

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

**ФОРМУВАННЯ
ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ**

Вінниця – 2016

УДК 378.04:37
ББК 74.58
Ф 79

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(протокол №8 від 23 листопада 2016 р.)

Рецензенти:

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

**Формування загальнопедагогічної компетентності
Ф 79 майбутніх учителів:** монографія / Акімова О.В.,
Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД»,
2016. – 200 с.

УДК 378.04:37
ББК 74.58

ISBN 978-966-924-479-6

У монографії розкриваються концептуальні 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.

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

ISBN 978-966-924-479-6

© Автори, 2016

ЗМІСТ

<i>Передмова</i>	4
Сутність і значення загальнопедагогічної компетентності в структурі професійної готовності вчителя (<i>В. В. Каплінський</i>).....	6
Вимоги до загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в європейських країнах (<i>М. О. Давидюк</i>).....	40
Структура загальнопедагогічної компетентності вчителя (<i>В. М. Галузяк</i>).....	64
Критерії та показники сформованості загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя (<i>Н. Б. Хамська</i>).....	101
Діагностика загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів (<i>І. Л. Холковська</i>).....	112
Формування творчого мислення як ключової компетентності майбутнього вчителя (<i>О. В. Акімова</i>).....	136
Інформатизація освітнього середовища педагогічного університету (<i>Н. І. Лазаренко</i>).....	168
<i>Література</i>	184
<i>Інформація про авторів</i>	199

ПЕРЕДМОВА

Процеси європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності в Україні, у тому числі вищу освіту. Входження до освітнього й наукового простору Європи вимагає модернізації системи підготовки педагогічних працівників, приведення її у відповідність з міжнародними стандартами. Пріоритетним завданням педагогічної освіти стає підготовка компетентного вчителя, здатного до діяльності на засадах особистісного підходу, готового до постійного професійного розвитку та самовдосконалення.

У Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір наголошується, що для сучасного етапу актуальними є завдання:

- забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах особистісно орієнтованої педагогіки;
- приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних працівників у відповідність до вимог інформаційного суспільства та змін, що відбуваються у соціально-економічній, духовній і гуманітарній сферах;
- модернізація діяльності вищих педагогічних навчальних та наукових закладів, які здійснюють підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників, на основі інтеграції традиційних педагогічних та новітніх мультимедійних навчальних технологій, а також створення нового покоління дидактичних засобів;
- удосконалення мережі вищих навчальних закладів і закладів післядипломної педагогічної освіти з метою створення умов для безперервної освіти педагогічних працівників [65].

Реалізація стратегічних напрямів Болонського процесу зумовлює необхідність нового підходу до підготовки педагогічних працівників. З особливою гостротою постає проблема формування у майбутніх учителів високого рівня загальнопедагогічної компетентності як цілісної системи знань, умінь і ціннісних орієнтацій, що виступають основою для успішної професійної діяльності. Розв'язання цього завдання значною мірою залежить від визначення змісту і структури загальнопедагогічної компетентності, її місця та значення у професійній готовності вчителя.

Загальнотеоретичні підходи до педагогічної підготовки вчителя закладені у працях Ю. Бабанського, М. Болдирєва, В. Бондаря,

Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, А. Маркової, Л. Мітіної, В. Сластьоніна, О. Щербакова та ін. Вагомий внесок у вивчення професійно важливих якостей майбутнього вчителя зробили Г. Балл, І. Бех, В. Безпалько, А. Бойко, Ф. Гоноболін, О. Дубасенюк, І. Зязюн, С. Максименко, С. Сисоєва, М. Сметанський та ін. Проблему загальнопедагогічної підготовки вчителя розробляли О. Абдулліна, В. Басова, І. Богданова, О. Морозова, Л. Спірін, В. Шахов та ін. Незважаючи на широкий інтерес з боку науковців до питань 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.

Оскільки сучасний етап реформування української системи педагогічної освіти відбувається в контексті становлення європейського освітнього простору, особливий інтерес становить вивчення і врахування досвіду розвинутих європейських країн в галузі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. Цій проблемі присвячена пропонована монографія, в якій розглядається широке коло питань, пов'язаних з формуванням загальнопедагогічної компетентності студентів педагогічних ВНЗ:

- сутність і значення загальнопедагогічної компетентності в структурі професійної готовності вчителя (В. В. Каплінський);
- вимоги до загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в європейських країнах (М. О. Давидюк);
- структура загальнопедагогічної компетентності вчителя (В. М. Галуз'як);
- критерії та показники сформованості загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів (Н. Б. Хамська);
- діагностика загальнопедагогічної компетентності (І. Л. Холковська);
- формування творчого мислення як ключової компетентності майбутнього вчителя (О. В. Акімова);
- інформатизація освітнього середовища педагогічного університету як умова формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів (Н. І. Лазаренко).

СУТНІСТЬ І ЗНАЧЕННЯ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

В. 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» [40], «Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті» [82], Положенні «Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» [123], Положенні «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» та інших, а також у рекомендаціях Ради Європи щодо стратегії реформування вітчизняної системи освіти [39]. 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. Сисоєвої, 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. Харитонова, 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» [113, 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. Соловійова, 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-сміслового та емоційно-вольового аспектів [129].

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 [126, с. 39]. Однак вона не є статичною незмінною або одноразово заданою якістю особистості, а такою, що безперервно змінюється» [33, 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 сполуці з компетенціями як нормативно заданими, стандартизованими професійними вимогами щодо суб'єкта професійної діяльності, з чого витікає діалектичний характер компетентності як явища освітньої культури» [91, с. 31].

Здійснивши аналіз зарубіжних і вітчизняних досліджень з визначеної проблеми, В. Луговий [72] 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 проєкті «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 [174].

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» [47, с. 23]. Здійснюючи порівняльний аналіз цих понять О. Ларіонова [70, 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 [129] 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 [45; 43, с. 25-27], то компетентність – *змістовне 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» [63, 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 [2, 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 [3].

Дж. Равен у роботі «Компетентність у сучасному суспільстві» [107] 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» [108, 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 [3].

У фундаментальній праці «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» [62] подається

такий перелік ключових компетентностей: уміння 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 [8].

На думку Н. Кузьміної [69], 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, уміння 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» [149, с. 189], а предметна компетенція – «сукупність знань, навичок, умінь, що формуються у процесі навчання тієї чи іншої дисципліни» [149, 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 передують, 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 [97, 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.Ільїна, 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 сформувані 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 [111, 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 зміні 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» [12, 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 уміння 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 вдалих висловлюванням В.М.М'ясищева, не дають діяльності «застигнути в стереотипі» [81, 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 найближча точка зору вчених, які визначають вміння через здатність людини виконувати певну діяльність на основі набутих знань та навичок з акцентом на свідомій і творчій характер цього поняття.

Такі ж самі характеристики впливають і із лінгвістичного аналізу поняття «вміння», оскільки його морфемний склад – це корінь «ум» і суфікс «ін» («єнґ(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 [98, 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 сформувати 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 задалегідь 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 сформувати 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 змінені 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» [50, 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» [144, 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» [30, 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 [55, 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 засвоєні 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, кипіти, зв'язуватись між собою, перевірятись спостереженнями» [92, 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» [114, с.369].

По-четверте. Спираючись на структурно-номінативну модель наукового знання, ми прийшли ще до одного висновку: уміння не можуть базуватись лише на знаннях, що в методології науки називаються «логіко-лінгвістичними» [14], 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» [15], 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» [15]. 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-н'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 ВНЗ «загальні стратегічні орієнтири в їх роботі» [15, 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 залишаться 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 [112, 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 [147, 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 розрізняти 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» [12, 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» [60, 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 примірятись до дії, засвоюватись в її контексті» [20]. 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 вмій, 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 вживанням цитат і орієнтує студента на лише репродуктивний рівень його засвоєння.

Психолог Ю. М. Матюшкін говорив, що зазубрені способи дій у багатьох випадках стають психологічним бар'єром, що закриває доступ до нового способу дії [77]. 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.Рилєнкова: «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 закласти

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...» [32, с. 374].

Усім нам відомі поетичні рядки відомого українського поета М. Т. 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. В. Фурман у книзі «Проблемні ситуації в навчанні» [132] чітко характеризує змістові компоненти навчальної проблемної ситуації (див. табл. 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 вмiле *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

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. М. Ільїн, «здоровий розум... усякими способами чинить опір абстрактному знанню, яке ні сьогодні, ні завтра, ні тут, ні там ніяк себе не проявить [49].

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. Ільїна, 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.

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; вміння ефективно користуватись інформацією, яка дуже швидко поширюється й оновлюється.

Значення 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 [116]); провідним способом / механізмом налагодження та реалізації оптимального зв'язку між наявними знаннями та реальною професійною ситуацією (Дж. Равен [107]); орієнтиром педагога на цілі-вектори освіти: успішне навчання, самовизначення (самодетермінацію), самоактуалізацію, соціалізацію й розвиток індивідуальності, що забезпечує якість освіти (Е. Зеєр [43]; М. Нікандров [83]); методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу й успішної інтеграції вітчизняної освітньої системи в загальноєвропейській і світовий освітній простір (Г. Селевко [116]); реалізатором такого виду освіти, що не зводиться до знанневоорієнтованого 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 [58]).

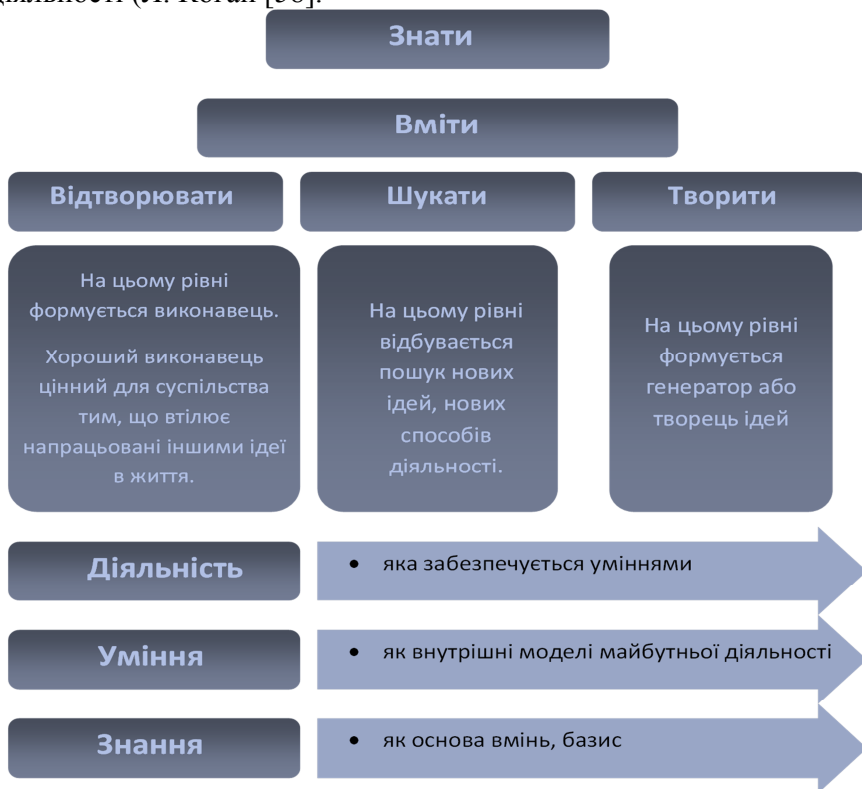


Рис. 1. Компоненти загальнопедагогічної компетентності вчителя

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 [62].

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» [69, 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 вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [62, 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.

ВИМОГИ ДО ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

М. О. Давидюк

Загальні підходи до визначення змісту компетентностей сучасного вчителя.

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 [28; 105; 171].

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 вчителіві

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 [1].

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 [164; 165].

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 урахувати 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 [107].

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 [28; 96; 106; 131].

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 [74, 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) [159, 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 [11]. 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 [166].

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

Зміст моделей підготовки європейського вчителя в контексті формування загальнопедагогічної компетентності.

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).

Традиційні моделі підготовки педагогів.

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. 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 [74, с.47-48]. Фактично, ця модель реалізувала 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, направленій 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) [156; 171]. 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)» [172] і педагога «рефлексії» (D. Schon) [154]. 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) [177]. 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 [157; 166; 170].

Також однією з причин появи описуваного тренду професіоналізації підготовки педагогів став підхід, що отримав назву Accountability (підзвітність) [167], 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 [74]. 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 [161].

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 [157].

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, уміння 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 [171]. *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 навчань 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 вміння діяти відповідно до ситуації, здатність вирішити певну проблему, що виникла в ході навчального процесу. Часова компетентність (Time competence) відображає вміння раціонально планувати і використовувати робочий час. Вона містить адекватну оцінку витрат часу («почуття часу»), вміння 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].

Вимоги до змісту загальнопедагогічної компетентності вчителя у Великобританії.

З середини 80-х років педагогічна освіта (за власним визначенням – вчительський тренінг) в Англії 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, вибирати 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 [105, с.90].

Вимоги до загальнопедагогічної компетентності вчителя в Естонії.

Вимоги до загальнопедагогічної компетентності вчителя в Естонії визначаються професійним стандартом у рамках програми ESF «Розвиток системи професійних кваліфікацій» [150]. 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, як-от:

- 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».

Вимоги до загальнопедагогічної компетентності вчителя в Норвегії.

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.) [172].

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 можливості 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 [11; 96;

105; 106]. 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.

Загальнопедагогічна компетентність вчителя в системі професійної підготовки педагогів в Ірландії.

Традиційно Ірландська республіка 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

навичками 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.

Вимоги до загальнопедагогічної компетентності вчителя в Данії.

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 такі 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.

Загальнопедагогічна підготовка вчителів у Болгарії.

Вимоги до загальнопедагогічної компетентності болгарського вчителя 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 спрямовані на 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 співпраці і постійної педагогічної 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 [95; 133].

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, чий віковий характеристика 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 [95].

Система загальнопедагогічної підготовки вчителя в Італії.

Система навчання на курсі laurea для викладачів початкової школи і scuola di specializzazione визначається університетами через правила викладання у відповідності 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, можливість 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 [155].

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. 2).

Таблиця 2

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

Модель	Зміст загальнопедагогічної підготовки	За організаційними умовами реалізації	Переваги
Традиційно-академічна	Традиційне опанування базових педагогічних умінь і навиків шляхом практичних тренувань в умовах ВНЗ; теоретичні знання основ дитячої психології, дидактики, історії педагогіки .	Значний обсяг теоретичної підготовки. <i>Послідовна модель</i> 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 передуює опануванню загальних дисциплін і практиці (Данія, Франція, Норвегія, Іспанія, Австрія, Чехія, Великобританія, Фінляндія, Ірландія, Ізраїль).	Сприяє формуванню професійної ідентичності, становленню soft skills «ефективного вчителя для класу».
Модель динамічної професіоналізації	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.	<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). <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)	Підготовка вчителя-експерта з розвиненими навичками командної роботи

<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 ВНЗ, 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>
-----------------------------	---	---	--

СТРУКТУРА ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

В. М. Галузяк

Пошук шляхів удосконалення сучасної освіти стимулює інноваційні процеси в педагогічній теорії і практиці, сприяє розробці нових освітніх підходів. Одним із них є компетентнісний підхід, який останнім часом набув особливої популярності. Значна кількість наукових публікацій присвячена з'ясуванню сутності феномену компетентності, його специфіки та структури (Н. Бібік, В. Введенський, Е. Зеєр, І. Зимня, В. Кальней, Н. Кузьміна, О. Ларіонова, А. Маркова, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, Ю. Татур, А. Хуторський, В. Шадриков, Т. Якиманська та ін.).

Найвні підходи до трактування компетентності характеризуються значною варіативністю. У педагогічному словнику компетентність визначається як «1) особисті можливості посадовця і його кваліфікація (знання, досвід), що дозволяють брати участь у розробці певного кола рішень або вирішувати питання самому завдяки наявності у нього певних знань, навичок; 2) рівень освіченості особи, який визначається мірою оволодіння теоретичними засобами пізнавальної або практичної діяльності». Компетенція трактується як «1) сукупність повноважень (прав і обов'язків) державних органів або посадовців, що визначають межі правомочності в процесі здійснення ними своїх функцій; 2) коло питань, в яких ця особа має знання, досвід» [59, с. 133].

Словник іншомовних слів тлумачить компетентність як «1. авторитетність, обізнаність; 2. володіння компетенцією» [119, с. 405]. Компетентний має два значення: «правосильний» і «той, що знає, володіє необхідною інформацією, авторитетний у чомусь». Поняття компетенція трактується як: «1. коло повноважень якогось органу чи посадової особи; 2. проблема, про яку в кого-небудь багато інформації, що дає йому змогу фахово її розв'язати».

У «Новому тлумачному словнику української мови» слово «компетенція» трактується як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи» [85, с. 874]. Як бачимо, компетенція розуміється одночасно як компетентність.

Більшість авторів професійну компетентність у загальному вигляді визначають як комплексну якість особистості, що забезпечує успішне виконання завдань професійної діяльності [52; 124]. Професійна компетентність містить у собі професійно важливі знання, уміння і навички, здібності, мотивацію і досвід професійної діяльності, інтеграція яких становить єдність теоретичної і практичної готовності до конкретної праці і дозволяє фахівцеві реалізувати свій потенціал у професійній діяльності. Компетенція при цьому розуміється як коло питань, в якому фахівець має бути компетентним, сфера повноважень, в якій він реалізує свою професійну компетентність.

А. Хуторський визначає компетенцію як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів та процесів і є необхідними для продуктивної діяльності, а компетентність – як міру привласнення компетенції, тобто володіння людиною відповідною компетенцією, включаючи особистісне ставлення до неї і предмета діяльності [139].

Розмежовуючи поняття «компетентність» і «компетенція» В. Шадриков вказує на те, що компетенція «відноситься не до суб'єкта діяльності, а до кола питань, що стосуються діяльності. Іншими словами, компетенції – це функціональні завдання, пов'язані з діяльністю, які хтось може успішно виконувати. Компетентність же стосується суб'єкта діяльності. Це здобуток особистості, завдяки якому людина може вирішувати професійні завдання» [145].

На наш погляд, дискусії щодо співвідношення понять компетентність і компетенція здебільшого мають схоластичний характер і позбавлені як теоретичної, так і практичної цінності. Диференціація компетенції і компетентності як потенційного і актуального видається сумнівною, оскільки призводить до невиправданого множення термінів, які вже використовуються для позначення відповідних феноменів (професійні вимоги до особистості, образ ідеального фахівця тощо).

Ми поділяємо позицію авторів, які вважають, що компетенція – це коло повноважень фахівця, а компетентність – характеристика його особистості, яка визначає здатність до ефективного виконання певних професійних завдань. Як свідчить огляд джерел, термін

компетенція часто вживається як синонім або як складова компетентності. У зарубіжних, зокрема німецьких джерелах, обидва терміни вважаються синонімічними: у німецькій мові слово «Kompetenz» означає одночасно і компетенцію, і компетентність [29]. У словнику сучасної англійської мови Longman Dictionary of Contemporary English ці поняття також не розмежовуються: компетентність (competence), так само як і компетенція (competency) визначається як здатність робити щось вдало (the ability to do something well); вміння, навички, необхідні для виконання якоїсь конкретної специфічної роботи [163, с. 291].

У педагогічних дослідженнях феномен компетентності (компетенції) 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 [42, 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» [36, 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 обрати 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, використовуваного під час вирішення функціональних завдань [142, с. 4]. Під критичністю мислення розуміється здатність фахівця з «безлічі рішень обрати найбільш оптимальне, аргументовано спростувати хибні рішення, ставити під сумнів ефектні, але не ефективні рішення» [142, 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 *вузькі* (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 [137, 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» [6]. 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 смисл 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» [44, 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» [46]. 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» [42, 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» [146, 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 [76].

Широкого трактування професійної компетентності дотримуються також І. Зимня, 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-смысловий – ставлення до змісту компетенції, її особистісна значущість;

д) емоційно-вольовий (здатність регулювати прояви компетентностей адекватно до контексту і змісту ситуацій соціальної та професійної взаємодії) [46; 124].

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.)» [37, 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» [26с. 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 [107, 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 [99, 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» [5, 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 (професійної 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» [104, 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» [16]. Деякі дослідники (В. Шадриков) розглядають здібності як складові педагогічної компетентності [146, 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 [69].

Професійні вимоги до особистості педагога у термінах *здібностей* описували Ф. Гоноболін, М. Левітов, В. Крутецький та ін. У систематизованому вигляді педагогічні здібності були представлені В. Крутецьким [68, 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 [125]. 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» [141]. 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. Шадриков до професійно важливих якостей відносить також і здібності [145].

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 [76].

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» [104, 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» [48, 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) уміння 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) уміння, що відповідають на питання *«чого навчати»* (працювати зі змістом навчального матеріалу, виділяти ключові ідеї, оновлювати навчальний предмет; формувати у школярів загальні і спеціальні навчальні уміння 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» [76, 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 уміннями і різними видами, компонентами педагогічної компетентності, які описуються іншими дослідниками [17; 88; 91; 94; 113; 120; 124; 146]. 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 [109, с.6].

Компетентнісний підхід, на наш погляд, на новому рівні розвиває сформульовані свого часу Дж. Дьюї ідеї дидактичного прагматизму [35]. 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» [59, 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 [162]. Е. Терхарт

розуміє під педагогічною компетентністю «єдність необхідних професійних знань, професійних умінь і професійної етики» [173].

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 [162].

Поняття компетентного педагога відображене в моделі, розробленій К. Бауером, А. Копкою і С. Бріндтом: компетентний учитель = $Z + Y + E$, де Z – знання; Y – уміння; E – професійна етика [152].

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 умінь 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 [69].

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) [75].

В. Сластьонін розуміє під педагогічною компетентністю єдність теоретичної і практичної готовності до виконання педагогічної діяльності [93, 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) [9].

У моделі професійної компетентності педагога В. Введенський виокремлює набір ключових (загальних) компетентностей, які складають основу для операціональних (часткових) компетентностей [17]. 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, контроль-аналітична, проєктно-дослідна [18].

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 [146]. 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 [21], 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 уміннях, 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);
- знаннєвий 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. Павлутенков, 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 [168].

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 вибирати 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 [158].

У розробленому в 2004 році Стандарті педагогічної освіти ФРН визначені компетентності німецьких педагогів, які мають особливе значення для їх професійного розвитку та повсякденної діяльності [169]. 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 уміннях:

- 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 уміннях:

- 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 уміннях:

- 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 уміннях:

- 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 уміннях:

- 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 розрізняти функції консультивання 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 [79].

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 дієсловам, 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) [160].

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 учителів 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 [23; 24]. 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.

Очевидно, що 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 і виховання учнів.

КРИТЕРІЙ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Н. Б. 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 [84, 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 ВНЗ, 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 [117, 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 [89]. 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 ВНЗ, 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.

У 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 [38, 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) [64, 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.

Заслугують 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 [54]. 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 [27, с. 23]; об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень та ін. у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія [86, 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) [88, 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; організувати 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 пропонуванних; 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; організувати 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 [86, 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, умінь, 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 умінь 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.

Визначені критерії та показники забезпечать подальшу наукову роботу щодо дослідження рівнів сформованості загально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя.

ДІАГНОСТИКА ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

І. Л. Холковська

Педагогічна діагностика забезпечує вивчення особливостей навчально-виховного процесу, його передумов, умов і результатів з метою оптимізації і обґрунтування досягнень для розвитку суспільства [51]. І.Ю. Гутник вважає, що педагогічна діагностика не обмежується тільки фіксуванням якихось окремих показників і не зводиться до звичайної проблеми оцінювання будь-яких ознак, вона не розглядає свій об'єкт як щось застигле, розгорнуте в часі, а розкриває педагогічний процес як циклічне явище, в якому здійснюється перехід між різними циклами реалізації цілей. На підставі такого підходу до педагогічної діагностики може бути зроблений висновок про необхідність використання в процесі педагогічного діагностування поєднання різних його видів – зрізового і лонгitudного.

В останні роки в системі вищої педагогічної освіти відзначається високий інтерес дослідників до оцінки якості освіти майбутніх учителів з позиції 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 педагогічного явища. 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 356 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 «Капелюхи 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 вмילו використовувать активне і репродуктивне навчання, інтерактивні способи пізнання невідомого на уроці, а також тренувальні вправи.

Досвід становлення загальнопедагогічної компетентності студентів педагогічного ВНЗ 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-сислової 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 вмие 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 недостатньою 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. Леонтєва. 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 переважанням 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 вмів 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 ВНЗ? 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. Сафінім, 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 ВНЗ. 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 відчують 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 відчувають 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,

комунікательність, 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 проектів, 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 проектах 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.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ЯК КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

О. В. Акімова

Будь-яка система освіти формує у студентів певний тип мислення. Традиційна система вищої педагогічної освіти розвиває в основному розсудково-емпіричне мислення студентів і не забезпечує формування у них рефлексуючого, творчого мислення. Для цього немає відповідних дидактичних та технологічних засобів організації пізнавального досвіду студентів. Постановка, а тим більш вирішення цих завдань, передбачає створення «іншої моделі мислення», а для цього створення відповідних умов. Тому найперспективнішою проблемою професійної підготовки майбутнього вчителя є обґрунтування умов заміни типу мислення, який проектується системою традиційної освіти, вивчення умов формування у студентів основ рефлексуючого, творчого мислення.

Умова 1. Забезпечення практично-професійної спрямованості процесу формування творчого мислення майбутнього вчителя на засадах компетентнісного підходу.

Розробляючи теоретичну модель формування творчого мислення 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 розвитку творчого мислення 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 творчого мислення як ключової компетентності майбутнього вчителя ми проаналізували приблизний перелік ключових компетенцій, який був вироблений під час симпозіуму Ради Європи з теми «Ключові компетенції для Європи» [138, 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 проект; 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) [138, с. 109-110].

Аналіз цього переліку компетентностей дає підстави стверджувати, що найголовнішою особливістю є їх креативна спрямованість. До суто креативних компетенцій з даного переліку можна віднести: «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» [138, 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 [138, 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 [62, 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 [62, 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 [62, с. 21].

Виділення в цьому переліку творчого мислення підтвердило наше припущення щодо можливості визначення в процесі нашого експериментального дослідження творчого мислення як ключової компетентності .

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 [62, 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) [62, 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 [62, 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 [62, 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 [62, с. 21].

Користуючись цими характеристиками, ми розробили власну будову внутрішньої структури компетенції «творче мислення майбутнього вчителя» (рис. 2).

Таким чином, творче мислення як ключова компетенція в нашому дослідженні розглядається як:

- синтетичне утворення, що поєднує певний комплекс знань, умінь та відношень, що набувається протягом засвоєння всього змісту педагогічної освіти; вони дозволяють студенту розуміти, тобто ідентифікувати та оцінювати в різних контекстах, проблеми, що є характерними для педагогічної діяльності;
- вона містить як обов’язковий елемент «процедурні» або базові знання студентів, які формуються в них після того, як вони «забувають» фактичні знання;
- вона може бути метафорично визначена як персональний засіб, «ноу-хау», тобто має місце певний творчий продукт.



Рис. 2. Внутрішня структура компетенції «Творче мислення майбутнього вчителя»

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 [62, с. 10].

На основі розробленого в літературі [62] інтегрованого підходу до визначення трьох категорій ключових компетентностей, ми зробили спробу показати співвідношення їх з творчим мисленням (рис. 3). Як вважають експерти, така класифікація визначає критерії, на яких базуються основні переліки ключових компетентностей. Розглянемо детальніше ці категорії.

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.



Рис. 3. Співвідношення творчого мислення з різними категоріями ключових компетентностей

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.

Творче мислення, як і всі 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 компетентності «творче мислення» 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 [62, 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.

Спеціалізаційні компетентності визначаються для кожного предмета, вони розвиваються для кожного року навчання, ґрунтуючись на загальнопредметних компетентностях, і є стадіями,

рівнями їх набуття [62, с. 22]. В нашому дослідженні ми визначили два семестри вивчення курсу історія педагогіки, як дві стадії, або два рівня набуття компетентності «творче мислення».

Таким чином, наша експериментальна робота передбачала ґрунтовну розробку творчого мислення як системи компетентностей різного рівня, що було пов'язано із змістом і структурою знань і формувалося поступово залежно від дисципліни, освітньої галузі, року навчання.

Формування компетентності «творче мислення майбутнього вчителя» в процесі вивчення педагогічних дисциплін ми побудували 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 компетентності творчого мислення студента 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 розвиненості компетентності творчого мислення майбутнього вчителя. Наводимо фрагмент експериментальної програми розвитку компетентності педагогічного мислення (див . табл. 3).

*Фрагмент програми розвитку педагогічної компетентності
«Творче мислення майбутнього вчителя» в процесі вивчення
педагогічних дисциплін*

№	Базові педагогічні компетентності	Зміст педагогічних задач	Показники розвиненості творчого мислення
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	Задача 1: розробити програми різного рівня складності. Задача 2: обґрунтувати вибір підручників і	Аналітичні уміння. Вміння критично мислити.

	прийняття педагогічних рішень	навчальних посібників. Задача 3 на прийняття педагогічних рішень, типу: - як встановити дисципліну; - як викликати інтерес у конкретного учня; - як забезпечити розуміння; - як мотивувати активність.	Вміння приймати рішення в різних педагогічних ситуаціях.
5.	Компетентції 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.
	Особисті якості	Задача 1: створити гуманістичну ситуацію віри в сили і можливості 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.

Умова 2. Організація педагогічної рефлексії та мотиваційної спрямованості студентів на творчу самореалізацію відповідно до принципів особистісно орієнтованого та суб'єктного підходів.

Для експериментального вивчення ролі рефлексії в процесі розвитку творчого мислення ми використали методику І. Семенова і С. Степанова [121]. В дослідженні організації творчого мислення особистості студента в якості завдань, які мали властивості проблемності, використовувалися творчі завдання з історії педагогіки [128]. 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 конфліктоутворююча 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.

Наше дослідження підтвердило основні положення теоретичного пошуку щодо рефлексивного механізму формування творчого мислення, 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 творчого мислення 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 нашому дослідженні використовувалася також методика організації творчого мислення через культивування рефлексії [121]. 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 підтвержені попередні дослідження [121]. 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 розвитку творчого мислення через організацію рефлексії передбачала зміну ролі викладача в освітньому процесі: він мав бути не стільки трансформатором 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 [121].

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. Леонтьєв). 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 прийнятний 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 творчого мислення, 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.

Важливого значення для розвитку творчого мислення має виявлення впливу різної мотивації на емоційні процеси, які виникають у структурі розумової діяльності. Спираючись на розподіл мотивації на внутрішню і зовнішню, яка існує в психологічній літературі, ми застосували подібний розподіл до аналізу розумової діяльності. При цьому під зовнішньою мотивацією ми розуміли спонукання, що виходило не від предмета, на який спрямована розумова діяльність, а від зовнішнього щодо нього утворення (наприклад, перемога у змаганні). Під внутрішньою ми розуміли мотивацію, яка виходила від самого предмета, на який спрямована діяльність. Відповідно до такого розподілу мотиви поділялися на внутрішні та зовнішні. Внутрішній мотив розумової діяльності збігався з предметом цієї діяльності, зовнішній мотив відрізнявся від предмета, на який спрямована діяльність. Відповідно до цього було виділено три різні структури діяльності:

- 1) з домінуванням зовнішнього мотиву;
- 2) з домінуванням внутрішнього результативного мотиву;
- 3) з домінуванням внутрішнього якісно-процесуального мотиву.

В результаті проведеного експерименту, було зроблено такі висновки:

1. Три розглянуті структури діяльності відрізняються між собою за показниками емоційної насиченості. В першому і другому типах діяльності він вищий, ніж у третьому. З'ясувалося, що види діяльності, в яких формується конфлікт, є більш емоційно насиченими.

2. Виявлене різне співвідношення попередніх і констатуючих емоцій. В третьому типі діяльності попередні емоційні явища, пов'язані з активним пошуком і перетворенням наявної ситуації, значно кількісно перевищують констатуючі емоційні явища, пов'язані з результативними аспектами діяльності.

3. Крім цього виявлено різну предметну віднесеність емоцій успіху – невдачі, які зумовлені тим, що вони сигналізують про різні змістові утворення. Так, у першому типі діяльності вже незначна перемога і невдача набували того чи іншого емоційного забарвлення. В другому типі діяльності тільки значні перемоги і невдачі набували змісту успіху і невдачі і відображалися відповідними емоціями. В третьому типі діяльності емоційні оцінки були вибірково пов'язані з реалізацією цільових структур або з невдачами в розкритті задуму супротивника. Випадкові виграші і невдачі, навіть дуже значні, не набували змісту успіху і невдачі.

Що стосується формування мотивації творчої діяльності, 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 [134, 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 Аткінсоном), 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 [134, 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 [134, 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.

В авторській 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» (Москва, 1999) [128].

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 – слабо і недостатньо мотивовані студенти.

Запропонована система навчання викликала досить високу активність студентів. Уже на початку експерименту виявилось, 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 виявилось, що при виборі завдання певного рівня складності оцінка ймовірності 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 уявленням 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 слабо 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 імовірності 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 теорії і практики формування творчої особистості майбутнього учителя.

Умова 3. Забезпечення активно-творчого типу засвоєння знань засобами проблемного, евристичного та контекстного типів навчання.

Експериментальне формування творчого стилю мислення пов'язане із створенням принципово нової моделі навчальної діяльності, здатної розвивати творчі потенціали і формувати творчу особистість. Ми виходили з припущення про те, що формуванню творчого мислення студентів у найбільшій мірі сприяє організація 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» [110, 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 [78, 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 [19, 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 [19, 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 навчас не просто знати, запам'ятовувати, але навчас 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» [73, 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» [73, 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 [73, 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 [73, 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 [73, 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 [73, с. 67].

Інше рішення проблеми формування творчого мислення пропонується алгоритмічним підходом 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 когнітивизм. 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 [103, 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 начальному 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 [103, 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 способом 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) [56]. 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 [103, 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 [19, 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 [73, с. 17].

Система освіти орієнтує студентів на засвоєння тих ідей, які вже сформувалися 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 мислення 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. [110, 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 [73, 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 [73, с. 29].

В дослідженні Л. Лузіної було перевірено і підтверджено досвідом також положення: навчальний процес є продуктивним лише в тому випадку, якщо здійснюється з урахуванням індивідуального стилю мислення і діяльності кожного студента [73, с. 54]. Взявши за основу такий підхід, ми перевірили це положення щодо розвитку творчого мислення студентів.

У результаті нашого дослідження ми дійшли висновку, що творчому мисленню відповідає лише активно-творчий тип засвоєння знань. Виходячи з цього, нами був запропонований і впроваджений у практику принципово новий підхід до вивчення педагогічних дисциплін у вищому навчальному закладі: в самому змісті, формах і методах навчання ми заклали ідеї пошуку шляхів до нешаблонного, творчого мислення, його оригінальності і незалежності.

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Н. І. Лазаренко

На сучасному етапі розвитку суспільства наукова спільнота постає перед необхідністю реформування вищої освіти, що передбачає виховання особистості, здатної проектувати освітній простір стосовно потреб суспільства і держави. Відповідно до цих вимог професійна підготовка у вищих навчальних закладах потребує оновлення змісту освіти та технологічного забезпечення з метою створення оптимальних умов для розвитку особистості фахівця, здатного до свідомого прийняття оптимальних рішень в інтересах суспільства, вміння орієнтуватися у просторі професійних знань та технологій.

Вітчизняні науковці акцентують увагу на ролі університетської освіти, яка, на їх думку, потребує суттєвих змін, або навіть «... нової освітньої моделі, котра відповідала б реаліям постіндустріального суспільства, тим глобальним змінам в усіх сферах життя, що викликані сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, стрімкими інтеграційними процесами в світі» [118, с.5]. Це пов'язано з тим, що «вища школа створює такий осередок освіти, науки та культури у суспільстві, де не тільки відбувається передача знань, умінь та навичок молодому поколінню, формується світогляд, поведінка, але й закладається доля кожного випускника та майбутнього суспільства» [118, с.6]. Тому особливого значення набуває створення у педагогічних університетах освітнього середовища, здатного до вирішення таких проблем.

Педагогічний університет є головним суб'єктом, здатним трансформувати теорію на рівень реалій практики, оскільки він слугує мобільною з'єднувальною ланкою між наукою і практикою, тобто акумулює в собі одночасно потенціал як наукової, так й практичної професійної діяльності. Саме ця позиція покладена нами в основу забезпечення продуктивності процесу переходу на компетентнісну професійну освіту у педагогічному вищому навчальному закладі. Її сутність у літературі визначається таким чином: загальна логіка переходу, розроблена в фундаментальних дослідженнях, неодмінно має бути адаптована до конкретних умов

безпосередніми учасниками педагогічного процесу, що і визначить суб'єктність їх позиції у всіх інноваційних реформаціях [130, с. 5-11]. Слідування цій логіці вимагає створення специфічного освітнього середовища педагогічного університету, здатного вирішити професійні проблеми на основі інформатизації освітньо-виховного процесу.

Розвиток наукової проблеми інформатизації освіти в Україні пов'язаний з іменами таких видатних науковців і організаторів освіти й науки, як В. Биков, Р. Гуревич, М. Згуровський, М. Кадемія, В. Кремень, В. Луговий, Ю. Машбиць, С. Ніколаєнко, Є. Полат, С. Сисоєва, П. Галанчук, М. Шкіль та ін.

Аналіз наукової літератури дозволив нам виокремити основні тенденції, пов'язані з розвитком університетської освіти, серед них акцентуємо увагу на тих, які, на нашу думку, є безпосереднім орієнтиром щодо зміни організації та побудови й здійснення освітнього процесу в закладах вищої освіти, зокрема в університетах. «Перша з них посилює процес глобалізації, взаємозв'язку, взаємозалежності між світовими державами. Друга спрямована на формування сприятливих умов для розвитку національних тенденцій і кожної особистості зокрема. З урахуванням вищенаведеного, стратегічними пріоритетами розвитку української системи вищої освіти є такі: функціонування і реформування національної системи освіти на основі принципів демократії, пріоритету гуманістичних та духовних цінностей; модернізація вищої освіти на основі національних традицій та культури; побудова національної системи освіти на засадах основних принципів філософії людиноцентризму; втілення у національній вищій школі принципу «освіта протягом життя» та нових базисних умінь, іноземні мови, технологічна культура, підприємництво, соціальні відносини; реорганізація структури вищої освіти та створення навчальних закладів «нового покоління» з урахуванням регіональних потреб держави; інтеграція освіти, науки та інновацій як сучасна модель діяльності вищого навчального закладу «нового типу» [118, с.87].

Реалізація визначених вище завдань у межах освітнього середовища педагогічного університету можлива за умови посилення інтегративних процесів, забезпечення цілісності, узгодженої взаємодії всіх складових освітньої системи (цілісного

освітнього простору). Важливою умовою успішності зазначеного процесу є реальне включення майбутніх фахівців до імплементації теоретичних основ та моделей компетентнісної освіти в систему роботи вищого навчального закладу, а відтак, і у власну практику професійної діяльності, забезпечуючи позицію викладача як суб'єкта реформаційних процесів, який приймає зміни, усвідомлює їх логіку, готовий до модернізації власної концепції та технології діяльності [130, с. 5-11].

Важливим для створення освітнього середовища інформаційного типу є забезпечення в освітній діяльності вищого педагогічного навчального закладу інтегрованого підходу щодо педагогічної, психологічної, соціологічної підготовки та розробки, теоретичного обґрунтування та реалізації загальної логіки (а відтак і структурно-функціональної моделі) поетапного переходу на стандарти компетентнісної освіти, комплексного нарощування інноваційного потенціалу освітнього простору вищого навчального закладу, активізуючи позиції студента та викладача не лише як головних суб'єктів педагогічного процесу, а і всієї системи інноваційних змін [130, с. 5-11].

В умовах інформаційного суспільства здійснюється процес трансформації університетів у Smart-університети («розумні» університети) [13], які перетворюються із замкнутої професійної системи на відкриту, що не лише змінює форми своєї діяльності, а й відкривається для інших зовнішніх середовищ, створюючи додаткові стимули для свого розвитку. Концептуальною основою діяльності Smart-університету є наявність великої кількості джерел навчальної інформації, максимального різноманіття мультимедійних ресурсів, які здатні вибудовуватися і налаштовуватися індивідуально під кожного студента, його потреби і рівень. Віртуальні бібліотеки, електронні книги, соціальні мережі, засоби миттєвого обміну повідомленнями, мобільні телефони та планшетні персональні комп'ютери створюють для сучасного студента нове інформаційне середовище, у якому він має вміння орієнтуватися і використовувати його не лише для розваг, а для ефективного навчання. Саме тому студенту нині потрібно надати не лише фахові знання, а й навчити здійснювати пошук, збирати й опрацьовувати наукову літературу, взаємодіяти між собою і в колективі [13, с. 66].

Як свідчить аналіз наукових досліджень та досвіду роботи університетів [13], найбільш перспективними інфраструктурними рішеннями для вищих навчальних закладів, у літературі визначається організація хмарної інфраструктури (для функціонування комунікаційних сервісів, організації сховища контенту); упровадження стратегії інформатизації ВНЗ за принципами BYOD (Bring Your Own Device – «Принеси свій власний пристрій»), що дозволяє застосування персональних мобільних пристроїв студентів: медіа планшетів, смартфонів, ноутбуків тощо; єдину авторизацію й ідентифікацію користувача в різних каналах і сервісах комунікації, що дозволяє персоніфікувати профіль при використанні інформаційних електронних ресурсів з різним типом доступу (наскрізна організація) [13, с. 66].

Базовим для нашого дослідження є поняття «інформатизація освіти», зупинимось на ньому. Науковий пошук, проведений вітчизняними науковцями (С. Сисоєва, Н. Батечко), доводить, що поняття «інформатизація освіти» у найзагальнішому сенсі використовується для означення підготовки людини до повноцінного життя в інформаційному суспільстві, підвищення ефективності навчального процесу завдяки розширенню обсягів інформації й вдосконаленню методів маніпулювання нею, а також набуття користувачами досвіду застосування інформаційних технологій в особистій професійній діяльності. Використання у навчально-виховному процесі сучасних технічних засобів навчання, зокрема комп'ютерної техніки, з метою раціонального й інтенсивного комплексного процесу формування знань, умінь і навичок передачі та переробки інформації, нині здійснюється на основі аналізу інтегрованих баз даних і знань про об'єкт навчання, дослідження або їхнє використання для виконання конкретних завдань. У психолого-педагогічній літературі щодо визначення інформатизації освіти використовується поняття «інформаційно-навчальне середовище», котре зустрічається в різних варіантах, а саме: «комп'ютерне середовище» (О. Коротков), «інноваційно-розвиваюче середовище» (Л. Ващенко), «єдине освітнє інформаційне середовище» (В. Носков), «інформаційно-навчальне середовище» (С. Гончаренко), «комп'ютерне навчально-розвивальне середовище» [118, с. 206-208].

Показовим щодо предмету нашого дослідження є те, що видатні науковці у цій галузі (В. Биков) називають інформатизацію освіти справжньою революцією в освіті, оскільки функціонування освітньої галузі спрямовано не просто на формування носія знань, а насамперед, творчої особистості, яка вміє застосовувати набуті знання і вміння, працювати з інформаційними ресурсами для успішної діяльності у будь-якій сфері суспільного життя, власне – для інноваційного розвитку суспільства. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій докорінно змінює роль і місце педагога та студента в навчальному процесі, сприяє реалізації індивідуального підходу в навчанні – того, чого ще так бракує. У такій моделі викладач перестає бути просто «ретранслятором» знань, а є співторцем сучасних, позбавлених повчальності й проповідництва, технологій навчання. Інформатизація і комп'ютеризація освітньої галузі є одним з найскладніших і найважливіших завдань сучасності [10].

Під інформатизацією освіти, на думку В. Бикова, розуміється сукупність взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб (інших потреб, що пов'язані із впровадженням методів і засобів інформаційно-комунікаційних технологій – ІКТ) учасників навчально-виховного процесу, а також тих, хто цим процесом керує та його забезпечує (у тому числі здійснює його науково-методичний супровід і розвиток) [10].

Ця думка набуває свого розвитку в працях вітчизняних науковців (Р. Гуревич, М. Козяр, М. Кадемія), у яких зазначається, що створення єдиного освітнього інформаційного середовища сприяє розвитку навчальної, педагогічної, управлінської й обслуговуючої діяльності навчального закладу, в якій провідну роль відіграють інформаційно-комунікаційні технології, що дозволяють підвищити якість і доступність навчального процесу. Крім того, це розвиває здібності студентів, задовольняє їх потреби і готує до майбутнього самостійного життя [53, с. 155].

Інформатизація освіти, на думку В. Бикова, є більш широким поняттям, ніж комп'ютеризація освіти, а процес інформатизації освіти включає її комп'ютеризацію. Поняття інформатизації освіти

пов'язується із широким впровадженням в систему освіти методів і засобів ІКТ, створенням на цій основі комп'ютерно орієнтованого інформаційно-комунікаційного середовища, з наповненням цього середовища електронними науковими, освітніми та управлінськими інформаційними ресурсами, з наданням можливостей суб'єктам освітнього процесу здійснювати доступ до ресурсів середовища, використовувати його засоби і сервіси при розв'язуванні різних завдань. У свою чергу поняття «комп'ютеризація освіти» пов'язується з оснащенням структурних елементів системи освіти на усіх її організаційних рівнях (навчально-виховних закладів, наукових та науково-методичних установ, управлінських структур та ін.) комп'ютерними засобами (персональними комп'ютерами, мультимедійними засобами, спеціальними серверами, засобами організації локальних і корпоративних мереж, їх під'єднання до мережі інтернет та ін.), із створенням в системі освіти комп'ютерно орієнтованої інформаційно-комунікаційної платформи інформатизації освіти, з формуванням її загальносистемних програмно-апаратних складових, із забезпеченням можливості їх експлуатації, обслуговування, модернізації, оновлення і розвитку [10].

Можемо зробити висновок, що інформатизація освіти – упорядкована сукупність взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих і управлінських процесів, спрямованих на задоволення інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб, що пов'язані з можливостями методів і засобів інформаційних та комунікаційних технологій учасників навчально-виховного процесу, а також тих, хто цим процесом керує та його забезпечує.

Відповідно до основних положень Концепції Національної програми інформатизації [66] інформатизація освіти спрямовується на формування та розвиток інтелектуального потенціалу нації, удосконалення форм і змісту навчального процесу, впровадження комп'ютерних методів навчання та тестування, що дасть можливість вирішувати проблеми освіти на вищому рівні з урахуванням світових вимог. Серед них – індивідуалізація навчання, організація систематичного контролю знань, можливість враховувати психофізіологічні особливості кожної людини тощо.

Результатами інформатизації освіти мають бути: розвиток інформаційної культури людини (комп'ютерної освіченості); розвиток змісту, методів і засобів навчання до рівня світових стандартів; скорочення терміну та підвищення якості навчання і тренування на всіх рівнях підготовки кадрів; інтеграція навчальної, дослідницької та виробничої діяльності; удосконалення управління освітою; кадрове забезпечення усіх напрямів інформатизації України шляхом спеціалізації підготовки відповідних фахівців [66].

У науковій літературі одночасно використовуються синонімічні поняття, що тісно пов'язані з поняттям «нові інформаційні технології навчання», такі як «сучасні інформаційні технології навчання», «інформативні технології освіти», «технології комп'ютерною навчання», «ЕКСЗТН – електронно-комунікативні системи, засоби і технології навчання» тощо. Це свідчить про те, що термінологія інформаційних технологій навчання і відповідні поняття ще не усталилися. Розкриття поняття «інформаційні технології в освіті» ми почнемо з понять «інформатизація суспільства» та «інформатизація освіти», тому що нові інформаційні технології є рушійною силою цих процесів [90, с. 164-165].

Базовим щодо інформаційного освітнього середовища є поняття інформаційне суспільство, що було вперше представлене в «Декларації принципів», яка була прийнята в 2003 р. в Женеві на Всесвітній зустрічі на вищому рівні з питань інформаційного суспільства, в якому брала участь Україна. У Декларації, зокрема, говориться, що інформаційне суспільство – це таке суспільство, в якому кожний мав би змогу створювати інформацію і знання, мати до них доступ, користуватися й обмінюватися ними з тим, щоб дати окремим особам, громадянам і народам можливість повною мірою реалізувати свій потенціал [38, с. 363].

Рух людства до інформаційного суспільства зафіксовано в ряді міжнародних актів, у тому числі в Окинавській хартії глобального інформаційного суспільства, до якої Україна приєдналася в серпні 2000 року [100]. В цьому ж році ЮНЕСКО заснувала Програму «Інформація для всіх». Програма є міжнародною декларацією інформаційного суспільства, вона орієнтована на людину, на розвиток її потенціалу, ресурсів, навичок і знань. У Програмі представлені шляхи подолання розриву між «інформаційно

бідними» і «інформаційно багатими» країнами, закріплений гарантований вільний доступ кожному громадянину планети до скарбів світової культури, інформації, знань [100].

У червні 2007 року в німецькому місті Кронберг експерти країн-членів ЮНЕСКО обговорювали перспективи освіти на найближчі 25 років та визначили стратегічні напрямки вдосконалення процесів набуття та передачі знань, а також прийшли до загального висновку щодо змін в концепції «стандартів знання» [67]. Сутність їх полягає у тому, що поступово буде знижуватися значимість надбання фактографічних знань, у той же час пріоритетами стануть: вміння розумітися у складних системах, творчо використовувати необхідну інформацію, здатність навчатися протягом усього життя. У нових умовах суттєво зміниться роль викладача, а саме його діяльність у якості трансформатора знань зменшиться, тоді як зросте значення його діяльності в якості методиста, консультанта та наставника, з'явиться необхідність безперервного професійного саморозвитку всіх викладачів, високого рівня їхньої інформаційної компетентності. Студенти будуть відігравати більш помітну роль у процесах набуття та обміну знаннями; зросте потреба у вільно розповсюджуваних програмних продуктах з відкритим кодом доступу. Цей документ отримав назву «Кронбергська декларація про майбутнє процесів набуття та передачі знань» [67].

Цей документ є важливим для розуміння сутності феномену «інформаційне суспільство» як комплексного поняття, що складається з множини різноманітних аспектів політичної, соціальної, економічної та гуманітарної природи, якому властива висока динаміка розвитку. Суть концепції інформаційного суспільства полягає в тому, що першочергового значення набувають не стільки знання та інформація, скільки інтелектуальний потенціал людини, її можливості творчо скористатися ними.

Характерними рисами інформаційного суспільства є такі: формування єдиного інформаційно-комунікаційного простору України як частини світового інформаційного простору; становлення і домінування в різних сферах діяльності інформаційно-комунікаційних технологій; створення та розвиток ринку інформатизації знань; підвищення рівня освіти [53, с. 150]. У

науковій літературі визначені також такі цілі інформатизації суспільства: підвищення якості освіти через впровадження та використання сучасних ІКТ у навчальний процес; забезпечення доступу до знань та баз даних для кожного члена суспільства; розвиток інтелектуальних і творчих здібностей на базі індивідуалізації освіти; забезпечення випереджувального навчання фахівців [53, с. 150].

Необхідною умовою інформатизації освіти науковцями (Р. Гуревич, М. Козяр, М. Кадемія) визначається застосування комп'ютерних технологій у навчанні. Нині пріоритетом для розвитку системи освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують доступ до мережі високоякісних баз даних, розширюють можливості студентів щодо сприйняття складної інформації. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій відбувається шляхом створення індивідуальних модульних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб, використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій, упровадження гнучких технологій дистанційної освіти, видання електронних підручників тощо. Всебічно підтримується використання комп'ютерних технологій у системі оцінки знань, дистанційної освіти, сприяє забезпеченню навчальних закладів комп'ютерами, побудови міжвузівських інформаційно-освітніх мереж і т. ін. [53, с. 150].

Результатом інформатизації освітнього середовища вважається інформаційна компетентність [127], котра трактується як якісний показник діяльності фахівця, що забезпечує ефективний пошук, структурування інформації, її адаптацію до особливостей педагогічного процесу і дидактичних вимог, формулювання навчальної проблеми різними інформаційно-комунікативними способами, кваліфіковану роботу інформаційними ресурсами, професійними інструментами, готовими програмно-методичними комплексами, що дозволяють проектувати рішення педагогічних проблем і практичних завдань, використання автоматизованих робочих місць науково-педагогічного працівника в освітньому процесі; регулярну самостійну пізнавальну діяльність, готовність до здійснення дистанційної освітньої діяльності, використання комп'ютерних і мульти- медійних технологій, цифрових освітніх

ресурсів в освітньому процесі, ведення документації навчального закладу на електронних носіях [127].

Інформаційну компетентність можна розглядати як право будь-якого громадянина інформаційного суспільства до вільного доступу не тільки до інформації, що не є таємницею, але й бути здатним опублікувати і розголосити власну інформацію, право вільного вибору джерела, провайдера, формату, програми та технології інформації, а також право мати знання щодо виробництва, передачі, поширення, використання, копіювання, знищення всієї доступної йому інформації, включаючи і його власну інформацію [127]. До завдань розвитку інформаційної компетентності фахівця входить: збагачення вміннями та навиками в галузі інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій; формування та розвиток комунікативних, інтелектуальних здібностей; реалізація інтерактивного діалогу в єдиному інформаційному просторі.

У науковій літературі використовується також поняття «інформаційна культура», необхідне для розуміння сутності проблеми інформатизації освітнього процесу педагогічного університету. Ми керувалися наступним підходом до розуміння його сутності: «оволодіння інформаційною культурою – це шлях універсалізації якостей людини, що сприяє реальному розумінню людини самої себе, свого місця і своєї ролі. Велике значення у формуванні інформаційної культури відіграє освіта, мета якої полягає у формуванні фахівця інформаційного співтовариства, виробляючи в нього навички та вміння диференціації інформації, виділення значущої інформації, вироблення критеріїв її оцінки та використання» [118, с. 211].

Сутність педагогічного процесу вузу складає динамічна креативність трьох взаємозалежних систем, таких як «педагог», «освітнє середовище», «група студентів (студент)», які розглядаються у даному контексті як мікросистеми загальної системи «педагогічний процес», що є, у свою чергу, мікросистемою загальної системи «освітній процес вузу» [7, с. 6].

Ми також поділяємо думку науковців про те [7], що освітнє середовище становить інтегрально-креативну систему, яка знаходиться у полі культури цивілізації. Знання у цьому підході – це сконцентровані продукти творчості, які також знаходяться у полі

культури цивілізації. Поле культури постійно поповнюється. Студенти, як представники майбутнього цивілізації, кожний із власною внутрішньою моделлю зовнішнього світу, мають пізнати накопичене цивілізаційне знання. Педагог поєднує поле культури цивілізації та освітнє середовище. Мова йде у цьому підході про педагогічне олюднення об'єктивного знання для передачі його майбутнім фахівцям, тобто наповнення навчального процесу життєвою енергією. Тому акцент робиться на особистості педагога та його здатності до педагогічної творчості. У цьому підході актуальними є три основні блоки: *знання* (виділене з поля культури суспільства), *студент* (сприймає знання для власного професійного становлення), *педагог* (сприймає знання з поля культури суспільства, моделює та транслює його студентам).

Основними завданнями створення та розвитку середовища у професійній педагогіці визначаються такі: задоволення індивідуальних освітніх потреб студентів через підвищення рівня підготовки в галузі ІКТ; створення єдиного інформаційного простору через інтеграцію розрізнених підрозділів і служб; динамічне поєднання всіх комунікаційних засобів завдяки універсальним формам зберігання, обробки і передавання інформації; розвиток матеріально-технічної та навчально-методичної баз навчальних закладів; удосконалення системи інформаційного і методичного забезпечення в управлінні навчальними закладами [53, с. 151].

Важливими для нашого дослідження є також визначені в літературі можливі результати у межах створення інформаційного освітнього середовища. До них відносяться такі: інтеграція наявних інформаційних ресурсів і на цій основі відпрацювання єдиної політики найбільш раціонального використання інформаційних засобів, розв'язання проблеми підготовки педагогічних управлінських кадрів системи освіти до впровадження ІКТ у професійну діяльність; оптимальне, раціональне використання всіх видів ресурсів, включаючи матеріальні та інформаційні; розв'язання актуальної для системи освіти проблеми інформаційного забезпечення; узагальнення і розповсюдження кращого педагогічного досвіду та нових освітніх технологій; удосконалення механізмів управління системою неперервної освіти [53, с. 151].

До результатів інформатизації освітнього середовища педагогічного університету В. Биков відносить також те, що інформатизація освіти передбачає і каталізує загальні процеси розвитку суспільства і освіти. При цьому, суттєвих специфічних рис набувають основні складові систем навчання, виховання і освіти: зміст освіти, методи, засоби та технології навчання і виховання, організація систем навчання і освіти, головні ресурси цих систем: інформаційні, матеріально-технічні та енергетичні. Суттєвих змін потребують і набувають системи управління і законодавчо-правове й нормативне забезпечення процесу інформатизації освіти [10].

Отже, на думку автора, проникнення ІКТ у навчальний процес створює передумови для кардинального оновлення як змістово-цільових, так і технологічних сторін навчання, що проявляється у суттєвому збагаченні системи дидактичних прийомів, засобів навчання і на цій основі формуванні нетрадиційних педагогічних технологій, заснованих на використанні комп'ютерів [10].

Ефективність єдиного інформаційного освітнього середовища, як стверджують науковці, передбачає забезпечення таких функцій: 1) інформаційної, що надає відкритий доступ до інформації, створює умови для інформаційного обміну; 2) інтерактивної, що сприяє реалізації внутрішньосистемних зв'язків; 3) комунікаційної, що дає змогу підтримувати зв'язки «всередині», а також із «зовнішнім» інформаційним простором; 4) координаційної, тобто надання можливості фіксувати та представляти у взаємозв'язку зміст, адресований різним суб'єктам; 5) розвивальної – що забезпечує розвиток інтелекту, особистих творчих рис; формування інформаційної культури; професійно-орієнтувальної, спрямованої на профіль майбутньої професійної діяльності [53, с.156].

У сучасних умовах інтеграції вищої освіти у Європейський освітній простір виникає потреба у впровадженні принципово нових педагогічних технологій, що повною мірою відповідають новим задачам навчання студентів. Доцільність проблеми педагогічних технологій більшість сучасних науковців пов'язують з тим, що її дослідження пропонує шляхи розв'язання багатьох назрілих суперечностей сучасної освіти. До них у першу чергу відносять протиріччя між: пасивно-споглядальними і активно-перетворюючими видами навчальної діяльності; психологічним

комфортом і дискомфортом; стимуляцією і мотивацією учіння; індивідуальним розвитком і стандартами навчання; суб'єкт-суб'єктними та суб'єкт-об'єктними відносинами [101, с.3]. Серед найсучасніших освітніх технологій, що набули поширення в розвинутих країнах світу, є дистанційні технології навчання, що підтримують і забезпечують дистанційну освіту. Сутність цих технологій автори визначають дещо по-різному, але їх можна звести до таких положень: 1) навчання, яке ґрунтується на трьох складових: відкрите навчання, комп'ютерне навчання, активне спілкування викладача і студентів; 2) навчання, де знання «дістаються» студенту; 3) форма неперервної освіти, котра покликана реалізувати права людини на освіту й одержання інформації; 4) комплекс освітніх послуг, що можуть надаватися студентам в країні і за кордоном за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, котре базується на засобах обміну навчальною інформацією на відстані; 5) універсальна форма навчання, що створює умови щодо вільного вибору змісту навчання, викладачів, закладу освіти і адаптована щодо базового рівня підготовки [101, с. 163].

Ефективне інформаційно забезпечене освітнє середовище педагогічного університету включає три види навчання, що визначаються у сучасній педагогічній науці: «традиційне навчання», «дистанційне навчання» та «е-навчання». Так, дистанційне навчання розглядають як форму навчання, у процесі якої одержання освітніх послуг здійснюється на відстані без відвідування вищих навчальних закладів з використанням засобів інформаційних технологій. На думку науковців, е-навчання – це інтерактивне навчання, під час якого навчальний матеріал доступний у діалоговому режимі і яке забезпечує автоматичний зворотній зв'язок з навчальною діяльністю студента. У терміні «е-навчання» (з англ. *e-learning*, *electronic learning* – навчання з використанням електронних навчальних матеріалів) підкреслюється електронний вид навчальних матеріалів і можливість електронного обміну між викладачем і студентом, а також між студентами, що характерно для інформаційних освітніх технологій, на відміну від навчальних матеріалів на паперових носіях інформації, що передаються звичайною поштою [118, с.208-209].

Розглянемо детальніше саме «дистанційне навчання». Масштабним нововведенням у світову систему освіти називає дистанційне навчання А. Хуторський. У зв'язку з інтенсивним розвитком інформаційних технологій виникає необхідність перегляду існуючих підходів до освіти людей, які будуть жити у системі знань та діяльності, що суттєво відрізняється від сучасних. Зміна традиційної моделі взаємодії «викладач – студент» призвело до того, що з'явилися очні та дистанційні суб'єкти навчального процесу з новими функціями, які потребують відповідних умов реалізації, – «дистанційний викладач», «дистанційний студент», «локальний координатор», «модератор» та ін. [140, с.2 29].

Існує декілька підходів до розуміння сутності самого поняття «дистанційне навчання». Перший зводиться до того, що під дистанційним навчанням розуміється обмін інформацією між педагогом й учнем за допомогою електронних мереж або інших засобів телекомунікацій. Студенту надається роль отримувача певного інформаційного змісту й системи завдань з його засвоєння. Результати його роботи надсилаються потім назад педагогу, який оцінює якість та рівень засвоєння матеріалу. Під знаннями у цьому випадку розуміється інформація, а особистий досвід студентів та їх діяльність з конструювання знань не зреалізуються. Відповідно до іншого підходу, запропонованого А. Хуторським, дистанційне навчання – це система, у якій домінантою виступає особиста продуктивна діяльність студента, що вибудовується за допомогою сучасних засобів телекомунікацій. Цей підхід передбачає інтеграцію інформаційних та педагогічних технологій, що забезпечують інтерактивність взаємодії суб'єктів освіти та продуктивність навчального процесу. Обмін та пересилка інформації відіграють у цьому випадку роль допоміжного середовища для організації продуктивної освітньої діяльності студентів. Паралельно зі створенням студентами освітнього продукту відбувається їх внутрішнє освітнє прирощення. Особистий, креативний та телекомунікативний характер освіти – головні риси дистанційного навчання даного типу [140, с.229].

У процесі нашого дослідження ми додержувалися розуміння сутності поняття «дистанційне навчання», а саме, під дистанційним навчанням розуміється навчання за допомогою засобів телекомунікацій, під час якого суб'єкти та об'єкти освіти, маючи

просторову та часову віддаленість, беруть участь у навчальному процесі, спрямованому на створення освітніх продуктів та відповідних внутрішніх природжень суб'єктів освіти [140, с.230]. До переваг такого підходу можна віднести: оперативні (швидкий зворотний зв'язок); інформаційні (доступність віддалених освітніх масивів); комунікаційні (оперативність взаємодії учасників навчання); педагогічні (велика мотивація та інтерактивність навчання); психологічні (більш комфортні умови для самовиявлення, зняття психологічних бар'єрів очного спілкування); економічні (зменшення витрат за рахунок транспорту, утримання приміщення; ергономічні (можливість індивідуального графіку та темпу навчання) [140, с. 232].

Ефективність дистанційного навчання залежить від дотримання таких принципів:

1) створення студентами освітньої (дистанційної) продукції у певних освітніх галузях;

2) відповідності зовнішнього освітнього продукту студента його внутрішнім особистим природженням;

3) пріоритету діяльнісного змісту щодо інформаційного;

4) креативного характеру навчальної діяльності;

5) індивідуальної освітньої траєкторії студентів у відкритому освітньому просторі;

6) відповідності освітніх процедур телекомунікаційним формам і технологіям;

7) відкритої комунікації відносно створюваної студентом освітньої (дистанційної) продукції;

8) пріоритету діяльнісних критеріїв оцінки результатів дистанційного навчання щодо інформаційного [140, с.233-235].

Як свідчить досвід, результативність дистанційного навчання залежить також від різноманіття форм його здійснення, яке можна забезпечити зміною характеристики творчого продукту (нова форма тексту або нова форма представленої інформації). У нашому дослідженні були використані авторські (А. Хуторський) форми: *дистанційні евристичні олімпіади; дистанційні проекти* креативного типу; *дистанційні курси; конкурси* на звання кращого дистанційного викладача, студента, університету; *наукові дослідження* у галузі дистанційної освіти.

Таким чином, актуальним напрямом подальшої роботи є дослідження системи освіти як об'єкта інформатизації, аналіз сучасного стану застосування засобів ІКТ в освіті, розроблення рекомендацій щодо підвищення ефективності використання засобів ІКТ в закладах і установах освіти України, теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних принципів використання елементів мережевих технологій в освітній діяльності. Інтеграція інформаційних та педагогічних технологій забезпечує інтерактивність взаємодії суб'єктів освіти та продуктивність навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. 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.
2. 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.
3. Афанасьева Т. П. Поддержка деятельности образовательных учреждений муниципальной методической службой / Т.П. Афанасьева, Н. В. Немова. – М. : АПК и ПРО, 2004. – 131 с.
4. Байденко В. И. Модернизация профессионального образования: современный этап / В. И. Байденко, Джерри Ван Зантворт. – М. : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 674 с.
5. 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.
6. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти /Г.О. Балл // Освіта і управління.– 1997.– Т.1. Ч.2.– 1997. – С.21-36.
7. 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.
8. Безюлёва Г. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов : [монография] / Галина Валентиновна Безюлёва. – М. : НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 320 с.
9. Белкин А.С. Педагогическая компетентность : учебное пособие / А.С. Белкин, В.В.Нестеров.– Екатеринбург, 2003.– 188 с.
10. 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>.
11. Блинов В.М. Реформа профессионально-педагогической подготовки современного европейского учителя / В.М.Блинов //

- Проблемы современного образования. – № 4. – 2012. – С.99-107:
Электронный ресурс : Режим доступа: <http://www.pmedu.ru>
12. Босенко В.А. Воспитать воспитателя / Босенко В.А. – К.: Лыбидь, 1990. – 322 с.
13. Буйницька О.П., Грицеляк Б.І. Студент в інформаційно-освітньому середовищі сучасного університету // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. – Том 36, № 4.- С. 66 – 82.
14. Бургин М.С. Аксиологические аспекты научных теорий / М.С. Бургин, В.И. Кузнецов. – К.: Наук. Думка, 1991. – 183 с.
15. Бургин М.С. Понятия и функции методологии педагогики / М.С. Бургин // Сов. педагогика. – 1990. – №10. – С. 74-77
16. Вахромов Е. Психология новой эры: компетентность или беспомощность / Е. Вахромов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psy.1september.ru/article.php?ID=200104711>
17. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
18. 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
19. Вербицкий А. А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 12-22.
20. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный поход/ А.А. Вербицкий.– М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
21. 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.
22. 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.
23. 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.

24. 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.
25. Галузяк В.М. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: Монографія / В.М. Галузяк, К.В. Добровольська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 256 с.
26. 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.
27. Горб В.Г. Основная образовательная программа вуза: проблемы и решения / В.Г. Горб //Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004.– № 2. – С. 22-31.
28. Грачева В.Г. Развитие высшего педагогического образования в Западной Европе на современном этапе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 Волгоград, 2007. – 186 с.
29. 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.
30. 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
31. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія / За ред. Н.Г.Ничкало.– Хмельницький: ТУП, 2002.– 334 с.
32. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
33. 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.
34. Дубасенюк О.А. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – 114 с.

35. Дьюи Дж. Демократия и образование: пер. с англ. / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
36. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві.– Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. – 536 с.
37. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. - 2005. - №8. – С.26-44.
38. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
39. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
40. Закон України «Про вищу освіту»: [науково-практичний коментар] / [за заг. ред. В. Кременя]. – К., 2002. – 159 с.
41. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради України. – 1996. – № 21. – С. 253–279.
42. Зарубин В. Г. Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий / Под ред. В.Г. Зарубина, Л.А. Громовой. – СПб., 2007. – 159 с.
43. 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.
44. 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.
45. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
46. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы», Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rc.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya_1_sod.pdf

47. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34–42.
48. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Университетская книга: Логос, 2009. – 384 с.
49. Ильин Е.Н. Путь к ученику / Е. Н. Ильин. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с.
50. Ильин Е.Н. Рождение урока / Е.Н. Ильин. – М.: Педагогика, 1986. – 175 с.
51. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М.: Педагогика, 1998. – 178 с.
52. Исаев В.А. Образование взрослых: компетентностный подход: монография / В.А.Исаев. – Великий Новгород, 2005. – 50 с.
53. 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.
54. 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.
55. 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.
56. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках/ М.В.Кларин.– М.: Изд-во «Арена», 1994.–222 с.
57. 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>.
58. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека / Л. Н. Коган. – М. : Мысль, 1984. – 252 с.
59. 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.

60. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения/ Я.А. Коменский. – М.: Гос. учебно-педагогическое изд-во Мин. просв.РСФСР, 1955. – 474 с.
61. 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.
62. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики : [монографія] / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.; [під заг ред. О. В. Овчарук]. – К. : К. І. С., 2004. – 112 с.
63. 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.
64. 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.
65. 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>
66. Концепція національної програми інформатизації // Голос України. – 1998. – 7 квітня – С. 10.
67. Кронбергская декларация про майбутнє процесів придбання та передачі знань [Електронний ресурс] // Інформаційно-просвітницький портал. – Режим доступу : <http://www.eduhmao.ru/info/8/6428>. – Заголовок з екрану.
68. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников: кн. для учителей и кл. рук. / В. А. Крутецкий. – Москва : Просвещение, 1976. – 303 с.
69. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
70. Ларионова О. Компетентность – основа контекстного обучения / О. Ларионова // Высшее образование в России. – 2005. – №10. – С. 118–122.

71. Леонтьев А. Н. О некоторых психологических вопросах сознательности учения / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по педагогической психологии. – М: Междун. педагог. академия, 1995. – С. 5 – 23
72. Луговой В. Європейська концепція у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні компетентнісного підходу / В. Луговой // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 5–10.
73. Лузина Л. М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе / Л. М. Лузина. – Ташкент : ФАН, 1986. – 95 с.
74. 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. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psyjournals.ru/psyedu/2015/n5/margolis.shtml>; doi:10.17759/pse.2015200505.
75. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 312 с.
76. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К. Маркова. – М: Просвещение, 1993. – 192 с.
77. Матюшкин Ю.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 207 с.
78. Махмутов М. И. Проблемное обучение : основные вопросы теории. / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 368 с.
79. Мижериков В.А. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко.– М., 2002.– 268с.
80. 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). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://naukovedenie.ru/PDF/53PVN315.pdf>
81. Мясищев В.Н. О связи склонностей и способностей / В.Н. Мясищев // Склонности и способности/ под ред. В.Н. Мясищева. – Л.: изд-во Ленингр. ун-та, 1962. – С. 3-14

82. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта: Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. – №26. – 24 квітня – 1 травня 2002 р. – С. 2–4.
83. Никандров Н. Д. Модернизация и Российская академия образования / Н. Д. Никандров // Высшее образование сегодня. – 2002. – №3. – С. 10-11.
84. 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.
85. Новий тлумачний словник української мови : (у трьох томах) : том 1, А–К / укладачі: В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. – Київ: Аконіт, 2006. – 926 с.
86. Овчарук О. В. Компетентісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
87. 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.
88. 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.
89. 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>
90. 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.
91. 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.
92. Педагогика для всех: Афоризмы и мысли. – Минск: Нар. асвета, 1984. – 183 с.

93. 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.
94. 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.
95. Петкова И. Подготовка и квалификация на българския учител / И.Петкова – София, 2013.
96. 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).
97. Платонов К.К. О знаниях, навыках и умениях / К.К. Платонов // Сов. педагогика. – 1963. – №11. – С. 98-103
98. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
99. 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. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
100. Програма ЮНЕСКО «Інформація для всіх» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ifap.ru/ofdocs/unesco/program.htm>. – Заголовок з екрану.
101. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічні технології : Навч. посібник. / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Харків : Колегіум, 2005. – 224 с.
102. Професійна освіта. Словник: навч. посібник / уклад.: С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. – К., 2000. – 381 с.
103. 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.
104. Психология. Словарь /Под общ. ред. А. В. Петровского, М.Г. Ярошевского.– 2-е изд., испр. и доп.– М.: Политиздат, 1990.– 494 с.

105. Пуховская Л. П. Профессиональная подготовка учителей в Западной Европе: общность и расхождения [Текст]: монография / Л. П. Пуховская. – К.: Высшая школа, 1997. – 170 с.
106. Пуховська Л. Професія вчителя у світовому освітньому просторі : статистичні характеристики [Електронний ресурс] / Л.Пуховська. – Режим доступу : [http:// osvita.ua / school/manage/ cadre/973/](http://osvita.ua/school/manage/cadre/973/)
107. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М.: «Когито – Центр», 2002. – 396 с.
108. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен ; [пер. с англ.]. – [Изд. 2-е, испр.]. – М. : Когито-Центр, 2001. – 142 с.
109. 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.
110. Рахимов А. З. Сущность творческого мышления учащихся / А. З. Рахимов // Формирование творческого мышления школьников в учебной деятельности. – Уфа, 1985. – С. 15-98 с.
111. Ротенберг В.С. Мозг, обучение, здоровье / В.С.Ротенберг, С.И.Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.
112. 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
113. Савченко К. Ю. Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей засобами моделювання педагогічних ситуацій: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Карина Юрійвна Савченко. – Кривий Ріг, 2012. – 293 с.
114. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума / Ю.А.Самарин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 493 с.
115. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности: учебное пособие / В.Ф. Сафин. – Свердловск, 2006. – 128 с.
116. Селевко Г. К. Современные образовательные технологи / Г.К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
117. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: [монографія]. – Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005.– 404 с.

118. Сисоева С.О. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С.О. Сисоева, 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.
119. 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.
120. Соколова С.В. Формирование педагогической компетентности будущего преподавателя: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.В. Соколова. – Волгоград, 2004. – 20 с.
121. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С. Ю. Степанов. – М.: Наука, 2000. – 174 с.
122. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: Мир книги, 2001. – 104 с.
123. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики / [за заг. ред. В. Кременя]. – К. : К. І. С., 2003. – 296 с.
124. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.
125. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Теплов Б.М. Избранные труды. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – 329 с.
126. Тропина Н. П. Учебный социолингвистический словарь-справочник / Нина Павловна Тропина. – Херсон : Изд-ль Гринь Д. С., 2013. – 150 с.
127. 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>
128. 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.
129. 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.
130. Франчук Т. Й. ВНЗ 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.
131. Фуллан М. Новое понимание реформ в образовании / М. Фуллан. – М.: Просвещение, 2006.
132. Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні: Кн. для вчителя / А. В. Фурман. – К.: Рад. шк., 1991. – 191 с.
133. Хармонизиране на педагогическите квалификации на спеалностите от Факултета по педагогика с Европейската квалификационна рамка / Съст. Т. Попков и Д. Г. Димитров. – Бл., 2010.
134. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : В 2т. : пер. с нем. / Х. Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – 392с.
135. 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.
136. 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.
137. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
138. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
139. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В.Хуторской. – Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
140. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / А.В. Хуторской. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

141. Хьелл Л. Теории личности /Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2013. – 607 с.
142. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения /М.А.Чошанов.– Москва: Народное образование, 1996.– 160с.
143. 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
144. Чудновский В.Э. Актуальные проблемы психологии становления убеждений / В.Э.Чудновский // Вопросы психологии. – 1990. – №5. – С. 40-48
145. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
146. Шадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности /В.Д.Шадриков // Сибирский учитель. – 2007.– №6. – С. 5-15.
147. Шадриков В.Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» / В.Д. Шадриков // Психол. журнал. – 1983. – Т. 4. – № 5. – С. 3-10.
148. Шахов В.І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект / В.І. Шахов. – Вінниця: Едельвейс, 2007. – 383 с.
149. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / Анатолий Николаевич Щукин. – М. : Астрель: АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.
150. Эстонская стратегия непрерывного обучения: Сборник материалов и рекомендаций. – Таллин, 2014. – 19 с.
151. 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.
152. 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.
153. 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>.
154. 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>
155. 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-att1-1-Dutto_EN.doc
156. Feiman-Nemser S. (2001), From Preparation to Practice : Designing a Continuum to Strengthen and Sustaining Teachers. Teachers College Record.
157. Finnish National Board of Education 2007. The Education System in Finland [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.oph.fi>.
158. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.gew-bw.de/Lehrerbildung.html#Section9551>
159. High School. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, 1-4.
160. 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/>
161. Kiymet SELVI Teachers' Competencies [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.international-journal-of-axiology.net>
162. Lehmann G., Nieke W. Zum Kompetenz Modell. 2001. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf>
163. Longman Dictionary of Contemporary English / Pearson Education Limited. – Edinburgh Gate, Harlow, Essex, England, 4th impression, 2007. – 1834 p.
164. OECD. Education at a Glance 2012: OECD Indicators. – Paris: OECD Publishing, 2012. – 567 p.
165. OECD. Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. – Paris: OECD Publishing, 2005.
166. 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 / Finland Teacher Education Success Secret. pdf](http://www.randaedu.com/themes/classic/files/FinlandTeacherEducationSuccessSecret.pdf)
167. Preparing Teachers Around the World. https://www.ets.org/research/policy_research_reports/publications/report/2003/idwd
168. Professional Standards for Teachers. [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.rbkc.gov.uk/pdf/standards_core.pdf
169. 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
170. Stanford University, 2010. [Electronic resource].– Mode of access: <http://www.randaedu.com/randaedu/themes/classic/files/FinlandTeacherEducationSuccessSecret.pdf>.
171. Supporting teacher competence development: for better learning outcomes. [Electronic resource].– Mode of access: http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster_en.htm.
172. 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>.
173. 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.
174. Tuning Education Structures in Europe. General brochure. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu>
175. 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.
176. Warschauer M. Network-based language teaching: Concepts and / ed. M. Warschauer, R. Kern.– N.Y.: Cambridge University Press, 2000.– 240 p.
177. 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.

Галузяк Василь Михайлович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Давидюк Марина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Каплінський Василь Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Лазаренко Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, ректор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Хамська Неліна Болеславівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Холковська Ірина Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукове видання

Акімова Ольга Вікторівна
Галузяк Василь Михайлович
Давидюк Марина Олександрівна
Каплінський Василь Васильович
Лазаренко Наталія Іванівна
Хамська Неліна Болеславівна
Холковська Ірина Леонідівна

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Монографія

Видання здійснене в авторській редакції

Підписано до друку 23.11.16 р.
Формат 60х84/16. Папір офсетний.
Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman.
Умов. друк. арк. 10,1.
Наклад 300 прим. Зам. № 4578.

Віддруковано з оригіналів замовника.
Видавець і виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛТД»
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
<http://www.tvoru.com.ua>