

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ
ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ
ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО
ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ
СТАНОВЛЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО
ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Вінниця – 2017

УДК 378.04:37
ББК 74.58
Т 33

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(протокол №5 від 22 листопада 2017 р.)

Рецензенти:

Шахов В. І., доктор педагогічних наук, професор
Джеджула О. М., доктор педагогічних наук, професор

Т 33 Теоретико-методичні засади формування загально-педагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти: монографія / Акімова О., Галузьяк В. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. – 388 с.

**УДК 378.04:37
ББК 74.58**

ISBN 978-617-7121-43-4

У монографії розкриваються теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів. На основі теоретичного аналізу концептуальних підходів до розуміння феномену компетентності у вітчизняній і зарубіжній педагогіці уточнено сутність загальнопедагогічної компетентності вчителя, її значення в структурі професійної готовності; визначені сучасні вимоги до загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів у контексті становлення європейського простору вищої освіти; з'ясовано структуру, критерії, показники та рівні загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя; представлено концепцію, технологію, принципи і педагогічні умови формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів.

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

ISBN 978-617-7121-43-4

© Автори, 2017

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ	9
1.1. Професійна компетентність учителя і готовність до педагогічної діяльності: спільне та відмінне (А. Коломієць, Д. Коломієць).....	9
1.2. Сутність і значення загальнопедагогічної компетентності в структурі професійної готовності вчителя (В. Каплінський)	21
1.3. Вимоги до загальнопедагогічної підготовки сучасного вчителя в європейських країнах (М. Давидюк, Н. Лазаренко).....	51
1.4. Структурні компоненти загальнопедагогічної компетентності вчителя (В. Галузяк)	72
РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗВО	103
2.1. Критерії та показники сформованості загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя (Н. Хамська).....	103
2.2. Діагностика загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів (І. Холковська).....	112
РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПЦІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	133
3.1. Концепція формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя (О. Акімова).....	133
3.2. Педагогічні умови формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів (О. Акімова, В. Галузяк).....	145
3.3. Технологія формування загальнопедагогічної компетентності студентів (О. Акімова)	184
РОЗДІЛ 4. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	209
4.1. Використання інноваційних технологій навчання під час викладання дисциплін педагогічного циклу (О. Волошина)	209
4.2. Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів під час практичних занять з педагогіки (В. Каплінський).....	228

4.3. Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення історії педагогіки (О. Акімова)	246
4.4. Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів у процесі педагогічної практики (Н. Хамська).....	255
4.5. Підготовка майбутніх учителів до моделювання професійної діяльності та регуляції освітньої взаємодії з суб'єктами педагогічного процесу (О. Столяренко, О. Столяренко)	302
4.6. Формування у майбутніх учителів готовності до безперервного професійного саморозвитку (В. Фрицюк).....	328
ПІСЛЯМОВА	355
ЛІТЕРАТУРА	358
ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ.....	387

ПЕРЕДМОВА

Інтеграція України до європейського культурно-освітнього й наукового простору вимагає модернізації системи підготовки педагогічних працівників, приведення її у відповідність до міжнародних стандартів. Пріоритетним завданням педагогічної освіти стає підготовка компетентного вчителя, здатного до діяльності на засадах особистісного підходу, готового до постійного професійного розвитку та самовдосконалення. З особливою гостротою постає проблема формування у майбутніх учителів загальнопедагогічної компетентності як цілісної системи знань, умінь і ціннісних орієнтацій, що виступають основою успішної професійної діяльності.

Теоретичні підходи до професійної підготовки вчителя обґрунтовані у працях І. Беха, В. Бондаря, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, В. Сластьоніна, О. Щербакова та ін. Проблему загальнопедагогічної підготовки вчителя розробляли О. Абдуліна, В. Басова, І. Богданова, О. Морозова, В. Шахов та ін. Важливу роль у вивченні професійних якостей майбутнього вчителя та особливостей їх формування у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу відіграли наукові дослідження В. Безпалька, А. Бойко, Ф. Гоноболіна, І. Кобиляцького, І. Огороднікова, О. Піскунова, М. Сметанського, О. Щербакова та інших. Вагомий внесок у теорію та практику підготовки педагогічних кадрів зробили О. Абдуліна, Ю. Азаров, М. Болдирев, О. Дубасенюк, Т. Льїна, І. Зязюн, Ф. Паначин, В. Розов, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Л. Спірін, Р. Хмелюк та ін.

Сучасні дослідники, пропонуючи різноманітні шляхи вдосконалення педагогічної освіти, зосереджують свою увагу на окремих аспектах змісту або процесу педагогічної підготовки. Педагогічна підготовка майбутнього вчителя базується на ідеях спільної продуктивної діяльності (О. Киричук, Я. Коломінський, В. Ляудіс, Р. Немов, А. Петровський); контекстного навчання (А. Вербицький, А. Кондратьєва); проблемного навчання (Т. Куриленко, Л. Кондрашова, В. Паламарчук, Л. Спірін, М. Фрумкін, А. Фурман); цілісності педагогічного процесу (О. Абдуліна, В. Бондар, А. Бойко, П. Гусак, В. Краєвський, І. Лернер); теорії педагогічної рефлексії (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська); авторських концепцій вищої педагогічної освіти (С. Архангельський, В. Бондар, М. Левіна, О. Мороз, А. Мудрик, В. Сластьонін, І. Харламов та ін.).

У працях А. Алексюка, А. Бойко, П. Гусака, О. Дубасенюк, О. Мороза, М. Сметанського, А. Степанюк, В. Чайки, В. Шахова досліджуються різноманітні аспекти вдосконалення професійної

підготовки майбутніх учителів. Однак, незважаючи на значний інтерес науковців до пошуку шляхів удосконалення педагогічної освіти, проблема формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів залишається відкритою для подальших пошуків. Існує потреба, зокрема, в уточненні сутності й змісту загальнопедагогічної компетентності, з'ясуванні її місця і значення у структурі професійної готовності вчителя.

Потребує гармонізації теоретична та практична підготовка у структурі педагогічної освіти. Вимагає також осучаснення і приведення у відповідність з європейськими стандартами зміст педагогічних дисциплін. Протягом тривалого часу загальнопедагогічна підготовка вчителів здійснювалася на емпіричній основі, без належного теоретичного обґрунтування. Різні підходи до її вдосконалення пропонувалися педагогами-дослідниками, які спиралися переважно на власний досвід викладацької діяльності. Лише наприкінці ХХ століття з'явилися теоретичні дослідження, присвячені цій проблемі. Так, у 80-х роках ХХ ст. О.Абдуліною виконане монографічне дослідження «Загальнопедагогічна підготовка вчителя в системі вищої педагогічної освіти» [1]. Проте, заявлений у монографії цілісний підхід до загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів не був до кінця реалізований через певну односторонність теоретичної позиції автора і недостатню технологічність пропонованих рекомендацій.

Останнім часом з'явилося чимало нових авторських навчальних посібників з педагогічних дисциплін, які ґрунтуються на різних концептуальних підходах. Таке різноманіття педагогічної науково-методичної та навчальної літератури, безумовно, створює сприятливі передумови для поліпшення якості педагогічної підготовки майбутніх учителів. Проте аналіз змісту навчальних посібників з педагогіки дає підстави говорити й про певні проблеми. В першу чергу, це стосується логіки їх розробки. Очевидно, що спершу має бути розроблена концепція загальнопедагогічної компетентності, на основі якої можуть створюватися навчальні програми з педагогічних дисциплін і лише у відповідності з ними розроблятися навчальні посібники.

Загальнопедагогічна компетентність як базова складова професійної готовності майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі поки що перебуває на стадії експериментування й описується переважно в кандидатських (А.Василук, О.Лавріненко, Г.Ковальчук, І.Кіреєва, Н.Шиян, Н.Яцишин) й окремих докторських дисертаціях (І.Богданова, Н.Дем'яненко, Л.Хомич, В. Шахов та ін.). Однак загальнопедагогічна компетентність поки що не стала предметом

системного наукового аналізу в контексті неперервної педагогічної освіти вчителя.

У ряді педагогічних ЗВО України відбувається активний пошук форм і засобів організації процесу формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів. Як свідчить практика, ефективність засвоєння базових педагогічних знань, оволодіння вміннями й навичками залежить від включеності майбутнього вчителя в контекст практичної педагогічної діяльності. Здійснення навчальної та навчально-професійної діяльності в умовах особистісного підходу якнайкраще сприяє розумінню студентами своїх індивідуальних особливостей і проектування власних траєкторій професійного зростання.

Загалом, актуальність дослідження проблеми формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів у сучасних умовах зумовлюється низкою суперечностей:

- між сучасним усвідомленням нової педагогічної парадигми освіти, що акцентує увагу на створенні умов для особистісного зростання й самореалізації майбутніх фахівців, й домінуючою знаннево-орієнтованою парадигмою в методології, теорії й практиці підготовки майбутніх учителів;

- між процесами інтеграції України до європейського освітнього простору й відсутністю концептуальних обґрунтувань системи педагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах конкурентного середовища;

- між суттєвим підвищенням соціально-професійної значущості загальнопедагогічної складової педагогічної діяльності сучасного вчителя та низьким рівнем підготовленості педагогічних кадрів щодо забезпечення цих змін;

- між нагальною потребою суспільства у формуванні особистості вчителя-професіонала, здатного до рефлексії, постійного самовдосконалення протягом усієї професійної кар'єри, й реальним функціональним підходом до його загальнопедагогічної підготовки;

- між необхідністю розгляду базової педагогічної освіти як цілісного феномена й неузгодженістю цілей, функцій, засобів, їх дискретним відображенням у змісті педагогічної освіти;

- між традиційним підходом до змісту, що обмежує підготовку фахівців на функціональному рівні, й переходом до системно-цілісних, міждисциплінарних, змістовних, компетентнісних структур, здатних забезпечити не тільки когнітивні, а й мотиваційно-ціннісні, особистісно-поведінкові, рефлексивні складники змісту;

- між потребами студентів у формуванні загальнопедагогічної компетентності, становленні особистості як суб'єкта педагогічної

діяльності та відсутністю науково-методичної системи, яка б забезпечувала реалізацію цих потреб;

– між необхідністю забезпечення педагогічних умов формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя та недостатністю їх теоретичного обґрунтування й практичної реалізації в педагогічних ЗВО.

Усунення зазначених суперечностей потребує переосмислення теоретико-методологічних засад до підготовки вчителя, здатного вирішувати сучасні педагогічні проблеми, а також до визначення мети, змісту, технологій навчання, завдань базової педагогічної освіти майбутніх учителів відповідно до вимог особистісно орієнтованої парадигми.

Таким чином, очевидно є потреба в розробці концептуальних засад формування загальнопедагогічної компетентності на основі інтеграції системного, діяльнісного, компетентнісного та особистісного підходів на вузівському етапі підготовки майбутнього вчителя.

У сучасних умовах на перший план у професійній підготовці учителів виходить проблема формування їх загальнопедагогічної компетентності як базової складової професійної готовності. Розв'язання цієї проблеми потребує всебічного психолого-педагогічного аналізу феномену загальнопедагогічної компетентності, з'ясування його сутності й структури, обґрунтування концепції й технології цілеспрямованого формування у майбутніх учителів.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

1.1. Професійна компетентність учителя і готовність до педагогічної діяльності: спільне та відмінне (А. Коломієць, Д. Коломієць)

Процеси глобалізації, формування інформаційного суспільства та інтеграція української системи вищої професійної освіти в світовий освітній простір поставили перед нашою педагогічною наукою завдання приведення традиційного українського наукового апарату у відповідність до загальноприйнятої в Європі системи педагогічних понять. Зокрема, знаннява парадигма освіти має бути переглянута з позиції компетентнісного підходу.

Потреба опису якостей особистості випускника вищої школи в термінах компетентнісного підходу давно назріла, а Болонський процес вимагає загального розуміння змісту кваліфікацій і ступенів у всіх програмах країн-учасниць і як пріоритетний напрям спільних зусиль називає визначення загальних і спеціальних компетенцій випускників та визначення шляхів формування цих якостей.

У вітчизняній системі освіти стосовно вищої школи є багаторічна практика складання кваліфікаційних характеристик фахівця, в яких закріплені вимоги до знань, умінь і навичок випускників різних спеціальностей, де часто присутні терміни «готовність», «здатність», «відповідальність», «розуміння», «світогляд», «компетентність» та ін.

Готовність до ефективної професійної діяльності є нині основним критерієм якості професійної підготовки у ЗВО, результат якої в «Національній рамці кваліфікацій» представлено з використанням компетентнісного підходу. А саме: результатами навчання визнано формування в суб'єкта професійної компетентності (знань, розуміння, умінь, цінностей та інших якостей особистості).

У Законі України «Про вищу освіту» поняття «компетентність» визначено як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [112].

Тому з наукової точки зору є доцільним аналіз суті й структурних компонентів понять компетентність, готовність і здатність до професійної діяльності.

Більшість сучасних російських науковців розуміють категорію «професійна компетентність» як готовність і здатність фахівця приймати ефективні рішення під час здійснення професійної діяльності (К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, А. Деркач, Е. Зеєр, І. Зимняя, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна та ін.). Професійна компетентність, на їхню думку, в цілому характеризується сукупністю інтегрованих знань, умінь і досвіду, а також особистісних якостей, що дозволяють людині ефективно проектувати і здійснювати професійну діяльність у взаємодії з навколишнім світом. Проте Н. Талізїна, Н. Печенюк, В. Шадриков, Р. Шакуров, В. Шепель та ін. відзначають, що поняття «знання», «вміння», «навички» неточно характеризують поняття «компетентність», оскільки, на їхню думку, «компетентність» передбачає володіння знаннями, вміннями, навичками і життєвим досвідом.

Отже, аналіз наукової педагогічної і психологічної літератури показав, що компетентність – це складне, багатокомпонентне, міждисциплінарне поняття, яке визначається за допомогою безлічі різних дефініцій. Описи змісту цього поняття мають нестрогий характер і відрізняються за обсягом, складом, семантичною та логічною структурою. Ознаки прояву компетентності найчастіше описуються за допомогою слів «ефективність», «адаптивність», «досягнення», «успішність», «розуміння», «результативність», «володіння», «якість» і «кількість». Поняття «компетентність» часто трактується як:

- сукупність (система) знань у дії;
- особистісні риси, властивості та якості особистості;
- критерій прояву готовності до діяльності;
- здатність, необхідна для вирішення завдань і для отримання необхідних результатів роботи;
- інтегрована цілісність знань, умінь і навичок, що забезпечують професійну діяльність, здатність людини реалізувати на практиці свою компетентність, мотивована здатність;
- діяльні знання, уміння, навички, досвід (інтеграція в єдине ціле засвоєних людиною окремих дій, способів і прийомів вирішення завдань), а також мотиваційна та емоційно-вольова сфера особистості;
- проявлені на практиці прагнення і здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і

соціальної сфері, усвідомлення соціальної значущості своєї професійної діяльності та особистої відповідальності за її результати, а також необхідність її постійного вдосконалення тощо.

Нам більше імпонують визначення українських науковців (Т. Байбара, Н. Бібік, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін.), які тлумачать компетентність як результативно-діяльнісну характеристику освіти, як рівень діяльності, необхідний і достатній для досягнення спрогнозованого результату [244, с. 51]. Компетенція визначається як заздалегідь задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки майбутнього фахівця, що необхідна для його продуктивної діяльності в певній сфері.

У даній статті ми будемо послуговуватись визначенням поняття компетентності, що дане в Законі України «Про вищу освіту» (ст. 1, п.13), де зазначено, що компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [112].

Особлива увага в педагогіці приділяється професійній компетентності вчителя. У результаті спостереження за діяльністю найбільш професійних і успішних педагогів і моделювання потреб майбутнього було виявлено низку компетенцій, заснованих на «трьох китах» діяльності і особистості педагога: «знати, робити, бути» [340]. З тих пір вплив особистісних якостей учителя на його професійну компетентність відзначається практично всіма дослідниками. Науковці поділяють всі якості особистості педагога на об'єктивні (ступінь знання вчителем свого предмета, ступінь володіння методологією науки і глибина його наукових знань, володіння загальними дидактичними і методичними принципами, здатність проникати і комплексно сприймати особливості дитячої психології) і суб'єктивні (педагогічне мистецтво, педагогічний талант, творчість тощо) [340].

Аналогічні структурні елементи містить і поняття готовності до педагогічної діяльності [22; 105; 150; 151; 201]. Проте значення поняття готовності до педагогічної діяльності, яке актуальне сьогодні для професійної освіти, передовсім для педагогіки й психології вищої школи, вимагає переосмислення його змісту та функцій на методологічному рівні.

У філософії поняття «готовність» розуміють як внутрішній зміст особистості, що виражається в єдності різноманітних властивостей і відношень. Очевидно, що таке трактування задовольняє поняття

готовності як характеристику особистості щодо її рівня комунікативної зрілості, умотивованості та спрямованості на певний вид діяльності. Готовність ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у цій діяльності.

Відмінності у визначенні поняття готовності, що мають місце у різних авторів, дають підстави говорити про суперечливість наявних точок зору, а відтак і про неузгодженість процедур перенесення цього поняття в практичну площину. У науковій літературі є різні погляди провідних фахівців на визначення поняття «готовність». Вона часто визначається як умова успішного виконання професійної діяльності, що повинна формуватися й удосконалюватися людиною. Проте звертаємо увагу, що ця умова не може вважатися достатньою. Для успішного виконання професійної діяльності людині потрібен досвід, а інколи й багаторічний. І лише згодом за кілька років діяльності формується професійна компетентність високого рівня.

Суттєвий внесок у дослідження готовності до діяльності зробив український психолог С. Максименко, який зазначає, що *готовність до діяльності – це стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем особистості, які забезпечують виконання певної діяльності*. Учений виокремлює кілька аспектів готовності до діяльності: а) операційний – володіння певним набором способів дії, знань, умінь та навичок, а також можливості набуття нового досвіду в межах певної діяльності; б) мотиваційний – система спонукальних якостей щодо певної діяльності (мотиви пізнання, досягнення самореалізації тощо); в) соціально-психологічний – рівень зрілості комунікативної сфери особистості, вміння здійснювати колективну розподілену діяльність, підтримувати стосунки в колективі, уникати деструктивних конфліктів та ін.; г) психофізіологічний – готовність систем організму діяти в цьому напрямі [188].

М. Дяченко та Л. Кандибович [105], які досліджували психологічні проблеми готовності, вводять поняття «налаштованість», та вважають, що *готовність – це налаштованість особистості на певну поведінку, установка на активні дії, пристосування особистості для успішних дій у даний момент, які зумовлені мотивами й психічними особливостями особистості*. Доцільно навести дефініцію «самоналаштування», яку ці психологи розглядають як створення стану, котрий сприяє виконанню конкретного завдання. Самоналаштування передбачає вміння вводити в поле свідомості бажані для особистості в цей момент думки, відомості, враження й завдяки цьому перетворювати

негативні переживання в позитивні; здатність об'єктивно оцінювати труднощі й перешкоди, викликати за допомогою уяви позитивні стани й почуття. Можливості самоналаштування підвищуються, якщо людина зовні і внутрішньо активна. У пасивному стані, за твердженням науковців, людиною можуть опанувати негативні емоції [105].

Виникнення й формування готовності («налаштування») визначається розумінням завдань, усвідомленням відповідальності, бажанням досягти успіху. Стан готовності («налаштування») містить такі компоненти: а) пізнавальні (розуміння професійних завдань, оцінка їхньої значущості, знання способів вирішення, уявлення про можливі зміни обставин); б) емоційні (почуття професійної честі й відповідальності, упевненість в успіху, наснага); в) мотиваційні (потреба успішно виконати завдання, інтерес до процесу їхнього виконання, прагнення досягти успіху й показати себе з кращого боку); г) вольові (мобілізація сил, подолання сумнівів тощо).

Відмінність у розумінні сутності готовності людини до діяльності пояснюється тим, на якому рівні науковці розглядають проблему – функціональному (стан) чи особистісному (якість). Тобто в багатьох наукових пошуках і дискусіях проявились два напрями, за якими відбувається розвиток змістової частини поняття. Представники першого напрямку (Є. Кузьмін, Н. Левітов, Д. Узнадзе, В. Мясицев та ін.) розглядають готовність у зв'язку з психічними функціями, формування яких вважають обов'язковою умовою для забезпечення результативності професійної діяльності. Готовність вони визначають як особливий психічний стан, цілісне виявлення особистості, яке займає проміжне положення між психічними процесами та рисами особистості.

Отже, більшість авторів, незважаючи на відмінності в конкретному тлумаченні поняття «готовності», дотримуються єдиної думки, що готовність – це психічний стан, який виникає на фоні загальної активності суб'єкта і функціонує до і в процесі професійної діяльності. Певний стан готовності є багатофакторною функцією змісту, умов, виду діяльності та способів її реалізації.

У науці відомий інший підхід до визначення поняття «готовність до діяльності». Він базується на єдності особистісно-значущих професійних рис, які, як стверджують представники цього підходу (М. Дьяченко, Л. Кандилович, В. Крутецький, В. Сластьонін та ін.), є стійкою характеристикою особистості. Якщо її сформулювати раніше, то ця готовність служить істотною передумовою успішної діяльності.

Аналіз психологічної та педагогічної літератури показав, що готовність визначають як:

- стан (М. Дьяченко, Є. Льїн, М. Левітов, І. Назімов, Л. Нерсесян, В. Пушкін, В. Ядов);
- рису особистості (Є. Павлютенков, К. Платонов, В. Серіков, Е. Федорчук, В. Шадріков);
- комплекс здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн);
- синтез певних особистісних рис (С. Дибін, В. Крутецька, В. Шаринський);
- системне особистісне утворення (М. Дьяченко, Л. Кандибович).

М. Дьяченко і Л. Кандибович стверджують, що в процесі трудової діяльності проявляються як стійкі особистісні особливості людини (переконавання, погляди, риси характеру), так і ситуативні її психічні стани, пов'язані з трудовим процесом (зібраність, задоволення). Стан готовності, на їхню думку, це внутрішня налаштованість особистості на певну поведінку підчас виконання навчальних завдань. Особистісний підхід вивчення готовності до діяльності розглядає готовність як єдність особистісно-значущих специфічних властивостей, спрямованих на здійснення цієї діяльності [105].

О. Михайлов визначає готовність до діяльності як акмеологічний феномен, тобто інтегральний стан, який відображає ступінь відповідності характеристик особистості як індивіда, особистості і суб'єкта вимогам тієї чи іншої діяльності та оптимальним моделям функціонування людини в певній сфері її життєдіяльності і забезпечує цілеспрямовану активність суб'єкта в подоланні внутрішніх і зовнішніх суперечностей, творчої реалізації планів і програм діяльності [201, с. 5].

Учений В. Краєвський вважає, що готовність є синтезом властивостей особистості, які визначають її придатність до діяльності. Серед них він особливо виділяє активне, позитивне ставлення до діяльності, схильність займатися нею, яка переходить у захоплення [166].

Е. Остапенко, узагальнюючи праці, присвячені вивченню феномена «готовність», виокремлює існування трьох підходів: історичного, функціонального та особистісного [223]. У контексті функціонального підходу психологічну готовність розглядають у зв'язку з психічними функціями, формування яких є обов'язковим для досягнення потрібних результатів діяльності, тобто готовність визначається як психофізіологічний стан, що забезпечує швидкість актуалізації необхідного досвіду [271]. У контексті психотехніки досліджувались різні сторони психічної готовності людини до праці. Було введено поняття „установка” як загальна фізіологічна

готовність організму до виконання того чи іншого виробничого завдання (Д. Узнадзе).

За умов особистісного підходу готовність розглядають у контексті особистісних передумов успішної діяльності. Цей підхід передбачає вдосконалення психічних процесів, станів і властивостей особистості, потрібних для ефективної діяльності, тобто готовність трактують як особистісне утворення, інтегративну стійку характеристику, що сприяє успішній діяльності.

У загальнотеоретичному плані готовність до професійної діяльності розглянуто в працях Б. Гершунського, К. Дурай-Новакової, Н. Кічук, Л. Кондрашової, Ю. Кулюткіна, Н. Кузьміної, А. Линенко, О. Мороза, О. Пехоти, В. Сластьоніна, П. Середенка, Г. Троцько та ін. Завдяки їхнім емпіричним знахідкам і теоретичним узагальненням накопичено багато матеріалу про структуру й зміст готовності до професійної діяльності, визначені умови, які впливають на тривалість і стійкість готовності.

Готовністю до професійної діяльності називають систему інтегративних рис, властивостей, знань, умінь і навичок особистості з урахуванням усвідомлення нею її соціальної відповідальності. Професійну готовність характеризують намаганням виконати своє суспільне призначення, установкою на реалізацію знань, умінь і рис особистості. Український психолог Г. Балл вважає, що основу професійної готовності становить комплексна здатність до діяльності певного типу, в якій він виділяє два моменти: мотиваційний (схильність до відповідного типу діяльності) та інструментальний (володіння ефективними стратегіями діяльності, узагальненими способами дій і операцій). Вони забезпечують вільну орієнтацію у відповідному предметному полі, гнучке пристосування вказаних способів до особливостей конкретної ситуації [22].

Поняття *готовність до діяльності* було поглиблене й конкретизоване в працях українського психолога В. Моляко. За визначенням В. Моляко, готовність до будь-якої праці є складним особистісним утворенням, свого роду системою, що включає багато компонентів, які у своїй сукупності дають змогу певній особі виконувати більш чи менш успішно конкретну роботу [202, с.8].

Науковці одностайні в тому, що професійна готовність є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання. Це – психічний, активно-дієвий стан особистості, складна її якість, система інтегрованих властивостей. Така готовність регулює діяльність, забезпечує її ефективність.

Готовність студента, як професійно важлива якість особистості

[105], є складним психологічним утворенням і містить у собі такі компоненти: а) позитивне ставлення до майбутньої професії, досить стійкі мотиви діяльності; б) адекватність вимог професійної діяльності характеру, здібностям, темпераменту особистості; в) необхідні знання, уміння, навички; г) стійкі професійно важливі особливості сприйняття, пам'яті, уваги, мислення, емоційних, вольових процесів тощо.

Готовність до діяльності в сучасній науковій літературі потрактовується як цілісне вираження особистості, котре містить мотиви, переконання, інтелектуальні здібності, знання, уміння та навички, налаштованість на професійну діяльність, що все разом характеризує сформованість необхідних якостей для виконання обраної професії [22; 105; 150; 151; 201 та ін.].

Отже, готовність до професійної діяльності в сучасних дослідженнях визначається як інтегративна якість особистості, що проявляється в різноманітних формах її активності та визначає здібність ставити перед собою професійні цілі, обирати способи та засоби їх досягнення, контролювати цей процес і прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи. Звертаємо увагу, що готовність до професійної діяльності, крім знань, умінь, навичок і якостей особистості, включає мотиви, прагнення, вольові якості та цінності особистості.

Порівняльний аналіз основних визначень понять «компетентність» і «готовність», що наявні в сучасній науковій літературі, не завжди дає змогу побачити суттєві відмінності між ними. Тому в численних дисертаціях спостерігаємо підміну понять, досить часто сформованість професійної компетентності майбутніх фахівців вимірюють критеріями готовності студентів до майбутньої професійної діяльності.

Користуючись міркуваннями психологів, що готовність – це стан налаштованості на дію [188], а компетентність – це прояв цього стану в дії, ми схильні до того, що професійна компетентність проявляється лише на практиці під час професійної або квазіпрофесійної діяльності. А готовність до діяльності є вихідним станом випускника ЗВО, який під час навчання оволодів системою необхідних компетенцій. Нагадаємо, що компетенції як освітній результат корелюються зі змістом освіти й виступають основою для конструювання нормативних документів.

Принагідно зазначимо, що ряд авторів розглядає компетенції як складові частини загальної компетентності фахівця. Так, наприклад, І. Зимня у визначенні співвідношення понять «компетентність» і «компетенції» займає позицію, згідно з якою компетентність – це

характеристика особистості, що означає володіння сукупністю певних компетенцій. А компетенція – єдність знань, умінь, навичок, досвіду, здатності діяти і поведінки індивіда, що визначаються заданістю ситуації. У такій інтерпретації компетентність включає в себе різного роду компетенції [124].

Таке трактування підтримують не всі науковці, справедливо зазначаючи, що сукупність компетенцій не завжди може означати сформованість професійної компетентності. Погоджуючись з такою позицією, пропонуємо сукупність необхідних для конкретної професії компетенцій визначати як готовність до майбутньої професійної діяльності. А вже реалізація компетенцій у дії та набуття певного досвіду сприяють формуванню та подальшому розвитку професійної компетентності. Тобто саме досвід і є тим ключовим структурним компонентом, який відрізняє потенційну готовність до діяльності (де ще немає досвіду) від компетентності, яка проявляється в дії і розвивається пропорційно з набуттям досвіду.

Звертаємо увагу ще на один важливий момент: готовність до діяльності завжди передбачає бажання займатись цією діяльністю (мотиваційний компонент готовності). Тут ми погоджуємось з А. Ліненком, який розглядає готовність як цілісне усталене утворення, що мобілізує особистість на включення до діяльності. На думку дослідника, готовність заснована на формуванні позитивного ставлення фахівця до певного виду діяльності, усвідомленні мотивів і потреби в ній, об'єктивізації її предмета та способів взаємодії з ним [184].

Проте є професії, де така мотивація може бути дуже слабкою або й відсутньою. Маємо на увазі види робіт, що пов'язані зі смертю (похоронні бюро, хоспіси, військові підрозділи), із спілкуванням зі злочинцями (пенітенціарні служби), з подоланням негативних явищ чи зі знешкодженням шкідливих речовин. Не завжди працівник має достатню психологічну готовність до такого виду робіт, але це не заважає йому виконувати свої обов'язки на високому рівні компетентності. Тобто інколи професійна компетентність може містити досить незначну мотивацію до певного виду діяльності й потребувати зусиль з «самоналаштування».

Підсумовуючи все, що викладене вище, пропонуємо дослідникам проблем професійної освіти враховувати ступінчасту структуру понять «готовність» і «професійна компетентність», яку ми зобразили у вигляді схеми з різним за значущістю розподілом компонентів (рис. 1.1).

Обґрунтовуючи саме таку ступінчасту структуру понять «готовність» і «професійна компетентність», ми апелюємо до того,

що досвід, вміння і навіть знання будуть збагачуватись у процесі діяльності, ставатимуть надбаннями фахівця. А от ціннісні орієнтації, мотиви та необхідні для майбутньої професійної діяльності вольові якості потрібно сформувати в оптимальному варіанті у майбутнього фахівця ще під час його професійної підготовки, щоб він швидше прийняв цілі професійної підготовки, оцінив значимість цих цілей для себе особисто, усвідомив можливість їх досягнення і на цій основі підвищив свою мотивацію до навчання у ЗВО та самонавчання під час професійної діяльності. Це допоможе випускнику ЗВО не лише швидше адаптуватись до умов професійної діяльності, а й стати більш конкурентоздатним.

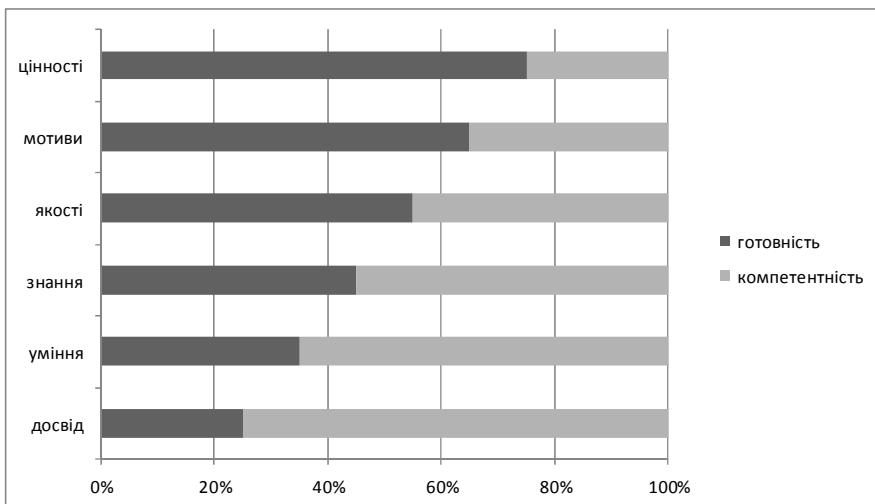


Рис.1.1. Ступінчаста структура понять «готовність до професійної діяльності» та «професійна компетентність»

Зображену на рисунку ступінчасту структуру можна трактувати ще й в аспекті поетапного формування та розвитку понять «готовність» і «професійна компетентність». Формування готовності до професійної діяльності починається з маленького досвіду та слабких уявлень про необхідні вміння для конкретної діяльності, а потім накопичуються необхідні для цього знання, виховуються вольові якості, формуються мотивація й ціннісні установки, що стають основою готовності.

Формування і подальший розвиток компетентності починається з усвідомлення цінності професії, мотивації до її опанування шляхом виховання в себе необхідних вольових якостей, а потім через набуття

знань і вмінь під час квазіпрофесійної діяльності формується досвід, який збагачується впродовж усього періоду професійної діяльності, переростаючи в професіоналізм найвищого рівня.

Звісно, черговість і важливість формування тих чи інших компонентів структури понять «готовність» і «професійна компетентність» залежить від конкретного виду професійної діяльності. Інколи першим етапом є доцільно сформувати систему знань про суть діяльності (наприклад інноваційної), потім – довести цінність і необхідність упровадження інновацій у певній галузі, а відтак – формувати мотивацію та відповідні вміння. І найбільш значущими в цій структурі можуть виявитись саме вміння.

Тому за мету в цій статті ми ставили демонстрацію складності структури понять «готовність» і «професійна компетентність» і неоднаковості впливу сформованості їх компонентів на якість професійної підготовки майбутнього фахівця.

Якщо скористатись такою ступінчастістю структури понять «готовність» і «професійна компетентність», то визначаючи їх рівень за допомогою відповідних критеріїв і показників, варто враховувати їх коефіцієнт значущості, тобто числові значення відповідних показників потрібно множити на відповідні вагові коефіцієнти. «Вага» кожного критерію, а відтак і значення вагового коефіцієнта залежатимуть від конкретної професії, а визначати їх величину найдоцільніше методом експертного опитування. До такого опитування рекомендуємо залучати не лише викладачів ЗВО, а й фахівців-практиків і обов'язково управлінців з відповідної сфери діяльності. Саме вони найкраще знають, які знання, вміння, якості та здатності особистості найбільше цінуються на ринку праці.

Повертаючись до специфіки педагогічної діяльності, зазначаємо, що її багатогранність, складність, суспільна значущість і людиноцентрованість значно ускладнюють структуру понять «готовність» і «професійна компетентність». Тут важко визначитись, що важливіше: знання чи прагнення, уміння чи ціннісні орієнтації, досвід чи вольові якості. І готовність до педагогічної діяльності, і його професійна компетентність передбачають наявність суспільно-ціннісних орієнтацій і сильної особистої мотивації, яка включає любов до дітей, прагнення до саморозвитку, до виховання молоді згідно з вимогами суспільства й сучасної цивілізації. Проте, якщо в структурі готовності ціннісні орієнтації та мотивація присутні як стан, то в професійній компетентності всі мотиви проявляються в творчій дії, збагачуючи досвід і підвищуючи рівень професійної компетентності вчителя до рівня професіоналізму й педагогічної майстерності.

Тому пропонуємо під час вимірювання готовності майбутніх учителів до певного виду діяльності обережно використовувати такий критерій як уміння, оскільки вони формуються лише в процесі діяльності, а тому їх ваговий коефіцієнт у структурі готовності випускника педагогічного ЗВО має бути незначним. У структурі ж компетентності уміння є основним проявом ціннісних орієнтацій, мотивів, особистісних якостей і раніше здобутих знань. Тому саме показники вмінь матимуть найвищий ваговий коефіцієнт.

Ми усвідомлюємо, що запропонована ступінчаста структура понять «компетентність» і «готовність» дещо ускладнить операції з визначення числових значень їх критеріїв і показників, але за умови використання сучасних програмних засобів це не буде проблемою для дослідників. Натомість переконані, що такий підхід до розмежування понять «компетентність» і «готовність» дозволить уникнути їх неправомірної підміни в теоретичних оглядах і експериментальних дослідженнях.

1.2. Сутність і значення загальнопедагогічної компетентності в структурі професійної готовності вчителя (В. Каплінський)

Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, удосконалення і адаптації до сучасних умов кращих традиційних та активного впровадження інноваційних педагогічних систем, модернізації змісту освіти та її організації відповідно до світових тенденцій і вимог.

Сьогодні, яке стрімкими темпами змінюється та оновлюється, вимагає від вищої педагогічної школи серйозного вдосконалення підготовки вчителя, становлення його як компетентного професіонала, який глибоко знає свій предмет, є відкритим до інновацій у педагогіці, володіє різними технологіями викладання свого предмету, здатний успішно проектувати і забезпечувати результативність навчально-виховного процесу у навчальному закладі.

В результаті трансформації вищої освіти зі «знаннево орієнтованої» на «практико орієнтовану» особливого значення набуває *компетентнісний підхід*, зумовлений стрімким розвитком науки, проникненням інформаційно-комунікаційних технологій у всі сфери людської діяльності

Ерудований, з високим рівнем розвитку критичного мислення, готовий до дослідницької діяльності, здатний самоактуалізуватися в педагогічній діяльності, набувати професійної компетентності, особистісного авторитету й статусу – саме такий педагог потрібен сучасній школі. Головна умова становлення такого педагога – оволодіння базовими компетентностями в процесі загальнопедагогічної підготовки. Немає жодного сумніву в тому, що проблема забезпечення ефективності педагогічного процесу може бути розв'язана лише за умови забезпечення високої компетентності та професійної майстерності педагога, що потребують постійного розвитку й удосконалення.

Професійна готовність учителя до педагогічної діяльності потребує високого рівня психолого-педагогічних та спеціальних теоретичних знань, практичних умінь й навичок, розвитку загальнопедагогічних та спеціальних здібностей. А в умовах реформування системи освіти, підвищення суспільних вимог до рівня конкурентоспроможності педагогів особливо підвищуються вимоги до їх *загальнопедагогічної компетентності*. Тому потрібно

чітко уявляти її сутність, значення, структуру та умови ефективного формування.

Сформованість високого рівня загальнопедагогічної компетентності вчителя насамперед залежить від активного впровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти, зокрема педагогічної, про що йдеться у Законі України «Про вищу освіту» [113], «Національній доктрині розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті» [208], Положенні «Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» [291], Положенні «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» та інших, а також у рекомендаціях Ради Європи щодо стратегії реформування вітчизняної системи освіти [110]. Аналіз перерахованих вище державних нормативних документів свідчить про те, що основною метою вищої школи є підготовка спеціаліста, який володіє необхідними для здійснення успішної професійної діяльності знаннями, реконструктивними та творчими вміннями й навичками, що забезпечують ефективне вирішення професійних завдань та широкого кола сучасних проблем, пов'язаних з професійною діяльністю. Бути компетентним перш за все означає бути здатним мобілізувати у найскладніших ситуаціях шкільного життя отримані знання й досвід.

Компетентнісний підхід у вищій педагогічній освіті орієнтовано на формування особистості майбутнього вчителя в єдності його теоретичних знань, практичної підготовленості, здатності до успішного здійснення всіх видів професійно-педагогічної та соціальної діяльності.

Зумовлена підвищенням якості підготовки висококваліфікованих фахівців модернізація в сфері вищої педагогічної освіти стимулює розробку нової освітньої парадигми підготовки студентів – майбутніх учителів, які спроможні мобільно реагувати на зміни сучасного ринку праці, здатні до продуктивної професійної діяльності в умовах інтеграції, гуманізації та гуманітаризації освіти.

Питання професійної компетентності та компетентнісного підходу як інструмента модернізації освіти стали предметом пильної уваги європейських організацій, вітчизняної та зарубіжної педагогічної й психологічної наук.

Проблемами компетентнісного підходу в освіті, професійної та педагогічної компетентності опікуються: О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина, Н. Ничкало, І. Чемерис О. Савченко, С. Трубачева, С. Степаненко, С. Сисоєва, А. Васильченко, І. Гришина та інші.

Питанням формування різноманітних компетентностей майбутнього фахівця присвячено багато наукових робіт вітчизняних і

зарубіжних науковців, з-поміж яких найбільш значущими є дослідження В. Байденка, Н. Бібік, А. Вербицького, Б. Ельконіна, І. Зимньої, Н. Кузьміної, В. Лугового, Д. Макклелланда, А. Маркової, Р. Мільруда, Л. Мітіної, О. Овчарук, Дж. Равена, І. Родигіної, О. Савченко, С. Сисоевої, В. Сластьоніна, А. Хуторського та інших.

Вивчення й аналіз дисертаційних досліджень останніх років (О. Дрогайцев, Л. Дибкова, Л. Карпова, І. Міщенко, С. Остапенко, О. Пахомова, К. Савченко, Г. Удовіченко, О. Усик, С. Харитоновна, С. Яблоков та інші) дає підстави стверджувати, що впровадження ідей компетентнісного підходу в освітній процес є одним із *стратегічних* напрямів реформування вищої освіти; що він є системним і міждисциплінарним; має практичну, прагматичну й гуманістичну спрямованість, адаптативно-реформувальні можливості; надає освітньому процесу студентоцентрованого характеру; «сприяє підвищенню відповідальності вищих навчальних закладів за кінцевий результат підготовки спеціалістів відповідно до високих академічних й етичних стандартів, культурних й інтелектуальних запитів суспільства, принципів науковості, гуманізму, демократизму, наступності, спадкоємності та безперервності, незалежності від політичних партій, інших суспільних і релігійних організацій» [265, с. 28].

Говорячи про значення *компетентнісного підходу в освіті*, ми не можемо оминати його основних ідей, узагальнених Л. Філатовою [49]: компетентнісний підхід виник із потреби в адаптації людини до змін, які постійно виникають у виробництві та суспільстві; у поняття «компетентність» закладено ідеологію інтерпретації змісту освіти, що формується «від результату» («стандарту на виході»); компетентності формуються в процесі навчання не лише в школі (в тому числі і вищій), але й під впливом оточуючого середовища, тобто в межах формальної, неформальної та позаформальної освіти; компетентнісний підхід включає в себе ідентифікації основних умінь; компетентність об'єднує в собі інтелектуальну та навичкову складові освіти і означає здатність мобілізувати отримані знання, вміння, досвід і способи поведінки в умовах конкретної ситуації, конкретної діяльності; поняття «компетентність» складають когнітивний, операційно-технологічний, мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий компоненти, а також результати навчання (знання та вміння), система ціннісних орієнтацій, звички тощо.

Аналіз численних психолого-педагогічних досліджень (В. Адольф, М. Боліна, В. Кашницький, О. Козирева, О. Пахомова, О. Прозорова, В. Садова, Л. Скалич, Е. Соловйова, А. Трофименко, Г. Удовіченко, О. Усик та інші), присвячених вивченню проблеми

впровадження ідей компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя, дозволяє стверджувати, що, *по-перше*, організація навчально-виховного процесу на засадах компетентнісного підходу зумовлена соціально-економічними чинниками та реформуванням системи вищої освіти з метою її повної інтеграції у загальноєвропейський освітній контекст, зростаючими вимогами суспільства до фахового рівня випускника вищого навчального закладу, потребами кожної молодої людини відчувати себе конкурентоспроможним, мобільним, компетентним; *по-друге*, компетентність майбутнього педагога визначає спектр його особистісних якостей (когнітивну, операційно-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну, рефлексивну, оцінну, світоглядну, поведінкову тощо); *по-третє*, компетентнісний підхід дозволяє зберегти гнучкість й автономію в архітектурі навчального плану, водночас, він потребує зміни методів оцінки навчання та методів забезпечення якості навчання.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що сучасні підходи до трактування загальнопедагогічної компетентності різняться, але більшість авторів розглядають це поняття у двох аспектах: з одного боку, як мету освіти, професійної підготовки, а з іншого – як проміжний результат, який характеризує фахівця, виконуючого свою професійну діяльність. З метою більш точного розкриття сутності поняття «загальнопедагогічна компетентність» проаналізуємо підходи науковців щодо визначення понять «компетентність» і «компетенція» у психолого-педагогічній літературі.

Логіка дослідження сутності та значення загальнопедагогічної компетентності потребує обов'язкового уточнення визначення цих термінів, оскільки вони є головними поняттями компетентнісного підходу в освіті – competence-based education (CBE), що зародився в педагогіці наприкінці 1960-х років ХХ ст. Зауважимо, що ці поняття досить довгий час використовувалися як синоніми, але сьогодні більшістю науковців чітко розмежовуються, хоча й не знаходять однозначного трактування.

У довідковій літературі термін «компетентність» (від латинського *competens* – належний, відповідний) трактується як володіння знаннями, або як сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності; як *поінформованість*, *обізнаність*; як *сформованість* знань, умінь, навичок та досвіду, що забезпечують якісне виконання фахівцем його професійних функцій; як *володіння* компетенціями.

У сучасній науковій літературі компетентність розглядається як *досвідченість* у певній галузі, якомусь питанні; *повноважність*,

повноправність у розв'язанні якоїсь справи; *поінформованість*, *обізнаність*; *сукупність особистісних рис* працівника; як *мотивована здатність* до певного виду діяльності; як *міра психологічної та професійної підготовленості*; як *рівень професійної майстерності* спеціаліста; як сформована *сукупність якостей* особистості.

Визначаючи компетентність як *особистісну якість, готовність* суб'єктів навчальної діяльності до використання засвоєних знань, навчальних умінь і навичок, а також способів діяльності в житті для розв'язання практичних і теоретичних завдань, Л. Філатова розглядає її в площині когнітивного, поведінкового, ціннісно-смыслового та емоційно-вольового аспектів [305].

На думку Є.І. Огарьова, компетентність – категорія оцінна, вона характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності в системі суспільного розвитку, маючи на увазі рівень розвитку його здатності виносити кваліфіковані судження, приймати адекватні відповідальні рішення в проблемних ситуаціях, планувати й здійснювати дії, що призводять до раціонального й успішного досягнення поставлених цілей.

Дещо інший підхід до трактування поняття «компетентність» спостерігається у роботах М. Чошанова. Він стверджує, що компетентність виражає значення традиційної тріади «знання, уміння, навички». Формула компетентності, на його думку, може виглядати в такий спосіб: компетентність – мобільність знання + гнучкість методу + критичність мислення.

Цікавою є характеристика поняття «компетентність» як *інтегративного особистісного ресурсу*, що охоплює інтелект, загальний світогляд, систему міжособистісних відносин, спеціальні професійні знання, а також потенціал особистісного розвитку [299, с. 39]. Однак вона не є статичною незмінною або одноразово заданою якістю особистості, а такою, що безперервно змінюється» [98, с. 31].

Логічним продовженням таких міркувань щодо цього поняття є позиція О. Пахомової, яка вважає, що компетентність має *складний інтегративний характер*, тобто «здатність поєднувати велику кількість особистісних компонентів, які можуть бути відносними та взаємозамінними, незалежними одне від одного та у той же час перебувати у системній сполучі з компетенціями як нормативно заданими, стандартизованими професійними вимогами щодо суб'єкта професійної діяльності, з чого витікає діалектичний характер компетентності як явища освітньої культури» [226, с. 31].

Здійснивши аналіз зарубіжних і вітчизняних досліджень з визначеної проблеми, В. Луговий [185] також розглядає

компетентність як *інтегральну характеристику* фахівця (тобто набір компетентностей, що характеризує особу як авторитетну в певній сфері суспільної практики), слушно вказуючи, що певна компетентність, з огляду на галузь її використання, може розглядатися як ключова (базова), соціальна чи професійна.

Термін «компетенція» (від латинського *competere* – вимагати, відповідати, бути придатним, здібним до чогось) у довідковій літературі визначається як коло *повноважень*, наданих законом, статутом чи іншим актом певному органу або посадовій особі; як *знання та досвід* у тій чи іншій галузі; як високий рівень *обізнаності*; як *сукупність* доступних для вимірювання чи оцінювання *умінь, знань і навичок*, набутих упродовж навчання і необхідних для виконання певного виду професійної діяльності.

У проекті «Настроювання освітніх структур у Європі: TUNING» (2000) поняття «компетенції» розглядається як поєднання характеристик, що належать до знань і їх застосування, до позицій, навичок і відповідальності, які описують рівень або ступінь, до якого певна особа здатна ці компетенції реалізувати [371].

У науковій педагогічній літературі поняття «компетенція» тлумачиться як *наперед задана соціальна вимога (норма)* щодо освітньої підготовки спеціаліста, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері; як така *форма інтеграції знань, умінь і навичок*, що дозволяє ставити за мету перетворення навколишнього середовища й досягати її. Цінними є міркування щодо цього поняття І. Зимньої, яка цілком слушно акцентує увагу на тому, що компетенції виявляються в діяльності та поведінці людини та стають її особистісними якостями, тобто «компетенції – це деякі внутрішні потенційно приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей та відношень), які згодом виявляються у компетентностях людини як актуальних діяльнісних проявах» [122, с. 23]. Здійснюючи порівняльний аналіз цих понять О. Ларіонова [179, с.118-120] та А. Хуторський стверджують, що компетентність – *особистісна якість* (або *сукупність якостей*) спеціаліста, що з'являється, розвивається та вдосконалюється у процесі освоєння практичної діяльності, зумовлена досвідом діяльності у певній соціальній й особистісно значущій сфері, а компетенція – *межа* сфери діяльності спеціаліста. Л. Філатова [305] вкладає в останнє поняття інший сенс. На її думку, «компетенції» є поняттям *процесуальним*, тобто компетенції як виявляються, так і формуються в діяльності, отже компетенція – це здатність змінювати в собі те, що повинно змінитися у відповідності до певної ситуації із збереженням певного ядра освіти.

Щодо позиції Е. Зеєра [119; 117, с. 25-27], то компетентність – *змістове узагальнення* теоретичних й емпіричних знань, представлених у вигляді понять, принципів, положень, що утворюють певний зміст, тобто це цілісна систематизована сукупність узагальнених знань у дії; компетенція – узагальнені засоби дій, які забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності, *здатність* людини реалізувати на практиці свою компетентність.

Наступна точка зору, на наш погляд, найбільш реально характеризує відмінність цих понять: компетенція – це необхідна складова компетентності, що є «інтегруючим результатом професійної діяльності особистості» [156, с. 15], тобто компетенції тлумачаться як похідні, вужчі за поняття «компетентність» явища (В. Байденко, В. Болотов, В., Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та інші). Саме ця точка зору є стрижневою для нашого дослідження: *компетенції* – складні узагальнені способи діяльності, які опановують під час навчання, а компетентність є результатом набуття компетенцій.

Тому компетенції можна розглядати як знання, вміння та навички, що формуються в процесі навчання й утворюють зміст такого навчання; а компетентність – як здатність до виконання діяльності на базі набутих знань і сформованих навичок і вмінь [4, с. 107]. Компетенція є підґрунтям успішної діяльності, а компетентність – більш глобальне утворення, яке є особистісним ресурсом.

Отже, *компетенції* – це складні професійно-індивідуальні новоутворення, що виникають на основі інтеграції соціального, професійного та особистого досвіду, набутих знань, сформованих умінь і навичок, особистісних якостей і зумовлюють готовність та здатність спеціаліста до успішного виконання ним професійної діяльності.

Підсумовуючи викладене вище, підкреслимо *важливість розкриття сутності цих понять та їх розмежування*. По-перше, компетентності та компетенції є базовими поняттями, без усвідомлення яких неможливе впровадження компетентнісного підходу в освітній процес, вони характеризують відповідність фахівця висунутим вимогам, визначеним критеріям і стандартам у певних галузях професійної діяльності, якість підготовки випускника вищого навчального закладу; *по-друге*, компетентності та компетенції спрямовані на виокремлення рис, властивостей, якостей особистості, які необхідні їй для адаптації в навколишньому середовищі (зокрема, в освітньому) та життєдіяльності в соціумі; *по-третє*, сукупність компетентностей і компетенцій в освітньому процесі є ієрархічною системою, рівнями якої є: ключові (базові) компетентності та

компетенції, загальногалузеві компетентності та компетенції, спеціальні (предметні) компетентності та компетенції.

Згідно з вимогами компетентнісного підходу, одним із головних завдань підготовки вчителя є формування ключових компетентностей фахівця. На думку експертів Ради Європи, найбільш значущими для педагога є наступні ключові компетентності:

- соціальні – участь у прийнятті спільних рішень, функціонуванні та покращенні демократичних інститутів, урегулювання конфліктів ненасильницьким шляхом;
- комунікативні – толерантність, вміння спілкуватися;
- міжкультурні – розуміння один одного, здатність жити з людьми різних культур, мов, релігій;
- інформаційні – володіння комп'ютерною грамотністю, здатність оволодіти новими технологіями у професійній галузі;
- навчальні – здатність навчатися протягом усього життя, що є основою безперервної професійної освіти [16].

Дж. Равен у роботі «Компетентність у сучасному суспільстві» [254] описує 37 різновидів компетентностей. Він розрізняє спеціальну, соціальну й особистісно-індивідуальну компетентності. В останній досить значущою є роль внутрішніх засобів, оскільки вони є провідним фактором у досягненні найліпшого результату. На його думку, розвиток компетентності нерозривно пов'язаний із системою цінностей, «тому що виявлення ціннісних орієнтацій індивіда, допомога йому більш ясніше їх усвідомити, а розв'язання ціннісних конфліктів й оцінка альтернатив є підґрунтям будь-якої програми розвитку компетентності» [255, с.112].

На підґрунті ідей Дж. Равена Т. Афанасьєва та Н. Немова в моделі компетентності виокремлюють такі складові: когнітивні складові як процес цілепокладання та проектування діяльності з урахуванням можливих ризиків і перешкод; афективні складові як емоційна мотивація виконання завдань; вольові складові як здатності ідентифікації власної праці за рахунок вміння долати труднощі [16].

У фундаментальній праці «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» [155] подається такий перелік ключових компетентностей: вміння вчитися, соціальна компетентність, загальнокультурна, здоров'язберігаюча компетентності, компетентності з інформаційних та комунікаційних технологій, громадянська компетентність, підприємницька компетентність.

Г. Безюльова, розглядаючи компетентність як готовність

(підготовленість) людини до виконання тієї або іншої соціальної ролі, виокремлює такі її види: технологічна, професійна, соціальна, самоосвітня, громадянська [25].

На думку Н. Кузьміної [175], основа професійно-педагогічної діяльності складається із п'яти видів компетентностей: 1) спеціальна й професійна компетентність у галузі тієї дисципліни, що викладається; 2) методична компетентність у галузі способів формування знань, умінь, навичок учнів; 3) соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування; 4) диференційно-психологічна компетентність у галузі мотивів, здібностей учнів; 5) аутопсихологічна компетентність у галузі переваг і недоліків власної діяльності й особистості.

Узагальнюючи зміст останніх наукових пошуків можна виділити такі види компетенцій:

- ключові компетенції, які мають такі властивості, як універсальність, об'ємність, «метапрофесійність», «надпрофесійність»;

- професійні (діяльнісні) компетенції – готовність і здатність особистості виявляти, осмислювати й оцінювати можливості свого розвитку, розвивати та формувати самостійність, самоповагу, надійність, відповідальність, відчуття обов'язку, формувати системи цінностей;

- компетенції, пов'язані з життям у полікультурному суспільстві (толерантність, повага до інших культур, здатність співіснувати з носіями інших культур і релігій);

- компетенції, що відносяться до оволодіння усною та письмовою комунікацією;

- компетенції, пов'язані з інформатизацією суспільства та здатністю навчатися впродовж життя;

- соціальні компетенції – готовність і здатність жити в соціальній взаємодії, адаптуватися до умов, що змінюються, здатність до аналітичного мислення, вміння творчо працювати, комунікативні навички, вміння працювати в команді, здатність до критичного мислення тощо.

Науковці також розрізняють загальнонавчальні та предметні компетенції. На думку А. Щукіна, загальнонавчальна компетенція студентів – це «здатність користуватися прийомами розумової праці та самостійно вдосконалюватися в оволодінні обраною спеціальністю» [334, с. 189], а предметна компетенція – «сукупність знань, навичок, умінь, що формуються у процесі навчання тієї чи іншої дисципліни» [334, с. 227].

Структура професійної компетентності майбутніх учителів, на

думку багатьох дослідників (В. Байденко, Н. Гончарова, Е. Зеєр, І. Зимня та інші) складається із певних компетенцій, з-поміж яких значущими є: фахова (предметна, спеціальна), психологічна, комунікативна, методологічна, методична (дидактико-методична), етична (моральна), операційно-діяльнісна (практична, технологічна, функціональна), загальнокультурна, управлінська, інформаційна, рефлексивна, аутопсихологічна, педагогічна.

Набір ключових компетенцій, прийнятий в освітній практиці, містить у собі: компетенцію в сфері пізнавальної діяльності, яка ґрунтується на засвоєнні способів самостійного набуття знань із різних джерел інформації; компетенцію в сфері суспільної діяльності; компетенцію в сфері трудової діяльності; компетенцію в побутовій сфері (включаючи аспекти родинного життя, збереження здоров'я тощо); компетенцію в сфері культурної діяльності (включаючи набір шляхів і способів використання вільного часу, які культурно та духовно збагачують людину).

Оскільки найважливішими складниками загальнопедагогічної компетентності є *знання, уміння та навички*, ми не могли оминати дискусії щодо розкриття сутності цих понять у психолого-педагогічній літературі минулих років, особливо 80-90 років минулого сторіччя. Саме в ці роки була закладена наукова основа розуміння сутності цих понять.

Проблема формування загальнопедагогічної компетентності вчителя вимагає, перш за все, чіткого з'ясування суті поняття «вміння», здавалось би, вже достатньо дослідженого і зрозумілого, яке чи не найчастіше вживається нами у професійній діяльності та повсякденному житті.

Теоретичне осмислення цієї проблеми ставить її в залежність від розв'язання проміжних проблем, пов'язаних з нечітким розмежуванням в теорії, в тому числі і в педагогічній, умінь та навичок, умінь та здібностей, а також відсутністю чіткого теоретичного обґрунтування *логіки взаємозв'язку* вмінь та знань. Це вимагає *комплексного* аналізу названих понять в їх взаємозалежності, можливого з позицій структури особистості, тобто того цілого, якому вони належать і компонентами якого виступають, що і стало метою наших подальших міркувань.

В нагромадженому наукою досвіді дослідження вмінь та навичок не існує спільної думки щодо сутності і структури названих понять. Їх нечітке розмежування в теорії знижує ефективність формування вмінь на практиці, спрощуючи нерідко цей процес до передачі знань та їх відпрацювання на основі певної системи дій.

Використовуючись в одному словосполученні «знання, вміння,

навички», останні два поняття найчастіше зливаються в одне. Підмінюючи їх, ми таким чином розмиваємо поняття «вміння» і спрямовуємо його формування в рамки того шляху, по якому здійснюється формування навичок. Пошук особливого шляху формування вміння, адекватного його сутності, вимагає їх чіткого розмежування.

Головні відмінності між цими поняттями в свій час досліджував К.К.Платонов, який бачив їх в тому, що уміння випереджається і супроводжується процесом мислення.

Воно може проявлятися «так і інакше», однак повторюється досить рідко, оскільки постійно змінюються ті умови, в яких воно реалізується і в яких «так» (звична на основі минулого досвіду дія) не спрацьовує і не призводить до успішного результату.

Навичці ж передувє, відпрацьоване на основі багаторазового повторення, «розпорядження» виконувати ту чи іншу дію «тільки так, а не інакше», тобто вона забезпечує стереотипну автоматизовану дію, яка протікає в колі подібних ситуацій [239, с. 102].

Що стосується навички, то в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях не існує розбіжностей щодо цього поняття. Це зумовлено її простою та однорідною психологічною будовою, з одного боку, а з другого, – проявом в більш-менш постійних, стабільних ситуаціях. Розбіжності щодо визначення поняття «вміння» виникають тому, що не існує спільної думки, чи вважати вміння первинними стосовно навички, чи навпаки.

Деякі вчені (Т.А.Льїна, П.А.Рудик, Н.Д.Левітов та ін.) вважають, що вміння – це перехідна сходинка до навички, тобто незавершена навичка, а людина, яка оволоділа вміннями, знаходиться на нижчому етапі розвитку, у порівнянні з людиною, яка оволоділа навичками.

Ці судження дозволяють зробити висновок про те, що в результаті тренування вміння автоматизуються і стають навичками. А це наводить на ще один висновок: вивести особистість на вищий рівень діяльності, успішно оволодіти нею – означає сформувати навички.

Однак, хоч і автоматизовані дії складають значну частину нашого повсякденного життя, вони все ж відображають штучно вибудовану ситуацію, оскільки людина по суті запрограмована природою на гнучку, пошукову поведінку в динамічному світі, що постійно змінюється [261, с.13].

Педагогічна діяльність, тим більш, не може ґрунтуватись на стереотипах, бо вона не відбувається в стандартних умовах, а, навпаки, пов'язана з виникненням нестандартних, неочікуваних

ситуацій, в яких дії неможливо запрограмувати або передбачити заздалегідь. Кожний її елемент вимагає нестандартного підходу.

Навички ж пов'язані зі стереотипними діями, які стають перешкодою в умовах, що змінюються. На цю складність вказував у свій час відомий фізіолог І.П.Павлов, стверджуючи, що стереотип стає консервативним, важко піддається змінам і долається в нових умовах. «Підганяючи живу педагогічну діяльність, яка постійно оновлюється, під свої «мертві формули», і ставлячи її в залежність від них, він (стереотип) наносить їй велику шкоду. В результаті – педагог, що повторює з року в рік одні і ті ж стандартні операції, взагалі втрачає здатність педагогічного бачення і перестає бути педагогом-творцем, художником, стаючи ремісником» [36, с. 103].

Звичайно, цілком зрозуміло, що будь-якій діяльності, в тому числі і педагогічній, властиві і алгоритмічні компоненти, для вдалого здійснення яких достатньо володіти навичками. Але її своєрідність полягає в тому, що вона вимагає гнучкості, постійних переглядів застарілих поглядів, оновлення і творчого вдосконалення.

Ці міркування призвели нас до необхідності надати перевагу тому підходу, відповідно з яким вміння є творенням нового, своєрідним творчим моментом у практиці суб'єкта. Саме такі вміння, які мають свідомий характер з можливістю переходу в творчість і вимагають не автоматичного, а творчого використання знань та навичок, за вдалим висловлюванням В.М.М`ясищева, не дають діяльності «застигнути в стереотипі» [205, с.10].

В основі їх формування лежить шлях, який вимагає не стільки тренування і закріплення одних і тих самих способів діяльності, скільки тренування та напруження розуму. Нестереотипні і неалгоритмічні дії – його прерогатива. І успішність їх здійснення буде цілком залежати від того, наскільки свідомо вони будуть плануватись і моделюватись.

Серед вчених, які займають таку позицію, також не існує єдиної думки щодо визначення поняття «вміння». Мабуть це тому, що це поняття є досить багатозначним, зі складною психологічною структурою і пов'язане з іншими компонентами особистості (її емоційною та вольовою сферами, мисленням, особливостями характеру та ін.), з багатофункціональністю та різноманіттям педагогічної діяльності, якщо мова йде про вміння педагогічне.

Отже, *вмінням* називають: *знання*, які включені в певну діяльність (Гоноболін Ф.М.); *застосування* знань та навичок (Самарін Ю.А.); *володіння* системою психічних і практичних дій (Бургін М.С.); *спосіб* виконання дій (Вайнцвайг Поль); *систему* операцій і дій (Бодальов А.А.); *можливість* виконувати дії (Кузнецов

В.І); *готовність* свідомо і самостійно вирішувати те чи інше завдання (Давидов В.В.); *здатність* виконувати будь-яку діяльність (Кузьміна Н.В.).

Нам близька точка зору вчених, які визначають вміння через здатність людини виконувати певну діяльність на основі набутих знань та навичок з акцентом на свідомому і творчому характері цього поняття.

Такі ж самі характеристики впливають і із лінгвістичного аналізу поняття «уміння», оскільки його морфемний склад – це корінь «ум» і суфікс «ін» («єнј(э) – рос.»), що утворює іменники зі значенням дії. Таким чином, *вміти* – значить здійснювати певну дію, виконувати її розумно, свідомо, а *вміння* – те, що забезпечує результативність цієї дії в нових умовах.

Рівень навички визначається автоматизмом дії або системи дій, рівень уміння – рівнем участі у виконанні дій інтелектуальної сфери особистості.

Чим вищий внутрішній свідомий рівень вміння, тим вищий рівень самого вміння.

Аналіз сутності вмінь дозволяє виділити три рівні їх прояву в діяльності:

Перший: дії можуть мати відображувально-репродуктивний характер, тобто здійснюватись за шаблоном, копіюючи чужий, винайдений іншим, або повторюючи власний спосіб діяльності.

Зупинившись на цьому рівні, вчитель, як правило, губиться в непередбачуваній новій педагогічній ситуації, і намагання «відкрити старим ключем новий замок» не дає успішного результату.

Другий: частково-пошуковий характер дій. Це вибір на основі співставлення і аналізу альтернативних, багатоваріантних рішень найоптимальнішого варіанту.

Третій: творчий характер здійснюваної дії, який базується на глибокому аналізі певних ситуацій та умов їх протікання, в результаті чого виникає новий варіант вирішення (новоутворення) або ж відомий спосіб гнучко пристосовується до нових умов, набуваючи нових якісних характеристик.

Саме такі вміння відкривають можливість легко і швидко знаходити і приймати вірні рішення в непередбачуваних ситуаціях, які досить часто виникають в професійній діяльності вчителя.

Розрізняють вміння первинні і вторинні (більш досконалі, які формуються на основі первинних). Перші ґрунтуються на конкретних практичних знаннях або алгоритмах і забезпечують проміжні дії, в результаті багаторазового повторення яких формується навичка, а їх усвідомленість поступово зникає. Навичка

ж стає автоматизованим компонентом більш складного вміння.

Різниця між простим і складним полягає в тому, якого характеру і складності дії вони забезпечують і якого об'єму знань потребують. Рівень складності вмінь є прямо пропорційним рівню складності дій, які вони забезпечують.

Первинні вміння, що є передумовою для переходу елементів знань в навичку, взаємодіючи між собою, з новими знаннями та навичками, які формуються на їхній основі, постійно ускладнюються і набувають нових характеристик. Причому вони тим багатші і різноманітніші, чим багатші знання і навички, які лежать в їх основі.

Таким чином, класичний ланцюжок «знання – вміння – навички», як справедливо відмічає К.К. Платонов [240, с. 81], неповно відображає кінцеву мету педагогічного процесу. Більш повно і правильніше буде представити його у такому варіанті: знання – первинні вміння – навички – знання – вторинні вміння.

Таким чином, аналіз сутності та чітке розмежування понять «вміння» і «навички» при підготовці вчителя сприяє цілеспрямованій орієнтації даного процесу на набуття вторинних вмінь, які формуються не шляхом вправ, а на основі взаємозв'язку знань та навичок, перетворюючись в гнучкі структури, що спроможні забезпечити результативність такої ж гнучкої за своїм характером педагогічної діяльності.

При розгляді проблеми співвідношення понять «знання» і «вміння» перед нами виникали проміжні проблемні питання: реалізуються знання в процесі функціонування того чи іншого вміння як його компонент, чи забезпечують це функціонування?; чи можна вважати вміння застосуванням знань на практиці?; які знання і за яких умов перетворюються в фундамент високорозвинених вмінь?

Питання про те, чи є знання в функціональним структурним компонентом вмінь чи вважаються їх основою, має принципове значення.

Якщо знання, поряд з навичками, вважати двома головними структурними компонентами вмінь, то для оволодіння останніми достатньо засвоїти необхідний запас знань і сформувані навички.

Однак багаточисельні факти свідчать про те, що досить часто, добре засвоївши програмовий матеріал, тобто отримавши все необхідне для здійснення тієї чи іншої діяльності, а також озброївшись навичками, людина губиться в нових нестандартних умовах. Навіть при великому їх запасі вона попадає «впросак» в ситуаціях, які вимагають самостійного, непередбаченого заздалегідь рішення.

Таким чином, при наявності того, що разом складає структуру вмінь (знань і навичок), відсутні самі вміння, які пов'язані з діями в нових умовах.

З іншого боку, з цієї причини знання часто перетворюються в самоціль замість того, щоб бути засобом для досягнення цілі. Стратегічна ціль (формування вмінь) декларується або «мається на увазі», а на практиці вирішуються тільки тактичні цілі: засвоїти знання і сформуванати навички.

Було б невірно вважати вміння дією або системою дій, яка складається з названих вище структурних компонентів, оволодіння якими призводить саме по собі до формування вмінь. На наш погляд, знання – це ті теоретичні позиції, якими керується людина, плануючи, організовуючи і контролюючи дії.

Така позиція дозволяє зробити висновок про те, що визначення вміння як застосування (використання) знань на практиці не відображає суті даного поняття: людина може застосовувати знання на практиці все життя, так і не володіючи вміннями, тобто не вміючи переносити засвоєний раніше досвід в змінні умови.

Питання про те, які знання і за яких умов перетворюються в фундамент вмінь і стають керівництвом до дій в нових умовах, також має принципове значення, бо дуже часто знання – це тільки «засвоєна інформація», від якої студент звільняється після екзамену, або вона залишається мертвим багажем, не викликаючи ніякої післядії.

Аналіз психолого-педагогічної літератури в аспекті розв'язання поставленого питання дозволив прийти до наступних висновків.

По-перше. Предметні знання нерідко взагалі не торкаються свідомості і не відображаються в ній, а проходять повз і зникають, не залишаючи сліду, або на якийсь час відображаються у свідомості, механічно приєднуючись до наявного досвіду, але ніяк не розвиваючи людини, не впливаючи на її поведінку, з чисто прагматичних цілей: відповісти на семінарі, скласти екзамен і тощо).

Основою ж умінь і подальшого розвитку особистості можуть стати лише ті знання, які не тільки прийняті і відображені, але й збережені. Однак збережені не в формі гіпотетичного, словесного знання, яке ніяк не визначає поведінки і діяльності людини, а знання дієвого, тобто такого, яке є реальним керівництвом до дій та регулятором поведінки.

Такими знаннями можуть стати лише *особистісно значущі* знання, оскільки, як справедливо зауважує Є.М. Ільїн, «здоровий розум... по всякому чинить опір абстрактному знанню, яке ні сьогодні, ні завтра, ні тут, ні там ніяк себе не проявить» [128, с. 135].

Як і в процесі фізичного розвитку людини її організмом може бути засвоєна лише їжа з цінними мікроелементами, а не просто та яка заповнює шлунок, так і бути основою вмінь, тобто «прорости в особистість» і стати керівництвом до дій можуть лише ті знання, які набувають особистісного, суб'єктивного смислу.

Таким чином, як доречно наголошує В.Є.Чудновський, «для того, щоб знання стали діючими, необхідно щоб їм передувало переживання істинності цих знань, їх необхідності, потреби в практичній реалізації» [327, с. 40].

По-друге. Закласти міцний фундамент умінь неможливо шляхом «прямих поставок» навіть цінних і актуальних для особистості знань, оскільки стати їх носієм ще не означає вміти, тобто набути відповідного досвіду діяльності. Людина прямою передачею знань ніколи не навчиться діяти. Тільки ті знання стануть способом успішних дій, які будуть не просто передані і засвоєні у формі готових висновків, а набуті шляхом власних зусиль, оскільки самі по собі висновки не мають цінності без того розвитку, який до них призвів і того розвитку, до якого вони призведуть далі.

На думку В.В.Давидова, навіть навчальна діяльність не може здійснюватись на основі «деяких вже сформованих знань, переданих в готовому виді», хоч і виконується «певна навчальна робота» [92, с. 81].

Отже, в основу вмінь можуть бути покладені лише ті знання, які не нав'язуються ззовні у формі готових висновків, а які «дозрівають», формуються в результаті створення таких умов, при яких особистість вміло підводиться до самостійних висновків, стаючи не пасивним їх споживачем, а активним творцем.

По-третє. У зв'язку з тим, що «...вміння являють собою не механічну комбінацію, а все «новий і новий сплав» знань, навичок, досвіду і творчих можливостей» важливо створювати умови для такого сплаву у кожній новій ситуації [142, с.26].

Це стає можливим лише у тому випадку, коли оволодіння знаннями як основою вмінь передбачає обов'язкове оперування ними, вільне володіння. А ще краще, коли це одночасний процес, при якому засвоювані знання відразу «включаються в роботу», функціонують. Інакше нерідко вони так і залишаються знаннями відображального, фотографічного плану, а коефіцієнт їх корисної дії досить низький. «Знання не повинні лежати в нас мертвим вантажем, а весь час крутитись, кишіти, зв'язуватись між собою, перевірятись спостереженнями» [228, с. 54].

Таким чином, тільки такі, діяльні і гнучкі, знання допоможуть успішно орієнтуватись в непередбачуваних умовах шкільного життя,

а їх засвоєння має забезпечуватись створенням умов для їх паралельного функціонування, «оскільки система знань без достатньої динаміки веде до педантизму, до застою і до шаблону» [267, с.369].

По-четверте. Спираючись на структурно-номінативну модель наукового знання, ми прийшли ще до одного висновку: вміння не можуть базуватись лише на знаннях, що в методології науки називаються «логіко-лінгвістичними» [40], засвоєння яких нерідко відбувається на чисто термінологічному рівні з установкою на завчання і відтворення.

Окрім них в основу вмінь має бути покладена система знань «прагматико-процедурних» [41], тобто *знань методів і способів* теоретичних і практичних дій. Ми не кажемо «про методи і способи», оскільки знати про методи і способи – це знову ж таки залишатись на рівні «логіко-лінгвістичної» системи («декларативних» знань, до яких відноситься визначення методів, їх класифікація і т.п.) і не вміти ними користуватись на практиці. Такі знання ще не формують самого методу.

Слід зауважити, що надійною опорою для формування вмінь є система знань «проблемно-евристичних» [41]. На відміну від догматичних установок, які часто сковують розумову активність і стають гальмом самостійних дій, новаторських рішень, проблемні знання дають простір для критичного ставлення до таких установок, для заперечення застарілого, для виникнення нових, оригінальних способів діяльності, тобто забезпечують можливість успішно орієнтуватись в нестандартних ситуаціях, освоювати все нові і нові проблеми, знаходити оптимальні способи їх розв'язання.

Інакше кажучи, саме проблемні знання, орієнтуючи на критичне ставлення до змісту, який надрукований в підручнику або ж повідомляється, формують пошукову і творчу поведінку, яка, як вже було відмічено вище, є критерієм високорозвинених умінь. Значення їх і в тому, що разом з ними закладаються прагнення до подолання стереотипів.

По-п'яте. Якщо вміння, на відміну від навички, пов'язано з «неповторною дією», оскільки в кожній новій ситуації воно проявляє себе по-новому, – значить в основу його повинні бути покладені знання не рецептуального, а принципового характеру, що являють собою вихідні теоретичні позиції, які забезпечують вибір оптимального варіанту дій. Саме такі знання (не у формі окремих рецептів, правил, а у формі принципів) зможуть відкрити перед їх володарем альтернативу дій.

У зв'язку з цим теза І.С.Бургіна про доцільність виділення такого

наукового розділу, як методологія педагогічної практики, який би давав вчителю або викладачу ЗВО «загальні стратегічні орієнтири в їх роботі» [41, с. 76], прямо стосується проблеми вмінь.

Цілком очевидно, що сама по собі ерудованість не може бути показником високорозвиненого вміння, бо його рівень визначається не стільки об'ємом знань, скільки глибиною проникнення людини в їх сутність, а знань – в свідомість. Отже, вони повинні бути не лише закарбовані в пам'яті, а, ґрунтуючись на потребах та інтересах, заглибитись в людину настільки, щоб стати структурним компонентом її особистості. Якщо знання залишаються поверховими, неглибокими, то вони утворюють вміння такого ж рівня і характеру.

Чим глибше людина заглиблюється в знання, тим глибше вони проникають в неї. З одного боку, це сприяє утворенню все нових і нових асоціативних зв'язків та комбінацій з уже відомими знаннями, що стає основою нових вмінь. З іншого боку, такі знання вступають у взаємозв'язок з глибинними якостями особистості, які наповнюють їх творчим змістом і розширюють, за словами С.Л. Рубінштейна, діапазон нових можливостей особистості до засвоєння нових знань, їх застосування і творчого розвитку [262, с. 138].

Така логіка міркувань дає відповідь на питання: «Чому знання нерідко стають мертвими, а значить неспроможними матеріалізуватися в спосіб діяльності і стати керівництвом до дії?»

Одна з причин, на наш погляд, якраз і полягає у відсутності глибини, бо «енергетичний заряд», тобто здатність функціонування, вони отримують, вступаючи у взаємодію з глибинними якостями особистості, зокрема, зі здібностями, які В.Д. Шадріков визначив як «властивості функціональних систем, що реалізують окремі психологічні функції», які проявляються в успішності і якісній своєрідності виконання дій [331, с.40].

Розвиваючи положення цього вченого про те, що здібності виявляються у взаємодії речей, функціонуванні систем, ми прийшли до висновку, що вони такою ж самою характеристикою (функціональний) наділяють взаємодіючі з ним системи, в даному випадку знання.

Таким чином, ми вважаємо, що не всі знання стають базою, основою вмінь, а тільки ті, які являють для майбутнього вчителя суб'єктивну цінність; мають характер висхідних теоретичних позицій, якими керується людина, діючи в тій чи іншій нестандартній ситуації. Дані теоретичні позиції неможливо нав'язати і вкласти в готовому вигляді у свідомість майбутнього вчителя в формі простого механічного переносу – вони повинні дозріти самостійно в результаті пошукової поведінки під керівництвом викладача.

Поряд з суб'єктивним значенням ці знання повинні мати проблемний характер, а також являти собою певну систему, яка включає в себе не тільки «декларативні (описові)», але й процедурні знання. Маючи проблемний характер, такі знання активізують глибинні якості особистості, тобто здібності, які створюють внутрішні умови для вдосконалення вмінь.

Урахування взаємозалежності між знаннями та здібностями, з одного боку, а також знаннями, навичками та уміннями, – з іншого, є, на наш погляд, важливою умовою успішного формування педагогічних умінь, як одного з найважливіших складників загальнопедагогічної компетентності вчителя.

Безсумнівно, що найважливішим компонентом загальнопедагогічної компетентності є той обсяг *знань*, які потрібно засвоїти педагогу в процесі його загальнопедагогічної та спеціальної підготовки. Знання у методології науки визначаються як *узагальнений соціальний досвід, усвідомлений людиною, який вона може відтворити та передати іншим*. До речі, і слово студент дослівно перекладається як «жадібний до знань». Одне з найважливіших завдань професійної діяльності викладача вищої школи – переконати студента у тому, що будь-яким практичним діям передують знання. Вміння – це знання у дії.

Необхідно розрізнити знання теоретичного характеру (типу «що?») і практичного (типу «як?»), тобто описові знання і знання про способи діяльності. Різницю можна проілюструвати такими двома висловами:

- «По-справжньому знає камінь не той, хто його роздобув і пізнав таємницю структури, а той, хто з нього храм побудував».

- «Якщо ви дасте голодній людині рибу, вона буде ситою лише один день, але якщо ви навчите її ловити рибу, – вона може бути ситою все своє життя».

Однак, якщо даний компонент загальнопедагогічної компетентності розглядати з позицій формування особистості педагога, то до цих двох видів знань необхідно додати ще і *розищення загального світогляду*. Адже вчитель-предметник – це лише частина вчителя. Справжній педагог той, який виходить за рамки свого предмету у світ, у життя. Американський педагог Джон Стюарт Блеккі в своїй книзі «Про самовиховання моральне, розумове, фізичне» цілком справедливо стверджує: «Немає сумніву в тому, що так званий чистий спеціаліст завжди людина обмежена». Вона ніколи не буде знати достатньо, якщо не буде знати більше, ніж достатньо. В цьому плані цікавою є також теза Ліхтенберга: «Хто не розуміє нічого, окрім хімії, той і її розуміє недостатньо». Так, одного

разу до професора медицини звернувся студент-першокурсник із запитанням: «Що мені необхідно читати для того, щоб стати гарним лікарем?» – «Читайте «Дон Кіхота». Відповідь була настільки несподіваною і парадоксальною, що студент від здивування вигукнув: «Як же так, професоре, невже медицина не заслуговує на належну увагу, і мені необхідно читати тільки Сервантеса?» – «Ні, – відповів професор, – ви абсолютно не зрозуміли суті моєї поради. Я хотів вам сказати, що окрім медицини як науки вам, як майбутньому лікарю, необхідно збагнути велику таємницю Дон Кіхота». А відомий вчений А.Ейнштейн стверджував, що для його наукових відкриттів письменник Ф.Достоевський давав набагато більше, ніж відомий математик і фізик Гаус, якого він вивчав як спеціаліст.

У сучасних умовах дуже важливо працювати з *логічною структурою* знань. Однак часто студенти мають справу не з знаннями, а лише з певною інформацією, краще або гірше організованою. А основний спосіб роботи з інформацією – запам'ятовування. Щоб інформація перетворилась у знання, студент повинен зрозуміти її сутність, добре осмислити. Г. Спенсер говорив, що «не те знання цінне, яке накопичується у вигляді розумового жиру, а те, яке перетворюється в розумові мускули».

«Будь-який вищий навчальний заклад, – пише у книзі про виховання вихователя В.О.Босенко, – повинен навчитись так вчити свого підопічного, щоб знання його були не просто цінним вантажем, а методом пізнання, способом освоєння будь-якої *нової* ситуації» [36, с. 95]. А оскільки ми не знаємо, які проблеми нас чекають попереду, ми повинні навчити знанням *фундаментальним*, тому що лише вони можуть стати теоретичними позиціями розв'язання все нових і нових проблем. Про це досить образно говорив ще Я. А. Коменський: «...архітектор, плануючи побудувати міцну будівлю, заготовляє не соломку, не болото, не лозу, а каміння, цеглу, міцне дерево і тому подібний матеріал». А садівник, який «бажає, щоб поле, виноградник, сад давали плоди, засіває їх не бур'янами, не кропивою, не чортополохом, а благородним насінням і рослинами» [153, с.272].

Як правило, ми орієнтуємо студента (навіть під час організації самостійної роботи) переважно на знання, а по суті, на засвоєння чужих думок в той час, коли основною метою освіти, як стверджував Герберт Спенсер, є не знання, а дії на основі цих знань. Ще відомий Епікур у свій час виголошував думку про те, що найголовнішою ознакою повного знання є вміння *швидко* користуватись набутими знаннями на практиці. А один із афоризмів твердить: знання – це ще не мудрість, мудрість – це застосування знань.

«Щоб отримати статус знань, – зауважує А.О.Вербицький, –

інформація з самого початку має примірятися до дії, засвоюватися в її контексті» [49]. З іншого боку знання лише тоді стають керівництвом для дії, коли вони є перевіреними практикою, коли є результатом пізнання дійсності, її адекватним відображенням.

Перш за все, мається на увазі *досвід репродуктивної діяльності*, який проявляється в уміннях відтворювати знання та елементи тієї чи іншої діяльності за певним заданим зразком, тобто копіювати відомі способи діяльності. Однак, якщо процес вивчення того чи іншого предмета обмежити лише засвоєнням знань і формуванням репродуктивних вмінь, то такий процес не стає механізмом розвитку особистості. Він, навпаки, може гальмувати цей розвиток певними рамками усталеної системи дій. Зупинитись на репродуктивному рівні засвоєння знань – значить губитись у новій, незвичній ситуації, будучи нездатним вийти за рамки завченого, звичного, стереотипного. Нерідко ж зміст страждає від декларативності, схематизму, описовості, надмірного вживання цитат і орієнтує студента на лише репродуктивний рівень його засвоєння.

Психолог Ю. Матюшкін говорив, що зазубрені способи дій у багатьох випадках стають психологічним бар'єром, що закриває доступ до нового способу дії [194]. І дійсно, ми досить часто застигаємо в усталених рамках, в стереотипі, що стає перешкодою до дальшого творчого росту. Саме тому, боячись звикнути до шаблону, окремі художники, які досягають піку слави, пишуть картину під чужим іменем, а потім спостерігають, як її оцінюють.

Важливість третього компоненту змісту можна підкреслити поетичними рядками поета М.Риленкова: «Хоть выйди ты не в белый свет, а в поле за околицу, пока ты шел за кем-то вслед, дорога не запомнится. А вот куда б ты ни попал, и по какой распутице, дорога та, что сам искал, вовек не позабудется».

Мова йде про *досвід пошуково-творчої діяльності*, який проявляється в:

- перенесенні знань і умінь в нову ситуацію;
- пристосуванні відомих способів діяльності до нових умов;
- баченні нових проблем та шляхів їх розв'язання;
- створенні принципово нового, власного способу розв'язання проблем.

Даний компонент загальнопедагогічної компетентності вчителя формується шляхом розв'язання проблемних ситуацій, нестандартних творчих завдань, які надзвичайно важливо закладати у зміст сучасних посібників та підручників з навчальних дисциплін, окрім самого навчального матеріалу та завдань на його відтворення. Досвід пошуково-творчої діяльності найкраще набувається при

застосуванні проблемних методів навчання, які включають студентів у самостійний пошук знань, у навчання через відкриття. Порівняйте, як своїх пташенят годує ластівка, передаючи їжу у готовому виді з рота до рота (пояснювально-ілюстративне навчання), і квочка, яка не дає курчатку зернини до рота, а кидає на землю і вчить брати її самостійно(проблемне навчання).

За словами відомого педагога А. Дістервега, поганий вчитель подає істину у готовому виді, а гарний вчитель вчить знаходити її самостійно. В одній зі своїх книг він пише: «Розвиток і освіта жодній людині не можуть бути дані або повідомлені ззовні. Кожний, хто бажає до них прилучитися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власною напругою. Ззовні він може отримати тільки поштовх...» [96, с. 374].

Усім нам відомі поетичні рядки відомого українського поета М. Рильського: «Ми працю славимо, що в творчість перейшла». Перефразувавши їх в контексті творчого компоненту змісту освіти, можна сказати: «Ми пошук славимо, що в творчість перейшов». Для формування названого компоненту у зміст практичних занять обов'язково повинні бути закладені творчі завдання, проблемні педагогічні ситуації і т. ін.

Досліджуючи теоретичні та методичні аспекти проблемного навчання, А. Фурман у книзі «Проблемні ситуації в навчанні» [312] чітко характеризує змістові компоненти навчальної проблемної ситуації (див. табл. 1.1).

Зауважимо, що не кожна проблемна ситуація формує досвід творчої діяльності. Інколи проблемна ситуація може так і залишитись ситуацією «в собі», не реалізувавши своїх потенційних можливостей щодо розвитку творчого мислення. Завдання викладача: *потенційну проблемну* ситуацію перетворити в *реальну* і формувати на її основі досвід пошукової аналітичної діяльності.

Цей процес має чітку послідовність:

1. *Чітке формулювання* викладачем проблеми, що дає можливість *збагнути* її сутність *зацікавитись* нею та викликати *бажання* її розв'язати.

2. *Включення* студентів у пошукову діяльність.

3. *Розгортання* проблемної ситуації та *спрямування* студентів за допомогою навідних питань та аналогій на вірний шлях її розв'язку. Тобто вміле *керування* процесом пошуку.

4. *Розв'язання* проблемної ситуації, тобто знаходження оптимального варіанту її вирішення. Розв'язання може здійснюватись двома шляхами:

а) на основі зовнішньої стимуляції, навідних питань, аналогій

студент *конструює (моделює)* особистий варіант розв'язку; б) викладач *демонструє* зразок, який стає надбанням особистості студента у вигляді провідної ідеї, що перетворюється у конструктивний принцип дій у подібних ситуаціях.

Таблиця 1.1

Змістові компоненти навчальної проблемної ситуації

Формування	1. Виникнення	Зіткнення з незрозумілим утрудненням, виникнення здивування, бажання дізнатись, зрозуміти. Загострення суперечності, невідповідності. Пізнавальна потреба в новому знанні, чи способі дії.
	2. Становлення	Аналіз зв'язків, відношень та інших характеристик пізнавального об'єкту. Приблизне розмежування відомого і невідомого у проблемній ситуації. Утворення пізнавального мотиву, словесне формулювання проблеми.
Розв'язання	3. Розв'язування	Висунення припущень щодо напрямку розв'язання проблеми. Формулювання гіпотез. Доведення основної гіпотези.
	4. Зняття	Перевірка розв'язку. Перенесення виявлених способів дії на розв'язок інших проблемних задач; використання здобутих знань у нових умовах.

Необхідною умовою для будь-якої творчості є обмеженість для більш глибокого проникнення в сутність поставлених завдань. Про це переконливо сказав Гете: «Кто много хочет, будь готовым к бою; закон творит свободные создания, и мастер тот, кто пыл свой ограничил».

Наступний компонент загальнопедагогічної компетентності вчителя – *досвід емоційного-ціннісного ставлення* до навколишньої дійсності (система морально-естетичних поглядів, цінностей, що виражають ставлення особистості до світу, діяльності, до людей, до самої себе, а також до тих знань, якими їй необхідно оволодіти, вивчаючи той чи інший предмет). Знання успішно будуть засвоюватись лише тоді, коли викладач буде дивитись на них не лише «очима програми», а, перш за все, «очима самих студентів», інакше кажучи, навчальний матеріал має відповідати інтересам та потребам студентів, бути для них особистісно значущим. Оскільки, як

стверджував Є. Льїн, «здоровий розум... усякими способами чинить опір абстрактному знанню, яке ні сьогодні, ні завтра, ні тут, ні там ніяк себе не проявить [127].

Як і в процесі фізичного розвитку людини її організмом може бути засвоєна лише їжа з цінними мікроелементами, а не та, яка лише заповнює шлунок, так і «прорости в особистість» і стати регулятором її діяльності зможуть тільки ті знання, які набудуть особистісного, суб'єктивного смислу. «По-справжньому будеш знати лише те, що любиш», – теза Є.М. Льїна, яка повинна стати одним із керівних принципів формування змісту освіти та його вивчення. В. Тендряков у своїй повісті «Ніч після випуску» говорив про нелюбов учнів до навчального предмету, який неможливо було не любити, і пояснював це тим, що вивчення цього предмета(літератури) перетворювалось у засвоєння одних і тих самих готових формул. «Вся література, – писав він, – набір сухих формул, які неможливо ні любити, ні ненавидіти. Література, яка не хвилює, – вдумайтесь! Це така ж сама нісенітниця, як, скажімо, піч, яка не гріє, ліхтар, який не світить».

Говорячи про дисципліни педагогічного циклу, слід особливо підкреслити, що педагогіка – та сфера, до якої має стосунок кожний. Саме тому дуже важливо здійснювати пошук загальнозначущої думки. Вона і зв'яже викладача зі студентом, а студента з навчальною дисципліною (педагогікою).

Закладаючи базисний компонент змісту навчального предмета (знання), необхідно орієнтуватись не стільки на їх кількісну, скільки на якісну характеристику. Мова йде про знання на їх особистісному рівні, тобто ті, які мають стати власним надбанням особистості. Звісно ж, що однією з найважливіших умов якості знань студентів є якість знань самого викладача, який організовує процес їх переведення у внутрішній план особистості студента.

Кожен названий компонент загальнопедагогічної компетентності вчителя відображено схематично на рис. 1.2.

Визначені Радою Європи базові компетенції необхідні будь-якому спеціалісту, але в контексті підготовки майбутніх учителів набувають особливого значення. Вони дозволяють педагогам інтегруватись у широкий світовий соціокультурний контекст, що передбачає: усвідомлення багатозначності позицій і поглядів на те чи інше педагогічне явище; здатність передбачати та планувати наслідки вчинків, дій, прогнозувати близькі й віддалені результати педагогічної діяльності; уміння ефективно користуватись інформацією, яка дуже швидко поширюється й оновлюється.

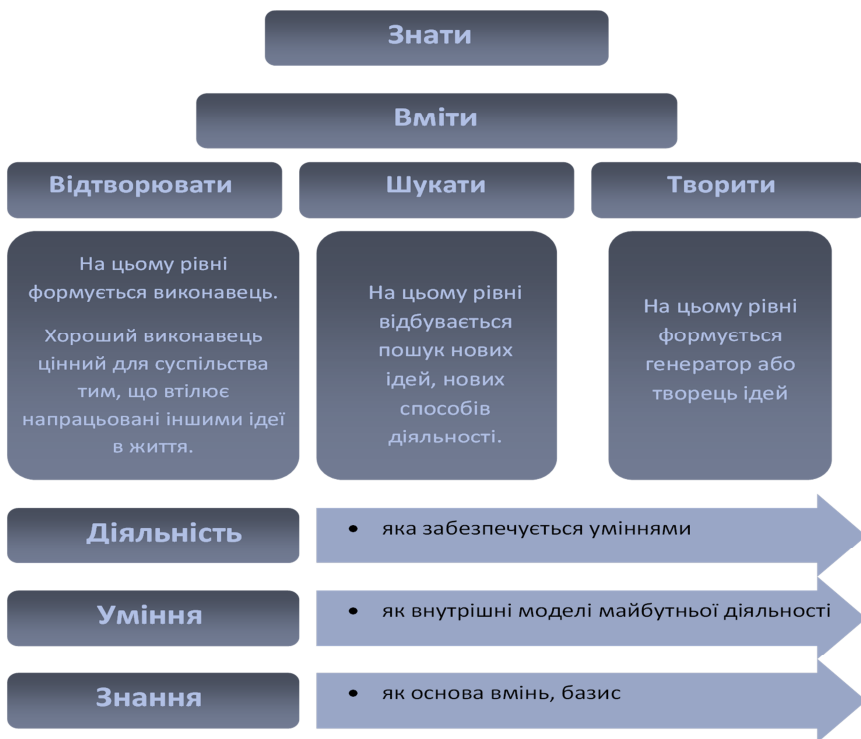


Рис. 1.2. Компоненти загальнопедагогічної компетентності вчителя

Визначення загальнопедагогічної компетентності вчителя також визначається її впливом на освітній простір загалом, оскільки вона при певних умовах може стати механізмом поступової переорієнтації домінуючої освітньої парадигми із переважною трансляцією знань на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, тотожних здатності випускника до виживання й стійкої життєдіяльності в умовах сучасного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно- й комунікаційно-насиченого простору (Г. Селевко [269]); провідним способом / механізмом налагодження та реалізації оптимального зв'язку між наявними знаннями та реальною професійною ситуацією (Дж. Равен [254]); орієнтиром педагога на цілі-вектори освіти: успішне навчання, самовизначення (самодетермінацію), самоактуалізацію, соціалізацію й розвиток індивідуальності, що забезпечує якість освіти (Е. Зеєр [117]; М. Нікандров [209]); методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу й успішної інтеграції вітчизняної освітньої системи в загальноєвропейський і світовий освітній простір

(Г.Селевко [269]); реалізатором такого виду освіти, що не зводиться до знанневоорієнтовного компонента, а передбачає цілісний індивідуальний досвід розв'язання майбутніми фахівцями професійних і життєвих проблем, виконання ключових, наближених до соціальних сфер, функцій, соціальних і професійних ролей, компетенцій, оволодіння певною системою діяльності (Л. Коган [146]).

У сучасних дослідженнях українських науковців (Н. Бібік, В. Кравцов, В. Кремень, В. Лозовецька, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Пироженко, В. Радул, О. Савченко, Л. Сохань та інші), присвячених фаховій професійній підготовці спеціалістів, доведено, що професійна компетентність дозволяє: перейти у професійній освіті від її орієнтації на відтворення знань до їх творчого застосування; покласти в основу стратегії освіти підвищення гнучкості її форм і методів, спрямованих на розвиток пізнавальної активності та самостійності; забезпечити пріоритет міждисциплінарно-інтегрованих вимог до результату освітнього процесу [155].

Пошук шляхів розвитку загальнопедагогічної компетентності вчителя зумовлює звернення до проблеми визначення контурів поняття професійної компетентності із виокремленням її структурних компонентів у проекції педагогічної освіти. Професійна й педагогічна компетентність стали предметом активного дослідження науковців лише з 90-х років минулого століття, що пов'язано, насамперед з визнанням у провідних країнах світу (США, країни західної Європи) значної ефективності компетентнісного підходу у загальній і професійній освіті.

Вітчизняні вчені по-різному тлумачать поняття професійно-педагогічної компетентності. Зазначимо, що це поняття у науковий обіг було введено вперше російським науковцем Н.В. Кузьміною, яка визначила його як «сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань» [175, с. 90]. Н.В. Кузьміна розглядає професійну компетентність педагога як його поінформованість й авторитетність, як властивість особистості, що дозволяє продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання, розраховані у свою чергу на формування особистості іншої людини.

Заслуговує на увагу в контексті дослідження загальнопедагогічної компетентності визначення професійної компетентності, запропоноване у словнику за редакцією академіка Н. Ничкало: «професійна компетентність – сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння

аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [155, с. 78].

В. Ю. Стрельников вважає, що під професійною компетентністю педагога необхідно розуміти глибоке знання педагогом навчально-виховного процесу, сучасних проблем педагогіки, психології та предмета викладання, а також уміння застосовувати ці знання у своїй повсякденній практичній роботі.

На основі аналізу різних підходів до тлумачення сутності професійної компетентності педагога можна зробити висновок, що сучасні науковці здатні розглядати професійну компетентність викладача як сукупність трьох складових компонентів – предметно-технологічного, психолого-педагогічного, загальнокультурного.

Зауважимо, що загальнопедагогічна компетентність учителя не зводяться до комбінації наукових відомостей, практичних умінь і навичок, а включає здатність і готовність особистості розв'язувати різноманітні проблеми у професійній діяльності, які її постійно супроводжують. Інакше кажучи, освітні результати (компетентності) є здатністю особистості розв'язувати реальні (професійні, комунікативні, особистісні, культурні) завдання. Тому основною метою підготовки майбутнього вчителя можна вважати формування активної, творчої особистості, що глибоко обізнана щодо свого предмету, володіє різноманітними методичними засобами, має ґрунтовні психолого-педагогічні та спеціальні знання, є ерудованою, культурною, творчою особистістю.

Виходячи з аналізу та узагальнення основних положень наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених з проблем сутності та шляхів формування загальнопедагогічної компетентності, визначемо основні його ознаки та складники: сукупність знань, умінь, навичок та досвіду творчої діяльності особистості; комплекс якостей особистості, що поєднують в собі мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та емоційний компоненти, які забезпечують здатність педагога успішно здійснювати педагогічний процес і забезпечувати його результативність; здатність педагога ефективної взаємодії з учнями, іншими педагогами та батьками;

Отже, вчитель має загальнопедагогічну компетентність, якщо він оволодів сукупністю психолого-педагогічних і спеціальних знань, умінь, навичок та досвіду творчої діяльності; загальним світоглядом; комплексом якостей, що поєднують в собі мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та емоційний компоненти; здатністю до ефективної взаємодії з учнями, іншими педагогами та батьками; здатністю до адекватного осмислення і практичного вирішення проблемних педагогічних ситуацій, що супроводжують професійну

діяльність. Її складниками є когнітивний, мотиваційно-ціннісний та комунікативний.

Ґрунтуючись на нормативних документах Міністерства освіти і науки України щодо підготовки учителів, Державного стандарту освіти та галузевих стандартів, визначимо комплекс загальнопедагогічних компетенцій, які входять до структури загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя:

- володіє культурою мислення, здатен до узагальнення, аналізу, сприйняття та критичного оцінювання наукової інформації, визначення мети та шляхів відбору шляхів її досягнення;
- здатен долати стереотипи, проявляти гнучкість мислення;
- готовий здійснювати особистісно-орієнтований підхід під час навчання, створювати творчу атмосферу під час уроку, стимулювати інтерес до пізнавальної діяльності;
- здатен використовувати теоретичні знання при вирішенні практичних завдань та розв'язанні педагогічних ситуацій, здійснювати моніторинг досягнень учнів з предмету;
- володіє методами педагогічного дослідження у професійній діяльності;
- здатен використовувати методи математичної обробки інформації, теоретичного й експериментального дослідження;
- готовий здійснювати свою професійну діяльність з урахуванням прийнятих у суспільстві моральних і правових норм, додержуватися правил педагогічної етики;
- готовий до взаємодії з колегами, учнями та їх батьками; здатен працювати в колективі, виконуючи свої обов'язки творчо та у взаємодії з іншими членами колективу;
- здатен відстоювати свої позиції в професійній сфері, знаходити компроміси й альтернативні рішення;
- готовий використовувати методи та прийоми самовиховання для підвищення адаптаційних резервів організму й укріплення здоров'я;
- здатен розуміти сутність і значення інформації для розвитку сучасного інформаційного суспільства, усвідомлювати ризики та загрози, що виникають у цьому процесі, дотримуватися головних вимог інформаційної безпеки;
- здатен орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного суспільства;
- здатен використовувати Інтернет-технології; локальні мережі; бази даних; інтерактивні дошки тощо.

- здатен працювати з інформацією в глобальних комп'ютерних мережах, розробляти власні електронні продукти, розповсюджувати власний досвід викладання навчальних дисциплін;

- готовий використовувати основні методи, способи та засоби отримання, збереження, переробки інформації, готовий працювати з комп'ютером як засобом збереження та управління інформацією;

- готовий до особистісного та професійного самовдосконалення, саморозвитку, самонавчання, саморегулювання, самоорганізації, самоконтролю;

- здатен аналізувати й оцінювати кращі педагогічні досягнення в галузі методики викладання, формувати власну методику викладання, застосовувати новітні засоби й технології під час викладання конкретного предмету;

- здатен відслідковувати нові наукові розробки, прогнозувати можливості їх застосування в навчальному процесі.

Зміст загальнопедагогічної компетентності можна представити у вигляді сукупності таких складових:

- 1) сукупність психолого-педагогічних знань, умінь навичок і ставлень, досвіду пошукової та творчої діяльності;

- 2) система кваліфікаційних знань та спеціальних професійних компетенцій;

- 3) сукупність загальнопедагогічних здібностей та особистісних якостей педагога (самостійність, цілеспрямованість, вольові якості тощо);

- 4) загальна культура та світогляд;

- 5) володіння педагогічними технологіями,

- 6) педагогічна майстерність,

- 7) здатність до інноваційної діяльності.

Вона включає наступні компетенції: пізнавально-інтелектуальну, загальнокультурну, діагностичну, прогностичну, організаторську, компетенцію у сфері інформаційних технологій (інформаційно-комунікаційну), аналітичну, комунікативну, громадянську, рефлексивну, компетенцію творчості, методичну, дослідницьку, особистісну, педагогічну майстерність.

Слід зауважити, що при визначенні загальнопедагогічної компетентності на перший план висуваються не спеціальні, а саме педагогічні та особистісні характеристики вчителя: тобто структура загальнопедагогічних знань, умінь, здібностей та особистісних якостей вчителя, його загальна культура, управлінські та організаторські можливості, а вже потім – кваліфікаційна компетентність, яка передбачає знання, уміння, навички з отриманої спеціальності.

Таким чином, загальнопедагогічна компетентність – це базова

характеристика фахівця, єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення навчальної та виховної діяльності; складна, багаторівнева, стійка особистісна структура, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, розвитку загальнопедагогічних здібностей та значущих для вчителя особистісних якостей, гармонійне поєднання яких в педагогічній діяльності дає оптимальний результат. Її якість визначається прагненням до безперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим ставленням до професійної діяльності. Домінуючим чинником у формуванні загальнопедагогічної компетентності ми вважаємо особистість учителя, його творчий потенціал.

Вона включає як змістовий, так і процесуальний компоненти і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення, що, в свою чергу, дає змогу здійснювати пошукову та творчу діяльність, самостійно здобувати нові знання, аналізувати діяльність учасників навчально-виховного процесу, приймати оптимальні рішення в непередбачених ситуаціях шкільного життя. Слід акцентувати особливу увагу на тому, що загальнопедагогічна компетентність є результатом освіти, самоосвіти і саморозвитку педагога.

Вчитель, який оволодів загальнопедагогічною компетентністю, успішно реалізує цілі та завдання навчально-виховного процесу, мотивований до педагогічної діяльності, досягає бажаних результатів у розвитку особистості учнів, чітко усвідомлює перспективу свого професійного розвитку, відкритий для постійного професійного зростання; збагачує і розвиває професійний досвід завдяки особистому творчому внеску; соціально активний та відданий педагогічній професії.

1.3. Вимоги до загальнопедагогічної підготовки сучасного вчителя в європейських країнах (М. Давидюк, Н. Лазаренко)

У розумінні європейських освітян процес професійного навчання майбутнього вчителя повинен бути спрямований не лише на становлення базових компетенцій для подальшої фахової діяльності, але й на формування творчого потенціалу, розвитку й удосконалення компетентностей у ході побудови кар'єри. У структуру професійної компетентності вчителя (у нашому розумінні йдеться про загальнопедагогічну компетентність) включають:

- готовність до різних видів педагогічної діяльності;
- здатність реалізувати себе в педагогічній праці;
- високі результати в розвитку школярів як суб'єктів навчальної діяльності;
- здатність створювати особистісно-орієнтоване середовище для навчання, виховання й розвитку учнів;
- відповідні психолого-педагогічні знання й уміння;
- навички навчально-виховної роботи з дітьми [87; 252; 368].

Підставами для такого змістового наповнення загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя вважаємо значну кількість практико-орієнтованих дисциплін, що складають курікулуми для більшості програм професійної підготовки вчителя в закладах різних рівнів і типів. Ми маємо зважати ще й на той факт, що системи педагогічної вищої освіти в європейських країнах вирізняються поліваріативністю й багаторівневістю – що є наслідком культурної історії цих країн. Виникнення принципово нових моделей професійного педагогічного навчання відбувається в результаті невідповідності наявної системи знань новій соціальній ситуації.

Загальнопедагогічна компетентність учителя сприяє успішному виконанню всіх його професійних функцій, реалізуючи які, він виконує різні конкретні види педагогічної діяльності. Для успішного виконання цих функцій і видів діяльності вчителю необхідне знання методологічних основ педагогічної науки, теорії освіти і навчання (дидактики), теорії виховання, теорії управління й керівництва школою. Таким чином, основу загальнопедагогічної компетентності становить система загальнопедагогічних знань [2].

Відображаючи різні аспекти педагогічної діяльності, така система є єдністю знань про суть і зміст педагогічної діяльності, з одного боку, і про науково обґрунтовані способи її організації – з іншого. Одні види знань безпосередньо включаються в практичну діяльність, інші – опосередковано. У структурі загальнопедагогічних

знань можна виділити ряд елементів:

- 1) знання фундаментальних ідей, концепцій, законів і закономірностей розвитку педагогічних явищ;
- 2) знання провідних педагогічних теорій, основних категорій і понять;
- 3) знання основоположних педагогічних фактів;
- 4) прикладні знання про загальну методику навчання і виховання школярів [358; 359].

Зважаючи на досвід зарубіжних учених, Дж. Равен (2001) провів аналіз видів компетентності, необхідних для ефективного викладання. У його дослідженнях встановлено, що ефективні вчителі володіють такими професійно-особистісними характеристиками (здібностями, здатностями):

- здатністю осмислювати особисті якості своїх учнів і опікуватися їхнім розвитком, помічати, передбачати й ураховувати реакцію учнів;
- здатністю на практиці демонструвати власні уподобання й системи цінностей і глибоко особисті способи мислення й переживань;
- здатністю розуміти й успішно впливати на зовнішні щодо школи соціальні чинники [254].

На основі запропонованої класифікації здатностей ефективного вчителя вибудовується сьогодні більшість систем професійної педагогічної підготовки в Європі. Розглянемо найбільш популярні моделі й спробуємо класифікувати підходи до формування загальнопедагогічної компетентності вчителя на європейському континенті.

Істотною відмінністю систем підготовки вчителів у Західній Європі є альтернативні шляхи одержання професії через програми «ліцензованого вчителя (licensed)», «всебічно підготовленого вчителя» (articulated) на базі вищої освіти й отримання сертифікатів про професійну підготовку після додаткового навчання в регіональних центрах [87; 238; 253; 311].

До партнерства в справі підготовки майбутніх вчителів залучені досвідчені педагоги, центр професійної підготовки переноситься в школу. У основу розвитку педагогічної освіти в Західній Європі покладено ціннісні орієнтири суспільства, що рухається стрімкими темпами до полікультурної (поліетнічної, полілінгвістичної) спільності. Вони ґрунтуються на сталих, а також нових цінностях західної демократії: визнанні прав людини, автономії особи та її свободи, відповідальності, солідарності, толерантності. У затвердженні цих цінностей особливе місце належить новій генерації вчителя-європейця, якому постійно доводиться мати справу з

альтернативними джерелами інформації, носіями суперечливих цінностей тощо. У цих умовах змінюються й функції вчителя в шкільному класі – з транслятора знань він перетворюється на організатора й стимулятора самостійної пізнавальної діяльності учнів.

Упродовж останніх двох десятиліть у Західній Європі проводиться активна політика формування єдиного європейського простору, який став не тільки провідною ідеєю, навколо якої будувалася стратегія освіти. Єдиний європейський освітній простір може розглядатися як єдине духовне поле, характерними ознаками якого є сукупність загальних цінностей, інваріантна частина змісту освіти й сучасні педагогічні технології.

Нині сформувалася певна універсальна модель, що відповідає вимогам трьох зацікавлених сторін: держави, батьків і учнів. У рамках цієї моделі увагу акцентовано на розвитку професійних компетенцій майбутніх педагогів у чотирьох сферах:

- професійні цінності і особистісні якості;
- професійні знання;
- професійні якості;
- професійні дії [190, с.50].

Згідно з опитуваннями, проведеними кілька років тому представниками Національної асоціації директорів шкіл і профспілки вчителів у Великобританії, батьки хочуть, щоб їхніх дітей навчали кваліфіковані педагоги, що припускає відмінне володіння наочними знаннями, любов до предмета, здатність зробити кожного учня успішним (успіх учня в зарубіжній педагогіці розуміється як старання учня + кваліфікація викладача) [350, с. 1-45]. Особлива увага приділяється гармонійному синтезу професійних і особистісних якостей майбутніх учителів. Останні мають на увазі наявність таких характеристик: відданість своїй професії; організованість; толерантність; відкритість усьому новому; самокритичність; наявність почуття гумору; гнучкість; здібність вчителя до успішної соціалізації в освітньому середовищі.

Дослідження зарубіжного досвіду підготовки педагогічних кадрів свідчить, що в європейській педагогіці є виразне розуміння й визнання того факту, що завдання сучасного вчителя «більше не обмежуються навчальною аудиторією й процесом трансляції знань [31]. Професійна діяльність учителя передбачає:

- володіння передовими педагогічними методами;
- здатність до рефлексії процесів навчання і виховання;
- здатність формувати в учнів універсальні навчальні компетенції;

- уміння організувати привабливий для учнів простір;
- здатність вести ефективну викладацьку роботу в гетерогенних класах з учнями, що належить до різних культурних, соціальних і етнічних верств;
- здатність до саморозвитку й безперервного професійного зростання;
- уміння вибудовувати професійну діяльність в процесі продуктивної співпраці з учнями, батьками, шкільною адміністрацією [360].

Проведений нами огляд систем підготовки педагогічних кадрів в європейських країнах показав, що простота, доступність і творча спрямованість – ось головні принципи цих систем.

За наявності певних відмінностей, як між країнами, так і в рамках однієї держави, зміст початкової підготовки педагога (власне педагогічна освіта) зазвичай складається з того, що він викладатиме (знання навчального предмета – наочні знання, як їх називають у стандартах педагогічної освіти), як він викладатиме (знання педагогіки взагалі) і спеціальної педагогіки конкретного навчального предмета (методика), і кому він викладатиме (дитяча психологія). Оскільки викладання – це діяльність, той зміст підготовки необхідним чином припускає також практичну підготовку (практика).

За певної різноманітності в побудові можливої типології моделей формування загальнопедагогічної компетентності вчителя найбільш доцільним у контексті нашої розвідки представляється та, яка направлена на їх систематизацію з погляду історичної перспективи й описує нові тренди в педагогічній освіті. Тому вказуємо на два основних типи: традиційні (модель «нормальної школи» і академічний підхід) і сучасні (професіоналізація підготовки і альтернативні моделі швидкого входу в професію) (див. табл. 1.2).

Традиційні моделі підготовки представлені двома основними підходами: моделлю «нормальної школи» (Normal school tradition) і моделлю академічної підготовки (Academic tradition).

Історично перша модель «Нормальної школи», що набула поширення у Франції в кінці XXVIII століття (Ecole Normale) і пізніше в Європі (передусім у Великій Британії) і США, була заснована на двох основних принципах підготовки: у вчителя повинен бути вищий рівень освіти, ніж у його учнів (хоч би на ступінь вище), і майбутній учитель повинен освоювати майстерність навчання в реальному класі з реальними учнями під керівництвом досвідченого наставника [190, с.47-48]. Фактично, ця модель реалізовувала прогресивну для свого часу концепцію «лабораторної школи», яка не тільки демонструє майбутнім педагогам зразки

навчання (норми правильного навчання), але й пропонувала їх освоювати в умовах супервізії. До недоліків моделі можна віднести недостатню увагу до наочної і наукової підготовки вчителів. На даний час модель «нормальної» школи все ще істотно впливає на концепцію педагогічної освіти, що реалізовується в педагогічних училищах (коледжах) у підготовці вчителів для початкової школи й дошкільної освіти.

У основу такого підходу покладено уявлення про професію педагога як про ремесло (craft), якому можна навчитися тільки практично, в умовах, у яких є об'єкти такого «ремесла», – майстри, учні і досвідчені вчителі, що демонструють зразки своїх професійних дій. Самим же процесом підготовки є копіювання цих зразків, направлене на їх поступове адекватне відтворення.

Таким чином, зміст традиційної моделі підготовки педагога в загальному викладі складається з:

- блоку наочної підготовки (що викладати);
- блоку педагогічної підготовки;
- загальних методичних знань (способи навчання);
- спеціальних методичних знань (як викладати конкретний навчальний предмет – методика);
- блоку психолого-педагогічної підготовки (психологія учнів);
- блоку практичної підготовки.

У найзагальнішому вигляді модель підготовки (Route) визначає особливості взаємозв'язку змісту підготовки (формованих у вказаних блоках компетенцій), рівня підготовки (бакалавр /магістр) і послідовності освоєння основних блоків змісту.

Альтернативна «нормальній школі» модель підготовки педагогів – «академічний підхід» – виникла як свого роду антитеза Normal school tradition і пов'язана насамперед із підготовкою педагогів для основної і старшої школи. У цій моделі, направлений на підвищення наукового (наочного) компонента превалює вивчення академічних дисциплін, що становлять основу профільного для вчителя предмета. Акцент у програмах такого типу ставиться, передусім, на вивченні науки, формуванні здатності розв'язувати наукові проблеми й завдання (problem-solving). Педагогічному знанню, методиці викладання й практиці приділяється менша увага, хоча практика після закінчення таких програм у більшості випадків є обов'язковою. Випускник педагогічної програми, що реалізовує описану модель, стає не стільки вчителем-предметником, скільки предметником-вчителем, тобто експертом у певній галузі знання, що й переважає потому в його педагогічній праці.

Трансформація та ускладнення професійних завдань,

поставлених перед педагогами, і загалом місії вчителя в сучасному світі, пов'язані зі зміною цілей освіти, призводять до розуміння неадекватності традиційних моделей підготовки педагогів цим новим вимогам. Ні хороша академічна підготовка й наукове знання профільних предметів, ні освоєні рутинні педагогічні навички не гарантують досягнення нових освітніх результатів учнями, пов'язаних з формуванням одночасно глибоких наочних знань, здатності аналізувати проблеми, планувати свої дії, працювати в команді і т. д., тобто метапредметних і особистісних результатів (higher-order skills, social skills або 21-st century competencies). Розуміння такої суперечності привело до створення тренду, спрямованого на розуміння професійної діяльності педагога як здатності реалізовувати «комплексне навчання» (complex learning) [344; 368]. Педагог при цьому розглядається як практичний інтелектуал, тобто фахівець, що володіє професійним мисленням і здібністю до науково обґрунтованих професійних думок і рішень (decision-maker) на основі здобутої педагогічної освіти, складних проблем навчання й розвитку, пов'язаних з якісними змінами контингенту учнів (діти з ОВЗ, діти-мігранти, обдаровані діти і так далі). Такий педагог фактично є генератором нового «власне педагогічного» знання, експертом у царині не тільки академічної науки, яку він викладає, але й самої освіти. Концептуальною основою для розробки нових моделей підготовки педагогів, що відповідають описаним вимогам, стали концепції «практика-дослідника (practitioner-researcher)» [369] і педагога «рефлексії» (D. Schon) [342]. На відміну від традиційних моделей, акцент у нових програмах підготовки зроблений на формуванні професійного мислення педагога, його здатності до професійних дій на основі системи цінностей, що формують його професійну ідентичність, на змістовній взаємодії з колегами й соціальними інститутами в рамках педоцентричної моделі освіти. Розуміння вчителя як експерта, що володіє унікальним практичним знанням (tacit knowledge) привело до тотальної переоцінки можливих відносин університету й школи в питаннях підготовки кадрів і розробці моделі шкільно-університетського партнерства (school-university partnership) (K. Zeichner) [374]. З іншого боку, пріоритетність формування здатності до рефлексії в майбутнього педагога, його спроможності ухвалювати професійно відповідальні рішення на основі доказового підходу (evidence-based) вказує на необхідність формування в нього дослідницьких компетенцій і спонукає до нового потрактування ролі наукових досліджень як у підготовці педагогів, так і в їхній практичній діяльності.

У найповнішому вигляді описана модель реалізована у Фінляндії, де формування дослідницьких компетенцій випускників педагогічних програм є одним із найважливіших компонентів їхньої підготовки [345; 360; 367].

Також однією з причин появи описуваного тренду професіоналізації підготовки педагогів став підхід, що отримав назву Accountability (підзвітність) [361], який виник у 80-і роки минулого століття у Великобританії і США в ході реформування ряду галузей економіки й набув відтак значного поширення в соціальній сфері, включаючи освіту. Мета цього підходу в найзагальнішому вигляді може бути сформульована як підвищення ефективності системи освіти, зокрема підвищення ефективності й результатів роботи педагогів і їхньої підготовки з погляду основних учасників освітньої політики: держави, бізнесу й батьків. Одним з наслідків цього процесу стала розробка в багатьох державах Європи, США і Азії професійних стандартів педагогів, тобто документів, що, з одного боку, описують кращу практику професійної діяльності, направленої на досягнення цілей загальної освіти учнів, а, з іншого боку, стають основою для оцінки актуального рівня професійної діяльності конкретних педагогів (у рамках оцінки їхньої кваліфікації на основі професійних стандартів) і виступають орієнтиром для побудови програм педагогічної освіти (майбутніх педагогів) і професійного розвитку працюючих педагогів.

У аспекті організації навчання моделі підготовки педагогів поділяють на паралельні (конкурентні) і послідовні [190]. Розглянемо особливості формування загальнопедагогічної компетентності у кожній з них.

Конкурентні моделі передбачають паралельне освоєння наочних і педагогічних знань у рамках однієї програми підготовки (наприклад, у програмах педагогічного бакалаврату) і використовуються більшістю країн Європи в підготовці педагогів до роботи з учнями молодшого віку. Послідовна модель підготовки, у якій майбутній педагог спочатку освоює наочні знання (наочний, не педагогічний бакалаврат), а потім, зацікавившись педагогічною діяльністю, може освоїти 1–2-річну програму (магістратури або програму сертифікату в освіті) (PGSE), необхідну педагогічну кваліфікацію, пов'язану, передусім, з підготовкою педагогів для основної і старшої школи.

Фінські колеги виділяють 12 критеріїв, які означають якісну педагогічну освіту:

1. Освіта вчителів у Фінляндії орієнтується на розвиток професійних якостей – особисту самостійність і відповідальність, а не

на вузькоспрямовані уміння («skills»). Цьому сприяє самостійний вибір студентами однієї або двох галузей знань для спеціалізації протягом академічного року.

2. На передній план висувається підготовка педагогів до розв'язання професійних проблем, освіта вчителів для передачі підготовленого змісту знань і «систематизованих знань» набуває вторинного значення.

3. Дослідження й розвиток у багатоаспектному сенсі займають важливе місце. Особливе значення надається діяльності з науково-професійної підготовки й написанню майбутніми вчителями початкової школи наукової роботи на ступінь магістра.

4. Пропоновані умови освіти гарантують майбутнім учителям безліч можливостей для розвитку, орієнтованих на дослідницьку й рефлексивну позицію.

5. Навчання вчителів містить практико-орієнтований компонент, у тому числі і в спеціальних школах.

6. Підготовці у рамках конкретних проектів відводиться особлива увага. Облік співвідношення індивідуальних норм і загальних вимог повинен бути направлений на підготовку до роботи в команді (колективі).

7. Напрями педагогічної підготовки визначають майбутні вчителі самі за рахунок високої частки власної автономії, індивідуальної структури програми навчання та власних інтересів у змісті освіти. Звідси й відмінність у програмах навчання різних університетів в їх структурах змісту освіти.

8. Відповідальності за освіту вчителів чітко визначені (відділення підготовки вчителів на педагогічних факультетах університетів). Підготовка вчителя має точну адресу координації навчання, куди інтегровані й школи для професійної практики.

9. Висока якість підготовки майбутніх учителів виявляється через формальні кваліфікації, доповіді по національним і міжнародним педагогічним дослідженням (щонайперше в галузі предметних дидактик і загальної дидактики).

10. Цілепокладання й методи педагогічної освіти, що постійно знаходяться в зоні інтересів общин і їхніх шкіл, потреби навчання й розвитку учнів і студентів і національні типові цілі системи освіти перебувають у постійному діалозі.

Фінські вчені та дослідники доходять висновку: щоб реалізувати ці завдання та виконувати їх на високому професійному рівні, потрібно, аби сучасний вчитель володів певними компетентностями, які в сукупності характеризують ефективність і результат загальнопедагогічної підготовки вчителя.

Предметна компетентність (Field competence): характеризується професійними знаннями та вміннями й здатністю їх реалізовувати. Така компетентність необхідна викладачам для продовження та вдосконалення свого фаху. Фактично предметна компетентність визнана як найбільш важлива компетентність, оскільки базується на тому, щоб учителі були відповідальні в передачі змісту навчального матеріалу учням. В основі предметної компетентності лежить професійна придатність, що являє собою сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних для здійснення ефективної професійної діяльності [353].

Дослідницька компетентність (Research Competence) є важливою для вчителів, які стежать за розвитком подій в своїй галузі і розвивають себе на основі нових розробок. Дослідницька компетентність сприяє поліпшенню всіх компетентностей вчителя, а також підтримує науково-дослідну педагогічну освіту, що становить собою новий підхід у педагогічній освіті.

Курікулярна компетентність (Curriculum competence) в учителя містить знання та вміння в розробці навчальних планів, навчальних програм, елементів навчальних програм, моделей навчальних планів; у розробці підходів програми розвитку, навчальних програм та процесу відбору й організації змісту навчання, планування навчання та умов тестування; підготовці досліджень відповідно до навчальних програм. Курікулярна компетентність пов'язана з розумінням програми плану викладання та навчання.

Компетентність безперервного навчання (Lifelong learning competence) включає можливість, навчаючи, вчитися та сприяти власному професійному розвитку. Компетентність безперервного навчання належить до відповідальності вчителів за своє власне навчання й розвиток навичок безперервного навчання для учнів [345].

Емоційна компетентність (Emotional Competence) включає особисті якості вчителя: доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексію, людяність, моральні цінності, переконання, погляди, тривоги, мотивацію, емпатію та ін. Саме ця компетентність допомагає краще зрозуміти учня, його потреби та виявити певні здібності.

Соціальна компетентність (Social competence) передбачає наявність комунікативних і інтеграційних здібностей, вміння підтримувати стосунки, впливати, домагатися свого, правильно сприймати та інтерпретувати чужі думки, висловлювати до них ставлення, вести бесіди тощо. Соціальна компетентність містить:

знання етики ділового спілкування; уміння запобігати й відносно безболісно вирішувати конфлікти; уміння швидко і правильно передавати інформацію; уміння налагоджувати комунікації; уміння давати ясні і чіткі завдання і відповідно мотивувати учнів; уміння тактовно вказувати на недоліки, коректно робити зауваження, викликати довіру тощо [368]. *Комунікативна компетентність* (Communication competence) розглядається як здібність вчителя встановлювати і підтримувати необхідні контакти з учнями; сукупність знань, умінь і навичок у галузі вербальних і невербальних засобів для адекватного сприйняття і відбиття дійсності в різних ситуаціях спілкування; конгломерат знань, мовних і немовних умінь і навичок спілкування, які передбачаються в ході природної соціалізації, навчання, виховання та оцінки.

Інформаційно-комунікаційна компетентність (Information and Communication Technologies – ICT competence). Інформаційно-комунікаційна компетентність вчителя є сукупністю знань та вмінь, що формуються в процесі навчання та самонавчання інформаційним технологіям, а також здатність до виконання педагогічної діяльності за допомогою інформаційних технологій. За наявності цієї компетентності вчитель зможе використовувати програмні та апаратні засоби найбільш ефективно. Наприклад, працювати з програмами створення презентацій, використовувати апаратні засоби (сканер, веб-камеру, інтерактивну дошку тощо). За наявності алгоритмічної компетентності – опановувати сучасні системи розробки програмного забезпечення, створювати алгоритми (наприклад, створювати сценарії проведення уроків, диспетчери навчачь за допомогою конструкторів).

Інтелектуальна компетентність (Intellectual competence) виражається у здатності до аналітичного мислення і здійснення комплексного підходу до виконання своїх обов'язків.

Ситуативна компетентність (Situational competence) означає уміння діяти відповідно до ситуації, здатність вирішити певну проблему, що виникла в ході навчального процесу. Часова компетентність (Time competence) відображає уміння раціонально планувати і використовувати робочий час. Вона містить адекватну оцінку витрат часу («почуття часу»), уміння конструювати програму досягнення мети в часовому континуумі, правильно визначати витрати часу, що дуже важливо для сучасного вчителя [Supporting teacher competence development for better learning outcomes].

З середини 80-х років ХХ ст. педагогічна освіта (за власним визначенням – вчительський тренінг) у Великобританії стає водночас предметом як сталим, так і таким, що переживає бурхливий

перелом. Цей «перелом» стосується щонайперше двох моментів:

1. Механізми управління в сенсі стандарту моделі підготовки вчителя, що реалізовується.

2. Форми точного контролю результатів підготовки вчителя.

У англійській моделі стандартів, що змінюються, виконувана підготовка вчителя визначається державними стандартами, які формулюються безпосередньо зі шкільного змісту навчання, похідного від «національного змісту освіти». Установи підготовки вчителів зобов'язані надати такі освітні пропозиції, щоб за передбачений час тренінг вчителя дійсно міг досягти цих стандартів. Реалізація стандартів і здобуття кваліфікації може бути здійснена через чотири структурні моделі. Досягнення мети контролюється зовнішніми агентствами. Фінансування підготовки вчителів здійснюється незалежно від досягнення мети.

Основою англійської моделі підготовки вчителя є сорок два стандарти, що змінюються, які визначають, що і як повинен засвоїти студент, щоб стати кваліфікованим учителем. Останній раз 42 стандарти по підготовці вчителів в Англії були опубліковані в 2002 році секретаріатом державних стандартів.

Стандарти тісно пов'язані з національним змістом навчання шкільної системи освіти і поділяються на три взаємозв'язані галузі:

- професійні цінності й навички;
- предметні знання (знання і розуміння);
- викладання (уміння планувати, моніторинг і контроль, навчання і класне керівництво).

Вимоги до вчителів, що проходять підготовку, стосуються чотирьох аспектів:

1. Вступні передумови щодо підготовки педагогів чітко формулюються, і претенденти, охочі брати участь у навчанні, ухвалюючи рішення про вступ, беруть на себе відповідальність за успіх освітнього процесу.

2. За вимоги точного виконання 42 «стандартів», найбільш типові державні завдання для підготовки компетентного вчителя дуже динамічні, тобто претенденти вирішують самі, з якими пропозиціями й умовами навчання вони забезпечать власне досягнення реалізації стандартів. Дуже важливим виявляється партнерство зі школами, або ж термін періоду практики повинен бути значним.

3. Така партнерська угода повинна відповідати дійсності.

4. Партнерська угода повинна мати прозорий характер, щоб претенденти знаходилися як під внутрішнім, так і під зовнішнім контролем.

Майбутні вчителі можуть, по суті, вибрати між чотирма організаційними моделями:

1. Модель, що пропонує різні стандарти в тимчасовій паралелі.
2. Послідовні організаційні моделі передбачають спочатку «наочну освіту», а вже потім основну підготовку.

3. Гнучка вузівська підготовка.

4. Підготовка «на основі зайнятості». Через Агентство підготовки вчителів (ТТА) (недержавну організацію) підготовка вчителів в Англії і в Уельсі може розглядатися як приватне підприємство. Заслуговує на увагу те, що підбір засобів підготовки вчителів для різних претендентів з боку ТТА залежить від її успішності і компетентності, а значить від контролю.

Основна підготовка вчителя і постійний професійний розвиток зв'язані, окрім іншого, через так звану систему кар'єрного зростання в професії, через яку і будується потім перепідготовка і безперервна освіта. Продовження навчання носить в основному тренувальний характер.

Представлена модель, де педагогічна освіта прямує стандартами, що змінюються, визначає за допомогою 42 стандартів відношення вчителів до так званого «ядерного змісту освіти», включаючи контроль якості для досягнення стандартів. «Професійна практика», традиційні «дисципліни» педагогічної освіти, отже, більше не авторитетні

Отже, стандарт кваліфікованого вчителя передбачає фіксовані вимоги до змісту спеціальних (предметних) знань учителя на різних ключових рівнях шкільної системи (Базовий рівень; КР 1/2; КР 3; КР 4), які органічно доповнюються вимогами до його загальнопедагогічної підготовки.

Згідно з документом, англійський кваліфікований учитель покликаний:

- знати й розуміти цінності, цілі, завдання й загальні педагогічні вимоги Національного навчального плану шкільної освіти; володіти Програмою «Громадянське виховання» і Програмою «Духовне, соціальне і фізичне здоров'я»; розуміти принципи наступності в навчанні і враховувати їх у своїй педагогічній праці; розуміти вплив фізичного, інтелектуального, етнічного, соціального, культурного та емоційного розвитку учнів на їх навчальні результати;

- ефективно використовувати інформаційні і комунікаційні технології у навчальній діяльності та професійному розвитку; розуміти свою професійну відповідальність за навчання дітей із спеціальними потребами; у нестандартних випадках звертатися за порадами до відповідних спеціалістів;

- володіти стратегіями підтримки й стимулювання хорошої поведінки учнів і створення результативного навчального середовища;

- пройти Національне тестування з мовної, числової та інформаційної грамотності.

Усе це передбачає цільову загальнопедагогічну підготовку майбутнього вчителя як педагога-дослідника, мислячого практика, який володіє сформованою професійно-педагогічною компетентністю [252, с.90].

Вимоги до загальнопедагогічної компетентності вчителя в Естонії визначаються професійним стандартом у рамках програми ESF «Розвиток системи професійних кваліфікацій» [336]. Частина А названого стандарту являє собою опис тих видів професійної діяльності, що їх має здійснювати педагог, з окремими акцентами на особливостях трудового середовища, засобах праці та особистих здібностях і рисах характеру, які є бажаними для фахівця (називаються самоконтроль, співпраця, ініціативність, відповідальність, упевненість у собі, творчий підхід, співпереживання, чесність і позитивне налаштування). Вимоги до компетенції представлені в частині В, виокремлено такі її складові:

- планування навчальної та викладацької діяльності,
- формування середовища навчання,
- підтримка навчання й розвитку,
- рефлексія і професійний саморозвиток,
- консультування й наставництво,
- розвивальна, творча й наукова діяльність;

Окремо виділяється т. зв. «наскрізна компетенція», що передбачає наявність професійної та громадянської етики, володіння ІКТ, обізнаність із сучасним законодавством і культурними та історичними цінностями своєї країни, підтримку демократичних цінностей.

Прикметною рисою стандарту стає чітке виокремлення показників наявності і сформованості загальнопедагогічних компетенцій, по кожній з яких виділено показники діяльності, знання, способи й методи оцінки складових компетенції. Так, скажімо, складова «підтримка навчання й розвитку», передбачає такі *показники діяльності*, як «керівництво розвитком групи з урахуванням фаз цього розвитку, розпізнавання конфлікту... збір даних за допомогою квалітативного й квантитативного методів... сприяння особистісному розвитку кожного учня...створення моделей оцінки та ознайомлення з ними батьків», для чого необхідними стають *знання* «про фізичний, психічний, емоційний, моральний та

соціальний розвиток дитини, вікові відмінності й психологію розвитку», а *методами оцінювання* наявності цієї складової компетентності стають «самоаналіз, портфоліо, співбесіда й спостереження».

У норвезькій науково-педагогічній літературі методологічні основи підготовки вчителя розглядаються як система принципів, способів організації теоретичної та практичної діяльності педагогів (А. Кохен, Л. Маріон, А. Скен та ін.). Педагогічні підходи, концепції, що перебувають в основі освітнього процесу, зумовлюють вибір методологічних принципів, які визначають зміст навчання та технології організації фахової підготовки вчителя.

Аналіз літератури з питань професійної підготовки вчителя в Норвегії засвідчив, що в ході свого історичного розвитку норвезька система педагогічної освіти набула характерних особливостей: *орієнтація на потреби та інтереси студентів, толерантність, провідна роль християнських ідей у визначенні теоретичних основ організації процесу навчання та моделей взаємин викладача та студентів* (В. Джефрей, К. Гаррісон, Дж. Голберк, А. Крафт, К. Міхрей та ін.) [369].

Підготовка вчителя для школи побудована на основі принципів, які дозволяють інтегрувати процес теоретичного та практичного вишколу студентів з їхнім особистісним розвитком: активність особистості у процесі навчання, залучення її до значущої діяльності, повага до права студента на індивідуальний спосіб самовираження, віра в можливість та здібності майбутнього фахівця, співпраця в навчальному процесі.

Дослідники акцентують той факт, що норвезькі викладачі під час організації процесу педагогічної підготовки студентів засновуються на теоретичних концепціях Л.С. Виготського, Дж. Дьюї, У. Кілпатріка, А. Маслоу, К. Роджерса, Б. Скіннера [31; 238; 252; 253]. У роботах викладачів вищої педагогічної школи Норвегії відображені теоретичні та практичні основи практикованих ними підходів та принципів до навчання та розвитку особистості студента: надання максимальної допомоги молодій людині у розвитку її особистості, формуванні професійно значущих умінь, індивідуалізація та диференціація навчання, *рівневий підхід до оцінки успішності*, розвиток творчого потенціалу та ціннісних установок.

Таким чином доходимо висновку, що зміст загальнопедагогічної підготовки вчителя виступає одним з основних засобів і факторів особистісного розвитку студентів. Система знань, умінь, навичок, досвіду, професійних компетенцій майбутнього вчителя, культивовані норвезьким суспільством норми та цінності,

конкретизуються в навчальних програмах, які мають інваріантну та варіативну складові, а зміст їхній спрямовується, здебільшого, на всебічне вивчення особистості учня.

Аналізуючи цілі, завдання та зміст навчальних курсів загальнопедагогічної підготовки вчителя в Норвегії, ми з'ясували, що:

- освітні програми передбачають вивчення загальнотеоретичних дисциплін в тому обсязі, що необхідний майбутньому вчителю для розв'язання психолого-педагогічних, науково-методичних та організаційно-управлінських завдань;

- у змісті програм передбачено свого роду предметні модулі, що пропонуються для додаткового вивчення («Освітня траєкторія», «Історія освіти», «Педагогічна етика і сучасність», «Педагогічна психологія» та ін.) – загалом такий підхід до конструювання змісту сприяє різнобічному глибокому аналізу проблем навчально-виховної діяльності вчителя;

- навчальні курси передбачають виконання студентами значної кількості науково-дослідницьких проектів, що дає підстави твердити про орієнтацію професійної підготовки на становлення педагога-дослідника;

- педагогічна діяльність учителя розглядається в освітніх програмах за тематичними блоками («Учитель, учень та освітнє середовище», «Інклюзивне навчання», «Конфлікти в навчальному процесі» тощо), які інтегрують знання різних навчальних дисциплін і реалізують принцип міждисциплінарності в конструюванні змісту фахової підготовки студента.

Сучасні норвезькі дослідники так класифікують технології загальнопедагогічної підготовки вчителя:

- технології передавання інформації;
- технології активізації та інтенсифікації навчально-пізнавальної діяльності студентів, технології контролю знань.

У системі загальнопедагогічної підготовки вчителя важливе місце відведено педагогічній практиці, яка має свою специфіку: по-перше, упродовж всіх років навчання педагогічна практика є сполучною ланкою між теоретичною та практичною підготовкою вчителя; по-друге, організація педпрактики характеризується цілеспрямованістю, неперервністю, комплексністю, а обов'язковою вимогою до її організації є творчий підхід студента до розв'язання педагогічних завдань; по-третє, методи та форми організації педагогічної практики орієнтують студентів на рефлексію досягнутих ними результатів; по-четверте, самі студенти беруть активну участь у плануванні педагогічної практики, що дозволяє врахувати їхні

індивідуальні потреби та інтереси, мотивувати до активної педагогічної діяльності, а наявність у кожного студента індивідуального педагога-куратора забезпечує надання своєчасної консультативної допомоги, постійне педагогічне наставництво та контроль.

Ірландська республіка традиційно позитивно реагує на інноваційні процеси, запроваджені Європейським Союзом, і є активним співучасником їх запровадження. Отже, протягом останнього десятиліття в Ірландії організація професійної підготовки вчителя набуває суттєво нових ознак. В умовах загальноєвропейської інтеграції професія вчителя змінюється і набуває нових характеристик, які тлумачаться європейськими експертами як принципи або стратегічні вимоги до професії європейського вчителя XXI століття, зокрема: вимоги щодо високої кваліфікації вчителя передбачають, що кожному вчителю необхідно володіти не лише широкими предметними знаннями та ґрунтовними педагогічними знаннями, а також уміннями й навиками щодо управління та педагогічного супроводу процесу навчання та розумінням соціальних і культурних вимірів освіти; вимоги щодо навчання впродовж життя ґрунтуються на необхідності продовження професійного розвитку протягом усієї кар'єри (усвідомлення важливості набуття нових знань та здатність до інновацій); вимоги щодо мобільності професії вчителя визначають мобільність (внутрішню готовність людини до якісних змін) центральним компонентом програм педагогічної підготовки й підвищення кваліфікації вчителя; вимоги щодо партнерства як основи педагогічної професії передбачають тісний взаємозв'язок у роботі закладів педагогічної освіти зі школами та місцевими органами влади у сфері освіти.

В основі розвитку педагогічної освіти Данії лежать ціннісні орієнтири європейського суспільства, що поступово трансформуються в багатокультурну демократію. Вони базуються на принципах: визнанні прав людини, релігійної та культурної свободи, автономії особистості та її вільного вибору в процесі навчання; відповідальності за кінцевий результат навчання; активній толерантності до учнів та прийнятті різноманітності та відмінності їхніх розумових здібностей.

Після вивчення курсу базових предметів майбутні педагоги повинні мати «глибоке предметно-дидактичне розуміння суті», яке дасть їм змогу вибудовувати систему навчання дітей відповідно до цілей, які ставить перед собою школа, ураховуючи як основні риси розвитку суспільства, так і потенціал, умови та прерогативи розвитку окремої дитини. Таке глибоке розуміння суті вивченого предмета

дасть змогу майбутньому вчителю сформулювати критерії оцінки, накопичення та використання навчального матеріалу та інших засобів навчання. Важливим є той факт, що педагогічні знання набуваються в збалансованій взаємодії вивчення теоретичних предметів і педагогічної практики.

На педагогічну практику студентів університетів та професійних інститутів Данії звичайно відводиться п'ять місяців, тобто семестр. Педагогічна практика може бути активною чи пасивною, загальна кількість якої складає 60 уроків. Педагогічна практика проводиться в школах під контролем наставника, тобто вчителя високої кваліфікації, якого назначає Міністерство освіти Данії. Наставник спостерігає за роботою студентів, надає їм цінні поради, виправляє помилки. Така практика, на думку датських педагогів, потрібна для того, щоб дати основні поняття і знання про навчальний процес загалом, про планування занять та виконання навчального плану.

Вимоги до загальнопедагогічної компетентності вчителя в Болгарії регулюються Європейською кваліфікаційною рамкою, а також місцевими стандартами вищої педагогічної освіти. Дослідники Н.Чимева та Д.Димитров узагальнили основні підходи до загальнопедагогічних умінь випускників педагогічного бакалаврату, виокремивши такі складові професійних компетентностей, як когнітивна, функціональна, соціокультурна й особистісна і такі рівні їхнього прояву, як аналітико-синтетичний, рівень розуміння, оцінювання й практичного вияву (прикладний).

Когнітивна складова:

- на аналітичному рівні показує, як майбутній учитель аналізує та інтерпретує терміни та поняття з галузі освіти, відповідно до особливостей тієї вікової групи, де буде здійснено професійну реалізацію вчителя;

- на рівні розуміння окреслює і порівнює поняття з галузей гуманітарних наук і соціального розвитку;

- на рівні оцінки аргументує й перевіряє наукову інформацію з різних джерел;

- на прикладному рівні розробляє і застосовує власну позитивну позицію в майбутній педагогічній діяльності.

Функціональна складова загальнопедагогічних умінь майбутнього вчителя розкривається на:

- рівні аналізу й синтезу через організацію та планування тих видів діяльності, що спрямовані на саморозвиток і самоствердження кожного учасника освітнього процесу в різних вікових групах у якості суб'єкта педагогічної взаємодії та впливу;

- на рівні розуміння через доцільний вибір випускником

педагогічного закладу психолого-педагогічних концепцій для розвитку особистості будь-якого віку, для її навчання та виховання;

- на рівні оцінювання через вибір і перевірку форм і змісту освітньої взаємодії з учасниками педагогічного процесу;

- на прикладному рівні у модифікуванні та керуванні методами й технологіями в галузі виховної і освітньо-пізнавальної діяльності.

Соціокультурний і особистісний компоненти загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя знаходять свій вияв на:

- аналітичному рівні в здатності аналізувати й об'єднувати інструменти для дослідження, діагностики та експериментів як у процесах соціалізації дітей, так і для подолання виниклих проблем і конфліктів у освітньому процесі;

- на рівні розуміння – це здатність до виокремлення й класифікації ціннісно значущих якостей для вчительського фаху, що гарантують результативність і ефективність педагогічної взаємодії, як-от: толерантність, креативність, самоконтроль, здатність до адаптації тощо;

- на рівні оцінювання у виборі вчителем форм взаємодії з різними закладами за межами освітньої сфери – сім'єю, урядовими та неурядовими організаціями й іншими суспільними інституціями;

- на прикладному рівні через розроблення й використання проєктів з педагогічною спрямованістю [235; 315].

Болгарські педагогічні працівники, викладачі педагогічних вишів, науковці одностайні в думці про те, що наявна система загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя потребує серйозних реформ. На організаційно-функціональному рівні системі потрібна оптимізація в бік практичної підготовки, зокрема в напрямі розвитку умінь працювати із документацією (яка постійно змінюється), а також уміння спілкуватися з учнями, чії вікові характеристики динамічно розвиваються й суттєво різняться з характеристиками учнів, які мали місце 10 і 20 років тому.

На змістовому рівні рекомендації мають урізноманітнювати форми практичної підготовки: вимога високої здатності до адаптації потрібна на всіх рівнях шкільного життя – від уміння заповнювати класні журнали й учнівські щоденники до участі в педагогічних радах, позаурочній та позашкільній діяльності [235].

Загальнопедагогічна підготовка вчителя початкової школи і scuola di specializzazione в Італії здійснюється університетами відповідно до критеріїв, встановлених Міністерською постановою від 26.05.1998 р. Ця постанова визначає мінімум змісту, пов'язаного з кваліфікацією, а також процедури оцінки й підтвердження знань.

Подальший перелік навиків та умінь, що характеризує

професію вчителя, становить свого роду таксономію навчальних цілей і базис загальної професійної готовності вчителя, тобто його загальнопедагогічну компетентність:

1. Наявність відповідних знань з одного предмета.

2. Здатність слухати, вивчати й розуміти учнів у процесі навчання, зважаючи на їхні психічні й соціальні вимоги, допомагаючи їм самовизначитися.

3. Активна взаємодія з колегами, сім'ями, шкільною владою, організаційними, виробничими, представницькими органами конкретної території.

4. Уміння визначити розташування предмета в різних освітніх контекстах, бути відкритим до критики й міжнародної взаємодії.

5. Бути здатним розширювати знання й навички, дотичні до свого предмета, у різних освітніх контекстах.

6. Уміти зробити викладацьку діяльність різноманітною, доцільною, систематичною і комплексною через розробку гнучкого плану, що містить у собі визначені цілі й методи навчання.

7. Здатність зробити спілкування між учнями й учителем природним засобом побудови стосунків, одержання знань, досвіду, можливістю самовираження, покращення сприймання нового матеріалу.

8. Здійснювати посильний внесок у роботу школи через взаємодію з іншими школами, водночас відігравати власну роль у системі шкільної автономії, знаючи права та обов'язки вчителя, організаційні проблеми школи, зважаючи на громадянську й культурну (італійську та європейську) дійсність, міжетнічні особливості [343].

На основі теоретичних узагальнень описаних нашими попередниками моделей фахової підготовки вчителя нами виокремлено моделі формування загальнопедагогічної компетентності (ЗПК) майбутнього вчителя відповідно до вимог європейських стандартів (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Моделі формування загальнопедагогічної компетентності (ЗПК) майбутнього вчителя відповідно до вимог європейських стандартів

Модель	Зміст загальнопедагогічної підготовки	За організаційними умовами реалізації	Переваги
Традиційно-акаде-	Традиційне опанування базових педагогічних	Значний обсяг теоретичної підготовки. <i>Послідовна модель</i>	Сприяє формуванню про-

мічна	<p>умінь і навиків шляхом практичних тренувань в умовах ЗВО; теоретичні знання основ дитячої психології, дидактики, історії педагогіки .</p>	<p>фахової підготовки: вивчення майбутніми учителями спеціальних та загальних дисциплін на першому етапі навчання, а дисциплін психолого-педагогічного циклу і виробничу практику – на другому етапі (у Швейцарії навпаки – психолого-педагогічна підготовка передує опануванню загальних дисциплін і практиці (Данія, Франція, Норвегія, Іспанія, Австрія, Чехія, Великобританія, Фінляндія, Ірландія, Ізраїль).</p>	<p>фесійної ідентичності, становленню soft skills «ефективного вчителя для класу».</p>
<p>Модель динамічної професіоналізації</p>	<p>Динамічна концепція педагогічної діяльності, сконцентрованої на професійній автономії та професійних стандартах. Посилена увага до вивчення вікової та спеціальної психології, дидактики, теорії виховання, основ освітнього моніторингу. Моделювання квазі-професійної діяльності для опанування професійно-педагогічних цінностей.</p>	<p><i>Інтегрована модель:</i> вивчення всіх складових навчальної програми здійснюється не лише одночасно, а й у взаємних зв'язках з фокусом на найбільш актуальних фахових темах і інтеграції теорії з практикою (Естонія).</p> <p><i>Паралельна модель формування ЗПК:</i> загальнопедагогічна підготовка вибудовується за принципом паралельності всіх складових навчальної програми упродовж всього терміну підготовки (Бельгія, Греція, Угорщина, Італія, Туреччина)</p>	<p>Підготовка вчителя-експерта з розвиненими навиками командної роботи</p>

<p>Альтернативна модель</p>	<p>Навчання базується на оволодінні способами дій, що не є результатами навчання в педагогічних програмах. Джерела знань – особистий досвід і досвід творчої діяльності, в якій відбувається становлення особистості педагога. Опанування різних алгоритмів діяльності реалізується в ході виробничої практики, широко практикується супервізія. Незначний обсяг теоретичних знань з вікової та педагогічної психології, дидактики, практично відсутні модулі з історії педагогіки і теорії виховання. Формування навиків розв'язання проблем і конфліктів через систему прецедентів у шкільній практиці.</p>	<p><i>Диверсифікаційна модель:</i> пов'язана з підтримкою наявних відмінностей у програмах та функціях різних педагогічних і непедагогічних ЗВО, враховані можливості різної тривалості навчання, його інтенсивність і профільна специфіка (Польща, Франція).</p>	<p>Економічно вигідна, оскільки дозволяє через індивідуалізацію освітніх траєкторій швидко збільшити кількість учителів відповідно до нагальних соціально-освітніх потреб.</p>
-----------------------------	---	---	--

1.4. Структурні компоненти загальнопедагогічної компетентності вчителя (В. Галузяк)

У педагогічних дослідженнях феномен компетентності трактується досить широко: володіння знаннями, досвід, освіта в певній галузі діяльності, міра відповідності вимогам професії; глибина і характер обізнаності фахівця з певною професійною діяльністю; здатність до ефективної реалізації в практичній діяльності своєї професійної кваліфікації і досвіду [115, с. 45]; психічний стан, що дає змогу діяти самостійно й відповідально; здатність виконувати певні трудові функції; наявність спеціальної освіти, широкої загальної та спеціальної ерудиції; професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань й обов'язків повсякденної діяльності; потенційна готовність розв'язувати завдання «зі знанням справи» [107, с. 57-58]. Попри певні розбіжності у формулюваннях, в усіх випадках йдеться про компетентність як здатність особистості успішно (результативно, продуктивно, кваліфіковано) виконувати завдання тієї чи іншої діяльності.

Різні акценти у визначеннях компетентності обумовлені, передусім, різноманітністю теоретичних підходів дослідників. Одні автори характеризують компетентність з погляду функціональних можливостей індивіда, інші основну увагу приділяють аналізу її структурних елементів. Відповідно, наявні визначення компетентності умовно можна розділити на дві групи: *функціональні* і *структурні*. У перших компетентність визначається через її функціональні прояви: компетентність – це здатність людини діяти за межами навчальних сюжетів і ситуацій (В. Болотов); здатність переносити знання, уміння і навички за межі умов, в яких вони спочатку сформувалися (В. Батишев); уміння мобілізувати в конкретній ситуації отримані знання і досвід (Л. Степашкіна); здатність формулювати кваліфіковані судження, приймати адекватні рішення в проблемних ситуаціях, досягаючи поставлених цілей (А. Бусигіна); оперативність і мобільність знань, гнучкість і критичність мислення, здатність обирати оптимальні рішення (М. Чошанов).

М. Чошанов вказує на недостатню змістову визначеність терміну «компетентність» у вітчизняній професійній педагогіці, який часто вживається інтуїтивно для позначення достатнього рівня кваліфікації і професіоналізму фахівця. Дослідник спробував виокремити сутнісні характеристики цього феномену, які надають йому більшої якісної визначеності: критичність мислення, мобільність знань, варіативність методу, використовуюваного під час

вирішення функціональних завдань [325, с. 4]. Під критичністю мислення розуміється здатність фахівця з «безлічі рішень обирати найбільш оптимальне, аргументовано спростовувати хибні рішення, ставити під сумнів ефектні, але не ефективні рішення» [325, с. 4]. Мобільність знань – це здатність особистості до постійного оновлення наявних знань, освоєння нової інформації. Варіативність методу – вміння серед безлічі методів і способів вирішення проблеми знаходити оптимальний для конкретних ситуативних умов.

У структурних визначеннях компетентності основна увага зосереджується на її компонентах: компетентність – це володіння компетенціями, що охоплюють здібності, готовність, знання і ставлення, необхідні для виконання діяльності (В. Байденко); наявність у людини здатності і вміння виконувати певні трудові функції (А. Маркова); готовність і здатність до діяльності, особистісні якості (О. Атласова); володіння фахівцем необхідною сумою знань, умінь і навичок, що становлять основу професійної діяльності, спілкування і особистості фахівця – носія певних цінностей, ідеалу, свідомості (Г. Коджаспірова).

Думки щодо структури компетентності (зокрема, професійної) суттєво різняться: від визначення її як системи знань до практичної синонімічності з поняттями професіоналізм, професійна готовність, професійна культура. Залежно від кількості і характеру складових структурні визначення компетентності можна поділити на *вужькі* (М. Холодна, Г. Балл, Е. Зеєр, Л. Мітіна та ін.) і *широкі* (В. Введенський, В. Зарубін, І. Зимняя, Ю. Татур, В. Шадриков та ін.).

Вузького підходу дотримується, наприклад, М. Холодна, яка трактує компетентність як особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дають змогу приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. Для цього знання мають відповідати таким вимогам: різноманітність, структурованість, гнучкість, оперативність і доступність, можливість застосування у нових ситуаціях, категоріальність, єдність декларативних, процедурних і конструктивних знань, рефлексивність [319, с. 207].

Г. Балл дещо розширює зміст компетентності, трактуючи її як «володіння системою знань, умінь і навичок, достатньою для успішного розв'язання того кола трудових задач, яке відповідає поточним і передбачуваним на найближче майбутнє функціональним обов'язкам даного працівника» [21]. Як бачимо, дослідник розглядає компетентність як інструментальну властивість і виокремлює в її складі лише знання, уміння й навички, від яких залежить успішність виконання певних завдань. Мотиваційно-ціннісні компоненти, які визначають спрямованість і особистісний

смісл діяльності, на думку Г. Балла, виходять за межі компетентності і є складовими ширшого феномена – професійної культури фахівця. Аналогічного підходу дотримується Е. Зеєр, трактуючи компетентність як «інтеграційну якість особистості, що містить систему необхідних знань, умінь і навичок, достатніх для виконання певного виду професійної діяльності» [118, с.23].

Л. Мітіна також розглядає педагогічну компетентність як інструментальну властивість, визначаючи її як «знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості» [121]. У структурі педагогічної компетентності дослідниця розрізняє дві підструктури: власне діяльнісну (знання, уміння, навички, способи здійснення педагогічної діяльності) і комунікативну (знання, уміння, навички, способи здійснення педагогічного спілкування).

Значно ширше розуміє зміст професійної компетентності В. Зарубін, який фактично отожднює її з професійною культурою особистості. В розумінні дослідника, професійна компетентність – це «особистісно інтегрований результат, що має діяльнісні, поведінкові ознаки: практичну, досвідну, мотиваційно-ціннісну і когнітивно забезпечену готовність діяти у сфері своєї компетенції» [115, с. 18]. З цього визначення зрозуміло, що складовими компетентності дослідник вважає знання, досвід, мотивацію і цінності особистості, які дають змогу успішно виконувати професійні обов'язки.

В. Шадриков розуміє професійну компетентність як «новоутворення суб'єкта діяльності, що є системним проявом знань, умінь, здібностей і особистісних якостей, що дозволяє вирішувати функціональні завдання, які становлять сутність професійної діяльності» [329, с.5]. Аналогічний погляд на зміст професійної компетентності висловлює А. Маркова, яка виокремлює в її структурі професійні знання, уміння, психологічні позиції, установки та особистісні особливості [192].

Широкого трактування професійної компетентності дотримуються також І. Зимняя, Ю. Татур, які у структурі компетентності як інтегральної властивості особистості виокремлюють п'ять компонентів:

а) мотиваційний, що визначає готовність до прояву цієї особистісної властивості у діяльності, поведінці;

б) когнітивний (знання засобів, способів, програм виконання дій, розв'язання соціальних і професійних завдань, відповідних норм і правил);

в) операційно-поведінковий (досвід реалізації знань, умінь);

г) ціннісно-смісловий – ставлення до змісту компетенції, її

особистісна значущість;

д) емоційно-вольовий (здатність регулювати прояви компетентностей адекватно до контексту і змісту ситуацій соціальної та професійної взаємодії) [121; 294].

С. Дружилов визначає професійну компетентність педагога як «багатофакторне явище, що містить систему теоретичних знань учителя і способів їх застосування в конкретних педагогічних ситуаціях, ціннісні орієнтації педагога, а також інтеграційні показники його культури (мова, стиль спілкування, ставлення до себе і своєї діяльності, до суміжних сфер знання та ін.)» [98, с. 27]. При цьому в структурі професійної компетентності педагога дослідник виокремлює чотири компоненти: мотиваційно-вольовий, функціональний, комунікативний і рефлексивний.

Мотиваційно-вольовий компонент містить мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки, інтерес до професійної діяльності і стимулює творчий прояв особистості в професії.

Функціональний компонент виявляється у знаннях про способи педагогічної діяльності, необхідних учителеві для проектування і реалізації тієї або іншої педагогічної технології.

Комунікативний компонент містить уміння ясно і чітко викладати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну і емоційну інформацію, встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями колег, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових ситуаціях, організовувати і підтримувати діалог.

Рефлексивний компонент виявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності і рівень власного розвитку, особистісних досягнень; сформованості таких якостей і властивостей, як креативність, ініціативність, націленість на співпрацю, співтворчість, схильність до самоаналізу. Рефлексивний компонент є регулятором особистісних досягнень, пошуку особистісних смислів у спілкуванні з людьми, самоуправління, а також спонуканням до самопізнання, професійного зростання, вдосконалення майстерності і формування індивідуального стилю діяльності.

На наш погляд, розширене трактування змісту професійної компетентності містить небезпеку розмивання якісної визначеності цього поняття, його ототожнення з такими категоріями, як професійна готовність, професійна культура, професіоналізм тощо. Наприклад, стверджується, що поняття «професійна компетентність» містить у собі всі форми прояву властивостей і якостей особистості в їх єдності: від пізнавально-світоглядної до

організаційно-управлінської, від культури мислення до культури почуттів і спілкування, від ділових особистісних характеристик фахівця до його моральних якостей» [80с. 180]. Фактично ставиться знак рівності між професійною компетентністю і особистістю фахівця. Внаслідок такого максимально широкого трактування поняття професійної компетентності втрачає змістову визначеність і перетворюється в «теоретичний мішок», який наповнюється комплексом усіх відомих компонентів особистості.

Між вузьким підходом до трактування компетентності як суто інструментальної характеристики особистості (комплекс знань, умінь і навичок, необхідних для успішної діяльності) і широким, що включає до її складу мотиваційно-ціннісні компоненти (ціннісні орієнтації, мотиви, якості тощо), можна виокремити проміжний, в якому знання, уміння і навички доповнюються відповідальністю особистості за виконання своїх професійних обов'язків. Так, наприклад, британський психолог Дж. Равен під компетентністю розуміє спеціальну здатність людини, необхідну для успішного виконання дій у конкретній предметній сфері, яка містить вузькоспеціальні знання, навички, способи мислення і готовність нести відповідальність за свої дії [254, с. 253].

О. Пометун звертає увагу на те, що компетентність – це спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання. Сформовані компетентності людина використовує за необхідності в різних соціальних та інших контекстах залежно від умов і потреб у здійсненні різних видів діяльності. Компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти. Рівень компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату [244, с.18].

На думку ряду дослідників, концептуальним визначенням компетентності можна вважати формулювання, запропоноване в європейському проекті TUNING: «поняття компетенцій і навичок охоплює знання і розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати і розуміти), знання як діяти (практичне і оперативне застосування знань у конкретних ситуаціях), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття і життя з іншими в соціальному контексті). Компетенції є поєднанням характеристик (що стосуються знання і його застосування, позицій, навичок і відповідальності), які описують рівень або міру, до якої деяка особа здатна ці компетенції реалізувати» [20, с.11].

Можна зробити висновок, що в найбільш загальному вигляді компетентність як складна особистісна характеристика інтегрує в собі

когнітивний (знання), операціональний (способи діяльності) і аксіологічний (наявність певних цінностей) аспекти. Попри певні розбіжності у виокремленні структурних компонентів, більшість авторів акцентують увагу на тому, що компетентність – це єдність теоретичної і практичної готовності особистості до виконання професійної діяльності.

Зміст компетентності, на думку більшості дослідників, ширший за знання, уміння і навички, які входять до її складу. Варто підкреслити, що хоча компетентність є неадитивною характеристикою, яка не зводиться до простої суми знань, умінь і навичок, останні в обов'язковому порядку виокремлюються в її структурі. Можуть варіюватися інші складові (ставлення, особистісні якості, почуття відповідальності та ін.), однак завжди йдеться про засвоєні знання, уміння й навички як когнітивно-інструментальну основу успішної діяльності.

Узагальнення різних підходів дає підстави розглядати педагогічну компетентність як *інтегральну* (комплексну) властивість особистості педагога, що *набувається у процесі навчання (загальнопедагогічної підготовки), ґрунтується на засвоєних знаннях, уміннях і навичках* та виступає передумовою *успішного* виконання завдань педагогічної діяльності.

Варто зазначити, що під час опису професійних вимог до особистості педагога використовуються різні поняття: педагогічні здібності, якості, уміння і ін. У цьому зв'язку становить певний інтерес аналіз співвідношення вказаних понять з поняттям педагогічної компетентності.

Компетентність часто розуміється як здібність – «індивідуально-психологічна особливість особистості, що є умовою успішного виконання тієї чи іншої продуктивної діяльності» [251, с. 381]. Так, наприклад, Є. Вахромов стверджує, що компетентність – це «специфічна здібність, яка дає змогу особистості вирішувати типові проблеми й завдання, що виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя. Спеціальні форми компетентності передбачають уміння вирішувати окреслене коло завдань у професійному виді діяльності» [44]. Деякі дослідники (В. Шадриков) розглядають здібності як складові педагогічної компетентності [329, с.5].

Н. Кузьміна вважає, що професійна компетентність за своїм змістом близька але не тотожна здібностям. Професійні здібності як індивідуальні психологічні передумови успішності діяльності, на думку дослідниці, лежать в основі формування професійної компетентності педагога [175].

Професійні вимоги до особистості педагога у термінах *здібностей* описували Ф. Гоноволін, М. Левітов, В. Крутецький та ін. У систематизованому вигляді педагогічні здібності були представлені В. Крутецьким [171, с. 294-299]:

- дидактичні здібності – здібності передавати учням навчальний матеріал, роблячи його доступним і зрозумілим для дітей, викликати інтерес до предмета, збуджувати в учнів активне самостійне мислення;

- академічні здібності – здібності до відповідної галузі науки (математики, фізики, біології, літератури і т. д.);

- перцептивні здібності – здібності проникати у внутрішній світ учня, вихованця, психологічна спостережливість, пов'язана з тонким розумінням особистості учня і його тимчасових психічних станів;

- мовленнєві здібності – здатність ясно і чітко виражати свої думки, почуття за допомогою мови, а також міміки і пантоміміки;

- організаторські здібності – по-перше, здатність організувати учнівський колектив, згуртувати його, надихнути на вирішення важливих завдань, по-друге, здатність правильно організувати свою власну діяльність;

- авторитарні здібності – здатність до безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнів і вміння на цій основі домагатися у них авторитету;

- комунікативні здібності – здатність до спілкування з дітьми, вміння знайти правильний підхід до учнів, встановити з ними доцільні з педагогічного погляду взаємостосунки, наявність педагогічного такту;

- педагогічна уява (прогностичні здібності) – спеціальна здатність, що виражається в передбаченні наслідків своїх дій, у виховному проектуванні особистості учня, пов'язаному з уявленням про те, що з учня вийде в майбутньому, в умінні прогнозувати розвиток тих або інших якостей вихованця;

- здатність до розподілу уваги.

Як бачимо, визначаючи сутність педагогічних здібностей, В. Крутецький вживає терміни здатність і вміння, демонструючи тим самим змістову близькість цих понять.

Б. Теплов виокремив три основні ознаки здібностей як індивідуально-психологічних особливостей: по-перше, вони відрізняють одну людину від іншої; по-друге, вони стосуються успішності виконання певної діяльності або декількох її видів; по-третє, вони не зводяться до знань, умінь і навичок, а зумовлюють легкість і швидкість їх набуття [296]. Беручи до уваги ці особливості, можна стверджувати, що педагогічні здібності не зводяться до

педагогічної компетентності, а визначають легкість і швидкість її формування. Водночас варто зазначити, що здібності не тільки зумовлюють легкість і швидкість формування педагогічної компетентності, але й безпосередньо проявляються у діяльності вчителя, визначаючи більшу чи меншу її ефективність.

Загалом, поняття педагогічна компетентність, котре зазвичай розуміється як здатність, інтеграційна якість або властивість особистості, від якої залежить ефективність педагогічної діяльності, за своїм змістом дуже близьке до поняття педагогічних здібностей, під яким розуміють індивідуально-психологічні особливості особистості, що виступають умовою успішного виконання педагогічної діяльності. Якщо взяти до уваги, що індивідуально-психологічні особливості особистості розкриваються через терміни «здатність», «уміння», то така близькість стає ще більш очевидною.

Досить часто професійні вимоги до педагога описуються за допомогою термінів «особистісна якість (риса)», «професійно важлива якість». У психології особистісна якість (риса) трактується як «стабільна схильність поводитися певним чином, що виражається в поведінці людини у різних соціальних умовах» [323]. Часто особистісні якості розуміються як будь-які відносно стабільні характеристики особистості, включаючи здібності. Фахівці з психології праці виокремлюють професійно важливі якості, під якими розуміють індивідуальні якості суб'єкта, що впливають на ефективність діяльності і успішність її освоєння. В. Шадріков до професійно важливих якостей відносить також і здібності [330].

Професійні вимоги до вчителя у термінах якостей описувала Н. Кузьміна та її послідовники А. Маркова, С. Кондратьєва, Л. Мітіна та ін. А. Маркова виокремила такі професійні якості педагога, від яких залежить успішність його діяльності:

- педагогічна ерудиція;
- педагогічне цілепокладання;
- педагогічне (практичне і діагностичне) мислення;
- педагогічна інтуїція;
- педагогічна імпровізація;
- педагогічна спостережливість;
- педагогічний оптимізм;
- педагогічна винахідливість;
- педагогічне передбачення;
- педагогічна рефлексія [192].

Очевидними є певні паралелі між описаними В. Крутецьким педагогічними здібностями і визначеними А. Марковою

професійними якостями педагога: перцептивним здібностям відповідає педагогічна спостережливість, педагогічній уяві – педагогічне передбачення. Можна констатувати, що поняття «професійні здібності» і «професійні (професійно важливі) якості» є синонімічними, оскільки і перші, і другі розглядаються як індивідуально-психологічні передумови успішності професійної діяльності.

Поряд з поняттями «здібність» і «якість» професійні вимоги до педагога описуються також за допомогою поняття «професійні вміння». Вміння – це «засвоений суб'єктом спосіб виконання дії, що забезпечується сукупністю набутих знань і навичок» [251, с. 414]. І. Зимняя розглядає педагогічні вміння як «сукупність різних дій вчителя, які передусім співвідносяться з функціями педагогічної діяльності, значною мірою виявляють індивідуально-психологічні особливості вчителя (викладача) і свідчать про його предметно-професійну компетенцію» [123, с. 163]. Таким чином, професійні вміння прямо співвідносяться дослідницею з компетентністю педагога.

А. Маркова виокремила дев'ять груп педагогічних умінь, які відповідають п'ятьом аспектам праці вчителя: його діяльності, спілкуванню, особистості, а також навченості і вихованості учнів.

Перші три групи умінь (*психолого-педагогічні*) співвідносяться з педагогічною діяльністю:

1) умінь бачити в педагогічній ситуації проблему і оформляти її у вигляді педагогічних задач; під час постановки педагогічних завдань орієнтуватися на учня як на активного співучасника навчально-виховного процесу; вивчати і перетворювати педагогічну ситуацію; конкретизувати педагогічні завдання; приймати оптимальні педагогічні рішення в умовах невизначеності; гнучко перебудовувати педагогічні завдання у міру зміни педагогічної ситуації; передбачати близькі і віддалені результати різних способів розв'язання педагогічних завдань та ін.

2) умінь, що відповідають на питання «*чого навчати*» (працювати зі змістом навчального матеріалу, виділяти ключові ідеї, оновлювати навчальний предмет; формувати у школярів загальні і спеціальні навчальні вміння та навички; встановлювати міжпредметні зв'язки та ін.); «*кого навчати*» (вивчати стан окремих психічних функцій учнів, їх навчальні можливості, розрізняти успішність і особистісні якості; виявляти не лише актуальний рівень, але і зону найближчого розвитку учнів; враховувати типові утруднення учнів; працювати як зі слабкими, так і з обдарованими дітьми); «*як навчати*» (відбирати і застосовувати прийоми та форми

навчання і виховання; здійснювати диференційований і індивідуальний підходи до школярів, організувати їх самостійну навчальну діяльність; знаходити декілька способів розв'язання однієї педагогічної задачі і т. д.);

3) уміння використовувати психолого-педагогічні знання; фіксувати процес і результати своєї праці; бачити сильні і слабкі сторони своєї діяльності, оцінювати свій індивідуальний стиль, аналізувати і узагальнювати свій досвід, співвідносити його з досвідом інших учителів; будувати плани розвитку своєї педагогічної діяльності та ін.

Четверту і п'яту групи педагогічних умінь (*комунікативних*) А. Маркова співвідносить із спілкуванням і пов'язує з «умінням створювати атмосферу психологічної безпеки для іншої людини і водночас забезпечувати умови для самореалізації її особистості» [192, с. 34]:

4) уміння ставити комунікативні завдання для створення умов психологічної безпеки і реалізації внутрішніх резервів партнера по спілкуванню;

5) уміння, що сприяють досягненню високих рівнів спілкування: зрозуміти позицію іншого, виявити інтерес до його особи; інтерпретувати і «читати» його внутрішній стан, володіти засобами невербального спілкування; ставати на позицію учня; створювати обстановку довір'я, терпимості і т. д.

Шоста і сьома групи педагогічних умінь (*самонаправлених*) стосуються особистості педагога і потрібні для його самореалізації, самовираження та розвитку:

6) уміння дотримуватися стійкої професійної позиції, розуміти значущість своєї професії; розвивати свої педагогічні здібності; управляти своїми емоційними станами; сприймати свої позитивні можливості і тим самим сприяти зміцненню позитивної Я-концепції; оволодівати еталонами праці (педагогічною майстерністю); здійснювати творчий пошук;

7) уміння усвідомлювати перспективи свого професійного розвитку, визначати особливості свого індивідуального стилю; зміцнювати свої сильні сторони, усувати слабкі; бути відкритим до пошуку нового, переходити від рівня майстерності до творчого, новаторського рівня.

Восьма і дев'ята групи педагогічних умінь (*діагностико-прогностичних*) співвідносяться з оцінюванням учителем рівня навченості і вихованості учнів:

8) уміння визначати характеристики знань, умінь і навичок учнів на початку і наприкінці навчального року; виявляти окремі

показники наукованості школярів; визначати причини відставання і здійснювати індивідуальний і диференційований підхід; стимулювати готовність учнів до самонавчання і безперервної освіти;

9) уміння оцінювати вихованість і виховуваність школярів; розпізнавати за поведінкою узгодженість моральних норм і переконань учнів; бачити особистість учня в цілому – в єдності його слів, думок і вчинків; створювати умови для стимуляції слаборозвинених особистісних рис учнів.

Очевидною є схожість між виокремленими А. Марковою педагогічними вміннями і різними видами, компонентами педагогічної компетентності, які описуються іншими дослідниками [46; 218; 226; 234; 265; 285; 294; 329]. Поняття «педагогічна компетентність» і «педагогічні вміння» фактично збігаються за змістом, позначаючи володіння педагогом способами виконання професійних завдань. Поняття вміння є найближчим відповідником іншомовного терміну компетентність. І вміння, і компетентність мають комплексний характер, ґрунтуються на засвоєних знаннях і навичках, формуються у процесі виконання практичних дій, шляхом тренувань, вправління, набуття практичного досвіду. Уміння, як і компетентність, можуть мати різний рівень узагальненості: від загального, широкого до вузького, деталізованого.

Таким чином, загальнопедагогічну готовність учителя можна характеризувати за допомогою різних понять, звертаючи увагу на сформованість педагогічних здібностей, професійних якостей, педагогічних умінь, педагогічної компетентності. Вказані терміни, на наш погляд, слід розглядати як теоретичні конструкти, що описують фактично одну й ту ж феноменологічну реальність, акцентуючи увагу на різних її аспектах. У понятті «педагогічні здібності» фіксується залежність здатності до успішної педагогічної діяльності від вроджених задатків індивіда. Поняття «професійно важлива особистісна якість» відображає стійку схильність особистості до важливих у контексті педагогічної діяльності способів поведінки, спілкування. Поняття «педагогічне вміння», «педагогічна компетентність» акцентують увагу на сформованій здатності особистості оперативної й ефективно вирішувати завдання педагогічної діяльності.

В усіх випадках йдеться про певні відносно стійкі індивідуальні диспозиції, від яких залежить успішність професійної діяльності педагога. Розкриття змісту цих диспозицій (педагогічних здібностей, якостей, умінь, компетентностей) у кінцевому рахунку зводиться до переліку конкретних дій педагога, в яких вони виявляються. Це дає підстави вважати вказані поняття змістовно близькими, значною

мірою еквівалентними. Професійні вимоги до особистості педагога можна доволі адекватно описати як у термінах здібностей, так і за допомогою понять «професійна якість», «педагогічне вміння», «педагогічна компетентність». Так, наприклад, В. Крутецький виокремлює *перцептивні здібності* вчителя, які полягають у здатності проникати у внутрішній світ вихованця, розуміти особливості його світосприйняття, почуття і переживання. А. Маркова веде мову про *педагогічну спостережливість* як професійну якість, що має аналогічний зміст. В. Шадриков у структурі *виховної компетентності* педагога виокремлює здатність розуміти інтереси і спрямованість учня, його внутрішній світ. Очевидно, що в усіх випадках, незважаючи на різну термінологію, описується один і той же аспект професійної готовності педагога. Надання дослідниками переваги використанню тих чи інших термінів значною мірою зумовлюється прихильністю до певної теоретичної традиції або ж прагненням відповідати сучасним тенденціям розвитку педагогічної теорії, своєрідній «педагогічній моді».

Вживання терміну «компетентність» у контексті професійної підготовки фахівців не є чимось революційним і саме по собі не гарантує досягнення нової якості цієї підготовки. Набагато важливішою є ідеологія компетентнісного підходу, яка полягає в переосмисленні завдань професійної підготовки. Йдеться про зміщення акцентів під час визначення цілей навчання з формування системи знань у певній предметній галузі на формування індивідуального досвіду ефективного виконання завдань тієї чи іншої діяльності. На відміну від знань, які є систематизацією результатів пізнавальної діяльності й існують у формі уявлень і понять, компетентність формується і виявляється тільки у діяльності, у процесі набуття особистого досвіду виконання практичних завдань або моделювання практичних дій (проекти, ділові ігри, тренінг тощо). Компетентність може бути сформована тільки в ситуаціях виникнення проблем, які потребують аналізу й пошуку шляхів вирішення у реальних або спеціально створених обставинах.

Компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації педагогічного процесу і оцінки його результатів. З погляду цього підходу, мета освіти полягає в розвитку здатності особистості самостійно вирішувати проблеми в різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального та особистого досвіду.

Побудова навчального процесу у вищій школі на основі компетентнісного підходу передбачає:

- постановку освітніх цілей у контексті розвитку в студента здатності самостійно вирішувати проблеми у сфері професійної діяльності;

- відбір змісту професійної підготовки в освітньому процесі, який спирається на цілісне уявлення про сукупність навчально-професійних завдань;

- організацію освітнього процесу, яка спрямована на створення умов для формування у студентів досвіду самостійного вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних і інших проблем професійної діяльності;

- оцінку досягнутих результатів, яка передбачає альтернативу перевірці нормованих змістових одиниць, – оцінку компетентності студента [256, с.6].

Компетентнісний підхід, на наш погляд, на новому рівні розвиває сформульовані свого часу Дж. Дьюї ідеї дидактичного прагматизму [104]. Його можна розглядати як альтернативу теорії матеріальної освіти з її орієнтацією на цінності енциклопедизму, фундаментальної підготовки, і водночас теорії формальної освіти, орієнтованої на загальний інтелектуальний розвиток особистості безвідносно до конкретної сфери діяльності. Вітчизняна вища професійна освіта довгий час орієнтувалася на фундаментальну підготовку фахівців широкого профілю, що врешті-решт призвело до дефіциту практико-орієнтованих спеціалістів. У наш час пріоритети зміщуються на користь фахівців, готових до ефективного виконання певних функціональних обов'язків, здатних швидко адаптуватися до нових вимог, оперативно застосовувати набуті знання й уміння на практиці. Пріоритетною стає прагматична здатність успішно діяти, ефективно виконувати певні функції, вирішувати проблеми і досягати поставленої мети. Саме у зв'язку з цим на перший план виходить компетентнісний підхід, який передбачає посилення практичної спрямованості підготовки фахівців.

У контексті підготовки майбутніх учителів професійна компетентність визначається як володіння «необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість педагогічної діяльності, педагогічного спілкування і особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості: сукупність знань, досвіду, умінь гнучкого володіння педагогічною технологією, знаходження оптимальних засобів впливу на учня з урахуванням його потреб і інтересів, прав і вільного вибору способів діяльності та поведінки» [148, с. 133].

Німецькі педагоги Г. Леман і В. Ніке трактують компетентність вчителя як: здатність виконувати завдання належним чином; якість

виконання педагогічних завдань відповідно до чинних стандартів; відповідальність за виконання певних завдань відповідно до конкретних можливостей і професійної етики [355]. Е. Терхарт розуміє під педагогічною компетентністю «єдність необхідних професійних знань, професійних умінь і професійної етики» [370].

Як зазначають німецькі дослідники, учитель може вважатися компетентним, якщо він:

- здатний впоратися із завданнями на основі наявних знань про світ, а також спеціальних професійних знань, пов'язаних з наукою про виховання і з відповідною предметною дисципліною;
- на основі спеціальної професійної етики може грамотно вирішувати конкретні педагогічні ситуації в інтересах учня;
- може нести відповідальність перед кожною особою за свої педагогічні дії [355].

Поняття компетентного педагога відображене в моделі, розробленій К. Бауером, А. Копкою і С. Бріндтом: компетентний учитель = З + У + Е, де З – знання; У – уміння; Е – професійна етика [338].

Отже, зарубіжні дослідники трактують професійну компетентність (компетенцію) педагога як здатність успішно виконувати професійні функції, що забезпечується комплексом його знань, умінь, якостей, здібностей і етичних установок.

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми свідчить, що професійна компетентність педагога розглядається здебільшого з позицій функціонально-діяльнісного підходу (Н. Кузьміна, В. Сластьонін, В. Симонов, Р. Шакуров, А. Щербаков та ін.), в якому компетентність трактується як єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, виконання професійних функцій. При цьому основні параметри компетентності задаються функціональною структурою педагогічної діяльності, представленою низкою теоретичних і практичних умінь: аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних, організаторських, комунікативних і ін.

Н. Кузьміна виокремлює в педагогічній компетентності як інтеграційній властивості особистості п'ять складових:

- 1) *спеціальну* компетентність у галузі дисципліни, що викладається: глибокі знання, кваліфікація і досвід діяльності у відповідній предметній сфері;
- 2) *методичну* компетентність у галузі способів формування знань і умінь учнів: володіння різними методами і прийомами навчання, знання дидактичних методів і уміння застосовувати їх у навчальному процесі, знання психологічних механізмів засвоєння

знань і умінь;

3) *соціально-психологічну* компетентність у галузі педагогічного спілкування;

4) *диференціально-психологічну* компетентність: уміння виявляти особистісні особливості, установки, спрямованість і здібності учнів, визначати і враховувати їх емоційний стан, грамотно будувати взаємовідносини з керівниками, колегами й учнями;

5) *аутопсихологічну* компетентність: уміння усвідомлювати рівень власної діяльності, достоїнства і недоліки власної діяльності та особистості; знання про способи професійного самовдосконалення; уміння бачити причини недоліків у своїй роботі; прагнення до самовдосконалення [175].

А. Маркова розрізняє чотири види професійної компетентності:

1) *спеціальну* (володіння професійною діяльністю на високому рівні, здатність проектувати свій професійний розвиток);

2) *соціальну* (володіння колективною професійною діяльністю і прийомами професійного спілкування, сформованість соціальної відповідальності за результати своєї діяльності);

3) *особистісну* (володіння досвідом особистісної саморегуляції, прийомами самовираження, саморозвитку, здатність протистояти професійним деформаціям);

4) *індивідуальну* (володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності, творчого потенціалу, готовність до професійного зростання) [191].

В. Сластьонін розуміє під педагогічною компетентністю єдність теоретичної і практичної готовності до виконання педагогічної діяльності [229, с. 41]. При цьому структура педагогічної компетентності розкривається через чотири групи професійних умінь:

1) уміння «переводити» зміст об'єктивного процесу виховання в конкретні педагогічні завдання: вивчення особистості і колективу; проектування розвитку колективу і окремих учнів; визначення комплексу освітніх, виховних і розвивальних завдань;

2) уміння будувати і приводити в рух логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування навчально-виховних завдань; відбір змісту освітнього процесу; оптимальний вибір форм, методів і засобів його організації;

3) уміння виділяти і встановлювати взаємозв'язки між компонентами та чинниками виховання: активізація особистості школяра, розвиток його діяльності; організація і розвиток спільної діяльності; забезпечення зв'язку школи з навколишнім середовищем;

4) уміння оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз навчально-виховного процесу та результатів діяльності; визначення нового комплексу педагогічних завдань.

А. Белкін і В. Нестеров розуміють педагогічну компетентність як сукупність професійних і особистісних якостей, що забезпечують реалізацію низки компетенцій:

- когнітивної (професійно-педагогічна ерудиція);
- психологічної (емоційна культура – культура відчуттів і сприймання, культура слова і емоційних станів, емоційна сприйнятливність, психологічна спостережливність);
- комунікативної (культура спілкування і педагогічний такт);
- риторичної (професійна культура мовлення);
- професійно-технологічної (володіння педагогічними технологіями);
- професійно-інформаційної (орієнтування в інформаційному просторі, пошук, оцінка, зберігання і використання отриманої інформації в освітньому процесі);
- моніторингової (уміння науково обґрунтованого вивчення, моніторингу явищ педагогічної дійсності – спостереження, аналіз і прогнозування їх розвитку) [26].

У моделі професійної компетентності педагога В. Введенський виокремлює набір ключових (загальних) компетентностей, які складають основу для операціональних (часткових) компетентностей [46]. На основі аналізу структурних елементів професійної компетентності педагога (С. Вершловський, Ю. Варданян, В. Загвязинський, Т. Каплунович, В. Сластьонін) дослідник виокремлює такі ключові компетентності (компетенції) педагога:

• *комунікативна*: орієнтування в соціальних ситуаціях, визначення особистісних особливостей і емоційного стану інших людей, вибір адекватних способів поведінки з ними і реалізація цих способів у процесі взаємодії, розподіл і концентрація уваги, привертання до себе уваги, встановлення психологічного контакту, культура мовлення;

• *інформаційна*: здатність до набуття знань про себе, учнів і їх батьків, про досвід роботи інших педагогів, науково-методична і загально-світоглядна поінформованість;

• *регулятивна*: постановка цілей, планування, мобілізація і стійка активність у досягненні результатів, оцінка результатів діяльності, рефлексія;

• *інтелектуально-педагогічна*: комплекс інтелектуально-логічної (аналіз і синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення і

конкретизація) і інтелектуально-евристичної (генерування ідей, аналогія, фантазія, подолання інертності мислення, критичність мислення) компетентності;

• *операціональна*: набір дій, необхідних педагогові для здійснення професійної діяльності, педагогічні вміння – прогностичні, проєктивні, методичні, організаторські, імпровізаційні, експертні.

Автор акцентує увагу на взаємозв'язках і взаємозалежностях вказаних компетентностей.

С. Вдовіна виокремлює сім ключових професійно-педагогічних компетенцій: аксіологічна, соціально-правова, предметно-інформаційна, методико-технологічна, комунікативна, контрольно-аналітична, проєктно-дослідна [47].

Більшість дослідників, розглядаючи складові компетентності вчителя, дотримуються цілісного підходу до розуміння предмета педагогічної діяльності, не диференціюючи в ньому навчальний і виховний аспекти.

На думку В. Шадрикова, вимоги до компетентності педагога визначаються функціональними завданнями, які він повинен реалізовувати у своїй діяльності [329]. До визначення професійної компетентності педагога дослідник підходить з позицій діяльнісного підходу, розрізняючи при цьому два аспекти психологічного аналізу педагогічної діяльності: навчальний і виховний. Педагогічна діяльність описується як психологічна функціональна система, але в одному випадку увага зосереджується на організації навчальних дій учня, а в іншому – на формуванні його поведінки (вчинків). Відповідно, В. Шадриков розрізняє дві групи професійних компетентностей вчителя: навчальні і виховні.

До навчальних компетентностей педагога дослідник відносить:

- компетентність у мотивації навчальної діяльності учня;
- компетентність у розкритті особистісного смислу конкретного навчального курсу і навчального матеріалу конкретного уроку;
- компетентність у постановці цілей навчальної діяльності;
- компетентність у пізнанні та розумінні особистості учня для реалізації індивідуального підходу в навчанні;
- компетентність у предметі викладання (предметна компетентність);
- компетентність у прийнятті рішень, пов'язаних з реалізацією педагогічних завдань;
- компетентність у розробці програм діяльності;
- компетентність в організації навчальної діяльності: компетентність у створенні умов діяльності, передусім

інформаційних, адекватних поставленим навчальним завданням; компетентність у досягненні розуміння учнем навчального завдання і способів його виконання (способів діяльності); компетентність в оцінюванні поточних і підсумкових результатів діяльності учня.

Розуміючи виховання як діяльність, спрямовану на формування у дітей системи особистісних якостей, поглядів і переконань, В. Шадриков окремо розглядає виховні компетентності педагога, які полягають у здатності:

- визначати мету виховання;
- включати вихованця в систему міжособистісних стосунків;
- давати моральну оцінку вчинкам вихованця;
- включати учнів у ситуацію, насичену емоційними переживаннями;
- забезпечувати мотивацію бажаної поведінки (вчинків) учня;
- розуміти учня, допомагати йому знаходити відповіді на питання, які хвилюють його на певному етапі життя;
- здійснювати цілепокладання стосовно вчинків конкретного учня;
- розуміти інтереси і спрямованість учня, його внутрішній світ;
- встановлювати соціальний статус учня, його стосунки з іншими людьми і змінювати їх у бажаному напрямі;
- педагогічно грамотно здійснювати оцінювання поведінки і вчинків учня;
- приймати рішення, пов'язані з розв'язанням виховних проблем (конфліктів);
- розробляти програми поведінки;
- орієнтуватися в умовах, що забезпечують бажані вчинки учнів;
- забезпечувати рефлексію учнем морального аспекту власної поведінки.

На наш погляд, В. Шадриков цілком слушно наголошує на важливості розрізнення в структурі професійної компетентності вчителя двох якісно специфічних аспектів – навчального і виховного. Навчання і виховання (у вузькому значенні) спрямовуються на розвиток різних сфер особистості – інструментальної й мотиваційно-ціннісної, а тому потребують дотримання особливих принципів і застосування відповідних методів та прийомів [74], що повинно знайти відображення у структурі педагогічної компетентності вчителя.

Отже, розглядаючи зміст професійної педагогічної компетентності, одні дослідники акцентують увагу на загальних і спеціальних знаннях педагога, інші – на професійних вміннях, треті

– доповнюють необхідні знання і уміння певними психологічними якостями, четверті наголошують на важливості особистісних властивостей. Усі дослідники звертають увагу на багатосторонній, різноплановий і системний характер педагогічної компетентності.

Аналіз психолого-педагогічних джерел дає підстави виокремити декілька підходів до розуміння сутності професійної компетентності педагога:

- професіографічний підхід полягає у визначенні професійної компетентності як моделі фахівця, що містить узагальнені вимоги до професії та індивідуального розвитку суб'єкта професійної діяльності (В. Беспалько, В. Сластьонін, Н. Тализіна);

- знанневий підхід ґрунтується на традиційному визначенні компетентної людини як знаючої, обізнаної, поінформованої; тут професійна компетентність розглядається як єдність засвоєного соціального досвіду і досвіду, набутого внаслідок практичного виконання професійної діяльності (А. Вербицький, М. Розов, Г. Сериков, Г. Сухобська та ін.);

- акмеологічний підхід полягає у розумінні професійної компетентності як певного рівня розвитку професіоналізму суб'єкта діяльності (на етапі навчання – це «готовність» (А. Міщенко, В. Сластьонін), на післявузівському – «майстерність» (І. Багаєва, С. Єлканов, Н. Кузьміна та ін.);

- системно-інтеграційний підхід полягає у розумінні професійної компетентності як системної цілісності взаємопов'язаних компонентів, що охоплюють різні сфери особистості та відображають структуру професійно-педагогічної діяльності (А. Маркова, Є. Павлютенков, А. Ситаров).

У контексті аналізу структури педагогічної компетентності становлять інтерес зарубіжні підходи до визначення професійних стандартів учителів.

У Великобританії професійні стандарти для вчителів (Professional Standards for Teachers) розроблені Департаментом освіти і Агентством з підготовки та розвитку педагогічних кадрів (TDA) у 1998 р. З того часу вони неодноразово уточнювалися (остання версія – 2014 р.).

Стандарти визначають вимоги до професійної діяльності вчителя на різних стадіях кар'єрного зростання, починаючи від учителя-початківця, який отримує статус кваліфікованого вчителя (обов'язковий документ, окрім диплому), і закінчуючи вчителем-експертом. Структура стандартів містить три взаємопов'язані групи вимог: до професійних якостей, знань і вмінь учителя.

Розглянемо вимоги стандартів до випускників, необхідні для

отримання початкового статусу – кваліфікованого вчителя [362].

Перша група вимог, пов'язана з *професійними якостями*, містить три блоки.

1.1. Учитель повинен демонструвати в *стосунках з учнями*:

- уміння організувати взаємодію з дітьми і підлітками, демонструючи високі очікування від кожного учня, здійснюючи індивідуальний підхід і стимулюючи учнів до співпраці;
- здатність слугувати зразком відносин і поведінки для учнів;
- знання і дотримання основних юридичних норм професійної діяльності (законодавство в галузі освіти, професійні обов'язки, статут і освітні пріоритети школи, правила внутрішнього розпорядку і поведінки).

1.2. Другий блок присвячений *комунікативним умінням* учителя:

- уміння спілкуватися з дітьми, батьками, опікунами; уміння взаємодіяти в індивідуальному спілкуванні і в команді, володіння способами невербальної комунікації;
- усвідомлення і повага до внеску колег, батьків, опікунів у розвиток і досягнення учнів; інформування батьків про успішність їх дітей, вияв поваги до етнічних, культурних і релігійних особливостей суб'єктів спілкування;
- уміння взаємодіяти і співпрацювати з колегами, використовувати досвід інших фахівців у роботі з класом.

1.3. Третій блок присвячений *професійному розвитку* вчителя, який повинен уміти:

- аналізувати свою практичну педагогічну діяльність і визначати напрями і цілі подальшого розвитку та вдосконалення;
- творчо і конструктивно критично ставитися до інновацій, бути готовим впроваджувати їх у свою практику за умови очевидності їх користі;
- враховувати поради колег, бути відкритим до інструктажу і наставництва, здійснювати планування і викладання у співпраці, використовувати поради і підтримку менторів, наставників, колег, позитивно сприймати конструктивну критику на свою адресу і т. д.

Друга група – вимоги до сформованості *професійних знань*.

2.1. Педагогічні і методичні знання:

- *у сфері викладання*: володіння широким спектром стратегій учіння, викладання і управління поведінкою учнів; уміння вибрати відповідну стратегію навчання для конкретної дитини;
- *у сфері оцінювання*: знання вимог до оцінювання результатів навчання у своїй предметній галузі, порядку здійснення контролю і

проведення іспитів; знання вимог до результатів навчання на кожному рівні шкільного стандарту, уміння підготувати учнів до процедури оцінювання; знання різних підходів до оцінювання і розуміння важливості організації поточного оцінювання; уміння використовувати статистичні дані для оцінювання своєї діяльності, прогресу учнів і підвищення їх успішності;

- у сфері загальної грамотності і предметних знань: знання і розуміння статусу та стандартів свого предмета; уміння викладати свій предмет учням різного віку і здібностей, вибираючи відповідну методику навчання.

2.2. Спроможність працювати з різними категоріями учнів, у тому числі з дітьми із особливостями розвитку:

- знання процесу розвитку дитини і розуміння того, що її успіхи залежать від природних, релігійних, етнічних, лінгвістичних, соціальних чинників довкілля; здатність надавати підтримку дітям з різними освітніми потребами за допомогою досвідчених колег;

- знання своїх обов'язків щодо охорони здоров'я учнів і здатність отримувати кваліфіковану консультацію у колег з приводу особливих проблем учнів.

Третя група – вимоги до сформованості професійних умінь.

3.1. Уміння у сфері планування:

- уміння розробляти серію взаємопов'язаних навчальних завдань і видів діяльності з чітко визначеною метою, зрозумілою для учнів різного віку і рівня навченості;

- уміння навчати грамоти, обчислень, інформаційно-комунікаційних технологій дітей різного віку і здібностей;

- уміння планувати домашні завдання і позакласну діяльність з урахуванням індивідуальних потреб учнів.

3.2. Уміння у сфері навчання:

- уміння проводити уроки і серії уроків, використовуючи різні методики, ресурси, включаючи комп'ютерне навчання;

- уміння застосовувати різні стратегії оцінювання і фіксації досягнень освітніх результатів конкретних учнів і всього класу; викладати матеріал послідовно і логічно з урахуванням здібностей учнів; організовувати своє мовлення, використовуючи пояснення, розпитування, дискусію і т. д.

3.3. Уміння у сфері оцінювання і забезпечення зворотного зв'язку:

- уміння адекватно оцінювати хід освітнього процесу, поточний рівень досягнень учнів, щоб ставити перед ними адекватні навчальні завдання;

- уміння давати регулярний, своєчасний, точний звіт про

досягнення учнів, що відображає як їх прогрес, так і проблеми.

3.4. Уміння у сфері *організації освітнього середовища*:

- уміння створювати доцільне, безпечне і комфортне освітнє середовище в класі і поза класом, що стимулює інтерес до учіння;
- уміння управляти поведінкою учнів, задаючи їм чіткі дисциплінарні рамки, а також сприяти розвитку самоконтролю і незалежності учнів у процесі навчання.

Як бачимо, у змісті професійних стандартів учителів Великобританії термін компетентність (компетенція) не вживається. Натомість використовуються традиційні поняття: професійні якості (professional attributes), професійні знання (professional knowledge and understanding), професійні уміння (professional skills). Це до певної міри спростовує поширене в українському педагогічному дискурсі уявлення про всеосяжність компетентнісного підходу у зарубіжній педагогіці. Очевидно, що професійні вимоги до вчителя можна доволі адекватно описати, не послуговуючись терміном компетентність, а використовуючи традиційні теоретичні конструкти з аналогічним змістом: знання, установки, якості, здібності, вміння тощо.

На думку німецьких педагогів, професіоналізм учителя забезпечується професійною автономією, високим рівнем університетської підготовки і сформованістю низки компетентностей: володіння знаннями спеціального предмета і методики його викладання; соціальна компетентність; діагностична компетентність; володіння елементами педагогічного консультування і принципами надання педагогічної підтримки; використання мультимедійних засобів у навчальному процесі; організаторські здібності; вміння працювати в команді; прагнення до інновацій [347].

У розробленому в 2004 році Стандарті педагогічної освіти ФРН визначені компетентності німецьких педагогів, які мають особливе значення для їх професійного розвитку та повсякденної діяльності [366]. Такі компетентності формуються передусім у процесі вивчення педагогічних дисциплін, що розкривають наукові основи навчального і виховного процесів, а також освітньої системи загалом. У Стандарті детально описані 11 компетентностей, які відповідають чотирьом педагогічним сферам: навчання, виховання, оцінювання, інновації. Кожна компетентність розкривається у двох аспектах: теоретичному (знання) і практичному (вміння).

Перша сфера компетентностей учителя стосується навчального процесу: «Учителі є експертами в галузі викладання і учіння».

Компетентність 1 – учителі професійно планують уроки і проводять їх об'єктивно і технічно грамотно.

Компетентність проявляється в умінях:

- правильно планувати урок, використовуючи наукові і предметно-дидактичні аргументи;
- грамотно обирати зміст і методи, форми роботи і форми комунікації;
- розумно впроваджувати сучасні інформаційні і комунікаційні технології та самостійно оцінювати успішність їх застосування;
- перевіряти якість свого викладання.

Компетентність 2 – учителі підтримують навчання школярів шляхом створення навчальних ситуацій, мотивують учнів і дають їм можливість реалізувати в цих ситуаціях накопичені знання і досвід.

Компетентність проявляється в умінях:

- заохочувати і підтримувати різні форми навчання;
- організовувати навчальний процес з урахуванням знань і здібностей школярів;
- стимулювати і зміцнювати готовність школярів до успішної навчальної діяльності;
- вести і супроводжувати навчальні групи.

Компетентність 3 – учителі сприяють розвитку в учнів здатності до самостійного навчання.

Компетентність проявляється в умінях:

- заохочувати і забезпечувати стратегії навчання;
- навчати школярів методів самостійного, відповідального і спільного навчання.

Друга сфера професійних компетентностей учителя стосується виховної діяльності: «Учителі виконують свої виховні функції».

Компетентність 4 – учителі знають соціальні і культурні умови життя учнів і в межах школи впливають на їх індивідуальний розвиток.

Компетентність проявляється в умінях:

- розпізнавати дискримінацію, здійснювати педагогічну допомогу і профілактичні заходи;
- надавати підтримку школярам в індивідуальному порядку;
- вивчати культурну і соціальну різноманітність у кожній навчальній групі.

Компетентність 5 – учителі навчають школярів певних цінностей і норм, підтримують їх самостійні рішення і дії.

Компетентність проявляється в умінях:

- аналізувати цінності і відповідно діяти;

- виховувати у школярів самостійність суджень і дій;
- застосовувати конструктивні форми взаємодії в конфліктних ситуаціях.

Компетентність 6 – учителі знаходять шляхи вирішення проблем і конфліктів у школі та на уроці.

Компетентність проявляється в уміннях:

- формувати соціальні стосунки на уроці і в школі;
- працювати з школярами відповідно до правил спілкування, зробити їх нормою;
- застосовувати в конкретних випадках стратегії і форми розв'язання та профілактики конфліктів.

Третя сфера компетентностей учителя стосується оцінювання: «Учителі виконують завдання оцінювання чесно і відповідально».

Компетентність 7 – учителі діагностують умови навчання і навчальну діяльність школярів, а також консультують як учнів, так і батьків.

Компетентність проявляється в уміннях:

- визначати рівень розвитку, освітній потенціал і перешкоди на шляху навчання учнів;
- розпізнавати проблеми і проводити спеціальні корекційні заходи;
- розпізнавати таланти і застосовувати способи навчання обдарованих дітей;
- узгоджувати можливості учнів і вимоги до них;
- використовувати різні форми консультацій і розрізнати функції консультування та оцінювання;
- співпрацювати з колегами під час підготовки порад (рекомендацій);
- співпрацювати з іншими установами у наданні консультаційних послуг.

Компетентність 8 – учителі оцінюють досягнення школярів на основі прозорих критеріїв.

Компетентність проявляється в уміннях:

- розробляти завдання і формулювати критерії згідно відповідного реєстру;
- застосовувати моделі і критерії оцінювання у відповідній ситуації;
- узгоджувати принципи оцінювання з колегами;
- обґрунтовувати оцінку згідно з відповідним реєстром і визначати перспективи подальшого навчання;
- використовувати результати школярів як конструктивний

зворотний зв'язок для власної викладацької діяльності.

Четверта сфера компетентностей учителя стосується інновацій: «Учителі постійно розвивають свої компетентності».

Компетентність 9 – учителі знають спеціальні вимоги до професії педагога, розуміють свою роботу як державну посаду з особливою відповідальністю і обов'язками.

Компетентність проявляється в уміннях:

- справлятися зі стресом;
- розподіляти робочий час і ресурси економно та цілеспрямовано;
- здійснювати колегіальне консультування як засіб розвитку умінь викладання і розподілу робочого навантаження.

Компетентність 10 – учителі розуміють необхідність постійного професійного саморозвитку.

Компетентність проявляється в уміннях:

- аналізувати власний професійний досвід і компетентності;
- використовувати результати наукових педагогічних досліджень для вдосконалення своєї діяльності;
- документувати для себе і інших власну роботу та її результати;
- забезпечувати зворотний зв'язок з колегами для оптимізації своєї професійної діяльності;
- використовувати можливості співучасті в діяльності колег;
- знати і використовувати можливості підтримки з боку інших педагогів;
- використовувати формальні і неформальні, індивідуальні і спільні можливості подальшої освіти.

Компетентність 11 – учителі беруть участь в плануванні і реалізації шкільних проєктів.

Компетентність проявляється в уміннях:

- застосовувати результати педагогічних наукових досліджень для розвитку школи;
- використовувати процедури й інструменти внутрішнього оцінювання уроку і школи;
- планувати й реалізовувати індивідуальні та спільні шкільні проєкти;
- підтримувати проєктну групу для досягнення найкращих результатів її діяльності.

Аналіз зазначених компетентностей свідчить, що більшість з них репрезентують практичні уміння педагогів (планувати урок, створювати навчальні ситуації, розв'язувати конфлікти, діагностувати навчальну діяльність, оцінювати навчальні досягнення, планувати і реалізовувати проєкти тощо).

Варто відзначити доволі детальну розробку німецькими педагогами структури професійної компетентності вчителя, що дало змогу представити її у вигляді комплексу конкретних професійних умінь, які диференціюються за сферами навчання, виховання, оцінювання і самовдосконалення. Дискусійною видається доцільність виокремлення третьої сфери компетентностей – оцінювання. Оскільки відповідні професійні уміння стосуються здатності вчителя оцінювати результати навчання і виховання, логічно їх розглядати у складі перших двох компетентностей – навчальної і виховної. Варто відзначити, що німецькі фахівці, на відміну від англійських, розрізняють у структурі професійної компетентності вчителя навчальний і виховний аспекти. В цьому українська педагогічна традиція ближча до німецької, яка значною мірою вплинула на становлення і розвиток вітчизняної педагогіки.

Структура професійного стандарту педагога зазвичай містить найменування доменів (блоків), відповідно до яких диференціюються різні види професійної компетентності та виокремлюються групи конкретних професійних умінь. Аналіз професійних стандартів учителів, розроблених у США, Великобританії, Австралії і інших країнах свідчить, що найбільш частотними є такі домени:

1. Зміст навчання, предметні знання, предметні компетенції.
2. Варіативність, індивідуалізація і диференціація навчання, психолого-педагогічний супровід учнів.
3. Планування освітньої діяльності.
4. Освітнє середовище, безпечний розвивальний освітній простір.
5. Освітні технології, ІКТ, засоби оптимізації навчального процесу, ресурси, інновації, міждисциплінарність.
6. Оцінка результатів навчання і зворотний зв'язок.
7. Навчальна комунікація (стосунки вчителя з учнями).
8. Стосунки співпраці (професійні зв'язки, стосунки з батьками, громадськістю, адміністрацією освітніх організацій).
9. Професійне вдосконалення, рефлексія.
10. Норми професійної етики, професійна відповідальність педагога, педагогічна культура.

Зауважимо, що більшість доменів стосується навчальної діяльності вчителя, міжособистісних стосунків, професійного самовдосконалення і професійної етики.

Зміст стандартів формулюється в різних формах, але переважаючими є короткі дефініції, що відповідають розробленому Б. Блумом концептуальному підходу до цілепокладання, згідно з

яким перевага надається дієсловом, що позначають конкретні дії: «вчитель використовує (застосовує, демонструє, здійснює...)». Менш поширені номінативні конструкції на зразок: «глибоке знання навчального предмета», «розуміння вікових і індивідуальних особливостей учнів», «здатність до планування і організації навчальної діяльності» тощо.

Особливе значення надається таким компонентам професійної компетентності педагога, як: а) професійні знання, уміння і навички; б) професійні досягнення і досвід; в) система цінностей; г) критичне ставлення до власних професійних досягнень (рефлексія) [352].

Аналіз психолого-педагогічних джерел дає підстави зробити певні висновки.

Попри різноманіття трактовок професійної компетентності, всі вони так чи інакше характеризують інтегральну здатність особистості до успішного виконання завдань певної предметної діяльності. Педагогічна компетентність здебільшого розуміється як системний прояв професійних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, здібностей і особистісних якостей, що дають змогу успішно виконувати функціональні завдання педагогічної діяльності.

Компетентнісний підхід у сфері педагогічної освіти полягає передусім у посиленні практичної спрямованості підготовки майбутніх учителів, формуванні у них здатності до успішної реалізації професійних завдань. У цьому контексті важливого значення набуває розробка різнорівневої структури професійних компетентностей, яка розкриває основні сфери діяльності вчителя у формі конкретних професійних умінь.

Важливе значення у структурі професійної компетентності вчителя належить загальнопедагогічній компетентності, яка формується у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу і стосується універсальних навчально-виховних умінь, що не залежать від предметної спеціалізації. Це сфера професійної компетентності, яка містить комплекс загальнопедагогічних знань і умінь, що визначають успішність реалізації головних професійних функцій учителя – навчання і виховання учнів.

Сутнісною характеристикою загальнопедагогічної компетентності вчителя є спрямованість на розвиток вихованця як головну мету своєї діяльності, а також потреба в самопізнанні і постійному самовдосконаленні, критичному аналізі власних професійних установок, корекції способів навчально-виховної взаємодії з учнями. У зв'язку з цим у структурі загальнопедагогічної компетентності, на наш погляд, доцільно розрізняти три основні підструктури: навчальну, виховну і особистісно-рефлексивну. Перші дві містять

компетентності, що стосуються основних функцій педагогічної діяльності (навчальної і виховної), які полягають у розвитку, відповідно, інструментальної та мотиваційно-ціннісної сфер особистості вихованця.

Узагальнення результатів аналізу зарубіжних і вітчизняних підходів до визначення стандартів професійної підготовки вчителів дає підстави виокремити декілька складових *навчальної компетентності* вчителя.

Діагностична компетентність:

- уміння визначати рівень навченості учнів, їх пізнавальні можливості;
- уміння визначати індивідуальні особливості пізнавальних процесів учнів;
- уміння визначати причини навчальних успіхів і невдач учнів.

Проективна компетентність:

- уміння визначати навчальні завдання;
- уміння відбирати й структурувати зміст навчання;
- уміння планувати навчальний процес (календарно-тематичне, поурочне планування);
- уміння обирати оптимальні форми, методи і засоби навчання з урахуванням пізнавальних можливостей учнів та особливостей навчального матеріалу.

Організаційно-процесуальна компетентність:

- уміння мотивувати учнів, активізувати їх пізнавальну діяльність;
- уміння реалізовувати дидактичні принципи під час організації навчального процесу;
- уміння адекватно застосовувати форми, методи і засоби навчання, сучасні інформаційні і комунікаційні технології;
- уміння організовувати фронтальну, групову та індивідуальну навчальну діяльність учнів;
- уміння враховувати у навчанні вікові та індивідуальні особливості учнів, у тому числі обдарованих і з особливими освітніми потребами.

Оцінювально-корекційна компетентність:

- уміння об'єктивно оцінювати навчальні досягнення учнів на основі чітких критеріїв;
- уміння адекватно застосовувати різні види і методи контролю навчальних досягнень учнів;
- уміння використовувати результати контролю успішності школярів як конструктивний зворотний зв'язок для корегування їх навчальної діяльності;

- уміння визначати помилки і утруднення у ході реалізації навчальних завдань;

- уміння надавати консультативну допомогу учням і батькам.

У складі *виховної компетентності* вчителя можна виокремити аналогічні компоненти.

Діагностична компетентність:

- уміння визначати рівень вихованості учнів і рівень розвитку учнівського колективу;

- уміння визначати індивідуальні особливості мотиваційно-ціннісної сфери учнів;

- уміння визначати причини відхилень у поведінці учнів.

Проективна компетентність:

- уміння ставити виховні завдання (стосовно розвитку особистості і колективу);

- уміння планувати виховну діяльність;

- уміння обирати адекватні моделі, методи і прийоми виховання з урахуванням рівня особистісної зрілості учнів і рівня розвитку учнівського колективу.

Організаційно-процесуальна компетентність:

- уміння реалізовувати принципи виховання;

- уміння налагоджувати емоційний контакт з вихованцями;

- уміння створювати емоційно комфортне виховне середовище;

- уміння здійснювати педагогічно доцільну самопрезентацію;

- уміння дотримуватися норм педагогічної етики;

- уміння організовувати конструктивну міжособистісну взаємодію з учнями, батьками і колегами;

- уміння попереджати та конструктивно вирішувати педагогічні конфлікти;

- уміння адекватно застосовувати різні моделі, форми, методи і прийоми виховання;

- уміння враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів у вихованні;

- уміння здійснювати керівництво розвитком учнівського колективу;

- уміння організовувати самовиховання учнів.

Оцінювально-корекційна компетентність:

- уміння визначати результати виховання;

- уміння визначати помилки і утруднення у ході реалізації виховних завдань;

- уміння коректно оцінювати поведінку і вчинки учня;

- уміння здійснювати профілактику і корекцію відхилень у

поведінці учнів.

Особистісно-рефлексивна компетентність стосується особистості самого педагога, його спроможності аналізувати себе й власні дії, змінювати свої професійні установки, займатися професійним самовдосконаленням, виробляти індивідуальний стиль педагогічної діяльності [76; 77]. Педагогічна рефлексія визначає ставлення вчителя до себе як до суб'єкта професійної діяльності, сприяє формуванню адекватної професійної Я-концепції, дає змогу оцінити рівень власного особистісного розвитку, дізнатися про свої сильні і слабкі сторони, з'ясувати власну відповідність або невідповідність вимогам професії, визначити причини ймовірних успіхів і невдач. Завдяки цьому рефлексія виступає важливим чинником особистісно-професійного самовдосконалення педагога, сприяє розвитку інших професійно важливих якостей, корекції професійних установок, формуванню проблемно-дослідницького підходу до власної діяльності.

У складі особистісно-рефлексивної компетентності вчителя можна виокремити два компоненти: діагностичний і саморозвивальний.

Діагностична компетентність:

- уміння здійснювати особистісно-професійну рефлексію, визначати сильні і слабкі сторони своєї особистості;
- уміння аналізувати власний професійний досвід, здібності і компетентності;
- уміння адекватно визначати причини своїх успіхів і невдач;
- уміння осмислювати вихідні засади, провідні ідеї та принципи, на яких ґрунтується власна професійна діяльність, здатність ставити їх під сумнів і корегувати;
- уміння усвідомлювати свої індивідуально-психологічні особливості, їх вплив на професійну діяльність та корегувати на цій основі власну поведінку, попереджати виникнення професійних деформацій.

Саморозвивальна компетентність:

- уміння визначати напрями і завдання професійного розвитку та самовдосконалення;
- уміння корегувати свою діяльність на основі критичного аналізу її результатів;
- уміння використовувати результати наукових педагогічних досліджень для вдосконалення своєї діяльності;
- уміння критично і творчо ставитися до педагогічних інновацій, конструктивно використовувати їх у своїй діяльності;
- уміння забезпечувати зворотний зв'язок з колегами для

оптимізації своєї професійної діяльності;

- уміння здійснювати колегіальне консультування, враховувати поради колег і наставників, сприймати конструктивну критику на свою адресу;

- уміння використовувати формальні і неформальні можливості для подальшої професійної освіти і самовдосконалення.

Вказаний перелік загальнопедагогічних компетентностей і умінь є далеко не повним. Однак, у ньому, на наш погляд, знайшли відображення загальні педагогічні уміння, необхідні для реалізації головних професійних функцій учителя – навчання, виховання і професійного самовдосконалення.

РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗВО

2.1. Критерії та показники сформованості загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя (Н. Хамська)

У сучасних умовах радикально змінюються підходи до системи професійної підготовки майбутніх учителів. Як стверджує Н. Ничкало, вона орієнтована на особистісний розвиток і творчу самореалізацію кожного громадянина України, формування поколінь, які навчаються впродовж життя, утверджують цінності громадянського суспільства, сприяють консолідації української нації та її інтеграції в європейський та світовий простір [210, с.10].

Цей процес здійснюється з урахуванням загальноцивілізаційних тенденцій, що зародились у сучасному світі й утверджуються в нинішньому столітті. Саме тому в новому міленіумі видатні вітчизняні науковці В.Андрущенко, І.Зязюн, В.Кремень та ін. розробляють нову філософію освіти, яка бере витоки з постмодерністського суспільства та відповідає його потребам. Спираючись на дослідження вищезазначених науковців О.Семенов систематизувала сучасні тенденції світової вищої професійної освіти таким чином:

- тенденція до глобалізації зближення націй і народів світу, перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, що значною мірою ґрунтуються на інтелектуальній власності, на знаннях як субстанції виробництва і визначаються рівнем людського розвитку в країні, станом наукового потенціалу нації;

- тенденція до інтернаціоналізації – створення інтернаціональних освітніх структур різного призначення, забезпечення студентської мобільності, тобто переходу до гнучких взаємоузгоджених навчальних планів модульного типу, що дозволяють студентам легше адаптуватися до умов навчання в інших ЗВО, широке використання сучасних інформаційних технологій і дистанційного навчання.

- тенденція до інтеграції через поглиблення співробітництва у сфері освіти сприяти загальному соціально-економічному прогресу, зміцненню взаєморозуміння між народами світу, об'єднанню потенціалів національних освітніх систем з метою вирішення завдань поліпшення якості освіти.

- тенденція до гнучкості – властивості освітньої системи оперативної й адекватно реагувати на зміни у змісті і формах освітньої діяльності.

- тенденція до демократизації – пошук альтернативних джерел фінансування навчання, врахування потреб ринку праці у процесі планування прийому і підготовки фахівців.

- тенденція до диверсифікації – упровадження диференційованого багаторівневого навчання, розширення номенклатури спеціальностей, збільшення кількості вищих навчальних закладів, створення нових регіональних центрів освіти.

- тенденція до гуманізації – переорієнтація на особистість, на формування людини як унікальної цілісної творчої індивідуальності, що прагне до максимальної реалізації своїх можливостей [270, с. 13].

Окреслені тенденції впливають на реформування вищої освіти в Україні. Фундаментальними дослідженнями в цьому напрямку є праці провідних вітчизняних учених І. Беха, Р. Гуревича, О. Дубасенюк, В. Кременя, Н. Ничкало, О. Савченко, С. Сисоєвої та ін. Цей масив наукових доробків представляє цілий спектр інноваційних підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах трансформації системи вищої освіти.

Український науковець Л. Оршанський зазначає, що оновлення системи професійної підготовки вчителів набуває глибинного характеру й потребує розв'язання проблем становлення та розвитку педагога, який усвідомлює свою професійну відповідальність, є людиною культури, яка не лише інформує, а й активно впливає на духовно-освітній розвиток тих, кого навчає та виховує [219]. Тому у вищих педагогічних навчальних закладах домінантою навчально-виховного процесу стає підготовка вчителя-творця, вчителя-вихователя, спроможного вийти за межі навчального предмета, стати для учнів своєрідним носієм національної та світової культури й цінностей.

У професійній підготовці майбутнього вчителя важливим стає визначення ступеня її результативності шляхом педагогічної діагностики. Це, зі свого боку, оптимізує освітній процес у ЗВО, забезпечує адекватне визначення його результатів, мінімізує дидактичні прорахунки. У ході педагогічної діагностики вивчаються передумови, умови й результати освітнього процесу з метою його оптимізації або обґрунтування значення його результатів для суспільства. Діагностику рівня підготовки майбутнього вчителя можна вважати основною інформацією для аналізу попереднього педагогічного досвіду та корегування подальшого освітнього процесу.

Для визначення результативності професійної підготовки майбутніх учителів слід мати чітке уявлення про її оцінювання. З цією метою розробляють критерії, що виступають у ролі мірила, норми й у своїй сукупності представляють ідеальний рівень явища, яке вивчається. Зіставляючи його з ідеалом, можемо простежити динаміку формування явища, процесу тощо.

Проблему визначення критеріїв, показників рівня підготовки майбутнього фахівця досліджували О. Дубасенюк, К. Масленнікова, О. Перець, Р. Чубук та ін.

В Енциклопедії освіти зазначено, що критерії і показники якості навчальної діяльності – сукупність ознак, на основі яких здійснюється оцінювання умов, процесу та результату навчальної діяльності, що відповідають поставленим цілям [108, с. 434]. Отже, під критеріями загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя розуміємо сукупність сформованих здатностей, які забезпечать результативність освітнього процесу. Показники ж вимірювання – це кількісні та якісні характеристики сформованості ознак, які вивчають та вимірюють.

Підґрунтям для визначення критеріїв і показників слугують праці О. Біди І. Зязюна, І. Єрмакова, А. Кузьмінського, Н. Кузьміної Л. Кондрашової, Д. Мазохи, Л. Сохань, Г. Несента ін. Науковці визначають критерії і показники сформованості знань, умінь, мотивів, якостей, рівня вихованості майбутніх фахівців у рамках їх готовності до професійної діяльності. Автори окреслюють їх в залежності від того на якому рівні розглядають готовність до діяльності – структурному, функціональному, особистісному. Зокрема, Л. Кондрашова визначає наступні критерії і показники готовності до педагогічної діяльності майбутнього вчителя: мотиваційний (професійні установки, інтереси, прагнення займатися виховною роботою); орієнтувальний (ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, професійно-педагогічні ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них); пізнавально-операційний (професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті; педагогічне мислення, педагогічні здібності, знання, дії, операції і заходи, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності); емоційно-вольовий (почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності педагога; емоційний тонус, емоційна сприйнятливність, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль); психофізіологічний (властивості і здібності, які забезпечують майбутньому вчителю високу працездатність у

виконанні виховних функцій, упевненість у своїх силах, прагнення наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатність вільно керувати своєю поведінкою і поведінкою інших, професійна працездатність, активність і саморегулювання, урівноваженість і витримка); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовки і відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразкам) [158, с. 11].

У нинішніх умовах досліджуване явище розглядається з урахуванням чинників, які спонукають до прогнозування інших результатів і визначають образ фахівця нового покоління.

Стрімкий розвиток інформаційного суспільства вимагає підготовки фахівців, які були б здатні не тільки засвоювати інформацію, а оперувати нею в життєвому, професійному самовизначенні, самовираженні, самореалізації. При цьому актуальною стає сформованість таких характеристик, як швидкість, мобільність, динамічність у використанні цієї інформації.

Заслуговують на увагу міркування О.Овчарук про те, що освіта, орієнтуючись на сучасний ринок праці, до пріоритетів сьогодення відносить уміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, підготують молодь до нових ролей у цьому суспільстві [137]. Інтеграційні процеси в соціумі спонукають майбутніх учителів до швидкої адаптації в світовому освітньому просторі.

У нинішніх умовах особливо гостро відчувається потреба у фахівцях – успішних особистостях, які вестимуть продуктивне життя в інформаційному просторі, на ринку праці, демонструватимуть постійне професійне та особистісне зростання. Звідси випливає, що основою професійної підготовки майбутнього вчителя має стати компетентнісний підхід. Українські науковці розглядають його як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості (О. Пометун); спрямування на здатність фахівця ефективно здійснювати професійну діяльність та розв'язувати проблеми різного ступеня складності на основі отриманих знань та досвіду (Н. Бібік). Узагальнюючи думки більшості науковців щодо поняття «компетентнісний підхід», О.Семенов розглядає його як оцінку підготовленості майбутнього фахівця певного освітньо-кваліфікаційного рівня до професійної діяльності на основі наявності в нього визначених стандартами компетенцій. Подібна інтерпретація дає підстави стверджувати, що урахування особливостей компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя суттєво вплине на позитивні зміни в освітньому процесі.

Для визначення критеріїв і показників сформованості загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя актуальним є з'ясування вихідних понять: «компетентність», «компетенція» «загальнопедагогічна підготовка».

Аналізу понять «компетенція», «компетентність» присвячено низку праць вітчизняних та зарубіжних учених – І. Карпюк, О. Овчарук, О. Орловська, І. Ящук та ін. Звичайно, ці два терміни не є однозначними. Якщо ми говоримо про компетенцію, то маємо на увазі професійно-статусну можливість щодо здійснення людиною державних, соціальних і особистісних повноважень у професійній діяльності [85, с. 23]; об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень та ін. у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія [213, с. 10].

Український науковець О. Орловська окреслює декілька підходів до вивчення професійної компетентності вчителя, а саме: процесуальний (Н.Кузьміна): а) гностичний і конструктивний компоненти (дослідження якості підготовки до навчально-виховного процесу); б) рефлексивний компонент (дослідження діяльності вчителя у ході навчально-виховного процесу); в) рефлексивний компонент (дослідження контрольно-діагностичної діяльності вчителя); особистісний підхід (Є.Рогов, В.Шувалова, А.Щербаков та ін.): а) оцінка знань та вмінь вчителя; б) мотиваційний компонент; в) професійно значимі особистісні якості вчителя; комплексний підхід (А.Маркова): а) дослідження педагогічних вмінь вчителя; б) дослідження результатів праці вчителя (знання та вихованість учнів) [218, с. 209]. Ці підходи слугують засадами для визначення критеріїв та показників професійної компетентності майбутнього вчителя.

У професійній підготовці майбутнього вчителя виділяють педагогічну компетенцію (О. Семенов, О. Орловська, В. Свистун, В. Ягупов та ін.). Загальнопедагогічна компетенція ґрунтується на знанні фундаментальних основ педагогіки, володінні основними категоріями педагогіки (освіта, розвиток, виховання, навчання), теорії навчання (зміст навчання, методи, форми, засоби навчання, типи навчання, результати навчання), теорії виховання (особистість, соціальна група, зміст виховання, принципи та закономірності виховання, методи, форми та засоби виховання), провідних педагогічних теорій, освітнього менеджменту (система освіти, принципи організації системи освіти, типи навчальних закладів, структура навчальних закладів, посадові обов'язки працівників системи освіти); основних типів виховання та особливостей їхнього історичного розвитку; особливостей виховних систем та їхню

обумовленість історичним періодом; типів освітніх інститутів, освітніх систем в історичному розвитку; етапів становлення української національної системи освіти; педагогічних теорій західноєвропейських та вітчизняних педагогів; етапів розвитку світової та вітчизняної педагогічної думки; сутності складових елементів педагогічної майстерності – гуманістична спрямованість особистості педагога, педагогічні здібності, педагогічна техніка; навичок зовнішньої і внутрішньої техніки – уміння володіти собою і взаємодіяти з іншими людьми; розвиток основних педагогічних здібностей.

Загальнопедагогічна компетенція передбачає набуття умінь аналізувати педагогічні явища, причинно-наслідкові зв'язки, застосовувати теоретичні знання на практиці; планувати й прогнозувати результати навчання та виховання; діагностувати індивідуально-психологічні особливості та характер взаємин учнів у класі; визначати конкретні завдання навчання та виховання; відбирати оптимальний зміст навчання та виховання; обирати адекватні методи й засоби навчально-виховного процесу; застосовувати різні форми організації навчально-виховної діяльності; реалізовувати принципи навчання і виховання; встановлювати педагогічно доцільні взаємини з вихованцями та їхніми батьками; організовувати й регулювати навчально-виховну взаємодію з різними суб'єктами педагогічного процесу; контролювати й оцінювати результати навчально-виховного процесу; здійснювати педагогічне керівництво самовихованням учнів; здійснювати педагогічну рефлексію; використовувати методики вивчення вихованості учня та учнівського колективу; аналізувати педагогічні ситуації та обирати адекватні рішення із запропонованих; враховувати в освітній діяльності рівень розвитку, індивідуально-психологічні та вікові особливості учнів; складати психолого-педагогічну характеристику особистості учня та учнівського колективу; планувати етапи й прогнозувати результати виховання; визначати конкретні виховні завдання; обирати й застосовувати методи та прийоми виховання; встановлювати педагогічно доцільні взаємини з учнями; спрямовувати сімейне виховання на всебічний розвиток дітей; організовувати діяльність учнів та учнівського колективу, сприяти самовихованню учнів; здійснювати профілактику та корекцію девіантної поведінки важковиховуваних учнів; попереджати конфліктні ситуації у виховному процесі та обирати оптимальні шляхи їх подолання тощо.

Компетентність розглядається багатьма науковцями як інтегрована характеристика особистості, результативний блок,

сформований через досвід, знання, уміння, ставлення, поведінкові реакції. Компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмій, всього того, що можна мобілізувати для активної дії [213, с.10].

Важливими характеристиками професійної компетентності майбутнього фахівця є його здатність і готовність до самовизначення, самовираження, самореалізації, активних відповідальних професійних дій, які повинні мати інноваційний характер і ґрунтуються на власних ціннісних засадах. Здатність можна розглядати як можливість людини виконати певну діяльність, втілити в життя певну ідею, проект, застосувати знання, вміння, особистісний досвід у практичній діяльності, бути спроможним зрозуміти й застосувати щось. Засадами для таких можливостей є наявність знань на рівні розуміння, застосування, аналізу, синтезу оцінки певного явища, процесу, умій, навичок, особистісних якостей, особистісного досвіду для здійснення певного виду діяльності. Таким чином результативністю підготовки майбутнього фахівця є його здатність до успішної життєдіяльності.

Формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя ми розглядаємо як процес, спрямований на здобуття комплексу педагогічних, психологічних, методичних і спеціальних знань, практичних умій і навичок, формування особистісних якостей, необхідних для здійснення освітньої діяльності.

Виходячи з наведених вище характеристик, та враховуючи надбання вітчизняної, зарубіжної педагогічної науки, загальнопедагогічна компетентність майбутнього фахівця може визначатися за такими критеріями: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісний, рефлексивний.

Розробляючи показники кожного критерію, ми також враховували особливості загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя. За мотиваційним критерієм визначено такі показники – спрямованість майбутнього вчителя на педагогічну діяльність: вираження наявних потреб у педагогічній теорії і практиці; вияв стійкості інтересу до педагогічної діяльності, усвідомлене бажання здобувати знання, уміння й навички в проблемному полі загальнопедагогічної підготовки; інтенсивне прагнення майбутнього вчителя актуалізувати педагогічні знання в практичній діяльності з урахуванням інноваційних процесів у суспільстві, професійне самовдосконалення, на досягнення позитивного результату в освітній діяльності; орієнтація майбутнього вчителя на розвиток гуманних взаємин в учнівському колективі.

Мотиваційний критерій характеризується стійкістю, усвідомленістю, інтенсивністю, вираженістю.

Показниками когнітивного критерію є здатність продемонструвати знання та розуміння базового рівня загальних основ педагогіки; здатність до аналізу, зіставлення, порівняння педагогічних явищ, формування сучасного педагогічного мислення щодо входження системи освіти України в європейський та світовий освітній простір; розуміння можливостей застосування наявних знань, їхня інтерпретація у вимірах дидактики (зміст навчання, методи, форми, засоби навчання, типи навчання, результати навчання), володіння базовими знаннями з теорії виховання (особистість, соціальна група, зміст виховання, принципи та закономірності виховання, методи, форми та засоби виховання), освітнього менеджменту (система освіти, принципи її організації, типи навчальних закладів, структура навчальних закладів, посадові обов'язки працівників системи освіти), здатність до оцінки педагогічних явищ і процесів; здатність генерувати нові педагогічні ідеї; здатність до рефлексії. Наявність знань характеризується обсягом, глибиною, міцністю.

За діяльнісним критерієм ми визначали здатність майбутнього педагога до розв'язання широкого кола освітніх проблем і завдань через особистісно-професійну інтерпретацію фундаментальних основ педагогічної науки, засвоєних у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін; здатність до виконання професійних функцій:

- прогностичної – визначати цілі, завдання, зміст та адекватні їм форми, методи, прийоми навчання та виховання; планувати етапи й прогнозувати результати освітнього процесу; будувати адекватний прогноз відповідно до конкретної педагогічної ситуації;

- діагностичної – здійснювати діагностику рівня сформованості особистості та учнівського колективу; добирати оптимальний діагностичний інструментарій, використовувати методики з метою вивчення особистості та учнівського колективу; аналізувати, систематизувати, узагальнювати результати навчання та виховання учнів, використовувати матеріали діагностики в подальшій виховній роботі;

- організаторської – організовувати діяльність учнів і власну діяльність (проектування навчально-виховної роботи з учнями, розподіл обов'язків учасників освітнього процесу, проведення контролю успішності, оцінки діяльності тощо); здатність застосовувати в професійній діяльності новітні педагогічні технології;

- комунікативної – здатність до вільного оперування інформацією та уміння міжособистісного й професійного спілкування; здатність розв'язувати конфліктні ситуації в педагогічній діяльності; встановлювати ділові контакти; дотримуватися етичних норм педагогічної праці; використовувати теоретичні знання та практичні навички застосування комунікативних технологій, ораторського мистецтва та риторичної комунікації для здійснення ділових комунікацій у професійній сфері;

- рефлексивної – аналізувати власні погляди, поведінку, діяльність (правильність постановки мети та завдань; ефективність обраних форм, методів, прийомів, засобів діяльності; причини успіхів та недоліків, помилок та труднощів у навчанні та вихованні учнів);

- саморегуляції – виявляти самовладання, регулювати власні погляди, настрої, формувати здатність до стресостійкості, враховувати думки, інтереси інших, знімати психологічне навантаження.

За особистісним критерієм професійної підготовки майбутнього вчителя ми визначали сформованість таких якостей особистості, як: гуманістична спрямованість, моральність, тактовність, дипломатичність, стійкість особистості; емпатія; дивергентність поведінки (здатність нестандартно розв'язувати типові проблеми, орієнтація на пошук декількох варіантів рішення); мобільність поведінки (здатність швидко змінювати стратегії або тактики з огляду на нові обставини); активність (готовність до взаємодії в різних педагогічних ситуаціях з метою досягнення поставлених цілей і побудови конструктивних стосунків у майбутньому), емоційна саморегуляція; здатність працювати в команді, виконувати професійні обов'язки в міжнародній та мультикультурній групі фахівців.

Рефлексивний критерій – здатність до усвідомлення власних дій у майбутній педагогічній діяльності; здатність до аналізу власних суджень, вчинків і в кінцевому результаті – діяльності (доцільність постановки мети та завдань; ефективність обраних форм, методів, прийомів, засобів діяльності; причини успіхів та недоліків, помилок та труднощів у процесі діяльності), контролю рівня професійного саморозвитку; здатність до самовизначення, самовираження, самореалізації; самовдосконалення професійної майстерності та педагогічної етики; визначення рівня особистісного й професійного розвитку; зіставлення власного розвитку з розвитком команди; усвідомлення себе як носія відповідної культури; сприйняття ціннісних орієнтацій інших; розуміння поглядів учасників освітнього процесу та порівняння їх з власними позиціями; осмислення перспектив розвитку власних досягнень; уміння оцінювати власну діяльність та поведінку.

2.2. Діагностика загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів (І. Холковська)

В останні роки в системі вищої педагогічної освіти спостерігається зростання інтерес дослідників до оцінки якості освіти майбутніх учителів з позицій компетентнісного підходу. Теоретична модель загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів має складну структуру, що складається з компонентів і показників, аналіз сформованості яких може засвідчити рівень розвитку досліджуваного феномену. З метою виявлення та аналізу рівня загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів на базі Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського було проведено дослідження, в якому взяли участь студенти 4 курсу різних факультетів (всього 456 осіб).

Діагностування сформованості загальнопедагогічної компетентності студентів передбачає аналіз чотирьох її структурних компонентів: когнітивного (інтелектуальні здібності, знання та вміння з дисциплін основної освітньої програми, професійна креативність); ціннісного (мотиви навчання, особистісний сенс отриманих знань з дисциплін педагогічного циклу, професійна спрямованість, установка до учня, ціннісно-сміслові орієнтації); операційно-діяльнісного (вміння і навички педагогічної техніки, комунікативно-організаторські властивості, вміння самоконтролю, саморегуляції, вміння особистісного та професійного самовдосконалення); особистісного (формально-динамічні властивості індивідуальності, індивідуальний стиль педагогічної діяльності, самоставлення, професійно важливі особистісні риси).

Діагностування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів потребує використання комплексу діагностичних методик, за допомогою яких встановлюються її конкретні параметри і рівні як цілісної системи. Зупинимося на описі діагностичних методик (анкетування, тестування, самооцінка, діагностичні ситуації тощо). При їх розробці ми спиралися на такі критерії сформованості загальнопедагогічної компетентності: особистісно-гуманна орієнтація в педагогічній професії; пошук індивідуального стилю діяльності; педагогічна спрямованість особистості; педагогічне мислення; суб'єктна позиція по відношенню до діяльності; комплекс загальнопедагогічних умінь і умінь проектувати особистісно орієнтовану ситуацію взаємодії з учнями, наявність концепції «Я – педагог».

З урахуванням вищенаведених критеріїв і їх показників нами розроблений комплекс методик, спрямованих на виявлення рівня сформованості педагогічної компетентності студентів.

Розглянемо деякі з показників, отримані як у процесі навчання, так і під час проходження студентами педагогічної практики.

Критерієм сформованості когнітивного компонента педагогічної компетентності в нашому дослідженні є педагогічне мислення. Гуманітарний характер педагогічного мислення ми виявляли, використовуючи методику «Капельюхи для дискусій». Центральне місце в даній методиці займає дискусія з якої-небудь значущої та актуальної педагогічної проблеми. П'ять різнокольорових капелюхів символізували п'ять різних стилів мислення, п'ять різних підходів до аналізу конкретної ситуації, постановки та вирішення проблем, вибору тактики аргументування своїх міркувань. Студенти вибирали собі капелюхи і, надягаючи їх, брали певну функціонально-рольову позицію. Білий капелюх – нейтральний стиль, опора на факти, цифри та інформацію, діловитість аргументації. Червоний капелюх – емоційність висловлювань, опора на почуття та інтуїцію. Чорний капелюх – все бачить у чорному кольорі, песимістичний настрій, судження негативні, в ході дискусії є джерелом труднощів і розбіжностей. Синій капелюх – холодна відстороненість, виконує функцію контролю в дискусії, доглядає за її учасниками, намагається керувати. Жовтий капелюх – конструктивний стиль, здатний заражати інших, оптимістичність, віра в майбутнє, позитивний настрій. Після першого раунду дискусії студенти обмінювалися капелюхами і, відповідно, позиціями.

У результаті спостережень за поведінкою студентів у ході дискусії, а також аналізу їх оцінок власних відчуттів і труднощів нами були виявлені чотири групи за рівнями сформованості гуманітарного педагогічного мислення. На першому (низькому) рівні майбутні педагоги вели себе відповідно власної позиції по відношенню до обговорюваної проблеми незалежно від кольору капелюха, що визначав стиль поведінки. У 12% студентів спостерігалися труднощі в прийнятті іншого стилю мислення, що підтверджувалося їх власними оцінками своїх відчуттів. У подальшому аналізі педагогічних ситуацій студенти даного рівня критично ставилися до їх учасників, виявляли лише негативні аспекти їхньої поведінки, розглядали ситуацію з погляду правильності та неправильності поведінки учнів, не намагалися вникнути в причини такої поведінки, у контекст ситуації. Студенти середнього рівня більш лояльно ставилися до героїв аналізованих ситуацій, намагалися їх не засуджувати.

Однак на цьому рівні майбутні вчителі все ще не сприймали ситуацію некритично, а саме не намагалися проникнути в сенс тієї чи іншої поведінки учасників ситуації, зрозуміти логіку їх мислення. У дискусії з капелюхами вони відчували менші труднощі при зміні позиції, однак, за власними оцінками, внутрішньо протестували проти позицій, що не збігалися з їх власними. На середньому рівні перебували 9% студентів. Високий рівень гуманітарності (73%) характеризується відсутністю внутрішнього відторгнення майбутніми педагогами інших можливих позицій і стилів поведінки. При зміні позиції студентам вдавалося проникнути в сутність того чи іншого стилю поведінки, при аналізі педагогічної ситуації студенти намагалися обґрунтувати поведінку її учасників, виявити причини, мотиви і позицію героїв по відношенню до світу. В оцінках не було прагнення визначити і охарактеризувати особистість учня-учасника ситуації як хороший – поганий, добрий – злий. На концептуальному рівні знаходилися 6% студентів експериментальної групи. Для них характерні: варіативне бачення світу, людей, їхніх проблем; здатність вступати в інформаційний резонанс у системі «людина-людина». В дискусії з капелюхами студенти даного рівня не просто демонстрували здатність прийняти іншу позицію, перейнятися нею, а внутрішньо осмислювали цю позицію і в подальшому самоаналізі намагалися виявити її позитивні і негативні аспекти, осмислювали можливість наявності подібних позицій в учнів і колег у ситуації професійної педагогічної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі зазначається, що успішність навчальної діяльності залежить від багатьох причин, але головна роль належить мотивації та інтелектуальним можливостям людини.

За результатами дослідження встановлено, що в структурі мотивації навчальної діяльності студентів (методика Т. Ільїної) домінує прагнення здобути вищу освіту. При цьому виявлено значущий прямопропорційний зв'язок цього мотиву із загальним рівнем розвитку інтелекту, комбінаторних здібностей і просторової уяви студентів.

Результати, отримані за методикою А. Реана і В. Якуніна, показали, що провідну роль відіграють такі мотиви навчальної діяльності студентів, як: отримання диплому, бажання стати висококваліфікованим фахівцем, набуття глибоких і міцних знань, отримання інтелектуального задоволення, виконання педагогічних вимог. При цьому студенти з високим рівнем індуктивного мислення виявляють слабке прагнення до отримання інтелектуального задоволення, а студенти з розвинутою творчою уявою головним

мотивом відзначають можливість налагодження суб'єкт-суб'єктних стосунків у навчально-виховному процесі.

Аналіз структури мотивів навчальної діяльності студентів свідчить про необхідність вдосконалення підготовки майбутніх учителів, забезпечення її спрямованості не тільки на формування професійних знань і умінь, а й на розвиток професійної мотивації, ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Дослідження структури інтелекту студентів за методикою Амтхауера показало, що у 35% студентів загальний рівень інтелекту високий, у 49% – середній, у 16% – низький. Співвіднесення інтелектуальних і особистісних особливостей показало, що студенти з більш вираженим індуктивним мисленням нестійкі у своїх інтересах, схильні до сприйняття зовнішніх впливів, залежні від групи, у них часто відсутня ініціатива прийняття рішень, недостатньо дисципліновані, для них характерна внутрішня конфліктність уявлень про себе, мають проблеми у сфері налагодження міжособистісної взаємодії. Студенти з більш вираженим теоретичним мисленням динамічні в спілкуванні, характеризуються наявністю інтелектуальних інтересів, прагнуть бути добре поінформованими, впевнені в собі, володіють вміннями саморегуляції, товариські, мають високий рівень розвитку комунікативно-організаторських умінь.

Під час вивчення дидактичних уявлень студентів, зокрема розуміння психолого-педагогічної сутності процесу пояснення знань, з'ясувалося, що 78% студентів розглядають його не як логічно побудоване інформування, а як розгортання розуміння учнями навчального матеріалу. Студенти акцентують увагу на таких аспектах пояснювального процесу, як: логіка встановлення учнями зв'язків між минулим досвідом і новими знаннями, внутрішні і зовнішні оцінки значення нового матеріалу, активна інтерпретація його учнями, ведення дискусії, продуктивне педагогічне спілкування. Однак глибина розуміння особливостей навчального процесу не достатня, що свідчить про необхідність вдосконалення методичної підготовки з проблем дидактики.

На думку 13,5% студентів, навчально-виховний процес на уроці організовується відповідно до логіки навчального предмета. Для них знання предмета – достатня умова для успішної професійної діяльності. Такі студенти не орієнтуються на психологічні особливості учнів, трансляція інформації для них є головною функцією вчителя. Вони виявляють недостатню увагу до прийомів активізації навчання, особистісного впливу на учнів, організації продуктивного педагогічного спілкування в процесі навчання.

Для 8,5% студентів характерне достатньо глибоке розуміння психолого-педагогічних особливостей організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі. Навчальний процес вони не зводять до звичайної передачі учням інформації, а розглядають як розгортання міжособистісної взаємодії у класі на основі обговорення пізнавально-практичних проблем. Для таких студентів характерна позиція дослідників, які зацікавлюють учнів перспективами подорожі в країну знань. Поєднуючи науку та мистецтво в педагогічній діяльності, вони вміло використовують активне і репродуктивне навчання, інтерактивні способи пізнання невідомого на уроці, а також тренувальні вправи.

Досвід становлення загальнопедагогічної компетентності студентів педагогічного ЗВО оцінювався експертами за шкалою, розробленою Н. Бордовською «Оцінка якості освітньої діяльності» (сприяння зростанню навчальних досягнень учнів, допомога учням в їх самореалізації на уроці, науковість, достовірність, логічність запропонованої учителем інформації, послідовність у реалізації запропонованої системи вимог і об'єктивність при оцінці результатів, встановлення контакту, адекватність способів спілкування і взаємодії з учнями та колегами) і співвідносився з самооцінкою студентів-практикантів.

Комплекс методик використовувався нами для діагностування ціннісного компонента загальнопедагогічної компетентності студентів, що відображає спрямованість майбутніх учителів на педагогічну діяльність. Вивчення рівня сформованості такого показника загальнопедагогічної компетентності, як пріоритет гуманістичних цінностей у професійній діяльності, здійснювалося шляхом діагностування ціннісно-сміслові сфери студентів.

Для визначення основних типів спрямованості студентів використовувалася методика інтерв'ю «Хто Я», в якій кожен тип самосвідомості представлений портретною характеристикою з чітко вираженою ціннісною орієнтацією. Перше місце серед відповідей студентів посів тип орієнтації, виражений характеристикою «заповзятлива, ділова людина, у всіх ситуаціях вміє досягати власні життєві цілі», що відповідає типу «бізнесмен» (39% студентів). Наступною за поширеністю виявилася позиція, виражена характеристикою «сучасна людина, цікавиться всім новим, добре володіє комп'ютером». Це тип «технократи» (26%). Менша кількість майбутніх педагогів обрали характеристику «людина, орієнтована на соціальні проблеми та їх вирішення, здатна надавати необхідну допомогу і підтримку». Цей тип орієнтації отримав назву «гуманістичного». Він найбільшою мірою відповідає сутності

педагогічної діяльності, проте тільки 25% студентів обрали таку портретну характеристику. Група, яка віднесла себе до типу «натуралістів» з характеристикою «людина, яка чує голос природи, любить все живе», склала 10%. Отримане співвідношення дає підстави зробити висновок, що свідомість майбутніх педагогів у досліджуваній вибірці недостатньо мірою орієнтована на соціальні проблеми та їх вирішення. Пріоритетною для більшості студентів є активна ділова позиція, не пов'язана з гуманістичними цінностями.

Ступінь усвідомлення студентами значущості та цінності особистості як «співрозмовника» ми оцінювали, використовуючи анкету «Ставлення до співпраці і особистісно орієнтованої взаємодії». Виявилося, що всі студенти позитивно ставляться до співпраці й особистісно орієнтованої взаємодії як у навчальній діяльності, так і в майбутній професійній. На їхню думку, співпраця допоможе їм поліпшити якість навчальної діяльності, зрозуміти її сенс, а також сенс майбутньої професійної діяльності, який полягає у розвитку особистості дитини, розкритті її індивідуальності. Менша частина (36%) вважає, що партнерська співпраця з однокурсниками допоможе навчитися самостійної постановки цілей, завдань діяльності, набути навичок особистісно зорієнтованого спілкування.

Для більш глибокого і точного аналізу ціннісних орієнтацій студентів нами використовувалася методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича, заснована на прямому ранжуванні двох списків цінностей: термінальних – цінностей-цілей; інструментальних – цінностей-засобів. Нами внесені зміни в інструкцію, які дають додаткову діагностичну інформацію і дозволяють робити більш обґрунтовані висновки відносно педагогічної спрямованості особистості. Так, після основної серії ми просили респондентів ранжувати картки, відповідаючи на запитання «Як, на Ваш погляд, розташував би картки педагог, ідеальний у всіх відносинах?».

Аналізуючи ієрархію цінностей, ми особливо звертали увагу на їх групування майбутніми педагогами в змістові блоки за різними підставами. Так, термінальні цінності ми просили ділити на цінності майбутньої професійної самореалізації та особистого життя. Групування інструментальних цінностей здійснювалося студентами за такими критеріями: альтруїстичні, цінності самоствердження, цінності прийняття інших.

Аналіз результатів анкетування дав змогу визначити ієрархічну структуру професійних цінностей студентів (у порядку їх пріоритетності): освіченість, відповідальність, терпимість до поглядів інших, чесність, самоконтроль, чуйність.

Отже, можна зробити висновок про визнання студентами пріоритетними гуманістичних цінностей майбутньої професійної діяльності. Визнання освіченості як провідної цінності-цілі можна вважати свідченням орієнтації студентів на досягнення компетентності в професії.

Для виявлення орієнтації студентів на пошук особистісного сенсу майбутньої професії ми використовували методику граничних сенсів Д. Леонтьєва. Вона надає можливість як якісного, так і кількісного аналізу смислової структури ціннісних орієнтацій, знань про цінності і їх оцінювання.

Методична процедура передбачає діалог викладача і студентів, що починається з відносно простого запитання: «Навіщо педагог робить...?». Вихідними категоріями в нашому дослідженні виступали такі поняття, як «допомагає учневі», «пізнає свої здібності, можливості», «працює». У кожному подальшому питанні проведеного експерименту фіксувалася категорія, названа студентом у відповіді на попереднє питання. У ході діалогу виник своєрідний ланцюжок відповідей, що був зафіксований викладачем на папері. Ланцюжки були різної довжини і розгалуженості, але закінчувалися вони, як правило, досить узагальненою категорією, що є для конкретного студента граничною підставою людських дій, що відображає професійно-особистісні цінності майбутнього педагога. Кількість відповідей на питання не обмежувалася.

Отримані графічні варіанти уявлень студентів про сенс педагогічної діяльності ми інтерпретували таким чином. Сміслові зв'язки у 20% студентів знаходяться на першому рівні розвитку, оскільки характеризуються малим числом категорій (не більше 5), розгалуження практично відсутні. Для цього рівня є характерною спрощеність уявлень про цінності, зміст педагогічної діяльності та педагогічної професії. Другий рівень уявлень характеризується великим числом категорій (до 9), представлене слабке розгалуження категорій, проте з'являються рефлексивні категорії і збільшується число децентрованих. Уявлення про педагогічну діяльність учителя містять, головним чином, традиційне бачення роботи вчителя, який «передає учням знання, вміння і навички». На другому рівні виявилось 45% студентів. У студентів третього рівня смислова сфера представлена ще більшою кількістю категорій та їх розгалуженістю, присутністю значного числа рефлексивних і децентрованих категорій, що характеризують педагогічну діяльність як працю творчу, що потребує постійної роботи педагога над собою (і з погляду особистості, і з погляду діяльності). Однак уявлення студентів все ще не відрізняються високим рівнем цілісності. На цьому рівні бачення

цінностей професійної діяльності вчителя знаходяться 30% студентів експериментальної групи. Четвертий рівень характеризується великим числом загальних і наявністю вузлових категорій. Рефлексивні і децентровані категорії свідчать про те, що сенс діяльності педагога студенти бачать у ціннісному ставленні до особистості учня, визнанні важливості врахування його вікових та індивідуальних особливостей у процесі навчання. Ці уявлення цілісні і особистісно значущі (5% студентів).

Таким чином, менше половини студентів досліджуваних груп спрямовані на пошук особистісного сенсу своєї майбутньої діяльності як учителя загальноосвітньої школи. Це пояснюється, на нашу думку, кількома причинами. По-перше, деяка кількість студентів (5%) не пов'язують свою майбутню професійну діяльність з учителюванням у загальноосвітній школі, по-друге, низькі рівневі показники ми пов'язуємо з переважаанням педагогічної наставницької моделі навчання студентів, відсутністю опори на їх життєвий і особистісний досвід, ставленням до майбутніх педагогів як до учнів, які не повинні мати власної думки.

Показник існування у студента ідеалу педагога ми оцінювали в змістовому аспекті. Студентам пропонувалося написати педагогічне есе про власний ідеал педагога. Аналіз робіт здійснювався відповідно до критеріїв цілісності опису цільового ідеалу, а також якісних характеристик ідеального вчителя. Ми виокремили чотири рівні прояву цього показника у майбутніх педагогів. На першому рівні 24% студентів мають уривчасті уявлення про сукупність властивостей ідеального педагога. Описи зводяться до перерахування якостей особистості (*добрий, любить дітей*), у деяких випадках даються узагальнені характеристики (*знає предмет, володіє матеріалом*). До другого рівня (40%) ми віднесли студентів, чії твори відрізнялися більшою конкретністю, вони досить повно розкривали як особистісні, так і професійні характеристики ідеального педагога, розглядали його в діяльнісному аспекті. Проте ідеальний педагог в їхньому уявленні – це педагог-функціонер, який добре виконує свої професійні функції та обов'язки. На третьому рівні (26% експериментальної групи) студенти мають повне уявлення про ідеального педагога (орієнтований на особистість учня, створює умови, що сприяють прояву і якісному перетворенню особистісних функцій). Він постає як педагог-гуманіст, помічник учнів, що розуміє їхні проблеми. На четвертому рівні сформованості уявлень про ідеал педагога-гуманіста виявилися студенти (10%), чії описи мали рефлексивний характер. Вони розглядали ідеал педагога в порівнянні з собою, опис мав цільовий характер (програма власного

розвитку). Крім того, відзначався високий рівень цілісності уявлень студентів про їх ідеалі.

Ступінь усвідомлення студентами значущості та цінності особистості як «співрозмовника» ми оцінювали, використовуючи анкету «Ставлення до співпраці і особистісно орієнтованої взаємодії». 100% студентів реально позитивно ставляться до співпраці і особистісно орієнтованої взаємодії як у навчальній діяльності, так і в майбутній педагогічній. На їхню думку, співпраця допоможе їм поліпшити якість навчальної діяльності, зрозуміти її сенс, а також сенс майбутньої професійної діяльності, який полягає у розвитку особистості дитини, розкритті її індивідуальності. Менша частина (36%) вважає, що партнерська співпраця з однокурсниками допоможе навчитися самостійній постановці цілей, завдань діяльності, отримати навички особистісно орієнтованого спілкування.

Для коректного оцінювання аналізованого показника «усвідомлення студентами значущості та цінності особистості як «співрозмовника» ми використовували прийом «Вибір партнера». Це дозволило виявити ті якості партнера, на які орієнтується студент при виконанні спільної навчально-професійної діяльності. Якості майбутніх педагогів описувалися за допомогою таких формулювань: він хороша людина, він мій друг, він багато знає, з ним цікаво спілкуватися, він добре пише контрольні роботи, він весела людина, він відмінник, він добре знає матеріал, він надійний помічник, він вміє зрозуміти, що ти хочеш сказати. Студентам потрібно було поставити поруч з кожною якістю певний ранг в залежності від того, наскільки для них ця якість значуща. Аналіз висловлювань виявив, що для 54% студентів пріоритетною якістю партнера є вміння спільно працювати в колективі, надаючи підтримку і допомогу учасникам взаємодії. Вони розглядають співрозмовника як рівного партнера, який має власні погляди, позицію, які необхідно враховувати в спілкуванні, приймати. Важливо відзначити, що були студенти (9%), які на етапі ранжування визначили готовність до взаємопідтримки і взаємодопомоги як основні якості партнера, а вибираючи співробітника, керувалися не діловими якостями товариша, а тільки запасом його знань, ступенем відповідальності і мірою активності на занятті, тобто співрозмовник для них не є цінністю, а лише засобом досягнення власних цілей.

Розуміння значущості педагогічної професії для суспільства, що розглядається нами як один з показників особистісно-гуманної орієнтації у професії, ми діагностували за допомогою розробленої нами анкети «Ставлення до процесу гуманітаризації змісту вищої

освіти». Питання «Чи вважаєте Ви, що гуманітаризація змісту освіти необхідна в сучасному ЗВО? Чому?», «Який спецкурс Ви запропонували б для вивчення в педагогічному університеті?» ми розглядали як визначальні. Аналіз відповідей показав, що 100% студентів вважають процес гуманітаризації необхідним і важливим для сучасного університету. Однак у більшості студентів виникли труднощі в обґрунтуванні цієї необхідності, а також спецкурсу. Перша група студентів (15%) не змогла обґрунтувати важливість процесів гуманітаризації освіти у зв'язку з відсутністю уявлення про їх сутність. Не змогли вони також запропонувати спецкурс, оскільки не зуміли співставити сучасні запити суспільства і традиційну професійну підготовку вчителів. Друга група майбутніх педагогів (55%) під гуманітаризацією освіти розуміє збільшення частки гуманітарних дисциплін, а важливість такого напрямку розвитку освітнього процесу пояснюють великою потребою у фахівцях-гуманітаріях у сучасному суспільстві. Ця група студентів також відчувала труднощі з пропозицією спецкурсу. Для третьої групи (30%) характерним було розуміння сутності процесів гуманітаризації, яка пов'язувалася з розвитком гуманітарності як якісної характеристики професійної педагогічної свідомості. Значущість педагогічної професії студенти пов'язували з процесами, що відбуваються в сучасному суспільстві, а саме – зі збільшенням насильства і нетерпимості. Гуманітарність свідомості вони розуміли як усвідомлення людиною множинності позицій, реалій як даності і відповідно з цим – як спрямованість на співпрацю, досягнення компромісу, а не конфронтацію. Серед пропонованих спецкурсів особливо відзначимо такі: «Педагогіка ненасильства», «Конфліктна компетентність педагога», які свідчать про гуманістичну орієнтацію майбутніх педагогів.

Вивчення наявності смислоутворюючих мотивів майбутньої педагогічної діяльності здійснювалося за допомогою адаптованого нами варіанту опитувальника Н. Зотової. Він дозволяє встановити наявність або відсутність у майбутніх учителів значущих мотивів майбутньої педагогічної діяльності та визначити смислоутворюючі мотиви. Студентам пропонувалося вказати причини їх професійного вибору, проранжувати їх за ступенем особистісної значущості.

До тверджень, що визначають наявність смислоутворюючих мотивів, оптимальних для педагогічної діяльності, ми віднесли такі: *приносити користь людям; сприяти розвитку особистості учня; визначати особистісний успіх у житті; бути професійно досконалим учителем.* Мотиви, прийнятні для педагогічної діяльності, визначалися за твердженнями такого типу: *високе*

почуття відповідальності; можливість для зростання професійної майстерності; можливість для прояву творчості; озброєння професійними знаннями, вміннями та навичками. Отримані результати можна коротко резюмувати наступним чином. У 43% студентів експериментальної групи на першому місці за їх вибором виявилися смислоутворюючі мотиви, оптимальні для педагогічної діяльності, 53% студентів пріоритетними визначили прийнятні мотиви, для 4% важливими є позапедагогічні мотиви діяльності.

Прагнення майбутніх педагогів до позитивного результату навчально-професійної діяльності ми діагностували, використовуючи «Опитувальник для оцінки потреби у досягненні успіхів». Модифікований нами варіант призначений для диференційованої оцінки двох пов'язаних, але протилежно спрямованих мотиваційних тенденцій: прагнення до успіху і страху невдачі.

У результаті кількісного та якісного аналізу матеріалів опитувальника вдалося встановити, що 30% студентів керуються прагненням уникати невдачі при реалізації власної навчально-професійної діяльності. Так, при виборі педагогічного завдання студенти орієнтуються більшою мірою на прості, стандартні, ніж на важкі, що вимагають напруженої роботи думки і складних роздумів. За умов отримання творчих завдань більше побоюються, що не впораються з ними, ніж сподіваються, що зможуть досягти успіху. У другій групі студентів (15%) висновок про домінування мотивації зробити не вдалося, оскільки кількісне вираження обох мотиваційних тенденцій було рівнозначним. У третю групу (40%) ми об'єднали студентів, для яких дуже важливо робити свою роботу якнайкраще, навіть якщо через це у них можуть виникнути суперечки з товаришами, вони прагнуть самі організувати будь-яку справу, а не довіряти її комусь іншому, піклуються про отримання гарної оцінки власної діяльності. Тобто їх спрямованість на досягнення успіху має абсолютний характер, їх стиль поведінки навряд чи можна було б назвати гуманістичним, заснованим на співпраці та взаємодопомозі. Четверта (15%) група студентів характеризувалася прагненням до позитивного результату власної навчально-професійної діяльності. У відповідях на запитання простежувалася спрямованість на творче розв'язання навчальних та професійно-педагогічних завдань. Яскраво виражене у відповідях прагнення придумувати нові цікаві завдання або ситуації, навіть за умови невеликої впевненості в успіху, ніж постійно використовувати стандартні підходи. У цій групі студентам більше подобалося виконувати незнайоме завдання, ніж те, в успіху якого вони були

впевнені. Вони відзначили, що працюють продуктивніше над завданням, якщо воно описано лише в загальних рисах, ніж тоді, коли конкретно вказується, що і як виконувати.

Такий показник педагогічної компетентності, як готовність до саморозвитку, ми оцінювали за допомогою діагностичного тесту «Готовність до саморозвитку». Нами були виокремлені чотири групи студентів відповідно до рівня сформованості в них готовності до саморозвитку. Так, 5% студентів віднесені нами до низького рівня, оскільки, згідно їхніх відповідей, вони не прагнуть до самопізнання і не хочуть змінюватися, що характеризує їхню позицію як негативно статичну, не спрямовану на самовдосконалення. Друга група студентів віднесена нами до середнього рівня готовності до саморозвитку (8%), ознаками якого є бажання студентів більше знати про себе. Водночас вони ще не володіють навичками самовдосконалення, їх прагнення до самопізнання має характер цікавості. Високий рівень був характерний для групи студентів (20%), у яких яскраво виражена спрямованість на саморозвиток, проте бажання пізнати себе було невеликим. Такі характеристики мали студенти, що вже працюють і вважають зайвим витратити час на самодіагностику, оскільки вони вже достатньо знають про себе, свої можливості і здібності. Вищий рівень готовності мала більшість студентів (67%). Ця група відрізнялася оптимальним співвідношенням спрямованості на самопізнання і здатності до самовдосконалення і віднесена до вищого рівня, оскільки компетентний педагог постійно спрямований на пізнання себе, це є рушійною силою професійного розвитку.

Для виявлення рівня спрямованості студентів на самореалізацію в навчально-професійній діяльності та спілкуванні нами використовувалася методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційній сфері (О.Ф. Потьомкіна). Методика дає змогу визначити чотири установки особистості в діяльності: на процес, на результат, на альтруїзм, на егоїзм. У відповідності зі ступенем представленості кожної установки в структурі мотиваційної сфери можна виокремити чотири рівні спрямованості майбутніх педагогів на самореалізацію у професійній діяльності. Під самореалізацією ми, услід за В. Сафіним, розуміємо процес, рушійними силами якого є суперечності між бажаним та реальним рівнем розвитку здібностей особистості. Досягненням самореалізації можна вважати зняття особистістю цих суперечностей у внутрішньому плані [3]. До характеристик першого (низького) рівня спрямованості студентів на самореалізацію у навчально-професійній діяльності ми відносимо домінування егоїстичної

позиції з орієнтацією на процес. Такі студенти часто запізнюються зі здачею робіт; їх процесуальна спрямованість перешкоджає результативності. Задоволеність від діяльності має ситуативний характер, основне протиріччя між егоїстичною позицією і гуманістичним змістом навчально-професійної діяльності не знімається. Відзначимо, що серед досліджуваних студентів не виявлено жодного, який би перебував на першому рівні спрямованості на самореалізацію. Другий рівень виявлено у 23% студентів. Характеристиками цього рівня є егоїстична позиція у поєднанні зі спрямованістю на результат. Студентам важливо досягати особистісно значущого результату своєї діяльності всупереч будь-яким зовнішнім обставинам (думкам партнерів по спілкуванню, правилам роботи, встановленим групою тощо). Рівень самореалізації у цьому випадку також невисокий, протиріччя між бажаним і реальним повністю не знімається. Третій рівень досліджуваного показника (36%) характеризується альтруїстичною позицією студентів у діяльності, що передбачає реалізацію певних ціннісних установок, часто на шкоду собі. Позиція альтруїста поєднується на цьому рівні з орієнтацією на процес діяльності, виконання певних дій, які приносять відчуття повноцінності та реалізації себе. Проте відзначимо, що цей рівень також не характеризується повним вирішенням протиріччя між «повинен» і «можу», оскільки результативність діяльності студентів не відповідає вимогам, які до них ставляться, через процесуальну спрямованість майбутніх педагогів. Високий рівень самореалізації у навчально-професійній діяльності характерний для 41% студентів. Альтруїстична позиція в цьому випадку поєднується з установкою особистості на результат діяльності. Це оптимальне співвідношення установок і позицій, що дозволяє майбутнім учителям повною мірою реалізовувати себе в навчально-професійній діяльності за рахунок повного вирішення протиріччя самосвідомості (хочу – можу – повинен – є).

Оцінювання ступенів спрямованості особистості майбутніх педагогів на себе та інших здійснювалося нами за допомогою шкал «Ставлення опори» і «Природа людини», опитувальника з особистісної орієнтації, розробленого Е. Шостромом і адаптованого А. Рукавишниковим. В основі даної методики лежить концепція особистості, що самоактуалізується, А. Маслоу. В своєму аналізі ми виходили з того, що внутрішньо спрямована особистість залежить в основному від себе, а не від зовнішніх впливів, чітка ієрархія авторитетів і цінностей робить педагога здатним до оцінювання будь-яких впливів ззовні на основі власної педагогічної позиції. Зовні спрямована особистість залежить від думки інших людей, нею

управляють прагнення подобатися оточуючим, боязнь несхвалення з їхнього боку. Високий рівень зовнішньої спрямованості особистості у майбутніх учителів нами не виявлено. На основі зробленого висновку ми виокремили три умовні рівні спрямованості особистості. Перший рівень (23%) передбачав, що внутрішня спрямованість близька за силою до зовнішньої, у кількісному вираженні показник шкали опори дорівнює 1. Характеристиками даного рівня виявилися невизначеність позиції по відношенню до педагогічної діяльності: студенти постійно зверталися до викладача за оцінкою власних суджень і дій з погляду їх правильності. На другому рівні (45%) студентів експериментальної групи відрізняла свобода від соціального тиску і чужих очікувань, однак разом з цим спостерігалася підвищена чутливість до оцінок оточуючих, їх схвалення чи негативної оцінки. На третьому рівні (32%) характеристикою студентів була стійка професійно-педагогічна позиція по відношенню до різноманітних об'єктів педагогічної реальності. Спрямованість особистості даного рівня можна вважати конструктивною, оскільки студенти не просто відкидали інші думки або, навпаки, брали їх до уваги, а аналізували їх з погляду власних ціннісних орієнтацій і смислових установок щодо педагогічної діяльності. Їх самостійність не була абсолютною, деструктивно спрямованою, в даному випадку вона слугувала якісною характеристикою спрямованості майбутніх учителів на себе, свої цінності і сенси при здійсненні різних видів діяльності.

Шкала «Природа людини» дозволила виявити схильності майбутніх педагогів в оцінюванні оточуючих людей, у тому числі учнів. Низькі бали, що характеризують тенденцію особистості розглядати інших людей як злих, спрямованих на вчинення поганих учинків, не були отримані в ході діагностики. Студенти за результатами дослідження розділилися на дві групи. У першу групу ввійшли студенти, які розглядають оточуючих людей у цілому як добрих за своєю природою – 56%. Їх ми віднесли до середнього рівня розуміння природи людини, оскільки спрямованість майбутніх педагогів даного рівня відрізнялася деякою поверховістю суджень про сутність людської природи і своє ставлення до неї. В даному випадку спрямованість на особистість учня може розглядатися в більшій мірі як позитивне ставлення до людей на підсвідомому, несвідомому рівні. На високому рівні розуміння людської природи і, відповідно, спрямованості на людину майбутні вчителі усвідомлено і цілісно сприймали глибинні суперечності особистості учня і були спрямовані на підтримку, надання допомоги у їх подоланні (44%).

Для більш коректної діагностики особистісно орієнтованої спрямованості студентів на учнів ми використовували опитувальник афіліації, що дозволив виявити ступінь мотивованості на встановлення, збереження і зміцнення добрих відносин з людьми. Для кожного зі студентів окремо встановлювалися рівні розвитку мотивів «прагнення до людей» і «боязнь бути відкинутим».

Результати діагностики дозволили виявити чотири рівні сформованості спрямованості майбутніх учителів на особистість учня у професійній діяльності. На першому рівні високий ступінь розвитку мотиву «страх бути відкинутим» поєднується з низьким ступенем розвитку мотиву «прагнення до людей». Людина з таким поєднанням активно уникає контактів з людьми, шукає самотності. У досліджуваній групі майбутніх педагогів з таким рівнем спрямованості виявлено не було. Другий рівень мотивованості характеризувався низьким ступенем розвитку обох мотивів. Таке поєднання даних мотиваційних тенденцій характеризує людину, яка, живучи серед людей, спілкуючись з ними, не відчуває від цього ні позитивних, ні негативних емоцій і добре себе почуває як серед людей, так і без них. На даному рівні виявилися 2% студентів. На третьому рівні високий ступінь розвитку мали обидва мотиви. Студенти з таким поєднанням характеризувалися сильно вираженим внутрішнім конфліктом між прагненням до людей та їхнім униканням, що виникає кожного разу, коли доводиться зустрічатися з незнайомими людьми (15%). На четвертому (концептуальному) рівні у студентів високий ступінь розвитку мотиву «прагнення до людей» поєднувався з низьким ступенем розвитку мотиву «страх бути відкинутим». Студенти характеризувалися активним пошуком контактів і спілкування з людьми, відчуваючи від цього в основному тільки позитивні емоції. На цьому рівні знаходилася більшість майбутніх учителів, що підтвердило результати попередньої діагностики.

Спрямованість майбутніх педагогів на предметний бік професії ми вивчали і оцінювали під час педагогічного спостереження та за допомогою розробленої нами анкети «Самоаналіз проходження педагогічної практики в університеті». Ми мали на увазі спрямованість на оволодіння методами, формами, прийомами викладання фахової дисципліни, прагнення знаходити нові підходи та способи викладання предмета, набуття вмінь виконання функцій класного керівника. У результаті аналізу анкет студентів ми виявили, що 70% студентів задоволені рівнем організації педагогічної практики у ЗВО. Свій вибір вони пояснювали таким чином:

- зміст завдань пропедевтичної практики цікавий, практично орієнтований (45%);

- виконання завдань націлює на самопізнання рівня готовності до професійної діяльності (28%);

- практична діяльність дає можливість удосконалити педагогічні уміння, розвинути професійно значущі особистісні якості (27%).

Отримані результати мали підтвердження при спостереженні педагогом-експериментатором за діяльністю студентів у період педагогічної практики в загальноосвітніх школах. У процесі викладання фахових дисциплін студенти відчували труднощі при проектуванні занять (недостатність методичної підготовки), але були успішними у використанні особистісного підходу у викладанні, побудові ситуацій взаємодії з учнями та між учнями (педагогічна підготовка).

Група методик використовувалася нами для вивчення операційно-діяльнісного компонента загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів. Зокрема, вивчався рівень самостійності студентів у постановці цілей навчально-професійної діяльності. З цією метою проводилося включене спостереження на заняттях з дисциплін «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності».

Студенти з низьким рівнем самостійності у постановці цілей не спроможні самостійно визначити мету своєї діяльності на навчальному занятті, відчувають дискомфорт під час виконання навчальних завдань, звертаються до педагога за прикладом, який міг би слугувати зразком для формулювання їхніх цілей. На цьому рівні знаходяться 60% студентів з досліджуваної вибірки. Студенти з середнім рівнем самостійності в постановці мети навчально-професійної діяльності відчувають менше труднощів, практично не звертаються до викладача з проханням надати зразки цілей, проте на цьому рівні студенти ще не в змозі самостійно ставити мету діяльності та звертаються за допомогою до однокурсників. Такий рівень характерний для 31% студентів. До високого рівня самостійності в цілепокладанні ми віднесли студентів, які не зазнають труднощів у постановці цілей, витрачають менше часу на їх формулювання порівняно з іншими. Визначені такими студентами навчальні цілі відповідають темі заняття, відображають реальний рівень готовності до семінару. При цьому студенти не звертаються за сторонньою допомогою. Таких студентів виявилось 9% у досліджуваній вибірці.

Рівень суб'єктної активності студентів на різних етапах навчально-професійної діяльності ми діагностували,

використовуючи методики: інтерв'ю «Типи свідомості за домінуючою життєвою орієнтацією», «Локус контролю», «Здатність до самоврядування», метод експертних оцінок.

Для виявлення домінуючої життєвої орієнтації студентів їм пропонувалося визначитися у ставленні до відомого вислову Р. Декарта: «Я мислю – отже, я існую». Студенти обирали варіант, який на їх погляд відповідав істині: «Я мислю – отже, я існую» (33%), «Я відчуваю – отже, я існую» (15%), «Я дію – отже, я існую» (52%). Більша частина студентів 4 курсу вважає важливим для себе діяльнісне начало, що, на нашу думку, пояснюється професійною активністю випускників, серед яких значна частина вже працює або перебуває в активному пошуку роботи. Водночас значною є частка раціоналістів, що цілком закономірно, оскільки студенти займаються розумовою працею й інтелектуальне начало має для них велике значення.

Тест «Дослідження рівня суб'єктивного контролю» Дж. Роттера дозволив виявити рівень інтернальності – екстернальності майбутніх учителів. Особливе значення ми надавали шкалами загальної інтернальності та інтернальності у галузі професійних і міжособистісних відносин. На основі аналізу відповідей студентів виявлено чотири рівні здатності відповідально ставитися до власної діяльності, виявляти суб'єктну активність. На першому рівні студенти (2%) не бачать зв'язку між своїми діями і значущими подіями, які вони розглядають як результат випадку або дій інших людей. Низький рівень вказує на схильність людини надавати більш важливого значення зовнішнім обставинам – керівництву, колегам по роботі, везінню, суб'єкт не схильний брати на себе відповідальність за свої відносини з оточуючими. Середній рівень (32%) характеризується великою увагою студентів до власної причетності до тих чи інших професійних ситуацій і ситуацій міжособистісного спілкування, вищою відповідальністю в діяльності. Високий рівень суб'єктивного контролю наявний у 66% студентів, які вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті була результатом власних дій. Студенти відчують свою спроможність керувати власною поведінкою і беруть на себе відповідальність за своє життя в цілому та за результати власних педагогічних дій, зокрема.

Застосування методу експертних оцінок дало змогу визначити рівень суб'єктної активності майбутніх педагогів на різних етапах навчально-професійної діяльності. Експерти оцінювали активність і відповідальність студентів на різних етапах діяльності. Етап спільного з викладачем планування заняття – визначення мети

власного навчання, розробка системи завдань для її досягнення, визначення змісту навчання – складання плану роботи з матеріалом заняття, вибір оптимальних методів і засобів навчання, спільне визначення критеріїв оцінювання діяльності. Етап реалізації процесу навчання – самостійність пошуку і використання студентами різних джерел, засобів і форм презентації своєї професійної позиції, рівень активності в колективних формах роботи. Етап спільного оцінювання процесу та результатів навчання – самооцінка реального рівня реалізації мети, визначення подальших освітніх завдань, оцінка ефективності обраних форм і методів навчання, аналіз змін власних смислових установок, особистісних якостей. Етап спільної корекції процесу навчання – внесення змін у раніше заплановані методи, засоби навчання.

Дослідження, проведене під час проходження студентами педагогічної практики, показало, що 73% студентів тяжіють до демократичного стилю викладання і характеризуються високим рівнем методичної підготовки. Ознаками такого стану є: високий рівень знань з предметів психолого-педагогічного циклу, сформованість методичних умінь та умінь педагогічної техніки, комунікабельність, емпатійність, вимогливість, вміння цікаво викладати навчальний матеріал, вміння активізувати пізнавальні інтереси учнів, вміння варіативно використовувати форми, методи, прийоми навчання в залежності від особливостей навчального матеріалу, вікових особливостей аудиторії. Результатом педагогічної практики можна вважати поєднання в студентів міцних знань з високою активністю професійного самовдосконалення, а також сформованість готовності до виконання функцій учителя-предметника та учителя-класного керівника.

Однак студентам як суб'єктам педагогічної діяльності і професійного самовдосконалення властиві і деякі недоліки: дещо завищена самооцінка, недостатньо сформовані вміння саморегуляції та налаштування на творчий рівень викладання, недостатній рівень готовності до підтримання навчального діалогу на уроці, відносно низький рівень розвитку комунікативних умінь.

Під час вивчення особистісного компонента загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів ми діагностували сформованість педагогічних умінь і професійно важливих якостей. Комплекс педагогічних умінь вивчався на основі методики самооцінки студентами рівня сформованості професійно значущих якостей особистості та методики «Квадрат функцій».

Отримані результати дали змогу визначити три рівні сформованості професійно-педагогічних умінь у студентів. Студенти

з низьким рівнем вважають, що не володіють або погано володіють вміннями та навичками самоорганізації, самоосвіти та самоконтролю, вміннями планувати освітню діяльність, стимулювати і розвивати творчість, фантазію у дітей, проводити оцінку і самооцінку діяльності. Вони констатують відсутність проявів творчості у власній навчально-професійній діяльності або низьку їх частоту. На середньому рівні виявилися 78% студентів. До високого рівня володіння основними професійно значущими вміннями віднесли себе 10% студентів. Крім високої оцінки раніше складеного переліку професійно важливих умінь, вони відзначили різноманітність активно використовуваних ними форм, методів і прийомів роботи з учнями.

Для якісного аналізу професійно-педагогічних умінь студентів використовувалася також методика «Квадрат функцій» (Н. Матяш). Вона дає змогу вивчити рівень сформованості у майбутніх педагогів професійно-педагогічних функцій: комунікативної (К), діагностичної (Д), організаційно-методичної (О), спеціальної (С), конструктивної (Кр), формувальної (Ф), прогностичної (П), стимулювально-регулювальної (Ст), аналітичної (А).

Отримані результати свідчать про те, що в цілому майбутні вчителі найбільше підготовлені до реалізації комунікативної, організаційно-методичної та конструктивної функцій і найменше – стимулювально-регулювальної, спеціальної та прогностичної.

Вміння майбутніх учителів проектувати особистісно зорієнтовану взаємодію з учнями оцінювалося нами на основі аналізу студентських проєктів, ситуацій педагогічної діяльності та щоденників психолого-педагогічних спостережень, що заповнювались під час практики. Кількісна і якісна оцінка студентських робіт дозволила визначити рівні сформованості цього вміння. Критеріями виокремлення рівнів виступили: наявність задуму особистісно зорієнтованої ситуації, постановка мети особистісного розвитку учнів, вміння актуалізувати ціннісні аспекти навчального матеріалу. Низький рівень характеризувався відсутністю у студентів задуму особистісно зорієнтованої ситуації взаємодії, при проектуванні вони орієнтувалися на створення ситуацій засвоєння знань учнями, відпрацювання певних умінь, де педагог займає домінуючу позицію в спілкуванні. Студенти зазнавали труднощів у переосмисленні змісту навчального матеріалу та використанні його як засобу розвитку особистості учня. Методи актуалізації ціннісних аспектів матеріалу використовувалися епізодично. На низькому рівні виявилася більша частина студентів досліджуваної вибірки (78%). Середній рівень був виявлений у 12%.

На цьому рівні задум особистісно орієнтованої ситуації взаємодії мав у майбутніх учителів гіпотетичний характер, оскільки надалі не простежувався в цілях проекрованої ситуації. Цілі на даному рівні також спрямовані на змістовий аспект ситуації, передусім, – на засвоєння учнями знань, визначених програмою. При проектуванні студенти більш часто, в порівнянні з попередньою групою, зверталися до методів актуалізації ціннісних аспектів навчального матеріалу. Високий рівень ми констатували у 10% студентів. У їх проєктах явно простежувався задум особистісно зорієнтованої ситуації взаємодії учасників навчального процесу, який закріплювався в цілях ситуації, орієнтованих на розвиток ціннісно-сміслової сфери учнів, розуміння навчального матеріалу, усвідомлення сфер застосування отриманого досвіду. Методи актуалізації ціннісних аспектів навчального матеріалу використовувалися майбутніми вчителями усвідомлено, за певною логікою.

Під час вивчення особистісного компонента педагогічної компетентності майбутніх учителів ми виявили комплекс умінь, діагностика яких дозволила визначити рівні сформованості досліджуваного компонента. Комплекс педагогічних умінь вивчався нами на основі методики самооцінки студентами рівня сформованості професійно значущих для педагога якостей особистості, методики «Квадрат функцій», методики діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі; аналізу результатів рефлексивного діалогу зі студентами; методики «Вивчення самооцінки особистості»; опитувальника з особистісної орієнтації; опитувальника «Позиція в навчально-професійній діяльності» Н. Матяш.

За результатами діагностики можна констатувати, що самостійне спостереження своїх станів, переживань, думок властиве тільки 18% майбутніх педагогів, 65% успішно рефлексують свою діяльність за завданням викладача, 17% відмовлялися аналізувати себе і свою діяльність. Діагностування самооцінки показало, що для 56% студентів характерна адекватна самооцінка, 10% мають злегка завищену самооцінку і 34% експериментальної групи злегка занижують її.

Позитивне ставлення до себе як до майбутнього педагога, прийняття себе характерне для більшості студентів досліджуваних груп. Так, 73% майбутніх учителів не бояться бути самими собою, керуватися власними позиціями в ході діяльності, у відносинах з іншими почуваються впевнено і безпечно, їм притаманна самоповага. 27% менш упевнені в собі, дещо скептичні в оцінках себе як майбутніх педагогів-професіоналів, деяким властиві іронія і невіра в себе, свої професійні вміння.

При вивченні усвідомлення студентами себе як суб'єктів навчально-професійної діяльності ми виокремили чотири рівні усвідомлення власної суб'єктності: низький, середній, вище середнього і високий. На низькому рівні в досліджуваних групах студентів не виявлено. На середньому рівні – 56%, студенти вже усвідомлюють себе, власні якості, вміння як причину можливих змін в об'єктивній реальності, однак прояви відповідальності як показника цього усвідомлення ще ситуативні. На рівні вище середнього (32%) студенти більш відповідальні у своїх учинках, усвідомлюють перспективні цілі власної навчально-професійної діяльності. У ситуаціях вибору майже завжди діють відповідно до власних перспективних планів, не керуються сьогочасними рішеннями. Для високого рівня усвідомлення себе як суб'єкта власної діяльності характерний високий рівень саморегуляції, самоконтролю просування до мети свого навчання.

Для 12% студентів розглянутих груп притаманні стійка спрямованість на планування власної діяльності, не тільки усвідомлення перспективної мети навчання, але й самостійна постановка проміжних цілей і завдань, тобто своєрідних етапів професійного зростання. Цілі відрізняються більшою конкретикою, ніж на попередньому рівні. Відповідальність присутня на всіх етапах навчально-професійної діяльності.

Проведене дослідження засвідчило, що більше половини студентів – майбутніх учителів перебуває на ситуативному і репродуктивному рівнях загальнопедагогічної компетентності, які не є прийнятними для фахівця в галузі освіти на сучасному етапі. Однак можна констатувати досить високий відсоток студентів, комунікативно готових до педагогічної діяльності, орієнтованих на діалог, співпрацю і співтворчість як в навчально-професійній, так і в майбутній педагогічній діяльності. Отримані результати дозволяють задати вектор пошуку ефективних засобів формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів загальноосвітньої школи.

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПЦІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

3.1. Концепція формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя (О. Акімова)

Оновлення стратегічних орієнтирів розвитку освіти, інтеграція вітчизняної освіти в європейський освітній простір вимагає удосконалення системи формування професійної готовності майбутнього вчителя до роботи в сучасному посткризовому, динамічному та інтегрованому суспільстві. Вища педагогічна освіта має забезпечити формування у майбутніх педагогів, перш за все, загальнопедагогічної компетентності, здатності творчо застосовувати набуті педагогічні знання й уміння у професійній діяльності, готовності до особистісного і професійного саморозвитку.

Пропонована нами концепція формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів зміщує акценти з переважного розвитку предметно-обумовлених пізнавальних здібностей студентів на розвиток творчого педагогічного мислення, необхідного для поліфункціонального розвитку як пізнавальної так і особистісної сфери студента, його здатності до професійної рефлексії, усвідомленої побудови своєї пізнавально-творчої активності, прагнення до професійного самовдосконалення.

Нова якість професійно-педагогічної освіти може бути досягнута за рахунок:

- зміни навчальних цілей професійно-педагогічної підготовки в напрямі до формування здатності вирішувати пізнавальні, особистісні і професійні проблеми, тобто до професійного самовизначення;

- зміни освітніх технологій від репродуктивно-адаптованих, орієнтованих на пристосування до актуального стану суспільства, в напрямку розвивальних освітніх технологій, що забезпечують випереджуючий характер освіти;

- зміни змісту професійно-педагогічної освіти за ознаками обсягу і структури його відбору та побудови (фундаментальність і практична значущість, базовість і варіативність);

- міждисциплінарної інтеграції.

Формування загальнопедагогічної компетентності як визначальна мета професійного розвитку майбутнього вчителя

передбачає зміну освітніх парадигм: від традиційного навчання до розвивальної освіти.

Зміна освітніх парадигм розуміється нами як тенденція підпорядкування завдань навчання цілям особистісно-професійного розвитку студентів. Формування їх загальнопедагогічної компетентності вимагає використання нової системи методів навчання і збільшення частки творчого засвоєння знань та вироблення компетентностей. В якості основної мети нашої концепції виступає завдання формування таких властивостей особистості студента, як уміння вирішувати творчі педагогічні завдання, самостійно критично мислити, виробляти та захищати свою професійну позицію, своє педагогічне кредо, безперервно поповнювати свої педагогічні знання і застосовувати їх на практиці.

Реалізація поставленої мети ґрунтується на таких положеннях:

1) процес навчання розглядається нами як самостійна інтелектуальна діяльність студента по засвоєнню педагогічної теорії шляхом рішення навчальних проблем, що забезпечує формування творчого мислення;

2) загальнопедагогічна компетентність найефективніше формується в процесі проблемного навчання;

3) необхідною базою розвитку загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів є оптимальне поєднання різноманітних типів і видів самостійних творчих завдань;

4) індивідуалізація забезпечується головним чином наявністю навчальних проблем різного рівня складності, які кожен студент може обрати за вільним вибором. Індивідуальне вирішення проблеми виявляється в її розумінні та висуненні різноманітних гіпотез по знаходженню різних шляхів рішення;

5) висока позитивно-емоційна активність студента, необхідна для виникнення творчого мислення, обумовлюється самою проблемною педагогічною ситуацією;

6) процес навчання передбачає певну обов'язкову репродуктивну діяльність студента, яка створює базу знань для вирішення навчальних педагогічних проблем; єдність репродуктивної та продуктивної діяльності вирішує проблему розвитку пізнавальних потреб, творчого мислення, інтелектуальної активності майбутнього вчителя.

Загальнопедагогічна компетентність передбачає здатність до творчого застосування професійних знань і умінь у педагогічній діяльності. У зв'язку з цим особливого значення набуває розвиток у майбутніх учителів творчого мислення як особливої здібності. У психології під здібностями розуміють такі індивідуально-

психологічні особливості, які зумовлюють успішність і швидкість засвоєння людиною тих чи інших видів діяльності, які не зводяться до знань, умінь і навичок, характерних для цієї діяльності (Б. Теплов). Ураховуючи важливість інтелектуальних здібностей для розвитку творчого мислення, ми вважаємо важливим визначити три основні підходи до розуміння можливостей розвитку здібностей студентів:

1) здібності розглядаються як індивідуально-психологічні властивості індивіда, які характерні для даного індивіда протягом всього життя, тому доцільною вважається диференціація студентів за здібностями та рівнем їх розвитку, або створення для них особливого освітнього середовища, відповідного цим здібностям;

2) здібності, які є у студента, можна розвивати за допомогою навчання. В цьому випадку досягається ефект нагромадження, прирощення способів розумової діяльності студента, в результаті чого у нього відбувається формування і розвиток здібностей відповідного виду. Тут можливі різні варіанти. Наприклад, розвиток розумових дій студента за принципом «від конкретного до загального» (М. Менчинська);

3) здібності розвиваються в ході виконання діяльності, що є провідною для даного віку. Зважаючи на те, що для студента такою діяльністю є навчальна діяльність, то для розвитку його розумових здібностей, необхідно формувати у нього більш загальну здібність – здатність бути суб'єктом навчальної діяльності. Тоді розвиток здібності будується за принципом від «загального до конкретного» (В. Давидов);

4) здібності особистості можуть бути у прихованій, невиявленій формі, тоді завдання педагога полягає у створенні освітнього середовища, яке б сприяло виявленню природних задатків студента та їх розвитку в загальні або професійні здібності (В. Панов).

Виходячи з цього нами була визначена така стратегію розвитку здатності до творчого педагогічного мислення: розробка діагностики для виявлення творчих задатків і розвитку на цій основі виявлених і потенціальних здібностей студентів, тобто урахування педагогічних умов, які б сприяли розкриттю та оптимальному виявленню творчого мислення.

Структурно-проектувальний аспект запропонованої нами концепції формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів відображає суб'єкт-суб'єктну структуру навчального процесу, спрямованого на проектування цього процесу. Суб'єктність розглядається в сучасній науці як вищий рівень професійного розвитку особистості педагога. Метою педагогічної

підготовки студентів, з цієї точки зору, є розвиток їхньої суб'єктності в професійній діяльності [140, 5-6].

У нашому дослідженні суб'єкт – це активний учасник навчального процесу, а навчальний процес розуміється як взаємодія педагога, як суб'єкта і студента також як суб'єкта цієї взаємодії. Студент, як суб'єкт навчальної діяльності є носієм здібностей у вигляді ключових компетентностей професійної діяльності. Суб'єкт здатний до цілепокладання, тобто встановлення навчальних завдань, проектування і вирішення навчальних задач, навчальної діяльності в цілому.

Здатність студента бути суб'єктом найкраще формується в процесі розвивального навчання. Це пов'язано з тим, що в межах розвивального навчання об'єктом засвоєння є зміст навчальної дисципліни та способи розумової діяльності. В процесі засвоєння навчальний матеріал залишається незмінним, змінюються засоби і прийоми його осмислення студентами.

Розвиток суб'єктності студента в процесі розвивального навчання можна обґрунтувати наступними положеннями:

1) засвоєння професійних знань-умінь-навичок студентами з мети освіти перетворюється в засіб розвитку творчого мислення, яке відбувається в процесі співробітництва викладача і студента;

2) студент стає суб'єктом власного розвитку, розглядається як самодостатня особистість, професійна роль викладача полягає у створенні умов для організації процесу саморозвитку студента і самого себе;

3) стандартна репродукція студентами визначеного мінімуму предметних знань-умінь-навичок змінюється на проектування та організацію власного освітнього середовища, спрямованого на розкриття творчих можливостей, саморозвитку їх у пізнавальній сфері.

Таким чином, проектування навчальної діяльності передбачає процес становлення студента як суб'єкта власного професійного розвитку, що відбувається в навчальній діяльності.

Суб'єктність є важливою характеристикою загальнопедагогічної компетентності студента. Вона виявляється, перш за все, в його здатності до рефлексії, яка визначає здатність студента до цілепокладання, аналізу власної діяльності, допомагає сформулювати отримані результати, перевизначити цілі подальшої роботи. Тобто, рефлексія – це єдність розумової та емоційної (складових процесу усвідомлення) суб'єктом організації своєї діяльності, без якої розвиток творчого мислення неможливий.

Визначені вище основні чинники формування загальнопедагогічної компетентності базуються на певних методологічних закономірностях і підходах. Конкретно-наукова методологія розкривається через специфічні відносно самостійні підходи. На основі вивчення літератури ми віднесли до них такі: системний, особистісний, діяльнісний, полісуб'єктний, культурологічний.

Сутність системного підходу для нашого дослідження означає, що відносно самостійні компоненти розробленої нами системи розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку, в системі один з одним. Системний підхід дозволив нам виявити загальні властивості системи формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя та якісні характеристики включених у неї окремих елементів; в нашому дослідженні це окремі моделі: теоретична, діагностична, дидактична, методична, технологічна. При системному підході педагогічна система формування загальнопедагогічної компетентності розглядалася нами як сукупність наступних взаємопов'язаних компонентів: мети, суб'єктів навчального процесу, змісту педагогічної освіти, методів і форм навчання.

Особистісний підхід у процесі нашого дослідження забезпечував орієнтацію на діяльнісну та творчу сутність особистості студента. При конструюванні й здійсненні експериментального навчання він означав розуміння особистості студента як мети, суб'єкта, результату і головного критерію його ефективності. Він вимагав визнання унікальності особистості кожного студента – майбутнього вчителя, його інтелектуально-творчої та професійно-педагогічної свободи. В межах застосованого нами особистісного підходу передбачалася опора у процесі формування загальнопедагогічної компетентності студента на природний процес саморозвитку інтелектуальних задатків і творчого потенціалу особистості, дотримання при цьому розроблених педагогічних умов.

Діяльнісний підхід визначав у нашому дослідженні навчально-пізнавальну діяльність основним засобом і вирішальною умовою формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя. Конкретизація вимог діяльнісного підходу відбувалася в процесі спеціальної роботи щодо вибору та організації різних форм та методів навчально-пізнавальної діяльності студента, активізації і переведення його в позицію суб'єкта пізнання. Для ефективного процесу формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя в межах діяльнісного підходу проводилося навчання студентів самостійному цілепокладанню в навчальній

діяльності та плануванню основних етапів пізнавально-творчої діяльності, її організації і регулюванню, самоконтролю, самоаналізу та педагогічної рефлексії, оцінці результатів навчальної діяльності.

Полісуб'єктний (діалогічний) підхід у єдності з особистісним і діяльнісним використовувався в нашому дослідженні з метою реалізація сутності методології гуманістичної педагогіки, яка тлумачить сутність людини значно багатшою, різнобічнішою і складнішою, ніж її діяльність. У відповідності до цього ми вважали, що студент – майбутній вчитель, не вичерпується навчальною діяльністю, не може бути ототожнений з нею і зведений до її результатів. Особистість студента набуває своєї гуманістичної і професійно-педагогічної сутності лише у спілкуванні з іншими, як викладачами так і студентами. Тому процес формування загальнопедагогічної компетентності студентів відбувався в системі характерних для них відношень, взаємовідношень і взаємодій в студентській групі. Застосування цього підходу дозволило створити психологічну єдність суб'єктів пізнавально-творчої діяльності, завдяки якій «об'єктивні» відносини поступово перетворилися в творчий процес взаєморозвитку і саморозвитку студентів.

Культурологічний підхід визначав у проведеній дослідницькій роботі змістову основу процесу формування загальнопедагогічної компетентності, оскільки він має своєю основою аксіологію – вчення про цінності і ціннісну структуру світу, і зумовлює об'єктивний зв'язок людини з культурою як системою цінностей. Формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя відбувалося в навчальному процесі на основі засвоєння студентами педагогічної науки як частини культури, при цьому обов'язковою умовою було створення власного освітнього продукту, тобто студент ставав творцем нових елементів культури. Таким чином засвоєння культури як системи цінностей являло собою не тільки розвиток самого студента, але й становлення його як творчої особистості.

Синергетичний підхід, сутність якого пов'язується вченими з тим, що усі форми розвитку людської свідомості, в тому числі її творчі елементи, потрібно розглядати як пристосування до синергетичного, тобто взаємопов'язаного світу. У відповідності до цього, педагогічна творчість розумілася нами як така форма мисленнєвої і практичної діяльності студента, яка поєднує у собі володіння певними законами цієї діяльності і можливими порушеннями тих законів, що є специфічними для певного типу мислення.

Важливість синергетичного підходу для дослідження процесу формування загальнопедагогічної компетентності полягає в тому, що

синергетика виробила гносеологічні підходи до креативних процесів у методологічному сенсі. Універсальність синергетичного підходу вчені вважають своєрідним «концептуальним донором» методології креативного напрямку, яка виявляється в продуктивному діалозі культур. Креативність, як і культура, побудована на синергетичній ідеї еволюції, в якій духовна культура сприяє створенню і самовдосконаленню креативної особистості, а «культура зовнішня» – саморозвитку природи. Особистість, знаходячись ніби «всередині істини», в процесі пізнавальної креативності через внутрішній світ усвідомлює культуру і створює її в зовнішньому світі [55, с. 39].

Суттєвою ознакою синергетичних процесів є нелінійність. Поняття нелінійності перенесено в сферу мислення. Ідея нелінійності в креативному розвитку імпліцитуються: через множинність шляхів саморозвитку; усвідомлення ролі випадковості і непередбачуваності в креативному процесі; динаміку поступального і вибухового шляху креативного розвитку в їх нелінійному чергуванні; ідею невичерпності творчого потенціалу і можливостей самоактуалізації; парадигму створювальної незворотності еволюції людини [55, с.39].

На основі синергетики в процесі проведеного дослідження було доведено, що складноорганізованим системам, до яких відноситься навчально-професійна діяльність студента, неможливо за допомогою зовнішніх впливів нав'язати шляхи творчого розвитку. Необхідно створювати умови для появи власних тенденцій розвитку творчого мислення особистості, тобто сприяти появі різних форм саморозвитку студента. Результати проведеної роботи довели, що існує декілька альтернативних шляхів творчого саморозвитку, а саме: можливість непередбачуваних процесів творчого мислення і самостимульованого зростання творчої активності; здатність до самоорганізації в креативності на основі спілкування з оточуючими; можливість неочікуваних змін напрямку креативних процесів; розвиток через нелінійність, нестійкість, що виявлялася в руйнуванні стереотипів, що часто виступало важливою умовою креативного розвитку; традиційність і рівновага в креативних процесах часто показували тупиковий результат, а випадковість, спонтанність, відкритість та непередбачуваність реалізували креативний потенціал творчої особистості.

Ми вважаємо творче мислення ключовою складовою загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя, у зв'язку з чим ця характеристика студента має формуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, відношення, досвід діяльності й певні поведінкові моделі.

Таким чином, методологічні основи побудови системи формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя включають такі ідеї: спрямованість освітнього процесу на формування ключових компетентностей, і перш за все, творчого педагогічного мислення як ключової компетентності майбутнього вчителя; створення умов для забезпечення єдності професійного розвитку та саморозвитку студента; орієнтації пізнавально-творчого процесу на засвоєння культурних цінностей як змістової основи формування загальнопедагогічної компетентності; створення психологічної єдності суб'єктів навчально-пізнавального процесу; організацію спеціальної роботи по вибору різних форм і методів навчально-пізнавальної діяльності студентів, які сприяють активізації їх мислення; моніторинг рівнів розвитку загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів.

Названі підходи стали методологічною основою для створення педагогічної системи формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя в умовах університетської освіти. Розробляючи теоретико-методичну систему формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів, ми виходили із загальної структури педагогічної діяльності, яка включає такі компоненти: цільовий, змістовий, процесуальний, результативний.

Розроблена система передбачала визначення структури загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя. В структурі цієї комплексної властивості ми виокремлюємо дві складові: процесуальну та особистісну, які в свою чергу складаються з двох компонентів. Так, процесуальна складова включає когнітивний компонент (професійні знання, інтелектуальні здібності, контекстні уміння) та інтелектуально-потенційний (інтелектуальні здібності, творче мислення); особистісна складова, в свою чергу, включає ціннісно-мотиваційний компонент (мотивація, емоції) та креативний компонент (творчі здібності – гнучкість, швидкість, оригінальність мислення).

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури, даних експериментальної роботи, використання власного досвіду забезпечили можливість розробити систему формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя, в якій відображено структурно-функціональну взаємодію основних шляхів і психолого-педагогічних умов, факторів, етапів, критеріїв і показників сформованості загальнопедагогічної компетентності студентів.

Важливим компонентом системи формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів є мета і завдання цього процесу. Основною метою є формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя як базової складової його професійної готовності. При цьому, загальнопедагогічна компетентність розглядається нами як синтетичне утворення, що поєднує певну систему знань, умінь та відношень, якими оволодіває студент протягом засвоєння змісту педагогічних дисциплін, включаючи процедурні знання. Ця компетентність містить такі аспекти: готовність до цілепокладання; готовність до оцінювання; готовність до дії; готовність до професійної рефлексії.

Теоретична модель формування загальнопедагогічної компетентності складається з трьох частин:

1) психолого-педагогічного обґрунтування процесу формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя, яке включає визначення психологічних механізмів розвитку загальнопедагогічної компетентності, розробку моделі процесу вирішення педагогічних задач, обґрунтування творчого мислення майбутнього вчителя як процесу вирішення педагогічних задач;

2) дидактичного обґрунтування процесу формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя на основі аналізу основних дидактичних теорій: теорії розвивального навчання Л. Занкова, теорії розвивального навчання Д. Ельконіна, В. Давидова, теорії поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, Н. Талізінної, теорії проблемного навчання А. Матюшкіна, М. Махмутова, теорії евристичного навчання А. Хуторського, теорії знаково-контекстного навчання А. Вербицького, концепції учіння як спільної продуктивної діяльності В. Ляудис;

3) технологічного забезпечення процесу формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя на основі основних технологічних підходів: технології проблемного навчання М. Махмутова, особистісно орієнтованої технології навчання І. Якіманської, кредитно-модульної технології навчання у вищій школі.

Діагностична модель моніторингу рівня розвитку загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя включає: критерії та показники її розвитку як ключової компетентності майбутнього педагога та рівні їх сформованості, а також методику дослідження кожного компонента.

Пропонована нами концепція формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів ґрунтується на таких основних

принципах відбору змісту педагогічних дисциплін: дотримання державних стандартів вищої освіти на принципах варіативності змісту; оновлення критеріїв відбору змісту за рахунок теоретизації навчального матеріалу, його практичної значущості; принцип інтеграції навчального змісту; недиспаратність навчального змісту. Розроблена нами модель змісту освіти включає такі компоненти: навчальна програма, підручник, навчально-методичний комплект для модульно-варіантного навчання з педагогічних дисциплін і освітній продукт студентів. Наша концепція передбачає впровадження інтегративного підходу до відбору і структурування змісту педагогічних дисциплін, зокрема, інтеграцію історії педагогіки з іншими дисциплінами педагогічного циклу та проблемно-модульну побудову змісту на основі проблемно-інтегрованого підходу.

Модель педагогічної системи формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя в процесі університетської підготовки наведена на рисунку 3.1. В основу методики формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя нами була покладена узагальнена модель пізнавальної діяльності студента в активному навчанні контекстного типу у поєднанні з проблемним навчанням. Моделювався повний цикл мислення – від зародження проблемної ситуації, виникнення пізнавальної мотивації до знаходження способів вирішення навчально-педагогічної проблеми і доведення правильності знайденого рішення.

Утворені контексти майбутньої професійно-педагогічної діяльності відтворювалися в проблемному навчанні, де моделювалися не умови передачі і прийому навчальної інформації, а ситуації професійної дії, які вимагають включення мислення студента. Такі ситуації, в яких студент відчуває відсутність готового стандарту (алгоритму, правила, способу) їх вирішення і намагається їх знайти, називаються проблемними ситуаціями.

Технологічна модель включає: модульно-варіантну технологію розвитку творчого педагогічного мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти та визначені психолого-педагогічні умови формування загальнопедагогічної компетентності. Основні принципи модульно-варіантної технології: принцип суб'єктності учасників навчального процесу; диференціація за вільним вибором варіанта навчання, форм контролю і диференціація в часі (в межах вивчення курсу); варіативність змісту педагогічних дисциплін; модульна побудова процесу навчання на основі визначених дидактичних правил; принцип спільно-продуктивної діяльності учасників навчального процесу.

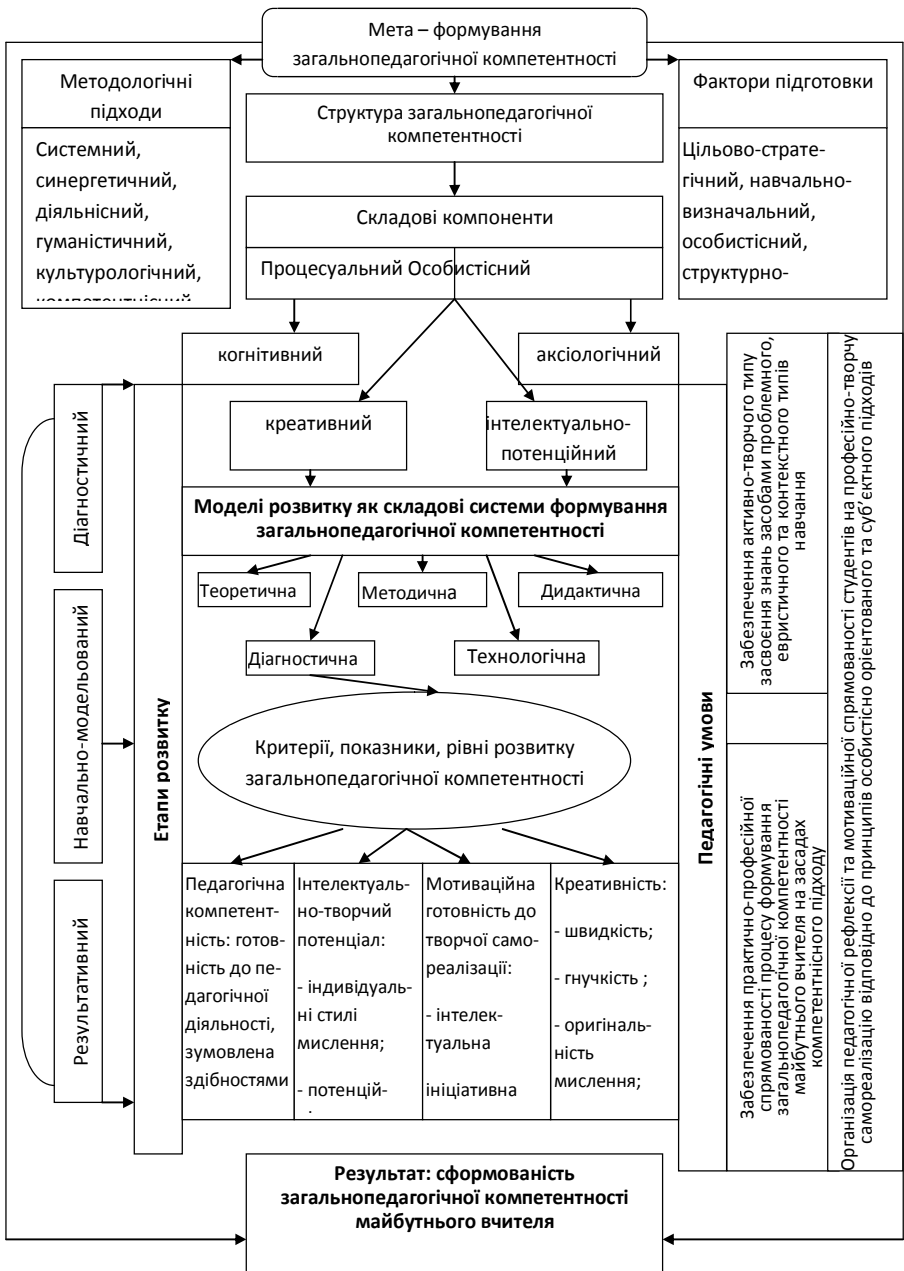


Рис. 3.1. Педагогічна система формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя

Таким чином, основними елементами розробленої концепції формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя в умовах університетської підготовки є:

1) мета формування загальнопедагогічної компетентності як ключової складової професійної готовності майбутнього вчителя;

2) методологічні основи побудови навчально-виховного процесу у ЗВО, які забезпечують його спрямованість на формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя (ідеї гуманізації, демократизації, суб'єктності та полісуб'єктності (діалогічності), системності);

3) фактори формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя: цільово-стратегічний, навчально-визначальний, особистісний, структурно-проектувальний;

4) структура загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя: процесуальна складова (когнітивний та інтелектуально-потенційний компоненти) та особистісна складова (креативний та аксіологічний компоненти);

5) структурні компоненти процесу моніторингу загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя на основі розроблених моделей: а) теоретико-проектувальна модель; б) діагностична модель моніторингу рівня сформованості загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя; в) дидактична модель формування професійно спрямованого змісту педагогічної освіти; г) методична модель моделювання професійного мислення в навчальному процесі; д) технологічна модель формування загальнопедагогічної компетентності студентів;

6) психолого-педагогічні умови, що забезпечують цілеспрямоване формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя (забезпечення професійно-креативної спрямованості змісту педагогічних дисциплін на засадах компетентнісного підходу; організація педагогічної рефлексії й мотиваційної підготовки студентів до творчої самореалізації в навчально-професійній діяльності відповідно до принципів особистісно орієнтованого, суб'єктного та полісуб'єктного підходів; забезпечення активно-творчого типу засвоєння знань засобами проблемного, евристичного та контекстного типів навчання);

7) етапи формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя в процесі університетської підготовки (діагностичний, навчально-модельований, результативний);

8) критерії, показники та рівні сформованості загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя.

3.2. Педагогічні умови формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів (О. Акімова, В. Галузяк)

Розробляючи теоретичну модель формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів в умовах університетської освіти, ми виходили із загальної структури педагогічної діяльності, яка включає такі компоненти: цільовий, мотиваційний, змістовий, процесуальний, результативний. Педагогічні умови були розроблені таким чином, щоб посилити ефективність кожного компоненту щодо формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя.

Орієнтація на нову парадигму освіти, на нові пріоритети сьогодення вимагає спрямовувати підготовку майбутнього вчителя на формування умінь оперувати власними педагогічними знаннями, управляти фаховою інформацією, активно і професійно діяти, швидко приймати рішення в нетипових педагогічних ситуаціях, тобто на формування педагогічних компетентностей, і, перш за все, творчого педагогічного мислення як ключової компетентності майбутнього вчителя. Тому першу умову ми побудували на засадах компетентнісного підходу, сутність якого ми розуміємо як спрямованість навчального процесу на розвиток ключових і предметних компетентностей майбутнього фахівця. Такі характеристики ми формували у студентів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Перш ніж визначити сутність формування загальнопедагогічної компетентності як ключової компетентності майбутнього вчителя ми проаналізували перелік ключових компетенцій, який був вироблений під час симпозіуму Ради Європи з теми «Ключові компетенції для Європи» [320, с. 108]. До нього включені такі складові:

- вивчати (вміти отримувати вигоду з досвіду; організовувати взаємозв'язок своїх знань і упорядковувати їх; організовувати свої власні прийоми вивчення; вміти вирішувати проблеми; самостійно займатися своїм навчанням);

- шукати (замовляти різні бази даних; отримувати інформацію; вміти працювати з документами і класифікувати їх);

- думати (організовувати взаємозв'язок минулих і сучасних подій; займати позицію в дискусіях і формувати свою особисту думку; вміти оцінювати твори мистецтва і літератури);

- співпрацювати (вміти співпрацювати в групі; приймати рішення; залагоджувати конфлікти);

- братися до справи (включатися в проєкт; входити в групу або колектив і робити свій внесок; уміти організувати свою роботу);
- адаптуватися (вміти користуватися новими технологіями інформації; виявляти гнучкість перед швидкими змінами; показувати стійкість перед труднощами; вміти знаходити нові рішення) [320, с. 109-110].

Окремі з цього переліку компетентностей стосуються творчого мислення: «вміння вирішувати проблеми», «займати позицію в дискусіях і формувати свою особисту думку», «вміти знаходити нові рішення».

Що стосується освітньої компетенції, сутність якої розкривається як «вимога до освітньої підготовки, виявлена сукупністю взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності студента стосовно до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особисто, соціально і професійно значущої продуктивної діяльності» [320, с. 113], то до ключових належать такі освітні компетенції: ціннісно-смислова компетенція; загальнокультурна компетенція; навчально-пізнавальна компетенція; інформаційна компетенція; комунікативна компетенція; соціально-трудова компетенція; компетенція особистісного самовдосконалення [320, с. 115-117]. Креативну спрямованість можна виявити лише в навчально-пізнавальній компетенції, яка включає елементи евристичної діяльності, уміння організації цілепокладання, генерації ідей, аналізу, рефлексії.

Важливим для нашого дослідження було визначення певної ієрархії компетентностей, що є основою для практичного запровадження компетентнісного підходу. У книзі «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» (ред. О. Овчарук) подається така система:

- так звані «надпредметні» («міжпредметні») компетентності, їх часто називають «ключовими», «базовими»;

- загальнопредметні компетентності – вони набуваються упродовж вивчення того чи іншого предмета (освітньої галузі);

- спеціально предметні – ті, що їх набувають під час вивчення певного предмета протягом конкретного навчального року або ступеня навчання [155, с. 21]. Саме ця класифікація була покладена в основу нашого дослідження.

О. Пометун на основі аналізу реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн зазначає, що ключова компетенція – це така, що відповідає найширшому колу специфіки, універсальна для різних видів діяльності й може бути умовно названою як «здатність до діяльності». Отже, поняття «компетенція»

є інтегративним, що містить такі аспекти: готовність до цілепокладання; готовність до оцінювання; готовність до дії; готовність до рефлексії [155, с. 15].

До надпредметних компетентностей, як зазначає О. Пометун, європейські науковці відносять такі:

- продемонструвати творче мислення;
- застосувати різні види належності до різних видів спільнот;
- довести здатність пристосування до різних ситуацій;
- сприяти створенню якісного життя;
- зрозуміти й відповідно використати технології;
- розвивати здатність досліджувати та набувати власного досвіду;
- засвоєння комплексу індивідуальних і соціальних цінностей та орієнтація на них у власній поведінці і кар'єрі [155, с. 21].

Міжнародна комісія Ради Європи в своїх документах розглядає поняття компетентності як загальні, або ключові, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання. Компетентності передбачають: здатність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей і навичок [155, с. 7].

Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентностей як «здатність застосовувати знання й уміння» (Eurydice, 2002), що забезпечує активне використання навчальних досягнень у нових ситуаціях. В останніх публікаціях ЮНЕСКО поняття компетентності трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень (Rychen & Tiana, 2004) [155, с. 7]. На останній конференції міжнародного рівня у 2004 р. дійшли згоди в трактуванні поняття компетентності як здатності застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособових відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми як у соціальному контексті, так і в професійних ситуаціях [155, с. 7].

Експерти програми «DeSeCo» визначають поняття компетентності як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і умінь, – всього того, що можна мобілізувати для активної дії [155, с. 9].

Як зазначає О. Пометун, кожна з ключових компетентностей складається з простіших операцій, які є показниками її розвиненості. Компетентність «продемонструвати творче мислення» передбачає: використання, оцінювання й постійне поліпшення власних стратегій

розв'язання питань; розроблення деяких моделей дії та прийняття рішення в динамічному світі; формування й застосування навичок критичного мислення; використання різних прийомів аргументування в різних соціальних контекстах [155, с. 21].

Важливим теоретичним узагальненням є визначення представниками OECD трьох категорій ключових компетентностей (key competencies) як концептуальної бази. Ними стали: автономна дія; інтерактивне використання засобів; уміння функціонувати в соціально гетерогенних групах [155, с. 10]. Автономна дія передбачає такі компетентності, як здатність складати та здійснювати плани і проекти, визначати цілі діяльності, обґрунтовувати їх, мати власну позицію тощо. Інтерактивне використання засобів передбачає здатність ефективно використовувати інформацію та знання, використовувати їх як основу для формування власних можливих варіантів діяльності, прийняття рішень та активних дій, здатність застосовувати інтерактивні технології. Вміння функціонувати в соціальних групах передбачає здатність жити та взаємодіяти з іншими, тобто виявляти ініціативу, співпрацювати, досягати спільних цілей, розв'язувати конфлікти та ін. Тобто названі компетентності мають явну креативну спрямованість і безпосередньо взаємодіють із творчим мисленням.

Загальнопедагогічна компетентність, як і інші ключові компетентності, формується, в основному, через навчання в певній галузі, набуваючи в цьому процесі характеру засвоєння освітніх дій, які пов'язані з освітніми завданнями та змістом цієї галузі. В нашому дослідженні ми вивчали особливості формування загальнопедагогічної компетентності в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу. На прикладі історії педагогіки вона передбачає:

- здатність ідентифікувати (розпізнавати) педагогічні проблеми та будувати адекватні форми й моделі (схеми) педагогічної взаємодії;
- підтримувати аргументами наукові погляди, спираючись на перспективи динамічного розвитку науки;
- розробляти гіпотези й перевіряти їхню достовірність шляхом педагогічного дослідження, експериментування й апробації.

Наступну ієрархічну складову системи компетентностей складають загальнопредметні компетентності, вони визначаються для кожного предмета і розвиваються протягом усього терміну його вивчення; вони відрізняються високим ступенем узагальненості та комплексності [155, с. 22]. В нашому прикладі – це загальнопредметна компетентність з історії педагогіки. Ми визначили її як здатність студента: визначати та розпізнавати педагогічні ідеї і проблеми; проводити історико-педагогічні

дослідження; розв'язувати сучасні освітні проблеми, пов'язані з актуалізацією історико-педагогічних знань; пояснювати педагогічні явища, використовуючи педагогічну термінологію та терміни, шляхом моделювання, проектування, доведення, екстраполяції; інтегрувати знання з історії педагогіки з іншими дисциплінами педагогічного циклу.

Спеціальнопредметні компетентності визначаються для кожного предмета, вони розвиваються для кожного року навчання, ґрунтуючись на загальнопредметних компетентностях, і є стадіями, рівнями їх набуття [155, с. 22]. В нашому дослідженні ми визначили два семестри вивчення курсу історія педагогіки, як дві стадії, або два рівня набуття компетентності «творче мислення».

Формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя в процесі вивчення педагогічних дисциплін ми будували як процес розв'язання педагогічних задач. При розробці програми розвитку педагогічної компетентності студента були використані концепції професійної компетентності вчителя, представлені в роботах Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Шадрикова та ін. У змісті загальнопедагогічної компетентності студентів ми визначили процесуальні і результативні показники. В процесуальному компоненті було виділено три блока:

- 1) цілепокладання в педагогічній діяльності;
- 2) мотивація навчальної діяльності;
- 3) інформаційна компетентність майбутнього вчителя;
- 4) розробка програм педагогічної діяльності та прийняття педагогічного рішення;
- 5) компетенції в організації навчальної діяльності;
- 6) особистість майбутнього вчителя.

В результативному – «новітні базові навички» як єдність знань, умінь, навичок і ставлень. Розроблена нами експериментальна програма включала сукупність об'єктивно необхідних для майбутньої педагогічної діяльності знань і умінь, систему педагогічних задач та показники сформованості загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя. Наводимо фрагмент експериментальної програми розвитку загальнопедагогічної компетентності студентів (табл. 1.3).

Отже, одна з важливих педагогічних умов формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів полягає в забезпеченні практичної спрямованості навчального процесу на засадах компетентнісного підходу.

Таблиця 1.3

*Фрагмент програми розвитку загальнопедагогічної
компетентності майбутнього вчителя в процесі вивчення
педагогічних дисциплін*

№	Базові педагогічні компетентності	Зміст педагогічних задач	Показники розвитку загальнопедагогічної компетентності
1.	Цілепокладання в педагогічній діяльності	Задача 1: забезпечити реалізацію «суб'єкт-суб'єктного» підходу. Задача 2: визначити педагогічні цілі і задачі відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей.	Вміння перевести тему уроку в педагогічну задачу. Вміння визначити педагогічні цілі і завдання відповідно до віку та індивідуальних особливостей дітей.
2.	Мотивування у навчальній діяльності	Задача 1: забезпечити мотивацію навчальної діяльності шляхом забезпечення успіхів у навчанні. Задача 2: показати роль і значення вивченого матеріалу в реалізації особистих планів учня.	Вміння ставити навчальні задачі відповідно з можливостями учня. Вміння перетворювати навчальну задачу в особистісно значиму.
3.	Інформаційна компетентність	Задача 1: використати різні бази даних в освітньому процесі. Задача 2: використати персоналії для розв'язання певної проблеми.	Вміння вести самостійний пошук інформації. Інформаційна культура.
4.	Розробка програм педагогічної діяльності та прийняття педагогічних рішень	Задача 1: розробити програми різного рівня складності. Задача 2: обґрунтувати вибір підручників і навчальних посібників. Задача 3 на прийняття педагогічних рішень,	Аналітичні уміння. Вміння критично мислити. Вміння приймати рішення в різних педаго-

		типу: - як встановити дисципліну; - як викликати інтерес у конкретного учня; - як забезпечити розуміння; - як мотивувати активність.	гічних ситуаціях.
5.	Компетенції в організації навчальної діяльності	Задача 1: забезпечити розуміння навчального матеріалу шляхом демонстрації його практичного застосування. Задача 2: поєднати оцінку учнів з самооцінкою викладання.	Вміння практичного мислення. Вміння перейти від педагогічного оцінювання до самооцінки.
6.	Особисті якості	Задача 1: створити гуманістичну ситуацію віри в сили і можливість дитини. Задача 2: доведіть вашу позитивну спрямованість на педагогічну діяльність.	Вміння розробляти індивідуально-орієнтовані гуманістичні проекти. Усвідомлення цілей і цінностей педагогічної діяльності, рівень професійної самооцінки.

На наш погляд, успішність формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів значною мірою залежить від здатності студентів до професійної рефлексії.

Професійний розвиток особистості, на думку Л. Мігіної, детермінується інтеріоризованою і актуалізованою суперечністю між досягнутим і бажаним «Я-образом». Така суперечність долається через механізми самоаналізу, зворотного зв'язку і рефлексії за допомогою самооцінки [200]. У зв'язку з цим важливу роль у формуванні загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів відіграє їх уміння здійснювати рефлексію навчально-професійної діяльності, а також себе як її суб'єктів.

Рефлексія (від лат. reflexio – звернення назад) – внутрішня діяльність людини, орієнтована на самопізнання, осмислення своїх дій і станів [139, с. 172]. У працях В. Слободчикова і Є. Ісаєва рефлексія розглядається як «специфічна людська здатність, яка дає

змогу зробити свої думки, емоційні стани, власні дії і стосунки, взагалі усього себе – предметом спеціального розгляду (аналізу й оцінки) і практичного перетворення» [281, с. 78]. Рефлексія розуміється як психологічний механізм, що відіграє важливу роль у самопізнанні, самодетермінації і саморегуляції життєдіяльності особистості.

Дослідники висловлюють різні погляди щодо природи рефлексії та її значення у професійному розвитку особистості [45, 135, 287, 328]. Становлення і оформлення методологічних поглядів на рефлексію як важливий механізм функціонування діяльності і свідомості особистості сприяло проникненню рефлексивного підходу в педагогічну реальність. На сьогодні існують різні напрями його розвитку і реалізації у педагогічній теорії й практиці. Зокрема, обґрунтовуються ідеї про необхідність включення рефлексивних механізмів у концепції гуманізації освіти (І. Бех, В. Біблер, В. Давидов, І. Ільясов, Н. Тализіна, І. Якиманська та ін.). У контексті рефлексивно-гуманістичної психології співтворчості С. Степанова обґрунтовано не лише систему філософсько-методологічних поглядів, але й досить детально розроблено інструментарій організації рефлексивних освітніх процесів [287].

У контексті професійного розвитку особистості рефлексія виступає як механізм осмислення і переосмислення майбутнім фахівцем своєї діяльності та себе як її суб'єкта з метою прогнозування, критичного аналізу, реорганізації, оцінки ефективності особистісно-професійного становлення [42, с. 66].

Рефлексія визначає здатність фахівця осмислювати себе і свою діяльність, аналізувати і оцінювати власні знання, почуття, ставлення, якості, міру їх відповідності професійним завданням. Рефлексію можна вважати базовим механізмом професійного становлення майбутніх учителів, оскільки без неї неможлива оцінка актуального рівня їх професійного розвитку та визначення завдань професійного самовдосконалення. Рефлексія дає змогу студентам адекватно оцінити свої професійні можливості через порівняння себе з іншими, усвідомити свої сильні і слабкі сторони, власну відповідність професійним вимогам, на основі чого скорегувати професійну Я-концепцію і накреслити шляхи особистісно-професійного саморозвитку.

Професійна рефлексія як механізм самопізнання виникає вже на перших етапах професійного становлення фахівця: в процесі професійного навчання і на початковій стадії реалізації професійних функцій. У міру освоєння професійного простору така рефлексія стає стабільнішою і глибшою. Вона починає включати осмислення

особистістю досвіду не лише професійного сьогодення, але й минулого, що дає змогу краще зрозуміти свої професійні можливості і ресурси, виробити індивідуальний стиль професійної діяльності, здійснювати корекцію на всіх її етапах: цілепокладання, планування, реалізації та ін. [12].

На особливому значенні рефлексії у професійному становленні майбутніх учителів наголошує В. Сластьонін, який розглядає її в контексті механізмів професійного саморозвитку особистості:

- самоусвідомлення, що асоціюється з розумінням, визнанням, прийняттям свого Я;
- самовизначення, що окреслює межі свого Я;
- самоактуалізації, що пов'язана з проявом і вивільненням закладених в особистості задатків;
- самореалізації, що пов'язана з вираженням потенціалу Я;
- самодіяльності, яку людина здійснює як суб'єкт і в якій об'єктивує та розгортає своє Я;
- саморегуляції, пов'язаної з управлінням різними аспектами своєї особистості та їх інтеграцією;
- самобудівництва, пов'язаного з цілеспрямованим культивуванням і розвитком певних здібностей і якостей особистості;
- самоідентифікації, представленої ототожненням і відмежуванням себе від якої-небудь позиції, ролі;
- самооцінки, пов'язаної з порівнянням «себе актуального» і «себе потенційного» за різними параметрами [279, с. 366].

Процес усвідомлення студентами себе як майбутніх учителів базується на самопізнанні і здійснюється шляхом самоконтролю, самодіагностики та самооцінки: «Образ себе, знання себе, власних можливостей, об'єктивне оцінювання свого «можу» і «не можу» – є результатом самоаналізу як процесу самосвідомості» [34, с. 6]. Самопізнання як форма рефлексії є початковою стадією аналізу професійно важливих якостей і здібностей. Воно дає змогу студентам встановити відповідність між нормативними вимогами професійної діяльності і фактичним рівнем сформованості власної загальнопедагогічної компетентності, порівняти свої особистісні характеристики з уявленнями про професійний ідеал. Таке порівняння сприяє визначенню наявних суперечностей і стимулює мотивацію професійного самовдосконалення. Внаслідок самопізнання формується професійна ідентичність студентів як майбутніх учителів: система уявлень про себе як педагога з відповідними професійними якостями, здібностями, уміннями і ціннісними орієнтаціями. На думку С. Богомаз, усвідомлення та

самоаналіз якостей і здібностей особистості є важливою передумовою її професійного розвитку [34].

Проблема самоаналізу майбутніми учителями професійно важливих якостей як механізму їх професійного становлення розглядається у низці психолого-педагогічних досліджень [34, 42, 328, 332 та ін.]. Результати досліджень свідчать, що завдання професійного самопізнання та аналізу своєї професійної компетентності є доволі складним для студентів [328]. Це зумовлюється неадекватністю оцінювання як власних якостей і здібностей, так і професійних вимог до особистості. Зазвичай студенти більш точно й адекватно усвідомлюють рівень розвитку власної когнітивно-пізнавальної сфери, засвоєння професійно необхідних знань, умінь і навичок. Більш дифузними і невизначеними є їхні уявлення про функції професійної діяльності та вимоги професії до емоційно-ціннісної сфери фахівця. У зв'язку з цим в процесі підготовки майбутніх учителів важливо акцентувати їхню увагу на вимогах педагогічної професії до якостей і ціннісних орієнтацій особистості, знайомити їх з типовими проблемами і труднощами, які можуть виникати під час виконання професійних функцій, допомагати в об'єктивній оцінці власного професійного потенціалу, знайомити з методиками і прийомами професійної самодіагностики.

Рефлексія може виступати системним механізмом самоорганізації особистості студента, що підвищує рівень усвідомлення педагогічної діяльності, сприяє формуванню адекватної професійної самооцінки і рівня домагань, стимулює мотивацію навчально-професійної діяльності. Для рефлексії характерні сутнісні властивості діяльності: цілеспрямованість, перетворюючий характер, предметність, усвідомленість.

Ми розглядаємо рефлексію як психологічний механізм, завдяки якому майбутні учителі набувають здатності до самоаналізу, самоорганізації, корекції та розвитку загальнопедагогічної компетентності. Завдяки рефлексії студенти отримують змогу осмислювати й аналізувати власні якості у професійному контексті, спрямовувати власні зусилля на подолання перешкод у професійному становленні, ставити завдання професійного самовдосконалення. Б. Вульфов зазначає, що професійна рефлексія – це внутрішня робота, співвідношення себе, можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає обрана професія, з існуючими про неї уявленнями, які відрізняються на різних етапах професійного самовизначення [61].

У процесі професійного становлення майбутніх учителів рефлексія забезпечує формування у них адекватних уявлень про себе як представників педагогічної професії, еталонного образу педагога-професіонала, власну відповідність професійним вимогам. Це дає змогу студентам краще зрозуміти себе, з'ясувати власну відповідність або невідповідність вимогам педагогічної професії, усвідомити і подолати професійні стереотипи, сформувані адекватну професійну Я-концепцію, визначити межі власних професійних можливостей, причини ймовірних успіхів і невдач, активізує потребу в професійному самовдосконаленні.

Реалізація рефлексивного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів потребує застосування методичних прийомів, які активізують інтелектуальну і особистісну рефлексію, стимулюють самопізнання і критичний аналіз власної особистості та діяльності, забезпечують зворотнім зв'язком щодо продуктивності або непродуктивності професійних установок.

Формування рефлексивної позиції студентів визначається як процес розвитку їх рефлексивних здібностей, умінь і навичок в умовах інформаційно-освітнього середовища на основі рефлексивно-діяльнісного підходу [222]. Формування рефлексивної позиції студентів передбачає такі етапи:

- усвідомлення необхідності здійснення рефлексії в професійній діяльності,

- аналіз і самоаналіз професійних можливостей,

- вироблення програми дій, мобілізація своїх сил і здібностей,

- репродуктивне застосування знань про рефлексію і відтворення рефлексивних прийомів на практиці, інтелектуальна і волевольова напруга, реалізація плану дій, виконання прийнятого рішення,

- аналіз отриманого результату і постановка нових завдань на шляху вдосконалення діяльності (навчальної і професійної) та власної особистості,

- творче застосування рефлексії як засобу професійного розвитку,

- опора на рефлексію як на спосіб обґрунтування змін у професійній діяльності та самосвідомості.

Методи і прийоми розвитку рефлексивних здібностей і умінь студентів у сукупності утворюють два взаємопов'язані блоки: «діагностичний» і «корекційно-розвивальний». Перший спрямований на формування умінь фіксації, накопичення практичних і теоретичних фактів за допомогою спостереження і самоспостереження, тестування, анкетування, вивчення спеціальної

літератури. Другий – на навчання аналізу (самоаналізу), інтерпретації отриманих знань у процесі дискусій, моделювання, рольових і ділових ігор, розробки проєктів, аналізу професійних ситуацій тощо.

Традиційна організація педагогічного процесу не створює достатніх стимулів для розвитку рефлексії, тому актуальною стає розробка спеціальних технологій і прийомів активізації рефлексивних процесів студентів. У цьому контексті становлять інтерес поширені в зарубіжній освітній практиці моделі рефлексивного навчання, розроблені у рамках так званої теорії схем: «виклик – осмислення – рефлексія» (Дж. Стіл, Ч. Темпл), «взаємонавчання» (Е. Браун), «ALACT-модель» (Ф. Кортхаген), «активне читання – роздуми під керівництвом викладача» (Р. Стаффер). Усі перераховані моделі мають певні спільні особливості:

– робота з студентами розпочинається з етапу, який виконує три функції: мотиваційну (спонукання до опрацювання нової інформації, пробудження інтересу до занять); інформаційну (актуалізація особистого досвіду та наявних у студентів відомостей з певної педагогічної проблеми) і комунікаційну (обмін думками з обговорюваного питання);

– після ознайомлення студентів з новою інформацією важливим стає етап рефлексивної оцінки власних дій, що передбачає пошук відповідей на питання: Як я дію в подібних ситуаціях? Чому я поводжусь саме так? Наскільки це важливо і корисно для мене? Саме на цьому етапі у студентів з'являється потреба в обміні думками, виникають сумніви щодо правильності своїх установок і дій.

Одним із ефективних методів активізації рефлексії студентів є рефлексивна бесіда – проблемно-орієнтований аналіз фактів за допомогою педагогів-консультантів [79]. Об'єктом аналізу можуть бути характеристики особистості студентів, особливості професійного спілкування, професійні уявлення, стереотипи, ціннісні орієнтації тощо. У ході рефлексивної бесіди можуть використовуватися численні техніки і прийоми, покликані допомогти студентам знайти оптимальні способи подолання проблем особистісно-професійного розвитку. Участь у таких бесідах поступово «розхитує» сформовані професійні стереотипи, спонукає до перевірки їх правильності. Сумніви в правильності професійних установок, які зароджуються в ході рефлексивної бесіди, мають важливе значення для формування у студентів мотивації професійного самовдосконалення.

У ході аналізу й обговорення професійних проблем студенти часто вдаються до звичних схем і шаблонів мислення, некритично засвоєних професійних стереотипів, що не мають під собою реальної

основи. До них, зокрема, можна віднести: дихотомічне мислення за принципом «усе або нічого»; надмірно генералізоване мислення, орієнтоване на перебільшення і абсолютизацію яких-небудь фактів або чинників; селективне мислення, спрямоване на перебільшення негативного й ігнорування або знецінення позитивного досвіду; спрощене мислення, яке проявляється в прагненні пояснювати факти на основі єдино правильної на погляд інтерпретатора версії; гіпервідповідальне мислення, що характеризується надмірною відповідальністю за те, що змінити не можна. В ході бесіди педагог-консультант допомагає студентам освоїти більш продуктивні способи аналізу професійного досвіду.

Обов'язковою передумовою успішності рефлексивної бесіди є створення довірливих, відвертих стосунків, в основі яких лежить безумовно позитивне ставлення до студентів, визнання за ними права на власну позицію. Для формування таких стосунків необхідне взаємне прагнення учасників бесіди до встановлення істини, єдність цілей, здатність вислуховувати точку зору співрозмовника, толерантність, готовність зрозуміти проблеми іншого.

Процесуально рефлексія може здійснюватися в усній або письмовій формі, які мають різне цільове призначення. Усна рефлексія має на меті озвучення власної позиції, її порівняння з думками інших людей. Ф. Кортахен зазначає, що більш важливою для розвитку особистості є письмова рефлексія. У процесі професійної підготовки студентів можуть використовуватися різні її форми:

- есе – твір невеликого обсягу, що розкриває конкретну тему і має підкреслено суб'єктивне трактування, вільну композицію («Мое педагогічне кредо» тощо);

- «бортовий журнал» – форма фіксації інформації за допомогою ключових слів, графічних форм, коротких висновків, питань;

- щоденник (в одній графі – спостережувані факти, висловлювання, в іншій – коментарі);

- письмове інтерв'ю – варіант групової письмової рефлексії у формі питань і відповідей учасників групи; віршовані форми рефлексії (наприклад, синквейн) – спосіб творчої рефлексії, який дозволяє в художній формі оцінити вивчене поняття, процес або явище [227].

Сформовані рефлексивні уміння дозволяють студентам самостійно формулювати цілі навчально-професійної діяльності, коригувати свій професійний розвиток, у тому числі формування загальнопедагогічної компетентності.

Отже, активізацію особистісно-професійної рефлексії студентів, спрямованої на аналіз власної відповідності професійним вимогам і корекцію професійного Я-образу та самооцінки, можна вважати однією з важливих педагогічних умов розвитку загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів. Реалізація цієї умови потребує застосування педагогічних методів і технологій, які стимулюють самоаналіз і самооцінку студентами себе як суб'єктів майбутньої професійної діяльності, спонукають їх до осмислення власних професійних установок, активізують професійне самовдосконалення.

Для вивчення ролі рефлексії в процесі розвитку загальнопедагогічної компетентності студентів ми використали методику І. Семенова і С. Степанова [286]. З цією метою використовувалися творчі завдання з історії педагогіки, які мали проблемний характер [304]. Ці завдання дозволили моделювати особливі, унікальні щодо суб'єктів умови експериментальної ситуації, в яких їхній особистісний інтелектуальний досвід не тільки був недостатнім, але і слугував своєрідною перешкодою в досягненні поставленої мети. При цьому проблемність творчої задачі розкривалася як інтелектуальна суперечність, яка актуалізувалася у вигляді зіткнення відомих досліджуваному знань і умінь з тими особливими умовами предметної ситуації (описаної у вигляді задачі), в якій суб'єкт здійснює доступні йому способи дії. Разом з тим під час розв'язання творчої задачі виявлялася її конфліктуотворююча властивість, тобто суперечність особистісного характеру між формами поведінки суб'єкта як особистості (тобто перед лицем іншої людини, в даному випадку викладачем), які склалися в ситуаціях дослідження і тими реальними вимогами, які ставить до нього як досліджуваного конкретна ситуація рішення. Сутність творчої задачі, таким чином, полягала в тому, що в процесі її розв'язання виникала суперечність між ресурсами «Я» (тобто інтелектуальними та особистісними стереотипами) і унікальністю умов і вимог ситуації задачі. Самостійне переборення студентом цієї суперечності і виступило в результаті як творче відкриття принципу розв'язку задачі і одночасно – як його особистісний і інтелектуальний розвиток, який виявився в активній самоперебудові особистості і реорганізації мислення.

Дослідження підтвердило основні положення теоретичного пошуку щодо рефлексивного механізму формування загальнопедагогічної компетентності, а саме: породження у студентів інтелектуальних продуктів (ідей, знань) у пізнавально-творчому процесі опосередковано появою відповідних особистісних новоутворювань, які виявляються в зміні студентом уявлень про свій

статус в групі, університеті, тобто в соціокультурному контексті, а тому, зрештою, в перевтіленні власної особистості. Тому, ми розглядаємо розвиток загальнопедагогічної компетентності як процес формування цілісного образу творчої особистості майбутнього вчителя в ситуації рішення творчої педагогічної задачі. Завдяки рефлексії відбувається переосмислення студентом у процесі мислення інтелектуального змісту навчання, тобто образів предметної ситуації задачі, та особистісних змістів, тобто образів особистості, з якими ототожнює себе студент під час розв'язання задачі. Таким є механізм рефлексії під час вирішення студентом творчої педагогічної задачі, сутність якого полягає в активному саморозвитку та самозмінах студента, переосмисленні ним як теоретичних положень при застосуванні їх на практиці, так особистих можливостей.

У дослідженні використовувалася також методика організації творчого мислення студентів через культивування рефлексії [286]. Експеримент складався із декількох етапів і проводився з групою студентів. Перше заняття включало в себе опитування студентів за чотирма питаннями: про педагогічну творчість, творчу особистість вчителя, творчу педагогічну задачу і творче педагогічне рішення. Потім пропонувалося розв'язати констатуючу задачу без акцентування уваги студентів на тому, що вона є творчою з обов'язковою вимогою розв'язати її, розмірковуючи вголос, або записувати основні положення рішення задачі. Після чого кожен студент звітував про власне розв'язок педагогічної задачі, роблячи акцент на поетапних рішеннях, висловлював власну думку про задачу та її зміст. Потім викладач проводив власний аналіз педагогічної задачі, акцентуючи увагу на найбільш оптимальному рішенні, давав зрозуміти, що вона є нестандартною, тобто творчою і вимагає застосування знань в нестандартній ситуації. Відтак студентам пропонувалося дати самооцінку і критично осмислити власні можливості щодо розв'язання такого роду задач. При цьому матеріалом для розвитку рефлексії були запропоновані на початку заняття питання про творчість і надані на них відповіді студентів. Рефлексія спрямовувалася не тільки на інтелектуальний досвід роботи зі змістом педагогічної задачі, але й на характер поведінки в ситуації розв'язання творчої педагогічної задачі. Інакше кажучи, об'єктом психолого-педагогічного впливу ставала не лише інтелектуальна, але й особистісна рефлексія. Цей вид рефлексії, який відбувався в діалозі з викладачем, сприяв розумінню студентом необхідності удосконалення особистих можливостей з розв'язання творчих педагогічних задач, це одночасно слугувало джерелом

внутрішньої мотивації до активної участі в експерименті на наступних заняттях.

Ефективність діалогічного формування рефлексії виявилася в тому, що принцип діалогічності став у деяких студентів одним з основних для здійснення рефлексивної самоорганізації. Таким чином були підтверджені попередні дослідження [286]. Показником ефективності слугувало, перш за все, збільшення кількості продуктивних розв'язків проблемних педагогічних ситуацій і педагогічних задач, а також були зафіксовані випадки суто творчого виявлення власної педагогічної позиції, що ми вважали особливим типом інтенсивного саморозвитку особистості майбутнього вчителя в проблемній педагогічній ситуації, або творчій педагогічній задачі. Одним із критеріїв творчого способу рішення педагогічної задачі ми вважали те, що студент визнавав запропоновану педагогічну задачу як умову розкриття його власних творчих можливостей, а запропоновану задачу – як творчу. Дидактичним середовищем, необхідним для розвитку рефлексії в під час розв'язання творчих задач, була система розвивальних відносин на заняттях, яка характеризувалася неавторитарним, недирективним розвитком усіх форм творчої активності студента; універсальністю стосовно навчального і позанавчального дидактичного спілкування і взаємодії викладачів і студентів; система розвивальних відносин створюється викладачами і студентами одночасно, але ініціатива належить педагогу.

Розроблена нами методика формування загальнопедагогічної компетентності через організацію рефлексії передбачала зміну ролі викладача в освітньому процесі: він мав бути не стільки транслятором змісту педагогічних дисциплін, скільки суб'єктом його розвитку в процесі педагогічної творчості, в процесі створення викладачем дидактичних умов для розвитку творчого мислення майбутнього вчителя, його творчої індивідуальності. Визначимо деякі особливості нашого підходу.

1. Здійснення рефлексії вимагає обов'язкового перетворення свідомості студента, він має усвідомити себе суб'єктом власної пізнавально-творчої діяльності, суб'єктом саморозвитку.

2. Рефлексивні механізми передбачають реальну відкритість студента новому педагогічному досвіду, іншій точці зору на педагогічну проблему. Така співтворча позиція суб'єктів навчальної діяльності передбачає елементи критичного мислення щодо свого і чужого досвіду. Для цього вимагається створення рефлексивного середовища: для розвитку мисленні – це створення проблемно-конфліктних педагогічних ситуацій; в діяльності – це установки на

співпрацю, а на конкуренцію; в спілкуванні – це процес спільного пошуку.

3. Взаємодія студентів, як суб'єктів співтворчості пов'язана не стільки із взаємообміном досвіду і знань, скільки вплив кожного на розвиток творчої особистості іншого, тобто кожен стає каталізатором для розвитку іншого.

4. Для студентів, як суб'єктів розвитку творчого мислення, кожна педагогічна знахідка, кожен випадок педагогічної інновації стає лише приводом переходу до пошуку нових інновацій, а не кінцевою істиною.

Методику формування рефлексії у студентів ми заснували на виділення трьох рівнів її організації, залежно від конкретного рівня досягнення. Ми використали обґрунтовані в науковій літературі рівні і адаптували їх для формування рефлексії у майбутніх вчителів у процесі педагогічної практики, а саме: об'єктний, задачний і проблемний [286].

На об'єктному рівні ми спостерігали акцентування свідомості на предметі педагогічної діяльності, яку виконували студенти на педагогічній практиці: студенти ще не «бачили» власної педагогічної діяльності, вони були не в змозі її аналізувати, всі зусилля витрачали на процесі її здійснення. Аналіз власної діяльності студенти, як правило, здійснювали через перерахування використаних методів і прийомів навчально-виховної роботи. Недоліки в діяльності вони пояснювали виключно через характеристику об'єктивних умов, обставин, до яких відносять: тему уроку, підготовленість класу, наявність навчального обладнання, ресурс часу тощо.

На задачному рівні свідомість студента виступала вже у формі мислення, яке створювало образ ситуації діяльності і переводило її в задачу як мету в даних умовах (О. Леонт'єв). Недоліки в діяльності розглядалися цими студентами як невдача у виборі способу досягнення поставленої мети (способу розв'язання педагогічної задачі). Аналіз недоліків передбачав рефлексивну діяльність.

На проблемному рівні студенти виступали суб'єктами власної професійної діяльності, вони активно шукали і конструювали педагогічний процес як засіб професійної самореалізації. Недоліки на цьому рівні вважалися наслідком неадекватності засобів їх реалізації.

Залежно від цих рівнів були визначені характерні для кожного рівня вектори розвитку, умови і механізми переходу з рівня на рівень.

Головним завданням розвитку професійної рефлексії на першому етапі ми вважали засвоєння майбутніми педагогами

техніки рефлексивного аналізу власної педагогічної діяльності. Для цього ми використали метод навчаючої експертизи. Студенти, які призначалися експертами для кожної конкретної ситуації, виступали в рефлексивній позиції з критикою діяльності студента, який проводив урок або виховний захід, представляли кожен фрагмент роботи мовою педагогічних методів, засобів і способів дії, тобто надавали йому можливість усвідомити, що він робив у процесі уроку. Таким чином відбувалася об'єктивація власної педагогічної діяльності. Основним механізмом переходу на задачний рівень розвитку педагогічної рефлексії ми визначили трансформацію колективного аналізу в індивідуально усвідомлений і прийнятий особистістю.

На другому етапі механізм трансформації колективних форм роботи в індивідуальні, ефективний на першому етапі, став неактуальним і неадекватним для нових завдань професійного розвитку. Тому основний зміст розвитку професійної рефлексії на другому етапі і механізм переходу на проблемний рівень був сконцентрований на формуванні власної педагогічної позиції кожним студентом. Для цього організовувалися спеціальні обговорення майбутньої професії, підготовки до неї у формі проблемно-позиційного семінару, де кожен мав обґрунтувати свою педагогічну позицію та виступити в обговоренні проблемних положень, висловлених іншими. Саме в цих випадках відбувалося зміщення уваги із зовнішніх умов педагогічної діяльності на формування власного професійного кредо, на визначення власних педагогічних можливостей, своєї готовності до професійної діяльності. В процесі такого обговорення власні цінності і цілі зіставлялися з цінностями і цілями інших студентів, заново ставилося і вирішувалося питання професійного вибору.

Таким чином, педагогічна рефлексія як умова формування загальнопедагогічної компетентності в нашому експерименті відбувалася в різних інтелектуальних системах групового, діалогічного та індивідуального розв'язання пізнавальних проблем та педагогічних задач.

У результаті проведених експериментів з вивчення особливостей евристичної функції емоційної активації, було виявлено, що існує достатньо суттєвий зв'язок між станами емоційної активації і знаходженням досліджуваним основного принципу розв'язку задачі. Одна з можливих інтерпретацій природи цього зв'язку полягає у наступному: досліджуваний знаходить принцип розв'язку, і у нього одразу ж виникає стан емоційної активації, останнє, таким чином, є наслідком успішного розв'язку. Друга інтерпретація така: стани

емоційної активації включені в сам процес пошуку принципу розв'язку. Факт закономірного попередження станів емоційної активації називанню принципу рішення говорить на користь другої гіпотези. Таким чином, знаходження принципу рішення задачі є двофазним: спочатку – виділення приблизної галузі, де може бути знайдений принцип розв'язку, потім – знаходження цього принципу. Емоційна активація пов'язана з першою, попередньою фазою, яка визначає суб'єктивну цінність того чи іншого напрямку пошуку. Інтерпретація, згідно з якою стан емоційної активації сприяє знайденню принципу розв'язання, не просто запобігає його вираженню в мові, а й підтверджує той факт, що стан емоційної активації, безпосередньо попереджує висуненню гіпотези і готується своїм попереднім станом.

На експериментальному матеріалі вивчалось виникнення емоційних оцінок і їхній вплив на хід розв'язання пізнавальної задачі. Ми зробили висновок, що негативні емоційні оцінки не обов'язково виступають як перешкода для інтелектуальної діяльності людини, тому що можуть підготувати перехід до об'єктивно правильного загального задуму, але формуванню об'єктивно правильного загального задуму сприяє позитивне емоційне забарвлення дій, які є лише носіями об'єктивно правильного принципу і безпосередньо не ведуть до досягнення мети в даній конкретній ситуації. Позитивні емоційні оцінки виконують функцію «емоційного наведення» на об'єктивно правильні дії, що сприяє переходу до об'єктивно правильного загального задуму.

Використовувався також щодо проблеми емоційних оцінок у процесі творчого мислення «механізм емоційної корекції». Суть його полягає у тому, що одна і та ж сама послідовність дій оцінюється з точки зору двох різних типів критеріїв: з точки зору одних – позитивно та емоційно, а з точки зору інших – тільки у вербальному плані і негативно. У подальшій розумовій діяльності відбувається розвиток суті ситуації в цілому, її окремих елементів і дій з ними. Емоційні оцінки в цьому механізмі корекції є «представниками» нового принципу розв'язання у свідомості суб'єкта і внаслідок цього можуть відігравати регулюючу роль в розвитку розумового процесу.

Інтерес для нашого дослідження має проведений аналіз деяких загальних умов виникнення інтелектуальних емоцій. На основі результатів проведеної експериментальної роботи було дано характеристики тієї галузі розумової діяльності, в якій найбільш вірогідне виникнення інтелектуальних емоцій. Досліджувані відзначали виникнення інтелектуальних емоцій (творчого натхнення) тільки в процесі виконання завдань творчого типу. Цим

самим процесам відповідають найбільш високі середні оцінки за ступенем інтересу і ступенем труднощів. Насамкінець, у цих самих процесах емоційний компонент кількісно переважає за об'єктивними індикаторами емоцій. Таким чином, процеси розумової діяльності, в яких виникають інтелектуальні емоції, є відносно складними і носять очевидно виявлений творчий характер. Дані цього дослідження показують, що наявність творчого процесу є найзагальнішою умовою виникнення інтелектуальних емоцій у розумовій діяльності. В свою чергу, тип завдання є однією із зовнішніх умов реалізації творчого процесу, а тому і виникнення інтелектуальних емоцій.

Таким чином, найбільш вірогідною галуззю виникнення інтелектуальних емоцій є творча розумова діяльність на відміну від рутинних форм діяльності; в творчих процесах у порівнянні з відносно рутинними переважає емоційний компонент. Розумінню процесу творчого мислення як процесу саморозвитку і саморуху сприяють результати дослідження співвідношення процесу цілепокладання та інтелектуальних емоцій у процесі розв'язання розумових задач. Саме в проблемі цілепокладання об'єднано різні аспекти розумової діяльності – пізнавальний, мотиваційний, емоційний. Мета – це усвідомлене, тобто виявлене в словах передбачення майбутнього результату дії і в той же час передбачення тільки тоді стає метою суб'єкта, коли воно набуває особистісного сенсу для нього. Особистісний сенс, а саме мета, спочатку презентуються свідомості у формі емоційного переживання. Проведене експериментальне дослідження показало, що в процесі розв'язання складних (творчих) розумових задач обов'язково виникають емоційні процеси. При цьому останні не просто супроводжують розумову діяльність і не лише активізують або гальмують її розвиток, а є важливими механізмами, що регулюють пошук розв'язку. Емоційна регуляція стає можливою завдяки тому, що емоції активно включені в розумовий процес.

Що стосується формування мотивації творчої діяльності студентів, ми вивчали це питання на прикладі формування мотиву досягнення. У результаті самозадоволення від реалізації певних цілей у людини посилюється мотивація досягнення – намагання докласти більше зусиль, необхідних для досягнення більш складних цілей.

Психологи, які досліджували мотивацію досягнення (А.Бандура, Б.Вайнер, Дж.Парсонс), визначили чотири фактори, які на неї впливають: значення досягнення успіху, надія на успіх, суб'єктивна оцінка ймовірності досягнення успіху, суб'єктивні еталони досягнення. Що стосується першого фактора, вони визначили, що

мотивація досягнення і поведінка, спрямована на досягнення, не завжди однакові і залежать від ситуації. При цьому рівень мотивації залежить як від галузі діяльності, так і від часу, коли ця діяльність здійснюється, а успіх виконання творчих робіт залежить, в першу чергу, від ступеня значення певної діяльності в конкретній ситуації. Надія на успіх, у першу чергу, впливає на формування в особистості почуття ефективності, яке сприяє кращій роботі. Проведені дослідження свідчать про те, що кращим показником майбутньої успішності учня є його уявлення про свої здібності, яке засноване на минулому досвіді успіхів та невдач. Досліджуючи третій фактор – імовірність досягнення успіху, – вчені припустили, що уявлення людини про причини особистих успіхів і невдач може впливати як на рівень очікувань, так і на способи діяльності. Були сформульовані основні причини успіхів і невдач: здібності (або їх відсутність); наполегливість (або її відсутність); складність (або легкість) завдання; удача (або її відсутність).

Еталон досягнень формується в процесі порівняння результатів діяльності з особистим минулим досвідом (автономний еталон) або з досягненнями інших людей (соціальний еталон). У результаті цього порівняння рівень очікувань стає більш реальним, підвищується рівень домагань, а перевага віддається більш складним завданням, але одночасно посилюється страх перед невдачею [316, с. 143-146].

Спираючись на ці фактори, Х.Хекхаузен на основі довготривалого теоретико-експериментального дослідження розробив 12 показників розвитку мотивації досягнення. Перші чотири були отримані шляхом аналізу найбільш загального визначення поняття мотивації досягнення – «співвідношення з високим стандартом якості». До них належать такі показники:

- 1) центрування на самостійно досягнутому результаті діяльності;
- 2) зв'язок результату діяльності з особистими можливостями і самооцінкою;
- 3) співвідношення ступеня складності завдання з особистими можливостями;
- 4) виділення детермінантів здібностей і зусиль.

Показники розвитку 5-7 конкретизують когнітивні умови відповідно до моделі вибору ризику (за Аткинсоном), а саме це:

- 5) суб'єктивна ймовірність успіху;
- 6) зв'язок між очікуванням і привабливістю успіху;
- 7) формування рівня домагання.

Показники 10-12 пов'язані з когнітивними умовами, які залишають можливість для прояву індивідуальних особливостей у

мотивах. Ці показники відповідають концепції мотиву досягнення як системи самооцінки:

10) індивідуальні особливості в привабливості успіху і запобігання невдачі;

11) домінуючі особистісні стандарти;

12) індивідуальна різниця в оцінці причинних факторів [316, с. 270-310].

Таким чином, можна визначити аспект, який на сьогоднішній день, незважаючи на свою актуальність, є ще недостатньо вирішеним. Це аспект впливу індивідуально-психологічних характеристик особистості на процес розумової діяльності, до яких належать, в першу чергу, різні типи мотивації досягнення.

Головна мета проведеної роботи полягала в тому, щоб дослідити вплив деяких особистісних індивідуально-психологічних характеристик мотивації досягнення на процес розумової діяльності, які були визначені на основі аналізу низки зарубіжних робіт у галузі теорії мотивації. В структурі мотивації досягнення прийнято розрізняти мотив прагнення до успіху і мотив запобігання невдачі. Ці типи мотивів ми розглядали як індивідуальні відмінності досліджуваних за мотивом досягнення. Найбільш загальне передбачення полягало в тому, що індивідуально-психологічні відмінності в мотивації досягнення при включенні в процес вирішення студентами творчих завдань будуть впливати на самооцінку і результати творчого мислення.

В основу нашого дослідження була покладена адаптована до умов пізнавально-творчої діяльності студентів базова модель мотивації досягнення – модель вибору ризику Х.Хекхаузена [316, с. 5-10]. Суть її полягала в тому, що індивід з тим чи іншим ступенем виявлення мотивів має завдання, яке він з певною імовірністю може вирішити, при цьому успіх або невдача не мають для нього ніяких інших наслідків, крім впливу на самооцінку (усвідомлення особистої компетенції). Для такого спрощеного випадку модель вибору ризику покликана пояснити різні параметри мотиваційної поведінки, перш за все, індивідуальні особливості у виборі ступеня складності завдання (вибір завдань і рівень домагань), довготривалість і орієнтацію майбутніх дій з їх вирішення, а також особливості в зусиллях і досягнутих результатах.

У нашому дослідженні ми виводили мотивацію із поведінки, спрямованої на досягнення, тобто на вибір складного завдання, намагання його виконати, йдучи до педагогічної майстерності. Мотивація досягнення розумілася нами також як прагнення все зробити якнайкраще і вільно оцінити результати зробленого.

У моделі модельно-варіантного навчання ми використали ідею вільного вибору студентами творчих завдань різного рівня складності. З цією метою весь курс педагогіки й історії педагогіки було розроблено в трьох варіантах складності:

1) основний, що передбачав засвоєння навчального матеріалу на рівні державного стандарту;

2) підвищеної складності, орієнтований на вивчення додаткової літератури з теми, розв'язання педагогічних завдань, виконання мікро- рефератів та інших робіт;

3) творчий, розрахований на самореалізацію студента, передбачав виконання оригінальних робіт з навчання і виховання учнів, написання творів-роздумів з приводу різних підходів до вирішення складних педагогічних проблем та ін.

Ця модель передбачала участь самого студента в оцінюванні знань. Разом із вибором варіанта навчання студент обирав і бажану оцінку залежно від своїх домагань та можливостей. За виконання теми у варіанті 1 – оцінка «задовільно», у варіанті 2 – «добре», у варіанті 3 – «відмінно».

Ураховуючи те, що мотиваційні відношення на рівні творчості відрізняються від відношень, які складаються на інших, більш елементарних рівнях організації мотивації і поведінки в цілому, ми намагалися створити позитивну емоційну, комфортну атмосферу на заняттях, засновану на особистому бажанні студентів брати участь у роботі.

Спеціалістам відомо, що творчу діяльність неможливо безпосередньо піддавати експериментальному дослідженню, для цього її потрібно моделювати. Причому при моделюванні ситуації творчого завдання бажана участь самого експериментатора, тоді буде зрозуміло, що саме стало причиною такого рішення. Для ефективного моделювання ситуацій творчих завдань нами був розроблений навчальний посібник «Навчально-методичний комплект для модульно-варіантного навчання з педагогічних дисциплін» [276].

Не менш важливою є необхідність моделювання не тільки умов творчого завдання, але й умов творчої діяльності. Тобто психологічне моделювання творчої діяльності – це не тільки постановка перед студентом умов певного творчого завдання, але й організація самої діяльності. Запропонований навчально-методичний комплекс дозволив кожному студенту вільно визначити свій варіант навчання на семестр, свій особистий темп подачі творчих робіт, урахувати власні можливості і здібності.

В узагальненому вигляді наша модель характеризувалася такими елементами:

1. Вона розроблена для вивчення мотивації досягнення в ситуаціях вирішення творчих завдань, коли не впливають будь-які інші мотиви й результати діяльності не мають для студентів ніяких інших наслідків, крім безпосередньої самооцінки на професійну компетентність у зв'язку з успіхом або невдачею діяльності.

2. Акцентування уваги та привабливості самої діяльності досягнення, тобто мотивуючий вплив зведений виключно до очікування ефективної самооцінки після успіху або невдачі у виконанні професійно спрямованих творчих завдань. Використання інших стимулюючих засобів заборонялося.

3. Забезпечення об'єктивної імовірності успіху, а саме: творчі завдання повинні відповідати творчим можливостям студентів.

Експеримент проводився на 1 курсі інституту філології та журналістики, де підсумковим контролем передбачався залік, для отримання якого достатньо було виконати завдання лише 1-го варіанта складності. Ніякі інші мотиви, крім самооцінки на професійну компетентність, не впливали на вибір студентами творчих завдань більш високого рівня складності.

Ми поставили завдання вивчення мотивації досягнення студентів у процесі вільного вибору творчих завдань різного рівня складності. На основі попереднього вивчення усі студенти були умовно поділені на дві групи: орієнтовані на успіх, орієнтовані на запобігання невдачі (Х.Хекхаузен).

У першу групу увійшли, в основному, високомотивовані на професійно-педагогічне навчання студенти, в другу – слабко і недостатньо мотивовані студенти.

Запропонована система навчання викликала досить високу активність студентів. Уже на початку експерименту виявилося, що більшість із них прагне до високих варіантів навчання. А саме 80% студентів обрали для себе 2-ий і 3-ій варіанти навчання. Подальше вивчення показало, що серед них 45% – орієнтовані на успіх і 35% – орієнтовані на запобігання невдачі.

У процесі спостережень виявилося, що при виборі завдання певного рівня складності оцінка імовірності успіху студентами найчастіше засновувалася на особистому досвіді участі в подібній діяльності. Якщо студент ще не мав достатнього досвіду у виконанні творчих завдань, як правило, він проводив певний перспективний аналіз можливих результатів. При цьому він виходив із свого розуміння об'єктивної складності завдання і зіставляв його з

уявлення про особисті здібності. При цьому стимулюючу роль виконував мотив привабливості ймовірного успіху.

Проведений аналіз показав, що студенти з переважанням мотиву успіху оцінювали ймовірність успіху при виконанні складних завдань вище, ніж це робили студенти з переважанням мотиву запобігання невдачі.

Студенти з мотивацією успіху, як правило, віддавали перевагу завданням високої або середньої суб'єктивної ймовірності успіху і відповідно обирали реальний рівень домагань. Що стосується студентів із мотивацією запобігання невдачі, то вони віддавали перевагу, або найлегшим, або дуже складним завданням. Серед них ми вирізнили декілька типів виборів, залежно від загальної мотивації. Мотивовані на запобігання невдачі студенти з одночасно високим рівнем загальної мотивації схильні до завищених вимог, студенти ж із низьким рівнем загальної мотивації – до занижених.

Було виявлено, що при виконанні творчих завдань чергування успіху і невдачі також здійснює свій вплив. Якщо на початку частотність успіху швидко зростала, то студент оцінював ймовірність подальших досягнень вище, ніж в ситуаціях, коли успіх з'являвся значно рідше. Звідси ми зробили висновок, що об'єктивна і суб'єктивна ймовірність успіху тим більше відповідають один одному, чим швидше студент після початкового періоду навчання досягає вищого рівня досягнення і розглядає його як таке.

Крім того, виявилось, що особиста невдача знижує ймовірність успіху сильніше, ніж її підвищує особистий успіх. Тобто, зазнавши одного разу невдачі, студент, як правило, вже не повертався до виконання складного завдання й обирав той рівень, де його чекав успіх. Але успіх не завжди був гарантією подальшого вибору складних завдань.

У ході експериментальної роботи визначився також зв'язок між оптимальним вибором рівня складності завдання з таким особистісним конструктом, як внутрішній і зовнішній контроль діяльності. Студенти з внутрішнім локусом контролю (за Роттером) відчують більшу відповідальність за результати своїх дій, ніж студенти із зовнішнім локусом контролю, і тому аналіз особистих очікувань успіху і невдачі є більш реальним. Таким чином, формування мотивації досягнення в певній мірі залежить від характеру орієнтації студента на певний вид контролю.

Деякі студенти взагалі вагалися при виборі певного варіанта навчання. Невизначеність вибору студентом завдання певного рівня складності, як правило, підтверджувалася деякими суб'єктивними характеристиками відповіді. Для їх визначення у своїй роботі ми

фіксували час, необхідний для підготовки творчої роботи, а також ступінь упевненості суджень і міркувань. Як ми й очікували, максимум часу на підготовку завдання та мінімум упевненості, як правило, збігалися у слабко мотивованих і орієнтованих на запобігання невдачі студентів. Більшість із цих студентів після подібних спроб схильні були переоцінити ймовірність свого успіху на цьому рівні складності і висловлювали більш реальні судження щодо своїх можливостей і переважно обирали завдання меншого рівня складності, тобто робили більш реальний вибір.

Таким чином, використана нами модель вибору ризику розкриває лише найпростіший варіант вивчення мотивації досягнення творчої діяльності. У ній враховується лише зміна самооцінки після завершення виконання творчих завдань. При цьому самооцінка складається із суб'єктивної ймовірності успіху (ступінь складності завдання), привабливості успіху і запобігання невдачі. Так, серед студентів, орієнтованих на успіх, на початок експерименту 75% зробили реальний вибір варіанта навчання, що було підтверджено серією виконаних протягом семестру творчих робіт. 25% – на основі самоаналізу перейшли на нижчі варіанти. Серед студентів, орієнтованих на запобігання невдачі, лише 55% правильно обрали варіант навчання.

У цілому можна відзначити, що використання методик навчання й розвитку мотивації досягнення у процесі пізнавально-творчої діяльності студентів має велике значення для формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього учителя.

Отже, важливою умовою формування загальнопедагогічної компетентності студентів є організація педагогічної рефлексії та спрямованості студентів на творчу самореалізацію відповідно до принципів особистісно орієнтованого та суб'єктного підходів.

Відповідно до обґрунтованого С. Рубінштейном принципу єдності свідомості і діяльності розвиток особистості відбувається лише в процесі її власної активності [262]. На нашу думку, цей принцип має особливе значення у контексті формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів. Важливою передумовою ефективності цього процесу є забезпечення суб'єктної позиції студентів у навчанні за рахунок комплексного використання методів і форм активізації навчально-пізнавальної діяльності. Під суб'єктною позицією розуміється здатність ініціювати та організувати власну пізнавальну активність, аналізувати й корегувати її, оцінювати способи навчальної діяльності, контролювати її хід і результати (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, А. Петровський, С. Рубінштейн та ін.). Суб'єктність означає також

активну участь студентів в організації навчального процесу, врахування їх потреб і можливостей, співробітництво під час визначення навчальних завдань і оптимальних шляхів їх реалізації, а також залучення до оцінювання ефективності навчальної діяльності. На думку А.О.Вербицького, «найбільш характерним напрямком підвищення ефективності вузівського навчання є створення таких психолого-педагогічних умов, в яких студент може зайняти активну особистісну позицію й найбільш повною мірою розкритися як суб'єкт навчальної діяльності» [49, с. 45].

Можливості формування в студентів такої позиції створюються при використанні форм і методів активного навчання, в яких реалізований принцип проблемності змісту освіти і процесу його розгортання в спільній діяльності викладача й студентів. За твердженням А. Вербицького, поняття «активне навчання» знаменує «перехід від регламентуючих, алгоритмізованих, програмованих форм і методів організації дидактичного процесу у вузі до розвиваючих, проблемних, дослідницьких, пошукових, які сприяють виникненню пізнавальних мотивів, інтересу до майбутньої професійної діяльності, умов для творчості і спілкування у навчанні» [49, с. 43]. Спільним для методів активного навчання є спрямованість на стимулювання пізнавальної активності особистості в навчальному процесі.

А. Смолкін також зазначає, що «безпосереднє залучення тих, кого навчають, в активну навчально-пізнавальну діяльність у ході навчального процесу пов'язане із застосуванням відповідних прийомів і методів, які одержали узагальнену назву методів активного навчання» [284, с. 20].

Характерними особливостями методів активного навчання, на відміну від традиційних (пояснювально-ілюстративних), є: активізація мислення (студенти спонукаються до активності незалежно від того, бажають вони цього чи ні); тривале залучення тих, кого навчають, у навчальний процес (практично протягом усього заняття); формування навичок та умінь нестандартного вирішення професійних проблем за рахунок ігрового імітаційного моделювання; орієнтація на самостійне творче вироблення рішень, підвищення мотивації й емоційності навчання; спонукування суб'єктів навчального процесу до діалогічної взаємодії; постійна взаємодія студентів і викладачів на основі прямих і зворотних зв'язків [102].

О. Околелов зазначає, що застосування на заняттях активних методів забезпечує не тільки індивідуалізацію й інтенсифікацію процесу навчання, але й зумовлює істотні структурні зрушення у пізнавальній діяльності студентів. Для останніх характерними стають

послідовне й цілеспрямоване самостійне розв'язання пізнавальних завдань, самоуправління процесом пошуку нових знань, самоорганізація й самоконтроль за процесами засвоєння знань, набуття умінь і навичок [215].

На думку А. Смолкіна, активні методи навчання забезпечують реалізацію в навчальному процесі принципів проблемності, взаємонавчання, самонавчання, мотивації, адекватності навчально-пізнавальної діяльності характеру практичних завдань і функцій професійної діяльності. Серед основних факторів, які спонукають суб'єктів учіння до пізнавальної активності дослідник виділяє такі: 1) професійний інтерес; 2) творчий характер навчально-пізнавальної діяльності; 3) змагальність; 4) ігровий характер проведення занять; 5) емоційний вплив вищеназваних факторів [284, с. 28]. Професійний інтерес, на думку дослідника, повинен ураховуватися за допомогою використання активних методів, які забезпечують реалізацію принципу адекватності навчально-пізнавальної й майбутньої професійної діяльності студентів. Мається на увазі застосування методів і форм проведення занять, які імітують або відтворюють майбутню професійну діяльність суб'єктів учіння.

Існують різні підходи до класифікації активних методів навчання. Як критерій використовується ступінь активізації студентів або характер навчально-пізнавальної діяльності. Так, розрізняються імітаційні методи активного навчання, які забезпечують моделювання ситуацій професійної діяльності. Всі інші методи відносяться до неімітаційних. У свою чергу, імітаційні методи поділяються на ігрові й неігрові. До перших належить проведення ділових ігор, ігрового проектування тощо, до других – аналіз конкретних ситуацій, розв'язання ситуаційних завдань і ін.

В. Ляудіс пропонує виділяти серед сучасних активних методів навчання три групи, які використовуються "з метою спрямованого формування різних видів пізнавальної діяльності та форм мислення": методи програмованого навчання, методи проблемного навчання, методи інтерактивного (комунікативного) навчання [308]. Автор виділяє також "інструментарій дій", які, на її думку, виражають сутність даного методу та окреслюють межі його впливу як засобу управління процесом розвитку пізнавальної діяльності студентів. Так, метод програмованого навчання характеризується дозованим кроком програми, алгоритмом; проблемного навчання – типами проблемних ситуацій, евристичною програмою; методам інтерактивного навчання властиві колективні дискусії, навчально-ділові ігри, сценарії та партитури діалогів і полілогів у процесі колективного вирішення проблем.

А. Смолкін активні методи навчання поділяє на чотири групи відповідно до основних функцій навчального процесу: методи повідомлення навчальної інформації; методи формування й удосконалювання професійних умінь і навичок; методи освоєння передового досвіду, обміну знаннями й досвідом; методи контролю результатів навчання [284]. До активних методів повідомлення навчальної інформації автор відносить лекцію-бесіду або діалог з аудиторією; лекцію-дискусію; лекцію із застосуванням техніки зворотного зв'язку; лекцію із застосуванням елементів "мозкової атаки"; лекцію з розбором мікроситуацій; лекцію-консультацію; групову консультацію ("прес-конференцію"); програмовану лекцію-консультацію й ін. Серед активних методів формування й удосконалення професійних умінь і навичок розрізняються неігрові й ігрові імітаційні методи активного навчання. До неігрових належать: аналіз і обговорення конкретних ситуацій; вирішення ситуаційних (виробничих) завдань; розбір інцидентів (конфліктів, подій); розбір папки з діловою документацією. До ігрових методів належать: розігрування ролей (інсценування); ділові імітаційні ігри; ігрове проектування й інші форми ігрових занять. До активних методів освоєння передового досвіду, обміну знаннями й досвідом А. Смолкін відносить стажування на підприємствах; виїзні тематичні заняття; тематичні дискусії. Нарешті, активні методи контролю результатів навчання включають: тестування; програмований контроль; підсумкова співбесіда; розробку й захист випускних робіт у формі рефератів і реальних проектів.

О. Околелов під активними методами навчання у ЗВО розуміє методи, які оптимізують й інтенсифікують діяльність студентів в найважливіших її компонентах: взаємодії, пізнавальній діяльності, організації самостійної роботи [215]. Вся сукупність активних методів навчання, на думку автора, може бути розбита на дві групи, перша з яких включає загальні активні методи, що оптимізують навчальну діяльність студентів по всій системі занять у цілому, а друга включає спеціалізовані активні методи, діапазон застосування яких обмежений, як правило, одним або декількома заняттями. До загальних активних методів автор відносить: 1) метод нелінійного структурування процесу навчання; 2) метод згорнутих інформаційних структур; 3) метод організації навчального процесу на базі автоматизованих навчальних систем.

Слід зазначити, що не завжди можна провести чітку грань між окремими групами й різновидами активних методів навчання. Вони характеризуються багатофункціональністю, однак жоден із них не може вважатися універсальним. Найбільший ефект у формуванні

загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів досягається лише при комплексному застосуванні різних методів навчання, з урахуванням їх дидактичних можливостей і конкретних педагогічних умов.

Підвищення ефективності формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів потребує створення принципово нової моделі навчальної діяльності, здатної розвивати творчий потенціал особистості. Ми виходили з припущення про те, що формуванню загальнопедагогічної компетентності студентів у найбільшій мірі сприяє організація проблемного навчання. При цьому ми спиралися на фактори творчого мислення, розроблені А. Рахімовим. Він зазначає, що творчість – природна функція мозку, тому творчі потенціали закладені в кожній дитині і можуть бути розвинені в процесі цілеспрямованого виховання; про творче мислення він говорить не як про вид, а як про стиль діяльності, який необхідний в будь-якій галузі суспільного життя людини. Це положення можна назвати першим фактором творчості. По-друге, розвиток творчої особистості відбувається лише при відповідній організації навчальної діяльності: навчитися творчому стилю мислення студент може тільки в процесі практичного розв'язання творчих задач, для чого потрібна особлива форма організації навчальної діяльності, де навчання повинно перетворитися в «квазідослідницьку діяльність» [257, с. 15].

М. Махмутов зазначає з цього приводу, що в залежності від характеру організації навчального процесу навчальна діяльність учнів різко варіює, і засвоєння знань йде принципово різними шляхами: або репродуктивним з деяким мінімумом елементів творчості, або творчим з елементами репродуктивного засвоєння. На його думку, таким принципово новим типом організації творчого навчання може бути проблемне навчання [195, с. 251].

Стратегічним напрямом активізації навчання, на думку А.Вербицького, є не збільшення об'єму навчальної інформації, або прискорення процесів її вивчення, а створення дидактичних і психологічних умов усвідомленості навчання, включення в нього самого студента на рівні не тільки інтелектуальної, але й особистої активності. Цього можна досягнути, на думку автора, лише за умови розуміння навчання як особистісно опосередкованого процесу взаємодії і спілкування викладача і студентів, спрямованого на досягнення об'єднуючої їх мети – формування творчої особистості фахівця [49, с. 41].

В традиційній психології продуктивного мислення було встановлено, що головною, об'єктивно необхідною умовою, за якою

розумовий процес набуває властивості продуктивності, є проблемність ситуації задачі, яку вирішує людина. Це дало можливість розглядати дану умову або об'єктивну передумову в якості основного засобу педагогічного впливу на природний хід мислення з метою його розвитку. В деяких дослідженнях, проведених в межах цього підходу, процедури психолого-педагогічних впливів обмежувалися лише підбором для досліджуваних поступово ускладнених проблемних завдань. В інших дослідженнях робилися спроби активного втручання в природний процес творчого мислення за допомогою так званих евристичних прийомів розв'язання задач. Але навіть в другому випадку досягнути значного підвищення ефективності творчого процесу не вдавалося. Це пов'язано з тим, що процедури психолого-педагогічного впливу мали частковий характер, обмежувалися впливом на розумовий процес лише через варіювання різних зовнішніх факторів його ходу.

А. Вербицький виділяє два напрями розробки систематичних основ активного навчання. Перший з них був закладений на рубежі 70-х років у дослідженнях психологів і педагогів з проблемного навчання (В. Оконь, О.Матюшкін, Т. Кудрявцев, М. Махмутов, І. Лернер та ін.). Другий, який виник відносно незалежно від понять проблемного і активного навчання, виявився в появі так званих активних методів навчання, до числа яких відносять перш за все навчальні ділові ігри, метод аналізу конкретних ситуацій, розігрування ролей, екскурсій на виробництво та ін. Але розробки велись, в основному, на матеріалі шкільного навчання [49, с. 44].

В ході проблемного викладу студенти поставлені перед необхідністю контролювати переконливість руху думки викладача, слідкувати за логікою доведень, що обов'язково веде до засвоєння способу розв'язання проблемних задач. Саме тому, на думку Л. Лузіної, «...проблемна лекція навчає не просто знати, запам'ятовувати, але навчає мислити, пізнавати, тому що в процесі проблемного викладу лекційного курсу у студентів виникають сумніви, питання, що стосуються логіки і переконливості як доведень, так і самого розв'язку. Більше того, проблемна лекція супроводжується участю студентів у прогнозуванні наступного кроку розмірковувань» [186, с. 59].

Але, на думку автора, «чудеса» творчого мислення не здійснюються самі по собі. І проблемний виклад може залишити без відгуку студентську аудиторію. Виникає питання «...про активізацію розумової діяльності кожного студента, створення ситуації, коли не думати, не шукати неможливо» [186, с. 60].

В педагогіці існує визначення поняття *активно-творчого типу засвоєння знань*, який розуміється як постійна розумова діяльність, пошук, творча дія, що стає досвідом. Цей досвід потім позитивно впливає на практичну педагогічну діяльність. Знання, набуті таким шляхом, характеризуються дієво-перетворюючою силою, стають основою педагогічної діяльності [186, с. 67-68].

З активно-творчим типом засвоєння знань співвідносяться прийоми і процес розв'язання творчих педагогічних задач. Цей тип засвоєння знань відповідає самій природі мислення як «процесу, спрямованого на відкриття нових закономірностей, шляхів реалізації пізнавальних і практичних проблем». Але доведеним є факт, що розв'язання студентами творчих педагогічних задач продуктивний за умови застосування теоретичних положень [186, с. 61].

Важливою умовою використання педагогічних задач є орієнтація на кінцевий результат навчання, на професійно-педагогічну діяльність. Тому на основі вивчення матеріалу з педагогіки студенти повинні навчитися вирішувати різні типи педагогічних задач, виявивши при цьому низку професійних якостей:

- відбирати необхідну і достатню інформацію для розв'язання педагогічної задачі;
- обґрунтовувати теоретично свій вибір і вказувати взаємозв'язки і взаємозалежності педагогічних явищ в запропонованій педагогічній задачі;
- диференціювати і інтегрувати педагогічні явища і бачити в них учня;
- враховувати і найкращим чином використовувати свої індивідуальні особливості і можливості [186, с. 56-57].

Існує думка, що за таких психолого-педагогічних умов, процес розв'язання творчих задач як психологічний тип засвоєння знань сприяє формуванню творчого мислення, породжує потребу в творчому пошуку, інтерес до знань [186, с. 67].

Інше рішення проблеми формування загальнопедагогічної компетентності студентів пропонується в алгоритмічному підході до навчання, який склався під впливом інженерно-технологічної орієнтації. В ідейному плані цей підхід виходить із уявлень про можливість алгоритмічного опису мислення за аналогією з роботою ЕОМ. Припускалося, що якщо можливо представити розумовий процес у вигляді послідовності елементарних операцій, то можливим є навчання алгоритму їх виконання. Основним критерієм правильності виділення алгоритму слугувало логіко-математичне моделювання розумових операцій, яке дозволяли скласти програми

ефективного розв'язання задач на ЕОМ. У загальній психології реалізація інженерно-технологічної орієнтації призвела до утворення таких галузей вивчення мислення, як евристика і когнітивізм. Але оскільки виявилось, що творче мислення неможливо розкласти на ряд послідовних операцій або елементарних пізнавальних актів, то його формування при алгоритмічному підході багатьом науковцям здається недоцільним [250, с. 40-41].

У руслі цієї ж інженерно-технологічної орієнтації розвивався не тільки алгоритмічний підхід до навчання. Ця ж орієнтація значно вплинула і на становлення програмованого навчання. При цьому підході враховувалося не тільки уявлення про керованість і можливість формалізації розумових процесів, але й про соціальну обумовленість мислення. Воно розглядалося не як сукупність елементарних інтелектуальних операцій, а як складно організовану діяльність. В межах цього підходу досягнуте значне просування в розробці проблеми формування творчого мислення. А саме, проведено навчання узагальненому методу розв'язання задач неалгоритмічного типу через формування знань у досліджуваних про інваріантну структуру пізнавальної діяльності і забезпечення її реалізації через формування інтелектуальних навичок. Ефект при такому формуванні розумової діяльності досягається шляхом зведення творчих задач до нетворчих за рахунок формування способів аналізу предметного змісту задачі переважно на початковому етапі розуміння її умов. Конструктивні ж процеси, тісно пов'язані з особистісною обумовленістю мислення як його суто творчі компоненти, залишаються при цьому за межами дослідження, а тому не можуть достатньо ефективно формуватися [250, с. 41].

Таким чином, вироблені при цьому підході засоби в своєму психолого-педагогічному доробку забезпечують організацію розумового процесу через формування системи спеціальних знань і умінь, але при такому навчанні інтелектуальним способам і прийомам здійснення розумової діяльності творчі задачі вирішуються, по суті, як типові задачі, хоча і відрізняються особливою складністю. Сам процес мислення при цьому залишається позбавленим своїх суто творчих характеристик: самостійності (реалізація алгоритмів або дія згідно запропонованому інваріантному методу), інсайтності (неочікуваності моменту відкриття принципу рішення), конфліктності (відчуття напруги пошуку) та ін.

На продуктивну діяльність в ході вирішення проблем спрямовані пошукові моделі навчання (М. Кларін) [144].

Визначальною тенденцією дидактичних пошуків у руслі пошукового підходу до навчання є те, що вони розвиваються на основі рефлексивної діяльності учнів, яка характеризує як процесуальну, так і змістовну сторону навчання.

Останнім часом в психології і педагогіці все більше уваги приділяється вивченню особистісної обумовленості пізнавальних процесів, що свідчить про появу гуманістично орієнтованих досліджень. При цьому виділяється різні особистісні аспекти мислення: цінності, мотиваційний, емоційний, вольовий та ін. Очевидно, всі вони виконують певні функції в мисленні, але виступають при цьому, як правило, лише в якості загальних, неспецифічних умов його протікання, тобто в основному вони пов'язані із зовнішніми передумовами творчого мислення. На думку психологів, ця особливість названих аспектів не дозволяє концептуально і органічно вбудувати уявлення про них в теорію творчого мислення в якості внутрішньо наданих йому механізмів або компонентів його структури і примушує розглядати їх тільки у вигляді зовнішніх факторів розумового процесу [250, с. 42].

А. Вербицький зазначає з цього приводу, що найбільш характерним напрямом підвищення ефективності вузівського навчання і є створення таких психолого-педагогічних умов, в яких студент може зайняти активну особисту позицію і в найбільш повній мірі розкритися як суб'єкт навчальної діяльності. Без певного рівня активності людини, яка виявляється хоча б в елементарних актах уваги, не може здійснитися навіть найпростіший факт пізнання. Тому мова повинна йти не про протиставлення «активний» – «пасивний», а про рівень і зміст активності студента на рівні сприйняття і пам'яті, уявлення і творчого мислення, активності репродукції, створення нового [49, с. 45].

Творче мислення, на думку багатьох вчених, найчастіше передбачає діяльність, вільну від будь-яких жорстких меж. Тобто, творче мислення і педагогічна творчість є виявленням свободи. В той же час, педагогічна творчість детермінована знаннями, і перш за все психолого-педагогічними знаннями. Знання забезпечують творчості майбутнього педагога певну спрямованість. Але така роль належить лише тим знанням, які стали здобутком і особистості, і внутрішнього «Я» за умови особливого, творчо-активного способу їх засвоєння. В такому застосуванні знання вчителя завжди є вільним вибором, але він не безмежний: необхідно обрати оптимальний, відповідний рівню науки, і певній ситуації варіант [186, с. 17].

Система освіти орієнтує студентів на засвоєння тих ідей, які вже сформувався як аксіоми, і при цьому практично мало уваги

приділяється цілеспрямованому розвитку творчої потенції. Бажання дати якнайбільше знань призводить до інформативного характеру навчання за рахунок розвитку творчих здібностей. Ми виходили з переконання в тому, що формування творчого педагогічного мислення як складової загальнопедагогічної компетентності передбачає оволодіння студентами деякими його принципами. До них можна віднести такі: 1) усвідомлення домінуючих ідей, зміна їх, або відмова від них; 2) знаходження іншого підходу до явищ; 3) вихід за межі логічного мислення; 4) сприйнятливність до явищ випадковості та ін. [257, с. 15].

Якщо виходити з того, що творча індивідуальність реалізується в творчій діяльності, то лише вона і наділена формуючими можливостями. Провідна діяльність студентів – навчання, йому і потрібно надавати творчого характеру. В дослідженні Л. Лузіної доведено, що у випадку, коли навчання перетворюється у творчість, в ньому не тільки виявляється індивідуальність кожного студента, але відбувається її становлення на новому, більш високому рівні. «Якщо професійне становлення майбутнього вчителя здійснюється в творчому процесі навчання, то формується індивідуальність – спеціаліст найвищого рівня професійної підготовки», – так сформульована автором інтегральна умова формування творчої індивідуальності вчителя [186, с. 27]. Але далі вона дає уточнення, що не всяке включення в творчу діяльність робить людину творчою, а лише те, в якому вона стає суб'єктом діяльності [186, с. 29].

В дослідженні Л. Лузіної було перевірено і підтверджено положення: навчальний процес є продуктивним лише в тому випадку, якщо здійснюється з урахуванням індивідуального стилю мислення і діяльності кожного студента [186, с. 54].

Експериментальні дослідження і педагогічна практика підтверджують ефективність проблемного навчання як засобу активізації пізнавальної діяльності студентів. Проте його можливостей недостатньо для формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів. Педагогічний процес у вищій школі має чітку професійну спрямованість і передбачає вихід за межі пізнавальної мотивації і мотивації досягнення, та актуалізацію важливих для майбутніх учителів професійних мотивів. За твердженням А. Матюшкіна, на початку навчання у ЗВО студент повинен «перестати» бути школярем, а до його закінчення – студентом, тобто навчальна діяльність повинна трансформуватись у професійну з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей, дій, засобів, предметів і результатів [193]. Ігнорування цієї особливості навчання призводить до його перетворення на набір технологій передачі

знань, вирваних із контексту майбутньої професійної діяльності, внаслідок чого вони втрачають особистісний смисл для студентів.

Один із шляхів вирішення цієї проблеми пропонується А. Вербицьким у розробленому ним контекстному підході до навчання [49]. Контекстним називається навчання, в якому за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності, а засвоєння абстрактних знань накладається на канву цієї діяльності. Найбільш адекватними для цього є активні форми і методи навчання: аналіз педагогічних ситуацій, розв'язування педагогічних задач, проблемні методи, ділові ігри, науково-дослідницька робота, професійна практика, стажування та ін. В усіх перерахованих формах і методах у тій чи іншій мірі мають бути представлені реальні особливості майбутньої професії, що значною мірою стимулює пізнавальну діяльність студентів. Навчальна діяльність набуває для них особистісного смислу, оскільки в ній можна побачити ознаки майбутньої професії, завдяки чому створюються реальні можливості для переходу від пізнавальної мотивації до професійної. Таким чином, поняття «професійний контекст» виступає смислоутворюючою категорією, що забезпечує особистісне включення студентів до процесу пізнання і професійного становлення.

Наближення навчально-пізнавальної діяльності студентів до реальної професійної діяльності у поєднанні з принципом проблемного навчання забезпечує перехід від теоретичного осмислення знань до їх прикладного, практичного засвоєння, а також сприяє підвищенню пізнавальної активності студентів. Завдяки цьому останні не лише уявляють собі, як будуть використовувати нові знання у майбутній професійній діяльності, але отримують можливість одразу ж на заняттях оперувати цими знаннями, що забезпечує перехід від теоретичних до прикладних знань, наділяє навчальну діяльність позитивним особистісним смислом.

Отже, професійний інтерес є одним з головних мотивів, що забезпечує активізацію навчальної діяльності студентів. Його необхідно враховувати вже при визначенні змісту навчання, і передусім навчального матеріалу, що виноситься на заняття [49]. Як свідчить практика, студенти не включаються в активну пізнавальну діяльність, якщо навчальний матеріал не має відношення до майбутньої професійної діяльності. І навпаки, їхня активність різко зростає, якщо матеріал містить характерні проблеми, з якими доведеться зустрітись у майбутній професійній діяльності. В цьому

випадку їх пізнавальна активність зумовлюється особистою зацікавленістю в дослідженні професійних проблем, вивченні досвіду їх розв'язання, оволодінні більш ефективними методами професійної діяльності тощо.

У контекстному навчанні під час визначення змісту навчальної діяльності враховується не лише логіка відповідної науки, але й модель фахівця, що відображає специфіку майбутньої професійної діяльності. Це надає цілісності, системної організованості і особистісного смислу знанням та умінням, які засвоюються студентами. Зміст навчання проектується не як навчальний предмет, а як предмет навчальної діяльності, який поступово трансформується в предмет діяльності професійної.

У концепції контекстного навчання виділяються три базові форми діяльності і ряд проміжних [49]. Базовими є власне навчальна (наприклад, лекція, семінар), квазіпрофесійна (аналіз конкретних професійних ситуацій, ділова гра та інші ігрові форми) і навчально-професійна (науково-дослідна робота, виробнича практика, підготовка дипломного проекту) діяльності. Проміжними є будь-які форми, що відповідають специфічній меті і конкретному змісту навчання на відповідному етапі професійної підготовки. У навчальній діяльності здійснюється, головним чином, передача і засвоєння інформації; у квазіпрофесійній – моделюються цілісні фрагменти майбутньої професійної діяльності, їх предметно-технологічний і соціально-рольовий зміст; у навчально-професійній – здійснюються дії, які відповідають нормам майбутніх професійних і соціальних стосунків.

З переходом від однієї базової форми діяльності до іншої студенти практикуються у застосуванні набутих знань та умінь як засобів виконання цих діяльностей, набувають реального професійного досвіду, отримують можливість поступового входження у професію.

Послідовна зміна базових форм активності студентів (власне навчальної, квазіпрофесійної та навчально-професійної) відображає основні етапи переходу від навчальної діяльності у її знакової формі до професійної діяльності, яка регулюється за допомогою засвоєних знань. Зазначеним базовим формам активності студентів А. Вербицький ставить у відповідність три навчальні моделі: семіотичну, імітаційну і соціальну [49]. Семіотична модель передбачає використання завдань, задач і проблемних ситуацій, які вимагають роботи з текстом як знаковою системою і забезпечують засвоєння об'єктивних знань. Одиницею діяльності при цьому виступає мовна дія – слухання, читання, говоріння, письмо тощо.

В імітаційних навчальних моделях передбачається вихід навчальних завдань на майбутню професійну діяльність. За таких умов навчальна інформація виступає засобом регуляції професійної діяльності. В результаті знання набувають особистісного смислу, що зумовлює активне включення студентів у навчальну діяльність.

Нарешті, в соціальних моделях навчальні завдання подаються у вигляді проблемних ситуацій і задач, що імітують ситуації професійної взаємодії. Вони розгортаються у парних і колективних формах діяльності, завдяки чому студенти набувають умінь і навичок соціальної взаємодії, необхідних для вирішення майбутніх професійних проблем. Найбільшою мірою цьому сприяє організація ділових ігор та імітацій.

Соціальні навчальні моделі у повній мірі задають предметно-професійний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності. Одиницею активності студентів стають їхні вчинки. Особистісні смисли перетворюються у соціальні цінності, у систему ставлень до суспільства, людей, до професійної діяльності, до себе.

Моделювання ситуацій, з якими доведеться зіткнутися випускнику у практичній педагогічній діяльності, сприяє адекватному сприйманню навчальної інформації і суттєво полегшує її засвоєння. За допомогою системи адекватних форм і педагогічних технологій у контекстному навчанні задається рух діяльності студентів від власне навчальної до професійної разом з трансформацією потреб, мотивів, мети, предметних дій і вчинків, засобів, предмету і результатів учіння.

Отже, важливою педагогічною умовою формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів є посилення прикладної спрямованості змісту педагогічної підготовки шляхом поступового включення студентів у соціально-професійний контекст педагогічної діяльності відповідно до принципів контекстного підходу.

Розроблена відповідно до цієї умови модульно-варіантна технологія формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів забезпечує поетапний перехід студентів від навчальної діяльності академічного типу до квазіпрофесійної, а згодом до навчально-професійної з відповідною трансформацією орієнтовної основи професійних дій. Запропонована технологія має стадіальний характер і відповідає загальній логіці поетапного переходу студентів від навчальної діяльності академічного типу до квазіпрофесійної, а згодом навчально-професійної. Перший, пропедевтичний етап спрямований на засвоєння професійно необхідних знань та умінь, другий – інваріантний – етап забезпечує

інтеграцію одержаної інформації й формування структури, яка визначає концептуальне бачення змісту дисциплін педагогічного циклу, конкретизацію та поглиблення базових педагогічних знань та умінь, третій – варіативний – етап забезпечує врахування індивідуальних особливостей майбутніх учителів, спрямовує їх на професійну самореалізацію та формування індивідуального стилю педагогічної діяльності. На відміну від традиційного підходу, розроблена технологія дає змогу поєднати ґрунтовну теоретичну підготовку студентів, що виявляється в системному баченні педагогічної реальності та розумінні глибинної сутності педагогічних процесів, з посиленням прикладної спрямованості навчального процесу, його орієнтації на формування практичної готовності студентів до продуктивної реалізації професійних функцій.

Моделювання у педагогічному процесі за допомогою активних форм і методів навчання предметного змісту педагогічної діяльності та соціальних відносин, в яких вона здійснюється, створює передумови не тільки для підвищення рівня загальнопедагогічної компетентності студентів, але й розвитку їх професійної самосвідомості.

3.3. Технологія формування загальнопедагогічної компетентності студентів (О. Акімова)

Формування загальнопедагогічної компетентності студентів вимагає технологічного забезпечення цього процесу. Для розробки власної технології нам необхідно було зробити аналіз технологій, які найбільш ефективно сприяють розвитку творчого педагогічного мислення. При цьому ми виходили з такого розуміння навчальної технології: це цілісний алгоритм організації ефективного засвоєння знань, умінь і навичок, який характеризується оптимальною комбінацією основних навчальних компонентів (зміст, прийоми і методи, форми і засоби), і з урахуванням вимог наукової організації праці, збереження і зміцнення здоров'я суб'єктів навчання забезпечує досягнення запланованих навчально-виховних результатів [273, с.75].

До основних ознак навчальної технології відносяться: постановка конкретних цілей, планування та організація їхнього виконання; використання системи раціональних способів у досягненні поставлених цілей навчання; система науково обґрунтованих дій активних учасників процесу навчання; взаємодія і цілісність трьох компонентів (організаційної форми, дидактичного процесу і кваліфікації вчителя); проектування навчального процесу і гарантований кінцевий результат; педагогічна система, яка підвищує ефективність навчання через використання відповідних засобів; системний метод організації процесу навчання і засвоєння знань через взаємодію технічних і людських ресурсів; алгоритмізація спільної діяльності вчителя та учнів [273, с. 73-74].

Важливою вимогою до навчальної технології, спрямованої на формування загальнопедагогічної компетентності студента, є можливість забезпечення особистісного та професійного розвитку й саморозвитку особистості, її професійної й соціальної мобільності, конкурентноспроможності, адаптаційної гнучкості, а тому вона повинна задовольняти певним умовам: організаційним (сприяти ефективному впровадженню інтегрованих освітньо-професійних програм підготовки і перепідготовки фахівців, які спрямовані на їх гуманітарну фундаментальну та професійну підготовку); змістово-процесуальним (забезпечення наступності змісту, форм і методів в різних ранках неперервної професійної освіти); соціально-психологічним (сприяти підвищенню професійної мобільності майбутніх фахівців, їх здатності швидко адаптуватися до потреб ринку праці); гуманістичним (визнання людини як особистості та

найвищої цінності суспільства, задоволення її освітніх, професійних потреб, розвитку творчих обдарувань [233, с.49-50].

У педагогічній теорії та практиці існує велика кількість авторських технологій, але розглянемо декілька найважливіших для нашого дослідження.

Кредитно-модульна технологія навчання. Основою для обґрунтування цієї навчальної технології є два основних поняття: модуль і дидактичний кредит. Ми використали визначення цього поняття, яке наводить П. Сікорський в навчальному посібнику «Кредитно-модульна технологія навчання». А саме, «модуль – це логічно завершена, системно впорядкована частина теоретичних знань і практичних вмінь із даної навчальної дисципліни, адаптованих до індивідуальних особливостей суб'єктів навчання, визначеним оптимальним часом на організацію їхнього засвоєння» [273, с.26].

Далі автор визначає друге поняття. А саме, «дидактичний кредит – це один із критеріїв порівняння якості вищої освіти у різних навчальних закладах, який забезпечує студентам право вільного вибору навчальних дисциплін відповідно до структурно-логічних схем із метою вчасного і якісного їхнього засвоєння, крім того, він є числовою мірою повного навчального навантаження студента» [273, с.26].

До специфічних принципів кредитно-модульної технології навчання П. Сікорський відносить такі: принципи гуманізації і гуманітаризації, демократизації, кредитності, модульності, індивідуалізації, диференціації, інтеграції [273, с. 61]. Розглянемо їх.

Принцип гуманізації передбачає таку систему суб'єкт-суб'єктних діалогових взаємовідносин у навчально-виховному закладі, які створюють найсприятливіші умови для розвитку кожним суб'єктом педагогічного процесу своїх духовно-інтелектуальних сил і творчодіяльнісних компонентів, неповторних національних, особистісних рис і засвоєння необхідної кількості знань, умінь і навичок, щоб стати добрим фахівцем [273, с.63-64].

Принцип гуманітаризації спрямовує педагогічні процеси на індивідуальний розвиток і саморозвиток особистості, максимальне наближення до вивчення кожної навчальної дисципліни до майбутніх потреб студентів, формування системи морально-правових відносин, політичної культури, оптимальне поєднання загальнолюдських і національних цінностей, виховання на засадах християнської моралі [273, с. 65].

Принцип демократизації в освіті передбачає організацію діяльності навчально-виховних закладів на правових, громадсько-

державних засадах, відкритих для батьків і громадськості, в яких забезпечується свобода слова і запитань, право вибору студентами навчальних дисциплін, а випускниками шкіл – освітніх закладів на процесуально-елективних засадах для продовження навчання [273, с. 66-67].

Принцип індивідуалізації передбачає таку технологію організації засвоєння знань, умінь та навичок, яка дає змогу кожному студентові навчатися і розвиватися за індивідуальним планом і програмами, використовуючи оптимальний термін навчання, який відповідає його психолого-фізіологічним можливостям [273, с. 67].

Принцип диференціації передбачає горизонтальне і вертикальне структурування навчального матеріалу і адаптування його до реальних психолого-фізіологічних можливостей студентів [273, с.68].

Принцип кредитності дає змогу студентам вільно обирати навчальні дисципліни відповідно до структурно-логічних схем і рекомендацій куратора, спонукає студентів брати зобов'язання щодо вчасного і якісного їхнього засвоєння, а також уніфікує повне навчальне навантаження студента за курсами навчання [273, с.69].

Дидактична інтеграція – це комплекс взаємопов'язаних із диференціацією процесів, які спрямовані на діалектико-методологічне вирішення суперечності між диференціацією й інтеграцією в освіті; включає в себе погоджену інтеграцію змістових компонентів (внутрішньо предметна і міждисциплінарна інтеграція, взаємозв'язок між циклами диференційованих та інтегрованих дисциплін навчального плану), прийомів, методів і форм навчальної роботи, споріднених професій [273, с.69].

Принцип модульності передбачає організацію засвоєння навчального матеріалу у дискретно-неперервному полі за наперед заданою модульною програмою, яка складається з логічно завершених частин навчального матеріалу (модулів), зі структурованим змістом та цілісним навчально-управлінським циклом кожного модуля [273, с. 71].

Отже, робить висновок П. Сікорський, кредитно-модульна технологія навчання – це цілісний алгоритм повного засвоєння знань та умінь майбутніми фахівцями за структурно-інтегрованими освітньо-професійними програмами в кредитних вимірах, свідомим самостійним вибором студентами навчальних дисциплін з метою прикладання максимальних інтелектуальних зусиль для їх вчасного засвоєння за модульним принципом, з дотриманням психолого-педагогічних та кібернетичних вимог до навчального процесу в

межах модуля, навчальної дисципліни, міждисциплінарного курсу і ступеня підготовки загалом [273, с.84].

Особистісно-орієнтовані технології навчання. Головною ідеєю цього підходу є концентрація уваги педагога на цілісному розвитку людини, турбота про розвиток не тільки його інтелекту, громадянського почуття відповідальності, але й духовної особистості з емоційними, естетичними, творчими задатками і можливостями розвитку [243, с.18].

Особистісно орієнтоване розвивальне навчання (І. Якиманська). Особливого значення надається такому фактору розвитку, який в традиційній педагогіці, а також у розвивальних системах Л. Занкова, Д. Ельконіна і В. Давидова майже не враховувався, ігнорувався – суб'єктному досвіду життєдіяльності, набутому особистістю поза навчанням, в конкретних умовах сім'ї, соціокультурного оточення. Цілі акцентуються на таких моментах, як:

а) розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей кожної особистості;

б) максимально виявлення та ініціювання суб'єктного досвіду;

в) допомога особистості пізнати себе, самовизначитися і самореалізуватися, а не формувати раніше набуті якості [269, с. 208-209].

Технологія особистісно орієнтованого навчання являє собою поєднання навчання, яке розуміється як нормативно-своєрідна діяльність суспільства, і навчання, як індивідуально значущої діяльності окремої дитини. Її зміст, методи, прийоми спрямовані головним чином на те, щоб розкрити і використати суб'єктивний досвід кожного учня, допомогти становленню особистісно значимих способів пізнання шляхом організації цілісної навчальної (пізнавальної) діяльності. Для кожного учня складається освітня програма, яка на відміну від навчальної носить індивідуальний характер, засновується на знанні особливостей учня як особистості зі всіма тільки їй притаманними особливостями [269, с. 209].

До особливостей технології слід віднести те, що освітній процес будується на навчальному діалозі викладача та студента, який спрямований на спільне конструювання програмної діяльності. При цьому обов'язково враховуються індивідуальна вибірковість студента до змісту, вигляду і форми навчального матеріалу, його мотивація, прагнення використати отримані знання самостійно, за власною ініціативою, в ситуаціях не заданих навчанням [269, с. 211].

Технологія проблемного навчання (М. Махмутов, Т. Кудрявцев, О. Матюшкін). Оскільки творче мислення розвивається в процесі вирішення педагогічних проблем і проблемних задач, для нашого

дослідження є важливою технологія організації проблемних ситуацій. Відомо, що різні типи проблемних ситуацій створюють різні умови для розвитку мислення, тому ефективне керування пізнавальною діяльністю студентів в процесі організації проблемного навчання залежать від знання основних типів проблемних ситуацій і способів їх створення.

За основу ми взяли розроблені в педагогіці найбільш типові підходи до організації проблемних ситуацій (Т. Кудрявцев, М. Махмутов) та адаптували їх стосовно підготовки майбутнього вчителя.

1. Проблема ситуація виникає при необхідності використовувати засвоєнні педагогічні знання в нестандартних практичних умовах. Така проблемно-навчальна ситуація у підготовці майбутнього вчителя використовувалася для того, щоб студенти навчилися застосовувати знання з педагогіки в практичній діяльності, а також для того, щоб при спробі використання наявних педагогічних знань та умінь для вирішення практичних педагогічних задач, вони зіштовхнулися з фактом їх недостатності.

2. Основою для створення проблемної ситуації може бути суперечність між теоретично обґрунтованим в педагогіці шляхом вирішення практичної задачі й неможливістю здійснити його на практиці.

3. Суперечність між практично досягнутим позитивним результатом виконання навчального педагогічного завдання і відсутністю у студентів знань для його теоретичного обґрунтування також може бути основою для створення проблемної ситуації.

4. Проблема ситуація виникає у випадку усвідомлення студентами недостатності наявних знань для вирішення практичної педагогічної задачі. Змістова підготовка навчальних проблем здійснювалася нами на основі такої дидактичної класифікації:

а) за галуззю та місцем виникнення навчальних проблем (предметні проблеми, що виникають у межах одного навчального предмету; міжпредметні (стикові) проблеми, що виникають у результаті організації міжпредметних зв'язків; позаурочні проблеми, що вирішуються колективно або індивідуально під керівництвом вчителя; проблеми, що виникають і виконуються індивідуально без допомоги викладача);

б) у залежності від ролі в процесі навчання (це проблеми, які є основними по відношенню до всього матеріалу предмету, до певного його розділу, до певної теми, до певного заняття; конкретні (допоміжні) проблеми використовуються у випадку, коли є

необхідність поділити матеріал на частини і ставити менші і більш конкретні проблеми);

в) у залежності від суспільної і педагогічної значимості (навчально-теоретичні проблеми, які вимагають для свого вирішення засвоєння нових, раніше невідомих знань; навчально-практичні проблеми, які вимагають умінь застосовувати вже відомі знання на практиці; суспільно-практичні, вирішення яких має суспільну значимість і є важливим засобом формування мотивів творчої діяльності; наукові проблеми, які вимагають для свого вирішення «абсолютно» нових знань, невідомих науці);

г) за способом організації процесу рішення (фронтальні проблеми, які висувається перед всім колективом; групові проблеми, які вирішуються спільно групами по три-чотири чоловіки; індивідуальні проблеми, які ставляться самим студентом і вирішуються самостійно) [195, с. 150-153].

Для практичної організації проблемних ситуацій необхідно враховувати психологічний аспект проблемного навчання, тому були використані такі психологічні типи навчальних проблем:

а) у залежності від характеру невідомих і викликаних труднощів (алгоритмічна проблема, для вирішення якої потрібно застосовувати готові алгоритми, але в нових умовах, стосовно до нових вхідних даних; евристична проблема, пошуки способів і прийомів евристичної діяльності – евристик; фіксована проблема, яка відображає механізм особливих випадків виникнення проблемної ситуації);

б) в залежності від способу вирішення (інформаційна проблема, в процесі якої учитель ставить проблему і пояснює спосіб її рішення; аналічна проблема застосовується для використання відомого способу рішення проблеми в новій ситуації, при новому поєднанні відомого і невідомого; гіпотетична проблема, яка вирішується шляхом розвитку ідеї, передбачення, гіпотези);

в) за характером змісту і співвідношення відомого і невідомого в проблемі повна (закрита) проблема або її інтерполяція, несе в собі майже всю необхідну інформацію «про себе», тобто характеризується суперечливою інформацією; неповна (відкрита) проблема, або її екстраполяція, – це така проблема, яка виникає із ситуації (задачі), що містить в основному тільки дані (факти), а мета точно не встановлена (прогресивна екстраполяція);

г) вдавані (уявні) проблеми (передчасні проблеми, які виникають за логікою навчального процесу в ході теоретичної або практичної проблеми; повторні проблеми, які формулюються повторно як проблема, але вони вже вирішувалися; нереальні

проблеми, які виникають у зв'язку з фантазією дітей в уявлених ними незвичайних ситуаціях) [195, с. 153-162].

На основі визначення типів проблемних ситуацій викладач може обрати *способи і прийоми створення проблемних ситуацій*. Формою реалізації того чи іншого способу є такі дидактичні прийоми, як постановка проблемного питання, завдання, проблемної задачі, демонстрація досліду, застосування поєднання слова і наочності.

1. Зіткнення студентів з явищами, фактами, які вимагають теоретичного пояснення. Зіткнення із зовнішніми невідповідностями між явищами викликає прагнення студентів до пояснення цих невідповідностей, що призводить до активного засвоєння нових знань.

2. Використання навчальних та професійних ситуацій, які виникають при виконанні студентами практичних завдань, на практиці в школі та ін. Проблемні ситуації в цьому випадку виникають при спробі студента самостійно досягнути поставленої перед ним практичної мети. Зазвичай студенти в результаті аналізу ситуації самі формулюють проблему.

3. Постановка навчальних проблемних завдань: на пояснення явищ або пошук шляхів його практичного застосування.

4. Спонування студентів до аналізу фактів і явищ професійної дійсності, що зіштовхують їх із протиріччями між життєвими уявленнями й науковими поняттями про ці факти.

5. Висунення гіпотез, формулювання висновків та їх дослідницька перевірка.

6. Спонування студентів до порівняння, співставлення та протиставлення фактів, явищ, правил, дій, в результаті яких виникають пізнавальні ускладнення.

7. Спонування студентів до попереднього узагальнення нових фактів. Студенти отримують завдання розглянути деякі факти, явища, що містяться в новому для них матеріалі, порівняти їх з вже відомими фактами, явищами і зробити самостійні узагальнення.

8. Ознайомлення студентів із фактами, які носять ніби незрозумілий характер, довели в історії науки до постановки наукової проблеми.

9. Організація міжпредметних зв'язків. Часто матеріал навчального предмету не забезпечує створення проблемної ситуації. В цьому випадку слід використати факти і дані з інших наук, які мають зв'язок з цим матеріалом [195, с. 172-176].

М. Махмутов сформулював *шість основних вимог* до навчальної проблеми, з урахуванням яких можна створити найбільш ефективні типи проблемних ситуацій.

1. Навчальна проблема повинна логічно витікати не тільки з навчального матеріалу, але й з діяльності студента по аналізу фактів і явищ, що викликали проблемну ситуацію.

2. Навчальна проблема повинна відображати суперечливість інформації (безпосередньо у формулюванні питання, задачі або в навчальній ситуації).

3. Основним своїм змістом проблема повинна давати напрямок пізнавальному пошуку, вказувати напрямок шляхів її вирішення. Невідоме певними переходами повинно бути пов'язане з відомим знанням.

4. Проблеми повинні бути посильними, тобто не повинні бути занадто важкими для рішення, інакше вони не викличуть інтересу й студенти спробують просто обійти їх. Вони не повинні бути і занадто легкими: легкі проблеми швидко вирішуються і недостатньо активізують розумову діяльність студентів або зовсім не сприймаються як проблеми.

5. Мовне формулювання проблеми повинно містити слова, які визначають такі відомі студенту поняття, в яких містяться елементи, що мають зв'язок з невідомим у самій проблемі.

6. Проблемні питання, задачі і навчальні завдання, а також приклади, які наводяться викладачем при постановці проблем, повинні впливати на емоційний стан студента, зацікавити його в навчальному матеріалі, збуджувати до активної діяльності [195, с. 131-132].

Процес постановки навчальних проблем вимагає дотримання певних *дидактичних правил*. У літературі в якості таких правил використовуються зазвичай основні правила постановки наукових проблем, виходячи при цьому з факту взаємозв'язку наукової і навчальної проблеми:

1) відділення відомого від невідомого;
2) локалізація невідомого;
3) визначення можливих умов самостійного вирішення проблеми;

4) наявність у проблемі невизначеності [195, с. 189].

1. Перше правило – відділення відомого від невідомого – пов'язане з актуалізацією попередніх знань і способів дії. Тому не можна ставити навчальну проблему без попередньої актуалізації тієї групи раніше засвоєних знань, яка безпосередньо пов'язана з матеріалом, що підлягає засвоєнню шляхом рішення проблеми. В

протилежному випадку проблема або не буде сприйнята студентами, або її рішення не набуде творчого характеру. Це правило робить можливим також постановку перед студентами раніше використовувану проблему. В цьому випадку потрібно враховувати наступне:

- алгоритм рішення раніше вирішених проблем можна використати при рішенні нових важких проблемних задач;

- рішення вже використовуваних проблем, але не вирішених внаслідок недостатності знань, укріплює інтерес студентів до предмету, доводить, що практично можна вирішити будь-які проблеми, але для цього потрібно мати більше знань;

- раніше вирішені проблеми можна використовувати для вторинної постановки перед слабкими студентами для самостійного вирішення.

2. Друге правило – локалізація невідомого. Враховуючи дидактичний принцип доступності, викладач повинен ставити тільки такі проблеми, які будуть доступні розумінню студента і можуть бути прийняті ним як його суб'єктивно – особистісні проблеми.

3. Третє правило – визначення можливих умов для самостійного рішення її студентами. Для вирішення навчальної проблеми достатньо визначити тип проблеми і спосіб її рішення. Викладач визначає тип проблеми для того, щоб:

- а) правильно її поставити;

- б) знати раціональні варіанти способів її рішення;

- в) намітити прийоми керування діяльністю студента щодо самостійного вирішення проблеми.

4. Четверте правило – наявність в проблемі невизначеності. Невизначеність розглядається як наявність можливості мати різні варіанти формулювання проблеми, тобто можливість заміни в ході розгортання проблеми:

- а) раніше обраних конкретних відносин, визначених як необхідні для дослідження, новими, більш відповідними завданням дослідження;

- б) раніше вибраних методів, способів, прийомів новими для даного дослідження методами, в число яких можуть увійти методи, спеціально створені для рішення даної проблеми;

- в) незадовільних формулювань новими [195, с. 189-103].

Найважливішим елементом проблемного навчання є проблемний виклад матеріалу лекції Існує декілька підходів до визначення прийомів і способів проблемного викладу матеріалу. Ми взяли за основу методичний підхід М. Махмутова, в основі якого лежить твердження про те, що характер викладу навчального

матеріалу учителем залежить від внутрішніх умов, якими є рівень проблемного засвоєння знань і рівень ефективності навчання. Він виділяє *три рівні проблемного викладу* навчального матеріалу.

1. *Метод монологічного викладу*. Він відрізняється від інформаційного викладу не просто наявністю питань, а застосуванням викладачем системи інформаційних і проблемних питань та участю студентів у їх обговоренні. В основі цього методу лежить монологічний виклад із використанням питань або розмірковуючи викладання. Він являє собою поєднання інформаційно-повідомляючого і пояснювального методів викладання і прийомів створення проблемних ситуацій. Викладач хоча і пояснює сам у формі розповіді або лекції сутність нових знань, дає готові висновки, правила та ін., але, систематично створюючи проблемні ситуації, він викликає інтерес студентів до нової інформації, домагаючись участі в обговоренні поставлених питань. Студенти засвоюють логіку роздумів викладача.

2. *Метод показового викладу*. Викладач подає фактичний матеріал, залучаючи студентів до його аналізу і спілкування. В інших випадках викладач, створюючи проблемну ситуацію, організує аналіз студентами фактичного матеріалу, веде їх до самостійних висновків і узагальнень. Такими способами викладач демонструє самий шлях наукового пізнання, пропонуючи студентам слідкувати за ходом думки, бути співучасниками наукового пошуку.

3. *Метод діалогічного викладу*. Цей метод являє собою діалог викладача зі студентами. Він є одним із найважливіших способів організації проблемного навчання і має високий рівень ефективності. Сутність діалогічного методу викладання полягає в тому, що викладач залучає студентів до формулювання проблеми і пошуку шляхів її вирішення, до спільного висновку і «відкриттю» нового. Діяльність викладача характеризується в цьому випадку постановкою проблемних питань і наданням навчальних завдань, які створюють рівень проблемності [195, с. 325-327].

Важливого значення для розвитку творчого мислення має моделювання організації самостійної пізнавальної діяльності студентів у межах проблемного навчання. Ці методи називаються – *методами вивчення*.

1. *Метод евристичного вивчення* являє собою передачу інформації у формі бесіди, задач і завдань. Викладач ставить перед студентами проблемні питання і задачі (завдання), самостійне рішення (виконання) яких здійснюється в ході евристичної (пошукової) бесіди, дискусії студентів і коментування або самостійного проведення експерименту. «Відкриття» нового

здійснюється не викладачем за допомогою студентів, а самими студентами під керівництвом викладача. Відкриття нового виступає як результат аналізу даних задачі, узагальнення наданих викладачем фактів. У цьому головна відмінність евристичного вивчення від діалогічного викладу, де «відкриття» робить викладач при активній участі студентів.

2. *Метод дослідницького вивчення* забезпечує найвищий рівень ефективності учіння. Навчальний процес організується шляхом застосування вчителем системи теоретичних і практичних дослідницьких завдань, які характеризуються високим рівнем проблемності. При цьому всі етапи пізнавального процесу студенти «проходять» самостійно, використовуючи головним чином продуктивно-практичний і пошуковий методи учіння. Дослідницьке завдання, на відміну від пізнавальної задачі, передбачає повний цикл самостійних навчально-пізнавальних дій студентів: від збору інформації та її аналізу, самостійного встановлення проблеми для її вирішення, до перевірки рішення і застосування нового знання на практиці.

3. *Метод проблемно-програмованого вивчення*. Особливість програмованого навчання – це практична спрямованість, тобто є можливість такої організації процесу навчання, за яким студент, за допомогою підготовлених дидактичних засобів, може самостійно набувати нові знання і навички дії [195, с. 327-333].

Процес рішення навчальної проблеми передбачає необхідність складання *плану рішення* (письмового або розумового). Дано план за М. Махмутовим [195].

1. *Складання плану рішення проблеми* обов'язково включає в себе вибір варіантів рішення. Існує два різновиди планів в інтелектуальній діяльності – систематичні і евристичні плани. Систематичні плани ототожнюють з алгоритмами. Альтернативою цього виду рішення задачі вважається шлях несистематичних, але ефективних евристичних пошуків.

2. *Висунення припущення і обґрунтування гіпотези*. Гіпотезою можна вважати не будь-яке припущення, а тільки обґрунтоване припущення. Воно є прийомом творчого уявлення і принципом рішення навчальної проблеми. Гіпотеза є невід'ємним елементом проблемного навчання саме тому, що вона визначає напрямок пізнавальної діяльності студента у створеній проблемній ситуації. Розвиток гіпотези, тобто логічний процес її висунення, обґрунтування і доведення йде у формі ланцюжка суджень двома шляхами:

а) шляхом дедуктивного виведення її із вже відомих теорій, ідей, принципів, законів і правил;

б) шляхом індуктивної побудови гіпотези на основі фактів, явищ, відомих із життєвого досвіду, отриманих в результаті спостережень і експерименту.

3. *Доведення гіпотези.* Цей процес включає в себе логічні прийоми (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення) і логічні операції з судженнями і поняттями. Доведення має свою структуру:

а) тезис – судження, істинність якого потрібно обґрунтувати іншими судженнями;

б) аргументи – судження, за допомогою яких обґрунтовується істинність тезису;

в) сам процес обґрунтування (демонстрація), що є логічним поєднанням аргументів із тезисом.

4. *Перевірка рішення проблеми.* Перевірка правильності рішення проблеми полягає в таких діях, як співставлення мети, вимоги задачі й отриманого результату. Відповідність теоретичних висновків практики, успішне набуття знання в рішенні наступних проблем переконає в його істинності.

5. *Повторення і аналіз процесу рішення.* Проводиться для того, щоб спосіб рішення даної проблеми був усвідомлений студентами, запам'ятований алгоритм рішення такого типу проблем [195].

Засобами організації проблемного навчання та керування ним є питання, задача, завдання, наочні засоби та їх поєднання. Сутність активізації пізнавальної діяльності студентів при цьому полягає в тому, що при певних умовах ці поняття є формою виявлення проблемності.

А. Питання викладача. В активізації пізнавальної діяльності студента питання мають першочергове значення. Визначають два типи питань: інформаційні та проблемні. Питання стає проблемним за таких умов:

- викладач повинен в певній навчальній ситуації ставити такі питання, які вимагають від студента періодично актуалізувати раніше засвоєний матеріал, виділяти основну суть вже вивченого;

- питання повинні вимагати від студента не простого відтворення засвоєного матеріалу, а творчого оперування попередніми знаннями для вирішення нової проблеми;

- питання повинні спрямовувати мислення студента на суттєві боки фактів, предметів, явищ і формувати творче мислення.

Б. Пізнавальні задачі. Задача характеризується: наявністю у студентів певної мети, прагненням отримати відповідь на питання,

досягнути бажаного результату; врахуванням певних умов і вимог, необхідних для рішення задачі; застосуванням, відповідних меті і умовам, певних засобів або прийомів рішення.

Поняття «пізнавальна задача» диференціюють на проблемну і неproblemну в залежності від способів її постановки викладачем і за змістом. Внутрішня структура проблемної задачі визначається:

- а) методичним способом постановки задачі перед студентами;
- б) проблемним змістом задачі;
- в) особистісним відношенням до поставленої задачі.

Сучасні підходи до формування загальнопедагогічної компетентності студентів пов'язані насамперед із створенням нових педагогічних технологій. Ми виходили із розуміння цього поняття, яке наводиться в монографії «Педагогічні технології у неперервній професійній освіті» [233]: «...під педагогічною технологією, насамперед, розуміється система найбільш раціональних способів досягнення поставленої педагогічної мети, наукова організація навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні і ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей» [233, с. 27]. Педагогічна технологія повинна відповідати таким вимогам: системність, концептуальність і науковість, структурованість, керованість, відтворюваність, запланована ефективність, алгоритмічність, оптимальність витрат, можливість тиражування та перенесення в нові умови. Крім того, технологічні аспекти підготовки спеціалістів у професійних закладах освіти можуть бути представлені на рівні організації діяльності, вивчення навчальної дисципліни, представлення навчальної інформації, контролю та оцінювання знань, мотивації й стимулювання діяльності викладачів та студентів [233, с. 27].

Розглянувши деякі сучасні педагогічні технології, ми пропонуємо власний підхід до проблеми формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя, який пройшов експериментальну перевірку у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського.

Мета представленої технології – технологічне забезпечення процесу формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя як ключової складової його професійної готовності.

Вихідні позиції авторського підходу.

1. *Орієнтація на гуманістичну парадигму освіти.* Наша технологія визнає сутність підходу до формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя як до процесу самотворчості, що функціонує на основі єдності свідомості і

самосвідомості студента і спрямований на формування готовності до педагогічної творчості. Акцент у постановці цілей робиться на забезпеченні реалізації і самореалізації творчих можливостей суб'єктів педагогічної взаємодії, як студентів так і викладачів. Модульно-варіантна технологія, як засіб творчого професійного розвитку студентів, за своєю суттю є гуманістичною.

2. *Особистісна орієнтація розробленої технології* виявлялася в спрямованості на психолого-педагогічну допомогу студенту в становленні його суб'єктності і професійно-творчому самовизначенні. В нашій технології це забезпечується на основі таких положень:

- зміст матеріалу дисциплін педагогічного циклу був побудований таким чином, що забезпечував виявлення змісту суб'єктного творчого досвіду студента, включаючи наявний творчий досвід;

- процес навчання був спрямованим на забезпечення не тільки обсягу знань, його структурування, інтегрування, узагальнення, але й на постійне перетворення набутого суб'єктного досвіду студента;

- педагогічна рефлексія забезпечувала самооцінку власного навчання, а її форми сприяли можливості самоосвіти, саморозвитку, самовиявлення в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу;

- конструювання та організація змісту дисциплін педагогічного циклу забезпечували можливість кожному студенту обирати варіант його змісту, вид, форму та час виконання творчих завдань тощо;

- надання можливості студентам обирати способи творчої роботи таким чином, щоб вони були самостійними і продуктивними;

- варіативний і систематичний контроль та оцінка творчих робіт сприяли покращенню не тільки результату, але й продуктивності процесу навчання.

3. *Єдність технологічності і змісту професійно-педагогічної освіти.* В нашій технології змістові та процесуальні компоненти процесу навчання розроблялися в єдності цілей, змісту, методів, форм і засобів вивчення дисциплін педагогічного циклу. При цьому зміст педагогічних дисциплін, як його сутнісна характеристика визначала її процесуальну частину, тобто змістова та процесуальна частини модульно-варіантної технології адекватно відображають одна одну.

Концептуальні положення:

- педагогічна теорія – основа творчого розв'язання професійних проблем;

- педагогічна компетентність – інструмент творчого розв'язання;

- загальнопедагогічна компетентність розвивається в процесі спеціально організованого навчання;

- ефективність процесу формування загальнопедагогічної компетентності залежить від створених педагогічних умов;

4. *Основні принципи модульно-варіантної технології формування загальнопедагогічної компетентності:*

4.1. Принцип суб'єктності учасників навчального процесу.

Особливістю пропонованого модульно-варіантного навчання є ставлення до студента як до суб'єкта професійного саморозвитку. Розглядаючи варіативність у процесі вивчення студентами педагогічних дисциплін як необхідну умову осмислення ними своєї активної ролі в розвитку загальнопедагогічної компетентності, ми виходили з того, що не викладач у вищій школі вчить студента, а студент сам навчається за допомогою викладача. А для такого навчання повинні бути створені умови, за якими чітко визначені можливі рівні навчання, як мінімальні, так і високі, що передбачають розв'язання творчих задач.

Умовою реалізації цього принципу нами була визначена вимога пріоритетної ролі студента в процесі навчання, а сутністю такого навчання визначена пізнавально-творча діяльність самого студента. Самостійний творчий освітній продукт студента, творче застосування отриманих знань визнаються як результат навчання, а відтворення готових знань вважаються лише допуском до виконання творчих завдань.

Принцип суб'єктності за своєю суттю передбачає необхідність диференціації навчання, орієнтації на особистість студента, його інтелектуальний і загальний розвиток. Тому наступним принципом ми обрали принцип диференціації, новизна нашого підходу полягає в тому, що це диференціація за вільним вибором.

4.2. Диференціація за вільним вибором варіанта навчання, форм контролю і диференціація в часі (в межах вивчення курсу). Відмінність нашого підходу полягає в тому, що ми не розподіляємо студентів на групи, як зазвичай прийнято, а надаємо можливість кожному вільно обрати варіант навчання. Цей підхід, на наш погляд, створює умови для усвідомлення і розвитку індивідуальних творчих можливостей. Ми орієнтувалися на пошук таких способів орієнтації студента на більш якісне навчання, за яких він відчуває повну свободу вибору запропонованих шляхів набуття знань. Це вимагає від студента певних якостей, таких як, здатність самостійно ставити освітні задачі і планувати хід їх досягнення, знаходити оригінальні шляхи вирішення задач і способи презентації свого рішення.

5. Варіативність змісту педагогічних дисциплін.

Такий підхід до навчання вимагав перебудови навчальної програми, розробки всього курсу за трьома змістовими варіантами. З цією метою нами був розроблений «Навчально-методичний комплект для модульно-варіантного навчання з педагогічних дисциплін» [304], спрямований на формування загальнопедагогічної компетентності студентів. Програма передбачала обов'язкову самостійну роботу студента з кожної теми лекційного і семінарського заняття на основі вільного вибору студентами варіанту навчання. В кожному варіанті передбачалося декілька завдань однакової складності для вибору за інтересами. Так забезпечувалася диференціація за вільним вибором, а також надавалася можливість кожному студенту виявити свої творчі здібності.

Студентам пропонувалося три основні варіанти навчання на підставі загальної обов'язкової програми:

- перший варіант підготовки, основний, передбачав репродуктивну діяльність студента на основі вивчення теоретичних питань теми;

- другий варіант, підвищеної складності, вимагав частково пошукову діяльність у підборі літератури, вивченні її, виконанні відповідних завдань тощо;

- третій варіант, творчий, передбачав розв'язання творчих задач, виконання завдань дослідницького характеру, які включали в себе порівняння різних поглядів, вивчення ідеї в її розвитку, написання творів-роздумів та ін.

Основним критерієм виділення названих рівнів ми обрали рівень проблемності. При цьому, поняття «рівень проблемності» (М. Махмутов) відображав зміст навчального матеріалу, наявність в ньому навчальних проблем різної складності. Рівень проблемності ми визначали за допомогою двох показників: складністю проблемних задач, питань, завдань (з урахуванням їх кількості і якості) і співвідношенням трьох основних (за змістом навчального завдання) типів самостійних робіт студентів: а) репродуктивного; б) частково-пошукового; в) творчого.

Варіанти навчання були виділені нами умовно, тому і в другому, і в третьому варіанті частково була присутня репродуктивна діяльність. Такий підхід був обраний нами з метою стимулювання переходу більшості студентів від основного до більш складних варіантів виконання інтелектуальних задач. Крім того, перший варіант був своєрідною основою, яка визначала зміст обов'язкових знань із кожної теми.

Були розроблені також форми організації і способи здійснення варіативного навчання. Основною формою диференціації в процесі

підготовки до лекцій і семінарських занять була обрана індивідуально-диференційована робота студентів у ході самонавчання на основі розроблених інструкцій.

Семінарські заняття розрізнялися формами організації: презентація творчої роботи, дискусія, вирішення проблеми, круглий стіл, конференція тощо. Від заняття до заняття ускладнювалися способи здійснення варіативності з урахуванням набутого студентами досвіду участі в подібних заняттях, отриманих знань, зміни рівня розвитку творчих здібностей.

Так, на першому семінарі спосіб здійснення варіативності ґрунтувався на використанні різних шляхів методичної допомоги студентам у підготовці до заняття; на другому – здійснювався за допомогою диференційованих за обсягом, складністю і змістом індивідуальних занять; на третьому – шляхом організації групових форм навчальної діяльності з елементами взаємовивчення; на п'ятому – через різні форми контролю за виконанням диференційованих за складністю видів навчально-дослідницької роботи.

6. Модульна побудова процесу навчання.

Модульне навчання – центральний принцип, який визначає весь підхід до організації навчання в межах нашої технології: вибір цілей, змісту, форм і методів навчання. Сутність нашого підходу до реалізації модульного навчання полягає в тому, що студент самостійно працює над виконанням вільно обраного варіанту навчання на основі навчально-методичного комплексу для модульно-варіантного навчання з дисциплін педагогічного циклу. При цьому функції викладача залежать від обраного студентом варіанту навчання і змінюються від інформаційної та консультативної допомоги до творчо-координуючої. Особливостями нашого підходу є такі:

1) зміст дисциплін педагогічного циклу представлений в комплексних модулях, які виконують як інформативну, так і методичну роль в керівництві по його засвоєнню;

2) за допомогою модулів забезпечується усвідомлене і самостійне засвоєння обраного варіанту підготовки з педагогічних дисциплін;

3) сутність організованого модульного навчання сприяла дотриманню пріоритетних суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин між викладачами і студентами в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Позитивними результатами модульної побудови процесу вивчення педагогічних дисциплін ми вважаємо такі:

1) модульна програма з педагогічних дисциплін звільнила викладачів від чисто інформаційної функції викладання;

2) вона створила умови для вільного вибору студентом оптимального шляху свого навчання;

3) в процесі організованого модульного навчання створювалися умови для педагогічної рефлексії і самокерування студентами вивчення педагогічних дисциплін.

7. *Принцип спільно-продуктивної діяльності* учасників навчального процесу (СПД). Ми адаптували до умов підготовки майбутнього вчителя відомий концептуальний підхід до навчання, розроблений В. Ляудіс [308].

Відповідно до трьох варіантів підготовки студентів з педагогічних дисциплін, ми визначили три рівневі фази взаємодії викладача і студента як елементарні одиниці спільної продуктивної діяльності. Перехід від однієї фази взаємодії до наступної фази був пов'язаний із введенням студента в нову діяльність і одночасно в новий вид взаємодії. Характер поділу між викладачем і студентами функцій і спільних дій під час розв'язання педагогічних навчальних задач забезпечували становлення самокерування в цілому, вели до регуляції особистих позицій і відносин. У процесі цієї одночасної динаміки форм дидактичної взаємодії та рівня пізнавально-творчої діяльності студентів відбувався поетапний розвиток загальнопедагогічної компетентності студентів.

Динаміка форм дидактичної взаємодії, що пов'язана зі зміною функцій викладача і студента на кожному етапі навчання, призводила до можливості самозміни студента, як суб'єкта навчання. Форми дидактичної взаємодії забезпечували поступове навчання визначати зміст цілей навчання.

Структурною одиницею СПД ми вважали ситуацію спільної продуктивної діяльності як основну форму засвоєння педагогічних знань, яка передбачала організацію процесу спільного рішення творчих педагогічних задач. У цій ситуації відбувалося становлення пізнавально-творчої позиції студента в єдності інтелектуальних, творчих і моральних складових його особистості. Позитивна динаміка розвитку творчого мислення в процесі такої форми співробітництва виникала і розвивалася лише на основі конструювання продуктивної, творчої, а не адаптивної, репродуктивної діяльності. Цей факт ми пов'язували з тим, що процес розв'язання творчих педагогічних задач утворював об'єктивну основу позитивної дидактичної взаємодії всіх учасників навчального процесу, навіть тих студентів, які не мали можливостей самостійного рішення, і створював стимул для участі в творчій

діяльності, найчастіше це мотивація творчого досягнення. Використання творчих педагогічних задач в нашому дослідженні не виключало задач репродуктивних. Поетапне формування творчого мислення передбачало поступове підвищення інтелектуальної складності та креативної складової продуктивних творчих завдань від етапу до етапу навчання, що сприяло посилення сутнісноутворюючої функції мотивів творчих досягнень.

Характер дидактичної взаємодії викладача і студентів суттєво відрізнявся на різних рівнях співробітництва. В репродуктивній навчальній ситуації дидактичну взаємодію в системі «викладач – педагогічна задача – студент» ми будували за типом суб'єктно-об'єктних відносин. У творчій навчальній ситуації позиції викладача і студента в процесі рішення педагогічної задачі рівноправні, а саме суб'єкт – суб'єктні. Функції студента не обмежувалися тільки засвоєнням знань, а пов'язувалися з необхідністю продукувати нові ідеї, задуми, гіпотези розв'язання творчої задачі, і таким чином отримання нових знань.

Названі принципи модульно-варіантної технології навчання стали визначальними при розробці її змістового компоненту, в якості якого був розроблений «Навчально-методичний комплект для модульно-варіантного навчання з педагогічних дисциплін» [304]. Навчально-методичний комплект для модульно-варіантного навчання з педагогічних дисциплін став змістовою основою технології. Структуру технологічної моделі наводимо на рисунку 3.2.

Таким чином, технологічна модель формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя в умовах університетської освіти побудована у вигляді модульно-варіантної технології, яка має чітку структуру.

У процесі дослідження була розроблена дидактична *модель креативно спрямованого змісту педагогічної освіти*, основним принципами якої вважаємо такі.

1. Сучасне ставлення до стандартів вищої освіти. В Державній національній програмі «Освіта» (1994р.) вказується на необхідність: «вироблення державних стандартів і відповідно формування системи й обсягу знань, умінь, навичок творчої діяльності, інших якостей особистості на різних освітніх та кваліфікаційних рівнях» [93, с. 11]. У Законі України «Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту» (1996р.): «Державні стандарти освіти встановлюють вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки в Україні. Вони є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян незалежно від форм одержання освіти».



Рис. 3.2. Технологічна модель формування загальнопедагогічної компетентності студента

В Законі України «Про вищу освіту» (2002р.) стандарт вищої освіти трактується як «сукупність норм, які визначають зміст вищої освіти, зміст навчання, засіб діагностики якості вищої освіти та нормативний термін навчання». Вказується також на напрям цих змін: це – «створення передумов розвитку здібностей молоді, формування готовності й здатності до самоосвіти, широке застосування нових педагогічних, інформаційних технологій» [93, с. 12].

Модернізація національної вищої освіти, прагнення вписатися в європейський освітній простір, вимагає врахування інтеграційних процесів, які відбуваються в європейській і світовій освіті. У зв'язку з цим постає проблема забезпечення сучасного ставлення до стандартів освіти. Традиційний підхід до змістовного компонента стандартів освіти орієнтований на певну уніфікацію, певну усередненість інтелекту. Інноваційний підхід вимагає врахування як середнього рівня інтелекту так і одночасного поглиблення та розширення програми навчання для «просунутих» і створення індивідуальних програм підвищеного рівня для особливо обдарованих. «Стандарти повинні збагачуватися шляхом диференціації учасників навчального процесу за рівнем підготовки» [167, с.17]. Заслужують на увагу й ті наукові підходи, які ґрунтуються на принципах варіативності змісту освіти за ознакою його фундаментальності чи практичності [167, с. 51]. Це завдання має значення стратегічного в реформуванні змісту сучасної освіти: «відбір і структурування навчально-виховного матеріалу на засадах диференціації та інтеграції» [93, с. 11].

Традиційна спрямованість навчання у вищій школі на засвоєння системи знань, умінь та навичок, яка вважалася виправданою раніше і є присутньою до цих пір, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, яке вимагає підготовку майбутніх вчителів як самостійних, ініціативних і творчих особистостей. Реалізація нових вимог потребує істотного посилення продуктивної і творчо-пошукової діяльності студентів, розвитку креативних здібностей, прагнення до самоосвіти, вміння ефективно використовувати нові знання та розв'язувати педагогічні проблеми.

Одним із сучасних шляхів вирішення цієї проблеми є спрямування навчального процесу у вищій школі на набуття майбутнім вчителем компетентності, необхідної для ефективної професійно-педагогічної діяльності. Під загальнопедагогічною компетентністю майбутнього вчителя ми розуміємо спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

В той же час, компетентність є результативно-діяльнісною характеристикою навчального процесу. Нижнім рівнем компетентності ми вважаємо рівень, необхідний і достатній для мінімальної успішності в досягненні результату.

Важливою для формування загальнопедагогічної компетентності студентів є психологічна характеристика змістового компонента загальнопедагогічної компетентності, який охоплює дві підсистеми знань: вже засвоєні знання, вміння, навички, на яких ґрунтується вивчення нового, і ті нові знання та способи діяльності, що виступають об'єктом засвоєння. Характер засвоєння нового знання і його взаємодія з наявними знаннями зумовлює різний рівень організації процесу засвоєння: репродуктивний або частково-пошуковий, творчий. Взаємозв'язок знань і способів їх засвоєння в психології визначається як «пізнавально-інтелектуальна компетентність» (М. Холодна). Сутність її полягає в тому, що ефективність навчання залежить не від обсягу знань студентів, тому що їх недостатність може стати поштовхом пошуку нових знань, не від міцності знань, не від їх глибини. Ефективність залежить від того, як організований процес засвоєння знань і якою мірою набуті знання забезпечують процес вирішення проблем та прийняття продуктивних рішень. Це положення було використане в нашому дослідженні в якості умови продуктивного формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя.

2. Оновлення критеріїв відбору змісту освіти за рахунок фундаменталізації навчального матеріалу та забезпечення його прикладної спрямованості.

Процес модернізації вищої освіти відповідно до вимог європейської інтеграції, вимагає перегляду ряду традиційно прийнятих характеристик щодо змісту освіти, звичних норм освітньої діяльності у вищій школі. В нашому дослідженні цей процес був пов'язаний, перш за все, з підвищенням рівня теоретизації навчального матеріалу, з визначенням фундаментальних знань у змісті дисциплін педагогічного циклу, сепарування їх від надмірної інформаційної складової, яка стала виконувати роль ілюстративного супроводу пізнавального процесу, а також визначенням його практично-педагогічної значущості.

У проведеному дослідженні оновлення критеріїв змісту дисциплін педагогічного циклу відбувалося за такими показниками. По-перше, це висока теоретизація навчального матеріалу, оптимальними формами наукового знання були обрані педагогічні поняття, закони, закономірності, принципи, моделі, системи та ін. по-друге, важливим помазаником оновлення критеріїв змісту освіти

був фактор практичної корисності педагогічного знання, продуктивність якого забезпечувалася за рахунок оволодіння алгоритмом рішення педагогічної задачі, правила вирішення проблемної ситуації та ін. Третій показник – це розвивальний характер конструювання знань, в основі якого був основний принцип розвивального навчання – навчати продуктивно мислити, а не лише накопичувати знання та уміння репродукувати інформацію, а це вже принципово інший тип змісту та інші цілі педагогічної освіти. У зв'язку з цим ми намагалися вводити студентів у суть дисциплін педагогічного циклу, навчати їх методів здобування знань із кожної дисципліни, а конкретні знання вони повинні були опанувати самі.

3. Принцип інтеграції змісту навчальних дисциплін.

Формування загальнопедагогічної компетентності відповідно до нашої концепції ґрунтується на принципі інтеграції, який змінює зміст і структуру змісту педагогічних дисциплін, розширює інтелектуально-концептуальні можливості окремих дисциплін педагогічного циклу.

Інтеграція передбачає різні форми: від розвинених зв'язків між знаннями різних педагогічних дисциплін та узгодженого їх викладання до глибокої взаємодії знань. Студентам пропонувалися не лише предметні знання та знання про методи наукових досліджень, а й реальне розташування та взаємозв'язки між певними галузями педагогічних знань (не лише на сьогодні, а й в історії педагогіки, а також тенденції розвитку як самих наук, так і взаємозв'язків між ними). Інтеграція виступила як генералізація та універсалізація педагогічного знання.

Використані нами інтегративні процеси у вивченні педагогічних дисциплін були спрямовані на формування критичного та творчого мислення студентів, на орієнтацію їх у складних умовах педагогічної реальності та ефективного використання отриманих педагогічних знань. Ми дотримувалися точки зору, що застосування знань у нестандартних ситуаціях, що є складовою творчого мислення не є особливим, відокремленим від знань умінням, а евристичною складовою самих знань. Використання інтеграції в процесі викладання педагогічних дисциплін було спрямовано також на вироблення професійно-педагогічного мислення, оскільки психологічні основи навчання майбутніх вчителів пов'язані з формуванням інтегративних педагогічних понять, умінь і навичок узагальненого характеру.

Інтеграція у навчальному процесі виконує ряд важливих функцій (С. Гончаренко, І. Козловська, М. Махмутов). Перш за все, це освітня функція, яка передбачає підвищення науковості та

фундаментальності навчання, підвищення за цей рахунок якості, системності та цілісності педагогічних знань, усвідомлення практичної значимості професійних знань, ефективне застосування отриманих знань в процесі педагогічної практики, що привело до конкретизації та узагальнення професійно-педагогічних знань тощо. Наступна, це виховна функція, яка сприяє підвищенню інтересу до педагогічних дисциплін, розвитку ряду позитивних якостей особистості, необхідних майбутньому вчителю, формування науково-педагогічного світогляду. Не менш важливою є розвивальна функція, яка спрямована на розвиток дивергентного мислення, створення основи для теоретичних узагальнень, розвиток оперативності знань. Нарешті, це організаційна функція, яка визначає економію навчального часу, усунення дублювання, можливість інноваційних підходів у навчанні.

Важливим наслідком інтеграції дисциплін педагогічного циклу ми вважаємо те, що було досягнуто зростання узагальнення та інформаційної насиченості науково-педагогічного знання, тобто окремі поняття, закони і теорії перейшли у ранг загальних і дозволяли пояснити більшу кількість конкретних властивостей і зв'язків. Нові знання студентів включалися в раніше засвоєні у більш стислому, підпорядкованому вигляді. Узагальнення, концентрація та стискання наукової інформації збільшувалися з ростом організованості, впорядкованості та систематизації кожної окремої дисципліни педагогічного циклу.

Інтеграція різнопредметних знань у навчальному процесі дозволила нам усунути ряд його недоліків, які заважали формуванню загальнопедагогічної компетентності студентів: недостатню мотивацію вивчення окремих дисциплін, дублювання одного матеріалу в змісті декількох дисциплін, різний підхід до трактування деяких педагогічних понять, категорій, законів, систем та ін. в змісті різних педагогічних дисциплін, несинхронність вивчення окремих дисциплін та тем, порушення наступності у викладанні предметів та ін. Як наслідок, проведена робота сприяла подоланню розрізненості знань із різних дисциплін педагогічного циклу, значною мірою усунуло невміння оперувати педагогічною термінологією, а також привело до певного скорочення загального обсягу змісту.

З метою практичної реалізації принципу інтеграції педагогічних дисциплін були визначені механізми впровадження інтеграції в навчальний процес, до яких ми віднесли різні їх прийоми, наприклад, розумові операції узагальнення педагогічних фактів, аналізу педагогічних ситуацій, конкретизації педагогічних реалій, моделювання педагогічного процесу, систематизацію педагогічних

понять та категорій, визначення генералізуючих ідей, акцентування перспективних та ретроспективних ліній розвитку педагогічної науки тощо.

4. Недиспаратність змісту навчального матеріалу, що розуміється як відсутність нейтральності навчального змісту дисциплін педагогічного циклу стосовно процесу професійного становлення особистості майбутнього вчителя, що є важливим положенням педагогіки розвитку. У відповідності до цього принципу навчальний зміст було побудовано таким чином, щоб за логікою його сприйняття він виступав спонукальним засобом загального професійно-педагогічного становлення студента, тобто між навчальним змістом і студентом повинні були виникнути певні взаємовідносини. Прикладом може бути створення особистісної форми змісту в освітньому продукті студента під час виконання самостійної роботи або спілкування викладача і студента на особистісному рівні, коли викладача сприймають у ролі педагога-особистості. Різновидом особистісної форми змісту в історії педагогіки ми використовували прийом, за яким зміст теми подавався як історія розвитку інтелектуальних і особистісних надбань видатних педагогів минулого, тоді змістову структуру навчальної дисципліни становили способи продуктивного мислення, творчі педагогічні здібності, особистісні моральні цінності, почуття творців педагогічної теорії і практики, які розкривалися в їх діяльності та творчих продуктах, а саме в педагогічних працях. Емоційні переживання, викликані таким змістом, сприяли розвитку творчого мислення та мотивації його самовиявлення, створенню студентами власного творчого продукту.

Подані принципи побудови креативно спрямованого змісту мають універсальний характер і можуть бути застосовані до будь-якої дисципліни педагогічного циклу. На основі зазначених принципів була побудована дидактична модель формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

РОЗДІЛ 4. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

4.1. Використання інноваційних технологій навчання під час викладання дисциплін педагогічного циклу (О. Волошина)

Сучасна система освіти перебуває в пошуках педагогічних теорій та технологій, які б не тільки забезпечували засвоєння певного обсягу інформації, але й сприяли становленню та розвитку індивідуально-професійних якостей майбутніх фахівців. Проблема підготовки педагогічних кадрів, які відповідають рівню розвитку суспільства; умови навчання та виховання майбутнього вчителя в системі професійної педагогічної освіти становлять надзвичайно значущу проблемну галузь педагогіки та психології.

У зв'язку з цим необхідно розробляти технології переходу від навчальної до професійної діяльності. Це пов'язано, як зауважує О. Вербицький, з певними труднощами:

- протиріччями між «абстрактним характером навчальної діяльності та реальним предметом майбутньої професійної діяльності»;
- невідповідністю між відокремленням знань з різних навчальних дисциплін і необхідністю їхнього поєднання в професійній діяльності;
- протиріччями між індивідуальним, особистим характером навчальної роботи та суспільним колективним характером праці;
- розходженням між позицією виконавця студента та активною позицією фахівця [49].

У сучасних умовах модернізації загальної освіти, зазначає О. Асмолов, на відміну від відірваності викладання суто лабораторного наукового знання, «базовим принципом стає принцип контекстуальності, який допускає поєднання знань і навичок та їхнє застосування з урахуванням соціальних, міжособистісних і предметних особливостей контексту» [15, с. 12].

Теорія контекстного навчання була розроблена О. Вербицьким і його науковою школою з метою подолання у студентів байдужості до знань, небажання вчитися, а також з метою розвитку пізнавальних, а наприкінці навчання і професійних мотивів та інтересів. Підґрунтям для формування цієї концепції з'явилося усвідомлення впливу

предметного та соціального аспекту майбутньої професійної діяльності студента на процес і результати його навчальної діяльності.

Контекстне навчання – це навчання, в якому динамічно моделюється предметний і соціальний зміст професії, тим самим забезпечуються умови трансформації навчальної діяльності студента в професійну діяльність фахівця. Сутність знаково-контекстного навчання полягає в наступному: в «організації активності студентів відповідно до закономірностей переходу від навчальних текстів, знакових систем як матеріальних носіїв минулого досвіду до професійної діяльності...» [51, с. 33].

Основними джерелами змісту контекстного навчання є дидактично спрощений зміст класичних розділів відповідних наукових дисциплін і майбутня професійна діяльність.

Основні принципи контекстного навчання:

- принцип психолого-педагогічного забезпечення індивідуального включення студента в освітню діяльність;
- принцип послідовного динамічного моделювання в освітній діяльності майбутнього педагога цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності;
- принцип проблемності змісту та процесу навчання та виховання;
- принцип провідної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії та діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу;
- принцип адекватності форм організації навчальної діяльності студентів, що означає вибір конкретних організаційних форм залежно від цілей, змісту й умов навчання та виховання;
- принцип органічного поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій;
- принцип відкритості – використання для досягнення конкретних цілей навчання та виховання будь-яких педагогічних технологій, запропонованих у рамках самих різних теорій і підходів.
- принцип єдності навчання та виховання особистості студента;
- принцип урахування внутрішніх, крос-культурних (сімейних, національних, релігійних, географічних тощо) контекстів кожної особистості [52, с. 15].

Особлива роль у концепції контекстного навчання належить поняттю «професійного контексту» – сукупності предметних завдань, організаційних, технологічних форм і методів діяльності, ситуацій соціально – психологічної взаємодії, характерних для певної сфери професійної праці. Виділяють наступні види професійного контексту:

- соціальний, який включає ціннісно-орієнтаційний та особистісний контекст;

- предметний, який поєднує виробничо-технологічний, організаційно-управлінський, посадовий і запроваджуючий контекст.

На думку О. Вербицького, зміст контекстного навчання повинний проектуватися з урахуванням наступних вимог: семіотичних – до організації знакової інформації; психолого-дидактичних, які сприяють більш легкому засвоєнню навчального матеріалу; наукових вимог – у навчальній дисципліні повинен відображатися науковий фундамент; вимог з боку професійної діяльності, що створюють змістовий контекст діяльності [51].

Ідея контекстного навчання має цілу низку переваг, які створюють основу професійної підготовки фахівців будь-якого профілю. Проте підготовка фахівців педагогічного напрямку має деякі особливості.

Всю професійну сферу педагога можна представити трьома головними блоками, а саме: теоретичні знання, способи діяльності, соціальна зрілість (цінності, кругозір, моральність, відповідальність). З позиції теорії контекстного навчання ми виділили проблемні зони традиційного навчання майбутнього вчителя:

- у теоретичній підготовці: проблема вибору оптимального, системно організованого обсягу змісту навчання, необхідного для майбутньої педагогічної діяльності;

- у діяльнісній підготовці: проблема переваги орієнтації на засвоєння теоретичних знань, на відміну від їхнього практичного використання в майбутній педагогічній діяльності;

- у становленні соціальної зрілості: проблема відсутності цілеспрямованого розвитку соціально-моральних і громадянських якостей майбутнього вчителя.

Специфіка навчання студентів педагогічного ЗВО полягає в тому, що, здійснюючи навчальну діяльність, студенти готуються до професійної, основний зміст якої – організація навчальної діяльності школярів в аналогічних формах. У процесі навчання в педагогічному вищому навчальному закладі студенти отримують необхідні знання з педагогічних дисциплін. У значно меншому обсязі студенти опановують уміннями, пов'язаними з професійною діяльністю. Це доводиться констатувати, спостерігаючи за роботою починаючих фахівців. Їм потрібна значна кількість часу для того, щоб після завершення навчання адаптуватися до умов шкільного закладу; молоді спеціалісти не завжди можуть застосувати отримані знання на практиці. Для оволодіння прийомами діяльності необхідною

умовою є зв'язок знань і досвіду. Практичний досвід, який поєднує теоретичні знання та практичні вміння, формується в процесі застосування наявних знань і професійних умінь. Від того, наскільки повно поєднується рівень теоретичної підготовки фахівця та його професійна спрямованість з завданнями, висунутими практикою, залежить успіх входження в спеціальність. Сформованість же особистісних якостей студента дозволить більш ефективно здійснювати діяльність з виховання підростаючого покоління.

У теорії контекстного навчання виділяють три навчальні моделі, обумовлені специфікою процесу підготовки до професійної діяльності: семіотичну, імітаційну, соціальну.

Семіотична навчальна модель виступає у вигляді вербальних або письмових текстів з теоретичною інформацією. Одиницями активності студента в рамках цієї моделі є мовна дія та демонстрація засвоєних навичок вирішення стандартних завдань (алгоритмів), характер навчальної діяльності студента – переважно репродуктивний.

Імітаційна навчальна модель – це спеціально змодельована ситуація майбутньої професійної діяльності, яка вимагає аналізу та прийняття рішень на основі теоретичної інформації. Одиниця активності студента – предметна дія, основна мета якої – практичне перетворення імітованих професійних ситуацій; характер діяльності – частково-пошуковий, репродуктивно-творчий.

Соціальна навчальна модель – це проблемна ситуація або фрагмент професійної діяльності, що аналізується та перетворюється у формі спільної діяльності студентів. Основною одиницею активності студента є вчинок; характер діяльності – переважно творчий.

Ми повністю погоджуємося з тим, що навчитися виконувати будь-яку дію можливо тільки за умови, якщо цю дію виконувати самому, а не спостерігати, як це роблять інші. Контекстне навчання є реалізацією динамічної моделі зміни діяльності студента: від власно навчальної (лекція, семінар, залік тощо) через квазіпрофесійну (ігрові форми) та навчально-професійну (педагогічна практика, науково – дослідницька робота студентів, підготовка випускної кваліфікаційної роботи тощо) до власно професійної діяльності [49].

Майбутні вчителі на парах з педагогічних дисциплін розробляють дидактичні матеріали, грають ролі вчителів і учнів, аналізують як дії товаришів, так і свої власні, проводять міні-уроки, беруть участь у майстер-класах, організують відеоспостереження та обговорення фільмів тощо. На лекціях проводяться евристичні бесіди, міні-диспути, демонструються прийоми аналізу та засвоєння

великого обсягу інформації (структурування та схематизація текстів, відстеження логіки викладу, створення картотек тощо).

Основною одиницею змісту в контекстному навчанні є проблемна ситуація, а звичні завдання виступають її елементами. За допомогою системи проблемних ситуацій, навчальних проблем і завдань вибудовується сюжетна лінія засвоєння провідних аспектів професійної діяльності.

Концептуальною основою проблемного навчання є теорія проблемного навчання, розроблена і застосована в 1894 р. американським філософом, психологом і педагогом Дж. Д'юї, що одержала подальший розвиток у працях А. Бассиса, М. Юбера, О. Брушлинського, Т. Ільїної, І. Ільницької, О. Матюшкіна, М. Махмутова та інших.

Сьогодні під проблемним навчанням розуміється така організація навчального процесу, що припускає створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність студентів, яка сприяє розвитку творчого мислення й оволодінню продуктивними знаннями, навичками, уміннями.

Основні відмінні ознаки проблемного навчання були сформульовані М. Махмутовим. Він поділяє їх на загальні й спеціальні.

Загальні функції проблемного навчання: засвоєння студентами системи знань і способів розумової, практичної діяльності; розвиток пізнавальної самостійності і творчих здібностей студентів; формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

Спеціальні функції проблемного навчання: формування навичок творчого засвоєння знань; формування навичок творчого застосування знань й умінь вирішувати навчальні проблеми; формування й накопичення досвіду творчої діяльності; формування мотивів навчання, соціальних, моральних та пізнавальних потреб.

Кожна із зазначених функцій здійснюється в різноманітній практичній і теоретичній діяльності і залежить від врахування характерних особливостей проблемного навчання, які одночасно є і його відмінними ознаками.

У зв'язку з цим цілком зрозумілі спроби виділити види і рівні проблемного навчання. М. Махмутов вважає, що види проблемного навчання доцільно розрізняти за існуючими видами творчості. Класифікує три види проблемного навчання:

- наукова творчість – теоретичне дослідження, тобто пошук і відкриття студентами нового правила, закону, доказів; в основі цього виду проблемного навчання лежить постановка і рішення теоретичних навчальних проблем;

- практична творчість – пошук практичного розв'язання, тобто способу застосування наявних знань у новій ситуації, конструювання, винахід; в основі цього виду проблемного навчання лежить постановка й рішення практичних навчальних проблем;

- художня творчість – художнє відображення дійсності на основі творчої уяви; включає малювання, гру на музичних інструментах тощо [39, с. 135].

Усі види проблемного навчання характеризуються наявністю репродуктивної, продуктивної і творчої діяльності студентів, пошуку розв'язання проблеми. Проте перший вид проблемного навчання найчастіше використовується на теоретичних заняттях, де відбувається індивідуальне, групове або фронтальне вирішення проблеми. Другий – на лабораторних, практичних заняттях, на предметному гуртку, на факультативі, на практиці. Третій вид – на аудиторних і позааудиторних заняттях. Останні два види проблемного навчання характеризуються в основному вирішенням індивідуальних або групових навчальних проблем.

Проблемна ситуація – основний елемент проблемного навчання, за допомогою якої здійснюється пізнавальна потреба студентів, активізується мислення.

Найбільш чітко і послідовно компоненти проблемної ситуації розробив психолог О. Матюшкін. У психологічній структурі проблемної ситуації він виділяє наступні три компоненти: невідоме знання чи спосіб дії; пізнавальна потреба, яка спонукає людину до інтелектуальної діяльності; інтелектуальні можливості людини, які включають його творчі здібності і минулий досвід [108, с. 863].

Компоненти психологічної структури проблемної ситуації характеризують і внутрішні умови мислення. В силу цього проблемна ситуація виникає тільки за наявності певних внутрішніх умов мислення. Це положення має важливе значення для викладача. Знаючи внутрішні умови мислення і сприяючи їхньому виникненню, за допомогою проблемної ситуації він може активізувати розумову діяльність студентів, керувати нею.

Проблемна ситуація в педагогіці (на відміну від психології) розглядається не як стан інтелектуальної напруги, а як стан розумового утруднення, викликаного об'єктивною недостатністю раніше засвоєних знань і способів розумової чи практичної діяльності для вирішення пізнавального завдання. Несподіване утруднення завжди дивує, бентежить людину, стимулює розумовий пошук.

Словесне вираження змісту проблемної ситуації становить навчальну проблему. Вихід з проблемної ситуації завжди пов'язаний

з усвідомленням проблеми (того, що невідомо), її формулюванням і рішенням.

Щоб проблемна ситуація стала дидактичним інструментом педагога, необхідно знання типів проблемних ситуацій. У літературі відомо понад 20 класифікацій проблемних ситуацій (О. Матюшкін, Т. Кудрявцев, К.Бабанський та ін), в основу яких покладено різні критерії.

Найбільшим визнаною в педагогічній практиці є класифікація М.Махмутова. Він вказує наступні способи створення проблемних ситуацій і, відповідно, визначає їх типи: при зіткненні студентів з життєвими явищами, фактами, які потребують теоретичного пояснення; при організації практичної роботи студентів; при формулюванні гіпотез; при спонуканні до порівняння, співставлення і протиставлення; при спонуканні студентів до попереднього узагальнення нових фактів; при дослідницьких завданнях.

Охарактеризуємо проблемну лекцію. На відміну від інформаційної лекції, зміст якої пропонується викладачем у вигляді відомого, підлягає лише запам'ятовуванню матеріалу, на проблемній лекції нові знання пропонуються як невідомі для студентів. Отримана інформація засвоюється як особистісне відкриття ще невідомого для себе знання. Це дозволяє створити в слухачів ілюзію "відкриття" вже відомого в науці.

Навчальний матеріал подається у формі навчальної проблеми. Навчальна проблема має логічну форму пізнавальної задачі, що фіксує деяке протиріччя в її умовах і завершується питаннями. Невідомим є відповідь на запитання, що розкриває протиріччя, яке студент переживає як інтелектуальне утруднення. При цьому необхідно дотримуватися двох взаємопов'язаних умов: реалізації принципу проблемності при відборі змісту навчального матеріалу та при подачі цього матеріалу безпосередньо на лекції.

Перше досягається розробкою викладачем системи пізнавальних завдань – навчальних проблем, що відображають основний зміст навчального предмета; друге – побудовою лекції як діалогічного спілкування викладача зі студентами. Дуже важливо при конструюванні курсу, щоб лекції проблемного викладу значно перевищували за обсягом інформаційні. В структуру лекції можуть бути включені завдання різного рівня складності для подальшої самостійної роботи. Викладач може використовувати результати дослідницької роботи студентів у змісті лекцій. Взаємозв'язок між лекціями має особливе значення, це забезпечує системність і логічність розглянутого матеріалу.

Наведемо приклади методичних прийомів створення проблемної ситуації, які застосовуємо на практичних заняттях.

1. Питання, які вимагають установлення відмінності і подібності між предметами, явищами, теоріями: «У чому відмінність і схожість педагогічної методики і технології? Процесів виховання й соціалізації?»

2. Вибір варіанта або співставлення різних варіантів: «Яке визначення, на ваш погляд, правильне: 1) виховання – це цілеспрямоване формування особистості у відповідності з соціальним ідеалом; 2) виховання – це створення сприятливих умов для розвитку особистості, її природних здібностей?»

3. Протиріччя між життєвими та науковими знаннями: «У народі кажуть: «Яблуко від яблуні недалеко падає», проте вчені не виявили генів «добра чи зла». Успадковуються людиною такі якості характеру, як доброта, агресивність, чесність, брехливість?»

4. Суперечність між старими знаннями і новими науковими фактами: «Академік М. Дубінін вважає, що рівень інтелекту не передається від батьків до дітей. Зарубіжні вчені все частіше наводять відомості про інтелектуальну нерівність людей. Хто правий?»

5. Нові практичні умови використання наявних знань: «Як використовувати знання про провідний спосіб засвоєння матеріалу (візуальний, аудіальний, кінестетичний) для ефективної організації процесу навчання?»

6. Зіставлення різних думок (учених, критиків): «Хто правий: біхевіористи, які виховання організовують у відповідності з формулою «стимул-реакція-підкріплення», або прихильники «теорії вільного виховання?»

7. Розгляд проблеми з різних позицій (різних вчених, фахівців: економіста, юриста, психолога і т. д.): «Як би пояснили природу творчих досягнень особистості З. Фрейд, А. Адлер, А. Маслоу?»

8. Питання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків: «З'ясувати причини (соціальні, педагогічні, психологічні, біологічні) виникнення девіантної поведінки у молодіжному середовищі».

9. Персоніфіковані запитання, які звернені до студента особисто, пов'язані з його інтересами: «Яку школу ви б обрали для власних дітей: ту, якою керує А. С. Макаренко або В. О. Сухомлинський?»

10. Питання, які викликають подив і бажання розібратися в причинах явища: «Чому великі педагоги – К. Д. Ушинський, А.С. Макаренко не збиралися ставати педагогами?»

Організація проблемного навчання на практиці має певні складнощі. Основні труднощі пов'язані з недостатньою

розробленістю методики організації проблемного навчання в різних типах навчальних закладів, складністю підготовки навчального матеріалу у вигляді проблемних пізнавальних завдань, діалогових конструкцій, а також недостатньою підготовленістю викладача до організації проблемного навчання.

Перш ніж планувати проблемне вивчення теми (розділу), необхідно встановити її дидактичну доцільність. При цьому потрібно враховувати специфіку змісту досліджуваного матеріалу, його складність, характер інформації (описовий або такий, який вимагає узагальнень, аналізу, висновків).

Важливо з'ясувати «внутрішні умови» мислення студентів, а саме: рівень знань з досліджуваної теми; інтелектуальні можливості студентів, рівень їхнього розвитку.

У залежності від виявленого рівня «внутрішніх умов» мислення студентів розробляється система конкретних завдань, які виявляють протиріччя на шляху від незнання до знання. До таких завдань можна віднести:

- питання, що вимагають пояснити те чи інше явище;
- питання, за допомогою яких викладач навмисно зіштовхує суперечливі судження, думки, оцінки великих людей, учених, самих студентів;
- завдання на зіставлення, порівняння тощо.

При розробці і постановці системи проблемних ситуацій сама послідовність проблемних ситуацій є основною умовою організації проблемного навчання. В системі проблемних ситуацій виділяють головні, домінантні і низку допоміжних. Формулювання основної проблемної ситуації є найбільшою складністю, але саме вона забезпечує активізацію пізнавальної діяльності, робить процес пізнання більш цілеспрямованим і осмисленим.

Студенти не можуть відразу розв'язати основну проблему внаслідок відсутності в них необхідних умінь, організувати самостійну дослідницьку роботу. Тому необхідно створити послідовну систему допоміжних проблем, які можуть вивести до розуміння основного проблемного запитання. Це дозволяє керувати пізнавальною діяльністю студентів, засвоювати необхідні знання, оволодівати способами дослідницької діяльності.

Отже, можемо зробити висновок, що організація самостійного пошуку студентами в процесі проблемного навчання – ефективний спосіб навчання, оскільки приводить і до засвоєння нових знань, і до розвитку мислення.

Одним з важливих напрямків у розвитку і вихованні особистості на сучасному етапі є планування навчальної діяльності з метою

активізації пізнавальної діяльності та міцності засвоєння знань. При активному навчанні студент в більшій мірі виступає суб'єктом навчальної діяльності, ніж при пасивному навчанні, вступає в діалог з викладачем, активно приймає участь у пізнавальному процесі, виконуючи творчі, пошукові, проблемні завдання. Активні методи навчання дозволяють успішно формувати здатність адаптуватися в групі; уміння встановлювати особисті контакти, обмінюватися інформацією; готовність прийняти на себе відповідальність за діяльність групи; здатність запропонувати ідеї; готовність йти на виправданий ризик і приймати нестандартні рішення; уміння уникати повторення помилок і прорахунків; здатність ясно і переконливо формулювати свої думки, бути зрозумілим, передбачати наслідки своїх дій; уміння ефективно керувати своєю діяльністю і часом.

До активних методів навчання відносять інтерактивні методи навчання. Інтерактивні методи навчання як поняття зародилися з теорії проблемного навчання. У процесі інтерактивного навчання (діалогового, взаємодіючого) студенти мають можливість обмінюватися думками, ідеями, пропозиціями, а викладач стає організатором спільної діяльності, ділової співпраці, творчого пошуку, створює атмосферу щирості, поваги. Під час інтерактивного навчання освітній процес організовується таким чином, що практично всі залучені до процесу пізнання. При такому навчанні важливо створити комфортні умови, за яких кожен відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Але не потрібно плутати інтерактивне навчання з груповими формами роботи, які компенсують усі недоліки фронтальної та індивідуальної роботи. Групова форма роботи передбачає навчання однією людиною групи учнів; усі учні групи працюють над одним завданням разом із наступним контролем результатів.

Досвід свідчить, що рівень засвоєння матеріалу в залежності від використовуваних методів буває, переважно таким:

- лекція (те, що чуємо) – 5%;
- самостійне читання – 10%;
- аудіовізуальний метод – 20%;
- демонстрування – 30%;
- групові дискусії – 50%;
- активне навчання – 70%;
- застосування засвоєного шляхом навчання інших – 90%.

Незалежні дослідження, проведені різними вченими, довели, що оволодіння матеріалом і рівні його засвоєння зростають майже у чотири рази при застосуванні інтерактивних методів навчання.

Економія часу для вивчення необхідного матеріалу в середньому становить 30%, а набуті знання зберігаються у пам'яті значно довше завдяки залученню всіх органів чуття й активних дій учнів у процесі навчання [14, с.103-108].

Інтерактивне навчання сприяє активізації навчально-пізнавального процесу, формуванню глибокої внутрішньої мотивації, надає можливості для інтелектуального та творчого розвитку, прояву ініціативи, розвиває комунікативні вміння. Навчання з використанням інтерактивних освітніх технологій передбачає, відмінну від звичної, логіку навчального процесу: не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування [60, с.9].

Наведемо приклади використання інтерактивних методів при викладанні дисциплін педагогічного циклу.

На парах з історії педагогіки ефективною була рольова гра «Інтерв'ю». Необхідно взяти інтерв'ю у видатних педагогів минулого. Частина студентів обирала ролі педагогів, а інші – ролі журналістів. «Журналісти» підбирали питання для інтерв'ю, «вчені» відповідали на них. Як групі журналістів, так і групі вчених необхідно було ознайомитися з додатковою літературою, з науковими біографіями педагогів. Особливість цієї гри полягала в тому, що відповіді «вчених» – це вже не просто інформація, а особистісно-значуща інформація, це спроба майбутніх учителів відстояти власні переконання.

Близька до гри «Інтерв'ю» гра «Реклама». Студенти вибирали певну теорію розвитку особистості і складали своєрідний рекламний буклет (презентації, фотографії, малюнки), обґрунтовували привабливість цієї теорії, її історичну роль, відстоювали її значущість в сучасній науці і практиці. Учасники гри відзначали, що почали відчувати себе «більш розкуто», хоча і важко буває «активно включитися в гру», «висловити власну думку», «заняття з ігровими ситуаціями найбільш цікаві», «матеріал засвоюється краще і швидше».

На парах з педагогіки, з основ педагогічної майстерності програвання різноманітних фрагментів, мікровикладання допомагає розвинути педагогічну імпровізацію, особливу значущу характеристику в майбутній професійній діяльності. Для імпровізації особливо важливі гнучкість, спонтанність, розкутість професійної поведінки, доброзичливий психологічний клімат, бажання спробувати свої сили в нестандартних ситуаціях. Ділова гра допомагає розвинути і такі професійно-особистісні якості майбутніх учителів, як упевненість, виразність, емоційність, комунікативність.

Ділові ігри допомагають студентам упевнено і відповідально поводитися в різних ситуаціях. Особливо цікавими і важливими для майбутніх учителів під час проведення лабораторних занять були такі: «Конфліктна ситуація на уроці», «Індивідуальна бесіда класного керівника з батьками учня», «Моделювання ситуації успіху для школярів різного віку», «Засідання ради школи», «Батьківські збори», «Психолого-педагогічний консилиум» та інші. Під час проведення однієї рольової гри на лабораторному занятті ми змінювали початкові параметри. Такий підхід розвиває у студентів не фрагментарне, а цілісне, комплексне, системне сприйняття педагогічних явищ, попереджає стереотипність професійної поведінки, розвиває її гнучкість [59, с.41].

У процесі вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності» майбутнім учителям запам'яталася ділова гра «Самопрезентація». Ігровий сюжет пов'язаний зі створенням інноваційної експериментальної школи, в яку підбирають учителів, готових працювати творчо і неординарно. Експертна комісія повинна відібрати серед багатьох бажаючих найбільш талановитих професіоналів.

Одним із засобів стимулювання пізнавальної активності в процесі навчання є технології опрацювання дискусійних питань.

До участі в дискусійному обговоренні ми залучаємо студентів під час вивчення дискусійних тем. Наприклад, «Класно-урочна система та її альтернативи» (педагогіка), «Розвиток української національної системи освіти в епоху Українського відродження – XVI – перша пол. XVIII ст.» (Історія педагогіки), «Педагогічна спадщина А. С. Макаренка і сучасність» (Основи педагогічної майстерності) тощо.

На парах з історії педагогіки майбутнім учителям запропонували проаналізувати протилежні позиції Я.А. Коменського і Гегеля щодо гри. Позитивно оцінюючи роль гри в навчанні школярів, Я.А. Коменський переконував, що «забави ведуть до серйозних цілей». Гегель виступав проти «граючої педагогіки», підкреслював, що «ігрове виховання може мати для всього життя хлопчика той наслідок, що він на все почне дивитися зневажливо». Аналіз ідей великих педагогів стимулював дискусію, спрямовував студентів на підбір найбільш точних аргументів.

При вивченні теми «Проблема національної культури і школи на рідній мові в історії вітчизняної педагогіки 19-20 ст.» формою проведення заняття був «круглий стіл».

Круглий стіл – форма публічного обговорення чи висвітлення певних питань; учасники висловлюються у визначеному порядку.

Мета використання методу круглого столу — всесторонній глибокий аналіз актуальної проблеми шляхом її обговорення.

Форма організації заняття допомогла студентам дати відповідь: наскільки сучасними є ідеї національної культури і школи на рідній мові в історії вітчизняної педагогіки 19-20 століть для української педагогіки 21 століття.

Технологією проведення заняття «Розробка і розвиток ідеї колективного виховання» був SWOT-аналіз. SWOT-аналіз — це визначення сильних і слабких сторін об'єкту, а також можливостей його застосування. Завдяки такій формі проведення заняття студенти змогли чітко зробити висновок про актуальність ідей колективного виховання для сучасних умов розвитку школи на основі демократизації, гуманізації, індивідуалізації, людиноцентризму; про перспективи подальшого розвитку колективного виховання.

При вивченні теми «Виховні системи» необхідно було анонсувати по групах особливості системи виховання певної епохи (Спартанської, Афінської системи виховання; релігійної традиції і лицарського виховання; системи виховання джентльмена). Технологія проведення заняття: «мозковий штурм». Після колективного обговорення студенти зробили висновок і обґрунтували свою позицію щодо актуальності для сучасної теорії і практики освіти педагогічних ідей та досвіду виховних систем минулого.

При проведенні заняття на тему «Особистість як найвища мета виховної діяльності у творчій спадщині видатних педагогів минулого» технологією проведення заняття був «Кейс-метод (Case study)».

Суть методу полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій, історій, текстів), які називаються «кейсом», для спільного аналізу, обговорення або прийняття рішень з певної теми навчальної дисципліни. Цінність кейс-методу полягає в тому, що він одночасно відображає не тільки практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми, а також вдало поєднує навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що безумовно є ефективним в реалізації сучасних завдань системи освіти [59, с.41].

Отже, інтерактивні методи навчання та освітні технології спрямовані, насамперед, на підвищення власної активності студентів та їхньої мотивації до навчально-професійної діяльності. Вони дозволяють перейти від пасивного засвоєння знань до їх активного застосування в різних ситуаціях професійної діяльності, що, безумовно, підвищує якість підготовки майбутніх учителів

Вважаємо, що ефективний розвиток майбутнього фахівця здійснюється в умовах підготовки до організації проектної діяльності; оскільки вона сприяє вихованню конкурентоспроможної, життєво компетентної, соціально мобільної особистості, яка вміє вирішувати проблеми, ефективно виконувати життєві і соціальні ролі.

Метод проектів виник у другій половині ХІХ століття у сільськогосподарських школах США і був перенесений пізніше на загальноосвітню школу. Ґрунтується на теоретичних концепціях прагматичної педагогіки, яка проголошувала «навчання через діяльність» (Дж. і Е. Дьюї «Школа майбутнього»). Детально висвітлений метод проектів у працях У. Кілпатрика та Е. Коллінґса (США).

У 20-х роках ХХ ст. метод проектів привернув увагу радянських педагогів, які вважали, що, будучи критично переробленим, він зможе забезпечити розвиток творчої ініціативи та самостійності учнів у навчанні і сприятиме здійсненню безпосереднього зв'язку між отриманням учнями знань і умінь та їх застосуванням для розв'язання практичних задач. Метод проектів став частково використовуватись у практиці шкіл – спочатку дослідних, а потім і у деяких масових. Як компонент системи освіти, метод проектів почав використовуватися в українській школі при вивченні різних навчальних предметів (фізики, хімії, біології, літератури тощо) на початку 90-х років ХХ ст.

У сучасній педагогіці метод проектів досліджували російські (М. Бухаркіна, В. Гузеєв, Д. Левітес, Є. Полат, Н. Коряковцева, Г. Селевко та ін.) та українські (К. Баханов, Л. Варзацька, Л. Головка, А. Касперський, Г. Кручиніна, О. Пехота, О. Пометун) вчені.

На сьогоднішній день метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка має завершитись реальним, практично відчутним результатом. Проектна технологія дозволяє не стільки передавати студентам знання, скільки навчити здобувати ці знання самостійно, вміти користуватися набутою інформацією для вирішення нових пізнавальних та практичних завдань; майбутні педагоги набувають комунікативних навичок і вмінь, знайомляться з різними культурами, думками; вчать користуватися дослідницькими методами: збирати необхідну інформацію, вміти її аналізувати, висувати гіпотези, робити висновки.

Класифікація проектів може здійснюватись за такими ознаками:

- домінуюча в проекті діяльність (дослідницька, пошукова, творча, рольова, інформаційно-прикладна);

- предметно-змістова складова (міжпредметні проекти);
- характер координації проекту (з відкритою координацією або з прихованою координацією);
- характер контактів (внутрішні: студенти певної групи, курсу, навчального закладу, регіону, країни; міжнародні: різних країн);
- кількість учасників проекту (індивідуальний, груповий, масовий);
- термін виконання проекту – короткотривалий (заняття), середньо тривалий (від тижня до місяця), довготривалий (декілька місяців) [108, с.717].

Ефективність застосування методу проектів залежить від рівня підготовки суб'єкта навчання. Студент повинен володіти такими вміннями: інтелектуальними (працювати з інформацією, аналізувати, систематизувати, узагальнювати, встановлювати асоціації з раніше вивченим, робити висновки); творчими (висувати ідеї, знаходити варіанти розв'язання проблеми, передбачати можливі наслідки рішень); комунікативними (відстоювати власну думку, знаходити компроміс, прогнозувати свій результат); соціальними (відповідати за результати своєї праці, розуміти і поважати думку інших).

У роботі над проектом виділяють декілька етапів.

Таблиця 4.1

Етапи роботи над проектом

Послідовність роботи	Зміст роботи на цій стадії	Діяльність студентів	Діяльність викладачів
Підготовка	Визначення теми і цілей проекту	Обговорюють предмет з викладачем і отримують за необхідності додаткову інформацію. Визначають цілі проекту	Знайомить зі змістом проектної підходу й мотивує студентів. Допомогає у визначенні цілей.

Планування	а) визначення джерел інформації; б) визначення способів збору та аналізу інформації; в) визначення способу представлення результатів (форми звіту); г) встановлення процедур і критеріїв оцінки результатів процесу; д) розподіл завдань (обов'язків) між членами команди.	Виробляють план дії. Формулюють завдання.	Пропонує ідеї, висловлює припущення.
Дослідження	Збір інформації, розв'язанню проміжних завдань. Основні інструменти: інтерв'ю, опитування, спостереження, експеримент	Виконують дослідження, розв'язуючи проміжні завдання	Спостерігає, радить, непрямо керує діяльністю.
Результати та/або висновки	Аналіз інформації. Формулювання висновків.	Аналізують інформацію	Спостерігає, радить
Представлення результатів (звіт)	Можливі форми представлення результатів (звіту): усний звіт, усний звіт з демонстрацією матеріалів, письмовий звіт	Звітують, обговорюють.	Слухає, ставить питання в ролі учасника.
Оцінка результатів і процесу		Беруть участь в оцінці шляхом колективного обговорення та самооцінки.	Оцінює зусилля студентів, креативність, якість використання джерел, невикористані можливості, потенціал продовження, якість звіту.

Підготовка студентів до застосування проектної діяльності є необхідним компонентом становлення професійної майстерності.

Наведемо приклад використання методу проекту під час вивчення педагогічних дисциплін. Так, під час вивчення історії педагогіки студентам доцільно запропонувати наступне завдання: підготувати розповідь про життєвий шлях, педагогічну діяльність, педагогічну спадщину Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстого, В.Сухомлинського, Я.Корчака (розробити слайд-фільм, використовуючи цитати з творів цих великих педагогів). Потім відбувається обговорення: наскільки актуальні педагогічні ідеї Ж.-Ж. Руссо, Л.Толстого, В.Сухомлинського, Я. Корчака для сучасної педагогічної теорії та освітньої практики.

З метою формування індивідуального стилю професійної діяльності в процесі вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності» нами досить успішно використовується проектна технологія «Театр педагогічної майстерності». Ми ставимо перед собою завдання: сприяти розвитку педагогічного мислення, творчої уяви, мовленнєвої майстерності, умінь внутрішньої та зовнішньої педагогічної техніки; навчити планувати свою діяльність, навчити самоаналізу, рефлексії, презентації своєї діяльності; пошуку потрібної інформації, виокремленню та засвоєнню необхідного знання; практичному застосуванню знань, умінь, навичок у різноманітних, у тому числі й нетипових, ситуаціях; вибору, освоєнню та використанню адекватної технології створення проекту; стимулюванню прагнення до професійного самовдосконалення.

Цю технологію застосовуємо під час проведення останнього за планом лабораторного заняття з «Основ педагогічної майстерності». Зміст пари відображає зміст всіх лабораторних занять з вивченого курсу. Ця технологія поєднує дослідницькі, ігрові, інформаційні, прикладні проекти. Проходить у різних формах, наприклад: «Телеканал «Вчитель ТВ», «Швидка педагогічна допомога».

Проект організовується та здійснюється усіма групами студентів 4 курсу інституту філології і журналістики. Кожний студент отримує певну роль, завдання з виконання проекту розподіляються між членами групи. Загальне керівництво проектом здійснює окрема група студентів. Виступ кожної групи – сюрприз для інших учасників проекту. Результативність використання цієї технології свідчить про її доцільність. Студенти отримали задоволення, коли під час вивчення дисципліни «Педагогіка інновацій у вищій школі» була запропонована ділова гра: «Конкурс проектів: інноваційний освітній заклад».

Мета гри – сприяти розвитку в студентів умінь генерувати інноваційні ідеї, розробляти, публічно представляти і захищати їх.

Магістрам пропонується взяти участь у конкурсі грантів на кращий проект інноваційного освітнього закладу. Це може бути проект ліцею, вишу, університетського комплексу, навчально-науково-виробничого комплексу, центру професійної освіти, інституту дистанційної освіти тощо. Найголовніше – продумати, у чому буде полягати інноваційність, відмінність цього навчального закладу від існуючих.

Організаційний етап: вибираються члени експертної ради, які будуть оцінювати заявки на отримання гранту (3 особи). Їм необхідно розробити критерії оцінювання запропонованих на конкурс проектів. Інші учасники розподіляються на проектні групи (по 5-7 осіб).

Перший етап: генерація ідей. У кожній проектній групі проводиться «мозковий штурм», обговорюються ідеї, і вибирається варіант кращого інноваційного освітнього закладу. При написанні заявки для участі в конкурсі членам проектної групи необхідно розкрити наступні положення: визначити тип навчального закладу; уточнити, для якої категорії учнів створюється; сформулювати головну мету навчального закладу; дати характеристику основним напрямкам діяльності освітнього закладу; охарактеризувати форми і домінуючі методи навчання; визначити систему управління; указати джерела додаткового фінансування (крім бюджетних).

Другий етап: презентація проекту. Лідер від кожної проектної групи знайомить присутніх з ідеєю створення інноваційного освітнього закладу. Його завдання – чітко пояснити, в чому полягає інноваційність проекту, розкрити основні положення, за якими заявка буде оцінюватися експертами (після презентації вона подається в експертну раду), а також зацікавити присутніх своєю ідеєю. Після закінчення всіх виступів експерти оцінюють проекти у відповідності з визначеними критеріями; визначають переможця, який отримує великий «грошовий грант» на реалізацію ідеї.

Третій етап: проведення прес-конференції. Переможців конкурсу запрошують на прес-конференцію для відповіді на питання журналістів. Роль журналістів виконують учасники переможених команд. Кожен з них вирішує, яке друковане видання або канал телебачення він представляє. Роль ведучого прес-конференції грає один з представників експертної групи. Перед початком прес-конференції всі отримують рекомендації щодо формулювання запитання і відповіді.

«Журналісти» зобов'язані назвати те видання, яке представляють, чітко сформулювати питання, не ставити відразу

декілька питань, не приймати участь у суперечці, оскільки формат прес-конференції передбачає дискусію. Автори проекту повинні довести його інноваційність, відповідати на запитання «журналістів», наводити переконливі аргументи. Після того, як всі питання закінчаться (кожен журналіст повинен поставити як мінімум одне запитання), журі підводить підсумки, визначає самого активного і професійного журналіста. На занятті бажано використовувати відеотехніку; при перегляді запису гри звернути увагу студентів на їхню типову поведінку як у процесі групового генерування ідей, так і при публічному виступі.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що проектна діяльність – це дидактичний засіб розвитку, навчання і виховання, що дозволяє формувати й розвивати специфічні навички проектування. Впровадження в навчально-виховний процес університету методу проектів є необхідною умовою, що дозволить зробити цей процес результативним, захоплюючим та ефективним.

Отже, використання нетрадиційних педагогічних технологій може суттєво змінити навчальний процес, дозволить вирішити багато проблем розвиваючого, особистісно-орієнтованого навчання, диференціації, формування індивідуальної освітньої перспективи студентів.

4.2. Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів під час практичних занять з педагогіки (В. Каплінський)

Загальнопедагогічні уміння та навички, які є затребуваними в умовах подальшої професійної діяльності майбутнього педагога, переважно формуються, окрім педагогічної практики, під час практичних і лабораторних занять, які є обов'язковим компонентом процесу навчання у вищій школі. В Законі України «Про вищу освіту» [367], а також у документах МОН України, які стосуються організації навчального процесу у вищих закладах освіти, практичним заняттям називається така форма навчання, при якій організовується детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формуються вміння і навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентами завдань репродуктивного, пошукового та творчого характеру. Термін «практичне заняття» походить від грецького «*praktikos*», що означає *діяльний*. Вже само значення цього слова говорить про те, що не можна головною функцією цієї важливої організаційної форми навчальної діяльності, як це нерідко буває на практиці, звужувати лише до відтворення та повторення теорії.

Зміст та загальні вимоги до організації практичних занять розглядали автори посібників з педагогіки вищої школи А. Алексюк [10], С. Вітвіцька [56], А. Кузьмінський [176], З. Курлянд [230], Т. Туркот [302; 301] та ін. Особливості методики проведення практичних занять були предметом розгляду авторів посібників з методики викладання у вищій школі: О. Антонова [11], Л. Білан [30], М. Волошин [57], О. Дубасенюк [99], О. Крикун [168], О. Малихін [196], В. Нагаєв [207] та ін. Не залишили поза увагою цю важливу форму організації практичної діяльності студентів, характеризуючи сучасні технології навчання та виховання, І. Дичківська [97], А. Нісімчук [211], О. Мороз [231], Є. Подольська [241] та ін. У підручниках та навчальних посібниках цих авторів визначено цілі та завдання практичного заняття як форми організації навчання у вищій школі. Так, З. Курлянд відводить аудиторним практичним заняттям провідну роль у застосуванні набутих знань на практиці, вважаючи їх логічним продовженням роботи, розпочатої студентом на лекціях. «Якщо лекція закладає основи наукових знань в узагальненій формі, то практичні заняття мають на меті розширити, уточнити ці знання, виробити професійні навички» [230]. Т. Туркот [302] визначає наступні завдання, на вирішення яких орієнтовані практичні заняття:

- поглиблення, закріплення і конкретизація знань, отриманих на лекціях і в процесі самостійної роботи;
- формування практичних умінь і навичок, необхідних в майбутній професійній діяльності;
- розвиток умінь спостерігати та пояснювати явища, що вивчаються;
- розвиток самостійності.

Погоджуємось з твердженням цих науковців про те, що практичне заняття не може бути успішним без ґрунтовної підготовки з боку викладача та студентів, а також таких його традиційних складників, як вступне слово викладача, актуалізація теоретичних відомостей з теми, чітко продуманих педагогом проблемних питань, підведення підсумків заняття, об'єктивного оцінювання навчальних досягнень студентів, цікавих завдань на самостійну роботу тощо.

Нижче подаємо узагальнену інформацію названих вище науковців щодо функцій практичних занять, які :

- забезпечують поглиблення одержаних на лекціях та в процесі самостійної роботи теоретичних знань, переконують студентів у їх необхідності;
- формують уміння і навички їх практичного застосування;
- сприяють розвитку наукового мислення та мови студентів;
- допомагають ілюструвати теоретичні положення самостійно підібраними прикладами;
- дають змогу перевірити навчальні досягнення студентів і оперативно забезпечувати зворотній зв'язок;
- узагальнюють та систематизують набуті знання;
- створюють студентам сприятливі умови для прояву пізнавальної самостійності, активності та ініціативи.

Наша мета полягає не лише у визначенні вимог до підготовки і проведення практичних занять, їх ролі, значення у професійному становленні майбутнього вчителя, функцій, особливостей та методики проведення. Нам важливо визначити й ті чинники, що сприяють закріпленню теоретичних знань та формуванню необхідних вмінь та навичок у студентів, зокрема з дисциплін педагогічного циклу.

Досить поширена тенденція вивчення навчальних дисциплін у вищому навчальному закладі на рівні засвоєння та відтворення основних теоретичних положень та практичних рекомендацій. Цілі вивчення окремих дисциплін чисто прагматичні : відповісти на семінарі, заробити бали, успішно скласти екзамен. Такі знання не

стають керівництвом до практичних дій, регулятором професійно-педагогічної діяльності майбутнього спеціаліста.

Плідність практичного заняття залежить від успішності реалізації його основних функцій, найважливіша з яких полягає в *розвитку інтелектуальних здібностей та мислення, навичок розумової праці* студентів. Часто головна увага на практичному занятті звертається на відтворення засвоєних знань: виступи з визначених питань, доповнення, знову виступи та доповнення. І заняття нерідко перетворюється, за словами педагога-новатора Є. Льїна, «в монологи глухих».

Багато студентів не обтяжують себе розумовою діяльністю на практичному занятті. Вони схожі на спортсменів-любителів, які носять красиву форму, роблять розминку, але уникають гранично складних вправ, розрахованих на певні розумові зусилля, без яких розумовий ріст, як і спортивний, неможливий. Розумові здібності, як і м'язи, розвиваються лише в процесі виконання вправ та їх поступового ускладнення.

У художньому фільмі про американську школу режисерів Дона Сімсона та Джері Брукхаймера «Небезпечні думки, або Вчитель спеціального призначення» вчителька звертається до учнів: «Моя головна мета – навчити вас думати. Мозок – це також м'яз. І щоб бути сильним, могутнім, треба тренувати його. Кожен новий факт, кожна нова ідея допомагає вам розвивати новий м'яз. І ці м'язи роблять вас по-справжньому сильними. Це ваша зброя! В цьому неспокійному світі я хочу озброїти вас. Якщо до кінця року ви не станете розумнішими, кмітливішими, спритнішими, ви нічого не втратите. А якщо ви станете такими, ви матимете в своїх руках цінну зброю».

Цілком зрозуміло, що одна з основних функцій практичного заняття – *залучення студентів до активної практичної діяльності*. Однак слід пам'ятати про те, що операційна включеність у діяльність сама по собі не забезпечує реальну особистісну включеність в неї. Неправильно вважати, що достатньо залучити студентів до діяльності, а далі все піде само собою. Це стане можливим лише тоді, коли завдання, які ставить викладач на практичному занятті, усвідомлюються студентами, переходять в їх внутрішній план і стають особистісними. З іншого боку, необхідно пам'ятати і про те, що зовнішня активність студентів на заняттях ще не є показником їх пізнавальної активності. Під зовнішньою пасивністю може приховуватись інтенсивна внутрішня активність (робота інтелекту, емоцій, почуттів).

На практичних заняттях мають бути створені умови для *дієвості* науково-теоретичних та операційних знань, здобутих у процесі

самостійної підготовки, та надання цим знанням *гнучкого, діяльниого характеру*.

Враховуючи положення про те, що навчання – це не лише передача знань, а перш за все, спілкування, комунікація (Б. Ананьєв) і найсучасніші методи навчання та виховання спрацьовуватимуть лише тоді, коли будуть *комунікативно забезпечені*, одним з важливих напрямків діяльності викладача є орієнтація на комунікативне забезпечення як методів навчання, так і методів виховання з метою більш успішного включення студентів у практичну діяльність.

Наприклад, якщо на лекціях з педагогіки розкривається сутність проблемних методів навчання, дається їх класифікація, то на практичних заняттях студент повинен вміти потенційну проблемну ситуацію перетворити в реальну, тобто *комунікативно* забезпечити частково-пошуковий метод навчання. Роль викладача полягає в тому, щоб допомогти студентам збагнути суть проблемної ситуації, викликати бажання її розв'язувати, розгорнути та спрямувати за допомогою навідних питань та аналогій на правильний шлях розв'язку, визначити оптимальний варіант її вирішення.

Виходячи з того, що здібності є внутрішніми умовами для формування педагогічних вмінь, які, в свою чергу, забезпечують успішність основних компонентів професійної діяльності, одним з важливих завдань практичного заняття є його спрямування на *розвиток здібностей* майбутнього педагога (конструктивних, прогностичних, організаторських, комунікативних, перцептивних, сугестивних, аналітичних та інших).

Отже, практичні заняття з педагогічних дисциплін мають виконувати такі основні функції: поглиблення знань; закріплення та конкретизація знань, отриманих на лекції та в процесі самостійної роботи; систематизація знань; розвиток навичок самостійної роботи; формування вмінь та навичок, необхідних у майбутній професійній діяльності; розвиток умінь формулювати і відстоювати власну думку.

Одна з важливих функцій практичного заняття, яка часто залишається поза увагою викладачів, – *виховна*. Виховна функція заняття реалізується через: зміст; особистість педагога; організацію навчання (якщо педагог зібраний, організований, стриманий, відповідальний – це стає прикладом для наслідування); вибір методів і прийомів навчання.

Необхідно, щоб виховна функція була реалізована непомітно, органічно вплітаючись у зміст заняття. Штучні виховні моменти, як правило, не забезпечують її успішної реалізації.

Пошук умов підвищення результативності практичного заняття здійснювався нами у двох напрямках: впровадження інноваційних та вдосконалення традиційних методів навчання, спрямованих на досягнення їх ефективності. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, вивчення досвіду викладачів вищої школи та багаторічного власного досвіду роботи у ЗВО було виокремлено ті педагогічні умови, які забезпечують ефективність практичних занять, сприяючи формуванню загальнопедагогічної компетентності сучасного педагога.

Одна з найважливіших умов результативності практичного заняття у сучасному вищому навчальному закладі – *чітке визначення його цілей* в контексті становлення європейського простору вищої освіти та орієнтація викладача на їх досягнення. Однак досить часто мета (те, ради чого, або уявний кінцевий результат діяльності) залишаються поза увагою викладача. Важливість цього компонента діяльності підкреслюється у висловлюваннях відомих філософів, які набули афористичного характеру:

- *Істина засобу полягає в його адекватності цілі (Ф. Гегель).*

- *Ціль тільки тоді може бути досягнута, коли вже заздалегідь сам засіб наскрізь просякнутий самою природою цілі (Ф. Лассаль).*

Якщо студенти приходять на заняття з негативною установкою, необхідно частину інформації спрямувати на те, щоб змінити установку, тобто вплинути на поставлені ними фільтри системи сприйняття, послабивши їх. У наш час (час інформаційного буму) зацікавити студентів звичайною академічною інформацією досить важко. Викликати інтерес до такої інформації можна лише тоді, коли сильно здивуєш.

Досвідчений викладач вмє так організувати справу, що в ході пізнавальної діяльності виникають і вирішується протиріччя, а не видаються інформативно готові положення, які лише залишається брати до відома, фіксувати, запам'ятовувати. Останнє нудно. І це зрозуміло, адже рушійними у пізнанні, як і в будь-якому розвитку взагалі, є не зовнішні, а внутрішні протиріччя. Вирішення внутрішніх протиріч якраз і викликає задоволення від роботи. Такий метод хороший тим, що створює враження, нібито студент доходить до всього сам [36, с. 259].

Успішність реалізації мети практичного заняття передусім залежить від *мотивації*, комплексу властивих студенту мотивів, які спонукають і спрямовують його пізнавальну діяльність. Мотиви

розподіляються на зовнішні та внутрішні. Зовнішні мотиви – це спонукання, які знаходяться за межами діяльності (сама навчальна дисципліна мені не подобається, але я відвідаю заняття, керуючись почуттям колективізму, почуттям обов'язку, бажанням підтримувати добрі стосунки з викладачем, небажанням викликати незадоволення з боку викладача, який веде даний предмет та ін.). До внутрішніх мотивів належать спонукання, які спрямовані на саму навчальну дисципліну та діяльність з її вивчення. Вони виникають, якщо пізнавальна діяльність викликає у студентів позитивні емоційні переживання.

Провідним внутрішнім мотивом виступає *інтерес* до дисципліни, яка вивчається. Його наявність є однією з головних умов ефективності навчальної діяльності та свідченням її правильної організації. На думку видатного психолога М. Мясіщева, інтерес є «одним із найважливіших і найпотужніших імпульсів людської діяльності» [204, с. 12]. Все, що сприймається в стані зацікавленості, засвоюється швидше і продуктивніше, оскільки інтерес активізує розвиток розумових здібностей, які забезпечують успішність засвоєння матеріалу. Тому головна мета викладання будь-якої навчальної дисципліни, зокрема педагогіки, – викладаючи, викликати інтерес до неї. Це вимагає від викладача наповнення її таким змістом, який би приваблював студента, а не був розрахований лише на потреби науковців у збільшенні кількості публікацій. Мова не йде про популізм і «розважаловку», а про серйозний підхід до формування змісту, насамперед, підручників та посібників, а також дидактичного забезпечення навчальних занять.

Необхідно створити умови, коли студенти самі відкривають для себе красу і привабливість навчальної дисципліни, коли інтерес не привноситься ззовні, а виникає «з середини». Саме тому надзвичайно важливою умовою формування інтересу до навчального курсу є серйозна робота над його змістом.

Основним фактором, що сприяє виникненню та формуванню інтересу студентів до змісту практичних занять є *тісний зв'язок навчальної дисципліни з життям*. У зв'язку з цим ставлення, наприклад, викладача педагогіки до педагогіки має бути не як лише до навчальної дисципліни, в результаті вивчення якої необхідно сформувати певні знання та уміння. Дуже важливо бачити в педагогіці дисципліну, яка приховує великі потенціальні можливості для впливу на мотиваційно-ціннісну сферу особистості, для спонукання до самовиховання і професійного самовдосконалення.

Сферою застосування педагогіки має бути не лише педагогічний процес: викладач повинен бачити її у повсякденному житті. Лише

тоді він зуміє наповнити життям саму науку, зробити її життєво значущою і підвести студентів до усвідомлення необхідності опанувати її, тобто сформувавши потребу в оволодінні педагогікою.

Якщо педагогіка наповнюється життям, до неї виникає інтерес, який переходить у потребу, що є джерелом активності; потреба породжує бажання, активізує волю і пробуджує здібності, які так і можуть залишитись дремаючим потенціалом. Ключовим елементом цього логічного ланцюга є інтерес – своєрідний екран, який, сприймаючи зовнішній вплив, відкидає його на мотиваційне поле.

Не менш важливим є *тісний зв'язок теорії з практикою*. З позицій діяльнісного підходу актуально усвідомлюється і викликає інтерес тільки той зміст, який займає абсолютно визначене місце в діяльності. А. Леонт'єв стверджував: щоб певний зміст був достатньо усвідомлений учнем, потрібно поставити перед ним завдання так, щоб цей зміст став предметом його діяльності [181, с.16]. Логічним продовженням цієї думки є теза Н. Талізініної: для засвоєння будь-яких знань необхідно заздалегідь спланувати ту діяльність, основою якої вони виступають і яка забезпечує досягнення тих цілей, заради яких створюється засвоєння цих знань. Відсутність піклування про діяльність, адекватну цілям освіти та специфіці засвоєваних знань, є одним із головних недоліків сучасної освіти [293, с. 36]. Зв'язок між теорією і практикою має забезпечуватись ще на початковому ознайомленні студентів з навчальним матеріалом. Вже на лекції потрібно створювати умови для функціонування знань, для переводу їх в особистісний план, бачення їх смислу.

З іншого боку, це породжує інтерес до заняття, який прискорює набуття практичних умінь, оскільки активізує здібності, які є внутрішніми умовами успішного формування вмінь. Тому в методичному арсеналі викладача має бути безліч різноманітних методів та прийомів, які допомагатимуть йому не тільки викликати інтерес, а й підтримувати його. Одним з досить дієвих методів є *ситуативний метод*, який передбачає реалізацію освітнього та виховного потенціалу педагогічних ситуацій.

Про його значення красномовно говорять наступні афоризми: *«Розум розвивається в дії, а дія для розуму лише там, де вибір (С. Соловейчик); «Майстер не вчить, створює ситуації» (давня мудрість); «Освіта – це вміння правильно діяти в будь-яких життєвих ситуаціях» (Джон Хібен).*

Використання ситуативного методу в різних його варіаціях та в комплексі з іншими методами допомагає: організувати чітке бачення проблеми, що розглядається на практичному занятті; загострити та

підтримати до неї інтерес, зберегти пошукову домінанту; посилити пізнавальну, виховну та розвиваючу функції педагогічних ситуацій.

Можливості проблемної педагогічної ситуації, організованої викладачем на занятті, при всій її емоційній насиченості і особистісній значущості, можуть бути нереалізованими, якщо вони не підкріплюються відповідною формою спілкування, тобто при її недостатньому комунікативному забезпеченні. Проблемна педагогічна ситуація (ситуація «всередині ситуації») обов'язково повинна припускати ситуацію комунікативну (ситуацію «навколо ситуації»), на основі якої виникає взаємодія. По відношенню до першої друга носить інструментальний характер.

Комунікативне забезпечення процесу розв'язання педагогічних ситуацій сприяє реалізації потенційних можливостей проблемної педагогічної ситуації (ситуації «в собі») в плані розвитку педагогічних здібностей, піднімаючи цей процес до рівня діалогічних відношень і звільняючи його від формалізму, який, як правило, виникає на ґрунті академічних, чисто суб'єкт-об'єктних відносин, не пронизаних міжособистісними. Сама по собі проблема, запропонована ззовні, навіть дуже цікава і актуальна, може так і залишатися проблемною «у собі», не реалізувавши розвиваючих функцій, про що свідчать результати багаточисленних спостережень за діяльністю викладачів.

При підготовці викладача до практичного заняття обов'язково потрібно сформулювати цікаві *проблемні запитання*, оскільки проведені дослідження показують, що 80% запитань педагогів вимагають тільки механічного відтворення завченого. Саме проблемні запитання є основною рушійною силою, проблемно-пошукового навчання. Вони бувають таких різновидів.

1. Запитання, в яких відбувається *зіткнення протиріч*. Перш за все, між старими уявленнями і новими знаннями.

2. Запитання, які активізують розумову діяльність, вимагаючи *встановити схожість і відмінність*.

3. На встановлення *причинно-наслідкових зв'язків*.

4. Запитання, де потрібно здійснити *вибір на основі співставлення різних варіантів*. Навіть при вивченні напам'ять вірша, чому б не пропонувати не один для всіх, а кілька на вибір з метою посилення мотивації.

5. Запитання, які спрямовують думку на *відкриття нових знань*, або нових способів дій («докажіть по-іншому»).

6. Запитання, що вимагають *виправлення помилок*. Це один з методів навчання, що використовує Ш. Амонашвілі, граючи роль «розгубленого вчителя». Наприклад, *уяви собі, що ти редактор і*

відповідаєш за випуск чергового номеру газети, а в текст вкралася помилка, знайди її і виправ.

Наведемо кілька прикладів проблемних питань з педагогіки.

1. Чим відрізняються гуманні почуття від егоцентричних?

Егоцентричні почуття не є гуманними, оскільки вони спрямовані не на ближнього, а на себе (я не співчуваю іншій людині, а переживаю тому, що зі мною в майбутньому це також може трапитись). Ситуація, де потрібно співчувати іншому, є лише приводом занепокоїтися про себе. Точно так, як мотивом гарного вчинку може бути бажання схвалення, а не потреба.

2. Як ви розумієте твердження В. Новосельського з його книги «Професія: вчитель фізичної культури» (К., 1991, с.13) : «...робота вчителя фізичної культури (як і робота вчителів інших предметів) є головним чином розумовою?»

3. Чи правий Ш. Амонашвілі, протиставляючи авторитарний підхід гуманному? А хіба авторитарний підхід не може бути гуманним?

4. На позиціях якої моделі виховання стоїть вчитель літератури, який перед тим, як задати вивчити напам'ять певний вірш, пропонує вибрати з трьох той, який подобається найбільше?

5. Коли авторитарність, вимогливість, суворість викладача викликають до нього позитивне ставлення студентів?

6. Який принцип виховання поєднує в собі елементи двох протилежних стилів спілкування: авторитарного і демократичного?

Відповідь: принцип поєднання поваги до вихованця з розумною вимогливістю до нього.

7. При застосуванні якого методу проблемного навчання викладач може покинути на деякий час аудиторію в надії на те, що процес навчання не буде призупинено?

Відповідь: проблемно-дослідницького методу.

8. Для чого потрібно знати різницю між навчанням та вихованням, вихованням у широкому та вузькому розуміннях?

9. С. Соловейчик говорив, що так звана «аспектна» педагогіка з її пресловутими «видами» (розумове, моральне, естетичне, екологічне і т.д.) вже стає пережитком минулого. «Виховання завжди одне: духовне. І в ньому всі види і аспекти». Чи поділяєте ви його думку?

Важливим фактором успішності практичного заняття є *особистісний фактор*. Інтерес до навчальної дисципліни (як умова якості навчання) досить часто починається з інтересу до викладача. Наївно чекати, що педагога будуть слухати на лекціях, проявляти пізнавальний інтерес на практичних заняттях, якщо він не буде цікавим студентам, як особистість.

Готуючись до практичного заняття, викладач вищої школи в жодному випадку не має залишати поза увагою *побудову та композиційну оформленість* практичного заняття. Значення даного фактору проілюструємо короткими уривками з книги «Герой нашого уроку» відомого педагога-новатора Є. Льїна, які є однаково важливими не лише для шкільного уроку, а і для практичного заняття у ЗВО. «Одна з проблем уроку – проблема р а м к и: початку і закінчення, тобто підсумку. Інакше анархічне «шумімо, браття, шумімо» начисто перекреслить навчально-цільове. Перше слово зазвичай за вчителем. Його сірник запалює вогнище, і потрібно знати, з якого боку піднести його, щоб негайно отримати вогонь. А там вже від гілочки до гілочки піде полум'я, підхоплене вітром колективного інтересу. Проте не початок, а кінець в найбільшій мірі дає відчуття справжнього уроку» [126, с. 196].

«Важливо не в чому, з чим і яким прийдете, а що скажете на початку. Старт повинен бути ідеальним. Деякі огріхи допустимі на дистанції, але не на старті і фініші» [126, с. 137].

«Ввійти, вбігти, ввірватись в клас, божевільно подивляючись на годинник (вкластись би!), уміє кожен. «Де крейда, де ганчірка, хто черговий? Щоденник!» – так нерідко починаємо урок. Мимовільно згадуються слова шолоховського Давидова: «Сам псих і інших психами робиш». З'явитися – це не ввірватись, а інтригуючи увійти! Так, щоб урок став бажаною зустріччю, а не схожою на вчорашню і ту, що буде завтра. З'явитися – це завжди чимось дивувати. Не краваткою, звісно ж, новою зачіскою чи чим-небудь ще, а якимось творчим прийомом, який відразу і всіх включає в роботу...» [126, с. 162].

Результативність практичного заняття обумовлюється урізноманітненням засобів, методів та прийомів, які використовує викладач ЗВО. Немає кращого методу повідомлення розуму знань, писав Д. Масквел, ніж методом передачі їх в можливо більш різноманітних формах [302, с. 53].

У наукових доробках вчених, коло інтересів яких пов'язано з методикою викладання у вищій школі, класифікують практичні заняття на основі домінуючого методу, який використовується для реалізації мети: практичне заняття-рольова гра, практичне заняття-ділова гра, проблемне практичне заняття, мікровикладання, аналіз педагогічних ситуацій, заняття-подорож, аукціон ідей та ін. Методика проведення цих занять описана в навчальному посібнику О. Дубасенюк та О. Антонової «Методика викладання педагогіки» [99, с. 84–106].

У навчальному посібнику Т. Туркот «Психологія і педагогіка вищої школи» [301] розглядаються найсучасніші *методи навчання* у ЗВО, які успішно можна використовувати для реалізації основних цілей та завдань практичних занять: мозкова атака, метод «635», метод Дельфи, метод синектики, метод вільних асоціацій, дидактична гра, «сананон-метод», метод кейсів, мікрОВикладання, ситуаційний метод, метод «Коло ідей», метод «Займи позицію», метод «Ток-шоу», метод «Ажурна пилка» [301, с. 367-409].

Серед прийомів зародження та підтримання інтересу до навчального матеріалу на практичних заняттях назвемо наступні:

- загострення протиріч між сформованими в життєвому досвіді невірними уявленнями та новими знаннями;
- вибір оптимального варіанту вирішення проблеми із кількох запропонованих;
- співставлення суперечливих точок зору, висловів, суджень;
- визначення причинно-наслідкових зв'язків;
- включення студентів у самостійний пошук "відкриття" нових знань;
- визначення спільного та відмінного між певними явищами та процесами;
- виправлення навмисних логічних та фактичних помилок;
- елементи несподіваності, інтриги, новизни;
- цікаві творчі дидактичні прийоми, ігри та їх урізноманітнення;
- елементи драматизації, метафори;
- образні порівняння, притчі;
- педагогічно доцільне використання аудіо та відео фрагментів.

До названих прийомів додамо *різноманітні форми завдань для опитування студентів* на практичному занятті як один із факторів підвищення його ефективності. Наведемо приклади із власного досвіду.

1. Викликаються два студенти. Наприклад, один пише на одній половині дошки етапи виховання, використовуючи лише опорні слова, другий – критерії вихованості. Завдання абсолютно рівноцінні. Наведемо зразок відповіді. *Етапи виховання*: 1) засвоєння; 2) внутрішнє прийняття; 3) перехід у переконання; 4) формування спрямованості. *Критерії вихованості*: 1) зовнішні (дії, вчинки); 2) внутрішні (моральні цінності); 3) ставлення; 4) зовнішній вигляд.

2. Замість трьох крапок вставити опорні слова, сутність яких відображала б закономірності виховання: *Результативність*

виховання залежить від:1)... ...; 2)... ...; 3)... ...; 4)... ... Зразок відповіді: 1)ставлення до вихователя; 2)організації спілкування; 3)узгодженості вимог; 4)активності його суб'єктів.

3.На початку заняття проводиться інтелектуальна розминка за пройденим матеріалом (мета полягає не стільки в контролі, скільки в мобілізації свідомості).

4.Два студенти по черзі називають певні поняття (наприклад, принципи навчання). Якщо студент назвав правильно – ставиться «+», якщо назвав неправильно або не назвав, ставиться «-».

5.Після вимоги викладача: закрити конспекти, підручники, відключити мобільні телефони – студенти тезисно формулюють на аркушах паперу те, що вони засвоїли з теми заняття.

6.Викладач заходить в аудиторію і одразу несподівано дає запитання з теми заняття, які потребують коротких відповідей.

7.На останньому занятті викладач називає теми попередніх занять і ключові положення кожної теми, а студенти паралельно здійснюють самооцінку своїх знань, ставлячи бали 0, 1, 2, 3, 4, 5 (якщо тему було пропущено, ставиться 0). Потім вибірково перевіряється об'єктивність оцінювання. Таку форму самооцінки можна застосовувати на кожному практичному занятті.

8.Оскільки вміння сформулювати запитання з теми є досить важливим критерієм її засвоєння, один із студентів групи попередньо отримує індивідуальне завдання: взяти на початку наступного практичного заняття інтерв'ю з теми заняття, задавши логічну продуману систему запитань тому, хто зуміє відповісти на них, або самому викладачу.

9.На попередньому занятті студентам повідомляється про конкурс на кращу презентацію наукових понять, що входять до змісту наступного заняття (принципів, методів, концепцій тощо). Викладач обов'язково знайомить з критеріями оцінювання презентацій: чітке та правильне розкриття сутності поняття; вдала ілюстрованість (прикладні, афоризми, відеоситуації, метафори, ситуації з практики роботи, з художньої літератури тощо); лаконічність; впевненість; чіткість та виразність мовлення; здатність викликати інтерес та забезпечити контакт з аудиторією.

10.Підготувати відповідь у формі подорожі, наприклад, країною концепцій виховання або психологічних теорій розвитку особистості, методів виховання, образно розкривши сутність понять.

11.Логічно завершити таблицю на узагальнення та систематизацію знань з теми чи розділу.

12.Наповнити таблицю, спрямовану на узагальнення та систематизацію знань, відповідним змістом.

13. Розкрити (усно або письмово) педагогічний зміст цитати чи афоризму з теми практичного заняття.

14. Підібрати цитати відомих педагогів або афоризми, які розкривають чи ілюструють ті чи ті теоретичні положення теми практичного заняття.

15. Студенти попередньо отримують завдання: до наступного практичного заняття сформулювати п'ять запитань (бажано проблемного характеру). Запитання мають бути чітко сформульовані, конкретні. Студенти отримують установку, що цікаві запитання можуть виникнути лише за умови використання додаткової літератури.

16. На практичному занятті проводиться конкурс на найзмістовніше, найцікавіше і найдотепніше запитання.

17. Скоротити визначення певного поняття з теми заняття, яке дається в підручнику або в посібнику, не змінивши і не звузивши його сутності.

18. Дати поради від імені певного педагога-новатора (Є. Львіна, Ш. Амонашвілі, В. Шаталова): наприклад, як забезпечити пізнавальну активність учнів на уроці (п'ять порад), дотримуючись таких критеріїв: спрямованість на результат, стислість, лаконічність у формулюванні.

19. Письмове опитування, яке передбачає взаємоперевірку на основі чітко визначених критеріїв.

20. У кінці практичного заняття викладач звертається до студентів (вибірково) з запитанням: що було не зрозуміло і стало зрозуміло в процесі заняття?

21. Завдання студентам напередодні практичного заняття: уявіть, що у вас є заповітна записна книжка, куди ви записуєте надзвичайно важливі для вас думки, афоризми. Випишіть до наступного заняття п'ять цікавих думок, афоризмів, крилатих фраз, що відображають зміст практичного заняття (наприклад, з теми «Сутність процесу виховання» або «Вчитель як організатор педагогічного процесу»), скориставшись додатковою літературою.

22. Написати педагогічну казку, героями якої були б, наприклад, принципи виховання або методи навчання, відобразивши метафорично їх сутність. Або написати педагогічну казку, героями якої виступають основні поняття, наприклад, теорії виховання: психологічні механізми, закономірності, принципи, методи, прийоми виховання (після вивчення відповідного розділу педагогіки). Обов'язкова умова: образно передати їх сутність і показати взаємозалежність між ними.

23. На практичному занятті студентам дається десять суджень з теми заняття, в яких загалом допущено дев'ять помилок (може бути, наприклад, три помилки в одному судженні). Завдання: хто швидше їх знайде і виправить (усно, письмово).

24. Форми розминки на початку практичного заняття з метою перевірки знань студентів: 1) студент дає запитання аудиторії, називаючи спочатку прізвище того, хто буде відповідати; 2) студенти дають запитання один одному, також називаючи спочатку прізвища; 3) викликаються по одному студенту з кожного ряду. Один одному дають п'ять запитань. За кожну правильну відповідь нараховують один бал (5 питань – 5 балів); 4) студенти задають по одному запитанню викладачу.

25. Напередодні практичного заняття студенти отримують певні методичні ролі: «спонсор знань» (добре підготовлений студент, до якого можна звернутись з будь-яким запитанням з теми заняття); «зв'язківець» (студент, який встановлює зв'язок між спорідненими темами двох розділів, наприклад, між принципами виховання і принципами навчання, або етапами виховання та етапами навчання); «аналітик» (аналізує хід заняття, визначає недоліки, підводить підсумки); «оцінювач» (уважно слідкує за активністю студентів і ставить бали, які оголошує в кінці заняття).

26. Інколи на занятті необхідно акцентувати увагу на певних важливих положеннях, однак обмежені часові рамки цього не дозволяють зробити. Щоб звільнити час для такої роботи і поставити бали, викладач звертається до студентів із запитанням: «Хто відчуває себе готовим на «5»? на «4»? на «3»? Спасибі. Я вам поставлю ці бали, оскільки нам необхідно з'ясувати сутність досить важливих положень. На наступному занятті запропоную вам коротенький тест, який виявить об'єктивність самооцінки. Бали за тести поставлю поряд з балами самооцінки. Ви мене приємно здивуєте лише тоді, коли бал за тести буде вищий за поставлений вами бал.

27. Існує унікальний, досить оригінальний і цікавий довідник із точних наук, складений із шпаргалок студентів, який відрізняється не лише лаконічністю, а й оригінальними схемами. З огляду на це, студенти отримують аналогічне завдання: підготувати з теми практичного заняття шпаргалку. На занятті проводиться конкурс шпаргалок, які оцінюються за критеріями: а) повнота змісту; б) вміння визначити його ключові моменти; в) логічний зв'язок між окремими компонентами; г) лаконічність; д) мовна грамотність.

28. Щоб не знизити коефіцієнт корисної дії важливого практичного заняття, викликавши не підготовлених до нього студентів, викладач на початку заняття пропонує студентам так

званий «лист захисту». В нього на перерві перед заняттям кожен непідготовлений студент може вписати своє прізвище без пояснення причин і бути впевненим, що його сьогодні не запитають. Це звільняє непідготовлених студентів від напруження і страху та допомагає сконцентрувати їхню увагу на змісті заняття. Однак викладач попереджає, що такий лист на наступному занятті не працює.

29. Рольова гра «Дискусія у навчальному процесі». Проводиться з метою формування власної критичної позиції студентів. Умова застосування: проблемний зміст заняття (має бути тема, яка передбачає суперечливі точки зору, різні погляди вчених відносно тих чи інших наукових положень). Мета рольової гри – стимулювати інтелектуальну діяльність, розвивати критичне мислення, обґрунтовувати власну позицію. Студентам групи даються в певні ролі: *доповідач* або *переконуючий* (отримує завдання зробити повідомлення, побудувавши його так, щоб воно мало форму переконування з певною аргументацією); *спростовувач* (не погоджується з аргументами попередника і спростовує їх, висловлює аргументи протилежного характеру); *провокатор* (задає каверзні запитання з приводу доповіді з ціллю поставити доповідача в глухий кут), можливо цю роль делегувати двом провокаторам; *білий опонент* (прослухавши доповідь має відмітити її позитивні сторони щодо змісту, форми, повноти, переконливості тощо); *чорний опонент* (має назвати негативне у доповіді), на цю роль може бути запропонований лише студент з достатнім рівнем критичного мислення; *оцінювач* (повинен дати оцінку, як студенти впорались з поставленими завданнями); *керівник дискусії* (розподіляє ролі, слідкує за їх дотриманням, підводить підсумки, аналізує); якщо є в групі *художник*, він має зобразити весь процес у малюнках і продемонструвати їх.

Всі інші діляться на дві групи: 1) *прибічники* доповідача, які розділяють і всіляко підтримують його позицію; 2) *опозиція*: студенти, які підтримують опонентів доповідача.

Проводячи таку рольову гру, необхідно застерегти студентів від можливих помилок в ході гри: білий і чорний опоненти мають аналізувати доповідь, відмічаючи її позитивні та негативні сторони, а не доповнювати самої доповіді; оцінювач оцінює не стільки зіграну роль, скільки зміст виступу.

30. На практичному занятті викладач попереджає, що перекличку буде робити в кінці заняття. Студент навіть може отримати «Н» або «О», якщо був присутній на парі, але не проявляв активності, був пасивним, заважав. Одночасно в процесі переклички

викладач виставляє бали за активність студентів. Така форма дозволяє оцінити всіх студентів, нікого не пропустивши.

Окремо вважаємо доцільним зупинитись на нетрадиційному підході до проведення першого практичного заняття. Як і перша лекція, перше практичне заняття (оскільки воно найважливіше) повинно бути інтригуючим, неочікуваним. Щоб студенти чекали не його закінчення, а початку нового заняття. Власний досвід викладання педагогіки доводить, що найуспішнішим було перше практичне заняття, яке передувало лекціям. Викладач індивідуально звернувся до студентів з педагогічними ситуаціями, поставивши майбутніх педагогів в певні ролі: *«Ви батько дорослого сина, який з причин нерозділеного кохання задумав ...»*; *«Ви слідчий, який хоче отримати важливу інформацію від свідків...»*; *«Ви студент-практикант, який проводить свій перший урок у десятому класі, і раптом...»*; *«Ви молодий педагог, прийшовши на перший урок і відкривши двері у 9- А, ...»*; *«Ви викладач вищого навчального закладу. Одного разу на вашій лекції студенти ...»*.

Кожна ситуація супроводжувалась завданням: змоделювати способи виховного впливу. *«Вони і є предметом нової для вас науки, – продовжував викладач, яку ви почнете вивчати через тиждень на теоретичному рівні. Мета сьогоднішнього заняття – переконатися у необхідності цієї науки. Саме вона дає ключ до педагогічно доцільної поведінки у подібних ситуаціях, оскільки, дає відповідь на питання: «Як впливати на людину?»*. Спочатку послухаємо ваші варіанти, проаналізуємо їх, а потім я продемонструю ті педагогічно доцільні способи впливу, які пропонує педагогіка – нова навчальна дисципліна. Я буду щасливим, якщо ви сьогодні переконаєтесь у тому, що ця наука потрібна не тільки педагогу, адже вплив однієї людини на іншу – це область не лише педагогіки, а й повсякденного життя в цілому».

Таке перше заняття з педагогіки, яке випереджає теорію, є цілком доцільним, логічним і виправдовує себе, оскільки з самого початку майбутні педагоги бачать життєву і практичну значущість нової дисципліни і чекають теорії, яка має дати їм в руки інструмент для здійснення ефективного впливу.

Про результативність такого підходу свідчить ще одна реальна життєва ситуація з досвіду роботи автора. Вона переконує в тому, що ідея подібного заняття може бути успішно адаптована до інших умов, навіть тоді, коли до педагогіки як науки сформувалось яскраво виражене негативне ставлення, що набуло форми відкритого її несприйняття.

Прийшовши до студентів-істориків на заміну, я одразу ж відчув негативне ставлення до педагогіки. Інтуїція мене не підвела: невдовзі залунали недобррозичливі репліки про Макаренка. Один хлопець, Олег, безумовний лідер групи, взагалі відмовився відповідати на питання семінару: «Мені це не потрібно. Це декларативні мертві знання. Яка з них користь?» Інші його підтримали.

У групі панувала цілковита свобода думок. То були часи перебудови, коли на кожному кроці чулись слова: «застій», «загнивання», «новаторство», «прискорення». Історики висловлювались так вільно, мабуть, ще й тому, що я прийшов до них на одне заняття і вони від мене жодним чином не залежали. Мої співрозмовники відкрито зізнались, що педагогіку називають зяблістикою (від прізвища доцента Зяблика, який читав в них цей курс). Я розумів причину такого ставлення, добре знаючи викладача, його професійний рівень, методичку викладання. Мій колега, наприклад, полюбляв питання типу: «Що таке вчитель?». Потрібно було відповідати абзацем на півсторінки з конспекту його лекції... Я дипломатично намагався переключити розмову з особистості викладача на зміст семінару, однак відчував, що і я для них був «зяблістом», оскільки також читав цей «нудний» предмет.

Як змінити ставлення студентів до педагогіки? Спочатку мені необхідно було змінити їхнє ставлення до себе, вплинути на лідера, паралельно переконати їх у тому, що педагогіка, яку вони вважали «декларативною мертвою наукою», насправді жива, цікава і необхідна. Далі пропонується варіант подальшої поведінки викладача педагогіки: «Досі я слухав вас. Уважно. Не перебиваючи. Дозвольте і мені тепер висловити свою власну думку. Мені сподобалась ваша відкритість, прямота. Я ціную це в людях. Хтось з великих говорив: «Спиратись можна тільки на те, що чинить опір». Я не сумніваюсь, що ви такі ж сміливі і в присутності викладача, якого я сьогодні замінюю (іронія). Однак ніколи не кваптесь з узагальненнями. Давайте спробуємо подивитись на педагогіку з іншого боку. Не така вона вже й декларативна і мертва, як вам здається. Щоб переконати в цьому, я хотів би поставити вас в умови, коли миттєво потрібно прийняти рішення. Хотів би чути від вас не **що** можна робити, а **як** потрібно діяти. Отож спробуйте знайти вихід.

Ви, Олеже, уявіть себе батьком дорослого сина, який мало не вкоротив собі віку... Ви, Андрію, поставте себе на місце слідчого, який має схилити людей до свідчення... Ви, Оксано, вже закінчили

університет, отримали диплом, потім захистили дисертацію і приходите на першу свою лекцію, скажімо, з новітньої історії, а один студент спить... Ви, Світлано, студентка-практикантка, проводите урок історії, і раптом учень зауважує, що на вашому столі лежить шпаргалка... Даю п'ять хвилин на роздуми, а потім ви маєте запропонувати оптимальний спосіб впливу. Згадайте: педагогіка і є наукою про способи впливу на людину. Спочатку я вислухаю вас, потім запропоную свої моделі можливої поведінки».

Я відчув, як щось змінилося, щойно почав призначати кожному із студентів індивідуальні завдання – дійсно цікаві та життєві. Коли дійшла черга звітувати до Олега, я настільки був здивований його варіантами розв'язання ситуації, що вмить пробачив йому злі репліки щодо Макаренка, доцента Зяблика та педагогіки взагалі. До кінця заняття залишилось кілька хвилин, і я сказав: «Скоро дзвоник. Ми з вами попрощаємось. А чи зустрінемося ще – не знаю. Крайні варіанти запропонував Олег. Кожен з них я хочу оцінити окремою п'ятіркою. Сьогодні у нас була особлива пара. І п'ятірки особливі. Хочу залишити їх у вашому журналі. Немає? Хай староста принесе». В аудиторії стояла тиша. Кілька хвилин мовчки чекали. Я згадав початок заняття. Тепер переді мною сиділи зовсім інші студенти.

Пройшло кілька років. Був червень. Після державних екзаменів я чекав маршрутне таксі. Зупинилась чорна іномарка, клацнули двері, і чоловічий голос, звернувшись по імені та по батькові, запросив мене сідати. У водіїві я одразу ж впізнав колишнього студента-історика Олега. Розмова почалась із запізнілого його вибачення. А дорогою ми згадували ту «пару», яка, за його словами, залишила світлий слід не тільки в пам'яті, але й в душі.

Таким чином, основними факторами, що забезпечують ефективність практичних занять з педагогіки є такі: зв'язок навчальної дисципліни з життям, не менш тісний зв'язок теорії з практикою, різноманітна побудова та композиційна оформленість практичного заняття, урізноманітнення методів та прийомів навчання, особистісний фактор, нетрадиційний підхід до проведення першого практичного заняття, на якому важливо дати мотивуючий поштовх до наступних занять.

4.3. Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення історії педагогіки (О. Акімова)

Важливу роль у формуванні загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів відіграє курс історії педагогіки. З метою підвищення його ефективності як засобу формування загальнопедагогічної компетентності студентів ми відповідно до принципів обґрунтованої нами концепції розробили навчально-методичний комплекс з історії педагогіки, який містить такі компоненти: навчальна програма [206], навчальний посібник [5], навчально-методичний комплект для модульно-варіантного навчання з педагогічних дисциплін [304], методичні рекомендації по розвитку творчого мислення майбутнього вчителя в процесі вивчення історії педагогіки [8].

Новизна розробленої змістової моделі полягала в тому, що нами були визначені принципово нові підходи до вивчення історії педагогіки. Ми виходили з того, що система формування загальнопедагогічної компетентності студентів у сучасних умовах повинна бути максимально зорієнтованою на становлення їхньої індивідуальності і розвиток творчого мислення, що неможливо без усвідомлення глибинних зв'язків педагогічних явищ у цілості й взаємодії. Але загальнопедагогічна підготовка студентів сьогодні характеризується певним функціоналізмом, який знайшов своє відображення в неузгодженості викладання різних дисциплін педагогічного циклу і суміжних наук. У результаті майбутні вчителі не отримують необхідної підготовки до реалізації цілісного педагогічного процесу.

Важливою передумовою для розв'язання вказаної проблеми має стати розробка нових дослідницьких підходів, здатних забезпечити теоретичну цілісність бачення світового історико-педагогічного процесу. Це, наприклад, цивілізаційний підхід (І. Колесникова, Г. Корнетов); цілісна інтерпретація історії педагогіки як єдиного світового педагогічного процесу, заснованого на загальнолюдських цінностях (О. Піскунов, О. Джуринський, В. Кларін, В. Петров); тенденція до посилення уваги на регіональні і національні історії освіти і педагогіки; розгляд історико-педагогічного процесу на основі зміни суспільно-економічних формацій (М. Константінов, М. Шабаєва, Є. Мединський); теорії, які орієнтують на соціокультурну та антропологічну інтерпретації історії педагогіки (Б. Бім-Бад, М. Богуславський, З. Равкін).

Тривалі пошуки в рамках цільової дослідницької програми допомогли нам дійти певних висновків. Перебудова змісту освіти вищої школи пов'язана з реалізацією двох найважливіших принципів: інтеграцію та диференціацію вивчення навчальних предметів. Обидва принципи передбачають у доступній для кожного формі поглибити та систематизувати знання студентів.

Історія педагогіки є однією з наукових дисциплін педагогічного циклу й одним із навчальних предметів у системі професійно-педагогічної освіти. Тривалий час історія педагогіки розвивалась по екстенсивному шляху, в основному за рахунок розширення фактографічної бази і тематичного діапазону історико-педагогічних праць, при незначному теоретичному їх поглибленні й ізоляції від суміжних наук. Результатом такого розвитку було, з одного боку, нагромадження великого за обсягом, але розрізненого матеріалу, а з другого – недостатнє теоретичне його засвоєння, відсутність узагальненого знання. Ці недоліки стали особливо помітні в останній час, коли домінуючої ролі у розвитку науки набули інтегративні процеси, теоретичний синтез нагромаджених знань, коли функціональне бачення проблеми почало звільняти місце цілісному, системному.

Нами розроблено концептуально новий підхід до вивчення історії педагогіки, в основу якого покладено принцип інтеграції історії педагогіки з суміжними науками та проблемно-модульну побудову кожної теми. Цей принцип ми назвали проблемно-інтегрованим підходом. Такий підхід формально проголошувався, але ніколи не був реалізований (див. дод. Б.1).

В межах системи дисциплін педагогічного циклу, яка вже склалася, інтеграція повинна вести до поліпшення рівня її цілісності та організованості, а також до появи нових рівнів керування.

З метою здійснення інтеграції було розпочато пошук місця та спрямованості історії педагогіки, а потім й інших дисциплін у структурі педагогічного знання. Ми виходили з того, що між історією педагогіки та іншими науками повинна існувати не проста функціональна залежність, а значно більш складні зв'язки, коли вивчення кожної дисципліни є в кінцевому рахунку єдиною можливим шляхом вивчення цілого. За цієї умови кожна дисципліна входить у систему педагогічних знань лише завдяки тому, що вони виступають як нове знання про ціле. Таким чином, суттєво змінюються завдання курсів. Вони вивчають не різні предмети, а ті ж самі ідеї, але в різних контекстах. Історія

педагогіки дає історичний розвиток ідеї, а педагогіка – суть ідеї та сучасний її стан.

З метою реалізації цієї ідеї була зроблена спроба надати викладанню історії педагогіки концептуального характеру, коли навчальний матеріал конструюється таким чином, що теорія, яка була введена на початковому етапі навчання, постійно використовувалася як «базальна схема» (за П. Гальперінім) в подальшому навчанні, а потім стала предметом вивчення в педагогіці.

Загальна кількість педагогічних теорій нині досить велика, тому при побудові курсу історії педагогіки ми намагалися звести їх до мінімуму. Були відібрані ідеї, які визначають загальну спрямованість діяльності вчителя, його особисті педагогічні переконання. Це, наприклад, ідеї розвивального навчання, демократизації і гуманізації педагогічного процесу, народності виховання, національного самовизначення в процесі навчання і виховання та інші. При цьому вирішального значення ми надавали не стільки обсягу знань, скільки їх точності, систематичності і динамічності.

У силу особливостей свого змісту історія педагогіки становить базу гуманітарної освіченості й професійної культури вчителя, а розуміння педагогічної теорії та практики в історичній динаміці – суттєвий компонент професійного вдосконалення учителя. Тому ми дещо переглянули спрямованість та призначення курсу історії педагогіки. Предмет історії педагогіки як галузі педагогічного знання ми визначили як розвиток теорії і практики виховання, освіти і навчання в різні історичні епохи, включаючи й сучасність у контексті історичного розвитку.

Завдання курсу також були переглянуті і спрямовані на посилення науково-теоретичної та практичної підготовки. Акцент зроблено на вивченні теорії в розвитку; на аналізі ретроспективи педагогічних систем, теорій, знань; орієнтації на різні варіанти загальнопедагогічних підходів, на історичне бачення своєї професії.

Інтеграція історії педагогіки з іншими науками, на наш погляд, характеризується тим, що її зміст включає як педагогічні так і суспільствознавчі, культурологічні знання. Вона пов'язана не тільки з теорією педагогіки, але й з історією суспільства, історією культури, історією суміжних наук – філософії, психології, окремих методик. Розуміння цього дозволяє розглянути педагогічні явища в тісному зв'язку з історією суспільства і в той же час урахувати їхню специфіку.

Виходячи з того, що характер і логіка викладу навчального матеріалу певною мірою зумовлює результати, ми також розробили принципово нову структуру курсу історії педагогіки, яка, на нашу думку, в найбільшій мірі відповідає розробленій концепції інтеграції. На відміну від попередніх програм, ми намагалися наблизити історію педагогіки до завдань провідної дисципліни педагогіки і побудувати курс як розвиток систем, ідей, теорій.

За принципом інтеграції нами розроблено і семінарські заняття. Якщо традиційно кожен семінар присвячений розгляду педагогічної спадщини одного з педагогів, то тепер матеріал кожного семінару будувався за проблемно-хронологічним принципом, відповідно до якого обрана проблема розглядається в розвитку, вивчається вклад окремих педагогів у розвиток кожної ідеї. У процесі дослідження виділялися на обговорення питання проблемного характеру. Поєднання хронологічної побудови матеріалу з проблемою, як показав експеримент, дає можливість систематизувати знання, сприяє осмисленню студентами провідних ідей як теорії педагогіки так і її історії.

Нові підходи до змісту історії педагогіки вимагали перегляду існуючих підходів до аналізу самого історико-педагогічного матеріалу і вироблення власного, на основі якого і була побудована експериментальна навчальна програма курсу. А саме: інтеграційні підходи, що відбуваються в сучасному світі, вимагають нових підходів до ретроспективного вивчення, аналізу та узагальнення педагогічних реалій, ставлять питання щодо перспектив взаємодії і розвитку самобутніх педагогічних традицій в нових історичних реаліях. Важливою передумовою вирішення цих проблем, на думку відомих дослідників, може бути розробка дослідницького підходу, здатного забезпечити теоретичну цілісність бачення світового історико-педагогічного процесу [6; с. 16].

Розглянувши різні точки зору стосовно історико-педагогічного процесу, ми зробили спробу запропонувати власне розуміння цього питання. У своїй роботі ми дотримувалися положення про те, що об'єктом історії педагогіки є історико-педагогічний процес, наповнений широким соціокультурним і антропологічним сенсом. Він включає в себе співвідношення різного рівня власне педагогічних феноменів минулого із сьогоденням у контексті суспільних умов їх існування, природи дитини (людини), закономірностей її розвитку [6; с. 16].

Що стосується типології висунутого предмета, то за основу була взята відома в зарубіжній науковій літературі класифікація, що розрізняє:

- 1) історію розвитку освіти;
- 2) історію розвитку педагогічної думки.

Особливістю нашого підходу була проблемна побудова змісту, тобто програма передбачала виклад історії педагогіки, як розвиток головних педагогічних ідей і проблем. Наводимо тематичний план розробленого курсу.

При розробці експериментальної програми ми реалізували положення синергетичного підходу до побудови змісту історико-педагогічної освіти. Ми виходили із такого його визначення: «Синергетичний підхід до освіти передбачає розробку варіативних моделей навчального процесу та змісту курсів, головними принципами яких мають бути інтеграція і творчий розвиток особистості» [55]. Ми повністю погоджуємося із думкою авторів, що диференційоване готове знання формує репродуктивне мислення, в той час як інтеграція знань неможлива без творчих зусиль. Тому важливою характеристикою нашого дослідження ми вважаємо міждисциплінарну інтеграцію і варіативність змісту.

З метою формування у студентів цілісного системного уявлення про педагогічну науку, а також вироблення творчого педагогічного мислення ми визначили міжпредметну інтеграцію педагогіки та історії педагогіки. При цьому ми спиралися на визначені в літературі типи міждисциплінарних зв'язків.

Курс «Історії педагогіки» побудовано як підсумковий інтегративний, що завершує блок педагогічних дисциплін. Такий тип зв'язків відноситься до дослідно-міждисциплінарних зв'язків.

Оскільки педагогіка та історія педагогіки входять в один блок дисциплін, нами використовувалися також початково-міждисциплінарні зв'язки, які полягають у тому, що засвоєння історії педагогіки має базуватись на знаннях педагогіки, що вивчалася раніше. Завдання полягало в тому, щоб визначити базові знання кожної дисципліни.

Нами були визначені також ментально-опосередковані зв'язки. Їхня суть у тому, щоб засобами обох дисциплін формувалися одні й ті ж самі професійні та інтелектуальні уміння, необхідні в майбутній педагогічній діяльності. В нашому дослідженні це були методи аналізу педагогічних ситуацій, професійне уявлення, творче мислення та ін. Для прикладу наводимо розробку однієї з тем курсу.

Тема 4. Системи навчання.

Індивідуально-групова система навчання як найбільш рання історично створена система навчання. Використання її в Середні віки у церковних, ієзуїтських, лицарських школах. Особливості: невизначеність віку початку навчання, строків навчання, індивідуальної роботи в групах.

Класно-урочна система навчання. Запровадження її в братських школах Південно-Західної Русі в XVI ст. Теоретичне обґрунтування і практичне використання класно-урочної системи. Розвиток і збагачення класно-урочної системи в історичному процесі.

Система взаємного навчання (белл-ланкастерська система). Розповсюдження белл-ланкастерської системи навчання в Англії в кінці 18 – на початку 19 ст. Основні ступені здійснення масового навчання.

Система різнорівневого навчання (мангеймська система). Диференціація навчання за здібностями учнів. Діагностика здібностей. Види тестів. Критерії диференціації розподілу по класах.

Комплексні програми. Побудова навчального матеріалу у вигляді комплексної теми за трьома розділами: природа, праця, суспільство. Поєднання праці з навчанням. Основні недоліки: порушення систематичності знань, логіки навчальних предметів, поверховість навчання.

Бригадно-лабораторна система. Поєднання колективної роботи класу або бригади (частини класу) з індивідуальною роботою кожного учня. Організація постійних і обов'язкових бригад. Оцінка результатів навчання. Індивідуалізована система навчання (план Трампа). Поєднання індивідуального навчання з колективною роботою учнів у школах. Максимальна індивідуалізація навчального процесу на основі широкого використання технічних засобів. Робота з обдарованими учнями.

Лекційно-семінарська система. Основні форми організації навчання – лекція, практичне заняття, самостійна робота. Об'єднання студентів у групи, потоки, курси. Робота за єдиним навчальним планом і програмами. Розподіл навчального року на семестри. Завершення навчання екзаменами.

Наступною характеристикою нашої програми можна вважати використання особистісно-психологічного підходу до вивчення історико-педагогічного процесу, який передбачає подолання відчуження індивідуальності педагога від об'єктивного процесу, відродження його людського морального змісту, тобто повернення до гуманістичних витоків історичного пізнання. М. Богуславський

вважає його характеристикою синергетичного підходу, яка визнає значну роль вибору суб'єкта у визначенні власних перспектив. За таких умов, вважає автор, головна увага переноситься з макро – на мікропроцеси, на діяльність конкретного педагога («особистісна історія»), виховну систему навчального закладу.

Ми погоджуємося з автором, що виявлення таких нових технологій, продуктивних ідей, рішень, без сумніву, несе в собі значний передбачуваний потенціал. Тому ми намагалися збагатити зміст історії педагогіки матеріалом, що розкриває боротьбу наукових ідей, показати вплив конкретних учених-педагогів на розвиток освітніх систем, залежність розвитку прогресивних ідей від особистісних моральних якостей людини, її творчих здібностей.

Прикладом може бути тема «Розвиток концепції української національної системи освіти (2 половина XIX – початок XX століття)».

Концепція національної системи освіти М. Драгоманова. Рідна мова як основа національної освіти, її значення в розвитку особистості. М. Драгоманов про формування патріотизму, національної свідомості й самосвідомості. Вимоги до вчителя. «Народні школи на Україні». Обґрунтування Б. Грінченком національних основ освіти і виховання. «Мета народної школи». Патріотична спрямованість підручників для народної школи «Українського Букваря», «Української граматики», читанки «Рідне слово». Б. Грінченко про вчителя. «Народні вчителі і українська школа». Характеристика народної освіти П. Грабовським. «Про розвиток шкільної освіти в Охтирському повіті Харківської губернії», «Деяко про освіту на Україні». Проблеми народного вчителя. Педагогічні погляди М. Коцюбинського щодо стану української національної освіти. «Світло і тіні російського життя». Питання підготовки народного вчителя. Характеристика методів навчання і виховання. «Шкільна справа». М. Костомаров про розвиток національної школи, навчання і виховання дітей рідною мовою. Значення міфології народу у формуванні національної свідомості. «Книга буття українського народу». П. Куліш про українську систему виховання. Роль народознавства у формуванні патріотизму молоді. П. Куліш про значення рідної мови для розвитку національного мислення. «Грамотка», правопис «кулішівка». І. Франко про стан освіти, школи і педагогіки в Галичині. Освіта народу в Галичині. Мета і завдання виховання, зміст і методи навчання. Погляди на розвиток української національної системи виховання, народного вчителя. Педагогічні

погляди Л. Українки. Характеристика системи освіти, становище народних вчителів. «Школа».

Наукове обґрунтування концепції національної школи С. Русової. «Нова школа», «Націоналізація школи». Концепція національного дитячого садка. «Дошкільне виховання». С. Русова про зміст освіти, шляхи формування національної свідомості і самосвідомості, про підготовку національних педагогічних кадрів. Проблеми національної освіти, рідної мови як основи національного виховання та освіти в творчості І. Огієнка. «Навчаємо дітей своїх української мови», «Рідномовний катехізис», «Українська культура». Розробка теоретичних основ діяльності народної школи Т. Лубенцем. Ідея загального обов'язкового характеру народної освіти. Підтримка діяльності недільних шкіл. «Педагогічні бесіди». Ідея навчання рідною мовою. «Грамматика».

Наступною характеристикою експериментальної програми ми вважаємо реалізацію цивілізаційного підходу до вивчення еволюції педагогічної теорії і практики. Ми виходили із обґрунтування цього підходу, яке дає Г. Корнетов [164]. Для нашого дослідження важливою особливістю було те, що цивілізаційний підхід сприяє розгляду історико-педагогічного процесу з урахуванням специфіки типових для даних суспільств соціальних і культурних зразків, акцентує увагу на виділенні обумовлених ними стереотипів постановки та рішення педагогічних проблем. Він створює умови аналізу суто педагогічних феноменів у контексті широких соціалізуючих індивіда процесів. Реалізація цієї тенденції дозволила нам побудувати курс як розвиток педагогічних проблем і надала можливість аналізувати педагогічні явища різних епох у порівняльно-історичному плані.

Розроблена дидактична модель креативно спрямованого змісту педагогічних дисциплін має структуру, що висвітлена на рисунку 4.1.

Таким чином, розроблена дидактична модель формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення історії педагогіки містить такі елементи: принципи побудови дидактичної моделі креативно спрямованого змісту; сучасне становлення до стандартів вищої освіти; варіативність змісту; оновлення критеріїв змісту (теоретизація навчального матеріалу, його практична значущість, розвивальний характер змісту); інтеграція дисциплін педагогічного циклу; недиспарантність навчального змісту.

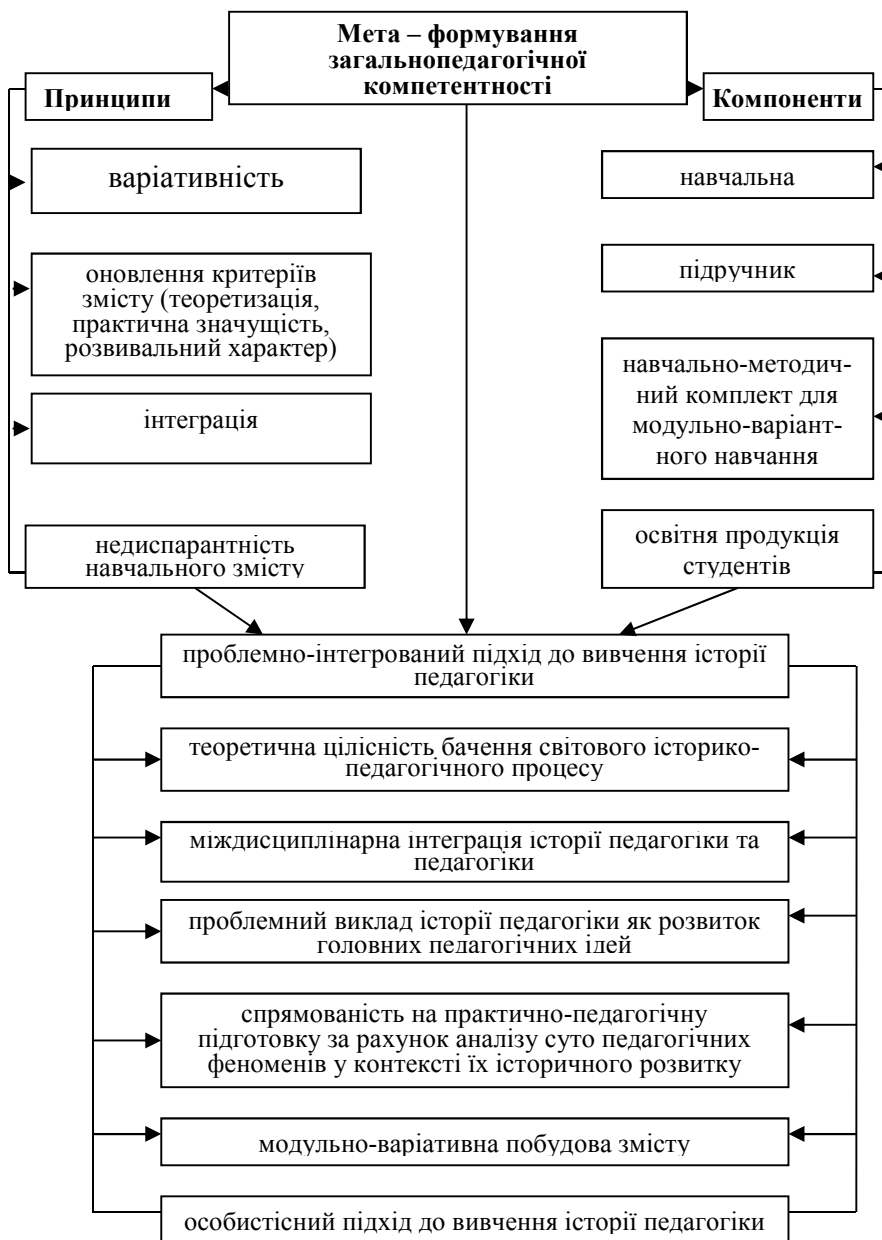


Рис. 4.1. Дидактична модель формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення історії педагогіки

4.4. Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів у процесі педагогічної практики (Н. Хамська)

Великі можливості в формуванні загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя має педагогічна практика. Ця форма навчання забезпечує поєднання теоретичної підготовки майбутніх учителів з їхньою практичною діяльністю, сприяє формуванню творчого ставлення до педагогічної праці, визначає ступінь професійної здатності та рівень педагогічної спрямованості.

Під час проходження практики в студентів формується загальнопедагогічна компетентність, здатність реалізовувати свій потенціал (знання, вміння, навички, досвід, особистісні якості) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній сфері, усвідомлення соціальної значимості й особистої відповідальності за результати цієї діяльності, потреба в її постійному вдосконаленні [100].

Умовою загальнопедагогічної компетентності є теоретичні знання з історії педагогіки, основ дидактики, теорії та методики виховання, освітнього менеджменту, педагогічної майстерності, а практичне розв'язання педагогічних проблем забезпечують уміння й навички.

Теоретичні аспекти організації педагогічної практики досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені О. Абдуліна, О. Дубасенюк, Н. Казакова, Л. Хомич, О. Кривов'яз, М. Козій, Д. Мазоха, Ю. Радченко, Л. Романишина, С. Деркач, Н. Козак, Л. Кулікова, Л. Пуховська та ін.

Проте, в наукових дослідженнях недостатньо висвітлено роль педагогічної практики в формуванні загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя.

Під час проходження практики студент безпосередньо включається в реальну професійну діяльність й оволодіває різними її видами, основою яких є відповідні вправи, певні закономірності та етапи, що забезпечують самореалізацію майбутнього фахівця, спонукають його до самостійності та самовдосконалення.

В ракурсі проблематики нашого дослідження педагогічну практику ми розглядаємо як один із складників загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя, що забезпечує інтеграцію педагогічних знань, умінь, навичок, розвиток мотивації на майбутню професійну діяльність, формування особистісних якостей та педагогічного досвіду.

Методологічними засадами розробки технології формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя в процесі педагогічної практики є особистісний (І. Бех, В. Рибалка, І. Якиманська), діяльнісний (Г. Атанов, П. Гальперін, О. Леонтьєв, С. Максименко), системний (В. Давидов, І. Зязюн), гуманістичний (А. Маслоу, К. Роджерс) підходи до професійної підготовки майбутнього фахівця.

Дослідження детермінантів практичної професійної освіти (В. Ледньов) покладено в основу розробки технології формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя в процесі педагогічної практики. Сутність ідеї автора в тому, що: а) структура практичної освіти в її послідовному окресленні визначається поетапним засвоєнням діяльності; б) система «наскрізних» компонентів змісту практичної освіти визначається структурою діяльності, що засвоюється.

Науковець виділяє такі етапи практичного навчання:

- попередній етап (нульовий) – створення основи для орієнтування – засвоєння алгоритму дії (діяльності);

- 1-й етап – оволодіння будь-яким видом діяльності – формування базових операцій, що складають основу майбутнього вміння;

- 2-й етап – вдосконалення навичок виконання базових операцій попереднього етапу, засвоєння нових та виконання найпростіших комплексних робіт, що охоплюють певний набір операцій;

- 3-й етап – засвоєння складних комплексних робіт на рівні самостійного виконання певних завдань;

- 4-й етап – оволодіння діяльністю на рівні майстерності, тобто її творче засвоєння [180].

Види та структура практики майбутнього вчителя відображають етапи засвоєння педагогічної діяльності, що відбувається на основі інтеграції теорії й практики, спрямованості на майбутню педагогічну діяльність, самовизначення майбутнього фахівця, творчому підході до педагогічної діяльності, здатності до рефлексії, виховання особистісних якостей майбутнього вчителя, що й забезпечує його загальнопедагогічну компетентність.

Із вищезазначених досліджень можна зробити такі узагальнення:

1. В структурі педагогічної практики простежуємо поетапність формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя.

2. Мета та зміст педагогічної практики має визначатись за її видами й передбачати формування знань, умінь, педагогічної спрямованості, особистісних якостей, досвіду.

4. Організаційно-методичне забезпечення має бути спрямоване на створення оптимального суб'єкт-суб'єктного середовища (вільний вибір установи для проходження студентом практики; поєднання теоретичних знань та практичних умінь, здобутих в аудиторії з реаліями практики; співробітництво всіх учасників практичної підготовки: координатора практики, викладача вищого освітнього закладу, керівника, студента, працівника освітньої установи, наставника; використання різних форм навчання студентів – індивідуальної та групової) [18, с. 97-98].

У Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського систему безперервної практики складають такі її види:

1. Навчальна пропедевтична практика студентів напрямів підготовки за ступенем вищої освіти бакалавра (4 – 7 семестри).

2. Навчальна інструктивно-методична практика студентів напрямів підготовки за ступенем вищої освіти бакалавра (6 семестр).

3. Позашкільна педагогічна практика студентів напрямів підготовки за ступенем вищої освіти бакалавра (6 семестр).

4. Педагогічна (виробнича) практика студентів напрямів підготовки за ступенем вищої освіти бакалавра (8 семестр).

Кожний із вищезазначених видів практики визначається відповідними цілями, завданнями, змістом, формою організації проведення та видами контролю.

Формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя в процесі педагогічної практики можна розглядати як технологію, яка передбачає певні етапи, що визначають види практик з окресленими цілями, шляхами їх реалізації та прогнозованими рівнями сформованості загальнопедагогічної компетентності:

– початковий – мотиваційно-орієнтувальний, який охоплював такі види навчальних практик, як пропедевтичну та інструктивно-методичну.

– основний – конструктивний. На цьому етапі здобувачі вищої освіти бакалавра проходили позашкільну практику в дитячих оздоровчих закладах, педагогічну практику в загальноосвітніх навчальних закладах.

– завершальний – творчий. Здобувачі вищої освіти спеціаліст, магістр проходили педагогічну практику в загальноосвітніх навчальних закладах старшої школи.

Початковим етапом практичної підготовки майбутнього фахівця є *пропедевтична практика* (пропедевтика – дав.-гр. προπαιδευω) попередньо навчаю, готую).

Особливістю цього етапу є початковий рівень ознайомлення студентів з майбутньою професійною діяльністю.

Варто зазначити, що оволодіння початківцями майбутньою професією вчителя має свої особливості, які вирізняють її від інших професій, наприклад, лікаря, економіста тощо. Вони полягають у тому, що сьгоднішній студент, у минулому учень, починаючи з першого класу, мав можливість не тільки знайомитись із фахом педагога, а й бути безпосереднім учасником освітнього процесу. Проте усвідомлення цієї професії в учнів проходило стихійно, однобічно й, на жаль, не завжди на кращих зразках. Усталені стереотипи вчорашньої школи майбутній фахівець може вносити в сьгоднішню й майбутню школу, якщо початковий етап його практичної підготовки буде проходити неконтрольовано, без належного аналізу. Адже освоїти професію педагога, не навчившись бачити дидактичних, виховних аспектів навчально-виховного процесу, не усвідомлюючи впливу на цей процес особистісних якостей, неможливо, бо не зруйнуються учнівські стереотипи про фах учителя й майбутній фахівець перенесе їх у власну професійну діяльність. Запобігти цьому, подолати такі явища – призначення пропедевтичної практики. А тому тут важливою є активна участь викладача в подоланні студентом хибних уявлень про педагогічну діяльність, яких він набув у шкільні роки.

На цьому етапі проходить закріплення та систематизація знань про вікові й індивідуальні особливості учнів різних вікових категорій, про педагогічні засади навчання, виховання, про цілепокладання в освітньому процесі, про реалізацію цілей.

Логіка побудови змісту пропедевтичної практики тісно пов'язана із вивченням педагогічних дисциплін: педагогіки, історії педагогіки, методики виховної роботи, основ педагогічної майстерності, методики викладання фахових дисциплін і висвітлює її поетапність, системність, наступність, комплексність.

Метою пропедевтичної практики є оволодіння основними функціями педагогічної діяльності вчителя на репродуктивному та конструктивному рівнях, становлення й розвиток педагогічної компетентності, формування професійних якостей. Все це реалізується в процесі виконання студентами комплексних практичних завдань з дидактики, методики виховної роботи, основ педагогічної майстерності.

Основні завдання пропедевтичної практики:

1. Навчити студентів аналізувати дидактичні аспекти уроку.
2. Формувати вміння застосовувати методи навчання на уроці.
3. Розвивати вміння виявляти, аналізувати й долати власні педагогічні труднощі. Навчити студентів спостерігати за реалізацією закономірностей, принципів виховання в урочній та позаурочній діяльності.
4. Формувати вміння застосовувати методи виховного впливу в навчально-виховному процесі.
5. Реалізовувати загальноосвітній, розвивальний та виховний потенціал змістового матеріалу уроку.
6. Вирішувати завдання морального, культурного, естетичного та гуманістичного виховання учнів засобами фахових дисциплін.
7. Проектувати й створювати необхідні наочні засоби для проведення уроків.
8. Організовувати позакласні заходи за складеним планом і сценарієм.
9. Формувати професійну спрямованість майбутнього педагога.
10. Розвивати педагогічні здібності.
11. Вдосконалювати вміння педагогічної техніки.
12. Розвивати в студентів здатність до аналізу та самоаналізу власної педагогічної діяльності.

В змісті пропедевтичної практики передбачено виконання завдань змістових модулів, що відображають психолого-педагогічний аспект підготовки, зокрема: навчальну та виховну діяльність вчителя; навчально-виховну діяльність вчителя за фахом (основна школа, старша школа), виховну роботу класного керівника; основи професійної діяльності вчителя.

Під час проходження цього виду практики в студентів формуються мотиви для здобуття професії педагога, оскільки вони мають можливість засвоювати педагогічну професію на кращих зразках, на основі аналізу професійних дій вчителя, співставлення їх з теорією процесу, принципами, методами, засобами, технологією навчання та виховання, контролем навчальної діяльності, розвитком мисленнєвих засад педагогічних дій майбутнього педагога.

На даному етапі перед студентами ставиться ціль – досягти відтворювально-репродуктивного рівня загальнопедагогічних умінь.

Так, метою змістового модуля «Навчальна діяльність учителя» є формування дидактичних умінь майбутнього вчителя, що досягаються шляхом виконання певних завдань: навчити студентів аналізувати дидактичні аспекти уроку; формувати вміння застосовувати методи навчання на уроці; виявляти, аналізувати й долати власні педагогічні труднощі.

Під час практики студенти виконують наступні завдання:

Завдання 1. Провести спостереження, обговорення уроків за фахом та їх дидактичний аналіз.

Під час виконання цього завдання студенти ведуть протоколи спостережень двох уроків за фахом, де фіксують навчальний процес, аналізують оптимальність конструювання змісту навчального матеріалу: обсяг та інформаційну насиченість; наявність фактів й аргументації, що вимагають міцного засвоєння; кількість нових понять та їхнє доведення до свідомості учнів; виділення головного, істотного та варіативності його представлення; виділення проблемного чи дискусійного матеріалу; блочність і концентричність його розташування. Вони вчаться бачити та обґрунтовувати реалізацію принципів навчання: науковість уроку, зв'язок його з життям, з місцевим матеріалом, проблемність та доступність в навчанні, диференційований підхід, систематичність і системність. Фіксують та оцінюють послідовність і доступність викладу навчального матеріалу, міжпредметні та внутріпредметні зв'язки. Крім того вчаться аналізувати оптимальність використання методів навчання: словесних – розповіді, пояснення, бесіди, стислого ділового викладу, роботи з книгою; наочних – ілюстрацій, таблиць, плакатів, демонстрацій; практичних вправ, лабораторних робіт; пояснювально-ілюстративних, проблемно-пошукових, евристичних, дослідницьких, індуктивних, дедуктивних, продуктивних методів, самостійної роботи; активізацію пізнавальної діяльності учнів на уроці (наявність проблемних ситуацій, пізнавальних задач); види й місце самостійної роботи учнів на різних етапах уроку; роботу вчителя щодо управління розумовою діяльністю учнів; оптимальність вибору форм навчальної діяльності учнів (фронтальна, групова, парна, індивідуальна робота); методику перевірки й оцінки знань учнів, її ефективність; домашні завдання: обсяг, доступність, міра складності, інструкція; індивідуалізацію навчання на уроці; наявність дидактичних матеріалів, їх використання на уроці; оснащення уроку, готовність учнів до уроку, доцільність використання наочних посібників, ТЗН.

Майбутні вчителі навчаються узагальнювати результати спостереження, робити висновки, формулювати пропозиції, оцінювати ефективність уроку.

Оцінювання аналізу уроку здійснюється на основі розроблених критеріїв: повнота психолого-педагогічного аналізу дидактичного аспекту уроку; здатність студента до аналізу, синтезу, оцінки реалізації дидактичного потенціалу уроку; вміння студента узагальнювати, робити висновки та рекомендації щодо підвищення

дидактичних можливостей уроку; чіткість та послідовність викладу змісту аналізу уроку; орфографічна та стилістична грамотність.

Під час виконання цього завдання в студентів формуються аналітичні вміння: здатність розділяти педагогічний процес на складові елементи; осмислювати кожну частину в зв'язку з цілим; знаходити в педагогічній теорії ідеї, висновки, що відповідають логіці процесу, основну педагогічну проблему й способи її розв'язання; аналізувати отримані результати в зіставленні з вихідними даними; висувати нові завдання; аналізувати недоліки професійної діяльності; здійснювати пошук, сприйняття й відбір інформації та творчо її переробляти.

Завдання №2. Провести фрагмент уроку із застосуванням одного з методів навчання, зокрема проблемного, частково-пошукового, пояснювально-ілюстративного, дидактичної гри, демонстрації, евристичної бесіди, опорного конспекту тощо.

Виконуючи це завдання студенти проходять початковий етап вироблення вмінь продукувати ідеї, реалізовувати їх в конкретних умовах, здатності до влучної імпровізації на основі знань та інтуїції.

При виконанні цього завдання в студентів формуються загальнопедагогічні вміння:

- прогностичні – дотримуватись принципів наступності, систематичності, достовірності під час створення низки прогнозів, доцільно оперувати різновидами прогнозування;

- комунікативні – здійснювати комунікативну презентацію, передавати інформацію з метою виховного впливу на учня, керувати процесом спілкування, викликати в нього відповідні емоції, стимулювати до позитивних дій;

- організаторські – визначати пріоритетні напрями діяльності, правильно розподіляти функціональні обов'язки учасників освітнього процесу, планувати основні етапи майбутньої діяльності.

Моделювання та мікророзкладання дає шанс майбутньому фахівцю осмислювати власні професійні дії, долати проблеми, що виникають під час проведення фрагментів уроку.

Метою змістового модуля «Виховна діяльність учителя» є формування в студентів педагогічних умінь та навичок організації й проведення виховної роботи з учнями, застосування методів виховного впливу в навчально-виховному процесі. Навчити їх спостерігати за реалізацією закономірностей, принципів виховання та аналізувати виховний процес в урочній та позаурочній діяльності.

Завдання 3. Провести спостереження уроків та їх аналіз з позицій реалізації виховної мети.

Під час виконання цього завдання, студенти навчаються визначати виховні цілі уроку, спостерігати, як використовуються виховні можливості його зміст, як реалізуються принципи виховання на уроці. Майбутні учителі мали можливість відмітити ставлення учнів до навчання та як здійснювалося моральне, розумове, патріотичне, естетичне, національне, трудове виховання. Увага студентів зосереджувалася на використанні методів, прийомів виховання, виховних можливостях оцінки навчальної діяльності учнів, характері педагогічного спілкування на уроці, впливі особистості вчителя на виховання учнів. Спостерігаючи урок, вони оцінювали його виховний ефект та формулювали пропозиції щодо вдосконалення виховної роботи на уроці.

В результаті цієї роботи майбутні вчителі навчилися бачити виховні аспекти в урочній діяльності, використовувати свої аналітичні та прогностичні вміння.

Завдання 4. Змоделювати та провести фрагменти виховних заходів із застосуванням різних методів виховання.

У результаті виконання цього завдання в студентів формуються когнітивні вміння – розуміти, усвідомлювати сутність поняття методів виховання та застосування їх у практичній діяльності; комунікативні – викликати в учня відповідні емоції, стимулювати до позитивних дій, добирати адекватні прийоми комунікативного впливу, виступати каталізатором спілкування; організаторські – координувати та коригувати діяльність учнів, налагоджувати співпрацю з ними.

Далі діапазон змісту пропедевтичної практики поступово розширюється й студенти проходять адаптаційний період входження в майбутню діяльність учителя за фахом та класного керівника – змістовий модуль «Навчально-виховна діяльність вчителя за фахом (основна школа), виховна робота класного керівника», метою якого є формування в студентів базових практичних умінь проведення уроків за фахом в середній ланці загальноосвітньої школи, умінь і навичок організації та проведення виховної діяльності класного керівника.

Під час проведення практики необхідно:

- Формувати конструктивно-планувальні, комунікативно-навчальні, організаційні, розвивально-виховні та дослідницькі вміння майбутніх учителів, класних керівників.

- Удосконалювати вміння застосовувати методи та прийоми виховного впливу в позаурочній діяльності.

- Розвивати в студентів здатність до рефлексії.

Завдання 5. Провести аналіз особливостей виховної роботи класного керівника з учнями на основі перегляду відео фрагментів педагогічної тематики.

Під час виконання цього завдання студенти характеризують стосунки в класному колективі, стиль взаємин класного керівника з «важкими» учнями; визначають, яких принципів виховання дотримується класний керівник у роботі з дітьми. Обґрунтовують, які методи, прийоми виховного впливу на учнів є доцільними, а які неефективними. Таким чином, вони вчаться формувати думку щодо системи взаємин класного керівника з учнями, аналізувати використання методів, прийомів виховного впливу, виробляти професійну позицію щодо нового бачення організації виховної роботи з дітьми, розв'язувати педагогічні ситуації, що виникають, надавати рекомендації щодо вирішення існуючих проблем в учнівському колективі тощо.

Завдання 6. Змоделювати й провести фрагменти виховних заходів із застосуванням різних методів, прийомів виховної діяльності класного керівника.

Студентам були запропоновані орієнтовні теми виховних заходів: «Життя видатної людини» (письменника, поета, науковця, педагога, художника, режисера, актора, спортсмена тощо); «Душі людської доброта», «Про чесність й обман», «Несімо істину й любов», «Сходинки до самовдосконалення», «Цінність людини в її унікальності», «Життя можливість – скористайтесь нею», «Світ добра й зла», «І кожна жінка, то весна прекрасна», «Кроки до успіху», «Криниця маминого серця», «Рубежі, тобою намічені», «Інтелігентність – поняття старе чи сучасне?» «Красиве в житті», «Про дівочу красу», «Книга вчить», «З вірою в себе», «Про мене. Про тебе. Про нього», «Формула спілкування», «Чи такий я, як всі?», «Внутрішнє бачення свого «Я»», «Шлях до себе», «Друг – це означає другий «Я»».

Проте вони могли самостійно вибрати тему, враховуючи свої нахили, здібності, уподобання.

У процесі виконання цього завдання в майбутніх учителів виробляються вміння створити належну психологічну атмосферу в аудиторії, переконливо доводити думку, використовувати оптимальні прийоми виховного впливу, оригінальність, емоційність викладу, вміння викликати інтерес до теми, формування культури мовлення.

Як засвідчують наші спостереження, під час виробничої практики (4-х, 5-х курсів), упускається така важлива складова професійної підготовки як особистісна, яка поряд з іншими

компонентами визначає професійну компетентність майбутнього педагога. Саме тому в наступному змістовому модулі «Професійна підготовка вчителя» визначено мету: формувати в студентів основи педагогічної майстерності.

Реалізація її здійснюється шляхом формування професійної спрямованості майбутнього педагога, його особистісних якостей: толерантності, відповідальності, наполегливості, доброзичливості тощо; вдосконалення вмінь педагогічної техніки та спілкування; розвитку педагогічних здібностей та здатності до аналізу та самоаналізу власної педагогічної діяльності.

Завдання 7. Ознайомитись із фрагментами публічних виступів майстрів усного слова й проаналізувати їх:

Студенти переглядають кращі виступи ораторів, лекторів, вчителів, студентів й оцінюють зміст виступу, визначають чим викликав він інтерес слухачів, які ораторські вміння допомагали підтримувати увагу слухачів. Аналізують зовнішню техніку лектора, майстерність усного мовлення (звукову чіткість, інтонаційну виразність, емоційність, образність), характеризують прийоми, які застосовує оратор для активізації уваги слухачів, оцінюють побудову виступу, його композиційну оформленість та їх значення, переконливість змісту виступу та визначають шляхи його вдосконалення.

Завдання 8. Підготувати за однією із запропонованих тем публічний виступ до 7 хвилин, з яким виступити перед аудиторією.

Орієнтовні теми виступів:

1. Виступ перед випускниками на святі останнього дзвоника.
2. Виступ на тему: «Як удосконалити самого себе».
3. Виступ перед батьками на одну з актуальних проблем

виховання:

- Як забезпечити духовний контакт?
 - Таємниці виховного впливу.
 - Умови ефективного переконування.
 - Типові помилки сімейного виховання.
 - Причини та способи розв'язання конфліктних ситуацій.
4. Виступ перед першокурсниками на посвяті в студенти.
 5. Виступ перед випускниками на святі вручення дипломів.
 6. Згубність паління.
 7. Що значить бути сучасним?

Студенти, виступаючи перед аудиторією, розвивають статичну та динамічну виразність, проявляють свою індивідуальність, вчать ся забезпечувати емоційний контакт з аудиторією, формують культуру мовлення, використовують прийоми привернення уваги під час

виступу, долають страх перед аудиторією, проявляють рішучість, впевненість виражають своє ставлення до змісту виступу.

Оскільки у виступах студентів, зазвичай, реалізовується величезний виховний потенціал, то це сприяє формуванню особистісних якостей майбутнього педагога, таких як милосердя, доброта, гуманність, порядність, справедливість, толерантність тощо.

Прикладом є виступ студентки факультету іноземних мов Діани Я.

«Сьогодні важко підібрати тему, яка була б важливою для кожного. Скільки проблем у світі, що ми вже й не зважаємо, оскільки вони не набули особистісного смислу.

Але чи правильно ми вчиняємо?

Ви знаєте, я довго думала, з якої теми виступити, щоб доторкнутись до душі кожного. Правда, в світі в якому ми живемо вже стільки проблем, про які можна говорити годинами, а сенс? На когось, можливо, якимось впливають ті чи інші новини, а хтось взагалі їх ніяк не сприймає, «моя хата скраю я нічого не знаю».

І ось так, сидівши й гортавши новини, я натрапила на статтю про нашого земляка, священика, про якого, я впевнена, ніхто й не чув, і зрозуміла, що це мій обов'язок поділитись з вами цією історією.

Певно кожен з нас хоч раз задумувався: «А яка моя роль на цій землі?». Знаєте, кожен раз, коли переглядаю фільми про супергероїв, думаю, як би, певно, людству не пощастило, якби мені судилось стати головною героїнею й рятувати всю планету. А можливо навпаки? А можливо, взагалі й не потрібно ніяких катаклізмів чи війн з прибульцями, аби комусь допомогти? Можливо навіть через те, що ми нагодуємо бездомну собачку, поспівчуваємо чи просто вислухаємо того хто цього потребує, ми вже врятуємо світ? Врятуємо від лицемірства та черствості. Врятуємо своїм милосердям, адже саме милосердям можна обеззброїти ворога (індійська народна мудрість). Так, це не принесе вигоду нам, але обов'язково вплине на інших.

Всі ми знаємо історію Януша Корчака, що добровільно пішов у газову камеру разом зі своїми вихованцями. Але чи знаєте ви, що звичайний священик з Немирова, якого після національно-визвольної війни було заарештовано – до останнього віддав себе дітям. У концтабір, де він перебував, привезли малюків, що були дітьми так званих «ворогів народу», батьки яких були знищені, дехто навіть це говорити не вмів. Він їх виховував, любив, навчав, а одного ранку дізнався, що 20 повели не на медичний огляд, а на розстріл. Отець Іван Купріян знайшов їх, вони очікували в клітці

виконання вироку, який через хуртовину було відкладено. І знаєте, вони не дочекались вироку, вони замерзли, але він був поруч і пішов разом з ними. Він віддав своє життя, і навіть не врятував тих з ким був поруч, але він був поруч. Вони мали надію. Для нього результат – смерть, але який результат для нас з цієї історії? Чи змінило це щось у нас? Знайдіть відповідь у собі, знайдіть відповідь у своєму серці. Чи готові ми своє життя віддати дітям, ми – педагоги, ми – майбутні вчителі.

Виступаючи перед аудиторією студенти використовували різноманітні прийоми привернення уваги: енергійність, гумор, транспарентність, творчість, мотивацію тощо.

Ще одним прикладом є реклама професії вчителя, яку підготувала Марія Б. – студентка факультету іноземних мов (авторський проект). Реклама супроводжується відео зі всіма явищами природи.

Я є вчитель! Я є вітер. Я невидима рушійна сила цього світу. Я підіймаю з землі, підхоплюю, несучи удалеч. Вдихаю життя та ніколи не зупиняюсь.

Я є вчитель! Я є дощ. Кожною своєю краплинкою я живлю природу, даю початок життю та допомагаю рости.

Я є вчитель! Я є сонце. Я освітлюю кожен куточок, кожну частинку серця дитини. Проганяючи темряву, дарую своє тепло.

Я є вчитель! Я є вогонь. Я палаю всередині кожного, хто загубився, наче факел незгасимої віри в те, що вони віднайдуть свій шлях.

Я є вчитель! Я є море. Я безкрайне та постійне. Мої хвилі омивають берега та відточують кожен гострий кут найтвердішого каменю.

Я є вчитель! Я є птах. Я віражую на крилах вітру, знаючи, коли потрібно піддатись, а коли протистояти його потоку.

Я є вчитель! Я є дерево. Я живу віками, поглинаючи мудрість, шепочу її шелестом листя.

Я є вчитель! Я є зірка. Я, своїм ледве помітним світлом, вказую шлях тим, хто загубився в темряві ночі. Не всі мене бачать, а лише ті, хто дійсно хоче підняти голову!

Я є вчитель!

Майбутні вчителі, виконуючи такі завдання, вдосконалюють уміння педагогічної техніки, розвивають педагогічні здібності, здатність до аналізу та самоаналізу власної педагогічної діяльності.

Спільна робота студента й викладача здійснюється за таким алгоритмом: опора на академічну роботу студента, яку він виконує під час навчання у вищому освітньому закладі; ознайомлення та

аналіз практикумів з питань майбутньої педагогічної діяльності, які виконує студент самостійно; проведення бесід з питань розв'язання педагогічних ситуацій, в результаті яких формується власне бачення ним цього процесу; демонстрація розв'язання педагогічних ситуацій на конкретних прикладах; проведення консультативних зустрічей з питань демонстрування фрагментів уроків, виховних заходів, аналіз їх проведення; використання аудіо- та відеозаписів із подальшим обговоренням. Засвоєнню мисленнєвого моделювання дій сприяють такі види роботи, як аналіз планів, схем, процес їхнього складання (плани виховних заходів, схем педагогічних характеристик, аналіз роботи вчителя на уроці тощо). Ефективним методом формування професійних умінь є проблемний. Основні методичні прийоми, які використовують викладачі для створення проблемних ситуацій: підведення студентів до суперечності та самостійний пошук способу її вирішення; зіткнення протиріч практичної діяльності; виклад різних поглядів на одну й ту ж проблему; спонукання студентів робити порівняння, узагальнення, висновки.

До оптимальних методів навчання на першому етапі ми відносимо: формування інтересу до професійної діяльності (ділові, сюжетно-рольові, імітаційні ігри, тренінги, навчальні дискусії). Використання практичних методів навчання забезпечує формування в студентів досвіду практичної діяльності. Тому доцільним було застосування вправ репродуктивного характеру.

На цьому етапі студенти оволодівають професійним світом, знайомляться з ним за допомогою отримання професійно значущої інформації, збагачують та вносять в нього свої уявлення, знання, вміння, стосунки. Реальним стає процес професійної саморегуляції – володіння максимальною концентрацією уваги, мислення, впливу на об'єкти професійного середовища; професійного самоконтролю – здатності до самоконтролю професійних відносин, професійних знань, психічного стану; професійного проектування – вміння вибирати професійні цілі, розподіляти професійні ролі, визначати стратегію розв'язання професійних завдань. Цьому сприяють практичні методи навчання: вправи (конструювання за стандартом – складання плану індивідуальних бесід, консультацій на основі готових схем і прикладів); практичні роботи, спрямовані на набуття умінь аналізу, порівняння, узагальнення, знаходження об'єктів (аналогів), які мають суттєву схожість із пізнавальними об'єктами професійного середовища (за формою, структурою, функціями); методи контролю й самоконтролю (усний, письмовий).

Як свідчать відгуки студентів, запропонована нами методика організації пропедевтичної практики є достатньо ефективною у плані

формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів. Для прикладу наведемо декілька відгуків студентів про їх сприйняття пропедевтичної практики.

В перші хвилини, як ми всі отримали завдання підготувати фрагменти виховних заходів на пропедевтичну практику та представити їх на аудиторію, вже тоді я запалилася ідеєю й повернувшись додому все дуже швидко підготувала. Наступного дня ми презентували наші матеріали. 26 виступів прослухати не так вже й просто, а ще й зі своїм виступити на високому рівні. Хвилювання було присутнє, однак маленький досвід презентації уроку за день до цього, морально зміцнив мій дух перед аудиторією. Вже не так бринів голос, не з такою швидкістю розбігалися думки, а найголовніше – встановився отой бажаний з аудиторією зоровий контакт, що раніше був одним з моїх страхів публічного виступу. Реакції одногрупників мене підбадьорили й розслабили, презентація видалася вдалою.

Що мене дуже вразило, так це наскільки ми навчилися підбирати та подавати інформацію так, що можна достукатися до самих глибин душі, до самого серця. Більшість студенток не стримували сліз, що почалося на середині першого виступу, та не закінчувалось до останньої пісні про маму, яку заспівала наша староста. Надзвичайно дякую за таку чудово створену атмосферу, що надихнула нас на подальші роздуми, переосмислення буденних проблем, самовдосконалення. Таких неймовірних пар по насиченості та емоційному навантаженню буває декілька за все студентське життя (Величко Маргарита).

Напевно, кожен із нас бував на таких виховних годинах, де було повно нотацій, повчань, де слова вчителя назавжди зависали в повітрі, так і не дійшовши до наших сердець. Між нами кажучи, в мене був такий досвід, але, на щастя, я здобула й інший під час пропедевтичної практики.

Наші заходи були про найголовніше та найпотаємніше, сьогоденне та вічне, чудове, чисте та добре. Теми найрізноманітніші: від найінтимніших до таких буденних, але не менш болючих. Бесіди про прадавні риси українців та їх культуру, про такі чесноти як толерантність, людяність, уміння дружити, мріяти та вірити, що, на жаль, зникають під гнітом несправдливості, жорстокості та насильства. Зі сльозами на очах, з трепетом у серці ми згадали про найдорожчу людину в світі – маму, про близьких, та тих, хто став ніжним вогником у серці. Після таких виховних, точніше моральних годин, з'являються «крила». В когось вони виростають, а хтось упевнено їх підіймає. Мої «крила»

піднялися та зміцніли. Хочеться плекати в душі те добре та вічне, ті риси, які вже стали рідкісними птахами в польоті нашого життя (Дідик Марина).

Останні два тижні мого життя були децю напруженішими, ніж попередні, тому що кожного дня я мала заняття з пропедевтичної практики. Спершу дана дисципліна здалась мені дивною та незрозумілою. Здавалось, вивчили педагогіку та психологію – що це потрібно? Ну звісно, практика. Спершу, зрозуміло, університетська, адже з таким «багажем знань» про викладання, як у мене на даному етапі, до дітей іти ще трохи зарано.

Незважаючи на такі скептичні передчуття та зовсім не бойовий настрій, я була здивована, згодом відкривши для себе цю форму навчання.

Заняття з пропедевтичної практики було дійсно практичними! Не було нудної теорії, підручників та вигаданих ситуацій. Натомість, кожен мав змогу відчувати себе в ролі вчителя, показати перед аудиторією, як він справляється з цим статусом та зрозуміти, що це взагалі означає.

Заняття з практики стали мені до вподоби, тому що саме на них я змогла відкрити свої нові сторони, попрактикуватися у викладанні, використанні різноманітних методів, принципів та технік навчання.

Абсолютно новим для мене було спробувати себе в ролі вихователя, наставника при проведенні виховного заходу. Досить важко було реалізувати свої задуми, втілити їх у життя, передати свої думки учням, поділитися власним досвідом та сформувати дійсно ефективну виховну бесіду. До слова, саме це завдання стало «кульмінацією» практики, тому що викликало багато емоцій, показало багато життєвих уроків, відкрило очі на різні речі та було найбільш близьким до реального життя.

Загалом, заняття з пропедевтичної практики залишили приємний слід у моїй душі й допомогли остаточно зрозуміти речі, в яких я до того моменту була невпевнена, посприяли розкриттю моїх талантів та дали можливість поглянути на своїх товаришів в іншому ракурсі, що стало надзвичайно приємною несподіванкою.

Дякую за такий приємний досвід та дійсно життєві уроки! (Дудник Інна)

«Всередині нас криються потенційні творчі можливості, й ми повинні працювати щосили, щоб розкрити цей потенціал» – такі слова сказав колись відомий оратор і захисник прав чорношкірих

Мартін Лютер Кінг. За два тижні нашої практики я переконалася, що він повністю мав рацію.

Важко передати той спектр емоцій, які ми отримали та віддали всього за чотирнадцять днів. Ми мали змогу відвідати два чудових уроки та проаналізувати їх як справжні вчителі. Проте найбільш цікавим та хвилюючим було розробляти та представляти свій власний урок. Хотілося зробити все якнайкраще, вразити інших, зацікавити всіх та показати свої найкращі здібності. Спочатку було дуже лячно, але потім, коли я стояла перед «своїми учнями», страх вивітрився й на зміну прийшли впевненість та задоволення. Кожен із 28 студентів проявив себе як вмілий організатор. Неможливо перерахувати ту кількість вправ та завдань, які були використані під час усіх уроків. Ми співали, рухалися, грали в командні ігри, складали діалоги, визначали жанри книг.

Наостанок хочу згадати про виховні заходи, які ми теж мали презентувати. Це було щось неймовірне. Стільки добра, ніжності, людяності, відвертості, і все лише за три пари. Кожен з нас підняв тему, яка не змогла не знайти місця в наших серцях. В цей день група 3-АА створила свою власну атмосферу на всьому факультеті. За ці два тижні я отримала неоціненний досвід, який пронесу через усе життя та ніколи не забуду. Після такої практики знову переконуєшся, що робота вчителя є чимсь надзвичайним й чудовим. Кожен з нас намагався показати свої найкращі здібності, вразити своїми ораторськими вміннями, показати своє жагуче бажання та готовність стати викладачем.

Дякую за цей величезний досвід та прекрасні емоції !!!
(Завадська Ольга).

Відвідуючи заняття з пропедевтичної практики, я отримала багато нових знань. Я навчилася аналізувати уроки. Готуючи та представляючи фрагмент свого уроку, я отримала практичні навички. Удосконалила свої знання.

Проводячи фрагмент виховного заходу, я відчула себе справжньою вчителькою і хоч раніше не дуже хотіла бути нею, та після занять з пропедевтичної практики, моя думка змінилась. З'явилось натхнення.

Проглянувши фрагменти виховних заходів інших студентів, я взяла багато нового для себе. Я зрозуміла, як потрібно правильно планувати виховний захід та які прийоми використовувати.

Мені дуже сподобалось. Тільки позитивні враження (Ірха Тетяна).

Усі ми були учнями, всі відвідували виховні години, й усі знаємо, що вчитель відіграє величезну роль у вихованні. Кожен з нас мав улюблених учителів та й таких, на чії уроки не хотілось іти навіть під дулом автомата. Всі студенти, вступаючи до педагогічного університету, бажають стати таким вихователем, педагогом, якого будуть любити та поважати його учні. В чому ж проблема? Чому не всі вчителі стають улюбленими?

На мою думку, справжній педагог повинен не повчати, а навчати, не боятись експериментувати. Я дуже вдячна за можливість проявити себе як педагог, на цікавих та надзвичайно емоційних парах з пропедевтичної практики. Після закінчення цієї практики, кожен студент змінив щось у собі. Ми піднімали надзвичайно важливі питання: ставлення до батьків, до літніх людей, до тварин, до самих себе. Ми сміялись, плакали, але ніхто не залишився байдужим. Я вважаю, що це найважливіше. Саме здатністю зацікавити дитину визначається професіоналізм учителя (Китайчук Марія).

Як говорить українське народне прислів'я: «Від теплого слова й лід розмерзає» А скільки теплих слів ми почули тоді, як представляли власні виховні заходи. Насамперед, кожен виступ вразив своєю щирістю, а як ми всі знаємо сьогодні це досить рідкісне почуття, оскільки щирість особистих почуттів людини є невід'ємним багатством її духовного світу. Та й взагалі, якщо людина володіє будь-якими розумовими здібностями, але не здатна показувати справжні емоції, співпереживати, любити, прощати – то вона не має права називатись Людиною.

Та хіба можливо було залишатися байдужим, коли говорилося про такі важливі для кожного теми? Чого лише коштують виступи, в яких студенти закликали поважати рідних людей чи людей похилого віку, гуманно ставитися до тварин та до навколишнього середовища. Виховний захід кожного студента торкнувся й моєї власної душі. Я переживала сильні емоції коли представляла власний захід і коли виступала в ролі глядача. На мою думку, досить важливо плекати повагу до старших, любов до Батьківщини чи розвивати високі якості в дітей ще змалку. Та все ж говорити про це потрібно все життя. Наш світ далекий від ідеального, однак ми самі ковалі свого власного щастя та долі. Кожна людина має право вибору й добре коли вона схиляється до доброї сторони. Це була моя перша виховна година, проте це незабутній досвід, що залишиться в пам'яті назавжди (Мельницька Олена).

Я завжди відносила скептично до практики в школі. Мені здавалося, що вона не відіграє великого значення в моїй професійній діяльності. Проте, коли довелося підготувати уроки та відкриті заходи самостійно, моє ставлення змінилося. Звичайно, мені це є чому вчитися та куди рости для того, щоб стати педагогом, але ці два тижні залишаться в пам'яті надовго. Завдяки цій практиці мені було простіше готувати власні уроки та виховні заходи.

Під час підготовки до уроку я дуже хвилювалася як зацікавити учнів та підтримувати їх інтерес впродовж цілого уроку. Ми мали презентувати матеріал лише декілька хвилин, але від цього мої хвилювання не змінилися. Дуже важко перенести себе у вікову категорію своїх учнів та зуміти підібрати цікаві та повчальні вправи для них. Я доклала всіх зусиль для цього, сподіваюся, що мені це вдалося. Я була задоволена тим, що показала. Дійсно, відчула себе педагогом. Я відчула, що саме від мене залежить атмосфера в класі, заряд енергії, яку отримують діти. Я зрозуміла, що потрібно мати позитивний настрій, адже діти це відчують. Хоч я показувала урок своїм одногрупникам, але було чітко видно, коли їм було цікаво слухати, а коли ні. Якщо ти йдеш на урок, потрібно самому бути зацікавленим в тому, що ти будеш презентувати. Учні відчують, коли викладач просто відбуває урок, а коли зацікавлений в кожному з них. Зараз є безліч електронних девайсів, дидактичних матеріалів, які допоможуть презентувати одну і ту ж тему кожен раз по-різному.

Для себе я відкрила те, що мені подобається бути оратором. Я відчула задоволення, коли подавала інформацію на виховну годину та розуміла, що від мене залежить наскільки продуктивною буде виховна година для моїх учнів. Я прожила її разом з ними, для мене духовний посил став набагато важливішим за мою оцінку. Я відчула себе в ролі справжнього організатора, відчула наскільки важливо правильно використовувати слова, жести, міміку. Я ніколи не відчувала страху перед аудиторією, мені навпаки подобаються публічні виступи.

Коли я проводила урок, то почувалася комфортно, розуміла, що перебуваю в правильному місці, а головне, що я займаюся тим, що приносить мені задоволення та бажання вдосконалюватися та відкривати для себе кожен раз щось нове. Адже чим більше знаєш, тим більше хочеться розширити діапазон своїх можливостей. Ці два тижні показали мені, що я обрала правильний шлях у своєму житті. Не потрібно відмовлятися від мрії через тимчасові труднощі, вони пройдуть, а ми станемо

сильніші й досягнемо всього про, що мріяли, будучи дітьми. Віра в себе – це запорука успіху! (Сопрун Анжела).

Після закінчення пропедевтичної практики нами було проведено анкетування та інтерв'ю зі студентами факультетів філології й журналістики, математики, фізики й технологій, іноземних мов, історії, етнології і права, природничо-географічного факультету. Всього з 361 особами.

Те, що пропедевтична практика є одним із найважливіших етапів на шляху до професійної діяльності майбутнього вчителя, свідчить той факт, що серед опитуваних студентів 3-х, 4-х курсів 61,8% респондентів цей вид практики поставили на перше–друге місце серед циклу педагогічних дисциплін.

Пропедевтична практика впливає на формування мотивів професійної підготовки. На запитання «Що спонукає вас відвідувати пропедевтичну практику?» 41% опитуваних студентів вказали на прагнення до якісної та відповідальної підготовки для роботи в школі, 52,8% – глибше пізнати специфіку педагогічної діяльності; 24,2% – бажання переконатись у правильності професійного вибору. Є частина студентів, яка орієнтується лише на зовнішні мотиви навчання, а саме: 29,8% – зазначили, що відвідують практику, бо не хочуть нарікань, або мають бажання отримати гарні бали.

У процесі пропедевтичної практики формується професійна спрямованість майбутніх вчителів, зокрема підвищується інтерес до вчительської професії. Про це свідчить анкетне опитування, проведене серед студентів. 14,3% майбутніх вчителів відзначають, що професія педагога дуже подобається; 55,2% – більше подобається, ніж не подобається; 9,3% – ставляться байдуже; 6,8% – професія не подобається; 14,3% – не можуть відповісти.

Нами вивчено ефективність застосування методів навчання, які використовуються під час проведення пропедевтичної практики. На запитання: «Які прийоми, методи роботи під час практики ви вважаєте найбільш ефективними в плані професійного розвитку?» 42,2% студентів стверджували – виступи перед аудиторією, 34,2% – проведення дискусій, 36,2% – обговорення та аналіз уроків, 26,8% – обговорення педагогічних ситуацій, 30,4% – проведення фрагментів уроків, 24,8% – проведення фрагментів виховних заходів, 37,8% – публічні виступи. В процесі пропедевтичної практики майбутні педагоги вдосконалили професійні вміння, а саме: комунікативні – 67,7%, прогностичні – 30,4%, творчі – 60,8%, рефлексивні – 18,0%, аналітичні – 37,9%, організаторські – 51,6%.

Про результативність пропедевтичної практики свідчать також наступні результати опитування: 70,2% студентів відзначають, що

ефективним є використання дискусій, фрагментів уроків, виховних заходів, виступів; 58,3% – практика проходить цікаво, емоційно, з високою активністю; 44,7% опитуваних вважає, що заняття під час практики стимулюють інтерес до професійної діяльності; 21,7% – оптимальне використання активних методів.

Студенти відзначали, що пропедевтична практика сприяла вдосконаленню в них професійних якостей, а саме: підвищився рівень ерудованості – 33,5%; культури мовлення – 70,2%; професійної уваги – 59,5%; вольових якостей – 28%; дисциплінованості – 31,7%; удосконалилась техніка саморегуляції – 29,5%; з'явилося прагнення до самовдосконалення – 24,8%.

Зросла активність студентів під час пропедевтичної практики: студенти виступали з повідомленнями, брали участь в обговореннях, дискутували тощо.

Таким чином, пропедевтична навчальна практика є одним із шляхів подолання проблеми психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, адаптації студента до входження в нову соціальну роль – роль учителя.

Інструктивно-методична (навчальна) практика студентів – проміжна ланка теоретичної та практичної підготовки майбутніх педагогів до виховної роботи з дітьми в літніх оздоровчих закладах. У процесі цього виду практики студент розширює, поглиблює знання з методики організації дозвіллевої діяльності дітей в умовах літніх канікул, знайомиться із специфікою роботи дитячої оздоровчої установи, особливостями виховної роботи в тимчасових різновікових колективах. Ця практика є важливим фактором формування в студентів стійкого інтересу, поваги до професії вчителя-вихователя; вироблення творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності.

Метою цього виду практики є підготовка студентів до роботи з дітьми в літніх оздоровчих установах: оволодіння методикою організації дозвілля дітей у період їх оздоровлення та відпочинку; набуття вмінь та навичок виховної роботи з дітьми в умовах дитячої оздоровчої установи; поглиблення й закріплення теоретичних, методичних знань студентів, отриманих у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Основні завдання інструктивно-методичної (навчальної) практики: поглиблювати психолого-педагогічні, методичні знання студентів щодо особливостей виховної роботи з дітьми в літніх оздоровчих закладах; формувати в них практичні вміння проводити виховну роботу з дітьми в період їх оздоровлення та відпочинку; виховувати в студентів стійкий інтерес до професії педагога, потребу

в професійному самовдосконаленні; виробляти в майбутніх фахівців творчий, дослідницький підхід до педагогічної діяльності; створювати оптимальні умови для розкриття та розвитку творчого потенціалу майбутнього педагога.

Вивчення теоретичного курсу «Методика організації дозвілля дітей у літніх оздоровчих установах» спрямоване на визначення особливостей виховної роботи з дітьми в літніх оздоровчих закладах, її змісту, форм та методів, охорони життя та здоров'я дітей, організації самоврядування в дитячому колективі, організації спілкування з дітьми в умовах роботи тимчасово створеного колективу, особливостей виховної роботи з соціально-дезадаптованими школярами, дітьми з дитячих будинків, шкіл-інтернатів тощо.

В процесі проходження практики студенти виконують наступні завдання.

Завдання. Підготувати творчу справу певної тематики. Спрямувати діяльність студентів під час моделювання різних форм виховної роботи на наповнення їх сучасним змістом.

Творча справа потребує виконання за певним алгоритмом:

Попередня робота вихователя: визначення цілей, завдань, ролі й місця творчої справи в формуванні стосунків у групі та розвитку особистості та варіантів її проведення.

Колективне планування справи: група поділяється на підгрупи з метою участі кожного в плануванні справи. В підгрупах обговорюється тема, кожен висловлює свою думку з приводу її проведення. Організатори справи (щоразу їх склад змінюється, для того, щоб кожен спробував себе як в ролі виконавця так і в ролі організатора, відповідно до здібностей, нахилів, інтересів, уподобань) збирають думки кожної підгрупи, складають єдину програму дій, розподіляють завдання, враховуючи можливості кожної підгрупи. Таким чином створюються умови для успіху кожного під час проведення справи.

Колективна підготовка – один із важливих етапів творчої справи. Адже кожна підгрупа сюрпризом для інших готує своє завдання. При підготовці оцінюється оригінальність, неординарність, креативність. Цінністю справи є створення авторського мініпроєкту.

Проведення справи: організатори готують оригінальний початок проведення, продумують і реалізують справу як цілісний творчий проєкт, використовуючи різні методи.

Колективне обговорення забезпечує аналіз успіху справи: учасники з'ясовують про що нове дізналися, чого навчилися, який

настрій переважав, чи комфортним було перебування в колективі, чи наштовхнула справа на певні роздуми тощо.

На цьому рівні студенти готували й різноманітні прийоми привернення уваги, активізації мотивації. проводили аукціон історичних, математичних, географічних знань, екологічний ерудиціон, різноманітні квести, музичний марафон, справи патріотичної, моральної, громадянської тематики тощо.

Завдання. Підготувати ігрову програму різної тематики.

Під час виконання цього завдання студенти підбирали ігри на інтелектуальну тематику, рухливі, комунікативні, які можна використовувати в дощову погоду й грати в них на заняттях.

Майбутніх вихователів, вожатих під час занять націлювали на те, що вони є творчими особистостями, які виступають в ролі режисера, диригента, актора, цікавого співбесідника, імпровізатора, ведучого інтелектуальних бесід про музику, поезію, художню літературу, живопис, архітектуру, історію, філософію, неперевершеного знавця однієї із галузей, керівника одного із клубів для дітей за інтересами.

Студентам надавалася можливість для особистісної самореалізації, доцільної педагогічної презентації з метою створення позитивних стосунків із дітьми, визнання ними вихователя як неповторної особистості.

Загальнопедагогічна підготовка студентів до виховної роботи з дітьми в період літа передбачає розробку та захист методичного комплексу, який містить наступні блоки: справи в загоні, ігрова діяльність, діагностика й профілактика конфліктів в дитячому колективі, тренінги на подолання конфліктності, стресу, негативного психологічного стану дітей, підвищення самооцінки дітей, організація купання дітей, організація туристсько-краєзнавчої роботи, методика роботи з дітьми в дощову погоду, робота з важковиховуваними дітьми в умовах літньої оздоровчої установи, методи роботи з дітьми щодо запобігання шкідливих звичок, методика виготовлення поробок, аплікацій, оформлення та випуск преси.

Таким чином майбутні вихователі вчаться визначати актуальну для дітей діяльність: колективну, в підготовці якої мають бути задіяні всі; творчу, захоплюючу для кожного й необхідну для всіх.

Практична реалізація теоретичних засад організації дозвілля дітей у літніх оздоровчих закладах здійснюється на інструктивно-методичному зборі.

Головними ідеями, на яких будується робота збору, є створення сприятливої атмосфери для саморозвитку особистості, професійного самовизначення на основі гуманних та демократичних стосунків,

суб'єкт-суб'єктної взаємодії, поваги один до одного, значимості кожного в колективі, різноманітної діяльності, її оцінювання та психолого-педагогічного аналізу, створення умов для самореалізації кожного студента шляхом проведення колективних творчих справ. Ця атмосфера вирізняється високим емоційним забарвленням, захопленням цікавою діяльністю, творчим підходом, мажорним настроєм, де кожен почувається комфортно, затишно, й відчуває свою необхідність бути тут і тепер. Для цього стимулюється неординарність, оригінальність ідей, дається свобода вибору змісту діяльності, працюють педагоги-наставники, які показують гідний приклад для наслідування.

Під час підготовки переважає групова форма навчання, що створює комфортне середовище для формування знань, умінь, підвищує пізнавальну та комунікаційну мотивацію, сприяє подоланню сором'язливості та невпевненості в студентів. Така форма навчання допомагає майбутнім фахівцям у формуванні професійної компетентності.

Групова форма організації навчання передбачає роботу в малих групах студентів, об'єднаних спільною навчальною метою. Джером Брюннер визначив соціальний аспект навчання, визначальними рисами якого стали об'єднані погляди Брюннера з твердженням А. Маслоу (групова та колект) про те, що в людини переважають потреби до постійного росту та потреби безпеки, які задовольняються поєднанням з іншими та знаходженням у групі, що були покладені в основу методів кооперативного навчання та ґрунтуються на груповій формі організації навчального процесу.

Ця форма навчання створює найкращі умови для комунікативної взаємодії, що є ключовим у процесі інструктивно-методичної практики.

Групова робота розвиває в студентів почуття власної відповідальності, впевненості в собі, супроводжується позитивними емоціями, взаємодопомогою, підтримкою та довірою, що є важливим для здійснення комунікативної організації навчання. Особливий успіх у груповій роботі демонструють сором'язливі студенти, які відчувають труднощі під час виступу перед аудиторією. У взаємодії з іншими розкривається їхній потенціал.

Задля ефективної роботи важливим є визначення лідера, керівника групи, який зміг би організувати роботу та залучити кожного до співпраці.

Групове навчання дає можливість студентам засвоїти досвід різних моделей групової взаємодії, що сприятиме успіху в майбутній

професійній діяльності. Завдяки цьому можливе виховання вчителя як толерантної особистості.

Групова форма навчання, як і будь-яка інша, має певні правила, яких мають дотримуватись учасники процесу.

1. Швидкий розподіл ролей у групі.

2. Чітке завдання (загальне чи диференційоване), яке має виконуватись на чолі з лідером групи.

3. Об'єктивна оцінка кожного учасника групи.

4. Дотримання правил активного слухання.

5. Утримання від суб'єктивних оцінок учасників групи.

6. Знаходження консенсусу в обговоренні питань [224, с 273]

Модель групової взаємодії легко використовується на всіх етапах навчання й може поєднуватися з його традиційними формами та методами. Стосунки між студентами та викладачем набувають ознак співпраці. Групова форма роботи створює умови для формування майбутнього вчителя, здатного до взаємодії, критичного мислення, розкриває творчий потенціал та виховує відповідальну особистість.

Під час інструктивно-методичної (навчальної) практики використовувалися різні методи роботи в групах. Наведемо декілька прикладів, які сприяють успішному формуванню загальнопедагогічної компетентності.

Метод «велике коло», мета якого полягає в формуванні вмінь висловити власну думку з певного питання. Викладач формулює проблему. Студентам надається декілька хвилин, щоб кожен записав на аркуші власну думку, щодо її розв'язання. На наступному етапі кожен студент зачитує свої пропозиції. Далі за кожним пунктом відбувається голосування та обговорення [89]. Завдяки цьому методу розвиваються вміння творчо мислити, аналізувати ситуацію та висловлювати власні думки щодо її розв'язання.

Метод «Пошук розв'язання проблеми» використовують у процесі аналізу та вирішення педагогічних ситуацій. У парах студенти зачитують педагогічну ситуацію, аналізують її та разом знаходять оптимальне розв'язання. Далі групи порівнюють та аргументують вибір методів виховного впливу, прогнозують їх наслідки.

Метод «Збір інформації» доцільно використовувати для моделювання різних форм організації дозвілля дітей. Студенти в малих групах обговорюють певне завдання, яке їм дається під час збору, а викладач обходить групи і, не втручаючись, занотовує проблемні питання. Про результати роботи звітує один студент з групи. Завдання викладача полягає в коментуванні роботи студентів та наданні їм допомоги. Використовуючи цей метод, майбутні

фахівці вчать не лише збирати й аналізувати інформацію, а й обирати найоптимальніший шлях її презентації. Для них надзвичайно важливим є вміння презентувати проект таким чином, щоб він був цікавим, корисним та зрозумілим для всіх.

Іншими методами, що заслуговують на увагу, є «мозковий штурм», «акваріум», «карусель». Вони сприяють розвитку вмінь вести дискусію, аргументувати власні погляди й обмінюватися думками та ідеями.

Ефективним для розвитку комунікативної, мотиваційної, особистісної компетенції є метод «Снігова куля» [89]. Модель цього методу дає змогу студентам обговорити проблему спочатку індивідуально, потім у парі з поступовою наростаючою кількістю учасників групи, й наприкінці – зі всією групою. Механізм дії цього методу наступний:

1. Викладач ставить завдання, порушує певну проблему та відводить час на її вирішення.

2. Студентів розподіляють парами, які обговорюють поставлені запитання та записують власні думки.

3. Далі пари об'єднуються, утворюючи групи з чотирьох учасників. Знову обговорюють питання, обмінюючись думками.

4. Групи збільшуються ще на 4 учасники, які продовжують дискусію із запропонованого питання (цей крок відбувається доти, поки не утворяться дві великі групи студентів, кожна з яких обирає лідера для висловлювання думок групи).

5. Дві великі групи об'єднуються в одне коло й відбувається обмін ідеями, що дає змогу детально обговорити порушену проблему.

Згідно з багатьма дослідженнями, групова робота має значні переваги й приводить до кращих результатів під час інструктивно-методичної (навчальної) практики. Групова взаємодія найефективніше реалізовується там, де метою є комунікація. Адже вона базується на співпраці, що є основою групової роботи. Конкуренція та співпраця успішно поєднуються тоді, коли конкурують між собою цілі групи, а не окремі студенти.

Із впровадженням методів групової роботи з'явилися наступні зрушення:

1. Студенти набули культури дискусії.
2. Виробили вміння приймати спільні рішення.
3. Вдосконалили вміння спілкуватися.
4. Змінився рівень сприйняття, володіння операціями мислення. Важливим стало не лише запам'ятовування інформації, але й її аналіз та оцінка.

В організації групової роботи важлива роль відводиться викладачеві. Перш за все, він має чітко ставити цілі перед групою, які були б зрозумілі кожному учаснику. Впродовж роботи групи викладач повинен бути організатором, учасником, консультантом, порадиником. Від цього залежить активність членів групи.

Особистісно зорієнтоване гуманне співробітництво учасників освітнього процесу під час групової взаємодії сприяє формуванню вчителя нової генерації, здатного до швидкоплинних змін у соціумі.

Ця діяльність реалізовується через діагностичну, прогностичну, рекреаційну, виховну функції. Практика відображає види, методи професійної діяльності й систему професійних умінь.

Робота майбутніх педагогів на заняттях активізується через інтерактивне та проблемне навчання, метод проектів, що сприяє самостійному засвоєнню знань, а студент стає суб'єктом власної освіти.

Ми долучаємо до проведення практики кращих фахівців із числа педагогів, які мають досвід роботи в позашкільних установах. Це самовіддані, закохані в свою справу працівники, які є прикладом для майбутніх вихователів.

Педагоги-практики організують і проводять роботу в творчих майстернях, студіях, клубах: з організації самоврядування в тимчасово створених групах дітей – майстерня «Справи в загоні»; методики використання ігрових форм роботи в умовах табору – майстерня «Марафон ігор»; моделювання, захисту творчих програм та розучування пісень – майстерні «Масово-затійна робота», «Пісенний вернісаж»; спортивно-масової роботи в таборі – майстерня «Рухливі ігри»; соціально-психологічної підготовки студентів до спілкування з вихованцями при вирішенні конфліктних ситуацій – клуб «Діалог»; роботи з важковиховуваними дітьми в умовах табору – клуб «Підліток»; роботи з дітьми щодо запобігання шкідливих звичок – клуб «Здоров'я»; методики виготовлення поробок, аплікацій, оформлення та випуску преси – студія «Художньо-прикладна»; розучування танців – студія «Ритміка» [313, с. 231].

Студенти мають можливість розвивати організаторські, комунікативні, артистичні, перцептивні, творчі здібності, набувати досвіду проведення колективних творчих справ.

Завдання. Провести фізичну зарядку, вивчити пісні.

Щоранку протягом тижня студенти проводили фіззарядку (з досвіду Наталії Меїдіної – фіззарядка «В здоровому тілі – здоровий дух»). Кожен загін почергово готував оригінальний зміст проведення фіззарядки.

Щоденно проводилося вивчення пісень під рубрикою «Співанки». Це пісні з репертуару О. Винника, І. Білик, К. Бужинської, Т. Кароль, Р. Лижичко, С. Вакарчука, С. Ротару тощо. Зміст цих пісень відповідав запитам студентської молоді. Тому вони з бажанням вивчали їх. І як показує досвід ці пісні із задоволенням виконують діти, відпочиваючи влітку.

Під час виконання цього завдання в студентів формувалися організаторські вміння. Майбутні вчителі навчалися працювати в команді. Така форма взаємодії ефективно сприяє створенню атмосфери співробітництва та є визначальною для формування особистості. Перш за все, у взаємодії, при відповідній організації, забезпечується позитивна взаємозалежність між учасниками групи, коли результативність діяльності залежить від продуктивної роботи кожного її члена. Така взаємозалежність виникає, наприклад, коли кожний учасник одержує оцінку, яку ставлять усій групі. При цьому загальна групова оцінка визначається шляхом додавання індивідуальних оцінок студентів. За таких умов кожному учаснику, як і групі загалом, стає вигідно працювати спільно й надавати підтримку один одному в навчальному процесі.

Позитивна взаємозалежність створює дружню атмосферу, в якій студенти проявляють турботу й надають допомогу один одному.

Цей підхід забезпечує формування таких соціальних цінностей взаємодії, як повага, самостійність, вимогливість, самооцінка.

Варто зазначити, що, діючи спільно, в учасників формується почуття відповідальності кожного за успіхи групи в цілому, турботи про кожного зокрема.

Завдання. Обрати назву, девіз, речівку, символіку тимчасово створеного дитячого колективу.

Кожен загін, який був сформований з числа студентів різних факультетів або ж одного, ретельно обирав назву, що відображала б ідею, навколо якої згуртовувалися б всі члени команди. Кожен студент мав можливість висловити власні думки. Проте під час вибору назви відкидалася низькопробність, а сприймалися та підтримувалися оригінальність, кмітливість, дотепність. Наприклад: «Форсаж», «До завтра», «Невгамовні», «Skitel's». Зокрема, в команді «Діаманти» девізом став такий вислів: «У нашій загоні чудові дівчата, І лише один у нас елегантний, А разом ми дружна весела команда, І звемося ми «Діаманти»».

Речівка: «Ми команда діамантів, різні є у нас таланти, Ми всі різні, проте схожі, подолати ми все зможемо!»

Під час виконання цього завдання в майбутніх учителів формувалися творчі здібності, адже виконували це завдання ті

студенти, які мають нахили до створення нового, оригінального, незвичайного.

Завдання 11. Презентувати умовний дитячий загін.

Для виконання цього завдання загін ділився на підгрупи за інтересами, нахилами, здібностями. Кожна підгрупа отримувала своє завдання. Одна підгрупа – генератори ідей, готувала сценарій презентації; студенти іншої групи, які мали здібності до художньо-прикладного мистецтва – емблему загону, бейджики, декорації тощо; студенти з музичними здібностями відбирали музику та продумували музичне аранжування; самодіяльні поети склали вірші; декламатори були ведучими і т. д. Тобто, жоден зі студентів не стояв осторонь, всі були задіяні в підготовці та проведенні презентації загону. Наприклад, загін «Wake up» в презентації виразив ідею про те, що на землі багато зла, агресії, жорстокості, насилля, несправедливості, а ти прокидайся й захисти її від цього. Символ України – це жінка з дитям, яка виривається з пут ненависті. Ця вражаюча театралізація супроводжується музикою, патріотичними піснями, анімаційними танцями тощо. Всі проекти є авторськими.

Створення такої ситуації сприяє формуванню соціальних мотивів навчальної діяльності (почуття обов'язку, відповідальності, бажання спілкуватися). В груповій діяльності створюються умови для висування різних ідей і, за належної її організації, забезпечується позитивне ставлення до різних поглядів учасників. Позитивна взаємозалежність у групі сприяє спілкуванню, заохочує взаємну підтримку, готовність слухати один одного. Саме за такої взаємодії формуються гуманні відносини, вміння відстоювати свою позицію, і, водночас, прислухатися до думки іншого. Студент має можливість звертатися до суперечливих питань. Це є основою для взаємодії та позитивного ставлення до інших.

Групова діяльність стимулює до спільної активної роботи. Тут кожен може реалізувати свої вміння. В такій атмосфері студент здобуває досвід виховної роботи.

Завдання. Підготувати та презентувати один із сюжетів театру.

На святі акторської майстерності «Світ театр, а ми в ньому – актори» учасники збору мають можливість відтворити справжній театр, переконатись у тому, що кожен є неповторним. Адже студенти виражають себе в різних видах театрального мистецтва (продовження сюжету картини, інсценізація пісні та танцю, шумовий оркестр, казка на новий лад, дружній шарж на відомих акторів, співаків). Щороку ми урізноманітнюємо цей вид творчої діяльності. А

тому наступним кроком до удосконалення акторських здібностей майбутніх педагогів є організація та проведення театрального фестивалю. Його учасники планують, готують, презентують програми театру оригінального жанру (театр тіней), народного театру, театру казки, детективу, пісні, пародії. Учасників вразила авторська інтерпретація поеми Т.Г. Шевченка «Тополя», зміст якої набув сучасного звучання, постановка сюжету театру тіней «Пам'яті небесної сотні».

Виступи загонів оцінювались за змістовність та оригінальність сюжету, артистизм, вербальну й невербальну виразність. По завершенні свята заgonи відзначалися в номінаціях «Знавці бездоганної композиційної побудови твору», «Майстри емоційної виразності в театрі «Зрима пісня»», «Бездоганність театрального таланту «За віру в чудеса»», «Нестандартне втілення видовищного театралізованого сюжету» тощо. Ми позбулись низькопробності презентації виховних проєктів завдяки обговоренню цих заходів спільно зі студентами [313, с. 232].

Участь студентів у таких формах роботи дає можливість якнайповніше розвивати власні здібності. Тут створюються умови для позитивної взаємозалежності членів групи, що забезпечує позитивне сприйняття кожного. Це відбивається на їхньому ставленні до співпраці, яке ставши їх внутрішнім переконанням, набуває справжньої цінності в очах інших.

Завдання. Розробити та презентувати тематичні дні в дитячому оздоровчому закладі.

Ми моделювали майбутню діяльність за принципом дитячого оздоровчого закладу й давали можливість студенту бути учасником усіх справ, які вони будуть проводити з дітьми в літній період. Майбутні вихователі охоче готували й цікаво проводили тематичні дні, зокрема, «Справжній політ фантазії», «Найщиріші українці», «Супер модельєри оздоровчої дитячої зміни», «Шанувальники природи», «Перлини сміху», «Донкіхоти табірною збору».

Створюючи виховні проєкти, ми опиралися на вихідні положення проектування як особливого виду навчальної діяльності: активність у виборі завдання та його опрацюванні; практичної спрямованості проєкту, його суспільно-корисної значущості; інтересу студентів до роботи; здатності до створення нових ідей; самостійності; творчості; колективної діяльності.

В процесі виконання проєктів формується індивідуальний досвід майбутньої професійної діяльності педагога; виробляються вміння самостійної організації виховної роботи; створюються умови для формування комунікативної компетентності, тобто здатності до

організації спілкування різних форм: індивідуальної, групової, колективної.

Після проведеної презентації проектів визначаються кращі загони в номінаціях: «Досконала варіація запропонованої теми», «Новизна в режисерському підході до завдання», «Актуальність творчого задуму», «Чарівно-харизматичне рольове виконання завдання».

Кооперативне навчання передбачає формування індивідуальної та групової відповідальності. Такий підхід дає можливість усвідомити учасникам, що їхній внесок в роботу групи є важливим, і що вони є необхідними для успіху групи. Спільні завдання для групи, де кожен виконує свою роль, створюють почуття особистісної відповідальності перед групою.

Завдання. Підготувати програму захисту малюнка на асфальті на теми: «Щастя України в посмішці дитини», «Якби я був чарівником», «Я малюю мир». Кожна команда має можливість зобразити свою мрію, наприклад, змінити світ на краще, виявивши дотепність, оригінальність, фантазію, техніку виконання.

Захист малюнків проходить з елементами театралізації. Студенти демонструють особистісне ставлення до прекрасного, через віршовані рядки доводять, що в кожного є вибір між добром і злом та віра в перемогу добра, виражають глибокі почуття любові до землі. Оцінюється малюнок за оригінальність змісту, техніку виконання, відповідність темі, майстерність захисту. Переможцям конкурсу призначаються атрибути: «Художня вишуканість представленого творчого задуму», «Креативність у презентації творчої роботи», «Україна в дитячих долонях», «Високий прояв колективної творчої роботи загону», «Яскравість втілення ідеї творчої роботи».

Завдання. Представити роботу прес-центру.

На зборі студенти набувають досвіду організації роботи прес-центру в умовах діяльності дитячого колективу, вчать проявляти фантазію, робити добірку матеріалів для стіннівки. Конкурс загонових газет оцінюється за відповідну наповнюваність та оригінальність змісту рубрик, техніку виконання, грамотність поданого матеріалу. Переможці огляду-конкурсу «Прес-центр» відзначаються в таких номінаціях: «Натхнення», «Барвисті фантазії», «Кольорові мрії», «Цікава скарбниця», «Оригінальний задум», «Райдужне літо».

Завдання. Взяти участь у благодійній акції «Студенти ВДПУ – воїнам АТО».

Під час збору студенти активно включаються в акцію. Вони шийють білизну для воїнів, заготовляють продукти, засоби гігієни, плетуть маскувальні сітки. Особливо зворушливим є те, що майбутні вчителі пишуть листи воїнам, присвячують авторські вірші та пісні.

Одним із важливих ключових завдань практики є процес рефлексії – розмірковування, що має забезпечити розуміння студентами того, яких умінь і навичок вони набули. Незалежно від різних видів діяльності учасники висловлюють критичний погляд на власні дії, поведінку та результати роботи групи. Тому завжди відводиться час на критичну оцінку колективу та самооцінку. Цей аспект заохочує роздумувати над цінностями педагогічної діяльності та вчителя.

Оцінюємо роботу студента за такими показниками:

- рівень сформованості загальнопедагогічних умінь;
- рівень теоретичного осмислення студентами своєї практичної діяльності;
- рівень педагогічної спрямованості майбутніх педагогів (інтерес до професії, любов до дітей);
- ставлення до педагогічної практики (позитивне, байдуже, негативне);
- активність та якість роботи на конференціях і консультаціях;
- якість ведення та оформлення звітної документації.

На першому етапі розглядаються такі види діяльності, як комунікативна, організаторська, діагностична, прогностична, на основі яких відповідно й забезпечується формування загальнопедагогічних умінь. До оптимальних методів навчання на цьому етапі ми відносимо: формування інтересу до педагогічної діяльності (імітаційні ігри, тренінги, навчальні дискусії). Використання практичних методів навчання забезпечує формування в студентів досвіду практичної діяльності. Тут доцільним було застосування вправ репродуктивного характеру.

Засвоєнню мисленнєвого моделювання дій сприяють такі види роботи, як аналіз планів, схем, процес їхнього складання (плани виховних заходів, схем педагогічних характеристик, аналіз роботи вчителя на уроці тощо). Ефективним методом формування професійних умінь є проблемний. Основні методичні прийоми, які використовують викладачі для створення проблемних ситуацій: підведення студентів до суперечності та самостійний пошук способу її вирішення; зіткнення протиріч практичної діяльності; виклад різних поглядів на одну й ту ж проблему; спонукання студентів робити порівняння, узагальнення, висновки. Під час цих видів практики майбутні вчителі оволодівають професійним світом, засвоюють його

з допомогою отримання професійно значущої інформації, збагачують та вносять в нього свої уявлення, знання, вміння, стосунки. Реальним стає процес професійної саморегуляції – володіння максимальною концентрацією уваги, мислення, впливу на об'єкти професійного середовища; професійного самоконтролю – здатності до самоконтролю професійних відносин, професійних знань, психічного стану; професійного проектування – вміння вибирати професійні цілі, розподіляти професійні ролі, визначати стратегію розв'язання професійних завдань. Цьому сприяють практичні методи навчання: вправи (конструювання за стандартом – складання плану індивідуальних бесід, консультацій на основі готових схем і прикладів); практичні роботи, спрямовані на набуття вмінь аналізу, порівняння, узагальнення, знаходження об'єктів (аналогів), які мають суттєву схожість із пізнавальними об'єктами професійного середовища (за формою, структурою, функціями); методи контролю й самоконтролю (усний, письмовий). На наступних, визначених нами, етапах ці групи вмінь поступово переходять у своїй ієрархічній структурі до вищого порядку, тобто проходить процес більш широкого й глибокого засвоєння вмінь. Студент працює під керівництвом та з допомогою викладача, використовуючи знання про структуру та зміст професійних умінь. Виконує орієнтувальні й контрольні завдання (визначення шляхів досягнення професійних умінь педагогів, планування здійснення алгоритму дій, вибір способів самоконтролю).

Про ефективність інструктивно-методичної практики як форми підготовки до позашкільної практики в оздоровчих установах свідчать позитивні відгуки 72-х студентів інституту іноземних мов ВДПУ. За відповідями анкет корисними для діяльності майбутніх педагогів стали конкурси й змагання (29 ос.), атмосфера згуртованості (21 ос.), акторська діяльність (19 ос.), відчуття свята (18 ос.), дружня атмосфера (12 ос.), відчуття себе дітьми (12 ос.), організація знайомства (12 ос.).

На інструктивно-методичному зборі студенти розвинули організаторські (31 ос.), перцептивні (26 ос.), комунікативні здібності (23 ос.), навчилися працювати в колективі (30 ос.), розв'язувати конфлікти (13 ос.), організовувати дозвілля дітей (12 ос.), імпровізувати, виступати перед аудиторією; удосконалили такі особистісні риси, як: упевненість (7 ос.), відповідальність (2 ос.), ентузіазм, винахідливість, прагнення до самовдосконалення (5 ос.), самоствердження та самореалізації (5 ос.), толерантності; здатність до безпосереднього емоційно-вольового впливу на дітей, а також позбулись багатьох комплексів.

Серед клубів, студій, майстерень найбільш корисними для роботи з дітьми студенти назвали «Рухливі ігри» (37 ос.), «Марафон ігор» (34 ос.), «Майстерня КТС» (31 ос.), «Художньо-прикладне мистецтво» (30 ос.), «Підліток» (29 ос.), «Справи в загоні» (21 ос.), «Пісенний вернісаж» (20 ос.), «Масово-затійна» (19 ос.), «Здоров'я» (7 ос.), «Турист» (5 ос.).

У процесі дослідження враховувалася самооцінка студентів до інструктивно-методичного збору та оцінювалася за п'ятибальною шкалою.

Самооцінка студентів	До збору	Після збору
«1»	1	-
«2»	8	-
«3»	36	3
«4»	24	21
«5»	3	48
Якісний показник	37%	96%

Крім того, за шкалою самооцінки студентів виявлено рівень професійного зростання. І як результат – у 21 студента зростає самооцінка до «4», у 48 – до «5», що свідчить про результативність такої форми роботи. Підтвердженням цьому є також оцінка студентів інструктивно-методичного збору. По завершенні його роботи вони відзначали, що збір їх здружив, збагатив цікавими знахідками в педагогіці дозвілля. Вони навчилися організовувати та проводити туристичні походи, оформляти інформаційні матеріали, рекламу, організовувати роботу загону, запобігати шкідливим звичкам, працювати з проблемними дітьми, проводити ігрові програми. Більшість випускників згадують інструктивно-методичний збір як одну із найяскравіших сторінок студентського життя.

Велика кількість виховних завдань, які потрібно виконувати протягом інструктивно-методичної (навчальної) практики, створюють напружений ритм роботи всього колективу, мобілізують його творчі сили й допомагають у досягненні основної мети: створення позитивного емоційного середовища, внесення настрою гри, романтики в повсякденне життя; виявлення інтересів студентів, розвиток потреби в нових знаннях, уміннях, навичках; залучення до корисних справ.

Під час практики в студентів розвивається почуття відповідальності за доручену справу, поглиблюється інтерес до педагогічної професії, формуються такі риси, як відповідальність, вимогливість, наполегливість, рішучість. Це допомагає глибше зрозуміти важливість врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, виробляє вміння вільного спілкування,

прийняття оптимальних рішень у різних педагогічних ситуаціях.

Студенти засвоюють основні принципи виховної роботи в дитячому колективі, розширюють і закріплюють уміння організації громадсько-корисної діяльності, використовують отримані знання та вміння для проведення різноманітних колективних творчих справ. Саме на зборі їм надається можливість випробувати себе в організації цікавого дозвілля учнів, різнопланових освітньо-виховних заходів.

Як показує досвід, саме така організація практики допомагає студентам упевнитися у власних силах, в умінні самостійно приймати рішення, розвивати організаційно-комунікативні можливості, формувати професійні якості, розвивати й збагачувати професійний досвід, тобто досягати свого власного акме [313, с. 250].

Другий етап – основний (конструктивна діяльність) – здобувачі вищої освіти бакалавра

На цьому етапі студенти включаються в коло реальних проблем педагога й безпосередньо виконують функції вихователя під час позашкільної практики та класного керівника під час педагогічної практики в загальноосвітніх навчальних закладах.

Мета – формування загальнопедагогічних умінь: когнітивних, комунікативних, організаторських, прогностичних, діагностичних, рефлексивних, саморегуляції.

Зміст діяльності на цьому етапі визначався змістом кожного виду практики.

Позашкільна педагогічна практика, яка проходила після третього курсу навчання всіх напрямів підготовки здобувачів вищої освіти бакалавра, була спрямована на практичне ознайомлення студентів з питаннями організації та функціонування дитячих оздоровчих установ з цілодобовим та денним перебуванням дітей; удосконалення та закріплення теоретичних знань, отриманих студентами в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін під час виконання обов'язків вихователя дитячої оздоровчої установи; формування професійно-педагогічних умінь і навичок організації життєдіяльності дітей в умовах дитячої оздоровчої установи з врахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей; розвиток умінь професійного спілкування; засвоєння методик аналізу та самоаналізу діяльності вихователя; планування й проведення колективних заходів виховного та пізнавального змісту, тематичних днів у літній оздоровчій установі; планування та проведення заходів з дотримання дітьми та підлітками безпеки життєдіяльності стосовно колективного проживання й відпочинку, правил поведінки у випадку виникнення надзвичайних ситуацій різного походження.

Під час практики студенти набували організаторських комунікативних, прогностичних умінь в організаційний період під час проведення знайомства дітей, адаптації їх до умов тимчасово створеного колективу, плануванні відпочинку дітей та їхнього оздоровлення, проведення роботи по згуртуванню дитячого колективу.

В основний період практики майбутні фахівці набували загальнопедагогічних умінь шляхом організації та проведення тематичних днів, колективних творчих справ, загонових, загальнотабірних заходів туристсько-краєзнавчого, екологічного, морального, трудового, дозвіллевого, фізичного, інтелектуального змісту, відповідно до плану (кожному студенту потрібно провести не менше п'яти заходів як загонових так і загально табірних). Професійного досвіду студенти набували під час проведення індивідуальної виховної роботи (вивчення індивідуальних особливостей дітей, індивідуальні бесіди, хвилини спілкування, тренінгові вправи, форми залучення дитини до групової, колективної діяльності), в процесі встановлення міжособистісного спілкування, заходи з регуляції міжособистісних стосунків в колективі, діагностики й профілактики конфліктів, корекції негативного психологічного стану дітей під час проведення заходів з підвищення їх самооцінки, профілактики та корекції важковиховуваності, організації батьківських днів тощо.

У завершальний період практики студенти навчалися узагальнювати результати власної діяльності, оцінювати рівень фізичного, психічного оздоровлення дітей, емоційне розвантаження, розвиток творчої активності, творче зростання кожної дитини, набуття дітьми досвіду спілкування, рівень самореалізації кожного в різних видах діяльності, рівень психологічної та соціальної комфортності в загоні, оздоровчому закладі, впровадження ефективних форм відпочинку, оздоровлення й зайнятості дітей.

Під час практики студенти виконували наступні завдання.

Завдання 1. Провести психолого-педагогічний аналіз роботи з дітьми за день.

Виконання цього завдання проводилося за такою схемою:

- дата, день тижня, день зміни;
- робота (мета, завдання, зміст, результати);
- методи впливу на колектив та на окремих вихованців: методи впливу на свідомість, на підсвідомість, методи організації поведінки, оцінювання й корекції поведінки (описати, яку групу методів було використано та як це вплинуло на вихованців);

- прийоми впливу на дітей: спонукальні, гальмівні (описати, які прийоми були використані, з якою метою та як це вплинуло на вихованців);

- проведені виховні заходи (описати ставлення дітей до заходів, рівень активності, як проходила самореалізація дитини, вплив заходів на розвиток особистості (знання, поведінку, почуття дітей));

- рівень міжособистісних взаємин у колективі (атмосфера в колективі, настрої дітей, рівень активності, дисциплінованості, відповідальності дітей);

- конфліктні ситуації, які виникли, їх причини та способи вирішення;

- організація дитячого самоврядування (як працювали організатори справ в загоні, масовики-загійники, організатори ігор, дозвілля, організатори суспільно корисної справи, чергові й т.д.);

- організація туристично-краєзнавчої, спортивно-масової, культурно-дозвілєвої роботи, роботи в гуртках за інтересами, роботи екологічного, морального, трудового, естетичного напрямків виховання);

- робота з важкими підлітками (описати причини девіантної поведінки, до якого типу важковиховуваних відноситься дитина, як здійснювалась корекція поведінки).

Студентів націлювали на те, що під час психолого-педагогічного аналізу не варто зосереджуватися на подіях, фактах, що відбулися, а зупинитися на причинах чому так сталося. Тут важливим є те, щоб виявити чим сподобався дітям проведений день, чим не сподобався? Що зробити для того, щоб відпочинок був гарним? Для чого це ми робимо? Кому від цього краще? Якими ми бачимо себе? Як стати кращим?

Психолого-педагогічний аналіз роботи за день вожатий проводить на основі обговорення його дітьми:

Що означає для мене й для колективу цей день у житті?

Що доброго я зробив для друга, групи, колективу дитячого табору?

Що є схвальним для мене в цей день?

Що я критикую й чому?

Що пропоную на майбутнє?

Студент-практикант має дотримуватися певних рекомендацій щодо проведення психолого-педагогічного аналізу в різні періоди зміни:

- в організаційний період: спокійна, ділова і, разом з тим, довірлива розмова; вироблення правил обговорення та схема аналізу дня; обговорення й оцінка дітьми роботи групи організаторів справ

(чергової групи) на чолі з тимчасово обраним колективом; відсутність моралізувань під час обговорення з боку вихователя та участь у цьому всіх дітей без виключення;

- в основний період: увага зосереджується на моральних аспектах поведінки дітей, на їх стосунках, на правильному розумінні взаємодопомоги, емпатії, поваги, довіри, турботи один про одного;

- в заключний період зміни важливим є те, що обговорення має бути спрямоване на переосмислення ціннісних орієнтацій. А тому темою розмов мають стати такі питання як самовиховання, самопізнання, осмислення власної життєвої позиції у ставленні до інших.

Цікавими методами обговорення є: розмова по колу «Я почував себе добре в колективі тоді...», «Мені було самотньо тому що...». «Дзеркало» – педагогічний прийом підготовки колективу до підведення підсумків. Вивіщується 4 листи під рубриками: «Схвалюю», «Критикую», «Зробив», «Пропоную».

Групова дискусія дає можливість співставити, уточнити й наблизити взаємні позиції, зменшити опір окремих членів групи до сприйняття нової інформації, виявити та нейтралізувати конфлікти тощо.

Завдання 2. Написати твір-роздум на одну із запропонованих тем: «Ми і наші вихованці», «Колективні творчі справи», «Успіхи та розчарування», «Стиль спілкування: реальність та ідеал», «Педагогічні відкриття», «Найбільш радісна подія в моїй практиці», «Найсумніша подія в моїй практиці», «Мої мрії та реальність стосовно професії педагога», «Які вони, сучасні діти?», «Історія однієї дитини», «Незабутні зустрічі», «Шлях до серця дитини», «У таборі на мене чекала несподіванка».

В результаті роботи студента під час практики проходить формування цілісного уявлення про організацію та зміст педагогічної діяльності в дитячих оздоровчих закладах, набуття ним умінь і навичок дозвілєвої діяльності, вдосконалення та зміцнення теоретичних і методичних знань студентів отриманих у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

На етапі конструктивної діяльності здобувачі вищої освіти бакалавра проходять *педагогічну практику (виробничу)*. Її особливість в тому, що вона проходить у загальноосвітніх навчальних закладах, ПТУ, коледжах, де студенти включаються в реальну професійно-педагогічну діяльність. На відміну від попередніх видів практик, виробнича – охоплює всі напрямки діяльності вчителя та класного керівника й студенти IV курсу виступають в ролі їх помічників.

Мета цього виду практики полягає в підготовці студентів до виконання основних функцій діяльності класного керівника, розвитку педагогічних компетенцій, узагальненні, систематизації й поглибленні загальнопедагогічних знань, умінь і навичок виховної роботи з дітьми.

Реалізація мети здійснюється через виконання низки завдань: засвоєння ключових теоретичних положень сучасної педагогіки; формування власної педагогічної позиції щодо процесу виховання школярів; набуття досвіду самостійного й творчого аналізу та оцінки педагогічних явищ і ситуацій; вмінь теоретичного проектування та практичного конструювання освітнього процесу, спрямованого на розвиток особистості учнів та їх творчу самореалізацію; розвиток педагогічного мислення, професійної самосвідомості.

У процесі цього виду практики студенти проводять навчально-виховну роботу з учнями, а саме: складають план роботи та працюють за ним; розробляють конспекти уроків і виховних заходів; проводять діагностику учнів та на основі цього застосовують індивідуальний підхід у виховній роботі; формують учнівський колектив; спрямовують діяльність органів учнівського самоврядування; сприяють організації дозвілля школярів; взаємодіють з учителями-предметниками; підтримують у колективі належний психологічний клімат; забезпечують охорону здоров'я дітей; проводять просвітницьку роботу з батьками учнів (знайомлять батьків з основами психолого-педагогічних знань, діагностику сімейного виховання, займаються індивідуальною та колективною консультативною роботою з батьками), методичну (беруть участь у роботі методичних об'єднань, творчих груп, знайомляться з досвідом роботи кращих учителів школи, вивчають шкільну документацію); дослідницьку (проводять експериментальні дослідження з метою написання курсових, дипломних робіт).

З метою поліпшення організації процесу формування професійних умінь ми використовували такі методи, як спостереження за роботою студента під час педагогічної практики, обговорення результатів роботи та корекція його умінь, спільний перегляд відеозаписів, аудіо записів із роботи студента на практиці з наступним детальним обговоренням та рекомендаціями щодо подальшого формування професійної компетентності. Це давало можливість студентам перевіряти рівень розвитку власних умінь, проводити інтерв'ю та аналізувати їх

Розроблений комплекс завдань для студентів-практикантів, чітко визначення цілей цього етапу, організаційно-методичне забезпечення цього процесу дало можливість студентам засвоїти

професійні вміння на конструктивному та творчому рівнях. Практика проходить у VIII семестрі, протягом 6 тижнів. Студенти закріплюються за освітнім закладом і працюють в школі упродовж 6 годин.

Перший тиждень студенти спостерігали за навчальною діяльністю учнів, бесідували з класним керівником з питань виховної роботи, розвитку учнівського колективу, їх міжособистісних стосунків. Вивчали стиль взаємин класного керівника з учнями класу, відвідували виховні заходи, які проводилися з учнями. Це дозволило їм познайомитися з найбільш ефективними формами методами, прийомами виховання, ближче дізнатись про особливості індивідуальної виховної роботи з учнями. В цей період відбувалася перша зустріч студента з учнями класу.

За цей тиждень практики майбутній вчитель повинен адаптуватись до педагогічного середовища, умов діяльності в ньому, знайти оптимальні засоби взаємодії з педагогічним та учнівським колективом, визначити тактичну місію власної поведінки. Оскільки одним із завдань педагогічної практики є формування вмінь проводити аналіз роботи класного керівника. У змісті діяльності студента на цьому етапі проводилось вивчення основних напрямів діяльності закладу, нормативно-правових документів, які регламентують його роботу, функціональних обов'язків класного керівника, виявлення проблем, які він вирішує. В професійному середовищі практиканти оволодівали інструментарієм індивідуальної, групової комунікації, навчались будувати стосунки з колегами, взаємодіяти з учасниками освітнього процесу. Так у студентів формувались аналітичні вміння на рівні усвідомлення. З метою реалізації цілей на цьому етапі вони виконують комплекс завдань.

Завдання 3. Підготувати методичний інструментарій для проведення діагностики рівня вихованості учнів.

Під час виконання цього завдання студенти-практиканти готували опитувальники, анкети, тести для визначення ставлення учнів до навчання, рівня розвитку їх навчальної мотивації, рефлексивності, моральної вихованості, ціннісних орієнтацій, стосунків у класному колективі, самооцінки. Були оформлені бланки для проведення спостережень за діяльністю учня під час навчання, в позаурочний час; ситуації для визначення рівня морального розвитку (за Кольбергом). Викладач-консультант разом зі студентом виробляли алгоритм написання кількісного та якісного аналізу проведеної діагностики й використання його під час виконання наступного завдання.

Завдання 4. Провести діагностику рівня вихованості учня.

Під час виконання цього завдання студент має обрати учня для вивчення його індивідуальних та вікових особливостей, поведінки, діяльності, взаємин, використовуючи підготовлений методичний інструментарій.

Складаючи характеристику на учня, практикант аналізує умови життя в сім'ї, ставлення до дитини в сім'ї. З'ясовує сторони сімейного виховання й побуту для пояснення особливостей поведінки учня. Найважливіші фактори біографії учня, які вплинули на його розвиток. Зазначає, яке становище займає учень у класі: лідер, виконавець, аутсайдер, чим це зумовлюється?). Характеризує ставлення його до однокласників (поважає їх, байдужий, не поважає, чи дорожить думкою класу, з ким дружить і на чому ґрунтується дружба, чи бувають конфлікти з однокласниками, в чому їх причина).

Характеризуючи навчальну діяльність учня, майбутній фахівець зазначає, які в нього переважають оцінки, чи однаково встигає з різних предметів; який рівень розвитку мовлення: образність, емоційність, запас слів, вміння виразити свою думку письмово й усно); зацікавленість до занять і ставлення до навчання (чи з цікавістю вчиться, до яких предметів проявляє схильність, як ставиться до оцінки, схвалення, до порад учителів і батьків; основний мотив навчальної діяльності). Здатність до навчання: особливості уваги (розвиток довільної уваги, її зосередженість, розподіл); осмисленість сприйняття навчального матеріалу, швидкість осмислення матеріалу; рівень і характер розвитку довільної й осмисленої пам'яті (заучує осмислено чи механічно, чи володіє прийомами довільного запам'ятовування, яка швидкість і міцність запам'ятовування, а також легкість відтворення, індивідуальні особливості пам'яті); розвиток мислення (чи легко відрізняє суттєві й другорядні ознаки предметів та явищ; який рівень засвоєння загальних й абстрактних понять; чи вміє робити порівняння, узагальнювати, робити самостійні висновки; чи швидко знаходить шляхи розв'язання); розвиток уяви (багатство відтворювальної та творчої уяви в різних видах діяльності в т. ч. навчальної). Старанність у навчальній роботі. Вміння вчитися (дотримання режиму дня, організованість, чи може самостійно працювати над книгою, зачувати матеріал, контролювати себе, складати плани, конспекти тощо).

В характеристиці студент-практикант зазначає ставлення учня до праці, наявність інтересів, мрій, ідеалів особистості, аналізує сформованість переконань; чи є особливі здібності до певної

діяльності (музики, малювання, артистичної тощо) і в чому вони проявляються.; описує особливості характеру, темпераменту, рівень розвитку вольової та емоційної сфер, дисциплінованості.

Важливим при складанні характеристики є формулювання майбутнім фахівцем загальних психолого-педагогічних висновків: основні позитивні якості й недоліки особистості учня, що формуються; рівень його розумового розвитку (низький, середній, високий) і морального виховання; причини (внутрішні і зовнішні) тих недоліків, що є (умови сімейного виховання, хвороби, відсутність певних здібностей, навичок роботи тощо); визначення важливих психолого-педагогічних завдань, що стоять перед учителем, шляхи подальшої виховної роботи з учнем.

Рівень написання характеристики учня визначається за такими критеріями: дотримання структури написання характеристики учня; повнота висвітлення особистості учня на основі аналізу фактів спостереження; наявність рекомендацій, щодо подальшої виховної роботи з учнем; орфографічна та стилістична грамотність.

Педагоги-наставники та викладачі постійно проводили консультації з метою надання допомоги в плануванні діяльності студента-практиканта, виборі оптимальних методів діагностики, аналізі отриманих результатів та розв'язанні проблем, які виникали. Окрім того, діяльність педагогів-наставників та викладачів-консультантів носила стимулюючий та спрямовуючий характер, адже періодично проводилось обговорення питань: Які труднощі виникали в період адаптації у професійному середовищі? Від чого залежить підбір методик для проведення діагностики? Що сприяло формуванню аналітичних, комунікативних умінь? У чому проявлялись діагностичні вміння?

На цьому етапі ми спостерігали розвиток діагностичних умінь, які дають можливість визначити індивідуальні особливості учня, його сім'ї, оточення, умов тощо. Це допомагало виявляти рівень розуміння та усвідомлення студентами значущості педагогічних умінь.

Завдання 5. Провести виховний захід на основі розробленого спільно з учнями сценарію.

Студентам необхідно визначити мету виховного заходу, здійснити підбір літератури (художньої, науково-популярної, методичної). Узагальнити інформацію з теми. Скласти план проведення заходу з урахуванням рівня розвитку учнів, їх інтересів, уподобань та на основі особистих можливостей, власного досвіду, отриманого в процесі квазіпрофесійної діяльності відібрати методи, прийоми виховного впливу, засоби які будуть застосовані під час

проведення заходу. Спрогнозувати результати власної діяльності.

Наприклад, година класного керівника «Двері в дитинство», 5 клас.

Мета: формування в учнів комунікативної культури, вміння цінити людей і свою сім'ю.

Прогнозовані результати: розширення уявлень про навколишній світ, сім'ю, рідних, близьких, поряд з якими живе учень.

Завдання учням: поговорити з батьками й дізнатися в них про їх дитинство, про той вік, в якому знаходяться самі діти.

Оформити спогади батьків у вигляді великої книги. Один лист книги це один аркуш ватману, на якому розміщено одну розповідь. Кожна розповідь супроводжується малюнком, який виконує учень до свого твору. Малюнки можна оформити під загальною назвою «Дитинство моїх батьків».

Розповіді про дитинство батьків пишуть всі учні, а потім вони об'єднуються в мікрогрупи для виконання наступних завдань:

Перша група оформлює виставку фотографій «Дитинство моїх батьків» та готує екскурсію на виставку.

Друга група шукає пісні, готує музичну програму «Мелодії дитинства».

Третя група готує незвичайні запрошення на свято «Двері в дитинство».

Четверта група займається підготовкою святкових незвичайних сувенірів для дорослих учасників свята.

П'ята група готує і проводить інтерв'ю під час свята.

У процесі цього виду практики в студентів формуються уміння: організувати діяльність учнів і власну діяльність; чітко планувати виховний процес, дотримуватись послідовності в діях; володіти навичками педагогічного спілкування; розробляти технології виховного процесу; передбачати результати власної діяльності; будувати альтернативні моделі педагогічної діяльності; проектувати розвиток особистості й колективу; узагальнювати й систематизувати власний педагогічний досвід; аналізувати досвід і практику роботи класного керівника, власну професійну діяльність; діагностувати проблему колективу на основі вивчення його особливостей; проектувати педагогічні програми дослідження (планувати етапи й засоби діяльності класного керівника стосовно досягнення конкретного результату; здійснювати вибір засобів, методів, прийомів виховної діяльності; прогнозувати кінцевий результат діяльності); складати план виховної роботи класного керівника; організувати позаурочну виховну діяльність школярів

(диспути та бесіди, конкурси малюнків, фестивалі пісень та танців, вечори поезії, казок; українські народні свята, тематичні дні, трудові десанти, збір природного та краєзнавчого матеріалу, карнавали, спортивні змагання і т.ін.); регулювати міжколективні та внутрішньоклективні стосунки, знаходити відповідні форми спілкування; поєднувати індивідуальну та колективну роботу з дітьми; організувати самоврядування в колективі і спрямовувати його діяльність; створювати умови для розвитку самодіяльності дітей та підлітків; використовувати всю систему можливих педагогічних впливів в умовах освітніх закладів; встановлювати педагогічно доцільні стосунки з дітьми та підлітками, з колегами; реалізовувати програму виховної діяльності класного керівника на основі концепцій, методик і технологій; застосовувати індивідуальні, групові, колективні форми роботи. До шляхів, які формують мотиваційну сферу особистості майбутнього фахівця, без розвитку якої не буде здійснюватись процес формування вмінь, ми відносимо: створення проблемних ситуацій; переконування, опора на позитивний яскравий приклад; використання творчих завдань; орієнтація на конкретну професійну діяльність; практична спрямованість соціально-педагогічних дисциплін; диференційований та індивідуальний підхід.

Завдання 6. Провести психолого-педагогічний аналіз виховного заходу.

Виконуючи це завдання студенти навчаються спостерігати й аналізувати педагогічну діяльність класного керівника, вихователя. Практикант визначає цілі й завдання, які розв'язувалися в процесі підготовки й проведення виховного заходу; здійснює психолого-педагогічне обґрунтування теми, мети й форми проведення виховного заходу: взаємозв'язок теми, мети й форми виховного заходу із завданнями виховання підростаючого покоління, рівнем розвитку дитячого колективу; відповідність змісту виховного заходу віковим особливостям учнів; врахування інтересів, потреб, активності учнів під час вибору теми, форми та змісту виховного заходу.

Студент-практикант аналізує процес підготовки виховного заходу за критеріями: спрямовуюча роль класного керівника в ході підготовки заходу; надання допомоги учням на даному етапі; роль органів учнівського самоврядування в підготовці виховного заходу; формування відносин співробітництва, взаємодопомоги, відповідальності; рівень активності учнів у процесі підготовки заходу (визначення функціональних обов'язків і повноважень кожного у відповідності з інтересами, нахилами, уподобаннями учнів, їх

самовизначення, самоорганізація, самодіяльність, терміни виконання окремих завдань).

Проведення заходу відбувається у такій послідовності:

- організація: готовність дітей до проведення заходу, оформлення приміщення, обладнання, наочність; структурна схема заходу; чіткість, організованість, злагодженість у проведенні заходу, раціональне використання часу;

- зміст: актуальність теми, змістовна спрямованість, логічність, послідовність, цілеспрямованість, раціональність у доборі фактів, їх осмислення, глибина висновків, зв'язок з життям колективу класу, села, міста; добір питань для обговорення з дітьми;

- методика проведення: врахування вікових особливостей учнів; використання методів, прийомів впливу на учнів, стимулювання їх до активної участі в проведенні заходу;

- психологічна атмосфера: створення належного мікроклімату в колективі; забезпечення дружньої злагодженої роботи учнів; прояв інтересів, здібностей учнів; створення умов для забезпечення самореалізації особистості, її самоутвердження в колективі; творчий характер діяльності школярів;

- результати: оцінка школярами власної діяльності на всіх етапах виховного заходу; оцінне судження вихователя про виховну роль у підготовці та проведенні виховного заходу; ступінь досягнення виховної мети, вплив виховного заходу на становлення особистості школяра, зміцнення взаємостосунків у дитячому колективі; методичні помилки та недоліки в підготовці та проведенні виховного заходу, їх причини та шляхи усунення;

- висновки та пропозиції.

Завдання 7. Щоденник студента-практиканта.

Щоденник студент веде для індивідуального планування, проведення обліку виховної роботи, оцінювання її класним керівником. У щоденнику класний керівник характеризує педагогічну діяльність студента протягом практики. Практикант висвітлює особистісні враження від здобутого досвіду під час практики. Це розвиває в нього спостережливість, пунктуальність, дисциплінованість, охайність, вдосконалює письмове мовлення на конструктивному та творчому рівнях формування педагогічних умінь.

Необхідно зазначити, що стосунки викладача-керівника, педагога-наставника й студента будувались на гуманних засадах. Практикант мав можливість переконатись, що зазвичай класні керівники виявляли доброзичливість, толерантність, щирість,

підтримку в роботі з учнями. На цьому етапі він складав індивідуальний план роботи на період педагогічної практики.

Третій етап – завершальний (творча діяльність) – здобувач вищої освіти спеціаліст, магістр.

На цьому етапі педагогічні уміння формувалися в ході практики, яка мала пошуково-творчий характер. Тут забезпечувалась цілісність виконаних дій та зворотність зв'язку щодо правильності їхнього виконання. Мета його – узагальнення, систематизація та корекція сформованих професійних умінь майбутніх педагогів в умовах педагогічної діяльності. На цьому етапі передбачено фахову та переддипломну практики. Педагогічна практика дозволяє зміцнити знання, набуті на заняттях, розвинути вміння й навички, необхідні при створенні оптимальних умов для самореалізації учня, вдосконалення професійно необхідних особистісних якостей. На цьому етапі професійні вміння закріплюються й творчо реалізуються. Зміст практики на на цьому етапі розрізняється обсягом роботи, складністю завдань, глибиною аналізу педагогічного процесу, формою звітності студентів за результатами педагогічної діяльності. Студент під час фахової та переддипломної практики самостійно виконує функції класного керівника. Для його діяльності характерний творчо-дослідницький характер. Він працює відповідно до програми практики та плану роботи класного керівника.

Завдання 1. Розробити методику діагностики психолого-педагогічної характеристики учнівського колективу.

Студенти підбирають й описують методи психолого-педагогічної діагностики колективу, складають схему його вивчення та психолого-педагогічну характеристику. В результаті – діагностичні вміння досягають творчого рівня.

Завдання 2. Методика підготовки й проведення виховного проекту та його психолого-педагогічний аналіз.

Студенти вибирають тему виховного проекту, опрацьовують літературу, складають план проведення, самостійно організують і реалізують його. В студентів повинні сформуватись уміння творчого рівня з виховного проектування заходів, складання методичної розробки та проведення їх.

Під час практики він спільно з учнями планують, виконують і презентують виховний проект на відповідну тему (Орієнтовні теми виховних проектів додаються).

Програма проекту:

1. Автор ідеї проекту.
2. Керівники проекту.
3. Курс, напрям підготовки, група, в якій проводився проект.

4. Стислий опис проекту.

5. Опис проекту: ключове питання; тематичні питання; змістові питання; виховні цілі та очікувані результати; етапи реалізації проекту; візитна карточка проекту; приклади дослідницької діяльності учнів у проєкті; оцінювання знань та вмій старшокласників; інформаційні матеріали для супроводу й підтримки проєктної діяльності учнів; корисні ресурси; використання ключових слів.

Орієнтовна тематика проєктів: «Вулицями рідного міста», «Архітектурна Вінниця», «Заочна подорож по континентах», «Країна, мову якої я вивчаю», «Мова наша солов'їна», «Проблема конфлікту поколінь: шляхи її вирішення», «Людина серед людей», «Людина частина природи», «Збережи симфонію живої природи», «Співучий голос України – Соломія Крушельницька і Оксана Петрусенко», «Людина і середовище – проблеми взаємодії», «Розстріляне покоління (Г.Косинка, К.Буревій, І.Крушельницький, М.Драй-Хмара)», «Славетні українські композитори», «Як парость виноградної лози, плекайте мову», «Сходження до індивідуальності», «Подорож в англomовні країни», «Картинна галерея», «Наркотики: миттєве задоволення чи смертельний ризик», «Алкоголізм, його наслідки», «Людина у світі науки й техніки», «Людина в світі прекрасного», «Я і моя майбутня професія», «Хто ми й що навколо нас», «У людини все повинно бути прекрасним», «Світ прекрасного навколо нас», «Я музу присвячую своєму народу», «Надія й розчарування». Студент може запропонувати тему власного проєкту (зразок проєкту).

Завдання 3. Методика роботи з важковиховуваними підлітками. Студенту необхідно провести аналіз причини відхилення в поведінці учня з вказівкою на сильні й слабкі його сторони; визначити мету й способи викорінення недоліків і формування позитивної риси, протилежній тій, що є безпосередньою причиною відхилень у поведінці; проаналізувати дискредитацію, знецінення негативних форм поведінки й розвиток мотивів самовдосконалення; вибрати вид діяльності, в якому найбільш успішно формується необхідна позитивна якість і включити в нього вихованця; закріпити прищеплену якість за допомогою вправ у природних умовах або спеціально організованого тренінгу й схвалення позитивних дій. У студента повинні сформувався уміння виявляти причини важковиховуваності дітей, їхні типи, застосовувати методи та прийоми соціально-педагогічного впливу на особистість.

Завдання 4. Написати твір-роздум: «Я і моя професія», «Педагогічна практика: шлях до професійного зростання» тощо.

Творче завдання, спрямоване на аргументований опис та самооцінку власних успіхів і невдач у педагогічній діяльності, вироблення доцільної програми корегувальної роботи щодо подолання недоліків, висвітлення шляхів до професійного самовдосконалення.

У результаті студенти оволодівають методами самопізнання, самовизначення, самодіяльності, самоорганізації, самокорекції у власній педагогічній діяльності на діяльнісно-конструктивному та творчому рівнях.

До активних методів навчання на узагальнюючому етапі ми віднесли ті, які спрямовані на формування пошуково-творчої діяльності студентів – практичні методи (творчі вправи), дослідницький метод та метод проєктів. Дослідницький метод спрямований на самостійне розв'язання нових для майбутніх фахівців педагогічних проблем за таким алгоритмом дій: спостереження й вивчення фактів, виявлення незрозумілих явищ, які потребують дослідження (постановка проблеми); складання плану дослідження та його реалізація; аналіз і систематизація отриманих результатів, формулювання висновків щодо сфери їхнього практичного застосування. Метод проєктів зорієнтований на самостійну діяльність студентів. Позитивні результати виконаних проєктів повинні бути такими: якщо це теоретична проблема – конкретне її розв'язання, якщо практична – результат готовий до впровадження. Типи проєктів, які ми використовували на цьому етапі педагогічної практики: творчі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані.

Основні прийоми навчання: створення проблемних ситуацій, розв'язання завдань різного рівня складності з різним рівнем професійних умінь, самоконтроль діяльності.

Форми роботи, що застосовувалися під час практики – самостійна робота, консультації, вправи, практичні заняття, тренінги тощо.

У результаті формувалась така сукупність умінь: когнітивні, комунікативні, організаторські, прогностичні, діагностичні, рефлексивні, саморегуляції, охоронно-захисні, попереджувально-профілактичні, корекційно-реабілітаційні, соціально-терапевтичні.

Необхідно відзначити, що на цьому етапі значно змінюється роль викладача, він стає консультантом, організатором і координатором роботи студентів та будує навчальний процес так, щоб створити оптимальні умови, які забезпечать повну реалізацію накопиченого потенціалу при розв'язання дослідницьких завдань.

4.5. Підготовка майбутніх учителів до моделювання професійної діяльності та регуляції освітньої взаємодії з суб'єктами педагогічного процесу (О. Столяренко, О. Столяренко)

Розвиток загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя, здатного моделювати навчально-виховний процес, творчо мислити, бути генератором ідей, впроваджувати нові технології, регулювати освітню і виховну взаємодію з суб'єктами педагогічного процесу є вкрай актуальним в сучасних умовах. Це зумовлено тим, що професійно компетентний педагог позитивно впливає на формування творчої особистості школяра, досягає кращих результатів у своїй діяльності, реалізує свої творчі здібності.

Твердження зафіксоване в Державній національній програмі «Освіта», де наголошується, що головний шлях реформування полягає в необхідності «підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їхнього професійного та загальнокультурного рівня» [93].

Нині відбувається перехід українського суспільства від однієї соціально-економічної системи до іншої. Він тісно пов'язаний зі зміною способу життя, переоцінкою усталених норм і цінностей, у тому числі й у системі освіти, результатом якої є становлення майбутнього компетентного професіонала, виховання людини толерантної, здатної до співпереживання, самостійності, вільного, гуманістично-орієнтованого відповідального вибору в соціально-політичному, економічному, культурному житті. На сьогодні найактуальнішим залишається питання конкурентоспроможності спеціалістів в умовах ринкової економіки, стрімких технологічних змін, інтеграції й глобалізації суспільства. Успіх вирішення проблеми безпосередньо залежить від працівників освітньої сфери, бо саме від їхньої професійної готовності залежить виховання і підготовка молодого покоління до виконання відповідних соціальних ролей, формування *компетентності* вихованців (тобто – такої динамічної комбінації знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, які є результатом навчання у вищому навчальному закладі за відповідною освітньою програмою та підставою для присвоєння кваліфікації), їхньої спроможності увійти в світовий глобальний простір. *Компетенція* – (відчужена від суб'єкта) наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки, необхідна для якісної продуктивної діяльності в галузі, а *компетентність* в навчанні (коло питань, в яких людина добре

розуміється) набувається не тільки під час вивчення предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища [84]. У педагогічному словнику, поняття загальнопедагогічної компетентності формулюється у вигляді сукупності знань, умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [248, с. 78]. За концепцією контекстного підходу до навчання, що пропонує А. Вербицький, компетентність також розглядається через систему усвідомлених знань: «Щоб бути теоретично й практично компетентним, студенту необхідно зробити подвійний перехід: від знаку – до думки, а від думки – до вчинку, дії. Перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що і робить цю інформацію знаннями»[49, с. 55]. Означений підхід формує уявлення про професійну компетентність як про систему знань і вмінь. На думку В. Сластьоніна, професійна компетентність, – це інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей спеціаліста, яка відображає не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, але й соціально-моральну позицію особистості [274, с. 98]. І. Зязюн до змісту загальнопедагогічної компетентності включає знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології та рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно значущі якості [232, с. 34]. Маємо підстави стверджувати, що існуючий вітчизняний та зарубіжний досвід розвитку педагогічної думки свідчить про актуальність потреби в розробці теоретичних основ і практичних шляхів формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя загальноосвітньої школи.

В умовах реформування освіти радикально змінюється статус вчителя, його функції, відповідно зростають і вимоги до його загальнопедагогічної компетентності, рівня його професіоналізму. Показниками значущості загальнопедагогічної компетентності є зміни, що відбувалися в сфері суспільної свідомості і завдання, які відповідають викликам нашого часу [163]. А саме професійна компетентність і педагогічна культура мають великі можливості для гармонізації розвитку та стабільності суспільства, оскільки вони виступають гарантом розв'язання проблем між старшим та молодшим поколінням, сприяють адаптації до нових умов, більш ефективному процесу соціалізації особистості. Отже, сучасна ситуація суспільного розвитку актуалізувала необхідність всебічного вивчення такого феномену, як професійна компетентність вчителя,

моделювання і регуляція освітньої і виховної взаємодії з суб'єктами педагогічного процесу.

Педагогічну компетентність вивчали Ю. Варданян, Е. Зеєр, І. Зязюн, І. Колесникова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Е. Рогов, Є. Сахарчук, В. Сериков, В. Синенко, А. Щербаков.

В. Адольф, Т. Браже, С. Будак, С. Вершловський, М. Галагузова, О. Добудько, І. Котов, В. Кричевський, В. Маслов, Т. Новікова, Р. Овчарова, Л. Соломко, Н. Харитонова наголошують на необхідності розробки проблеми підвищення загальнопедагогічної компетентності вчителя в умовах багаторівневої професійної освіти. В. Беспалько, А. Вербицький, М. Кларін, Я. Коломинський, Г. Селевко пов'язують рішення проблеми професійного розвитку з технологічною організацією навчання.

Питанню формування професійної компетентності вчителя присвячені праці зарубіжних педагогів: Д. Бритела, Є. Джимеза, В. Ландшеєр, М. Леннона, П. Мерсера, М. Робінсона та інших [24].

На підставі аналізу розробок учених ми можемо констатувати, що загальна феноменологія загальнопедагогічної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу та її окремих видів знайшла відображення у великій кількості психолого-педагогічних досліджень, проте поки що ця проблема не знайшла однозначного розв'язання. Різні трактування професійної компетентності вчителя обумовлені, перш за все, особливостями структури діяльності фахівців різних галузей знань. Однак базовою характеристикою поняття залишається ступінь сформованості в педагогічних працівників єдиного комплексу знань, умінь, навиків, досвіду, що забезпечує виконання професійної діяльності (Н. Тализіна, Р. Шакуров, А. Щербаков). На сьогодні не існує точної «формули компетентності» (М. Чошанов), критеріїв професіоналізму (А. Маркова), якостей загальнопедагогічної компетентності (І. Колесникова), особистісного професіоналізму (Е. Зеєр). Це зумовлено тим, що сам термін ще остаточно не вивчений, недостатньо досліджений психолого-педагогічною наукою і в більшості випадків використовується для позначення високого рівня кваліфікації й професіоналізму фахівця. Ми розглядаємо професійну компетентність вчителя – як сукупність знань і практичних навичок, які допомагають успішно реалізовувати педагогічну діяльність; вроджених здібностей до співпраці з іншими людьми, в поєднанні з належними моральними якостями. Ефективність процесу формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя в системі ступеневої підготовки (молодший спеціаліст,

бакалавр, спеціаліст, магістр) залежатиме від повноти реалізації всіх його складових. До них ми відносимо наступні:

1. *Продуктивна компетентність* – вміння працювати, отримувати прибуток. здатність виробляти власний продукт, приймати рішення та нести відповідальність за них. готовність та потреба в творчості (Ш. Амонашвілі, М. Коломієць, Н. Кузьміна, А. Орлов, В. Пилипівський, В. Синенко, А. Хуторський, В. Цапок).

2. *Автономізаційна* – здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможності. готовність і потреба навчатися протягом усього життя (Ш. Амонашвілі, С. Висоцька, Н. Кузьміна, В. Пилипівський, А. Хуторський, В. Цапок, О. Шиян).

3. *Інформаційна* – володіння інформаційними технологіями, вміння добувати, опрацьовувати й використовувати різні види інформації з різноманітних джерел (В. Адольф, Ш. Амонашвілі, В. Введенський, М. Коломієць, А. Орлов, В. Синенко, А. Хуторський).

4. *Предметна* – ЗУН в області конкретного предмету, спеціальності (В. Адольф, В. Введенський, С. Висоцька, Т. Добудько, А. Орлов, В. Пилипівський, В. Синенко).

5. *Особистісні якості вчителя* – толерантність, доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, рефлексія, людяність (Ш. Амонашвілі, В. Введенський, М. Коломієць, Н. Кузьміна, А. Орлов, В. Пилипівський, В. Синенко).

6. *Комунікативна* – вміння вступати в комунікацію, бути зрозумілим. спілкування без обмежень усно, письмово, рідною й іноземними мовами (В. Введенський, М. Коломієць, Н. Кузьміна, М. Мітіна, В. Пилипівський, А. Хуторський).

7. *Моральна* – готовність, спроможність та потреба жити, керуючись моральними нормами (Ш. Амонашвілі, С. Висоцька, М. Коломієць, А. Орлов, В. Пилипівський, В. Синенко).

8. *Психологічна* – здатність використання психологічних ЗУН в організації взаємодії в освітній діяльності (Ш. Амонашвілі, Т. Добудько, М. Коломієць, А. Орлов, В. Пилипівський, В. Синенко).

9. *Соціальна* – вміння жити й працювати з іншими людьми. вміння безконфліктно взаємодіяти (С. Висоцька, Н. Кузьміна, М. Мітіна, В. Синенко, А. Хуторський).

10. *Математична* – вміння працювати з числовою інформацією, володіння математичними вміннями (А. Орлов, С. Раков).

11. *Полікультурна* – оволодіння досягненнями культури. розуміння інших людей, їхньої індивідуальності і відмінностей за

національними, культурними, релігійними та іншими ознаками (А. Хуторський).

Сьогодні більшість науковців серед ключових позицій загальнопедагогічної компетентності на перше місце висувають саме продуктивну компетентність, розглядають її не лише як уміння працювати, а насамперед, як здатність до створення власного продукту, прийняття рішень, несення відповідальності за них, готовність і потребу в творчості.

Н. Кузьміна елементами загальнопедагогічної компетентності вважає:

- спеціальну компетентність в галузі дисципліни, що викладається;
- методичну – в галузі формування знань, умінь і навичок;
- психолого-педагогічну – в сфері мотивів, здібностей, спрямованості;
- аутопсихологічну – в якості рефлексії педагогічної діяльності [175, с. 87].

Згідно з В. Кричевським можна виділити чотири *типи загальнопедагогічної компетентності*:

- функціональна, яка характеризується професійними знаннями та вміннями їх реалізувати;
- інтелектуальна, що виражається в здатності аналітично мислити і здійснювати комплексний підхід до виконання своїх обов'язків;
- ситуативна, що дозволяє діяти залежно від ситуації;
- соціальна – передбачає наявність комунікативних та інтегративних здібностей [169, с. 67].

Професійно компетентний фахівець за час навчання в педагогічному вищому закладі освіти може і повинен бути підготовлений. У нього мають бути сформовані всі необхідні для майбутнього вчителя складові загальнопедагогічної компетентності, які дозволять успішно здійснювати педагогічну діяльність.

Саме тому ми виділяємо основні уміння, якими має володіти майбутній учитель, і про що зазначено в освітньо-кваліфікаційних характеристиках:

- проектувати навчально-виховний процес, конструювати навчальну інформацію, моделювати педагогічні ситуації [288];
- перетворювати наукову інформацію в навчальний матеріал;
- сприймати психологічний стан учнів, визначати особливості взаємин у класному колективі;
- висувати коректні завдання, координувати діяльність школярів, співпрацювати в навчально-пізнавальному процесі;

- виробляти сміливе, гнучке мислення в пошуках оптимального вибору форм і методів навчально-виховної діяльності;
- оволодівати новими науково-педагогічними й науково-технічними знаннями, передовими, здебільшого нетрадиційними й нестандартними методами регулювання стосунків з колегами, батьками учнів;
- здійснювати емоційний вплив на вихованців;
- регулярно проводити моніторинг навчання, виховання та розвитку учнів;
- установлювати ступінь ефективності власної діяльності;
- творчо переосмислювати кращий досвід інших.

Формування загальнопедагогічної компетентності – процес циклічний, у педагогічній діяльності необхідне постійне підвищення професіоналізму, і кожен раз перераховані етапи повторюються, але вже в новій якості.

Взагалі, процес саморозвитку обумовлений біологічно, пов'язаний з соціалізацією та індивідуалізацією особистості, яка свідомо організовує власне життя, а отже, і власний розвиток. Процес формування загальнопедагогічної компетентності так само залежить від середовища, тому саме воно має стимулювати професійний саморозвиток [289]. У школі має переважати демократичне управління. Це і стимулювання співробітників, і різні форми педагогічного моніторингу, до яких можна віднести анкетування, тестування, співбесіди, і внутрішньошкільні заходи з обміну досвідом, конкурси, та презентація власних досягнень.

Можна виділити такі *етапи* формування загальнопедагогічної компетентності: а) самоаналіз і усвідомлення необхідності; б) планування саморозвитку (цілі, завдання, шляхи вирішення); в) самовиявлення, аналіз.

На думку Л. Банашко, О. Севастьянова, Б. Кришук, С. Тафінцева конкретними *шляхами* формування загальнопедагогічної компетентності студентів вищих навчальних закладів можуть бути:

- включення проблематики професійно-педагогічної компетентності до навчальних планів для спеціалістів за різними освітньо-кваліфікаційними рівнями; проведення науково-теоретичних конференцій та семінарів, практично-методичних нарад з актуальних проблем розвитку педагогічної компетентності;
- створення на базі кращих освітянських закладів експериментальних центрів, лабораторій для опрацювання виховних інновацій, розповсюдження кращого досвіду творчих педагогічних працівників;

- корегування та узгодження змісту освіти, навчальних планів та програм з метою орієнтації на основні компоненти професійно-педагогічної компетентності, розробка та запровадження нових курсів, що сприятимуть формуванню професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів;

- науково-методичне забезпечення підготовки педагогів, соціальних працівників, психологів вищих навчальних закладів з урахуванням основних видів компетенцій майбутніх спеціалістів;

- розробка та видання типових програм, методичних посібників, підручників, методичних матеріалів;

- розробка й запровадження нових методик навчання та виховання з метою формування конкурентоздатного працівника освітньої галузі;

- використання засобів масової інформації з метою висвітлення кращого педагогічного досвіду;

- вивчення світового педагогічного досвіду, адаптація кращих зразків формування педагогічної компетентності;

- ефективне застосування інноваційних програм освітніх технологій;

- науково-методичні розробки з питань стратегії розвитку освітнього процесу, використання інноваційних форм і методів індивідуального чи групового пошуку;

- використання творчого потенціалу вчителів-практиків та науковців в удосконаленні навчально-виховного процесу [157, с. 5].

Реалізація цих шляхів, на нашу думку, дозволить забезпечити підготовку нової генерації вчительських кадрів, які візьмуть на себе роль провідника в процесах навчання й виховання молодого покоління. Як слушно зазначив С. Вершловський, завершення формування спеціаліста – результат формування його, як особистості, виявлення його громадянської позиції, загальний підсумок формування особистості на етапі професійного становлення. Вищий педагогічний заклад освіти інтегрує весь досвід особистості, підпорядковуючи його професійній ролі, в основі якої лежить принцип взаємодії суб'єктів, їх активний взаємовплив [53, с. 77].

Різноманітність і складність завдань педагогічної діяльності пов'язана з важливою місією педагога – формування особистості, підготовка молодого людини до оволодіння майбутньою професією. Його праця буде успішною лише за умови відповідності якостей характеру професійної діяльності, володіння уміннями і навичками її моделювання. Звернемося до категоріального апарату, щоб визначитися з термінологією. У праці Г.Ващенко «Виховання волі і

характеру» ми знаходимо: «Під діяльністю розуміють систему усвідомлених рухів, дій, зусиль, скерованих на досягнення певної мети. Її характер залежить від віку, статі, соціального становища, професії того, хто зайнятий нею, а також від типу культури, клімату, від особистих прагнень і уподобань людини.

В А. Петровського, *діяльність* – це система взаємодії суб'єкта зі світом, що постійно змінюється і у процесі якої формується, втілюється в об'єкті психічний образ та реалізуються відносини суб'єкта. Діяльність учителя – це складна за своєю психічною сутністю праця, яка вимагає від педагога чітко вираженої гуманістичної та професійної спрямованості, міцних знань (психології дитинства, теорії і практики навчання і виховання) та стійких інтересів. Це динамічна система, що має свою специфічну структуру, до складу якої входять численні елементи. Н. Кузьміна доводить, що вона являє собою ланцюжок внутрішньо взаємопов'язаних компонентів. Кожному з них відповідає певна група робочих функцій, а також педагогічних здібностей як індивідуальної форми відображення структури педагогічної діяльності: конструктивних, організаційних, комунікативних. *Конструктивна* діяльність учителя пов'язана з відбором та композицією навчально-виховного матеріалу у відповідності з віковими та індивідуальними особливостями учнів, з плануванням та побудовою педагогічного процесу (конструктивно-змістова діяльність), прлануванням структури власних дій та дій учнів (конструктивно-оперативна діяльність), проектуванням навчально-матеріальної бази для проведення навчально-виховної роботи (конструктивно-матеріальна діяльність). *Організаційний* компонент педагогічної діяльності передбачає включення учнів у різноманітні види діяльності, організацію учнівського колективу та творчих справ. *Комунікативний* компонент відповідає за встановлення правильних взаємовідносин учителя з учнями, учителями, батьками, що дозволяє правильно зрозуміти і оцінити інформацію про ефективність педагогічного впливу, корегування його у відповідності до обставин педагогічної ситуації.

Поряд з конструктивною, організаційною та комунікативною, О. Щербаков виділяє в структурі педагогічної діяльності інформаційну, розвивальну, орієнтаційну, мобілізаційну та гностичну (дослідницьку) функції. *Інформаційна* функція визначає весь зміст навчально-виховного процесу. Її здійснення спирається на глибоке та вільне володіння навчальним матеріалом, методами та прийомами його викладання, а також мистецтво мовлення, володіння джерелами інформації. Реалізація інформаційної функції буде

неповною, якщо вчитель не встановлює зворотній зв'язок з аудиторією та не корегує засоби організації навчально-виховного процесу. *Розвивальна* функція, відображає єдність навчання, виховання та розвитку, забезпечує керування перцептивним, мисленнєвим, емоційним, вольовим компонентами діяльності. Послідовне здійснення вчителем цієї функції привчає школярів аналізувати, узагальнювати, класифікувати та систематизувати факти, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, засвоювати поняття, категорії, закономірності та користуватися ними. *Орієнтаційна* функція визначає зміст ціннісних орієнтацій учнів у природному та соціальному середовищі. Вона формує активне ставлення до явищ навколишньої дійсності, мотиви поведінки та соціальних дій. *Мобілізаційна* функція виявляється в діяльності вчителя, спрямованій на актуалізацію знань та життєвого досвіду школярів для формування в них пізнавальної самостійності та громадської активності. *Гностична* (дослідницька) функція вимагає від учителя наукового підходу до педагогічних явищ, уміння висувати гіпотезу, проектувати та проводити нескладний педагогічний експеримент, аналізувати досвід колег і свій власний, передбачає володіння навичками роботи з науковою літературою. Гностична функція надає роботі вчителя творчого характеру.

Педагогічна діяльність має складну структуру і передбачає виконання багатьох функцій. Психолого-педагогічні дослідження дають можливість виділити в ній сукупність цілої низки взаємозумовлених компонентів (та відповідних їм функцій):

- *діагностичного*, пов'язаного з вивченням індивідуально-психологічних особливостей і рівня вихованості учнів, виявленням і визначенням рівня їхньої загальної освіти і духовності, навичок та умінь, необхідних для їхньої навчальної, майбутньої професійної та повсякденної діяльності;

- *орієнтовно-прогностичного*, який полягає в умінні педагога визначати конкретні цілі, зміст, методику виховної діяльності, передбачити її результати на основі знання рівня індивідуального розвитку вихованців, злагодженості та згуртованості учнівського колективу;

- *конструктивно-проектувального*, який передбачає постійне удосконалення педагогом методики роботи з учнями, проведення різних навчально-виховних заходів. Ця діяльність потребує від учителя психолого-педагогічного мислення, педагогічної спрямованості, ініціативи, творчості, володіння багатим арсеналом організації навчально-виховної роботи і глибоких психологічних та педагогічних знань;

- *організаторського*, так як від умілого планування навчально-виховної роботи і визначення оптимальних шляхів її реалізації, обґрунтованості конкретних заходів залежать перебіг педагогічного процесу та його конкретні результати;

- *практичного розв'язання конкретних педагогічних завдань (інформаційно-пояснювального)*, який передбачає наявність у вихователя навичок та умінь їх виконання, знання ефективних педагогічних методик для реалізації запланованого, що вимагає досконалої педагогічної техніки учителя;

- *комунікативно-стимульовального* компонента, для ефективної реалізації якого, учитель має бути наділений такими особистісними якостями, як: гуманність (бути людиною доброю, любити вихованців такими, якими вони є); мати розвинуту емпатію; бути оптимістом; уміння бачити перспективу, підходити до кожного учня з оптимістичною гіпотезою; бути творчою людиною. Безумовно, ці якості педагога виявляються у спілкуванні з учнями, характер якого має велике виховне значення і повинно стимулювати школярів до соціально цінної діяльності і поведінки;

- *аналітико-оцінювального*, зміст якого полягає в аналізі як власних дій, так і дій вихованців, виявленні їхніх позитивних рис і недоліків, порівнянні отриманих результатів із запланованими. За допомогою аналітико-оцінювальної діяльності відбувається зворотний зв'язок, тобто своєчасно визначаються конкретні результати навчально-виховної роботи і вносяться необхідні корективи. Така діяльність дозволяє вчителю аналізувати процес навчання і виховання, коригувати свої дії, самовдосконалюватись. Цей вид діяльності дуже відповідальний; її об'єктивність свідчить про зрілість вихователя;

- *дослідницько-творчого*, що має пронизувати всі попередні види діяльності та своєчасно наповнювати їх новим змістом. Це володіння науково-дослідницькими умінями і навиками, творчий підхід до будь-якої справи. Це творче застосування педагогічної теорії, а також осмислення і розвиток того нового, що виходить за рамки відомої теорії і збагачує її.

Учителеві необхідно в деталях уявляти функції педагогічної діяльності, а також оволодіти потрібною системою теоретичних знань, практичних умінь і навичок для її здійснення.

У структурі педагогічної діяльності важливо виділити елементарну одиницю, яка містить у своїй основі специфічні властивості педагогічної діяльності. В. Сластьонін вважає, що цією функціональною одиницею є педагогічна дія. Вона виражає те загальне, що притаманне всім конкретним видам педагогічної

діяльності (урок, екскурсія, бесіда), але водночас є тим особливим, що поєднує в собі багатство окремого. Отже, педагогічна дія вчителя спочатку виступає у формі пізнавального завдання. Спираючись на психолого-педагогічну базу, учителі теоретично співвідносять засоби, предмет і майбутній продукт дій. Пізнавальне завдання, вирішення у психолого-педагогічному плані, переходить у форму практично-перетворювального акту. Під час цього відбувається корекція засобів досягнення мети педагогічного завдання.

Педагогічна діяльність в навчально-виховному процесі спрямована на формування і розвиток особистості кожного вихованця, тобто – це *діяльність* учителя, змістом якої є таке керівництво діяльністю учнів, яке забезпечує розвиток головних сфер особистості (інструментальної та ціннісно-мотиваційної). Учитель має бути наділений багатьма особистісними якостями, а саме, бути чутливим до іншої людини, гуманним у своїх помислах. В. Сухомлинський у праці «Серце віддаю дітям» згадує: «Що було найголовнішим у моєму житті? Без вагань відповідаю: любов до дітей». Він особливо наголошував на необхідності олюднення педагогіки. Ш. Амонашвілі найважливішою властивістю педагога називає доброту, любов до дітей, які мають відображати не лише внутрішній стан, але й виступати головним мотивом, стимулом педагогічної діяльності, тому – опора на гуманістичні принципи має неабияке значення. Дитина (вихованець, учень) – центральна постать у навчально-виховному процесі, заради блага якої здійснюється вся педагогічна діяльність.

Учитель має бути готовий саме до такої діяльності. Здійснюючи аналіз педагогічної майстерності і діяльності учителя, ми співвідносимо реалії, тобто сучасний стан з тими професійними вимогами, нормами, які завжди були історично конкретними, але в той же час визначалися і певними традиціями (регіональними, національними, соціальними).

Наука, яка вивчає професійну поведінку педагога, називається «педагогічною деонтологією». Термін «деонтологія» був введений у науковий обіг ще на початку XIX ст. англійським філософом І. Бентамом для позначення науки про професійну поведінку людини. Але слід відзначити, що нормативні вимоги до професії педагогів висувалися філософами задовго до виникнення спеціального терміна «деонтологія». Про те, яким має бути учитель, писали і Аристотель, і стародавній римський учений Квинтиліан (42–118 р.н.е.) – теоретик ораторської майстерності, педагог, учитель риторики, який першим отримував платню із імператорської казни за свою педагогічну діяльність. Середньовічні університети висували свої досить жорсткі

вимоги до учителя, який повинен був пригнічувати волю дитини. Значно вплинули на розвиток принципів професійної поведінки педагога праці визначного чеського ученого Я. Коменського (1592–1670 рр.), французького мислителя Ж. Руссо (1712–1778 рр.), швейцарського педагога-публіциста І. Песталоцці (1746–1827 рр.), німецького просвітителя А. Дістервега (1790–1866 рр.). Значний внесок у доповнення школи педагогічної етики належить російським демократам. К. Ушинський, П. Блонський, Л. Виготський, С. Шацький, А. Макаренко, В. Сухомлинський заклали теоретичні основи професійної поведінки педагога.

Професійні норми – стандарти діяльності, які історично склалися, але й постійно зазнають на собі впливу сучасної дійсності. І, як будь-яка об'єктивна реальність, вони характеризуються суб'єктивним її відображенням у свідомості конкретного педагога.

Духовно-моральна та інтелектуальна готовність до творчого осмислення соціокультурних цінностей виступають основою для становлення індивідуальних ціннісних орієнтацій і пріоритетів педагога, його потреб та інтересів. Формування культурних ідеалів – як загальних, так і професійних – і прилучення як до загальної, так і до професійної культури також є результатом цього творчого процесу. На основі осмислення соціокультурних цінностей суспільства формується самосвідомість особистості і вибудовується концепція ідеального «Я» педагога.

Теоретична і практична готовність до творчого застосування потенціалу професійної діяльності відображає діяльну спроможність педагога в плані можливості скористатися набутими знаннями, і в плані можливостей реалізації вироблених умінь і навиків відповідно до педагогічних ситуацій, обставин, що склалися, використовуючи при цьому власне бачення проблеми, свої ідеї та оригінальні способи їх розв'язання.

На особливу увагу заслуговує розгляд питання регуляції освітньої і виховної взаємодії з суб'єктами педагогічного процесу. Для його розв'язання майбутньому учителеві вкрай важливо керуватися ціннісним ставленням до людини і спрямовувати зусилля на його виховання у школярів, як суб'єктів педагогічного процесу. Нашу дослідницьку роботу ми здійснювали саме в цьому напрямку. Комплексний характер виховання – це «сприяння дитині у формуванні її особистісної системи відносин» [27, с 169]. У виховній роботі нами були використані такі імперативи соціальних ролей, виконання яких передбачає опору на гуманістичний світогляд, громадянську позицію і відчуття єдності з усім світом. Ми, в першу чергу, визначили ролі вихованців і можливості розуміння й прояву

ціннісного ставлення до людини у спілкуванні й взаємодії на різних рівнях. А змістом виховання є діяльність учнів у цих спільнотах [54, с. 21].

Взаємини між учнями і членами мікро- та макросоціуму сприяють моральному розвитку особистості, виробленню ціннісних орієнтацій, установок, ставлень стосовно різних об'єктів їхнього оточення. А отже, є базою для виховання у школярів ціннісного ставлення до людини. Концепція відносин представлена в психологічних довідниках у вигляді сукупності теоретичних уявлень, згідно з якими ядром особистості виступає індивідуально-цілісна система її суб'єктивно-оцінних, свідомо вироблених ставлень до дійсності, що виражається в інтегровано-орієнтованому досвіді взаємин з іншими людьми в умовах соціального оточення. Американський психолог А. Ребер ототожнює відносини і відношення із зв'язком між подіями, об'єктами чи людьми, природа якого може значно варіюватися. Це може бути: 1) такий зв'язок між двома змінними, при якому зміна однієї супроводжується зміною іншої; 2) така залежність між судженнями, коли істинність чи хибність одного припускає істинність чи хибність іншого; 3) такий взаємозв'язок між подіями, при якому кожна із них є передумовою іншої. На його думку, ці три значення можна розглядати у площині, що відображає силу відношень, тому що значення 3) припускає існування значного причинного зв'язку, на що лише натякається у значенні 2) і який відсутній у 1) [259, с. 582]. Система відношень визначає характер переживань особистості, особливості сприйняття дійсності, характер реакцій на зовнішні впливи. Позитивний чи негативний досвід взаємин формує відповідну систему внутрішніх ставлень.

Зважаючи на те, що ціннісне ставлення до об'єкта відношень може виникати, переважно на ґрунті гуманістичних відносин, гуманізація виховного процесу і взаємовідносини, що розвиваються на його основі являють собою ядро, і розкривають сутність розробленої нами структурно-функціональної моделі виховання у школярів ціннісного ставлення до людини.

Правомірно вважати, що гуманістичні відносини – це особливий вид суспільних відносин, сукупність залежностей і зв'язків, що виникають у людей у процесі їхнього морального спілкування, діяльності. Їх класифікують за змістом, формою, способом суспільних зв'язків між людьми у процесі взаємодії між ними [37]. За змістом гуманістичні відносини розрізняються в залежності від того, стосовно кого і які саме обов'язки має людина. Ми також виділяємо гуманістичні відносини, які виникають, коли людина бере активну участь у громадському житті, в соціально орієнтованій діяльності.

Окремі обов'язки мають усі члени суспільства по відношенню до тих, хто знаходиться в особливих умовах: діти, люди похилого віку, жінки, хворі; членів колективу, до якого вони належить (родина, клас, група, трудовий колектив), до людей, з якими вона знаходиться в особистих відносинах і з якими вона найбільше взаємодіє. Однак, яка б не була конкретна сфера обов'язків людини і незалежно від того, на адресу кого (приватної особи, групи людей) вони спрямовані, у будь-якому разі в кінцевому рахунку вона перебуває у визначених відношеннях із суспільством та окремими його членами чи групами, несе відповідальність перед самим собою як членом цього суспільства.

Форми гуманістичних відносин розрізняються залежно від того, яким чином висувається перед людиною моральна вимога, наскільки узагальнений чи конкретизований характер вона носить. Це може бути окреме розпорядження індивіду здійснити визначений вчинок у конкретній ситуації, а також вона може стосуватися кожного і виступати в якості нагальної потреби постійно розвивати в собі моральні якості, організовувати спосіб життя і обирати лінію поведінки відповідно до більш узагальнених моральних норм – гуманістичних принципів, спрямувати свою діяльність на досягнення певної кінцевої і високої мети, розбудову суспільних відносин на гуманістичних засадах і досягненню в цих умовах особистої досконалості.

Відповідно до форм моральної вимоги і характер відношень індивіда, в які він вступає з окремими людьми і з суспільством в цілому щораз має особливий характер. Крім того, вимоги знаходять своє відображення в особливих особистісних формах моральних відношень (обов'язок, відповідальність, честь, гідність, совість), у кожній з яких виявляється ступінь і спосіб самоконтролю людини у моральній діяльності [216]. У процесі взаємодії, спільної діяльності між людьми існують зв'язки. Вони мають певні стосунки, дотримуються визнаних у суспільстві традицій, звичаїв, норм і відповідного порядку, правил поведінки, взаємно оцінюють вчинки, подають приклад, впливають на інших силою власного морального авторитету [37]. Ставлення особистості до чого-небудь містить у собі вартісний компонент і, отже, визначається її ціннісними орієнтаціями, а також мотиваційною сферою. Відношення, що виявляються у вибірковості і суб'єктивній активності особистості, відображають її інтереси та потреби.

Гуманістичні відносини характеризують такі категорії, як «гуманізм» і «гуманність». Якщо перша являє собою провідний принцип організації взаємин, який має лежати в основі взаємодії

людей, що визнає переконаність у безмежності можливостей, здатності до удосконалення, необхідність захисту людської гідності, права кожного на щастя, задоволення потреб і інтересів; то друга – це система спрямованості особистості на соціальні об'єкти (людину, групу, живу істоту), зумовлена моральними нормами і цінностями, що представлені в свідомості переживаннями жалю, радощів і реалізуються в спілкуванні й діяльності, в різних актах сприяння, співучасті і допомоги іншому, що в цілому інтегрують ціннісне ставлення до людини.

Д. Белухін у цьому контексті визначає: «Моральність – сукупність реальних відносин, які виникають між людьми згідно загально визначених норм і оцінюються з позицій добра і зла, а мораль – норми і правила життєдіяльності і поведінки людей, що визначають їх обов'язки по відношенню один до одного і до суспільства» [27, с. 206].

Свої найрозвинутішої форми гуманність досягає у школярів, які навчаються в класах з високим рівнем розвитку колективу, де вона виступає способом реалізації міжособистісних відносин, при яких кожен із учасників ставиться до іншого, як до себе самого, і до себе, як до іншого, що впливає із цілей і завдань спільної діяльності. В такому колективі по відношенню до усіх учнів забезпечується не тільки належна повага, а висувається й висока вимогливість. Лише в атмосфері співдружності, довіри, турботи один про одного створюються сприятливі умови для формування ціннісного ставлення до людини.

Гуманізм особистості – це її психічна властивість, що поєднує в собі багато якостей. Це любов до людей, повага, доброта, толерантність, чуйність, і цілий ряд інших якостей, у кожній з яких є своя логіка формування і найтісніші зв'язки з розвитком всіх інших якостей. Гуманістичною основою особистості А. Бодальов [35] вважає сукупність стійких психічних властивостей, емоційних ставлень, що інтегрують систему її поглядів на інших людей і на себе саму, а також характерні особливості поведінки, коли об'єктами взаємодії стають партнери по спілкуванню і вона сама.

Характер і форма прояву гуманності в спілкуванні учнів з іншими людьми значною мірою залежить від того, як вихованець сам характеризує себе, як він емоційно реагує на ситуацію, як поводить себе і оцінює те, що відбувається. Гуманістичні відносини позитивно впливають на формування ціннісних ставлень до навколишнього, й у цілому на розвиток особистості школяра [17]. Г. Філонов наголошує на тому, що формування особистості вихованця визначається насамперед тією роллю, яку він виконує в системі

людських взаємовідносин, і тим, як узгоджуються вимоги, які висуває перед ним життя, з тими психологічними особливостями, якими він наділений [306]. Поняттям «гуманістичні відносини» корелює з терміном «взаємини». Взаємовідносини ми розуміємо як особистісно-значиме образне, емоційне й інтелектуальне відображення людьми один одного, яке розкриває особливості внутрішнього стану кожного. Спілкування ж у даному випадку є тим процесом, в якому цей стан актуалізується; це така взаємодія людей, у процесі якої розвиваються, виявляються і формуються їхні міжособистісні відносини, тобто складаються певного типу взаємини. Отож, при аналізі внутрішньо-групових зв'язків можна виділити систему взаємин, спілкування, кожна з яких має особливий характер і структуру, а отже, вимагає особливих методів вивчення і розуміння. Аналізуючи особливості взаємин учнів з психологічної точки зору, Я. Коломінський доповнює теорію колективу поняттям «система відносин» [149, с. 42]. На його думку, відносини, що виникають у процесі тривалого взаємного спілкування, складають дві основні системи: ділові та особисті. Перші пов'язують людей як виконавців визначених виробничих, суспільних, навчальних і ін. функцій. У навчальному закладі це навчання, участь у громадській діяльності, соціально корисній роботі [141]. Але, виконуючи різні функції, людина не перестає бути особистістю, яка вибірково ставиться до інших, які в свою чергу проявляють участь відносно неї, а відтак і виказують свою небайдужість, певне ставлення. До одних однокласників учень проявляє симпатію, до інших – антипатію, а до деяких він взагалі байдужий. Всі ці відносини і являють систему особистих взаємин, які складають різні за характером, стійкістю, і значенням для кожного індивіда відносини [120]. Це дружба і прихильність, ворожнеча або неприязнь і т. ін. Розподіл відносин на особисті і ділові є характерним для будь-якого організованого колективу. Особисті стосунки, що пронизують клас невидимими узами симпатій, прихильностей, антипатій впливають на життя кожного школяра і на діяльність групи в цілому. Вони найбільше визначають психологічний клімат у колективі, що забезпечує емоційне благополуччя його членів. Особисті відносини ніким не встановлюються, а складаються стихійно в силу цілого ряду психологічних обставин. Положення учня в класі може бути досить сприятливим, коли він почуває себе захищеним, прийнятим переважною більшістю, відчуває прояви симпатії з боку однокласників і сам виражає прихильність. Така психологічна ситуація емоційно сприймається вихованцями у вигляді почуття

єдності з групою, що впливає на розвиток особистої гідності, впевненості в собі, захищеність.

Напруженість у відносинах з однокласниками, переживання своєї відірваності від групи може стати джерелом важких ускладнень у розвитку особистості. Стан психологічної ізоляції негативно позначається на процесі цілісного формування особистості людини, а також і на її діяльності [242]. Учні, що потрапили в подібну ситуацію, частіше за інших потрапляють до негативних компаній, нерідко бувають втягненими в асоціальну діяльність, що часто межує з протиправною; негативно ставляться до навчання, брутальні у звертаннях, афективні, зневажають інших. Вихователі повинні зважати, що саме розвиток гуманістичних відносин є вагомим чинником у загальній системі формування у школярів різних чеснот, серед яких ціннісному ставленню до людини належить провідна роль.

Мораль охоплює багатогранні відношення особистості. Якщо їх згрупувати, то можна чітко визначити вимоги суспільства і особливості роботи з *гуманістичного виховання* [314, с. 321]. Мається на увазі формування моральних ставлень: а) до миролюбної політики держави, розуміння перспектив світового розвитку, непримиренність до ворогів вільного розвитку, свободи народів, адекватна оцінка подій на міжнародній арені, засудження проявів тероризму і збройних конфліктів, пропаганда принципів толерантності і використання методів ненасилля, мирного залагодження проблем будь-якого масштабу з опорою на загальнолюдські цінності; б) ставлення до Батьківщини, інших країн, дружба, братерство і солідарність з усіма народами, нетерпимість до національної і расової дискримінації; в) ставлення до праці, прагнення принести якомога більше користі заради процвітання і розвитку суспільства і блага кожного його члена; г) ставлення до *суспільних* надбань і матеріальних цінностей, турбота про їх збереження і примноження (планетарний екологічний світогляд, бережливе ставлення до природи); д) ставлення до інших людей, партнерські відносини, взаємодопомога і підтримка, гуманність і взаємна повага; е) ставлення до себе, вимогливість, усвідомлення громадського обов'язку, чесність, моральна чистота, скромність, вихованість, непримиренність до проявів жорстокості, зла, несправедливості, байдужості по відношенню до іншого. Адже в контексті особистісно орієнтованої педагогіки, *виховання* – це сприяння у формуванні оптимального ставлення до самого себе, інших людей, оточуючої дійсності, до напрямків і способів своєї життєдіяльності, які не завдають шкоди ні самій людині, ні

суспільству...Сприяння дитині передбачає визнання гуманістичної сутності особистісно орієнтованої педагогіки, яка категорично заперечує пригнічення особистості, програмування її світовідчуття згідно з директивними установками, нав'язування консервативних ідей без їх усвідомлення [27, с. 167]. Моделюючи виховні завдання, спрямовані на формування соціально орієнтованих гуманістичних якостей особистості, що базуються на ціннісному ставленні до людини, враховують мету виховання, як «ідеальне уявлення про результат діяльності, що формується в свідомості людини у процесі взаємодії з навколишнім середовищем» [3, с. 158]. Зміст мети відображає рівень цивілізованості суспільства, його демократичних чи авторитарних характеристик, економічних можливостей, компетенцію уряду, рівень розвитку педагогічної науки, культури, соціальної сфери.

У процесі створення моделі виховання ціннісного ставлення до людини на етапі дослідження відносин вихованців, формування в них ціннісних ставлень на різних рівнях взаємодії з іншими, перш за все, ми звернули увагу на гуманістичний характер комунікації їхнього найближчого оточення. У нашому розумінні комунікація – це спілкування, зв'язки [298, с. 236; 282, с. 347]. В моделі відображені особливості взаємозв'язків з усіма суб'єктами відношень. Таким чином у полі зору знаходився шкільний колектив, особливості налагодження взаємовідносин між усіма учасниками педагогічного процесу і сім'я вихованця.

Важливою умовою гуманізації взаємин виступають суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини між батьками, учителями й учнями та між самими вихованцями. В кожній із цих пар відносин взаємодіють дві сторони – суб'єкт і об'єкт, які раз по-раз міняються місцями. Оскільки людина має визначені обов'язки перед іншими, сама вона виступає суб'єктом, а суспільство – об'єктом її моральної діяльності. Але ж той самий індивід є об'єктом моральних обов'язків інших, суспільства, які повинні захищати його інтереси.

З одного боку, соціум формує обов'язки окремої особистості й оцінює її вчинки, ставиться до неї як суб'єкт до об'єкта, але з іншого – моральні вимоги стають особистим боргом і відповідальністю кожної людини, усвідомлюються і активно запроваджуються в життя. Чим вища свідомість людини, чим більша її здатність самостійно контролювати і спрямовувати свої дії, тим більшою мірою вона є самодіяльним суб'єктом. Перш за все, ми звернули увагу на *суб'єктність* позиції вихованця, яку ми розуміємо як здатність бути стратегом власної діяльності, висувати і коригувати мету, усвідомлювати мотиви, самостійно вибудовувати життєві плани.

Суб'єктність учня у виховному процесі зустрічається у вигляді опору, прийняття чи ігнорування педагогічного впливу. У процесі дорослішання суб'єктність позиції вихованця виражається в адекватнішому і цілеспрямованому визначенні своїх бажань і потреб, можливих шляхів їх задоволення. На думку Г. Коджаспірової, провідними умовами формування суб'єктивності вихованця виступає розуміння, визнання і прийняття особистості кожного учня, розвиток і підтримка в нього самоцінних форм активності [147, с. 172].

В моделі виховної роботи, спрямованої на формування у школярів ціннісного ставлення до людини, в кожній з експериментальних шкіл панувала атмосфера поваги, довіри, розуміння і визнання дитини, яка знаходиться в центрі педагогічного процесу. Визнання вихованця – це сприйняття кожної дитини як особистості, гідної уваги, що має право на власну позицію і думку, ставлення до учня з повагою. Прийняття дитини – безумовне позитивне ставлення до неї, її індивідуальності, незалежно від того, яких результатів власного розвитку і діяльності вона досягла. Розуміння учня – уміння бачити його внутрішню сутність, як з позиції дорослого, так і очима самої дитини, визначати мотиви вчинків і поведінки.

Організація змістовної діяльності, спілкування формує громадську свідомість школяра, його ідеали, ціннісні орієнтації, прискорює налагодження соціальних відносин, виховує активну життєву позицію на базі особистісних ціннісних ставлень. Спілкуючись у колективі однолітків і дорослих, учень глибше засвоює моральні норми людських взаємин, правила співіснування. Школяр взаємодіє з іншими, налагоджує відносини типу: учитель – вихованець, учень – класний колектив, школяр – товариші по навчанню чи іншим видам діяльності.

Зв'язки реалізуються через конкретну взаємодію, ставлення до неї і характеризують діючу сутність особистості школяра (що він може робити, на що здатний, чи відповідально виконує доручення, як ставиться до думки колективу). Різноманітність відношень характеризує всебічний розвиток особистості; прояв найбільш характерних для школяра ставлень до різних явищ життя й діяльності, свідчить про його гармонійний розвиток; характер суспільно значущих зв'язків і відношень, говорить про моральну вихованість, соціально-ціннісну спрямованість і громадянську позицію учня [125].

В структурі особистості ціннісні ставлення, що сформувалися, визначають такі важливі її характеристики, як єдність цілей, орієнтацій і установок, соціальна спрямованість мотивів, прагнень і

потреб, моральну зрілість, толерантну позицію у взаєминах і діяльності з іншими людьми [182]. З урахуванням характеристик, що відображають сформованість активної громадянської позиції, відносини виступають мірою особистої відповідальності за когось або за щось, чим спонукають відповідне ціннісне ставлення до інших людей. У формуванні гуманістичних цінностей школярів велику роль відіграє думка колективу, точка зору про учня однокласників, яка характеризує його поведінку не лише у навчально-виховному процесі, а також у неформальних умовах спілкування й діяльності. Вона інтенсивно впливає на розвиток особистості, сприяє формуванню гуманних якостей, моральної вихованості школяра в цілому. Вплив громадської думки обумовлює особливості взаємин у колективі, обмін інформацією у процесі спілкування, взаємодію оцінки й самооцінки, колективне обговорення поведінки. Ціннісні ставлення, громадська думка в колективі – найважливіші регулятори вчинків і дій школяра, в результаті чого виховується воля, прищеплюються соціально бажані навички поведінки. Стиль спілкування (дружелюбності чи байдужості, доброзичливості чи конфліктності) – суттєво впливає на розвиток гуманістичних рис особистості. В той же час характер внутрішньо-колективних відносин багато в чому відображає громадську думку класу. Включення визначеним способом у внутрішньо-колективні відносини дозволяє особистості засвоювати норми і цінності гуманістичної моралі. Правомірно розглядати внутрішньо-колективні відносини одним із шляхів впливу суспільної думки на особистість.

Уявлення колективу про учня виражається й у ставленні до нього однокласників, і в тому положенні, яке він займає у класі. Можна припустити, що статус особистості в офіційних і неофіційних відносинах характеризує також її ставлення до думки класного колективу і, отже, визначає силу впливу останнього. Найбільш ефективно на особистість впливає суспільна думка за умови її адекватності ситуації й об'єктивності [177]. Тоді учень правильно оцінює свої чесноти і недоліки, виявляє згоду з думкою більшості, сприймає її як щось справедливе. В міжособистісних відносинах поєднуються критичність і повага, а самооцінка ґрунтується на точці зору і судженнях товаришів. Розумне відношення громадської думки і власної самооцінки виявляється найбільш сприятливою умовою для самовиховання. Вплив першої зменшується, якщо оцінки не співпадають. Завищена самооцінка призводить до переоцінки можливостей, переваг, положення в колективі, що призводить до ігнорування критичних зауважень, а це провокує конфліктність у взаєминах. Не менш складна ситуація в разі заниженої самооцінки

(приниження ролі своїх позитивних якостей, перебільшення негативних, відчуття власної неповноцінності) і об'єктивності колективу. Це породжує вкрай суперечливе ставлення особистості до думки більшості. Спостерігається орієнтація особистості на силу громадської думки, а з іншого боку – недовіра до її оцінки, тому учневі важко змінити самооцінку, у формуванні ставлень спостерігається невпевненість. Позитивний вплив громадської думки на таку особистість багато в чому залежить від того, наскільки низька самооцінка і від об'єктивності колективу. Впливову силу громадська думка має за умови об'єктивної оцінки особистості, дії якої спрямовані на формування правильної самооцінки й адекватних ставлень до інших людей, і до самого себе. Взаємодія особистості і колективу в цьому процесі припускає: визначену стабільність самооцінки (уміння школяра довести помилковість суджень, зберегти точку зору про себе, протистояти випадковим враженням); гнучкість (готовність змінити самооцінку на основі об'єктивної оцінки, умов, що змінилися, і вимог колективу); дієвість (уміння співвідносити досвід своєї поведінки зі змінами оцінки і самооцінки).

Аналізуючи роль гуманістичних колективних відносин для виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи у спільній діяльності, ми також визначали, яке значення має колектив у цьому процесі. В цьому контексті взаємини між учнями у класному і шкільному колективі ми сприймали як цілісну систему зі своєю внутрішньою структурою і динамікою розвитку. А з цього положення випливає необхідність розглядати ставлення кожного члена до усього колективу і до окремих осіб, задіяних в організованій діяльності. Ми враховували, що формування особистості школяра і його ціннісних ставлень відбувається в процесі конкретних відносин і тому вивчення морального розвитку учнів здійснювали крізь призму його конкретних реальних взаємин зі своїм оточенням (однолітками, учителями, батьками, іншими учасниками виховного процесу).

Учні приходять до школи з визначеними моральними уявленнями, що склалися в середовищі їхнього спілкування. У вихованців внаслідок попереднього досвіду сформувалися певні звички поведінки з іншими, які не завжди відповідають характеристикам гуманістичних відносин. Школярі мають розгалужену систему колективних відносин у сім'ї, навчальному закладі, позашкільній установі, за місцем проживання.

Своєрідність їхнього становища в рамках кожного угруповання значною мірою визначається тією соціальною роллю, яка відведена тому чи іншому учневі у даному колективі. В школі – це роль учня, яка для нього особливо значуща, тому що суспільство покладає на

нього відповідальний обов'язок – учитися. Навчальний заклад стає центром життя вихованця, сферою його соціально корисного самоствердження. Реалізуючи роль школяра, він розвивається, в першу чергу, як людина соціальна. Установка на навчання, сформована родиною, включення в систему шкільних відносин впливають на учня. Свою роль школяра він реалізує головним чином через систему відносин, що складаються в класному колективі. Однак поступово коло їхніх взаємовідношень розширюється. Приєднання до складної системи колективних відносин – у багатьох випадках болючий, а нерідко і суперечливий процес. Ефективність його залежить не лише від соціальних, але й від психологічних та біологічних характеристик, стану здоров'я, зовнішньої привабливості учня. Положення школяра в системі відносин того чи іншого колективу істотно залежить від індивідуального соціального досвіду, отриманого в минулому, який визначає характер суджень, систему ціннісних орієнтацій, лінію поведінки і може відповідати чи суперечити цінностям і традиціям поведінки, що склалися у тому колективі, членом якого він стає. Там, де цей досвід відповідає системі сформованих ставлень і відносин нового колективу, природно, включення учня у його структуру, полегшується. В тих випадках, коли його підходи до колективного спілкування примітивніші, ніж цього вимагає соціальне життя спільноти, вихованцеві вкрай складно встановлювати контакти і налагоджувати взаємини з іншими людьми [37].

Дослідження неофіційних відносин (Ю. Гільбух, О. Киричук [81], Я. Коломінський [149], І. С. Кон [157], М. Рибаківа [264]) показали, що досить велика кількість учнів займає таке положення в класному колективі, яке вимагає педагогічного коригування, після чого для переважної більшості вихованців воно стає стабільним в системі міжособистісних відносин. Воно залежить від їхніх психологічних особливостей – емоційності, волі, товариськості, оптимізму, гумору, від моральної вихованості, уважного ставлення до товаришів. Положення школяра в системі офіційних і неофіційних відношень взаємозалежне, однак зв'язок цей досить неоднозначний. У підліткових класах у школярів, які отримали якусь відповідальну посаду в колективі, як правило, відразу ж; підвищується індекс статусу в системі неофіційних відносин, у старших класах, як правило, така залежність не спостерігається. Статус вихованця в колективі істотно залежить і від того, як до нього ставляться дорослі: вчитель, вихователь, класний керівник. В одних випадках це ставлення може поліпшити взаємини школяра, в інших – погіршити. Певною мірою це залежить від віку. У молодших підлітків, наприклад, схвалення і підтримка їх учителем, як правило, сприяє

підвищенню авторитету в колективі ровесників, а в середніх – ця тенденція не простежується.

Відносини «учитель – учень», «учитель – учнівський колектив», «учень – учень – колективна діяльність» взаємозалежні. Впливаючи на одного учня, педагог опосередковано неминуче впливає і на весь колектив, і навпаки. Однак можливий і педагогічно необхідний також і безпосередній вплив вихователя на учнівський колектив, який виступає потужним фактором гуманістичного виховання, який за силою і якістю впливу на учнів часто навіть перевершує вплив педагога. Важливо лише вчасно помітити моральну проблему і сутність поведінки учня в цій ситуації, дати кожному вчинку членів колективу відповідну оцінку.

Розуміння вчителем такої ролі колективу в житті класу орієнтує на позитивні тенденції в його розвитку, зміцнення гуманістичних позицій, які впливають на поведінку учнів. Звідси випливає найважливіша вимога – з повагою ставитися до учнівського колективу, який виступає фактором формування гуманістичних взаємовідносин школярів, контролює поведінку кожного, оцінює дії і вчинки, може стати союзником учителя і силою громадської думки впливати на окремих учнів. Цього можна досягти системою правильно установлених відносин учителів, класу, окремих членів колективу. В тому числі має проявлятися безумовна повага колективу учителями, що проявляється в: умінні бачити й об'єктивно оцінювати його рівень розвитку, відносини, що склалися в ньому між учнями; цінувати думку колективу, зважати на неї і ні в якому разі не допускати її ігнорування; бути непримиренним до фальші, хибних проявів дружби і товарищескості, егоїстичних випадків, лицемірства і неправди, жорстокості, приниження почуття людської гідності [37].

Досвід роботи показав, що колектив учнів стає діючим фактором виховання ціннісного ставлення до людини, якщо в ньому переважають толерантні взаємини, між усіма його членами виникає повага і довіра, почуття ціннісної орієнтаційної єдності, взаємопідтримка, непримиренність до антигуманних учинків.

Спільна діяльність зближає вихованців, породжує цілу гаму між індивідуальних, міжгрупових зв'язків. Почуття симпатії, спільність захоплення, близькість за складом характеру, як і багато інших моментів, обумовлюють прихильність один до одного, викликають потребу в спілкуванні, не детерміновану діяльністю, породжують міжособистісні емоційно-психологічні взаємини, які можуть носити стабільний характер. Охоплюючи членів первинного колективу на основі почуття приналежності до нього, вони можуть сприяти розквіту особистості, розвитку її індивідуальності. Однак, гуманізм

емоційно-психологічних відносин в учнівському колективі – явище, яке аж ніяк не виникає само по собі, а цілеспрямовано формується педагогами, дорослими, через відповідну організацію діяльності (взаємодопомогу, колективні творчі справи, підтримку слабшого, турботу про тих, хто потрапив у біду) і опосередкований вплив на сферу вільного, не детермінованого діяльністю, спілкування.

Формування гуманістичних відносин школярів – процес багатофакторний. Перш за все ми розглядаємо вплив характеру взаємозв'язку в системах «учень – педагог», «учитель – учитель», «учень – учень», «вихованець – класний колектив». Виховання – це насамперед слово вчителя і живі взаємини з учнями, наголошував В. Сухомлинський: «Доторкніться до серця, душі вихованця дбайливою, люблячою рукою...і людина заграє своїм неповторним сяйвом, як починає сяяти коштовний камінь у руках ювеліра, що зумів розкрити за сірою, непривабливою зовнішністю чарівне сяйво... Вихователям треба бути не лише інженерами людських душ, а майстрами-ювелірами, що відкривають у дитині неповторну людську красу... Вірте в сили кожного вихованця. Людина – неповторна!» [292, с. 96]. Аналіз роботи кращих педагогічних колективів шкіл свідчить, що провідним завданням навчально-виховного процесу є наповнення гуманістичних взаємин в системах «учень – педагог», «учитель – учителі», «учні – учні» реальним змістом, опосередковуючи їх цілі і завдання в спільній діяльності. Цей процес повинен охоплювати всі системи відносин. Було виявлено, що майже в усіх випадках стиль і особливості взаємин учнів визначався характером сформованих взаємовідносин педагогічного колективу.

Ситуація неадекватного спілкування, коли вчителю здається, що начебто все в порядку, а учні, зображують необхідні «правильні» ролі, поводять себе діаметрально протилежним чином сьогодні – не рідкість [37]. Можливо, саме в такому формальному порозумінні між учасниками виховного процесу і криються корені багатьох прогалин у вихованні школярів.

Встановлення гуманістичних взаємин між педагогами і вихованцями на основі принципу взаємної поваги і довіри – важливий фактор розвитку шкільного колективу і створення такої атмосфери, в якій найкраще розкриваються здібності до налагодження взаємовідносин з іншими, формуються моральні якості особистості.

В особі вчителя учень завжди має бачити друга, якого радують його успіхи, засмучують невдачі. Він повинен постійно відчувати, що вихователь – це людина, яка сприймає кожного учня з усіма його

перевагами і недоліками гідним партнером спілкування і спільної діяльності. Тільки тоді виникає повага до старших, їхнього досвіду і вимог.

Оскільки більшість норм і правил культури спілкування випливають з ціннісного ставлення один до одного, то виникає необхідність формування в них таких якостей, що виражають загальну позицію особистості стосовно інших людей. У широкому змісті – це почуття гуманізму, колективізму, у безпосередній співвіднесеності з культурою поведінки - повага до людей, доброзичливість, уважність і люб'язність, толерантність, скромність, почуття власної гідності, уміння берегти один одного.

На основі вивчення концепцій громадянського виховання [220], школи як центру виховного середовища [116] нами бралися до уваги ролі вихованця, які він виконує на різних рівнях спілкування і до яких спільностей належить, а саме: як людина, особистість; член сім'ї, родини; хлопець (дівчина); майбутній чоловік, батько (жінка, мати); громадянин; житель мікрорайону; учень школи; член громади населеного пункту; представник своєї області; земляк (краянин); громадянин України; мешканець Всесвіту, член планетарної спільноти.

Зважаючи на такий підхід, ми моделювали колективну творчу діяльність з визначенням завдань, які мають бути реальними, посильними для виконання. В них обов'язково конкретизували виховну мету; звертали увагу, щоб вона була співзвучною соціальному замовленню конкретної спільності. Так, наприклад, на рівні планети висунуті завдання засвоєння базових цінностей, формування глобального гуманістичного і екологічного світогляду; оволодіння загально цивілізаційними цінностями, культурою толерантних взаємин і співробітництва на засадах братерства, рівності; виховання поваги до інших культур; на рівні країни: виховання громадянина з активною життєвою позицією, почуттям відповідальності за долю інших; формування національної самосвідомості, оволодіння духовною культурою українського народу, вдячної пам'яті; на рівні регіону: прилучення до його культурних надбань; готовність до активної участі в громадському житті, співпричетність, формування уміння визначати основні проблеми і пошуку шляхів їх розв'язання, культивування, якщо це в сільській місцевості, рис хлібороба, господаря землі, шанобливе ставлення до людини праці; на рівні мікрорайону: визнання цінностей громади – взаємодопомоги, поваги до старших, підтримки вразливих верств населення, переживання проблем села чи місця проживання, як своїх власних; на рівні школи: формування в учнів

наукового світогляду і внутрішньої потреби в самонавчанні і самовихованні; навиків гуманістичних, толерантних взаємин, готовності до співпраці з членами первинного колективу, оволодівати надбаннями людинознавства; на рівні сім'ї: привласнення гуманних цінностей сучасної сім'ї, знання свого родоводу, любов до батьків, повага до старших членів родини, готовність допомагати молодшим і слабшим; на рівні особистості: формування моральної культури, оволодіння навичками гуманістичних, толерантних взаємин, самоаналізу, самовиховання; самореалізація.

Колективна творча діяльність з вихованцями базувалася на довірливих відносинах, повазі до особистої гідності кожного її учасника. Саме тому ми наголошуємо на важливості формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя у сфері педагогічної комунікації, яка є основною ланкою педагогічного процесу, гармонізації освітньої і виховної взаємодії з усіма його суб'єктами. Це система безпосередніх чи опосередкованих форм взаємин учителя з суб'єктами відносин, що реалізується за допомогою вербальних і невербальних засобів з метою взаємного обміну інформацією, регулювання педагогічних відносин. Педагогічне спілкування є вирішальним чинником налагодження вчителем соціальних, професійних контактів засобом його самовираження за допомогою мови і мовлення. Воно віддзеркалює ціннісні орієнтації, гармонізацію професійних знань, комунікативних і морально-психологічних можливостей, характеризує його вихованість, уміння висловлювати думки, дотримуватись етичних норм спілкування.

Самооцінка й аналіз ефективності своєї праці, та її результатів, у порівнянні із запланованими – необхідна умова удосконалення педагогічної діяльності. Отже, вчитися бути вчителем, значить, постійно думати про те, як на науковій основі раціоналізувати нелегку працю навчання, як використовувати всі можливості предметів, розробляти методику, яка дозволить краще навчати і виховувати кожного учня, одночасно створюючи умови для максимального розвитку його здібностей і внутрішніх сил. На наш погляд, загальнопедагогічна компетентність вчителя – поняття динамічне, багатогранне й багатоаспектне, його зміст розширюється відповідно до процесів, що відбуваються в суспільстві й освіті. Його структура видозмінюється, корегується в зв'язку зі стрімким розвитком науки.

4.6. Формування у майбутніх учителів готовності до безперервного професійного саморозвитку (В. Фрицюк)

Технологія формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку базується на розроблених змістових модулях навчальної дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності» та ін., пропедевтичній практиці, практиці в загальноосвітніх закладах, позааудиторній діяльності, самостійній роботі, науковій роботі студентів різних напрямів підготовки в педагогічному університеті. Технологія підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку розроблена для студентів II-IV курсів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» й може використовуватися для майбутніх учителів різних напрямів підготовки, оскільки орієнтована, передусім, на педагогічні дисципліни, які вивчають студенти всіх факультетів педагогічних університетів.

У науковій літературі досить часто вживають поняття «педагогічна технологія», яку розуміють як: сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають набір форм, методів, прийомів навчання і виховання, тобто організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу (Б. Лихачов); опис процесу досягнення запланованих результатів навчання (І. Волков); системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовують для досягнення педагогічних цілей (М. Кларін) тощо.

Педагогічна технологія – це суто наукове проектування й точне відтворення педагогічних дій, що гарантують успіх. Оскільки педагогічний процес будується на певній системі принципів, то педагогічну технологію можна трактувати як сукупність зовнішніх і внутрішніх дій, спрямованих на послідовну реалізацію цих принципів в їхньому об'єктивному взаємозв'язку при всебічній підтримці викладача. У цьому полягає різниця між педагогічною технологією та методикою викладання, вважають В. Сластьонін, І. Ісаєв, Е. Шиянов. Якщо поняття «методика» припускає процедуру використання комплексу методів і прийомів навчання та виховання безвідносно до викладача, що їх використовує, то педагогічна технологія передбачає долучення до неї особистості педагога у всіх її різноманітних проявах [280]. Звідси очевидно, що будь-яке педагогічне завдання в такому разі – формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, ефективно може бути розв'язане лише за допомогою адекватної

технології, реалізованої кваліфікованими викладачами-професіоналами.

З-поміж найбільш істотних ознак педагогічних технологій виокремлюють такі: технологію розробляють під конкретний педагогічний задум, в основі її лежить певна методологічна, філософська позиція автора; технологічний ланцюжок педагогічних дій, операцій, комунікацій вибудовується відповідно до цільових установок, що мають форму конкретного очікуваного результату; технологія передбачає взаємопов'язану діяльність педагога й вихованців на договірній основі з урахуванням принципів індивідуалізації і диференціації, оптимальної реалізації людських і технічних можливостей, діалогічного спілкування; елементи педагогічної технології повинні бути, з одного боку, відтворювані будь-яким педагогом, а з іншого – гарантувати досягнення запланованих результатів усіма; органічною частиною педагогічної технології є діагностичні процедури, які містять критерії, показники та інструментарій вимірювання результатів діяльності [280].

Екстраполюємо вищенаведену позицію щодо технології на наше дослідження. Технологію формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку розробляли під конкретний педагогічний задум, в основі її лежать відповідні методологічні підходи (акмеологічний, аксіологічний, діяльнісний, компетентнісний, культурологічний, особистісний, синергетичний, системний, суб'єктний); технологічний ланцюжок педагогічних дій, операцій, комунікацій вибудовують відповідно до цільових установок, що мають форму конкретного очікуваного результату – підвищення рівня готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку; технологія передбачає взаємопов'язану діяльність педагога та студентів з урахуванням принципів динамічності, цілеспрямованості, суб'єктності, діалогічності, науковості, зв'язку з життям, свідомості й активності, систематичності та послідовності, неперервності; елементи педагогічної технології є відтворюваними будь-яким викладачем і гарантують досягнення запланованих результатів майбутніми педагогами; органічною частиною педагогічної технології є діагностичні процедури, які містять критерії, показники та інструментарій вимірювання готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Як суму й систему науково обґрунтованих прийомів і методів педагогічного виховного впливу на людину або групу людей визначає педагогічну технологію Н. Щуркова. Вплив здійснюють у процесі організації різноманітних видів діяльності та спілкування з

метою формування в учнів ставлення до світу. Педагогічний вплив не допускає маніпулювання свідомістю і відносинами вихованця. Він передбачає надання вихованцеві можливості самостійно робити вибір, стаючи суб'єктом власного життя [335]. Останнє є особливо важливим у контексті розробленої технології, оскільки для ефективності професійного саморозвитку цінним є саме самостійний, усвідомлений вибір студента в цьому напрямку.

Педагогічна технологія передбачає чітке наукове проектування й точне відтворення в аудиторіях ЗВО, що гарантує успіх педагогічних процесів. Багато вчених цілком обґрунтовано стверджують, що технологічна модель освітньо-виховного процесу фактично усуває творчу діяльність викладача, його дослідницьку позицію: адже йому лише потрібно знайти (якщо вона кимось розроблена) і використовувати готову технологію [236]. Мета дослідження – це професійний саморозвиток студентів, а потенційним результатом є сформована їхня готовність до безперервного професійного саморозвитку й досягаємо цього через поетапне використання спеціально підібраних методів, прийомів і форм. Досі залишається дискусійним питання щодо того, чи можливими є при використанні технології, яка є до певної міри репродуктивною, певний пошук і творчі прояви викладача. Ми дотримуємося тієї позиції, що певна варіативність у застосуванні тих чи інших методів чи форм допускається.

Цілком слушно, на наш погляд зауважує Р. Загорулько, що результати застосування тієї чи іншої технології можуть частково відрізнятись, але водночас бути близькими до певного середнього індекса, що характеризує технологію. Тобто педагогічна технологія опосередкована рисами особистості, але не визначається ними [111].

Аналізуючи смислове значення шляхів застосування поняття «технологія», Р. Піонова стверджує, що його часто використовують у значенні «концепція», «система», «методика» як синонім цих категорій. Але відмінність між ними є. Поняття «концепція» і «система» ширше, ніж «педагогічна технологія». Пояснюючи основні ідеї певної проблеми або питання, обґрунтовуючи їх, ні концепція, ні система не пропонують методичних або технологічних шляхів їх реалізації. У методиці роблять акцент на варіативності, на творчому ставленні до застосування тих чи інших методів, а в технології – на відтворюваність, стійкість результатів, в технології відсутні застереження типу «якщо». Структурний аналіз педагогічних технологій дає змогу виділити в них чотири основні компоненти: концептуальну основу – опора на певну наукову концепцію, систему ідей, які служать теоретичним обґрунтуванням

такої технології; змістовну частину – охоплює цілі й завдання навчально-виховного процесу, а також короткий зміст навчального матеріалу; процесуальний компонент – сам технологічний процес, його хід, організація: методи, форми, засоби діяльності викладача й діяльності студентів; контроль і керівництво пізнавальною діяльністю студентів; діагностичну частину – оцінка якості навчального процесу, діяльності викладача і студентів, діагностика отриманих результатів, їх співвідношення з висунутою метою і завданнями. Це поняття не є синонімом понять «концепція», «система», «методика» [236].

У технології чіткішими є процесуальний, кількісний і розрахунковий елементи, а в методиці – цільовий, змістовий, якісний і варіативно-орієнтувальний. Найчастіше в технології виділяють такі елементи: цілі навчання, зміст, методи навчання, засоби педагогічної взаємодії, форми організації навчання, результат.

Виокремлюють такі види технологій: інформаційні (формування знань, умінь, навичок); операційні (формування способів розумової діяльності); емоційні, моральні (формування сфери естетичних і моральних цінностей); евристичні (розвиток творчих здібностей); технології саморозвитку особистості.

У процесі розробки технології підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку ми орієнтувалися на особистісно-орієнтовані технології, у центрі уваги яких цілісна особистість, яка прагне до реалізації всіх своїх можливостей, відкрита до сприйняття нового досвіду, здатна до усвідомленого і відповідального вибору в різних життєвих ситуаціях. Окрім цього, ми зважали на ідеї *педагогіки співробітництва* за різними напрямками, зокрема, гуманно-особистісного підходу до студентів (особистісна спрямованість навчально-виховного процесу; гуманізація й демократизація педагогічних відносин; індивідуального підходу; формування позитивної «Я-концепції» особистості); *розвивального навчання* (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін та ін.), яке повинно передувати розвиткові, випереджаючи, стимулюючи, спрямовуючи розвиток тих чи інших рис особистості. Теорія розвивального навчання є особливо актуальною в контексті нашого дослідження, оскільки воно спрямовується на розвиток усіх якостей особистості за обома рівнями розвитку (за Л. Виготським): сферою актуального розвитку, тією, що вже сформована й доступна для самостійного розвитку й зоною найближчого розвитку, ті види діяльності (у цьому разі – щодо стосовно професійного саморозвитку), які особистість самостійно не

може виконати [111]. Отже, розвивальне навчання, у такому разі здійснюється як цілеспрямовану навчальну діяльність, у процесі якої майбутній педагог свідомо ставить ціль професійного саморозвитку й досягає її. Уважаємо, що для ефективної підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку важливим є подолання межі між зоною актуального професійного саморозвитку та зоною найближчого професійного саморозвитку, яка потенційно є доступною для пізнання. І саме через розвивальне навчання створює таку зону найближчого розвитку, стимулює, активізує внутрішні процеси психічних новоутворень.

Важливим також було врахування особливостей технології проблемного навчання, яка щодо нашого дослідження має такі особливості: викладач пропонує студентам різні проблемні ситуації; студенти, усвідомлюючи їх, формують проблемне завдання; потім викладач розв'язує обрану ситуацію, активізуючи мислительну діяльність студентів й організовує оволодіння ними відповідними знаннями.

О. Прохоров розглядає технологію саморозвитку людини як інструментарій свідомого саморозвитку, що є продуктом зовнішніх педагогічних впливів, індивідуально коректованих особистістю з набуттям життєвого досвіду. У вузькому сенсі ця технологія є системним планом життєдіяльності людини як у зовнішньому, так і внутрішньому світі. У широкому сенсі – це реалізована програма життєдіяльності індивіда в умовах складної взаємодії з внутрішнім і з зовнішнім середовищем. Результатом саморозвитку є цілісна людина, від внутрішнього змісту якої не можна відірвати зовнішній компонент (поведінка, діяльність, їхні результати, соціальне оточення, освоєний соціально-природний простір). Керує цим процесом сама людина, її «Я-свідомість», що має свої індивідуально вікові особливості [249, с. 61].

У науковій літературі описано декілька технологій професійного саморозвитку майбутнього вчителя (С. Мінюрова, Я. Москальова, А. Кужельний та ін.).

Так, наприклад, С. Мінюровою розроблена психологічна технологія актуалізації рефлексивної позиції професіонала, що розвивається. Технологія передбачає ефект розвитку рефлексивної установки людини щодо мотивів, цілей, цінностей власного професійного шляху, що є психологічною умовою, яка сприяє розв'язанню ціннісних суперечностей при виборі стратегій саморозвитку в професії [198].

Розроблена Я. Москальовою технологія саморозвитку майбутнього вчителя передбачає: самопізнання своїх властивостей і

можливостей, усвідомлення бар'єрів саморозвитку через використання процедур самодіагностики, ігор-тренінгів, вправ на спостереження, створення портрету «ідеального вчителя», ведення особистого щоденника; оволодіння вміннями самопроекування та розробку програми самовдосконалення; реалізацію програми саморозвитку – набуття необхідних знань, умінь, якостей через залучення студентів до різних видів діяльності, чому сприяє використання активно-дискусійних методів навчання, виконання проектних робіт та індивідуальних вправ на самовиховання, самостійне опрацювання джерел з питань саморозвитку, надання консультативної допомоги з боку викладача й створення позитивної психоемоційної атмосфери, постановка цільових завдань під час педагогічної практики, самооцінку результативності самозростання, самоусвідомлення недоліків власних дій, внесення необхідних коректив [203].

У ході теоретичного та експериментального дослідження А. Кужельним було створено технологію формування готовності до професійного саморозвитку студентів технологічних факультетів за умови реалізації розроблених ним педагогічних умов. Технологія охоплює: діагностику рівнів сформованості готовності до самоосвіти й самовиховання у студентів молодших курсів; поєднання активних форм і методів роботи зі студентами на етапі експериментального дослідження, у ході вивчення психолого-педагогічних дисциплін (проведення різних видів семінарів, лекцій, бесід, колоквиумів, заліків); залучення студентів до самостійної роботи з підготовки й проведення різних видів семінарів, що водночас передбачає розробку технології організації цієї самостійної роботи (розробка завдань для студентів з різними рівнями сформованості готовності до саморозвивальної діяльності, організація подальшої колективної діяльності з планування алгоритму розв'язання завдань, створення системи контролю й самоконтролю, колективне обговорення кінцевого результату роботи) [172, с. 9].

Отже, технологію підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку розуміємо як систему способів організації спільної діяльності викладачів і студентів педагогічного університету, спрямовану на ефективне формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Причому завданням дослідження є створення таких способів організації спільної діяльності викладачів і студентів, за яких запланований результат (підвищення рівня готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку)

отримає максимально можлива кількість студентів (в ідеалі, усі студенти).

У процесі теоретичної розробки технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку ми намагались забезпечити системну єдність мети, змісту, принципів, методів та форм, способів організації спільної взаємодії викладачів і студентів, спрямованих на підготовку студентів до професійного саморозвитку. Зважаючи на вказане, технологію формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку розглядаємо як систему змісту, принципів, методів, форм, обґрунтованих організаційно-педагогічних умов, що забезпечує реалізацію авторської концепції й гарантує досягнення запланованого результату – підвищення рівня готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Технологія підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку відповідає загальноприйнятим методологічним вимогам, так званим критеріям технологічності, які висувають до технологій: концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність. Концептуальність передбачає опору на наукову концепцію, яка містить філософське, психологічне, соціально-педагогічне обґрунтування досягнення запланованої мети, а саме – формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Системність розробленої технології передбачає наявність всіх ознак системи: логікою процесу, взаємозв'язком деяких частин, цілісністю. Керованість означає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобів і методів з метою корекції результатів. Ефективність цієї технології вказує на те, що вона має бути дієвою за результатами й оптимальною за затратами та гарантувати досягнення певного стандарту (у цьому разі визначеної мети). Відтворюваність передбачає можливість застосування цієї технології в інших однотипних навчальних закладах, іншими суб'єктами (визначено за І. Богдановим та ін. [212]).

Під час розроблення технології ми зважали на те, що професійний саморозвиток спирається на низку процесів: розвиток загальнопрофесійної компетентності як готовності бачити й брати участь у розв'язанні завдань соціально-професійного удосконалення; розвиток особистісної професійної компетентності як готовність бачити й розв'язувати завдання особистісно-професійного вдосконалення; розвиток здібностей та особистісної компетентності

як здібності особистісного самовдосконалення; формування в структурі «Я-концепції» образу «Я-професіонал»; визначення способів професійної самореалізації й стратегій професійного саморозвитку; розвиток відповідних навичок і умінь [324].

Спираючись на підхід І. Богданова та ін. [212], виокремлюємо такі елементи технології підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку: концептуальна основа; змістовий компонент навчання; процесуальна складова, власне технологічний процес. Концептуальна основа розробленої технології – це її наукова база, ті психолого-педагогічні ідеї, які закладені в її фундамент. Змістовий компонент об'єднує цілі – загальні й конкретні та зміст навчального матеріалу. Процесуальна частина поєднанням таких елементів: організації навчального процесу; методів і форм навчальної діяльності студентів; методи й форми діяльності викладача; діяльність педагога, спрямована на керування процесом засвоєння навчального матеріалу; діагностик навчального процесу. Загальноприйнятою вважають таку формулу педагогічної технології: педагогічна технологія = цілі + завдання + методи (прийоми, засоби) + форми навчання [212]. Звісно, важливим у технології підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку є дотримання принципів: динамічності, цілеспрямованості, суб'єктності, діалогічності, науковості, зв'язку з життям, свідомості й активності, систематичності та послідовності, неперервності.

Поняття «педагогічна технологія» в освітній практиці вживаються на трьох ієрархічних рівнях, наголошує Г. Селевко: загальнопедагогічний рівень: технологія характеризує цілісний освітній процес в обраному регіоні, навчальному закладі, на певному щаблі навчання (тут педагогічна технологія синонімічна педагогічній системі: вона охоплює сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів й об'єктів процесу); окремо-методичний (предметний) рівень: технологія, як сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання і виховання в рамках одного предмета, класу, учителя (методика викладання предметів, методика компенсаційного навчання, методика роботи вчителя, вихователя); локальний (модульний) рівень: локальна технологія є технологією певних частин навчально-виховного процесу, розв'язання деяких дидактичних і виховних завдань (технологія певних видів діяльності, формування понять, виховання деяких особистісних якостей, технологія уроку, засвоєння нових знань, технологія повторення й контролю матеріалу, технологія самостійної роботи тощо) [269]. Розроблена нами технологія є

локальною, орієнтованою на підготовку майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Для впровадження розробленої технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку нами розроблено відповідну технологічну карту.

Технологічна карта є сучасною формою планування педагогічної взаємодії. Найчастіше нині в практиці навчання використовують технологічні карти уроку. Основними структурними елементами їх є: етапи уроку, діяльність учителя, діяльність учнів, знання, уміння й навички, які здобуваються під час уроку, результат взаємодії. Тобто технологічна карта є проектом майбутнього навчального процесу.

Технологічна карта є певним алгоритмічним приписом, що охоплює в себе цільовий, змістовий, контрольньо-рефлексивний компоненти, який планує діяльність педагога й учня і як наслідок приводить до запланованих результатів. Технологічна карта – опис процесу у вигляді покрокової, поетапної послідовності дій (часто в графічній формі) із зазначенням засобів, які застосовують на кожному етапі.

Для педагогічної технології важливо визначити послідовність реалізації мети та завдань, порядок розташування дій у часі (етапи технології). У розробленій технології підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку умовно виділяємо п'ять послідовних етапів чи стадій технологічного процесу: адаптаційно-ознайомчий, пошуково-інформаційний, практично-орієнтований, контрольньо-рефлексивний, регулятивно-коригувальний.

Розроблена технологія відноситься до суб'єктно-діяльнісних; основою її є контекстне навчання.

В основу розробленої технології покладено визначені й обґрунтовані нами організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Охарактеризуємо названі етапи послідовно.

Адаптаційно-ознайомчий етап.

Термін його проведення – четвертий семестр у підготовці майбутніх педагогів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр.

Метою адаптаційно-ознайомчого етапу є розвиток у студентів ціннісного усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку (самоспостереження, самодіагностика, самоаналіз, самовизначення).

Завдання етапу: сприяння формулюванню мети (цілей, програм) професійного саморозвитку; розвиток потреби в досягненні

мети (щодо професійного саморозвитку), інтересу (спрямованості) до саморозвитку й самореалізації в професійній діяльності, пізнавальної мотивації, професійної мотивації, мотивації досягнення успіху, ціннісних орієнтацій на професійний саморозвиток; розвиток усвідомлення особистісного сенсу та значущості безперервного професійного саморозвитку.

Зміст відображено в навчальних програмах, НМК дисциплін, зокрема, «Педагогіка».

На адаптаційно-ознайомчому етапі технології впроваджували організаційно-педагогічні умови: формування мотивації професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі ЗВО шляхом налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентами і викладачами та залучення студентів до аналізу евристичних квазіпрофесійних ситуацій, які ініціюють їхню потребу у професійному саморозвитку.

Для розв'язання завдань адаптаційно-ознайомчого етапу технології підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку використовували такі *методи*: проблемні завдання; імітаційні ігри; розв'язання педагогічних ситуацій тощо; форми: змішане навчання, лекції, практичні, самостійна робота.

Результатом етапу мало стати сформоване самовизначення студентів, засноване на бажанні займатися безперервним професійним саморозвитком; усвідомлення наявності (чи відсутності) умінь професійного саморозвитку; прийняття рішення про необхідність безперервного професійного саморозвитку.

Особливе значення на цьому етапі мають активні методи навчання, які є реальним психологічним чинником розвитку пізнавальних і професійних мотивів студентів. Саме активні методи навчання є методами, що спонукають студентів до активної розумової і практичної діяльності в процесі оволодіння навчальним матеріалом. Це зумовлено їх спрямованістю на самостійне оволодіння студентами знаннями і вміннями в процесі активної розумової і практичної діяльності, без якого немає руху вперед [275, с. 173].

На цьому етапі технології використовувалося *змішане навчання*, яке полягає в інтегруванні традиційних занять з онлайн курсами (чи завданнями). Змішане навчання доцільно застосовувати при зменшенні кількості аудиторних годин, оскільки значна частина роботи студентів відбувається самостійно за комп'ютером. Головним у змішаному навчанні є комбінація різних технологій в єдиний інтегрований навчальний підхід [295].

Змішаний підхід до навчання є однією з популярних технологій сьогодні, тому що дозволяє скористатися гнучкістю і зручністю дистанційного курсу та перевагами традиційного. Змішані курси є результатом інтегрування онлайн (30 % – 70 % навчального процесу) з традиційними. Змішане навчання часто називають гібридним, оскільки воно є не простим поєднанням різних форм навчання, а формуванням нового підходу (з використанням можливостей ІТ технологій) у поєднанні з відомими технологіями [295, с. 14].

У традиційному курсі студент протягом тижня слухає лекції, виконує практичні, лабораторні роботи в аудиторії та отримує завдання для самостійної роботи. У змішаному навчанні студент вдома переглядає відео та читає теоретичний матеріал, на лекції відбувається його обговорення та виконання практичних завдань. Вдома залишається тільки оформити роботи та залишити їх у дистанційному курсі. Обговорення проблемних питань починається у форумі та завершується на семінарі, або навпаки. Активність студентів у такому форматі підвищується [295].

Змішане навчання, в даному випадку, вирішує такі завдання: розширює освітні можливості студентів за рахунок доступності та гнучкості, враховує їхні індивідуальні освітні потреби, а також темп засвоєння навчального матеріалу; стимулює формування суб'єктної позиції студента; підвищує його мотивацію до безперервного професійного саморозвитку, рівень самостійності, сприяє рефлексії та самоаналізу; трансформує стиль викладання педагога: дозволяє перейти від трансляції знань до інтерактивної взаємодії зі студентом, що сприяє формуванню процесу конструювання власних знань; персоналізує освітній процес: студент самостійно визначає свої навчальні цілі, способи їх досягнення, враховуючи власні інтереси та здібності, викладач у даній ситуації є помічником студента.

Для цього використовувався розроблений нами персональний сайт «Професійний саморозвиток майбутнього педагога» та флеш-накопичувачі (для студентів, які не мають доступу до мережі Інтернет). Студенти вдома переглядали відео, знайомилися з теоретичним матеріалом, на лекції (практичних, лабораторних) відбувалося його обговорення та виконання практичних завдань.

Пошуково-інформаційний етап.

Термін його проведення – четвертий семестр у підготовці майбутніх педагогів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр.

Метою пошуково-інформаційного етапу є активна інтегративно-теоретична підготовка студентів, підвищення рівня професійно спрямованих знань і знань про безперервний

професійний саморозвиток, володіння проектувальними знаннями й уміннями (самопроекування).

Завдання етапу: сприяння розвитку системності та глибини фахових знань; підвищення рівня володіння психолого-педагогічними та методичними знаннями; набуття знань про основи безперервного професійного саморозвитку, про методи, прийоми і форми професійного саморозвитку; розвиток логічного та критичного мислення.

Зміст відображено в навчальних програмах, НМК дисциплін, зокрема, «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Методика виховної роботи» тощо.

На пошуково-інформаційному етапі технології впроваджували організаційно-педагогічні умови: залучення студентів до аналізу евристичних квазіпрофесійних ситуацій, які ініціюють їхню потребу у професійному саморозвитку; створення в студентському колективі сприятливої соціально-психологічної атмосфери для виявлення активності особистісного й професійного розвитку майбутніх педагогів; активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Для розв'язання завдань пошуково-інформаційного етапу технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку використовували такі *методи*: проблемний виклад, аналіз відеоситуацій та ін., форми: лекції, практичні, лабораторні, самостійна робота, гурткова робота, зустрічі з учителями, індивідуальні консультації й засоби: ІКТ, екранно-звукові: навчальні кінофільми, кінофрагменти.

Результат етапу – визначення мети щодо професійного саморозвитку; розробка індивідуальної програми професійного саморозвитку.

Для розв'язання завдань цього етапу використовували, зокрема, технологію «перевернутого навчання». За технологією «перевернутого» навчання студентам надавався повний доступ до навчальних ресурсів, засобів комунікації з однокурсниками та викладачами, створювалися умови для співпраці, можливості для особистісного розвитку. «Перевернуте» навчання (англ. Flipped learning) – це технологія здійснення процесу навчання, у якому передбачено, що студенти з використанням різноманітних гаджетів прослуховували та переглядали відеоуроки, вивчали додаткові джерела самостійно (у позааудиторний час), а потім в аудиторії всі разом обговорювали нові поняття, ідеї, а викладач допомагав застосувати отримані знання на практиці [183].

Погоджуємося з науковцями, що модель перевернутого навчання вдосконалює навички та вміння студентів щодо роботи з навчальною інформацією, показує напрями й можливості її застосування в реальному житті. Застосування при цьому спеціалізованих онлайн інструментів підвищує мережеву та інформаційну грамотність учасників навчального процесу і сприяє створенню передумов для подальшого професійного саморозвитку як педагога, так і студента; використання методики перевернутого навчання дозволяє студентам самостійно контролювати власну діяльність, а також отримати допомогу від інших у будь-який час [295].

Щодо використання методики «перевернутого навчання», ми скористалися порадами колективу науковців на чолі з В. Кухаренком. Вибирали тему, на яку виділяється недостатньо часу для практичних занять. Розробили авторські матеріали у формі відеопрезентацій. Зробили матеріал доступним як через мережу Інтернет (персональний сайт), так і на фізичних носіях (компакт-диски, флеш-накопичувачі). Запланували самостійну роботу з навчальним матеріалом дома. Не обмежували студентів простим переглядом відео. Персональний сайт дозволяє розміщувати навчальний контент з відповідних тем будь-якої форми. Запланували невеликі практичні завдання, тести для самоконтролю. Ефективним виявилось складання таблиць саморефлексії й проблемних питань, які розглядалися в аудиторії. Запланували зворотній зв'язок або обговорення проблемних моментів (групи в соціальних мережах, документи Google тощо). Постійно переглядали матеріал щодо його актуальності [295].

Згідно з цією технологією, ми пропонували студентам (зокрема, при вивченні теми «Принципи виховання» з «Педагогіки») познайомитися з теоретичним матеріалом з підручника, потім переглянути вдома запропоновані відеоситуації й визначити в кожній таке:

- Яких принципів виховання варто дотримуватися при розв'язанні цієї ситуації?

- Які принципи були порушені (якщо це трапилося)? Яка поведінка вчителя є недоцільною?

- Яка поведінка є, на Ваш погляд, оптимальною?

- На які принципи виховання Ви спиралися б, якби були на місці вчителя? Як би Ви вчинили на місці вчителя?

Обов'язковою умовою було – визначення складних ситуацій чи складних запитань для спільного обговорення в аудиторії.

У такий спосіб кожний студент здобував знання самостійно за допомогою ІКТ, складні запитання обговорювали під час практичних і лабораторних занять з використанням інтерактивних методів навчання.

Головною особливістю організації такого навчання є те, що навчальний матеріал є електронним освітнім ресурсом. Шляхом використання сучасних технологій накопичена велика база різноманітних матеріалів, таких як відео, інтерактивні завдання, електронні навчальні матеріали, електронні тести для самоперевірки тощо. Навчальні книги, підручники вже не є єдиним джерелом отримання інформації, а викладачі – єдиним джерелом знань. Кожен, хто має доступ до мережі Інтернет, у будь-який час може отримати доступ до якісного електронного освітнього контенту [183].

Зауважимо, що викладач у такій ситуації є лише наставником, який координує, допомагає, консультує, тобто, посилюється відповідальність за результати навчання самого студента, як суб'єкта навчання. Він не є в такому разі пасивним споживачем інформації, а активним її здобувачем.

Саме за таким алгоритмом організовували «перевернуті» заняття з «Педагогіки». Спочатку ми відбирали потрібні для теми відеоситуації. Потім розташовували навчальне відео на нашому навчальному сайті разом з опорним конспектом потрібної лекції. Студенти вдома виконували самостійно завдання, ознайомлювалися з матеріалом. На занятті в аудиторії обговорювали складні ситуації, ті моменти, що зумовили утруднення в студентів.

Погоджуємося з науковцями, що при використанні методики «перевернутого навчання» для організації самостійної роботи дома доцільно використовувати Google Forms (рефлексія, виконання практичних завдань), Learning Apps (тестові завдання), Facebook, Google Groups (спілкування, проблемні питання), Moodle (спілкування у форумах, тестові завдання) [295].

Значна увага на цьому етапі приділена таким формам роботи, як: вивчення досвіду професійного становлення видатних педагогів; ведення щоденника безперервного професійного саморозвитку; проектування індивідуальної програми безперервного професійного саморозвитку.

Після проектування відбувалося власне складання *програми власного професійного саморозвитку* за такими етапами: самодіагностика (виявлення нормативних і особистісних ціннісних орієнтацій); співвіднесення отриманих результатів зі структурою й змістом майбутньої професійної діяльності (цінностей особистості і особливостей діяльності вчителя); підготовка програми

професійного саморозвитку (вибір цілей); реалізація програми професійного саморозвитку (самостійна робота (самоаналіз, самозвіт, самоспостереження)); корекція; аналіз результатів; визначення подальших перспектив.

На цьому етапі розпочалася підготовка студентами власних *портфоліо*. Свої *портфоліо* майбутні педагоги готували у різний спосіб: паперові, електронні, веб-*портфоліо*. Головне його призначення – продемонструвати найбільш значущі результати практичної діяльності (реалізовані проекти, участь в олімпіадах, конкурсах, проведені наукові дослідження і результати практичної діяльності тощо), спрямованої на безперервний професійний саморозвиток.

Розрізняють такі типи *портфоліо* вчителя: *портфоліо* досягнень, спрямоване на підвищення власної значущості педагога і відображає успіхи його діяльності (грамоти, подяки, дипломи, сертифікати тощо); рефлексивне *портфоліо*, що розкриває динаміку особистісного розвитку вчителя. Воно дозволяє відслідкувати результативність діяльності педагога як у кількісному, так і в якісному плані. До цієї папки збирається все, що робилося протягом певного періоду (статті, есе, аналіз діяльності, відео матеріал тощо); проблемно-дослідницьке *портфоліо*, пов'язане з написанням статей, наукової роботи, підготовкою до виступів на конференціях тощо; методичне *портфоліо*, в якому розміщуються методичні матеріали, що свідчать про професіоналізм педагога, і які зібрані або створені ним самим; презентаційне *портфоліо* необхідне під час влаштування на нове місце роботи, особливо в тих випадках, коли заробітна плата призначається за підсумками співбесіди; тематичне *портфоліо*, розкриває те, що створювалось у процесі роботи за певним проектом, темою розділом тощо; комплексне *портфоліо* об'єднує в собі вищеперераховані види *портфоліо* [86].

Практично-орієнтований етап.

Термін його проведення – п'ятий, шостий, сьомий семестри в підготовці майбутніх педагогів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр.

Метою практично-орієнтованого етапу є розвиток у студентів практичних умінь і навичок щодо професійного саморозвитку; розвиток індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного саморозвитку й майбутньої професійної діяльності загалом (трансформація знань, умінь, навичок в досвід професійного саморозвитку, самовдосконалення).

Завдання етапу: спрямування діяльності студентів на безперервний професійний саморозвиток; розвиток пізнавальної і творчої активності студентів, уміння проектувати власний професійний саморозвиток, оволодіння навичками самоорганізації (цілепокладання, планування діяльності); оволодіння методами й прийомами професійного саморозвитку; розвиток комунікативних умінь; позитивної «Я-концепції», упевненості в собі, цілеспрямованості, наполегливості, емоційної стійкості; емоційно-вольової саморегуляції, вольового самоконтролю, самодисципліни, самоорганізації; здатності до ефективного самоуправління; відповідальності за власний професійний саморозвиток.

Зміст відображено в навчальних програмах, НМК дисциплін, зокрема, «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності» тощо.

На практично-орієнтованому етапі технології реалізовувалися організаційно-педагогічні умови: залучення студентів до аналізу евристичних квазіпрофесійних ситуацій, які ініціюють їхню потребу у професійному саморозвитку; створення в студентському колективі сприятливої соціально-психологічної атмосфери для виявлення активності особистісного й професійного розвитку майбутніх педагогів; активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій; інтеграції навчально-пізнавальної та рефлексивної діяльності викладачів і студентів у процесі цілеспрямованого й систематичного розв'язання педагогічних задач для вдосконалення навичок професійного саморозвитку.

Для розв'язання завдань практично-орієнтованого етапу технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку використовували такі *методи й прийоми*: аналіз професійних ситуацій, вправи, рольові й ділові ігри, мікрвикладання, кейс-метод, моделювання ситуацій, метод проектів, укладання портфоліо тощо, форми: лекції, практичні, лабораторні, самостійна робота, гурткова робота, індивідуальні консультації, тренінг професійного саморозвитку, науково-дослідна робота, конференції.

Результатом етапу є реалізація індивідуальної програми професійного саморозвитку; самовиховання.

Основною формою професійного саморозвитку на цьому етапі є самовдосконалення (за В. Мараловим). Позитивний аспект самовдосконалення називають особистісним зростанням. Самовдосконалення – це, мабуть, найбільш адекватна форма саморозвитку. Воно означає, що людина сама (самостійно) прагне

бути краще, прагне до деякого ідеалу, набуває ті риси і якості особистості, яких у нього поки немає, опановує тими видами діяльності, якими він не володів. Іншими словами, самовдосконалення – це процес свідомого управління розвитком особистості, своїх якостей і здібностей. Хоча ідеал, як правило, недосяжний і розуміється кожним людиною по-своєму, проте тенденція до розвитку, якщо вона є, надає осмисленість життя, насичує її повнотою, стійкістю і визначеністю. Цілями самовдосконалення виступають не тільки і не стільки цілі самоствердження – бути не гіршим за інших, бути кращим за інших, скільки мети – бути кращим, ніж ти був; досягати більш значущих результатів, ніж ти досягав. Способи самовдосконалення також різноманітні. Вони можуть бути визначені в найрізноманітніших напрямках. Наприклад, опановуючи новими знаннями, новими видами діяльності, людина стає на щабель вище в своєму розвитку [189].

Для реалізації вищезазначених завдань студенти опрацьовували (й додавали до своїх портфоліо) педагогічні програмні засоби за фахом. Це сучасні електронні мультимедійні підручники, що засновані на використанні комп'ютерних технологій і засобів Інтернету і ставлять за мету забезпечити навчання за індивідуальними і оптимальними навчальними програмами з керуванням процесу навчання. Наприклад, з математики (http://ito.vspu.net/Perelik_PPZ/matem.html), з інформатики (http://ito.vspu.net/Perelik_PPZ/informatika.html), з української мови та літератури (http://ito.vspu.net/Perelik_PPZ/ukr_mova.html), з географії (http://ito.vspu.net/Perelik_PPZ/geo.html), з музичного мистецтва (http://ito.vspu.net/Perelik_PPZ/estetika.html) тощо.

Застосування методу *моделювання професійних ситуацій* дозволило закріпити установки, цінності, орієнтації майбутніх педагогів, дало змогу їм переконатися у власних професійних можливостях і здібностях та підвищити рівень власної готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Під час експерименту нами використовувалися завдання, розроблені Ю. Коноваленком [160]. Деякі з них пропонувалися як проекти для групової роботи, деякі – як індивідуальні завдання чи завдання для самостійної роботи. Наприклад, такі:

Завдання 1. Проаналізувати корисні, на вашу думку, додатки (Інтернет) для вашої дисципліни («Математика», «Фізика», «Музичне мистецтво» тощо) та придумати приклади застосування їх під час аудиторного навчання.

Завдання 2. Підготувати міні-лекцію (виступ) на 5-7 хвилин за однією з фахових дисциплін (наприклад, з «Педагогіки»), зробити відеозапис та розмістити його на сервісі YouTube, поширивши його у власних акаунтах в соціальних мережах, набрати мінімум 100 переглядів.

Завдання 3. За допомогою сервісів www.blogger.com або www.wordpress.com створити сторінку, на якій потрібно викласти якість власні роботи з тієї чи іншої дисципліни (наприклад, портфоліо з «Основ педагогічної майстерності» у вільний доступ з можливістю коментувати та оцінювати їх всім охочим.

Завдання 4. Спробувати знайти пропозиції продовження навчання (чи стажування) за кордоном за спеціальністю (або за власними інтересами), подати заявку. Для підтвердження виконання завдання продемонструвати копії анкет, листів та скріншот відправлення цих документів [160].

Для розвитку критичного мислення майбутніх педагогів з-поміж інших використовували методики мозкового штурму, кубування, «RAFT-технологію» та ін.

Мозковий штурм проводили, як правило, під час практичних та лабораторних занять за такою схемою: розподіл студентів на групи по 5-7 осіб; далі – пропонування кожній групі складної педагогічної ситуації; створення банку ідей (якомога більшої кількості варіантів розв'язання); аналіз запропонованих ідей, знаходження найцікавіших, раціональних; обробка результатів і представлення усім кращих варіантів.

Сутність методики *кубування* полягає в сприянні студенту здійснити повноцінний опис чи міркування з певного приводу. Для цього було виготовлено з паперу куб, на кожній із сторін якого було подано вказівки для студента. Наприклад, при вивченні теми «Процес виховання» з педагогіки використовували куб для характеристики особливостей виховання. На гранях куба були такі питання:

1. На розвиток якої сфери особистості спрямовується виховання?
2. Яка роль у вихованні належить емоційним переживанням?
3. Чи доцільно знайомити учнів з намірами педагога?
4. Наскільки однозначними, швидкими й прогнозованими є результати виховання?
5. Від чого залежить ефективність виховання?
6. Чи підлягають негайному застосуванню у власній поведінці соціальні норми та цінності, які засвоюють учні в процесі виховання?

Варто зазначити, що це було проблемним завданням, оскільки метод використовувався перед вивченням теми.

Також вона застосовувалася й з метою закріплення навчального матеріалу. Наприклад, при вивченні методів виховання грані куба містили завдання: описати той чи інший метод; порівняти його з іншими; проаналізувати особливості його застосування; назвати його переваги; пояснити недоліки; навести приклад його ефективного застосування тощо.

«*RAFT-технологія*» (назва походить від слів: роль, аудиторія, формат, тема). Основне завдання студента за правилами цієї технології – висловити, описати та розповісти основні міркування на задану тему з точки зору певного обраного персонажа, вживаючись у відповідну роль. При цьому необхідно врахувати особливості аудиторії, до якої він звертається та обрати потрібний формат тексту.

Наприклад, при розв'язуванні педагогічних ситуацій студент міг бути в ролі вчителя, учня, однокласника, батька, директора школи тощо. Аудиторія, до якої він звертається теж, відповідно, може бути різною. Далі обирається форма подання матеріалу й конкретизується тема (про що саме йтиметься в повідомленні).

Для розв'язання завдань цього етапу використовувалися ділові, рольові, інтелектуальні ігри. Наприклад, розробили й проводили *інтелектуальну гру* «Педагогічний брейн-ринг». Нижче наведено короткий опис однієї з ігор.

У грі беруть участь чотири команди по шість осіб. У кожній команді обрано капітана. Для того щоб з'ясувати, хто гратиме в першому турі, а хто – у другому, і хто з ким – проводимо конкурс капітанів.

Конкурс для капітанів називається «Дешифрувальник». Їм потрібно якомога швидше розгадати за цифрами слово (букви відповідають цифрам, як на мобільному телефоні). Цифри, наприклад, такі: 56279, а запитання до капітанів: відомий французький поет, письменник, публіцист, лексикограф П'єр Буаст писав: «Освіта – це скарб». А що, на його думку, є ключем до цього скарбу? (*праця*). Перші дві відповіді визначають учасників першого туру.

Коли учасників визначено – оголошують правила гри:

У грі беруть участь 4 команди гравців (по дві команди в кожному з двох турів). Переможець першого туру зустрінеться в поєдинку з переможцем другого туру в супер-грі, яка виявить команду-переможця. У кожному турі гра триває доти, поки одна з команд не набере шість балів. Саме вона й проходить до наступного туру. У кожному раунді потрібно за одну хвилину відповісти на одне запитання. За правильну відповідь команда отримує 1 бал. Цей бал отримує та команда, яка надасть відповідь першою. Якщо одна з

команд дає неправильну відповідь – друга команда отримує на обговорення 20 секунд. У разі, якщо жодна з команд не дала правильної відповіді – за цей раунд бали не нараховують, а наступне запитання оцінюють у 2 бали.

Наведемо для прикладу запитання до одного з турів:

1. Який метод виховання мав на увазі римський філософ Сенека, коли говорив: «Довгий шлях наставлянь, але короткий шлях ...» (прикладу).

2. Якого учня Леонардо да Вінчі називав жалюгідним? (того, який не перевершив свого учителя).

3. В одній з персидських приказок сказано: є щось, що краще від лагідності батька. Що це? (вимогливість учителя)

4. Англійський державний діяч і письменник Філіп Честерфілд писав: «Знання можуть надати людині ваги, однак є те, що може надати їй блиску». Що ж може надати блиску, на думку письменника? (вихованість).

5. Джон Локк стверджував, що дев'ять з десяти людей, з якими ми зустрічаємося, є тими, якими вони є – добрими або злими, корисними для суспільства чи не зовсім – завдяки... чому? (завдяки вихованню).

6. Який метод виховання, на думку В. Бехтерева «обминає сторожа... і входить з чорного входу»? (навіювання).

7. Л. Толстой говорив: «Багато чого я навчився у своїх наставників, ще більше – у друзів, але більш за все – ...» У кого ж? (у своїх учнів).

Також на цьому етапі експерименту студентам пропонували самостійно освоїти і презентувати групі один з прикладів гейміфікації в освіті [339], які можуть бути цікавими і потрібними в майбутній професійній діяльності. Обирали їх з такого переліку:

- Duolingo – навчання мови під час веб-перекладу;
- Ribbon Hero – гра, яка вчить користуванню Microsoft Office;
- ClassDojo – включення класу в гру з нагородами та миттєвим зворотним зв'язком.
- GoalBook – Інтернет-платформа, яка допомагає вчителям, батькам і учням спільно відслідковувати прогрес навчання;
- The World Peace Game – гра для моделювання розв'язання найважливіших проблем у світі;
- Coursera – компанія освітніх технологій і соціального підприємництва, яка співпрацює з провідними університетами, допомагає зробити деякі з їх он-лайн курсів доступними безкоштовно.

- Mr Pai's Class – надання цифрової допомоги в класі;
- CourseHero – он-лайн взаємодія вчителя з учнем;
- Brainscape – запроваджує в грі повторення, що формує впевненість (Brainscape – компанія веб- і мобільного програмного забезпечення, що спеціалізується на наданні допомоги у навчанні);
- Socrative 101 – мобільна взаємодія між учителем й учнем, що дозволяє вчителям створювати й оцінювати освітню діяльність студентів, яку вони здійснюють на планшетах, ноутбуках і смартфонах [295].

Варто зазначити, що гейміфікація пов'язана не зі створенням повноцінної гри, а з використанням елементів гри [295]. Гейміфікація передбачає застосування ігрових елементів, характерних для відеоігор, у програмних інструментах для неігрових сфер з метою залучення користувачів і споживачів, підвищення їхньої зацікавленості у вирішенні прикладних завдань. Механізми гейміфікації надають можливість викладачу не лише мотивувати студентів до навчання, але й підтримувати постійний зв'язок з ними [187].

Для розв'язання завдань практично-орієнтованого етапу використовували такі технології, як веб-квест та блог-квест. Наприклад, студенти працювали з таким матеріалом: «Освітні системи різних країн» (<http://lehrersystem.blogspot.com>), «Сучасні технології навчання» (<http://tehrlehr.blogspot.com>), «Інноваційні форми, методи і технології навчання» (<http://invnz.blogspot.com>) тощо. Також вони розробляли власні веб-квести з тих чи інших тем шкільної програми зі свого предмета. У своїй роботі студенти використовували посібники М. Кадемїї, наприклад, «Веб-квест у підготовці майбутніх учителів» (http://ito.vspu.net/el_ppz/el_ppz/files/Kademiya/Web_quest/HTML/index.html) та ін.

Веб-квести, які використовували – це комп'ютерні ігри, в яких студент має добитися певної мети, використовуючи власні знання і досвід у процесі спілкування з учасниками квеста. Зазначимо, що веб-квести позитивно впливали на розвиток у студентів навичок аналітичного і творчого мислення, що сприяло формуванню готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.

З великим інтересом студенти брали участь у *розробці проектів*, які розміщені на центральному сервері корпоративної мережі університету (http://ito.vspu.net/ENK/2011-2012/kompleks_new_magistru/rob_styd.htm). Наприклад, «Музикотерапія та підліток» (http://ito.vspu.net/ENK/2011-2012/kompleks_new_magistru/rob_styd/16-

17/Stebnovska3/index.htm), «Вокальне мистецтво в позашкільній освіті» (http://ito.vspu.net/ENK/2011-2012/kompleks_new_magistru/rob_styd/16-17/web_quest/index.htm) тощо.

Значну вагу приділяли мотивації студентів до *оволодіння Smart-технологіями*, основними компонентами яких є мультимедійна дошка – сенсорний екран, приєднаний до комп'ютера, зображення з якого передається на дошку-проектор. Ефективний безперервний професійний саморозвиток майбутнього педагога без оволодіння смарт-технологіями нині неможливий, адже смарт-навчання, як гнучке навчання в інтерактивному освітньому середовищі за допомогою контенту з усього світу, що знаходиться у вільному доступі є сьогодні дуже популярним і перспективним. Майбутні педагоги мають вільно володіти цими технологіями, адже Smart-підходи вимагають не надавати готові знання, а створювати умови для здобуття власного досвіду і навичок. Тобто за концепцією Smart-навчання функцією викладача є не трансляція готових істин, а якісна навігація контентом. У цьому процесі використовували тісні міжпредметні зв'язки педагогічних дисциплін з дисциплінами, які забезпечує кафедра інноваційних та інформаційних технологій в освіті.

Контрольно-рефлексивний етап.

Термін його проведення – сьомий, восьмий семестри в підготовці майбутніх педагогів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр.

Метою контрольно-рефлексивного етапу є розвиток спрямованості студентів на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку, закріплення на практиці нових способів дій щодо професійного саморозвитку.

Завдання етапу: розвиток рефлексивних умінь у пізнавальній діяльності (самопостереження, самоаналіз), адекватності самооцінки власних здібностей і якостей, рефлексії власної квазіпрофесійної діяльності, адекватності самооцінки власної готовності до безперервного професійного саморозвитку, а також розвиток умінь самодіагностики, самоаналізу, самооцінки.

На контрольно-рефлексивному етапі технології впроваджували *організаційно-педагогічну умову*: інтеграція навчально-пізнавальної та рефлексивної діяльності викладачів і студентів у процесі цілеспрямованого й систематичного розв'язання педагогічних задач для вдосконалення навичок професійного саморозвитку.

Для розв'язання завдань цього етапу технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку використовували такі *методи*: сторітелінгу, самостійні

творчі завдання, навчально-дослідні завдання тощо, форми: навчальна практика, самостійна робота, науково-дослідна робота, індивідуальні консультації та ін.

Результатом етапу є самодіагностика готовності до професійного саморозвитку; самоаналіз (уміння аналізувати результати власного професійного саморозвитку).

Використання *сторітелінгу* (розповідання історій), за допомоги якої майбутні педагоги вчиться формулювати свої думки та розповідати про себе, описати свої вчинки та почуття, проаналізувати власні дії, оцінити наслідки та зробити висновки на майбутнє позитивно впливало на розвиток спрямованості студентів на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку. Звісно, нас цікавили не побутові історії, а оцінка власної діяльності у школі під час педагогічної практики тощо. Сторітелінг мав бути сучасний, тобто, супроводжуватися ілюстраціями, презентаціями, мультимедійним контентом.

Активно використовувалася проектна технологія «Театр педагогічної майстерності» (автора О. Волошиної [58]). Зокрема, студенти готували театральні-педагогічні проекти, показ яких відбувався у формі телевізійної передачі «Все буде добре», проекту «Вчитель ТВ», гри «Швидка педагогічна допомога» тощо.

Значна увага приділялася *рефлексивним тренінгам*, які використовувалися під час експерименту.

Зауважимо, що професійну рефлексію розуміють як усвідомлення людиною себе в професійній сфері, її внутрішню роботу, що визначає самоаналіз в професії, репрезентацію зовнішніх подій, пов'язаних з процесом праці, і оцінку себе всередині цих подій. Рефлексивний тренінг розуміють як психолого-педагогічну програму розвитку рефлексивних якостей її учасників, у якій відбувається інтенсивне осмислення і переосмислення учасниками свого досвіду та формування алгоритмів аналізу цього досвіду, своїх дій, вчинків, суджень, переживань, установок [217].

Одним з видів тренінгу був *рефлексивно-перцептивний тренінг*. Автором цього тренінгу є А. Реан. Назва тренінгу досить повно відображає основну мету його проведення: освоєння учасниками прийомів та методів більш глибокого проникнення у власну особистість і реальне здійснення такого проникнення й самоаналізу (рефлексія) і більш адекватного, переважно в професійній сфері, пізнання інших людей (перцепція). Поєднання двох відносно самостійних завдань в одній меті, за задумом розробника тренінгу засновано на уявленні про цілісність рефлексивно-перцептивного аналізу. Змістовний аспект тренінгу

полягає в послідовному і циклічному переході від незнання до знання (усвідомлення) певної психологічної реальності. Циклічність переходу означає регулярне повернення до вже виявлених психологічних феноменам з метою їх кращого розуміння на даному етапі розвитку групи [258].

Груповий аналіз стосувався основних психологічних механізмів пізнання інших і самопізнання (проекування, ідентифікація, емпатія та ін.). Особлива увага надавалася виявленню неадекватних уявлень учасників тренінгу в сфері професійної взаємодії, а також корекції відповідних професійних установок. Під час тренінгу використовувалися рольові ігри, дискусії, ігри «Компліменти», «Хто є хто» та ін. Результатом проведення тренінгу було таке: засвоєння студентами ефективних прийомів і методів пізнання особистісних особливостей інших; засвоєння прийомів адекватного самопізнання; деяка корекція самосприйняття і запуск механізму самопізнання та самокорекції як особистості і суб'єкта професійної діяльності; засвоєння системи рефлексивно-перцептивного аналізу (формування відповідних знань, умінь, навичок); корекція психологічних установок в міжособистісному і професійному міжгруповому спілкуванні; специфічний досвід спілкування у тренінговій групі [258]. Все це, безумовно, сприяло формуванню готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Для вирішення завдань цього етапу технології студенти отримали завдання знайти, освоїти, продемонструвати *додатки для операційної системи Android*, які можна використати для роботи з учнями під час педагогічної практики в школі, оскільки нині смартфони та планшети почали витіснити персональні комп'ютери, а в деяких випадках і повністю їх замінили. Ці пристрої компактні, більш зручні та сучасні. Сьогодні смартфони та планшети використовуються для перегляду відео, для серфінгу в інтернеті, для спілкування, читання книг тощо. Майбутні педагоги повинні знати як використати можливості цих пристроїв з навчальною чи виховною метою.

Наприклад, студенти-математики демонстрували *Quick quadratics* – додаток, який швидко допомагає розв'язувати складні квадратні рівняння. Особливостями його є простий інтерфейс, зручне управління, швидка відповідь, можливість перевірки правильності відповідей. *Linear X* – практичний помічник і корисний математичний інструмент для Андроїд-смартфонів, здатний підказати рішення рівнянь різних типів тощо. Найчастіше студенти демонстрували додатки, призначені для вивчення

іноземних мов, оскільки саме цей сегмент виявився найбільш розробленим. Це були такі, наприклад, додатки, як: *Russian-english phrasebook* – розмовник, що містить колекцію з найбільш поширених фраз в повсякденному житті. Перевагами його є можливість роботи без підключення до мережі Інтернет, наявність транскрипції, займає мало місця в пам'яті смартфона. *Prompt offline translator* – якісний перекладач, що працює в оффлайн режимі на Андроїд-пристрої. Доступний переклад сторінок в браузері, переклад з фотографій. Додаток є зручним у використанні, є голосове введення і озвучування перекладу, містить розмовник з фразами на різні тематики для будь-яких ситуацій. Зазначимо, що усі ці знахідки студенти активно використовували під час педагогічної практики у школі у роботі з учнями.

Регулятивно-коригувальний етап.

Термін його проведення – сьомий, восьмий семестри в підготовці майбутніх педагогів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр.

Метою регулятивно-коригувального етапу є розвиток у студентів здатності регулювати й коригувати власний професійний саморозвиток, прогнозувати напрями подальшого безперервного професійного саморозвитку.

Завдання етапу: розвиток умінь уносити корективи, оцінювати загальні результати, виокремлювати нові перспективи й напрями безперервного професійного саморозвитку. *Зміст* відображено в навчальних програмах, НМК дисциплін, зокрема, «Педагогічна практика».

На регулятивно-коригувальному етапі технології впроваджували організаційно-педагогічні умови: інтеграції навчально-пізнавальної та рефлексивної діяльності викладачів і студентів у процесі цілеспрямованого й систематичного розв'язання педагогічних задач для вдосконалення навичок професійного саморозвитку; стимулювання рефлексивної діяльності майбутніх учителів для розвитку в них адекватної професійної «Я-концепції», що дає змогу оцінити рівень власного професійного саморозвитку, з'ясувати відповідність або невідповідність власних якостей вимогам професії.

Для розв'язання завдань регулятивно-коригувального етапу технології формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку використовували такі *методи*: вправи, самостійна робота та ін., *форми*: самостійна робота, гурткова діяльність, індивідуальні консультації тощо.

Результатом етапу є самокорекція (уміння коригувати діяльність, спрямовану на безперервний професійний саморозвиток).

Використовувалися такі форми організації навчально-виховного процесу – проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція з елементами мозкового штурму тощо. Значна увага приділялась організації позааудиторної та виховної роботи (диспути, дискусії, «крутлі столи»); постійне педагогічне консультування тощо.

Було організовано діяльність *школи професійного успіху*. Запрошували переможців конкурсу педагогічної майстерності різних років, вчителів-майстрів зі шкіл тощо.

Перед педагогічною практикою знайомили студентів з новою методичною літературою. Наприклад, з посібником Т.Ткачука, у якому подано відповіді на найпоширеніші запитання, які виникають у студентів перед педагогічною практикою. З-поміж них, наприклад, такі: «Як налагодити хороші стосунки з педагогічним колективом?», «Наскільки неформальним може бути спілкування з учнями під час практики?», «Як подолати хвилювання на першому уроці під час практики?», «Що робити в ситуації, коли діти не реагують на прохання та зауваження вчителя?», «Що робити, якщо не знаєш відповіді на поставлені учнями питання?», «Які інтерактивні методи доцільно застосовувати?», «Яким чином можна залучити дітей до формулювання мети та завдань уроку?», «Скільки часу можна витратити на пояснення нового матеріалу?», «Який метод доцільніший?», «Як зацікавити дітей, щоб на уроці працювали всі?», «Що робити, якщо учень відмовляється виконувати якесь завдання під час уроку?», «Як оцінювати дітей на уроці?», «Чи потрібно давати диференційовані домашні завдання?», «Що робити, якщо урок ще триває, а всі мої заплановані завдання вже закінчилися?», «Чи можна використовувати оцінку з виховною метою, особливо коли йдеться про учня, який не хоче вчитися?» тощо [297]. Крім авторських, студенти розробляли й пропонували для обговорення власні варіанти розв'язання тих чи інших проблем.

Основною формою професійного саморозвитку на цьому етапі є самоактуалізація (за В.Мараловим). Самоактуалізація є вищою формою саморозвитку й охоплює певною мірою дві попередні форми, особливо форму самовдосконалення, маючи багато в чому з нею спільні цілі й мотиви. Відмінність самоактуалізації від попередніх форм полягає в тому, що тут актуалізуються вищі смислові мотиви поведінки й життя людини [189].

В експериментальній роботі використовувалися також такі форми роботи, як наукові гуртки та проблемні групи («Педагогічна система В.Сухомлинського у вимірах сучасності», «Педагогічний театр», «Самоактуалізація майбутнього педагога», «Школа вожатого» тощо); публікації студентів; підготовка до участі в I етапі

Всеукраїнських студентських олімпіад; підготовка до участі студентів у II етапі Всеукраїнських студентських олімпіад; конкурсі педагогічної майстерності, участь студентів у наукових конференціях та конкурсах наукових робіт; організація зустрічей з провідними вченими України та інших держав; проведення днів науки, експедицій, тематичних тижнів (зокрема, «Тижня педагогіки») та інших науково-методичних заходів.

Конкурс педагогічної майстерності передбачає розв'язання кожним учасником складної педагогічної ситуації (вимагає змодельовати спосіб подальшої педагогічно доцільної поведінки вчителя), завдання з театральної педагогіки (вимагає демонстрування техніки усного мовлення, інтонаційної виразності тощо), підготовки реклами «Моя професія», проведення фрагментів уроку (вимагає реалізації певної дидактичної мети) чи виховного заходу, що вимагає майстерності виховного впливу.

Важливий досвід науково-дослідної діяльності студенти здобували під час підготовки наукових статей, які публікували у щорічному збірнику студентських наукових робіт «Педагогічний пошук», «Педагогічний калейдоскоп» та інших.

Отже, поетапна технологія підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку є поєднанням змісту, принципів, методів, форм, обґрунтованих організаційно-педагогічних умов, що забезпечує реалізацію авторської концепції й гарантує досягнення запланованого результату – підвищення рівня готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

ПІСЛЯМОВА

У зв'язку з приєднанням України до Болонської конвенції виникає потреба в приведенні у відповідність із європейськими стандартами вітчизняної системи вищої освіти в цілому і педагогічної, зокрема. Однією із найважливіших проблем нинішнього періоду є вдосконалення змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів, формування у них загальнопедагогічної компетентності як здатності оперативно застосовувати набуті професійні знання й уміння у різноманітних ситуаціях педагогічної взаємодії. Необхідність підготовки педагога як компетентного, творчо мислячого фахівця, здатного активно діяти в динамічних умовах сучасної школи, вимагає від педагогічної науки посиленої уваги до проблеми формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів, пошуку адекватних освітніх технологій для її розв'язання.

Орієнтація на неперервну освіту протягом усього життя як один із викликів нинішнього часу актуалізує вимоги до вдосконалення змісту педагогічної підготовки майбутніх учителів, що має забезпечити формування у них загальнопедагогічної компетентності як фундаменту професійної готовності й створити необхідні стартові умови для постійного самовдосконалення впродовж тривалої професійної кар'єри. Актуальність проблеми формування загальнопедагогічної компетентності вчителя вимагає від педагогічної науки посиленої уваги до обґрунтування концептуальних засад і розробки відповідних освітніх технологій.

Загальнопедагогічна компетентність – це інтегральна (комплексна) властивість особистості педагога, що набувається у процесі навчання (загальнопедагогічної підготовки), ґрунтується на засвоєних знаннях, уміннях і навичках та виступає передумовою успішного виконання завдань педагогічної діяльності. Як складна особистісна характеристика загальнопедагогічна компетентність інтегрує в собі когнітивний (знання), операціональний (способи діяльності), аксіологічний (наявність певних цінностей) і особистісний (професійні якості) аспекти.

Сформованість загальнопедагогічної компетентності як результату загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів визначається рівнем сформованості її компонентів на основі відповідних показників. Для когнітивного – володіння базовими педагогічними знаннями; аксіологічного компонента – сформованість ієрархічної структури ціннісних орієнтацій і їхній зміст, що характеризується конкретними цінностями, які входять у

структуру; для операціонального – уміннями аналізу педагогічних ситуацій, вибору нестандартних форм педагогічної діяльності, творчого індивідуального стилю педагогічної діяльності; для особистісного – позитивна Я-концепція, рівень самоповаги, усвідомлення своїх педагогічних здібностей і прагнення їх розвивати. Орієнтація на виокремлені критерії та показники дає змогу визначити п'ять рівнів сформованості загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів: емпірично-інтуїтивний, диференціувальний, репродуктивний, реконструктивно-варіативний і творчий.

Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів можливе на основі концепції, що ґрунтується на засадах системного, особистісно орієнтованого, суб'єктного і контекстного підходів та орієнтується на активізацію механізмів загального й професійного саморозвитку студентів, створює умови для самоорганізації навчально-професійної діяльності, виявлення й розвитку творчих можливостей особистості, формування авторської педагогічної позиції та індивідуального стилю професійної діяльності.

В основу формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів доцільно покласти комплекс таких принципів: гуманістичної спрямованості змісту – наповнення особистісним смислом засвоєваних у процесі загальнопедагогічної підготовки професійних знань і вмінь, детермінованих системою гуманістичних ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя; суб'єктності – становлення майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, готового не лише до виконання певного набору професійних функцій, а й до успішної особистісної самореалізації в професії; контекстності – поступового включення майбутніх учителів у соціально-професійний контекст майбутньої професійної діяльності; проблематизації – організація дослідницької активності студентів, спрямованої на самостійне виявлення і розв'язання проблем в особистісно-професійному становленні; персоналізації – особистісне ставлення до студентів як рівноправних учасників діалогу; індивідуалізації – забезпечення відповідності змісту і методів підготовки індивідуально-психологічним особливостям студентів з метою культивування в них індивідуального стилю педагогічної діяльності; технологічності – відтворюваності процесу і спрямованості загальнопедагогічної підготовки на гарантоване досягнення діагностичних результатів.

Успішне формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів можливе за таких психолого-педагогічних умов:

створення творчо-автономного освітнього середовища, в якому педагогічна взаємодія набуває характеру полісуб'єктного діалогу; забезпечення професійно-практичної спрямованості змісту педагогічних дисциплін на засадах компетентнісного підходу; організація педагогічної рефлексії й мотиваційної підготовки студентів до творчої самореалізації в навчально-професійній діяльності відповідно до принципів особистісно орієнтованого та суб'єктного підходів; забезпечення суб'єктної позиції студентів у педагогічному процесі; організація активно-творчого типу засвоєння студентами педагогічних знань засобами проблемного та евристичного навчання; посилення прикладної спрямованості змісту загальнопедагогічної підготовки шляхом поступового включення майбутніх учителів в соціально-професійний контекст педагогічної діяльності відповідно до принципів контекстного підходу; активізація особистісно-професійної рефлексії студентів, спрямованої на аналіз власної відповідності професійним вимогам і корекцію професійного Я-образу та самооцінки.

Загальнопедагогічна підготовка майбутніх учителів потребує впровадження модульно-варіантної технології формування загальнопедагогічної компетентності, що забезпечує поетапний перехід студентів від навчальної діяльності академічного типу до квазіпрофесійної, а згодом до навчально-професійної з відповідною трансформацією орієнтовної основи професійних дій. Запропонована технологія має стадіальний характер і відповідає загальній логіці поетапного переходу студентів від навчальної діяльності академічного типу до квазіпрофесійної, а згодом навчально-професійної. Перший, пропедевтичний етап спрямований на засвоєння професійно необхідних знань та умінь, другий – інваріантний – етап забезпечує інтеграцію одержаної інформації й формування структури, яка визначає концептуальне бачення змісту дисциплін педагогічного циклу, конкретизацію та поглиблення базових педагогічних знань та умінь, третій – варіативний – етап забезпечує врахування індивідуальних особливостей майбутніх учителів, спрямовує їх на професійну самореалізацію та формування індивідуального стилю педагогічної діяльності. На відміну від традиційного підходу, розроблена технологія дає змогу поєднати ґрунтовну теоретичну підготовку студентів, що виявляється в системному баченні педагогічної реальності та розумінні глибинної сутності педагогічних процесів, з посиленням прикладної спрямованості навчального процесу, його орієнтації на формування практичної готовності студентів до продуктивної реалізації професійних функцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина.– М.: Просвещение, 1990.– 141 с.
2. Авшенюк Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Авшенюк Наталія Миколаївна ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України.– К., 2005.– 237с.
3. Адам М. Дреер. Преподавание в средней школе США. / А. М. Дреер. – М. : Прогресс, 2010. – 210 с.
4. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Изд. ИКАР, 2009. – 448 с.
5. Акімова О. В. Історія педагогіки : навчальний посібник. Ч. 1. Розвиток освітніх систем / О. В. Акімова. – Вінниця, 2008. – 145 с.
6. Акімова О. В. Нові підходи до вивчення історії педагогіки в педуніверситеті / О. В. Акімова // ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – 2000. – № 2. – С. 153-156.
7. Акімова О. В. Педагогічні умови формування творчого мислення майбутнього вчителя / О. В. Акімова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. – 2012. – Вип. 31. – С. 248-252.
8. Акімова О. В. Розвиток творчого мислення майбутнього вчителя : методичні рекомендації / О. В. Акімова. – Вінниця, 2008. – 148с.
9. Акімова О. В. Розвиток творчого мислення студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін / О. В. Акімова // Наукові записки : зб. наукових статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова / укл. П. В. Дмитренко, Л. Л. Макаренко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – Вип. LXII (62). – С. 15-23.
10. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти в Україні: Історія, Теорія: Підручник.– К.:Либідь, 1998.– 560 с.
11. Аминов Н.А. Дифференциальный подход к исследованию структурной организации главных компонентов педагогических способностей //Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 5-17.
12. Анциферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности / Л.И. Анциферова // Психологический журнал. – 1981. – №2. – С. 8–18.
13. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы: Учебно-метод. пособие. – М.:

Высшая школа, 1980.–368 с.

14. Архипова С.П. Діалогові технології навчання як засіб підготовки до неперервної освіти // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Ред. кол.: В.О.Зайчук т. ін. – К.: НМЦ ВО, 2002. – Вип. 38. – С. 103–108.

15. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя; под ред. А.Г.Асмолова.] / А.Г.Асмолов – М.: Просвещение, 2008.-151 с.

16. Афанасьева Т. П. Поддержка деятельности образовательных учреждений муниципальной методической службой / Т.П. Афанасьева, Н. В. Немова. – М. : АПК и ПРО, 2004. – 131 с.

17. Бабурова И. В. Воспитание ценностных отношений школьников в образовательном процессе: автореф. дисс. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 / И. В. Бабурова ; ГОУ ВПО «Смоленский государственный университет». – Смоленск, 2009. – 434 с.

18. Багрій В. Н. Формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. Н. Багрій.– Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського, 2010.– 232 с.

19. Байденко В. И. Модернизация профессионального образования: современный этап / В. И. Байденко, Джерри Ван Зантворт. – М. : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 674 с.

20. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

21. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти /Г.О. Балл // Освіта і управління.– 1997.– Т.1. Ч.2.– 1997. – С.21-36.

22. Балл Г. О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці / Г. О. Балл // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: наук. метод. збірник / [ред. кол. : І. А. Зязюн (голова) та ін.], – К., 1994. – С .98–100.

23. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки : дис. канд. пед. наук, спец. 13.00.04 / Баловсяк Надія Василівна.– К., 2006. – 330 с.

24. Баркасі В. Формування загальнопедагогічної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. канд. пед.наук : 13.00.04 [Електронний ресурс] / В. В. Баркасі ; Південноукр. держ.

- пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 21 с. – укр. – Режим доступу: <http://www.lib.ua-ru.net>. – Назва з екрану.
25. Безюлёва Г. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов : [монографія] / Галина Валентиновна Безюлёва. – М. : НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 320 с.
26. Белкин А.С. Педагогическая компетентность : учебное пособие / А.С. Белкин, В.В.Нестеров. – Екатеринбург, 2003. – 188 с.
27. Белухин Д. А. Личностно ориентированная педагогика в вопросах и ответах / Д. А. Белухин. – М. : Моск. пс.-соц. инс-т, 2006. – 448 с.
28. Бердяев Н. А. Дух и реальность / Н. А. Бердяев. – М. : ООО» Изд-во АСТ; Харьков: Фолио, 2003. – 679 с.
29. Биков В.Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти / Інформаційні технології і засоби навчання. 2010. №1 (15). [Електронний ресурс]. Режим доступу до журналу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.
30. Білан Л.Л. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. Для студ. магістратури вищ. навч. закл. / Білан Л. Л. ; Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. – К. : Ніжин, 2011. – 270 с.
31. Блинов В.М. Реформа професійно-педагогической подготовки современного европейского учителя / В.М.Блинов // Проблемы современного образования. – № 4. – 2012. – С.99-107: Электронный ресурс : Режим доступу: <http://www.pmedu.ru>
32. Богданов И. В. Психология и педагогика [Электронный ресурс] / И. В. Богданов, С. В. Лазарев, С. С. Ануфриенко, Е. В. Чмыхова и др. – Режим доступу : <http://www.gumer.info/bibliotekBuks/Pedagog/bogd/index.php> – Назва з екрану.
33. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя. – Одеса, 1998. – 284 с.
34. Богомаз С.Л. Самоанализ как условие профессионального самоопределения сельских старшеклассников / С.Л. Богомаз. – Витебск: Изд-во Витеб. гос. ун-та, 1997. – 194 с.
35. Бодалев А. А. Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации / А. А. Бодалев. – М : Просвещение, 1986. – 264 с.
36. Босенко В.А. Воспитать воспитателя / Босенко В.А. – К.: Лыбидь, 1990. – 322 с.
37. Бужина І. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів / І. В. Бужина. – Монографія. – Одеса : Маяк, 2002. – 338 с.

38. Буйницька О.П. Студент в інформаційно-освітньому середовищі сучасного університету / Буйницька О.П., Грицеляк Б.І. // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. – Том 36, № 4.- С. 66 – 82.
39. Буланова-Топоркова М.В. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Кукушин В.С., Сучков Г.В. (Под общей ред. В.С. Кукушина).– Серия «Педагогическое образование». – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ», 2004.– 428 с.
40. Бургин М.С. Аксиологические аспекты научных теорий / М.С. Бургин, В.И. Кузнецов. – К.: Наук. Думка, 1991. – 183 с.
41. Бургин М.С. Понятия и функции методологии педагогики / М.С. Бургин // Сов. педагогика. – 1990. – №10. – С. 74-77
42. Быкова Е.А. Восприятие и понимание механизмов профессионализации студентами психологического факультета: на материале формирования профессиональной компетентности: дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Быкова Елена Анатольевна. – Казань, 2007. – 259 с.
43. Васянович Г. П. Вибрані твори : в 5 т. / Григорій Васянович. – Л.: Сполум, 2010. Т.2 : Морально-правова відповідальність педагога: теоретико-методологічний аспект: монографія, 2010. – 355 с.
44. Вахромов Е. Психология новой эры: компетентность или беспомощность / Е. Вахромов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psy.1september.ru/article.php?ID=200104711>
45. Вачков И.В. Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Игорь Викторович Вачков. – М., 2002. – 374 с.
46. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
47. Вдовина С.А. Профессионально-педагогическая компетентность и ее структура / С.А. Вдовина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://shvarts.pspu.ru/sbornik_konf_list_31.html
48. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія : теоретичні основи психологічного аналізу : монографія / Л. К. Велитченко – Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. – 355 с.
49. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая шк., 1991. – 207 с.

50. Вербицкий А. А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 12-22.
51. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. / А.А. Врбицкий // Вопросы психологии. – 1987. – №5 – С. 32-38.
52. Вербицкий А.А. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании. / А.А. Вербицкий, О.Б. Ермакова // Педагогика – 2009. – № 2.– С. 12-18.
53. Вершловский С. Г. Педагог эпохи перемен или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С. Г. Вершловский. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.
54. Виховні технології / Упоряд. В. Варава, В. Зоц. – К. : Ред. Загальнопед. газ., 2004. – 120 с. – (Бібліотека «Шк. світу»)
55. Вишнякова Н. Ф. Педагогические основы развития креативности в профессиональной акмеологии : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03 / Н. Ф. Вишнякова. – М., 1996. – 394 с.
56. Вітвицька, С. С. Основи педагогіки вищої школи : навч. посіб./ С.С.Вітвицька. – К. : Центр навчальної л-ри, 2003. – 320 с.
57. Волошин М.Д. Методика викладання у вищій школі : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / М. Д. Волошин, Л. П. Ларичева, Я. М. Черненко ; М-во освіти і науки України, Дніпродзерж. Держ. техн. ун-т (ДДТУ). – Дніпродзержинськ : ДДТУ, 2014. – 260 с.
58. Волошина О. В. Використання інтерактивних методів навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу / О. В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : Зб. наук. праць. – Випуск 48 / Редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – С. 13-16.
59. Волошина О.В. Використання проектних технологій навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу / О. В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 44. – Вінниця, 2015. – С. 41-44.
60. Волошина О.В. Використання технології проблемного навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу / О. В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 46. – Вінниця, 2016. – С. 9-13.
61. Вульфів Б.З. Педагогика рефлексии / Б. З. Вульфів, В. Н. Харькин. – М, 1995. – 224 с.
62. Галузяк В. М. Діалектичне мислення як критерій особистісно-

професійної зрілості педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 52. – Вінниця, 2017. – С. 48-56.

63. Галузяк В. М. Критерії особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій / В. М. Галузяк // Розвиток особистості майбутнього психолога в умовах трансформації суспільства: монографія / В.І. Шахов, О.М. Паламарчук [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – С. 86-106.

64. Галузяк В. М. Образовательная среда как фактор личностного развития будущих учителей / В. М. Галузяк // Человек и общество: на рубеже тысячелетий: материалы международной научной (заочной) конференции, 25 марта 2016 г. / под общей ред. проф. О.И. Кирикова. – Выпуск 60. Воронеж: ВГПУ; Москва: Наука: информ, 2016. – С. 139 – 150.

65. Галузяк В. М. Особистісна референтність вихователя: її сутність і типи / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 46. – Вінниця, 2016. – С. 142-148.

66. Галузяк В. М. Особливості діалектичного педагогічного мислення // В. М. Галузяк Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2017 р.). – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – С. 17-25.

67. Галузяк В. М. Поняття компетентності в контексті визначення професійних вимог до особистості педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 50. – Вінниця, 2017. – С. 59-69.

68. Галузяк В. М. Складові загальнопедагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 49. – Вінниця, 2017. – С. 46-54.

69. Галузяк В. М. Структура загальнопедагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – С. 64-100.

70. Галузяк В. М. Структурно-функціональні особливості професійної самосвідомості вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 43. – Вінниця, 2015. – С. 192-197.

71. Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С. 37-46.
72. Галузяк В. М. Характеристики зрілого педагогічного мислення / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 51. – Вінниця, 2017. – С. 43-50.
73. Галузяк В.М. Зміст загальнопедагогічної компетентності вчителя / В.М. Галузяк, Л.І. Холковська // Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами: Матеріали III Всеукраїнської науково-методичної конференції. – Херсон, 2017. – С. 44-47.
74. Галузяк В.М. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
75. Галузяк В.М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу / В.М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 2. – Вінниця, 2014. – С. 162-169.
76. Галузяк В.М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі : зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Х.: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. – С. 25-29.
77. Галузяк В.М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Теорія і практика управління соціальними системами // Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХПІ». – 2008. – №4. – С. 17-25.
78. Галузяк В.М. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: Монографія / В.М. Галузяк, К.В. Добровольська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 256 с.
79. Гаргай В.Б. Повышение квалификации учителей на Западе: рефлексивная модель обучения / В.Б. Гаргай // Педагогика. – 2004. – №2. – С. 72-79.
80. Гильмеева Р. Х. Формирование профессиональной компетентности преподавателя в системе последипломного образования : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Р.Х.Гильмеева. – Казань, 1999. – 459 с.
81. Гільбух Ю. З., Киричук О. В. Шкільний клас: як пізнати і виховувати його душу / Ю. З. Гільбух, О. В. Киричук. – К : Віпол, 1994. – 236 с.

82. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе.– М., 1965. – М.:Просвещение, 1965.-260 с.
83. Гончаренко С. У. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній середній школі / С. У. Гончаренко, І. М. Козловська // Педагогіка і психологія. – 1977. – № 2. – С. 9-18.
84. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Вид. друге, доповн. й виправл. / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
85. Горб В.Г. Основная образовательная программа вуза: проблемы и решения / В.Г. Горб //Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004.– № 2. – С. 22-31.
86. Горovenko O. A. Створення професійного портфолію як засіб самопрезентації вчителя [Електронний ресурс] / О. А. Горovenko // Завучу. Усе для роботи. – № 9-10 (81–82). 2012. – Режим доступу: <http://journal.osnova.com.ua/download/29-81-28104.pdf>
87. Грачева В.Г. Развитие высшего педагогического образования в Западной Европе на современном этапе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 Волгоград, 2007. – 186 с.
88. Грачева Е.Ю. К вопросу о профессиональных компетенциях педагогов Германии, содействующих успешности их практической деятельности, и их развитии / Е.Ю. Грачева // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – №6. – С. 87-95.
89. Групова та колективна форми організації діяльності учнів на уроці [електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.nikolyk-l-p.korostushiv.com/?p=1143/>
90. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
91. Гущина Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Ю.В. Гущина // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2012. – № 2.– С. 2-18.
92. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в сфере нового педагогического мышления // Новое педагогическое мышление / В.В.Давыдов / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 64-89.
93. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
94. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія / За ред. Н.Г.Ничкало.– Хмельницький: ТУП, 2002.– 334 с.
95. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное

- розвиток людини. Акмеологічні основи управлінської діяльності. – М.: РАГС, 2000. – 340 с.
96. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
97. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : Навчальний посібник [Текст] / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004.– 352 с.
98. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование: научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК.– Новокузнецк.– 2005.– Вып. 8.– С.26–44.
99. Дубасенюк О. А. Методика викладання педагогіки: курс лекцій / О. А. Дубасенюк О. Є. Антонова. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 328 с.
100. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.
101. Дубасенюк О.А. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – 114 с.
102. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии. – 2005. – №1. – С. 73-78.
103. Духновский С. В. Субъективная оценка межличностных отношений. Руководство по применению / С. В. Духновский. – СПб.: Речь, 2006. – 54 с.
104. Дьюи Дж. Демократия и образование: пер. с англ. / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
105. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
106. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 189с.
107. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві.– Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. – 536 с.
108. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
109. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. / Автор-укладач Новолокова Н.П. – Х.: Вид. група «Основа», 2011. – 176 с.
110. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

111. Загорулько Р. В. Педагогические системы и технологии: практический аспект : курс лекций / Р. В. Загорулько, Н. А. Ракова, Л. И. Шевцова. – Витебск : Издательство УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2009. – 194 с.
112. Закон України "Про вищу освіту" [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://sfs.gov.ua/diyalnist-/zakonodavstvo-pro-diyalnis/zakoni-ukraini/65715.html>
113. Закон України «Про вищу освіту»: [науково-практичний коментар] / [за заг. ред. В. Кременя]. – К., 2002. – 159 с.
114. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради України. – 1996. – № 21. – С. 253–279.
115. Зарубин В. Г. Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий / Под ред. В.Г. Зарубина, Л.А. Громовой. – СПб., 2007. – 159 с.
116. Захаренко О. А. Слово до нащадків / О. А. Захаренко. – К : СПД Богданова А. М., 2006. – 216 с.
117. Зеер Э. Психология профессионального образования: [учеб. пособ.] / Эвальд Фридрихович Зеер. – М.: Изд-во Моск. псих-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
118. Зеер Э. Ф. Ключевые компетенции, определяющие качество образования / Э. Ф. Зеер // Образование в Уральском регионе: научные основы развития: Тез. докл. II науч.-практ. конф. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та. – 2002. – Ч. 2. – С. 23–25.
119. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
120. Землянская Е. Н. Теория и методика воспитания младших школьников: учебник и практикум для академического бакалавриата / Е. Н. Землянская. – М. : Издательство Юрайт, 2015. – 506 с.
121. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы», Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://rc.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya_1_sod.pdf
122. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34–42.
123. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Университетская книга: Логос, 2009. – 384 с.

124. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
125. Иванова Г. П. Освоение нравственных ценностей учащимися общеобразовательных школ в современных условиях : монография / Г. П. Иванова – М. : Социум, 2001. – 160 с.
126. Ильин Е. Н. Герой нашего урока / Е. Н. Ильин. – М. : Педагогика, 1991. – 288 с.
127. Ильин Е.Н. Путь к ученику / Е. Н. Ильин. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с.
128. Ильин Е.Н. Рождение урока / Е.Н. Ильин. – М.: Педагогика, 1986. – 175 с.
129. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М.: Педагогика, 1998. – 178 с.
130. Исаев В.А. Образование взрослых: компетентностный подход: монография / В.А.Исаев. – Великий Новгород, 2005. – 50 с.
131. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект: Учеб. пособ. – М.; Белгород: Вазелица, 1992.-102 с.
132. Інноваційні технології навчання в умовах інформатизації освіти / Р.С. Гуревич, М.М. Козяр, М.Ю. Кадемія, Л.С. Шевченко; за ред. член-кор. НАПН України Р.С. Гуревича.– Львів: ЛДУБЖД, 2015.– 396 с.
133. Каплінський В. В. Сучасні вимоги до практичних занять у вищій школі як провідної форми формування загальнопедагогічної компетентності сучасного педагога / В. В. Каплінський // Міжнародний науковий вісник: збірник наукових праць INTERNATIONAL SCIENTIFIC HERALD / ред. кол. І.В.Артёмов та ін. – Ужгород – Кошице, 2016. – Вип. 1(12). – С. 173– 183
134. Каплінський В. Методика викладання у вищій школі: Навчальний посібник / В. Каплінський. – Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015 – 222 с.
135. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М.: ИП РАН, 2004. – 450 с.
136. Каплінський В. В. Наукова лабораторія педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу як школа формування професійної компетентності / В. В. Каплінський, Н. І. Лазаренко // Наукові записки ВДПУ ім. М.Коцюбинського. Сер.: педагогіка і психологія. Вип. 48. – Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2016. – С.13-19.
137. Карпюк І. Ю. Вивчення проблеми формування професійної компетенції майбутніх спеціалістів у сучасній освіті /І.Ю.Карпюк

//Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. Випуск 1'2010, с. 172 – 176.

138. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: Навчальний посібник / М.Д. Касьяненко. – К.: Вища школа, 1993. – 320 с.

139. Кашапов М.М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций / М.М. Кашапов. – М.; Ярославль, 2003. – 244 с.

140. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения педагогике : учеб. пособие / С. С. Кашлев. – Мн. : Высш. шк., 2004. – 176 с.

141. Кендзьор П. І. Інноваційні форми організації громадського виховання старшокласників у позакласній роботі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / П. І. Кендзьор ; Ін-т проб. вих. АПН України. – АПН України. Ін-т пробл. вих. – К., 2004. – 19с.

142. Кисельгоф С.И. Формирование у студентов педагогических умений и навыков в условиях университетского образования / С.И. Кисельгоф – Л.: изд-во Ленингр. ун-та, 1973. – 152 с.

143. Кичук Н. В. Формування творчої особистості вчителя: Монографія. – К.: Вища шк., 1994.-156 с.

144. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках/М.В.Кларин.– М.: Изд-во«Арена», 1994.– 222 с.

145. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А. В. Хуторского в РАО [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm>.

146. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека / Л. Н. Коган. – М. : Мысль, 1984. – 252 с.

147. Коджаспирова Г. М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г. М. Коджаспирова. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 256 с.

148. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике (междисциплинарный): предназначен для учащихся, студентов, аспирантов, учителей и преподавателей вузов / Г.М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2005. – 447 с.

149. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива: система межличностных взаимоотношений / Я. Л. Коломинский. – Минск: Изд. Минск. Ун-та, 1989. – 234 с.

150. Коломинский Я. Л. Социально-психогическая готовность к труду / Я. Л. Коломинский // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 14.

151. Коломієць А.М. Готовність учителя до вивчення інновацій у галузі інформаційних технологій / Коломієць А.М., Коломієць Т.Д. //Дидактичні умови загальноосвітньої підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів: Матеріали всеукраїнської науково-

- практичної конференції 28 квітня 2010р., м. Львів.– Львів, 2010.– С.64-67.
152. Коломієць А. М. Сучасні методологічні підходи в організації вищої педагогічної освіти / А. М. Коломієць, Н. І. Лазаренко // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки. - 2016. - № 3. - С. 47-52.
153. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения/ Я.А. Коменский. – М.: Гос. учебно-педагогическое изд-во Мин. просв.РСФСР, 1955. – 474 с.
154. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія / [Н. М. Авшенюк, Т.М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О.В. Сулима]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 280 с.
155. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.; [під заг ред. О. В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
156. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі / [О. О. Біла, Т. Р. Гуменникова, Я.В. Кічук, С. О. Рябушко]. – Ізмаїл : ІДГУ, 2007. – 236 с.
157. Кон И. С. Дружба: этико-психологический очерк. – 3-е изд. / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1989. – 350 с.
158. Кондрашова Л.В. Концепція «Взаємодії моральних і психологічних якостей у змісті педагогічного професіоналізму [Текст] / Л.В. Кондрашова // Професійне становлення майбутнього вчителя: монографічний огляд / За ред. Л.В. Кондрашової. – Кривий Ріг, 2006.– С. 6 – 34.
159. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Кондрашова Л.В.– К.: Вища школа, 1987.– 52 с.
160. Коноваленко Ю. В. Завдання, які можна використовувати для роботи зі студентами педагогічних спеціальностей / Ю. В. Коноваленко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://hardkonovalenko.blogspot.com>
161. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. Затверджено наказом МОН № 998 від 31.12.2004р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/education/average/topic/rozv/knc.doc>
162. Концепція національної програми інформатизації // Голос України. – 1998. – 7 квітня – С. 10.
163. Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у

- системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти / Л. В. Банашко, О. М. Севастьянова, Б. С. Кришук, С. І. Тафінцева. – Режим доступу: <http://www.kgpa.km.ua>. – Назва з екрану.
164. Корнетов Г. Б. Всемирная история педагогики: цивилизационный подход / Г. Б. Корнетов // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 23-29.
165. Коротяев Б.И. Оптимизация подготовки специалиста в вузе: Сб. науч. трудов «Оптимизация учебно-воспитательного процесса как условие формирования целостной личности молодежи» / Коротяев Б.И., Мех Я.В., Андросюк В.Н. – Челябинск, 1990. – С.41-42.
166. Краевский В. В. Методология педагогического исследования : учеб. пособие / В. В. Краевский. – Самара : Изд-во Сам. ГПИ, 1994. – 162 с.
167. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
168. Крикун О.О. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / О.О.Крикун ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Х: ХНУ ім. В.Е.Каразіна, 2012. – 235с.
169. Кричевский В. Ю. Профессиограмма директора школы. Проблемы повышения квалификации руководителей школ / В. Ю. Кричевский. – М. : Педагогика, 1987. – 120 с.
170. Кронбергская декларация про майбутні процесів придбання та передачі знань [Електронний ресурс] // Інформаційно-просвітницький портал. – Режим доступу : <http://www.eduhmao.ru/info/8/6428>. – Заголовок з екрану].
171. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников: кн. для учителей и кл. рук. / В. А. Крутецкий. – Москва : Просвещение, 1976. – 303 с.
172. Кужельний А. В. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Андрій Володимирович Кужельний. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – 20 с.
173. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Кузьмина Н.В. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
174. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя / Кузьмина Н.В. – Л.: ЛГУ, 1967. – 183с.
175. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
176. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи. Навчальний посібник / Кузьмінський А. І.- К.: Знання., 2005.- 485 с.
177. Кульневич С. В. Воспитательная работа в современной школе :

- от коллективизма к взаимодействию : учеб.-метод. пособ. / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов-на-Дону : Учитель, 2006. – 272 с.
178. Лазаренко Н.І. Структурні компоненти інформаційної культури викладача педагогічного вищого навчального закладу / Н. І. Лазаренко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. - 2016. - Вип. 47. - С. 18-22.
179. Ларионова О. Компетентность – основа контекстного обучения / О. Ларионова // Высшее образование в России. – 2005. – №10. – С. 118–122.
180. Леднев В.С. Непрерывное образование: Структура и содержание / В.С. Леднев М., Изд-во АПН СССР, 1988. - 282 с.
181. Леонтьев А. Н. О некоторых психологических вопросах сознательности учения / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по педагогической психологии. – М., 1995. – С. 5 – 23.
182. Леонтьев В. Г. Мотивация и механизмы ее формирование : монография / В. Г. Леонтьев – Новосибирск : Новосибирск. полиграфкомбинат, 2002. – 264 с.
183. Литвинова С. Г. Теоретико-методичні основи проектування хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.10 – інформаційно-комунікаційні технології в освіті / Світлана Григорівна Литвинова.– Київ, 2016.– 602 с.
184. Ліненко А. Ф. Готовність до педагогічної діяльності / А. Ф. Ліненко // Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] – Одеса : ПДПУ, 2002. – С.191–196.
185. Луговий В. Європейська концепція у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні компетентнісного підходу / В. Луговий // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 5–10.
186. Лузина Л. М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе / Л. М. Лузина. – Ташкент : ФАН, 1986. – 95 с.
187. Макаревич О. О. Гейміфікація як невід’ємний чинник підвищення ефективності елементів дистанційного навчання [Електронний ресурс] / О. О. Макаревич // «Young Scientist». – № 2 (17) – february, 2015. – Режим доступу : <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2015/2/357.pdf>
188. Максименко С. Д. Фахівця потрібно моделювати / С. Д. Максименко, О. М. Пелех // Рідна школа. – 1994. – № 3. – С. 68–72.

189. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития / В. Г. Маралов – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.
190. Марголис А. А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры / А.А.Марголис // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 5. – С. 45–64. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyedu/2015/n5/ margolis.shtml>; doi:10.17759/pse.2015200505.
191. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 312 с.
192. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К. Маркова. – М: Просвещение, 1993. – 192 с.
193. Матюшкин А. М. Актуальные проблемы психологии в высшей школе. – М., 1977. – 44 с.
194. Матюшкин Ю.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 207 с.
195. Махмутов М. И. Проблемное обучение : основные вопросы теории. / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 368 с.
196. Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник / О. В. Малихін, І. Г. Павленко, О. О. Лаврентьева, Г. І. Матукова. – Київ: КНТ, 2014. – 262с.
197. Мижериков В.А. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко.– М., 2002.– 268с.
198. Минюрова С. А. Психологические основания выбора стратегий саморазвития в профессии : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / С. А. Минюрова. – М., 2009. – 40 с.
199. Мирошникова О.Х. Профессиональный стандарт педагога: международный опыт и региональные компоненты / О.Х. Мирошникова // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» Том 7, №3 (2015) <http://naukovedenie.ru/PDF/53PVN315.pdf> (доступ свободный). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/53PVN315.pdf>
200. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М.Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С.28-38.
201. Михайлов О. В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен: содержание и пути развития : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / О. В. Михайлов. – М., 2007. – 23 с.
202. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко. – Київ: "Знання", 1989. – 48 с.

203. Москальова Я. Ю. Педагогічні умови саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Яна Юріївна Москальова; Харків. Нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2015. – 20 с.
204. Мясичев В. Н. Структура личности и отношения человека к деятельности / Мясичев В. Н. // Докл. на совещ.по вопр. псих. личности. – М. : АПН РСФСР, 1956. – С. 10-14
205. Мясичев В.Н. О связи склонностей и способностей / В.Н. Мясичев // Склонности и способности/ под ред. В.Н. Мясичева. – Л.: изд-во Ленингр. ун-та, 1962. – С. 3-14
206. Навчальні програми: педагогіка школи, історія педагогіки, методика виховної роботи, основи педагогічної майстерності, педагогічна практика / М. І. Сметанський, В. І. Шахов, І. Л. Холковська, О. В. Акімова, О. В. Столярченко, Н. Б. Хамська. – Вінниця : Континент-Прим, 2004. – 116 с.
207. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : навч. Посіб / Нагаєв В. М. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 222с.
208. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта: Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. – №26. – 24 квітня – 1 травня 2002 р. – С. 2-4.
209. Никандров Н. Д. Модернизация и Российская академия образования / Н.Д. Никандров // Высшее образование сегодня.– 2002.– №3.– С. 10-11.
210. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 9–22.
211. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. / Нісімчук А. С., Падалка О.С., Шпак О. Т.– К. : Просвіта, 2000. – 368 с.
212. Новий тлумачний словник української мови : (у трьох томах) : том 1, А–К / укладачі: В.В. Яременко, О.М. Сліпущко. – Київ: Аконіт, 2006. – 926 с.
213. Овчарук О. В. Компетентісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи [Електронний ресурс] / Овчарук О. В. – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
214. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти України: рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – С. 13–39.
215. Околелов О.П. О сущности активных методов обучения // Высшее образование в России. – 2004. – №5. – С. 159 – 163.
216. Омеляненко В. Л. Теорія і методика виховання : навч. посіб. / В. Л. Омеляненко, А. І. Кузьмінський – К., 2008. – 415 с.

217. Орлова О. М. Рефлексивний тренінг в практиці професіоналізації учителів початкових класів. Як з допомогою даної моделі рефлексії, можна досягти високого рівня професіоналізації учителів початкових класів? / Ольга Михайлівна Орлова // *Експеримент і інновації в школі*. 2012. – №2. – С.41-43.
218. Орловська О.В. Професійно-педагогічна компетентність вчителя / О.В.Орловська // *Педагогічний дискурс: зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки Нац. акад. пед. наук України, Хмельниц. гуманіт.-пед. акад. – Хмельницький: ХГПА, 2007. випуск 11, 2012. С. 207 – 209.*
219. Оршанський Л.В. Умови якісного функціонування системи професійної підготовки вчителя / Зб. матеріалів X міжнародної науково-практичної конференції «Гуманізм і освіта» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Orshansky>
220. Осадчий І. Г. Концепція громадянського виховання учнів в системі загальної середньої освіти України. Авторський проект / І. Г. Осадчий [Електронний ресурс] <http://www.akademia.com.ua/karta-sajtu-2/>
221. Освітні технології : Навч. – метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с. – Бібліогр. в кінці розд.
222. Осипова Т. П. Рефлексивно-діяльнісний підхід в процесі професійної підготовки студентів / Т. П. Осипова // *Ярославський педагогічний вестник*. – 2012. – № 1. – Том II (Психолого-педагогічні науки). – С. 163 – 166.
223. Остапенко Е. О. Амбівалентність розуміння феномена «готовність» / Е. О. Остапенко // *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2009. – № 3. – С. 112–117
224. П'ятакова Г. Групова форма роботи як засіб формування особистісно зорієнтованих взаємин викладачів і студентів / Г. П'ятакова // *Вісник Львівського університету*. – 2005. – №19. – С. 271 – 275.
225. Пальчевський С. С. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. С. Пальчевський. – К. : Каравела, 2007. – 576 с.
226. Пахомова О. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін у процесі загальнопедагогічної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Олена Володимирівна Пахомова. – Кривий Ріг, 2011. – 271 с.

227. Педагогика в вузе как учебный предмет: Сборник науч.трудов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001.– 192 с.
228. Педагогика для всех: Афоризмы и мысли. – Минск : Нар.асвета, 1984.–183 с.
229. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школьная пресса, 2002. – 512 с.
230. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З.Н.Курлянд, Р.І.Хмелюк, А.В.Семенова та ін. ; за ред.З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
231. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. / Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. – К. : НПУ, 2003 – 267 с.
232. Педагогічна майстерність : підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна.– К.: Вища школа, 1997.– 349 с.
233. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк та ін.– К., 2001.– 502 с.
234. Перець О. Основні критерії, рівні та показники сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / О.Перець // Проблеми підготовки сучасного вчителя: Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – 2010. – № 2. – С. 119–125.
235. Петкова И. О. Подготовка и квалификация на българския учител / Илиана Огнянова Петкова. – София: УИ «Св. Климент Охридски», 2012. – 288 с.
236. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы : учеб. пособие / Р. С. Пионова. – Мн. : Университетское, 2002. – 256 с.
237. Пискунов А.И. Основные проблемы и задачи исследований в области общепедагогической подготовки будущих учителей в высшей школе. – В кн.: Вопросы общепедагогической подготовки будущих учителей.– М., 1972.–46-53.
238. Плаксина Н.В. Сущность и содержание высшего педагогического образования в странах Западной Европы в конце XX века / Н.В.Плаксина // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. Серия: Педагогические науки. – 2015. – № 2 (34).
239. Платонов К.К. О знаниях, навыках и умениях / К.К. Платонов // Сов. педагогика. – 1963. – №11. – С. 98-103
240. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 255 с.

241. Подольская Е.А. Педагогика и психология высшей школы : учеб. Пособие / Е.А. Подольская ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 316 с.
242. Подымова Л. Психолого-педагогическая инноватика личностный аспект : монография / Л. Подымова. – М. : Из-во «Прометей». – 2012. – 208 с.
243. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. вузов / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2007. – 368 с.
244. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ: К.І.С., 2004. – С. 16-25.
245. Програма ЮНЕСКО «Інформація для всіх» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ifap.ru/ofdocs/unesco/program.htm>. – Заголовок з екрану.
246. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічні технології : Навч. посібник. / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Харків : Колегіум, 2005. – 224 с.
247. Професійна освіта. Словник: навч. посібник / уклад.: С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. – К., 2000. – 381 с.
248. Професійна освіта: словник : навч. посіб. / уклад.: С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Либідь, 2000. – 386 с.
249. Прохоров А. В. Педагогическая концепция целостного саморазвития человека : монография / А. В. Прохоров; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2010. – 144 с.
250. Психология творчества : общая, дифференциальная, прикладная / Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов и др. ; отв. ред. Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1990. – 222 с.
251. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
252. Пуховская Л. П. Профессиональная подготовка учителей в Западной Европе: общность и расхождения [Текст]: монография / Л. П. Пуховская. – К.: Высшая школа, 1997. – 170 с.
253. Пуховська Л. Професія вчителя у світовому освітньому просторі : статистичні характеристики [Електронний ресурс] / Л.Пуховська. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/manage/cadre/973/>
254. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М.: «Когито-Центр», 2002. – 396 с.

255. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен ; [пер. с англ.]. – [Изд. 2-е, испр.]. – М. : Когито-Центр, 2001. – 142 с.
256. Разработка программ подготовки профессорско-преподавательского состава к проектированию образовательного процесса в контексте компетентностного подхода: Монография / Под ред. Г.А. Бордовского, Н.Ф. Радионовой, А.В. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2010. – 243 с.
257. Рахимов А. З. Сущность творческого мышления учащихся / А. З. Рахимов // Формирование творческого мышления школьников в учебной деятельности. – Уфа, 1985. – С. 15-98 с.
258. Реан А. А. Психология личности [Электронный ресурс] / Артур Александрович Реан. Из-во «Питер». 2016. – 288 с. – Режим доступа : http://loveread.ec/view_global.php?id=55385
259. Ребер А. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер. – М. : Академкнига, 2000. – 876 с.
260. Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 248 с.
261. Ротенберг В.С. Мозг, обучение, здоровье / В.С.Ротенберг, С.И.Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.
262. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и принципиальные вопросы психологической теории / Рубинштейн С.Л. // Тез. докл. на I съезде общества психологов. – М., 1959. – Вып. 3. – С. 138-140
263. Рувинский Л.И. Концепция профессионально-деятельностной подготовки учителей / Рувинский Л.И. // Межвузовский сб. науч. труд.: Интенсификация профессиональной подготовки будущего учителя. – Казань: КГПИ, 1988. – 223 с.
264. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. – М. : Педагогика, 1991. – 276 с.
265. Савченко К. Ю. Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей засобами моделювання педагогічних ситуацій: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Карина Юріївна Савченко. – Кривий Ріг, 2012. – 293 с.
266. Сагарда В.В. Система підготовки педагога в університеті / Сагарда В.В. // Рад. школа. – 1991. – №10. – С.73-77.
267. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума / Ю.А.Самарин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 493 с.
268. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности: учебное пособие / В.Ф. Сафин. – Свердловск, 2006. – 128 с.
269. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

270. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: [монографія] / Семенов О. М. – Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. – 404 с.
271. Сергійчук З. О. Термінологічний словник за професійним спрямуванням / З. О. Сергійчук, М. М. Цілина, В. І. Луценко та ін. – К. : Університет «Україна», 2006. – 274 с.
272. Сисоєва С.О. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С.О. Сисоєва, Н.Г. Батечко / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Національний університет біоресурсів і природокористування України – К.: ВД ЕКМО, 2011. – 344 с.
273. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : навч. посібник / П. І. Сікорський. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 127 с.
274. Слостенин В. А. и др. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 576 с.
275. Слостенин В. А. Общая педагогика : учеб. пособие для студентов высш. уч. заведений: в 2 ч. Ч. 1 / Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. / под ред. В. А. Слостенина. - М.: ВЛАДОС, 2003. – 288 с.
276. Слостенин В. А. Учебно-методический комплект для модульно-вариантного обучения по педагогическим дисциплинам : учебное пособие / В. А. Слостенин, М. М. Милькаманович, О. В. Акимова, В. А. Сапогов. – М. : МГПУ, 1999. – 101с.
277. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Слостенин. – М.: Просвещение, 1976.- 245 с.
278. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин. - М.: Магистр, 1997. – 221с.
279. Слостенин В.А. Педагогический процесс как система / В.А. Слостенин. – М.: Издательский дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.
280. Слостенин В. А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина. – М.: «Академия», 2002. – 576 с.
281. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. – М., 1995. – 384 с.
282. Словник іншомовних слів / за редакцією О. С. Мельничука. – К. : Гол. ред. Укр. рад. енциклопедії Академії Наук УРСР, 1974. – 775 с.

- 283.Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт, О. І. Скопненко, Г. М. Сюта, Т. В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2000. – 1017 с.
- 284.Смолкин А.М. Методы активного обучения / А.М. Смолкин. – М.: Высш. шк., 1991. – 176 с.
- 285.Соколова С.В. Формирование педагогической компетентности будущего преподавателя: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.В. Соколова. – Волгоград, 2004. – 20 с.
- 286.Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С. Ю. Степанов ; РАН Ин-т психологии, Ин-т рефлексивной психологии сотворчества. – М. : Наука, 2000. – 174 с.
- 287.Степанов С.Ю. Организация развивающего проблемно-рефлексивного полилога в процессе группового творчества / С.Ю. Степанов // Творчество и педагогика. – М., 1988. – Т.IV. – С. 40-46.
288. Столяренко О. В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця: навчально-методичний посібник / О. В. Столяренко, О. В. Столяренко. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 148 с.
- 289.Столяренко О. В. Професійна компетентність майбутнього учителя в контексті полікультурного виховання / О. В. Столяренко // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України. – Київ, 2015. – Вип 85. – 240 с. – С. – 204–206.
290. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: Мир книги, 2001. – 104 с.
291. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики / [за заг. ред. В. Кременя]. – К. : К. І. С., 2003. – 296 с.
- 292.Сухомлинський В. О. Вибрані твори: У 5 т. – [Ред. колегія: Дзевєрін О. Г. (голова), Черпінський М. В. та ін.]. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 5. Статті. – 639 с.
- 293.Талызина Н. Ф. Общий анализ учебного процесса / Н. Ф. Талызина // Хрестоматия по педагогической психологии. – М : Междун. педагог.академия, 1995. – С. 31 – 34
- 294.Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.
- 295.Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко, С. М. Березенська, К. Л. Бугайчук, Н. Ю. Олійник, Т. О. Олійник, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко, А. Л. Столяревська; за

- ред. В. М. Кухаренка – Харків: «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. – 284 с.
296. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Теплов Б.М. Избранные труды. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – 329 с.
297. Ткачук Т. П. Педагогічна практика. 35 порад студентів-філологів / Т. П. Ткачук. – Тернопіль : Богдан, 2016. – 32 с.
298. Тлумачний словник чужомовних слів в українській мові : Правопис. Граматика / Сліпушко О. М. – К. : Криниця, 1999. – 507 с.
299. Тропина Н. П. Учебный социолингвистический словарь-справочник / Нина Павловна Тропина. – Херсон : Изд-ль Гринь Д. С., 2013. – 150 с.
300. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е.Е. Туник. – СПб.: СПбУПМ, 1997. – 168 с.
301. Туркот Т. І. Психологія і педагогіка вищої школи в запитаннях і відповідях: Навчальний посібник / Т.І. Туркот.– К.: Кондор, 2011.– 516 с.
302. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студентів магістратури, викладачів / Туркот Т.І. – К. : Кондор, 2010. – 628 с.
303. Український юридичний термінологічний словник. Інформаційна компетентність / [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.marazm.org.ua/document/termin/index.php?file=%B2%ED%F4%EE%F0%EC%E0%F6%B3%E9%ED%E0%20%EA%EE%EC%EF%E5%F2%E5%ED%F2%ED%B3%F1%F2%FC.txt>
304. Учебно-методический комплект для модульно-вариантного обучения по педагогическим дисциплинам : учебное пособие / В. А. Слостенин, М. М. Милькаманович, О. В. Акимова, В. А. Сапогов. – М. : МГПУ, 1999. – 101 с.
305. Филатова Л. О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования / Л. О. Филатова // Дополнительное образование. – 2005. – №7. – С. 9–11.
306. Формирование личности : Проблемы комплексного подхода в процессе воспитания школьника / Под ред. Г. Н. Филонова. – М. : Педагогика, 1983. – 256 с.
307. Формирование профессиональной культуры учителя: Учеб. пособ. / Под ред. В. А. Слостенина. – М.: Прометей, 1993. – 178 с.
308. Формирование учебной деятельности студентов / В. Я. Ляудис, Х. Варнеке, И. И. Ильясов; под ред. В. Я. Ляудис.– М. : ИХД-во МГУ, 1989.– 239 с.
309. Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 200 с.

310. Франчук Т. Й. ЗВО як суб'єкт інтеграції теорії і практики компетентнішої професійної освіти : проблеми та перспективи / Т.Й. Франчук // Компетентнісний підхід в освіті : теоретичні засади і практика реалізації. Матеріали методологічного семінару 3 квітня 2014 року, м. Київ. – Частина 2. – 364 с. – С. 5–11.
311. Фуллан М. Новое понимание реформ в образовании / М. Фуллан. – М.: Просвещение, 2006.
312. Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні: Кн. для вчителя / А. В. Фурман. – К.: Рад. шк., 1991. – 191 с.
313. Хамська Н.Б. Досягни свого акме / Н.Б. Хамська // Авторські педагогічні технології в освітньо-виховному середовищі вищої школи : колективна монографія / Акімова О.В., Каплінський В.В., Галузьяк В. М., Сапогов В.А. та ін. - Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 225-250.
314. Харламов И. Ф. Педагогика: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. / Харламов И. Ф. – М. : Высшая школа, 1990. – 578 с.
315. Хармонизиране на педагогическите квалификации на специалностите от Факултета по педагогика с Европейската квалификационна рамка / Съст. Т. Попкочев и Д. Г. Димитров. – Бл., 2010.
316. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : В 2т. : пер. с нем. / Х. Хекхаузен, под ред. Б.М. Величковского.– М.: Педагогика, 1986. – 392с.
317. Холковська І.Л. Вивчення рівня сформованості загальнопедагогічної компетентності студентів – майбутніх учителів / І.Л. Холковська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Збірник наук. пр. – Випуск 43. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2015. – С. 500-505.
318. Холковська І.Л. Діагностика загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 44. – Вінниця, 2015. – С. 214-218.
319. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
320. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской.– М.: Изд-во МГУ, 2003.– 416 с.
321. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской. – Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
322. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика : учеб. пособие для

- студ. высших учеб. заведений / А.В. Хуторской. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
323. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2013. – 607 с.
324. Чернявская Г.К. Трудный путь к самому себе : очерки саморазвития личности. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 1994. – 116 с.
325. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М.А. Чошанов. – Москва: Народное образование, 1996. – 160с.
326. Чубук Р.В. Критерії, показники та рівні професійної компетентності соціальних педагогів [Електронний ресурс]: Наукові записки. Серія «Психологія». Випуск 11, 2008. С. 253 – 263. Режим доступу: nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis.../cgiirbis_64.exe
327. Чудновский В.Э. Актуальные проблемы психологии становления убеждений / В.Э. Чудновский // Вопросы психологии. – 1990. – №5. – С. 40-48.
328. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения / П.А. Шавир. – М., 1991. – 95 с.
329. Шадриков В. Д. Базовые компетенции педагогической деятельности / В.Д. Шадриков // Сибирский учитель. – 2007. – №6. – С. 5-15.
330. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
331. Шадриков В.Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» / В.Д. Шадриков // Психол. журнал. – 1983. – Т. 4. – № 5. – С. 3-10.
332. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков, – М.: Наука, 1982. – 185 с.
333. Шахов В.І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект / В.І. Шахов. – Вінниця: Едельвейс, 2007. – 383 с.
334. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / Анатолий Николаевич Щукин. – М. : Астрель: АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.
335. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология : учеб. пособ. / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
336. Эстонская стратегия непрерывного обучения: Сборник материалов и рекомендаций. – Таллин, 2014. – 19 с.
337. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти // Наукові записки НаУКМА. – 2007. – Т. 71 : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 3–8.
338. Bauer K.-O., Kopka A., Brindt S. Pädagogische Professionalität und

Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. – Weinheim/München 1996, 2. Aufl. 1999: Juventa.

339. Chou Yu. Gamification in Education: Top 10 Gamification Case Studies that will Change our Future / Yu. Chou. – [Electronic Resource]. – Available at: <http://www.yukaichou.com/gamification-examples/top-10-education-gamification-examples/> #. UybOrPmSzzM – Заголовок з екрану. – Мова англ.

340. Competency-Based Teacher Education: Progress, Problems and Prospects/ Ed. By W.R. Houston, R.B. Howsam. – Chicago: Science Research Association, 1972, Vol. X. – 182 p.

341. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Defining and Selecting Key Competencies ; Ed. D. S. Rychen, L. H. Salganik. – [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.hogrefe.com/program/defining-and-selecting-keycompetencies.html>.

342. Donald A. Schon. The reflective practitioner: How professionals think in action. – N.Y.: Basic Books. – 374 p. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://books.google.ru/books>

343. Dutto M. G. Professional Development for Teachers: the new scenario in Italy [Electronic resource] / Mario G. Dutto. – Ministry of Education, General Directorate for Lombardia. – Milan (Italy). – 16 p. – Mode of access : www.cedefop.europa.eu/EN/Files/2143-atti-1-Dutto_EN.doc

344. Feiman-Nemser S. (2001), From Preparation to Practice : Designing a Continuum to Strengthen and Sustaining Teachers. Teachers College Record.

345. Finnish National Board of Education 2007. The Education System in Finland [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.oph.fi.>

346. Galuziak V. Personal Maturity as a Factor of the Teacher's Readiness for Constructive Interaction with Students / Vasyl Galuziak, Iryna Kholkovska // Educationalists versus Politicians – Who Should Integrate Europe for Wellbeing of all Inhabitants, R. Kucha, H. Cudak (eds.). – Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, 2017. – S. 235-248.

347. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.gew-bw.de/Lehrerbildung.html#Section9551>

348. Hall G., Loucks S., Rutherford W., Newiove B. Levels of Innovation: A Framework for Analysing Innovation Adoption // Journal of Teacher Education. – 1975. -Vol. 26. – N 1.

349. Haluziak V.M. Personal maturity of the teacher's as a factor of the efficiency of pedagogic activity / V.M. Haluziak // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені

- М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 45. – Вінниця, 2016. – С. 55-63.
350. High School. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, 1-4.
351. Hirst P. H. The Theory-Practice Relationship in Teacher Training // Booth M., Furlong J., Wilkings M. (eds.) Partnership in Initial Teacher Training. – London, 1990.
352. Ingvarson L. Teaching Standards and MESH Guides. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.meshguides.org/mesh-background-2/teaching-standards-and-mesh-guides-lawrence-ingvarson/>
353. Kiyomet SELVI Teachers' Competencies [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.international-journal-of-axiology.net>>
354. Lazarenko N. I. Higher Education in Ukraine: Ensuring the Quality of Education / N. I. Lazarenko, V. V. Kaplinski // International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences: Conference Proceedings, December 28-29, 2016. Kielce: Holy Cross University. P.98-101
355. Lehmann G., Nieke W. Zum Kompetenz Modell. 2001. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf>
356. Longman Dictionary of Contemporary English / Pearson Education Limited. – Edinburgh Gate, Harlow, Essex, England, 4th impression, 2007. – 1834 p.
357. Macintyre D. Ideas and Principles Guiding the Internship Scheme // Benton P. (ed.) The Oxford Internship Scheme: Integration and Partnership in Initial Teacher Education. – London, 1990.
358. OECD. Education at a Glance 2012: OECD Indicators. – Paris: OECD Publishing, 2012. – 567 p.
359. OECD. Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. – Paris: OECD Publishing, 2005.
360. Pasi Sahlberg. The secret to Finland's success : Educating teachers . Center of educational policy // Stanford University, 2010. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.randaedu.com/randaedu/themes/classic/files/FinlandTeacherEducationSuccessSecret.pdf>
361. Preparing Teachers Around the World. https://www.ets.org/research/policy_research_reports/publications/report/2003/idwd
362. Professional Standards for Teachers. [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.rbkc.gov.uk/pdf/standards_core.pdf
363. Ryans D.B. Characteristics of teachers. Washington, DC.: American Council on Education. 1960.
364. Schon D. A. Educating the Reflective Practitioner. Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions. – London, 1987.

365. Shulman L. S. Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform // Harvard Educational Review. – 1987 – N 57 (1).
366. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
367. Stanford University, 2010. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.randaedu.com/randaedu/themes/classic/files/FinlandTeacherEducationSuccessSecret.pdf>.
368. Supporting teacher competence development: for better learning outcomes. [Electronic resource]. – Mode of access: http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster_en.htm.
369. Teacher Prep Review 2014. Report http://www.nctq.org/dmsView/Teacher_Prep_Review_2014_Report; The OECD Teaching and Learning International Survey <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>.
370. Terhart E. Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster: Waxmann, 2007. – S. 37-62.
371. Tuning Education Structures in Europe. General brochure. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu>
372. Vaniscotte F. Teacher Education and the Europe of Tomorrow // Buchberger F. ATEE Guide to Institutions of Teacher Education in Europe. Brussels: ATEE. – 1992. – P.XIII-XX.
373. Warschauer M. Network-based language teaching: Concepts and / ed. M. Warschauer, R. Kern. – N.Y.: Cambridge University Press, 2000. – 240 p.
374. Zeichner, K.M. and Conklin, H.G. (2005), Teacher education programmes. In M. Cochran-Smith & K.M. Zeichner (Eds.), Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education. (pp. 645–735). Washington, DC: AERA; Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Акімова Ольга Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Волошина Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Галузяк Василь Михайлович – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Давидюк Марина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Каплінський Василь Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Коломієць Алла Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Коломієць Дмитро Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності.

Лазаренко Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, ректор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Столяренко Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету.

Столяренко Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Фрицок Валентина Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Хамська Неліна Болеславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Холковська Ірина Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукове видання

*Акімова Ольга Вікторівна
Волошина Оксана Василівна
Галузяк Василь Михайлович
Давидюк Марина Олександрівна
Каплінський Василь Васильович
Коломієць Алла Миколаївна
Коломієць Дмитро Іванович
Лазаренко Наталія Іванівна
Столяренко Оксана Василівна
Столяренко Олена Вікторівна
Фрицюк Валентина Анатоліївна
Хамська Неліна Болеславівна
Холковська Ірина Леонідівна*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Монографія

Видання здійснене в авторській редакції

Підписано до друку 22.11.17 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Друк цифровий.
Гарнітура Georgia.
Умов. друк. арк. 22,45.
Наклад 300 прим. Зам. № 674.

Віддруковано з оригіналів замовника.
Видавець і виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛІТД»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК №4299 від 11.04.2012 р.
21027, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21
Тел.: (0432) 69-67-69; 603-000
e-mail: info@tvoru.com.ua
hppt://www.tvoru.com.ua