуємо тобі зробити декілька

кроків, які допоможуть трохи

зазирнути в майбутнє і

розібратися в собі і своїх

прагненнях.

Готовий?

## Крок 1

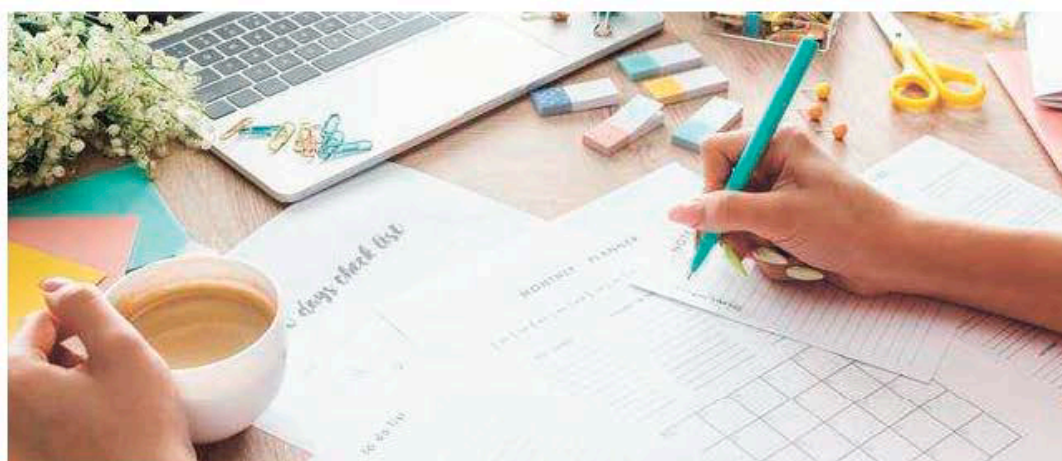
Ти знаєш, що перемоги - великі і маленькі - і навіть згадки по них надихають нас на нові звершення?

Запиши на наступному аркуші все, чого ти зміг (змогла) досягнути до сьогоднішнього дня. Неважливо, чи мають офіційні підтвердження твої досягнення. Ти переміг у конкурсі, виграв партію в теніс у сусіда, успішно склав іспит, до якого довго готувався, сам приготував вечерю - напиши все, чим ти пишаєшся і для чого ти доклав (доклала) значних зусиль.



"Щоб чогось досягнути -  
потрібно розпочати"

Марк Твен



Напиши свій план  
майбутнього!

## Мої ДОСЯГНЕННЯ



**Розкажи про  
свою перемогу. В  
чому вона?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**Коли це відбулося?  
Розпочинай із самого  
початку!**

---

---

---

---

**Пригадай і запиши, що ти  
відчував (відчувала) в той  
момент, коли це відбулося?  
Хто був поряд із тобою? Хто  
тебе підтримував і в тебе  
вірив?**

---

---

---

---

---

---

---

---

Напиши свій план  
майбутнього!

## Мої ДОСЯГНЕННЯ



**Якщо в тебе є  
фото грамот,  
дипломів,  
медалей та інших  
нагород -  
розмісти їх тут:**



## Опиши свої 15 найбільш *Крок 2* улюблених занять



Напроти кожного з видів занять запиши, яка професія може йому відповідати.

Подивись, чи не повторюються професії у твоєму списку?

Чи знаєш ти, яка з цих професій найбільш затребувана сьогодні?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_
11. \_\_\_\_\_
12. \_\_\_\_\_
13. \_\_\_\_\_
14. \_\_\_\_\_
15. \_\_\_\_\_



РОЗІВРАТИСЬ У СОБІ

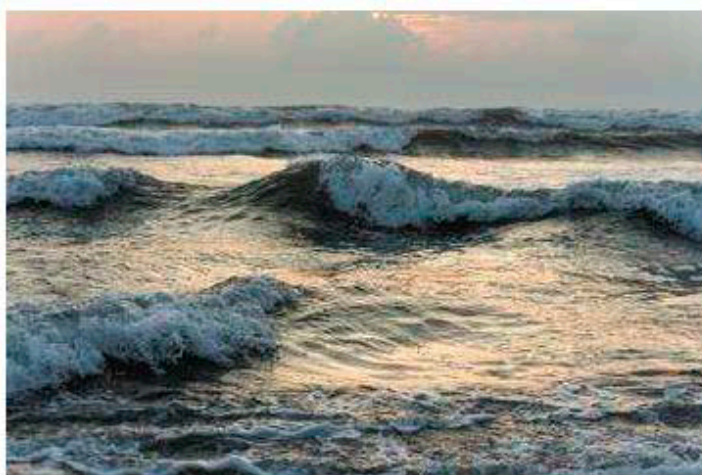
## ОСОБИСТІ ЯКОСТІ

Аби розібратися в собі, психологи радять використовувати тести для виявлення індивідуальних якостей. Користь цих тестів у тому, що вони змушують нас думати. Один зі способів - опис особистості на основі 5 ключових характеристик

АБО

### ВЕЛИКА П'ЯТІРКА, - OCEAN

1. Відкритість новому досвіду і враженням (Openness to experience) говорить про вашу креативність, допитливість, різнобічність.
2. Усвідомленість (Conscientiousness) говорить про вашу організованість і надійність. Якщо ви маєте високий ступінь усвідомленості - то вас сприйматимуть як людину, на яку можна покластися. Низький ступінь усвідомленості може означати, що ви схильні до непоміркованих вчинків і на вас краще не покладатися.
3. Екстраверсія (Extroversion) - характеристика, яка вказує на вашу відкритість до спілкування і соціальну активність. Люди з високим рівнем екстраверсії стають душою компанії зазвичай, люди з низькою екстравертованістю справляють враження стриманих і навіть байдужих.

ОСОБИСТІ ЯКОСТІ, ЯКІ  
СТАНУТЬ РЕСУРСОМ ДЛЯ РУХУ

4. Доброзичливість (Agreeableness) - говорить про вашу готовність до взаємодії, до бажання ефективно й безконфліктно комунікувати з оточенням. Доброзичливі люди приємні у спілкуванні, але можуть видатися наївними. Менш доброзичливі люди можуть видаватися оточенню агресивними, вони більше схильні до суперництва і конфліктів.
5. Нейротизм (Neurotism) - характеристика, що демонструє, як ви справляєтесь із важкими емоційними станами. Люди з високим ступенем нейротизму - енергійні, але нестабільні в емоційному плані. Люди з низьким ступенем нейротизму - спокійні та врівноважені, але вони не вміють надихати інших власним прикладом 😊

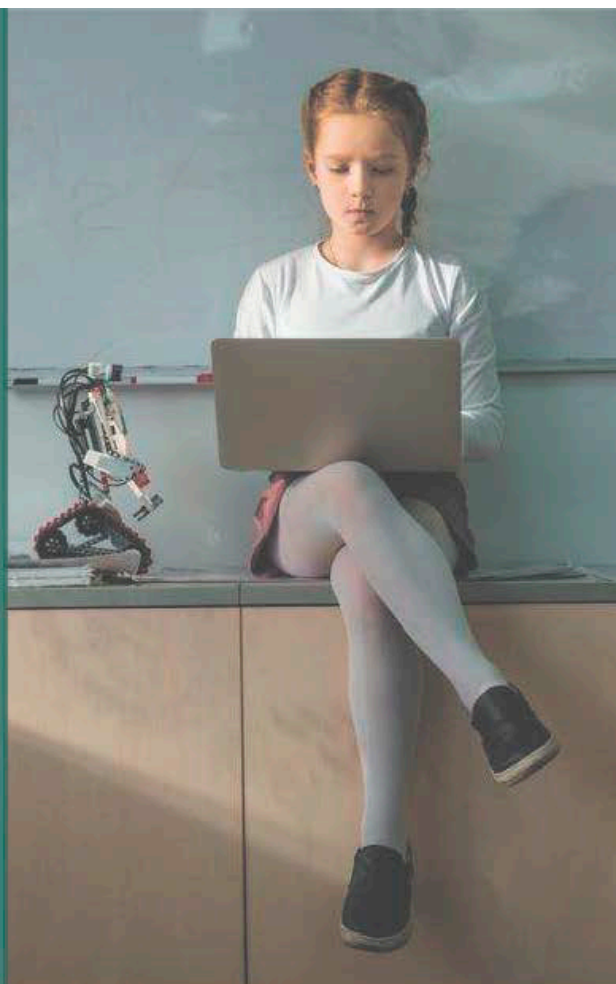
*Отож, спробуйте розібратися в собі, ви користуючись критерієм OCEAN. Як ви оціните себе за кожною з 5 характеристик? Якщо матимете вдосталь сміливості - попросіть свого друга також оцінити себе за цими критеріями. Цікаво, чи збігатимуться ваші оцінки?*

## Питання, які варто поставити собі ...і дати чесні відповіді

1.З ЯКОЇ ТЕМИ Я МОЖУ БЕЗ ПРОБЛЕМ ПРОЧИТАТИ 500 КНИГ І МЕНІ НЕ СТАНЕ НУДНО?

2.ЧИМ Я МОЖУ ЗАЙМАТИСЯ УПРОДОВЖ П'ЯТИ РОКІВ НАВІТЬ НЕ ОТРИМУЮЧИ ЗАРПЛАТУ?

3.ЯКБИ Я МАВ МІЛЬЙОННІ СТАТКИ, ЧОМУ Б МІГ (МОГЛА БИ) ПРИСВЯТИТИ СВОЄ ЖИТТЯ?



4.ЧИЯ ПРОФЕСІЯ (ЧИЙ СТИЛЬ ЖИТТЯ) ВИКЛИКАЮТЬ У МЕНЕ ЗАЗДРІСТЬ?

5.ЧОГО Б Я НІКОЛИ НЕ СТАВ (НЕ СТАЛА Б) РОБИТИ НІ ЗА ЯКІ ГРОШІ?

6.ПРИГАДАЙТЕ, ЩО ВИ ЛЮБИЛИ РОБИТИ В ДИТИНСТВІ?

7.УЯВІТЬ, ЧИМ БИ ВИ ХОТІЛИ ЗАЙМАТИСЯ ОСТАННІ 20 РОКІВ СВОГО ЖИТТЯ?

...І ще ось така історія.

Подорожній, що прямував до Афін, зустрів дорогою одного з мешканців міста, запитав - чи ще довго йому йти. Афінян мовив: "Рушай!"

Подорожній вирішив, що просто зустрів грубіяна, і пішов. Аж раптом афінян гукнув наздогін: "Через дві години будеш в Афінах".

"Чому ти одразу не дав мені відповіді?" - озирнувшись, запитав подорожній.

"Просто я не знав, з якою швидкістю ти ходиш".

ПАМ'ЯТАЙТЕ, ВСІ ДОСЯГАЮТЬ МЕТИ У СВІЙ ЧАС!!!

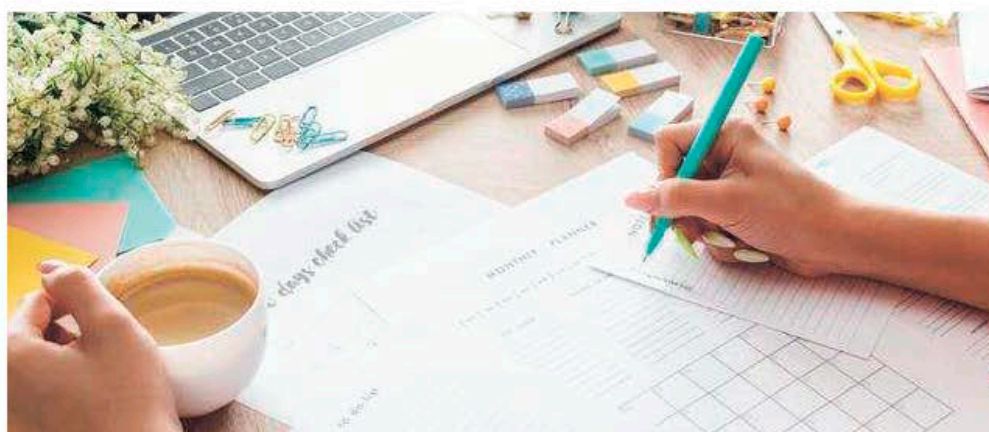
## ЩО ЗА ЦИМ СТОІТЬ?

Крок 3



Інколи дивишся на  
людину, яку вважаєш  
успішною, і навіть трохи  
заздриш, думаєш: не  
життя в неї - а казка, не  
професія - а просто мрія.  
От мені б так!  
Але часто трапляється так,  
що реальність  
виявляється зовсім не  
безхмарною, а за красивою  
картинкою приховані  
труднощі, які не кожен  
спроможний буде  
подолати.

Щоб зазирнути за фасад  
красивого зображення і  
побачити ймовірні  
труднощі, візьми  
інтерв'ю у представників  
5 професій, які тобі  
найбільш цікаві і до яких  
ти маєш схильність  
(якщо не маєш такої  
можливості - подивись  
інтерв'ю з  
професіоналами, їхні  
Youtube-канали)



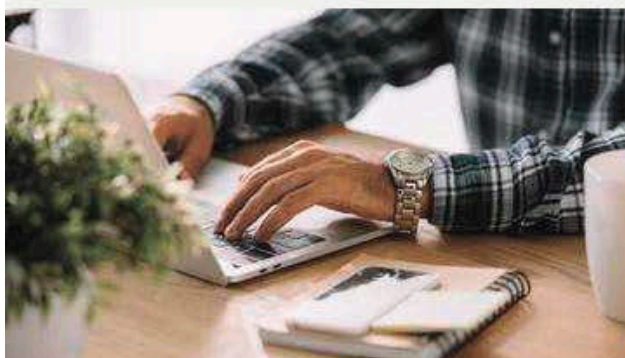
Напиши свій план  
майбутнього!

## Розкрий для себе такі питання:

2021

**Як побудований  
робочий день у  
представника  
конкретної  
професії?**

Які плюси і мінуси професії  
визначає сам фахівець?



Запитай, по можливості, у  
фахівця: якби він міг  
повернутися в юнацькі роки і  
обрати іншу професію, то як  
би він вчинив?

**Які якості потрібно  
розвивати в собі, аби стати  
успішним у конкретній  
професії?**

**Як впливає  
обрана  
професія на  
стиль і спосіб  
життя?**

Результати інтерв'ю або перегляду  
відеозаписів обов'язково коротко  
занотуй:

- запиши назву професії, познач її  
плюси (+) та мінуси (-), які ти  
помітив (помітила) для себе

Професія

" ..... "

+ \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Професія

" ..... "

+ \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## Мрії збуваються! (у мріях)

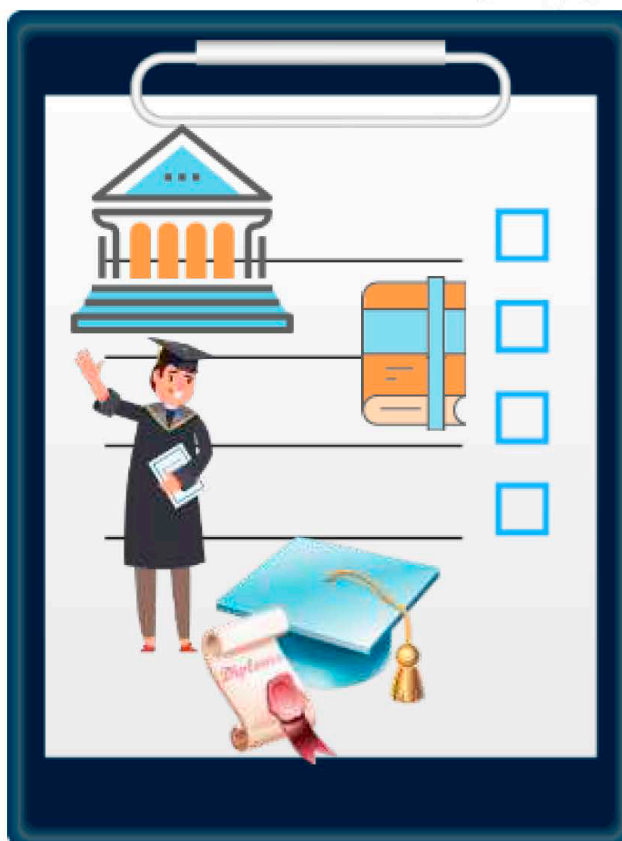
Крок 4



Опиши заклад освіти своєї мрії - це може бути коледж, академія, університет - вітчизняний чи зарубіжний. Це може бути конкретний університет чи вигаданий тобою.

Спробуй уявити себе студентом (студенткою).

Сфокусуйся на своїх відчуттях, коли уявлятимеш себе в новій ролі. Занотуй, що відчуваєш. А потім дай відповідь на такі питання:



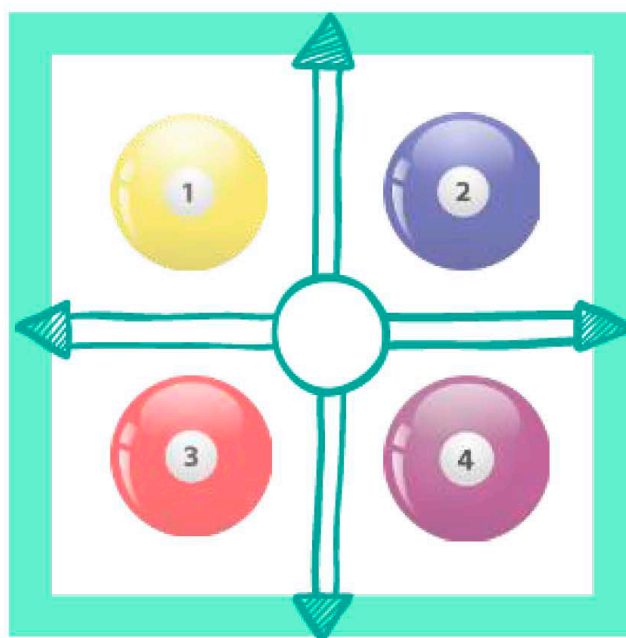
1. Де розташований заклад освіти твоєї мрії? У великому місті чи маленькому? У якій країні?
2. Хто з тобою навчатиметься?
3. Хто ваші викладачі? У кого ти хочеш навчатися?
4. Чи є ти членом студентської організації?
5. До яких гуртків чи спортивних секцій записаний?
6. Які лекції ти відвідуєш з найбільшим бажанням? Це можуть бути вигадані предмети або ті, які потрібні для успіху в майбутньому.
7. Чому ти обрав саме цей університет? Що під час вибору було визначальним критерієм?
8. Чи сприяє навчання в університеті досягненню кар'єрних цілей?

*Крок 5*

**Навчись ухвалювати власні рішення  
(і нести за них особисту відповідальність)**



Пропонуємо тобі опанувати техніку "Квадрат Декарта". Вона застосовується тоді, коли ти стоїш перед вибором: щось зробити чи не зробити. Ця техніка також може допомогти уточнити твої реальні потреби. Ти можеш у такий спосіб установити значущі критерії вибору, а також оцінити імовірні наслідки кожного варіанта ухваленого рішення



**Техніка складається з чотирьох питань:**

1. що я отримаю, якщо це відбудеться?
2. Що я отримаю, якщо цього не відбудеться?
3. Що я втрачу, якщо це відбудеться?
4. Що я втрачу, якщо цього не відбудеться?

## Довідки про впровадження

**Довідка  
про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Подуфалової Катерини Юріївни  
«Формування відповідального ставлення до педагогічної  
діяльності у студентів педагогічного коледжу»  
на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю  
011 Освітні, педагогічні науки**

Упродовж 2019-2022 року матеріали дисертаційного дослідження Подуфалової К.Ю. «Формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу» впроваджувалися в освітній процес КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж» (м. Балта).

У закладі було апробовано і впроваджено розроблені Подуфаловою К.Ю. методичні рекомендації щодо формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу.

В освітній процес закладу впроваджувалася модель і педагогічні умови формування відповідального ставлення майбутніх педагогів до своєї професійної діяльності. Зокрема, було внесено зміни у теоретичну підготовку та виробничу практику студентів, застосовувалися такі форми і методи роботи, як психолого-педагогічний тренінг, технологія соціального проектування, методика групової оцінки, спрямовані на розвиток у студентів навиків самоаналізу, саморегуляції, професійної рефлексії.

Розроблені Подуфаловою К.Ю. методичні рекомендації та педагогічні умови формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу були предметом обговорень на засіданнях циклової комісії викладачів психолого-педагогічних дисциплін (протокол № 4 від 04.04.2019 року, протокол №3 від 23.11.2021 року), на засіданнях педагогічної ради (протокол №4 від 15.06.2020 року, протокол № 5 від 12.04.2022 року), на засіданні методичної ради (протокол №5 від 27.04.2021 року).

Результати дисертаційного дослідження Подуфалової К.Ю. можуть бути рекомендовані для впровадження в практику роботи педагогічних закладів фахової передвищої та вищої освіти.

Директор коледжу



С.І. Іванніков



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 616-620, факс (0432) 612-812, E-mail: info@vspu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125094

20.09.2022, № 06/20

Довідка №

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження**  
**Подуфалової Катерини Юріївни**  
**«Формування відповідального ставлення до педагогічної**  
**діяльності у студентів педагогічного коледжу»**  
**на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю**  
**011 Освітні, педагогічні науки**

Упродовж 2020-2022 року матеріали дисертаційного дослідження Подуфалової К.Ю. «Формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу» впроваджувалися в освітній процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

У закладі було апробовано розроблені Подуфаловою К.Ю. педагогічні умови та модель формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу, впроваджено програму психолого-педагогічного супроводу й методичні рекомендації з розвитку професійної відповідальності майбутнього педагога. Так, на заняттях з дисциплін психолого-педагогічного циклу викладачі закладу використовують запропоновані дослідницею такі методи й прийоми розвитку відповідальності, як групова оцінка, ведення рефлексивного щоденника, соціальне проектування.

Загалом наукова робота Подуфалової К.Ю. отримала позитивні оцінки викладачів та здобувачів освіти, методичні рекомендації та педагогічні умови формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу, розроблені дослідницею, були предметом обговорень на засіданнях кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами.

Зважаючи на актуальність і наукову значущість проблеми відповідального ставлення до педагогічної діяльності, колективом Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського було зроблено висновки про доцільність подальшого впровадження результатів дослідження Подуфалової К.Ю. в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти.

Проректор з наукової роботи



Коломієць А. М.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**  
 вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300; тел.: (03849) 3-05-13, факс: (03849) 3-07-83, E-mail: post@kpnpu.edu.ua  
 Web: http://www.kpnpu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125616

Від 01.09.2022 № 39/22

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 «Формування відповідального ставлення  
 до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу»  
 на здобуття ступеня доктора філософії  
 в галузі знань 01 Освіта/Педагогіка  
 за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки  
 ПОДУФАЛОВОЇ КАТЕРИНИ ЮРІЇВНИ**

Упродовж 2020-2022 рр. матеріали дисертаційного дослідження К.Ю. Подуфалової «Формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу» впроваджувалися в освітній процес Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

У закладі було апробовано розроблені К.Ю. Подуфаловою педагогічні умови формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу, впроваджено в освітній процес методичні рекомендації з розвитку професійної відповідальності майбутнього педагога під час засвоєння освітніх компонентів «Загальна педагогіка та психологія», «Актуальні питання сучасної педагогіки».

Результати дисертаційного дослідження К.Ю. Подуфалової можуть бути рекомендовані для використання в освітньому процесі закладів фахової передвищої та вищої педагогічної освіти.

Результати впровадження обговорено та схвалено на засіданні кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 7 від 29 серпня 2022 року).

Проректор з наукової роботи  
 доктор педагогічних наук, професор



Світлана  
 МИРОНОВА



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ  
УКРАЇНИ  
ВІННИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА  
Комунальний заклад вищої освіти  
«Вінницький гуманітарно-  
педагогічний коледж»  
вул. Нагірна, 13, м. Вінниця, 21019,  
тел. (0432) 55-68-99, тел. (0432) 55-68-92  
e-mail: vgrp@ua.fm vgrp\_nav@ua.fm  
Код ЄДРПОУ 05486450

MINISTRY OF EDUCATION AND  
SCIENCE OF UKRAINE  
VINNYTSIA REGIONAL COUNCIL  
Communal Higher Education  
Institution "Vinnytsia Humanities  
Pedagogical College"  
Nagirna St. 13, Vinnytsia, 21019,  
Tel. (0432) 55-68-99, (0432) 55-68-92  
e-mail: vgrp@ua.fm, vgrp\_nav@ua.fm  
USREOU 05486450

«31» жовтня 2022 р. № 40/11-03-11-03  
На № \_\_\_\_\_ від «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

Довідка  
про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Подуфалової Катерини Юрївни  
«Формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у  
студентів педагогічного коледжу»  
на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011  
Освіти, педагогічні науки

Упродовж 2020-2022 року матеріали дисертаційного дослідження Подуфалової К.Ю. «Формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу» впроваджувалися в освітній процес Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж».

У закладі було апробовано розроблені Подуфаловою К.Ю. педагогічні умови формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу, впроваджено в освітній процес методичні рекомендації з розвитку професійної відповідальності майбутнього педагога.

Внесено зміни до змісту навчальних і робочих навчальних програм з дисциплін «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності» з огляду на рекомендовані Подуфаловою К.Ю. методи та форми професійної підготовки майбутніх педагогів, а саме: педагогічний супровід розвитку відповідального ставлення до педагогічної діяльності, технологія соціального проєктування, елементи технології педагогічного коучингу, спрямовані на розвиток у здобувачів вищої освіти навиків самоаналізу, саморегуляції, професійної рефлексії.

Розроблені Подуфаловою К.Ю. методичні рекомендації та педагогічні умови формування відповідального ставлення до педагогічної діяльності у студентів педагогічного коледжу були предметом обговорень на засіданнях кафедри шкільної педагогіки, психології та окремих методик.

Результати дисертаційного дослідження Подуфалової К.Ю. можуть бути рекомендовані для впровадження в практику роботи закладів вищої педагогічної освіти.

Підпис: *Колісник О.В.*  
Сторінний інспектор з кадрів  
«31» 10 2022



Оксана КОГУТЮК