

**Житомирський державний університет
імені Івана Франка**

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
ПРОФЕСІЙНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ В УМОВАХ
ЦІЛЕЖИТТЄВОГО
НАВЧАННЯ**

Монографія

**Житомир
Вид-во Рута
2016**

УДК 378.14.032

ББК 74.03

Т 33

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(протокол № 4 від 1 листопада 2016 року)*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Смагін І.І., доктор педагогічних наук, професор, ректор Житомирського обласного інституту післядипломної обласної освіти;

Сейко Н.А., доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи та міжнародних зв'язків Житомирського державного університету імені Івана Франка;

Хомич Л.О., доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Т 33

Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во Рута, 2016. – 400 с.

ISBN

У монографії, представлено теоретичні і практичні здобутки провідних науковців України: теоретико-методологічні засади педагогічної майстерності на основі концептуальних ідей академіка І.А. Зязюна, проблеми освіти дорослих в умовах ціложиттєвого навчання, практико-орієнтовані підходи до професійної майстерності фахівців. Окреслено перспективи розвитку концепції неперервної освіти дорослих.

Монографію адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам вищих навчальних закладів, різним категоріям педагогічних працівників.

УДК 378.14.032

ББК 74.03

ISBN

© ЖДУ ім. І.Франка, 2016
© АМСКП «Полісся», 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ	20
Ничкало Н.Г. Концепція педагогічної майстерності академіка І.А. Зязюна: міждисциплінарні засади.....	20
Дубасенюк О.А. Проблеми педагогізації професійної освіти в умовах ціложиттєвого навчання особистості у контексті ідей академіка І.А. Зязюна	32
Лавріненко О.А. Феномен "краси педагогічної дії" у науковій спадщині Івана Зязюна (1938–2014 рр.).....	59
Вознюк О.В. Професійно важливі якості сучасного вчителя як творчої особистості	67
Желанова В. В. Середовищний підхід у вищій освіті: сутність та логіка реалізації.....	98
Коновальчук І.І. Середовищний підхід у розвитку інноваційної компетентності педагогів	116
Зданевич Л.В. Модель професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками.....	136
РОЗДІЛ 2. ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ ЦІЛОЖИТТЄВОГО НАВЧАННЯ	155
Дубасенюк О.А. Наукові підходи до освіти дорослих.....	155
Лук'янова Л.Б. Безробіття як соціально-економічна проблема України та шляхи її вирішення.....	168
Чернілевський Д.В. Проблеми освіти та духовно-морального виховання майбутніх фахівців в умовах глобалізаційних викликів	181
Вітвицька С.С. Професіографічний підхід у підготовці майбутніх магістрів освіти в контексті інформаційно-комунікаційних технологій	192
Ягунов В.В. Професійна суб'єктність, суб'єкт військово-професійної діяльності як інтегральний результат професійної підготовки офіцерів.....	223

Шанскова Т. І. Впровадження андрагогічної технології у процес професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю при здобутті другої вищої освіти.....	234
Мирончук Н. М. Проблемно-ситуаційний підхід як основа контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності	254
РОЗДІЛ 3. ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГІВ	262
Антонова О.Є. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійної майстерності майбутнього вчителя	262
Сидорчук Н.Г. Шляхи оптимізації педагогічної освіти та перспективи її розвитку.....	286
Корінна Л.В. Комунальний заклад "Житомирський обласний ліцей-інтернат для обдарованих дітей" Житомирської обласної ради – центр професійного саморозвитку вчителя "Академія педагогічної майстерності"	300
Каплінський В.В. Формування методичної компетентності та педагогічної майстерності майбутнього учителя.....	315
Березюк О.С., Власенко О. М. Формування професійної майстерності вчителя в умовах альтернативної освіти: зарубіжний досвід.....	337
Масловська М.В. Роль українознавства у моральному та патріотичному вихованні особистості.....	353
Колесник Н.Є. Педагогічні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів.....	376
ВИСНОВКИ.....	394
Відомості про авторів.....	397

ВСТУП

У складних соціально-економічних умовах розвитку сучасного українського суспільства особливе значення набуває проблема професійної майстерності фахівця і, зокрема педагогічної майстерності вчителя. Учитель стоїть у витоків усіх професій, від його майстерності, професіоналізму залежить майбутнє Української держави. Ще з давніх часів цінувалися такі якості як вищість, довершеність, досконалість, добродієність, майстерність, умілість. Значний внесок у розробку актуальної проблеми зробив видатний педагог, доктор філософських наук, професор, академік НАПН України І.А. Зязюн. На його думку, майстерність учителя постає як найвищий рівень педагогічної діяльності, якісний результат, як вияв творчої активності особистості вчителя. Педагогічна майстерність являє комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. Виділимо основні її складники: гуманістична спрямованість діяльності вчителя, його професійна компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка. У структурі особистості педагогічна майстерність розглядається як цілісна система, що здатна до самоорганізації, системотвірним чинником якої є гуманістична спрямованість.

Підґрунтям професійної майстерності постає професійна компетентність – інтегральне, динамічне поєднання знань, розуміння, умінь, цінностей, здібностей, ставлень у відповідному контексті та сукупність якостей. Компетентність також розглядається як загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, які людина набуває у процесі навчання, на умінні застосовувати знання у практичній діяльності. Серед основних компетентностей виділяють уміння вчитися впродовж життя.

У монографії представлено три розділи: теоретико-методичні основи педагогічної майстерності, проблеми освіти дорослих у контексті концепції ціложиттєвого навчання, практико-орієнтовані засади професійної майстерності педагогів.

Перший розділ присвячено теорії і методології педагогічної майстерності, фундатором якої є академік – Іван Андрійович Зязюн. Ще у 80-ті роки ХХ століття І.А. Зязюном, ректором Полтавського державного педагогічного інституту, започатковано стратегічну програму "Вчитель", яка стала магістральним напрямом розвитку професійної підготовки вчителів в Україні та стимулювала подальшу еволюцію педагогічної думки в світі. Ідеї відомого вченого розглянуто академіком **Н.Г. Ничкало** у контексті міждисциплінарних досліджень (філософії, історії, психології, педагогіки, соціології та ін.). Зазначено, що Українська наукова школа педагогічної майстерності – переконливий приклад відданості цій благодатній і життєдайній ідеї – наукового лідера, академіка І.А. Зязюна. Саме І.А. Зязюн стояв у витоків створення Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України – нині Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. В Інституті створено потужні інноваційні наукові відділи, які сприяють розвитку української педагогічної науки. У надрах цієї наукової школи підготовлено тисячі кваліфікованих педагогів-дослідників-майстрів для різних регіонів України, Польщі, Росії, інших країн, які плідно працюють на теренах педагогічної науки і практики, роблять вагомий внесок у розбудову професійної освіти.

Знакові книги директора ІПООД І.А. Зязюна, опубліковано в Україні і за кордоном, зокрема дидактичний комплекс "Педагогічна майстерність", "Краса педагогічної дії", "Педагогіка добра: ідеали і реалії" й інші, набули великого поширення, зокрема і на Житомирщині, що сприяє ефективній підготовці майбутніх учителів у вищих навчальних закладах, допомагає зростанню педагогічної майстерності педагогів-практиків та викладачів-науковців. Проте нині виникають проблеми зі станом педагогічної освіти. Упродовж останнього десятиліття в класичних університетах (і не тільки в них) педагогічний компонент (теоретичний, історичний, практичний) значно зменшився, зникли кафедри педагогічної майстерності, майже до мінімуму зведена педагогічна практика. Окреслені проблеми потребують першочергового вирішення.

О.А. Дубасенюк проаналізовано проблему педагогізації професійної освіти в умовах ціложиттєвого навчання особистості. Наголошено, що із значної кількості нагальних питань, які постали перед педагогічною наукою у цій сфері, до найбільш актуальних можна віднести такі як-от: знання, що потребують збагачення потенціалу педагогічних дисциплін, їх засобів і ресурсів; створення системи ціложиттєвого навчання регіону; інтеграція науково-педагогічних досліджень, ураховуючи універсальний, культурологічний, ціннісноорієнтований характер педагогічних знань та вмій відповідно до сучасних викликів; упровадження сучасних технологій, форм і методів у процес навчання та у наукові дослідження, зокрема інноваційних педагогічних технологій, що мають міждисциплінарний та міжгалузевий характер, сприяють розвитку перспективних напрямів досліджень і розробок сфери неперервної освіти; розробка та впровадження інтерактивних засобів з метою проектування інноваційних програм навчального призначення, а також таких, що синтезують різноманітні інформаційні засоби; створення кафедр педагогіки, психології, андрагогіки у профільних ВНЗ, науково-дослідних центрів неперервної освіти для координації наукових досліджень у сфері ціложиттєвого навчання; використання культурознавчого потенціалу педагогічних дисциплін; організація доступу до інформаційних ресурсів на основі використання регіональних, державних і світових мереж, зокрема INTERNET; здійснення науково-методичних досліджень щодо застосування комп'ютерних комунікацій у навчанні та наукових дослідженнях. Доведено, що проблеми педагогізації професійної освіти в умовах ціложиттєвого навчання особистості – нагальна потреба часу, що має перспективний і стратегічний характер.

О.А. Лавріненко дослідив феномен "краси педагогічної дії" у науково-педагогічній спадщині І.А. Зязюна (1938–2014 рр.), у багаторічному науковому поступу якого саме краса, довершеність, майстерність дії педагога як вищого рівня взаємостосунків із вихованцями постала предметом дослідження. Автор підкреслює, що з філософських міркувань, педагогічна дія є основною функціональною одиницею, за

допомогою якої виявляються всі властивості педагогічної діяльності у єдності мети і змісту. Поняття про педагогічну дію виражає спільність, що притаманна всім формам педагогічної діяльності (уроку, екскурсії, індивідуальній бесіді та іншим), але не зводиться до жодної із них. У той же час педагогічна дія є тим особливим, що виражає і загальне, і всі багатства окремого. Педагогічна дія вчителя спочатку виявляється у формі пізнавальної задачі. Спираючись на набуті знання, педагог теоретично зіставляє засоби, предмет і передбачуваний результат власної дії. Пізнавальна задача, вирішена психологічно, переходить у форму практичного перетворювального акту. При цьому простежується деяка невідповідність між засобами та об'єктами педагогічного впливу, що відбивається на результаті дій учителя. У зв'язку з цим, із форми практичного акту дія знову переходить у форму пізнавальної задачі, умови якої є більш повними. Таким чином, дія вчителя-вихователя за своєю природою є ні що інше, як процес вирішення множини задач різних типів, класів та рівнів. Наголошено, що педагогічна дія, як правило, в кінцевому результаті завжди закінчується педагогічною взаємодією. Останнє свідчить про успішність педагогічної дії.

Виходячи з цього, можна з упевненістю стверджувати: педагогічна дія – це єдність фізичного і психічного у поведінці вчителя на уроці та в позаурочний час, що сприяє усвідомленню реального ставлення до роботи в школі, вдосконаленню стиля професійно-педагогічної взаємодії.

У дослідженні **О.В. Вознюка** здійснено аналіз соціально-громадянських й професійно-особистісно значущих якостей педагога за такими напрямками, як освітньо-кваліфікаційний (виявлено якості педагога як фахівця, що відповідають певним освітнім стандартам щодо професійно-особистісної готовності випускника вищого навчального закладу виконувати свої обов'язки), соціально-особистісний (проаналізовано соціально значущі якості педагога як представника певного соціуму та транслятора його культурно-національної спадщини), творчо-креативний (виділено творчі якості педагога), технологічний (виокремлено технологічні етапи формування відповідних якостей педагога), розвивальний (з'ясовано механізми розвитку

професійно-педагогічних якостей педагога), мислєдїяльнїсний (обґрунтовано провїднї аспекти педагоґїчного мислення вчителя), якї реалїзують окресленї якостї у їх дїалектичнїй єдностї та вїдповїдають компонентам особистостї педагоґа.

І.І. Коновальчуком розкрито сутнїсть середовищного пїдходу у розвитку їнновацїйної компетентностї педагоґів. На технологїчному рївнї система розвитку їнновацїйної компетентностї педагоґів конкретизується в таксономїї цїлей, змїстї складових освоєння компетентностей, формах і методах науково-методичної, навчально-професїйної, самоосвїтньої та їн. видїв дїяльностї. У процесуальному аспектї – технологїя розвитку їнновацїйної компетентностї педагоґів представляє систему форм, методїв, засобїв органїзацїї їнновацїйного навчання й практичної їнновацїйної дїяльностї педагоґів. Поряд з традицїйними переваґа надається їнновацїйним, зокрема їнтерактивним, методам. Дослїдник виходить їз твердження, що розвиток їнновацїйної компетентностї можливий тїльки в процесї здїйснення їнновацїйної дїяльностї та постїйної саморефлексїї її досвїду.

Доведено, що їнновацїйне середовище сучасного загальноосвїтнього навчального закладу є складною, динамїчною системою й визначається як цїлїснїсть соцїально-психолоґїчних, органїзацїйно-педагоґїчних, їнформацїйно-комунїкативних, матерїальних, технологїчних та їнших умов, що в єдностї виступають засобом стимулювання, пїдтримки, управлїння, рефлексїї їнновацїйної дїяльностї педагоґів та їх професїйного розвитку. Основою системи розвитку їнновацїйної компетентностї педагоґів є їнтеґрацїя об'єктїв і суб'єктїв їнновацїйного процесу й цїлїснїсть органїзацїйно-педагоґїчних моделей, умов, форм, методїв, способїв, що забезпечують вкључення вчителя як суб'єкта їнновацїйної дїяльностї в творче розвивальне середовище, в якому актуалїзується, зростає й реалїзується його їнновацїйний потенцїал завдяки взаємодїї з їншими педагоґами-новаторами, прискоренному навчаннї, обмїну знаннями, набуттї й рефлексїї досвїду реалїзацїї їнновацїй.

В.В. Желановою розглянуто сутнїсть, ознаки, характеристики, особливостї та логїку реалїзацїї середовищного пїдходу у вищїй освїтї. Подано дефїнїцїйний

аналіз провідних понять середовищного підходу, а саме: "середовище", "освітнє середовище", "професійно зорієнтоване освітнє середовище". Обґрунтовано структуру професійно зорієнтованого освітнього середовища ВНЗ. Переконаливо доведено його переваги й перспективність. Наголошено, що реалізація середовищного підходу є стратегічним напрямом реформування вищої освіти у напрямку її професіоналізації. У межах цього підходу створюються умови, у яких відбувається трансформація навчальної діяльності у професійну. Особливостями зазначеного підходу є подібність майбутній професії; контекстуалізація навчального матеріалу; „міжсуб’єктний” характер взаємодії педагога та студентів; зміщення акцентів із взаємодії педагога та студента на його взаємодію з освітнім середовищем; пріоритет інтерактивних форм і методів навчання професійної спрямованості. Характеристиками професійно-зорієнтованого освітнього середовища є імерсивність, присутність, інтерактивність. Середовищний підхід має такі очевидні прерогативи: 1) дозволяє отримати результат природним засобом, тобто змінюючи середовище, яке стає не тільки умовою, але й засобом професійної освіти; 2) сприятливе середовище дозволяє більш повно реалізувати інші підходи, якими в нашому випадку є рефлексивно-контекстний, технологічний, задачний наукові підходи; 3) середовищний підхід спрямований на розвиток у майбутніх учителів взаємодіяння із освітнім середовищем.

Ураховуючи складність та багатоаспектність досліджуваного феномену, подальшої наукової розвідки потребує питання професійно зорієнтованого середовищеутворення у ВНЗ.

Л.В. Зданевич обґрунтовано модель професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дошкільниками. Досліджувану модель розглянуто як замкнену об’єктивну єдність пов’язаних між собою елементів, упорядкованих за певними принципами та визначеними метою і завданнями її функціонування, що має розроблені форми, засоби та методи, які забезпечують прикінцевий результат, а саме: готовність до роботи з дезадаптованими дошкільниками. Автором створено

систему підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до професійної діяльності у вищих навчальних закладах, виділено та проаналізовано її підсистеми: організаційно-діагностичну, змістово-діяльнісну та рефлексивно-прогностичну.

Другий розділ присвячено проблемі освіти дорослих упродовж життя.

О.А. Дубасенюк обґрунтовано наукові засади освіти дорослих, розглянуто провідні тенденції в умовах ціложиттєвого навчання. Доведено, що андрагогіка як синтетична наука оперує загальнонауковими, філософськими, конкретно-науковими й специфічними поняттями і підходами. Проаналізовано роль загальнометодологічних підходів до освіти дорослих (цивілізаційний, історико-педагогічний, наративний, системний, парадигмальний, інтегративний, синергетичний, акмеологічний). Охарактеризовано особливості їх реалізації під час навчання та розвитку дорослої людини. Загальнометодологічні підходи передбачають розгляд освіти дорослих як цілісного цивілізаційного, гносеологічного феномену в процесі її генезу на основі сучасних освітніх парадигм через амбівалентні позиції та спрямованість дорослої людини на досягнення акмевершин у її особистісному та професійному становленні. Подальша розробка і впровадження теоретико-методологічних засад, зокрема наукових підходів, постає основою модернізації освіти дорослих.

Л.Б. Лук'яновою проаналізовано безробіття як соціально-економічну проблему України та визначено шляхи її вирішення. Безробіття постає як невід'ємна складова ринкової економіки, один із негативних наслідків самої природи ринку праці, притаманний практично кожному світовому суспільству, що нині набуває особливого загострення. Представлено результати аналізу стану безробіття в Україні та розкрито причини, які впливають на його сучасну динаміку. Виокремлено дві пропозиції, які на думку автора, могли б сприяти вирішенню цього питання: вивчення узагальнення та адаптація надбань зарубіжного досвіду з виявленням можливостей використання його

кращих ідей у вітчизняній економіці та розвиток системи професійного навчання безробітних, які проходять професійну підготовку за направленням Державної служби зайнятості України як специфічна категорія слухачів. Останні потребують урахування особливостей професійного навчання, провідними з яких є: стислі терміни навчання; практична спрямованість навчання; відсутність чітко окресленого виховного процесу.

У роботі доведено, що такий підхід зумовлено не лише віковими особливостями безробітних, наявністю певного професійного досвіду, а й тим, що вони знаходяться в процесі пошуку роботи. Останнє значно впливає на емоційну, мотиваційну та поведінкову сфери таких громадян. Урахування цих чинників у процесі організації їх професійної підготовки зумовлює формування нових вимог до технологій, форм, методів і засобів навчання. Отже, вирішення проблеми вітчизняного ринку праці загалом та проблеми безробіття, зокрема, мають відбуватися з урахуванням кращого зарубіжного досвіду, потребує коректності, виваженості, урахування соціально-економічних умов та вітчизняної ментальності.

Д.В. Чернілевським у контексті андрагогічного підходу досліджено проблему професіоналізму суб'єктів

освітньої системи. Доведено, що прогрес залежить від творчої активності і дієздатності активної частини суспільства. Турбота держави перш за все стосується молодих людей, від яких залежить майбутній розвиток і рівень досягнень у будь-якій сфері і від того, наскільки вони здатні до функціонування в нових нестандартних умовах. Підготовка фахівців нової формації, максимально адаптованої до умов єдиного економічного простору, широкомасштабних інтеграційних процесів повинна відбуватися на рівні світових стандартів через подальше вдосконалення змісту освіти і виховання, запровадження інноваційних форм і методів роботи.

Обґрунтовано наукові підходи і принципи сучасної педагогічної освіти в межах взаємодії викладача вищої школи в процесі навчальної взаємодії. Вона багатогранна і

поліфункціональна. Основними аспектами педагогічного спілкування є комунікація, інтеракція, перцепція.

С.С. Вітвицькою розглянуто роль професіографічного підходу у підготовці майбутніх магістрів у контексті інформаційно-комунікаційних технологій. У процесі теоретичного дослідження доведено, що ефективність професійного саморозвитку залежить від застосування інформаційних технологій, що тлумачаться нами як, сукупність методів, засобів і прийомів праці, що використовуються для збирання, систематизації, зберігання, подання важливої інформації; система сучасних інформаційних методичних засобів та загальнопедагогічних, психологічних, дидактичних, методичних процедур взаємодії педагогів і магістрів освіти.

Визначено, що роль і місце інформаційних технологій у професійному саморозвитку майбутнього магістра освіти і можливості використання різних технологій: (ІКТ, комп'ютерних, Інтернет, E-mail, мультимедіа), а також можливості використання ресурсного ІКТ-центру самопідготовки майбутніх учителів) надзвичайно великі. Їх реалізація дає можливість вивчати на якісно новому рівні дисципліни психолого-педагогічного циклу. Доведено, що професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення забезпечують розвиток цілісної системи – професіоналізму діяльності магістра освіти. У педагогічній діяльності ці структурні елементи взаємопов'язані і взаємозумовлені. Відсутність одного з них у діяльності викладача вищого навчального закладу свідчить про недостатній рівень сформованості педагогічного професіоналізму. Дослідником доведено, що у тлумаченні понять компетенція, компетентність, готовність, майстерність, професіоналізм можна простежити взаємозв'язок, взаємозалежність, поступове нарощування та розширення знань, умінь, навичок, збагачення ерудиції, удосконалення якостей та властивостей особистості. Такий підхід у підготовці магістрів освіти спрямований на забезпечення готовності до педагогічної діяльності і формування творчого потенціалу для продуктивної педагогічної освіти, зростання майстерності і професіоналізму.

В.В. Ягуповим проаналізовано професійну суб'єктність офіцерів як актуальну проблему професійної педагогіки і психології. Особливу увагу автор звертає на розкриття професійної суб'єктності офіцерів як інтегральної професійно важливої якості, що ґрунтується на позитивному самостваленні, рефлексії, саморефлексії та визнанні у себе діяльних, активно-перетворювальних цілеспрямованих можливостей для самоактуалізації у військово-професійній сфері. Дослідник визначає здатності до самодетермінації, самоорганізації та саморегулювання професійної активності відповідно до зовнішніх та внутрішніх критеріїв ефективності й доцільності в ситуаціях, які передбачають, з одного боку, певну свободу вибору дій, а з іншого – безпосередню власну відповідальність за результати своєї діяльності як суб'єкта військового управління. Головним проявом сформованості професійної суб'єктності офіцерів є становлення їх як суб'єктів військово-професійної діяльності. Основними проявами суб'єкта військово-професійної діяльності є автономність, відповідальність, рефлексивність, цілісність, креативність, самоцінність, суб'єктна активність, що характеризується усвідомленістю, мимовільністю, вибірковістю, адекватністю, продуктивністю, своєчасністю, інтра- и інтеріндивідною спрямованістю, включеністю і суб'єктною зумовленістю поведінки, спілкування і головне – військово-професійної діяльності.

Т.І. Шансковою виявлено особливості упровадження андрагогічної технології у процес професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю при здобутті другої вищої освіти. Проведений детальний аналіз сучасних педагогічних технологій навчання у вищій школі засвідчив, що особистісно орієнтовані, інтерактивні й інформаційні технології навчання у системі вищої, післядипломної освіти та перепідготовки як найбільш ефективні, спрямовані на задоволення особистісних освітніх потреб дорослих студентів, їх саморозвиток та самореалізацію і потреб держави у підготовці конкурентоспроможних фахівців, а вибір відповідних методів реалізації андрагогічної технології у системі другої вищої освіти сприятиме підвищенню рівня

готовності фахівців до професійної діяльності гуманітарного профілю.

Н. М. Мирончук досліджено проблемно-ситуаційний підхід як основу контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. Виокремлено сфери професійної діяльності викладача вищої школи, в яких він має виявляти високий рівень самоорганізації та організаційної активності. Визначено типи ситуацій самоорганізації діяльності викладача вищої школи, названо критерії їх розроблення (добору) та способи створення у контекстно-професійному середовищі навчального закладу. Дослідником виявлено, що аналіз та розв'язання проблемних ситуацій в умовах контекстно-професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи сприяє глибшому розумінню ними педагогічної проблеми; забезпечує розвиток професійного мислення, творчої активності; навчає здатності передбачати та попереджати появу небажаних ситуацій або швидко мобілізувати свої зусилля на пошук оптимальних рішень для забезпечення ефективності професійної діяльності; озброює зразками та моделями поведінки для вирішення типових ситуацій.

Третій розділ присвячено практико-орієнтованим засадам професійної майстерності педагогів.

О.Є. Антоною обґрунтовано практико-орієнтований підхід у формуванні професійної майстерності майбутнього вчителя. Окреслений підхід дозволяє створити умови для взаємопроникнення навчальної та професійної діяльності як способу досягнення професійної компетентності. Його сутність полягає у здійсненні навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності за допомогою відтворення у формах і методах навчальної діяльності студентів реальних психолого-педагогічних ситуацій, вирішення конкретних професійних завдань.

Практико-орієнтований підхід до професійної підготовки учителів розглядається як основний засіб професіоналізації майбутніх педагогів, що дозволяє здійснити змістову переорієнтацію від "декларованих" (що?) до "процедурних" (для чого? і чому?) знань через створення ситуацій, що імітують професійні проблеми, та спрямований на інтеграцію

теоретичних і практичних компонентів професійної підготовки. Цей метод ґрунтується на оволодінні предметним знанням у процесі практичної діяльності та може розглядатись, як процес спільної діяльності студента та викладача, результатом якого є формування у студента звички розглядати систему знань через призму практичного досвіду, здобуття творчої самостійності й інтелектуальних стимулів, необхідних для професійної самореалізації. Автор спирається на концептуальні положення, розроблені академіком І.А. Зязюном, щодо аналізу соціально-громадянських й професійно-особистісно значущих якостей педагога за такими напрямками, як освітньо-кваліфікаційний, соціально-особистісний, творчо-креативний, технологічний, розвивальний, мислєдіяльнєсний, які реалізуються відповідні якості у їх діалектичній єдності та відповідають компонентами особистості педагога.

Н.Г. Сидорчук відзначено, що професійно-педагогічна діяльність є особливим видом соціальної діяльності, яка передбачає передачу накопиченого людством досвіду від старших поколінь до молодших. Проблема підвищення професійної майстерності має велике значення для всіх категорій фахівців: від педагогів-початківців, до педагогів-майстрів та науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації, що передбачає їх постійний саморозвиток і самовдосконалення. Проте у дослідженнях останніх десятиріч науковці віддають перевагу не тільки високому рівню професійної кваліфікації фахівця, але й професійно значущим якостям особистості, що сприяють підвищенню їх відповідальності за результати професійної діяльності, визначають рівень їх соціальної успішності у цілому, конкурентоспроможності на ринку праці.

В умовах безперервної освіти у ході обґрунтування моделі майбутнього викладача вищої школи, з погляду автора, дослідники надають перевагу поєднанню мотиваційно-когнітивних та поведінкових компонентів структури особистості, вивчають умови розвитку творчого потенціалу викладача вищої школи. Відтак, одним із важливіших шляхів реалізації розробленої моделі є оволодіння майбутніми викладачами вищої школи основами педагогічної

майстерності – професійними знаннями та вміннями, що забезпечують оптимізацію всіх видів навчальної діяльності, спрямовують їх на всебічний розвиток, удосконалення особистості, формування світогляду, здібностей, потреб у соціально значущій діяльності, а також набуття ними професіоналізму та фахової компетентності.

Л.В. Корінною проаналізовано діяльність центру професійного саморозвитку вчителя «Академія педагогічної майстерності» – науково-методичного і навчально-педагогічного підрозділу Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України, що створено на базі Комунального закладу «Житомирський обласний ліцей-інтернат для обдарованих дітей» Житомирської обласної ради. Центр діє на засадах об'єднання інтелектуальних та практичних можливостей інституту, освітніх установ області, представники яких виступають засновниками центру з метою підвищення рівня професійних компетентностей учителя до рівня педагогічної майстерності в умовах ціложиттєвого навчання.

В.В. Каплінським розглянуто процес формування методичної компетентності та педагогічної майстерності майбутнього вчителя. Запропоновано практико-орієнтований підхід до проведення університетського конкурсу педагогічної майстерності як засобу визначення рівня загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів. Окреслений підхід забезпечує формування високого рівня професійної майстерності за такими напрямками: майстерність усного мовлення, майстерність спілкування, майстерність проведення уроку та виховного заходу, майстерність володіння собою, а також майстерність розв'язання проблемних педагогічних ситуацій. Про ефективність такої форми свідчать високі успіхи студентів Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського на Всеукраїнських олімпіадах з педагогіки. Щороку конкурс переростає у свято педагогічної майстерності, на якому демонструються здобутки майбутніх учителів, їх педагогічні таланти, основи успіху яких закладаються на заняттях з курсу «Основи педагогічної майстерності».

О.Є. Березюк, О.М. Власенко проаналізовано особливості формування професійної майстерності вчителя в умовах альтернативної освіти у контексті зарубіжного досвіду. Авторами відзначено, що сучасна українська освіта перебуває у пошуку нових форм і методів навчальної діяльності, які б допомогли повніше розкрити потенціал дитини, її креативність, позбутися авторитарних впливів учителя на особистість. Звернення до зарубіжного досвіду становлення та розвитку альтернативної освіти дає можливість простежити історію виникнення перших у світі експериментальних навчальних закладів, виділити такі характерні особливості: нова організація навчальної діяльності; врахування вікових особливостей дитини; створення передумов для організації наукових досліджень; сприяння гармонійному розвитку дитини; використання прогресивних форм та методів навчання й виховання; набуття своєрідної автономії школи тощо. Історичний аналіз розвитку альтернативної освіти свідчить, що рушієм прогресивних змін завжди виступав педагог-професіонал з високим рівнем педагогічної майстерності. Вивчення досвіду такої діяльності буде сприяти розбудові сучасної української школи.

Н.Є. Колесник обґрунтовано специфіку педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів. Зокрема, проаналізовано професійні вміння, яких набувають майбутні вчителі початкових класів. Розглянуто проектний вид діяльності, що потребує від студентів оволодіння ними професійними особливостями планування творчого процесу художнього конструювання, макетування та моделювання. З цією метою майбутні вчителі початкових класів вчать скласти план поетапного виконання роботи, здійснювати пошукове ескізування окремих елементів художньо-конструкторського проекту до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів. Проведене дослідження засвідчує важливість теоретичної та методичної підготовки майбутніх учителів, необхідність створення умов для розвитку професійних знань, умінь, досвіду, довершеності й креативності.

Відтак, педагогічна майстерність майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів визначено пріоритетною, оскільки в умовах розбудови незалежної української держави та зміни соціокультурного контексту освіти зростає потреба у висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівцях.

М.В. Масловською визначено роль українознавства у моральному та патріотичному вихованні особистості, розглянуто зміст, структуру та функції українознавства в шкільному курсі філології. Проаналізовано педагогічний аспект поняття українознавства, історична місія України. Зазначено, що здійснене останніми роками часткове оновлення змісту шкільної освіти шляхом видалення з підручників і посібників застарілих догм і політичних гасел (а іноді знову повернення до них) не вивільнило його від негативних явищ. Ці обставини зумовили об'єктивну потребу в пошуках таких галузей знань, оволодіння якими максимально сприяло б реалізації функції національної школи. Такі знання синтезує в собі народознавство, воно охоплює практично всі сторони життя нашого народу, його походження, розселення, місце та роль у розвитку світової цивілізації, матеріальну і духовну культуру, господарсько-економічну та виробничо-трудова діяльність, побут, обряди, звичаї, традиції тощо. Вивчення історії, культури, традицій українського народу сприятиме формуванню громадянських якостей молоді.

Таким чином, у монографії обґрунтовано теоретико-методологічні засади і прикладні аспекти професійної майстерності фахівця в умовах ціложиттєвого навчання. Визначено шляхи підвищення професіоналізму особистості і діяльності.

Монографія може бути корисна науковцям, викладачам ВНЗ, аспірантам, докторантам, різним категоріям педагогічних працівників.

Дубасенюк О.А., доктор педагогічних наук, професор, президент Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся»

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Ничкало Н.Г.

КОНЦЕПЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ АКАДЕМІКА І.А.ЗЯЗЮНА: МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ЗАСАДИ

Життя і діяльність видатного педагога, вченого, академіка І.А. Зязюна, засновника Української наукової школи педагогічної майстерності – взірець самовідданої праці на благо держави, вітчизняної та світової педагогічної науки.

І.А. Зязюн зазначав, що особистісний і професійний розвиток людини вивчається багатьма науковими дисциплінами, зокрема психологією, педагогікою, філософією, історією, юриспруденцією тощо. Учені цього напрямку досліджень належать до різних шкіл і течій, особливо у галузі психології, однак, незважаючи на це, виявляється загальна тенденція у підходах до вирішення проблеми. З погляду вченого, вона полягає в тому, що розвиток особистості у різних концепціях розглядається в контексті взаємного впливу індивідуальних особливостей людини і соціокультурного середовища в процесі соціалізації і професіоналізації.

Ще у 80-ті роки І.А. Зязюном, тоді ректором Полтавського державного педагогічного інституту, започатковано стратегічну програму "Вчитель", яка постала магістральним напрямом розвитку професійної підготовки вчителів в Україні та стимулювала подальшу еволюцію педагогічної думки в Україні і світі. Упродовж майже чотирьох десятиліть пройдено складний шлях реалізації цієї програми. Це виявлялося в створенні й уведенні до навчальних планів курсів педагогічної майстерності, відкритті майже в усіх педагогічних інститутах кафедр педагогічної майстерності. Та не все було таким оптимістичним, світлим і радісним. В останні десятиліття в класичних університетах (і не тільки в них) педагогічний

компонент (і теоретичний, і історичний, і практичний) значно зменшився, зникли кафедри педагогічної майстерності, майже до мінімуму зведена педагогічна практика. Тому проблема підвищення якості педагогічної освіти залишається досить актуальною і потребує свого вирішення.

У надрах наукової школи І.А. Зязюна підготовлено тисячі кваліфікованих педагогів-дослідників для різних регіонів України, Польщі, Росії, інших країн, які плідно працюють на теренах педагогічної науки і практики, роблять вагомий внесок у розбудову професійної освіти, втілюючи Красу, Добро, Істину у педагогічну діяльність і науковий пошук.

І.А. Зязюн стояв у витоків створення Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України – нині Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, який став справжньою кузнею науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, флагманом педагогічної науки. В Інституті створено потужні інноваційні наукові відділи, які сприяють розквіту української педагогічної науки, підносять її на нові вершини світової педагогіки.

Академік І.А. Зязюн здійснив глибокий філософсько-педагогічний аналіз освітніх процесів у вищій школі, що зумовило такий висновок: у розвитку вищої педагогічної освіти в Україні ХХ – на початку ХХІ ст. виокремлюються дві тенденції: перетворення педагогічних інститутів на педагогічні університети; трансформація педагогічних університетів на класичні. За умови збереження такої тенденції можна прогнозувати повну втрату системи вищої педагогічної освіти в нашій державі, котра є великим національним надбанням.

Навіть в умовах інформаційно-технологічного розвитку, коли є безліч методик і технологій, на нашу думку, неможливо знайти такі статистичні й технологічні засоби чи методичні обробки дослідницьких даних, які дали б можливість виявити обсяги зла, котре спрямовувалося на те, щоб «загнати» педагогіку, вчителя, вченого в потрібне ідеологічне русло. Зрозуміло, що це завдало великої шкоди і

системі освіти, і школі, і вчителю, і педагогічній науці, і багатьом ученим-дослідникам проблем педагогічної освіти.

Однак і в цьому багатокомпонентному, складному й суперечливому процесі перемагає істина (хоча й не так швидко).

Разом з філософськими категоріями добра, краси і свободи вона відбиває глибинний смисл людського світобачення та осягнення буття, шукань людського духу та творення гуманістичних ідеалів. Саме істина виражає сутнісний зміст і безпосередню мету пізнавального процесу і характеризує його результат – знання як адекватне відображення суб'єктивної та об'єктивної реальності в свідомості людини. Філософи доводять, що істина встановлюється через визначення відповідності пізнавального образу, знання реального стану речей, дійсності, що надає істині незалежності від суб'єкта.

Протилежними до категорії істини виступають поняття "омана", "хиба", "оманливість", "хибність". І хоча проблему істини вивчають переважно теорія пізнання, логіка, вона має винятково важливе значення для дослідження проблем педагогічної майстерності.

Слід визнати, що в історії розвитку педагогічної освіти було багато позитивного як у концептуальних підходах, так і в їх реалізації, не зважаючи на жорстке ідеологічне регулювання.

Яскравим підтвердженням цього може бути Полтавський державний педагогічний інститут ім. В.Г. Короленка (нині – Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка), ректором якого впродовж 15 років був талановитий учений – організатор вищої педагогічної освіти Іван Зязюн.

Свій досвід І.А. Зязюн узагальнив у своїх знакових книгах, що опубліковані в Україні та за кордоном, зокрема дидактичний комплекс "Педагогічна майстерність", "Краса педагогічної дії", "Педагогіка добра: ідеали і реалії" й інші, набули великого поширення на Житомирщині та сприяють ефективній підготовці майбутніх учителів у вищих навчальних закладах, допомагають зростанню педагогічної майстерності педагогів-практиків та науковців.

Так, у навчально-методичному посібнику "Педагогіка добра: ідеали і реалії" тодішнім полтавським ректором обґрунтовано 10 основоположних принципів життєдіяльності вищого педагогічного навчального закладу. Звернемося до змісту лише трьох з них – шостого, сьомого й восьмого:

Педагогіка – мистецтво (К.Д. Ушинський), його творення – індивідуальний розвиток педагогічних можливостей кожного студента (формування педагогічної майстерності – А.С. Макаренко).

– Основа духовності – Краса і Добро ("філософія серця" Г.С. Сковороди), основа наукового пошуку – Істина.

– У поєднанні Істини, Краси і Добра відбір учнівської молоді на учительську професію за "сродною працею" (Г.С. Сковорода) [1, с. 512].

Не будемо коментувати зміст цих принципів, лише зазначимо, що в умовах інформаційно-технологічного суспільства вони залишаються надзвичайно актуальними.

Як відомо, впродовж останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття у світі відбувалися глобальні трансформації, соціально-економічні зміни, стрімкий інформаційно-технологічний розвиток. Усе це не могло не вплинути на педагогічну освіту, яка за своєю суттю об'єктивно має бути випереджувальною. Трансформаційні процеси спричинили зміни в поняттєво-термінологічному апараті педагогіки, як "системі педагогічних термінів, сукупність значень яких являє собою систрему педагогічних понять (тотожну їй)".

У зв'язку з цим значно поглиблюється і розширюється зміст поняття "педагогічна освіта". Поряд з наведеним вище тлумаченням його зміст доповнюється аспектами, пов'язаними з підготовкою педагогічного персоналу для реалізації концепції неперервної освіти – освіти впродовж життя, зокрема: професійного навчання на виробництві, професійного навчання і перенавчання незайнятого населення, додаткової освіти різних категорій громадян, у тому числі й третього віку.

І.А. Зязюн підкреслював, що коли ж ідеться про андрагогіку (розділ педагогіки про стимулювання та спрямування процесів виховання та навчання дорослих), то

розглядаються особливості особистісного і професійного онтогенезу в період зрілості. Актуальність цього питання пояснюється з одного боку тим, що індивідуальні характеристики людини (установки, потреби, інтереси, рівень домагань, особливості інтелекту і т.п.) значно впливають на вибір професії і хід професійної адаптації. На думку вченого, вони можуть як сприяти формуванню професійної майстерності і творчому підходові до трудової діяльності, так і заважати професійному становленню (наприклад, у випадку відсутності загальних професійних здібностей – активності, саморегуляції, стійкості перешкодам та ін.), що призводить до більш швидкого професійного старіння і деформації (негативні соціально-психологічні і психічні зміни в процесі виконання професійної діяльності). І.А. Зязюн наголошував, що освіта дорослих характеризується неперервністю і відповідними технологіями. Щодо останніх, то варто відзначити, що розуміється під "технологією освіти", наскільки закономірним є його введення до наукового обігу, яке співвідношення цього терміну з традиційними поняттями "теорія освіти" і "методика освіти".

Отже, в сучасних умовах освіта дорослих набула більш широкого значення, оскільки його зміст охоплює і професійно-педагогічну підготовку громадян, причетних до освітньо-виховної діяльності в різних соціально-культурних і виробничих системах.

Водночас доцільно наголосити, щодо особистості вчителя, до якості його професійно-педагогічної діяльності, до нього – як до суб'єкта навчально-виховного процесу, суб'єкта педагогічного спілкування висуваються нові, зрілі вимоги. У свою чергу, це помітно впливає на розширення комплексу взаємопов'язаних завдань, що покладаються на педагогічну освіту, зокрема:

- створити необхідні соціально-культурні і соціально-економічні умови для розвитку особистості студента вищого навчального закладу – майбутнього педагога, для його фундаментальної загальнокультурної підготовки, формування високих морально-етичних якостей, любові до педагогічної професії, відданості їй;

- сприяти професійному становленню, самовдосконаленню педагогів;

- стимулювати інноваційну діяльність у різних освітньо-виховних системах, педагогічну творчість, що дає можливість досягти рівня педагогічної майстерності.

У цьому контексті важливе значення має Концепція багаторівневої педагогічної освіти в Україні, й рекомендовано продовжити роботу з її апробації та реалізації, проект якої підготовлено академіками В.П. Андрущенко та І.А. Зязюном. Цими вченими обґрунтовано вихідні положення концепції особистісно орієнтованої педагогічної освіти в Україні, її принципи (гуманізації, гуманітаризації, фундаменталізації, інтеграції, демократизації).

Розроблена концепція особистісно орієнтованої підготовки педагога – це система психолого-педагогічних ідей про цілі, зміст, технології і професіоналізм педагогічної діяльності (процесу реалізації педагогічної дії педагогом), що забезпечує запит (соціальний і особистісний), функціонування й особистісний розвиток суб'єктів навчання [2, с. 4].

Авторами виокремлено 5 ключових положень та обґрунтовано шляхи їх реалізації:

Удосконалення змісту освіти і організації навчально-виховного процесу з метою розвитку особистісної педагогічної майстерності як системи педагогічних компетентностей та творчої спроможності основного суб'єкта педагогічної дії – вчителя.

Зміцнення зв'язку педагогічної освіти з фундаментальною і прикладною наукою.

Удосконалення структури підготовки і перепідготовки педагогів.

Багаторівнева система неперервної педагогічної освіти, оптимізація системи закладів педагогічної освіти.

Забезпечення соціальної підтримки студентів, підвищення престижу педагогічної праці [2, с. 8-10].

Президія НАПН України 20.04. 2011 р. схвалила Концепцію багаторівневої педагогічної освіти в Україні.

Розв'язання цих завдань потребує постійної уваги до реалізації принципу наступності.

У зв'язку з цим доцільно звернутися до висновку, обґрунтованого Карлом Поппером. Цей видатний британський філософ, логік і соціолог пише про те, що ми не можемо все розпочинати з чистого аркуша, а маємо спиратися на те, що було зроблено в науці до нас. У науці ми прагнемо до прогресу, а це означає, що ми змушені спиратися на своїх попередників [3].

Вважаємо, що окреслене положення має методологічне значення для різних галузей наукового знання – і гуманітарних, і соціально-економічних, і технічних, і медичних та інших.

Молода генерація українських учених-педагогів спирається на своїх попередників, на наукову школу педагогічної майстерності академіка І.А. Зязюна, що високо поцінована не лише в Україні, а й за кордоном. Про це може свідчити, наприклад, перевидання у 2005 р. в Польщі підручника "Педагогічна майстерність" за ред. І. Зязюна. До цієї унікальної праці вступне слово написав видатний учений, Нестор польської педагогіки, Тадеуш Вацлав Новацький, а передмову – відомий дослідник проблем учителя, тодішній Голова Комітету педагогічних наук Польської академії наук, іноземний член НАПН України Тадеуш Левовицький.

Винятково важливим напрямом втілення ідей І.А.Зязюна можна по праву назвати пошуки колишніх аспірантів і докторантів Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, нині – відомих учених, які гідно продовжують добрі традиції наукової школи педагогічної майстерності. Адже впродовж 20 років у цьому Інституті підготовлено і захищено значну кількість докторських і кандидатських дисертацій з проблем учителя: серед них – Є.С. Барбіна, О.А. Біда, Г.П. Васянович, О.В. Глузман, Р.С. Гуревич, Н.М. Дем'яненко, О.А. Дубасенюк, С.Ф. Золотухіна, А.І. Кузьмінський, І.Є. Курляк, М.П. Лещенко, В.І. Луговий, Г.О. Нагорна, Г.В.Троцько, Г.С. Тарасенко, А.М. Онищук, І.Ф. Прокопенко,

О.М. Пехота, О.М. Семенов, М.М. Солдатенко, С.О. Сисоєва та інші.

Нині ці яскраві представники нової когорти українських учених, які присвятили свої пошуки проблемі вчителя, його педагогічної майстерності, самі стали засновниками наукових шкіл й передають молодим дослідникам отой святій "ліхтар науки", про який писав Д.І. Менделєєв.

Особливо цінним у цих наукових пошуках, результатом яких стало і видання в 2-х томах підручника та монографії "Педагогічна майстерність" за ред. І.А. Зязюна, є цілісне дослідження проблеми творчої діяльності вчителя. Свідченням цього є численні праці з проблем Учителя, що народилися в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України [4, с. 252].

За таких умов лідер цієї наукової школи І.А.Зязюн доводить необхідність цілісного дослідження проблем педагогічної майстерності. Це зумовлено такими чинниками:

- глобалізацією освітнього простору, що об'єктивує спільність професійної проблематики працівників освіти і уможливляє доступ до будь-яких інформаційних масивів;
- формуванням вільного ринку освітніх послуг у сфері додаткової професійної освіти (недержавні заклади, фірми, ВНЗ), що створює ситуацію конкуренції й водночас потребує якісної підготовки слухачів за відсутності державного стандарту такої якості;
- формуванням професійно-педагогічного співтовариства, носія принципово нової освітньої культури, яка фіксується на рівні міжнародних документів про освіту й культуру, що проголошують спільність таких принципів діяльності в сфері освіти, як гуманізація, гуманітаризація, демократизація, толерантність, неперервність та ін.;
- виробленням культурної, концептуальної, технологічної множинності підходів до вирішення проблем освіти, що вимагає професійно-особистісного самовизначення і соціальної відповідальності за свій вибір;
- недосконалістю сучасного програмно-методичного забезпечення підготовки вчителя, формування і розвитку

його педагогічної майстерності (в умовах неперервної освіти).

При цьому важливими постають думки І. Зязюна про ідеального вчителя, що характеризуються значною кількістю якісних показників. Головніші з них:

– "вченість", зазвичай – вітчизняна, за національністю її носія;

– доступність методів педагога для учнів, тобто "методичність" знань, як здатність ефективно викладати ці знання;

– розуміння природи дитини, бачення в ній задатків майбутніх здібностей як придатність для певного виду майбутньої діяльності;

– моральність педагога як зразок поведінки для вихованців, хоч у цілому роль, що відводилася йому, була незначною – він лише передавач знань шляхом використання правильної методи;

– естетичність як необхідне постійне вміння вчителя включати в процес педагогічної дії позитивні почуття прекрасного і піднесеного, рідше – комічного, наповнюючи дію потребою-спонудою кожного учня до набуття статусу суб'єкта педагогічної дії.

У зв'язку з цим можна говорити про авторські педагогічні системи з позицій особистісного підходу, які концептуалізує І. Зязюн та виокремлює такі аспекти діяльності педагогів-новаторів:

- цільової орієнтації на цілісну особистість дитини як самоцінність;

- змістовий – авторизовані варіанти навчальних курсів, орієнтовані на особливості учнів і їхні власні особистісні переваги;

- процесуальний – погодженість методики і змісту, адекватні особистісному розумінню і стилю;

- професійно-особистісний – актуалізація таких умінь і особистісних якостей, які характеризують унікальність і неповторність учителя, його режисерську і акторську майстерність, рефлексію згідно з власною, ексклюзивною педагогічною дією.

Розробка концептуальних основ педагогічної діагностики професійного становлення випускників Полтавського педагогічного інституту здійснювалася викладачами кафедр педагогічної майстерності, педагогіки і психології під керівництвом І.А. Зязюна. Обґрунтовано компетентісний підхід у побудові вищої педагогічної освіти. Його основні положення відображають:

- розуміння сутності понять "професійна компетентність" і "професійне становлення" сучасної професійної педагогічної діяльності;
- логіку становлення професійної компетентності в процесі професійної педагогічної освіти;
- простеження основних змін у досягненні студентів у процесі професійного становлення.

Сутнісні характеристики професійної компетентності дозволили І.А. Зязюну розробити систему діагностики професійного становлення студентів, максимально орієнтовану на вияв узагальнених професійних умінь і самооцінки себе, цілеспрямовану до різноманітних освітніх потреб студентів.

Важливо підкреслити, що вища багаторівнева педагогічна освіта має об'єктивні передумови для впровадження такої системи діагностики, передусім шляхом вибудови кожним студентом внутрішньо професійної освітньої програми індивідуальних освітніх маршрутів, що дозволяють здійснювати ціннісно-цільове самовизначення.

Професійне становлення майбутнього вчителя розумілося І.А. Зязюном як процес, взаємопов'язаний з етапами опанування освітньої програми, що визначає логіку вивчення навчальних дисциплін: кожному етапу процесу (орієнтаційний, теоретико-методологічний і діяльнісний) відповідають певні цільові орієнтації. При цьому цикл загальних професійних дисциплін представлений предметами і курсами, що виконують відповідно орієнтаційну, теоретико-методологічну (пізнавальну) і діяльнісну функції.

Відтак, міждисциплінарний аналіз професійного становлення у ціннісно-смысловому полі майбутнього вчителя дозволили І.А. Зязюну дійти таких висновків:

1. З позиції змісту майбутньої діяльності, професійне становлення майбутнього вчителя (присвоєння смислу, відношень і цінностей майбутньої професії) – це нагромадження досвіду вирішення навчально-професійних педагогічних задач, що визначаються специфікою етапу освітньої програми (задач цілепокладання на основі діагностики, організації знання, проектування).

2. Присвоєння смислу, відношень і цінностей майбутньої професії і вдосконалення на їх основі особистості майбутнього вчителя є результатом рефлексії набутого професійного досвіду вирішення задач.

3. Суб'єктна позиція майбутнього вчителя характеризує ціннісне відношення до майбутньої професійної діяльності, виявляється в умінні майбутнього вчителя концептуалізувати діяльність на основі рефлексивного осмислення набутого професійного досвіду („теорія – в дії”).

4. "Рефлексія – в дії" є засобом усвідомлення власних ціннісних орієнтацій в процесі вирішення професійних задач.

5. "Рефлексія – після дії" виконує функцію педагогічної допомоги і супроводу в переживанні проблемного і негативного досвіду професійної діяльності.

І.А. Зязюн зазначав, що завдання вчителя є не лише організувати інтерпретацію тексту, але й ініціювати активність учнів, спеціальну діяльність про присвоєння цінностей – ціннісно-смыслову комунікацію.

У ході цієї діяльності вчитель відкриває процес свого розуміння. Його слово на уроці – це жива і відкрита думка. Спілкування вчителя й учня – це взаємне розуміння, це вміння задавати питання, це бажання усвідомити думку один одного. Важливішим об'єктом розуміння стає не річ, а процес, діалог, ціннісно-смыслова комунікація, центровані на особистості учня з метою його духовно-культурного збагачення.

Велику роль у вирішенні поставлених проблем відіграє. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Його стратегічна мета: забезпечити системну науково-дослідну діяльність, спрямовану на теоретико-методологічне обґрунтування державної політики у професійній підготовці педагогів нової генерації та обґрунтування теоретичних і методичних засад розвитку освіти дорослих в умовах неперервної освіти – освіти впродовж життя на основі врахування світових тенденцій, вітчизняного досвіду та перспективних потреб Української держави.

Як бачимо, в результаті творчої праці цілеспрямованого колективу дослідників у кадрах наукової школи педагогічної майстерності І.А. Зязюна народжуються нові науковці, виходять у світ нові книги. У зв'язку з цим мимоволі згадується вислів англійського вченого-гуманіста Френсіса Бекона: "Книги – пароплави думки, що мандрують за хвилями часу й бережно несуть свій дорогоцінний скарб від покоління до покоління".

На нашу думку, педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна – це той дорогоцінний скарб, який пов'язаний з майбутнім українського шкільництва, з майбутнім нашої держави.

Література

1. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : науково-методичний посібник / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000.
2. Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні : Проект Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Асоціації ректорів педагогічних університетів України. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011.
3. Поппер К. Предположения и опровержения. Рост научного знания / К. Поппер. – М., 2004.
4. Mistrzostwo pedagogiczne / [pod red. I. A. Ziaziuna]. – Warszawa : Radom, 2005.

ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦІЛОЖИТТЄВОГО НАВЧАННЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ АКАДЕМКА І.А. ЗЯЗЮНА

Актуальність проблеми. На межі ХХ та ХХІ століть відбувся потужний інформаційний вибух, що означав безперервне та стрімке оновлення інформації. Процес глобалізації забезпечив доступність широких інформаційних ресурсів. Науковці зазначають, що у ХХІ столітті провідна роль у вирішенні глобальних проблем належить науці й освіті як рушія прогресивних змін, загального розвитку людського соціуму. Водночас інтернаціоналізація освітніх стандартів зробили систему ціложиттєвого навчання обов'язковою, а не просто бажаною.

Перехід до "суспільства знань" означає створення індивідуальної стратегії набуття знань вже для кожного учня/студента, фахівця, здатного швидко, та ефективно набувати нових кваліфікацій та компетенцій у будь-який момент свого життя, особистісного та професійного становлення. Сучасному суспільству потрібні люди, що володіють різними здібностями, мають різні інтелектуальні й творчі можливості, прагнуть учитися впродовж цілого життя. Тому освіта – як середня, так і вища, – дає змогу різним категоріям учнів/студентів, дорослих постійно рухатися за різними траєкторіями. Такий підхід ставить принципово нові вимоги до вчителя, оскільки він, як творча особистість, має бути готовим до постійного творчого пошуку в умовах ціложиттєвого навчання.

Професійна педагогічна освіта в Україні ґрунтується на концепції неперервної ступеневої освіти та Державної цільової комплексної програми "Вчитель". Продовжує розвиватися ступенева професійно-педагогічна освіта, що включає педагогічні коледжі, педагогічні виші, бакалаврат, магістратуру, інститути підвищення кваліфікації, аспірантуру, докторантуру. Нова європейська система вищої освіти – бакалавр і магістр в освіті, закріплена Болонською угодою 2003 року. Перехід України на європейську систему освіти

пов'язаний з процесами глобалізації в сучасному суспільстві, з прийняттям єдиної форми освіти на європейському просторі.

Відзначимо важливість педагогізації професійної освіти, що, на думку О.Л. Жук, пояснюється універсальністю педагогічних знань та вмінь і виявляється в їх широкому застосуванні в особистісно-професійній діяльності у сфері будь-якої професії [5]. Це пояснює зростаючу роль педагогіки в підготовці будь-якого фахівця. Знання з педагогіки, що взаємодіють з психологічними знаннями, необхідні сучасному педагогу/фахівцю для неперервної самоосвіти, успішної побудови професійної кар'єри, розвитку творчих здібностей. Вони важливі і для організації щасливого сімейного життя, повноцінного розвитку і виховання дітей. Педагогіка як наука та навчальний предмет виконує загальну функцію трансляції культури. Вона має бути включена у навчальні програми ВНЗ для студентів усіх напрямів підготовки та є складовою гуманітарної, соціально-гуманітарної (у класичних університетах, технічних закладах освіти тощо), професійно-педагогічної (у педагогічних навчальних закладах) підготовки майбутніх фахівців як компонент їх цілісної фахової підготовки. Саме тому актуалізується проблема педагогізації професійної освіти

Теоретичні засади проблеми педагогічних знань у професійній підготовці вчителя становлять: теорії, присвячені проблемі педагогічного знання (О.Є. Антонова, С.І. Архангельський, В. І. Гінецінський, О.Л. Жук, І.А. Зязюн, Д. В. Качалов, Б. І. Коротяєв, В.В. Краєвський, Ю. М. Кулюткін, Л. О. Хомич, Г.П. Щедровицький) [1; 2; 5; 7; 8; 9; 10; 13; 14], теорії освіти дорослих (М. Ноулз, Ш. Мерріам, Ю.М. Кулюткін, Л.Б. Лукьянова, В.Г. Онушкін, Л.Є. Сігаєва, Л.Н. Лесохіна, С. І. Змеєв) [6; 17; 13]. Водночас ми спиралися на результати досліджень проблем професійної педагогіки (С.Я. Батишев, А.П. Беляєва, М. Д. Крюков, Є.О. Климов, Н.В. Кузьміна, Б.Ф. Ломов, Н.Г. Ничкало, О.Ф. Федорова, В.Д. Шадріков) [8; 11; 15; 12; 20; 21].

Відзначимо особливе значення ідей академіка І.А.Зязюна у розвитку проблеми професійного становлення і розвитку вчителя. На думку академіка Н.Г.Ничкало "Українська наукова школа педагогічної майстерності – ... переконливий приклад

відданості наукового лідера академіка І.А. Зязюна цій благодатній і життєдайній ідеї." [19, с. 253].

І.А. Зязюн вважав, що мета педагогічної освіти полягає у формуванні образу й осягнення смислу професії вчителя як триєдності духовного, соціального, професійного. Відповідно виокремлюється комплекс взаємопов'язаних завдань, що покладаються на педагогічну освіту, зокрема: створити необхідні соціально-культурні і соціально-економічні умови для розвитку особистості студента ВНЗ – майбутнього педагога, для його фундаментальної загальнокультурної підготовки, формування високих морально-етичних якостей, любові до педагогічної професії; сприяти професійному становленню, самовдосконаленню педагогів; стимулювати інноваційну діяльність, педагогічну творчість, що дає можливість досягти рівня педагогічної майстерності [19, с. 255].

І.А. Зязюн багато доклав зусиль для розробки проекту Концепції багаторівневої педагогічної освіти в Україні. Спільно з академіком В.П. Андрущенко ним запропоновано концептуальні положення особистісно орієнтованої педагогічної освіти в Україні, що ґрунтуються на демократичних гуманістичних, фундаментальних, інтегративних принципах. Концепція являє цілісну педагогічну систему, спрямовану на особистісний та професійний розвиток суб'єктів освіти [12, с. 4].

Педагогічна освіта, з погляду І.А. Зязюна, стосовно смислу й мети, об'єкта й суб'єкта свого впливу розглядає особистість учня-студента-вчителя в постійному розвитку. При цьому він спирається на ідею О.М. Леонтєва "Смислу не навчають. Смысл виховується". Такий підхід дозволяє підкреслити кардинальну відмінність між підготовкою й вихованням професіонала, зокрема вчителя. Пріоритетним завданням вищої педагогічної школи виступає професійне виховання вчителя як багатовимірне й багатофакторне явище, що включає духовне становлення та активне внутрішнє прагнення до істини, добра, краси, осмислення цілісного світу; формування педагогічної культури; всебічний розвиток емоційних, інтелектуальних, вольових, етичних і естетичних якостей [7, 9, с. 15].

Основним призначенням педагогіки завжди було творення людини, здатної змінювати світ, наповнювати його відповідно до викликів цивілізаційного розвитку новим змістом. Останнє свідчить про необмеженість і невичерпність людського капіталу.

Отже, засвоєння нових знань та інформації слугує передумовою виробництва нового знання. Завдяки освіті людський капітал виявляється невичерпним, що суттєво впливає на характер соціально-економічних процесів. Відтак, економічний і науково-технічний прогрес країни залежить від індивідуальних досягнень її громадян, їх професійної компетентності, освіченості і розвиненості кожної особистості. Освіта прискорює швидкість поширення відкриттів та інновацій, темпи науково-технічного прогресу.

Ці положення можуть скласти підґрунтя для розробки сучасної системи професійно-педагогічної підготовки студентів ВНЗ. Педагогічна підготовка у ВНЗ повинна розглядатися не тільки і не стільки як підготовка вчителів, викладачів, скільки як шлях гуманізації професійної підготовки і суспільства у цілому в контексті побудови єдиного європейського освітнього простору [9].

Відтак, у сучасних умовах педагогіка як навчальна дисципліна виконує не тільки професійну, теоретико-методологічну, але й загальнокультурну функції, які реалізує через зміст, що спрямований на озброєння студентів науково-педагогічними знаннями, збагачення їх досвіду розв'язання навчальних завдань, стимулює інтерес до майбутньої професійної діяльності.

Відзначимо універсальність педагогічних знань і вмінь, що виявляється також у широкому їх застосуванні в особистісно-професійній діяльності у сфері будь-якої професії. Це пояснює зростаючу роль педагогіки в підготовці будь-якого фахівця. До універсальних функцій педагогіки віднесено: теоретико-методологічну, що формує цілісний світогляд майбутнього фахівця; загальнокультурну, що передбачає трансляцію культури; аксіологічну – набуття особистістю ціннісних установок; перетворювальну – формування особистості, та функцію професіоналізації сфери освіти.

Ураховуючи, що педагогіка як наука та навчальний предмет виконує загальну функцію трансляції культури, вона має бути включена у навчальні програми ВНЗ для студентів усіх напрямів підготовки та є складовою гуманітарної, соціально-гуманітарної (у класичних університетах, технічних закладах освіти), професійно-педагогічної (у педагогічних навчальних закладах) підготовки майбутніх фахівців як компонент їх цілісної фахової підготовки. Універсальні функції педагогіки реалізуються через зміст, що спрямований на озброєння студентів науково-педагогічними знаннями, збагачення їх досвіду розв'язання навчальних завдань, стимулює інтерес до майбутньої професійної діяльності.

Серед найбільш актуальних проблем педагогізації професійної освіти в умовах ціложиттєвого навчання постають такі як-от: нерозробленість в Україні сучасної законодавчої бази, яка б регулювала систему неперервної освіти; тенденція зниження соціального і професійного статусу педагогічної науки та престижу педагогічної професії; скорочення дисциплін педагогічного циклу в класичних і профільних університетах та їх обсягу; застаріле науково-методичне забезпечення педагогічних дисциплін у профільних ВНЗ (військова, медична, авіаційна педагогіка тощо). Крім того тривале застосування письмових методів оцінювання у підготовці педагога призводить до формування у нього репродуктивного типу мислення, що не сприяє творчому розвитку фахівця. Спостерігається зниження у вчителя мотивації до самовдосконалення і саморозвитку, що пояснюється, як відзначено, низьким соціальним статусом професії вчителя, невідповідною заробітною платою, відсутністю належних навчально-методичних умов. 70 % викладачів України непедагогічних вишів не мають педагогічної освіти, що не дозволяє їм виконувати високопрофесійну педагогічну діяльність у зв'язку з постійно зростаючими професійними вимогами.

Саме тому І.А. Зязюн надавав важливу роль у формуванні педагогічної майстерності вчителя професійному вихованню майбутнього педагога як гармонії духовно-моральної і мотиваційної сфер учителя, фундаментальних знань і адекватних способів поведінки в педагогічній діяльності.

Зокрема, він виділяє гуманітарні, світоглядні, професійні знання, які вчитель використовує для пізнання себе, інших людей, довкілля, і які розглядаються як засіб створення умов для розвитку особистості.

Мотиваційно-ціннісна сфера визначає відношення до духовного спадку, норм моралі, знань, педагогічної діяльності, особистості вихованця як до цінностей. Творчість й спілкування віднесені до чинників професійного розвитку. Також виокремлюється широкий спектр професійних умінь (педагогічний аналіз, цілепокладання, планування, організація, контроль, регулювання) [21, с. 33].

Професійне виховання майбутнього вчителя виступає особливим видом виховання, що відбувається завдяки взаємодії суб'єктів освітньо-виховного процесу (педагог - студент) і культурно-освітнього середовища, в результаті якого майбутній спеціаліст усвідомлює цілісний образ професії, оволодіває духовно-моральними цінностями. На професійне виховання майбутнього вчителя впливають такі чинники: макрофактор (культурно-освітнє середовище регіону, міста); мікрофактор (культурно-освітнє середовище ВНЗ, факультету, навчальної групи); суб'єктивний фактор (природні можливості, програма індивідуального розвитку та саморозвитку професійних умінь, професійний статус та ін.) [8].

І.А. Зязюн поділяє думку дослідників щодо реалізації університетом трьох основних функцій, а саме – культурної, соціальної і професійної, кожна з яких доповнюється еталонною і нормативною. Остання виражає сутність вищої освіти. Факультет університету, з погляду вченого, варто розглядати на мікрорівні (за нинішньою структуризацією – інститут з кафедрами) як відносно самостійний підрозділ. Він є специфічним життєдіяльним середовищем, поліструктурною системою, що досягає глобальних і оперативних цілей. Глобальна мета факультету – професійне виховання – відбувається в процесі взаємодії, у творчому опануванні теорії і практики професійної праці. Засобами взаємодії і спілкування є історія, культура, природа, психологія, педагогіка, економіка. У процесі творчості, учіння, праці відбувається взаємодія педагога та студентів.

Учений вважає, що у період професійного виховання створюється поле взаємодії, всередині якого формується висхідна розвитку студента чи оволодіння ним основами професії, і висхідна саморозвитку педагога, яка веде його до вершин професійної майстерності.

Освітній процес університету містить реальний педагогічний потенціал для професійного виховання майбутнього вчителя. Психолого-педагогічна складова освітнього процесу університету виконує інтегративну прогностичну функцію в професійному вихованні вчителя.

Успішність професійного виховання нині визначається оптимальним співробітництвом усіх кафедр і всіх педагогів, стратегією й тактикою факультету в цілому. Кожна кафедра виконує свої завдання і функції, які сприяють досягненню глобальної мети факультету як освітньої системи. Так, кафедра педагогіки у Житомирському державному університеті імені Івана Франка виконує в університеті системно інтегративну функцію в процесі професійної освіти. Об'єктом діяльності кафедри педагогіки, як і кожної кафедри університету є теорія й практика професійної освіти. Предмет – процес оволодіння професійною діяльністю. Мета кафедри: створити умови для розвитку особистості й успішного формування індивідуального стилю професійної діяльності.

Вища педагогічна школа відповідає актуальним соціальним потребам, якщо прагне випускати спеціалістів з гарантованою готовністю активно включатися в педагогічну дію, організовувати її і швидко досягати виховного результату з учнями. Готовність розглядається як інтегральне утворення, що уособлює в собі потребу в організації й управлінні життєдіяльністю колективу й виховання його членів; певні здібності, орієнтовані на досягнення позитивних результатів у вихованні особистості; підготовленість до проведення конкретних напрямів виховної роботи.

Учений наголошує, що складна, розтягнута в часі й просторі система не може мати абсолютно конкретні показники ефективності функціонування. Вона потребує узагальнених показників соціально-психологічного й соціально-педагогічного характеру. Таким узагальненим показником ефективності роботи ВНЗ, з погляду І.А. Зязюна, є особистість

студента й особистість випускника – молодого вчителя, постійно поновлювана потреба в перетворенні себе для досягнення мети педагогічної дії, тобто постійного творення своєрідного внутрішнього стану. Окрім цього передбачається поетапна розробка критеріїв на кожному етапі з урахуванням специфіки регіону та особливостей ВНЗ. Учений переконаний, що зміст педагогічної освіти й способів її структурування має вибудовуватися на основі особистісно орієнтованого підходу.

Академік І.А. Зязюн переконаний, що педагогічний навчальний заклад повинен сформувати у свого випускника здатність бути суб'єктом п'яти видів діяльності: предметної, педагогічної, інноваційної, колективного самоуправління і саморозвитку. І кожна з них, зазначає вчений, має вирішувати певні типи завдань, а отже виконувати відповідні дії [8, с. 489].

У предметній дії: знання предмета; володіння методикою викладання предмета; розуміння місця предмета в міжпредметних зв'язках; уміння предметом впливати на світогляд учня.

У педагогічній дії: побудова навчального курсу в цілому; проведення занять; забезпечення предметом розвитку свідомості й підсвідомості учня.

В інноваційній діяльності: перенесення інноваційного досвіду інших учителів у власний; розробка новацій; здійснення експерименту; передача власного інноваційного досвіду.

У діяльності колективного самоуправління: створення сприятливого клімату в колективі; забезпечення ефективної роботи групи вчителів, які працюють в одному класі; методичних об'єднань, кафедр, проблемних груп педагогів, з метою розроблення способів вирішення освітніх проблем закладу; участь у виробленні колективних рішень.

У діяльності саморозвитку особистості: професійний; загальнокультурний, фізичний саморозвиток.

Вирішення цих завдань, доводить І.А. Зязюн, вимагає від педагога виконання різноманітних дій, які вибудовуються спочатку в свідомості, а потім реалізуються в педагогічній дійсності. На початку уроку учитель формулює його цілі, визначає основні завдання, планує послідовність їх вирішення, обирає оптимальні форми організації заняття на різних етапах

уроку. У процесі уроку приймаються осмислені й інтуїтивні рішення для досягнення поставленої мети. Після уроку аналізується його хід і оцінюються результати.

У своїй практичній діяльності, відзначає вчений, педагог постає одночасно як організатор і режисер, виконавець, і актор у педагогічній дії, що можна уявити театром одного актора. Як режисер, учитель виконує функцію: аналізу, цілепокладання, планування, організації, проектування, мотивування, оцінки, комунікації та ін. Склад функцій, необхідних для здійснення різних практичних дій, варіативний.

Основне завдання педагогічної освіти спрямоване на оволодіння майбутніми педагогами засобами реалізації відповідних функцій суб'єкта й розвиток уміння їх використовувати у практичній педагогічній дії. Дипломований спеціаліст, на думку І.А. Зязюна, має бути здатним вибудовувати дії в різних ситуаціях, спираючись на свої теоретичні знання, тобто йому необхідно мати узагальнену орієнтацію основних дій [8, с. 488].

Учений зазначає, що отримати необхідні засоби студенти можуть при вивченні навчальних дисциплін у кожному з блоків підготовки (предметному, загальнокультурному, психолого-педагогічному, природничому). Але, по-перше, наголошує вчений, засвоєння засобів вирішення кожного практичного завдання повинно відбуватися водночас, по-друге, в процесі учіння має вирішуватись особливе навчальне завдання "синтезу" часткових засобів і методів у цілісний спосіб вирішення практичних задач відповідного типу. Отже, щоб зробити зміст освіти діяльнісно орієнтованим, його необхідно структурувати одночасно за двома принципами – предметним і діяльнісним.

Щоб такий синтез відбувся, підкреслює академік, процес учіння має бути проблемним, дослідницьким і зумовлюватися завданнями майбутньої моделі педагогічної діяльності. Першою фазою вирішення навчальних завдань є введення студентів у реальну проблемну ситуацію, її осмислення, що має викликати у них відчуття невдоволеності наявними уявленнями й умінями, мотивувати пошук засобів професійного саморозвитку. Необхідні для засвоєння знання слід

пропонувати студентам після того, як вони усвідомлять їхню необхідність для себе. Відтак, створюються умови для засвоєння навчального матеріалу у формі, пристосованій для його практичного використання.

Можна погодитися з думкою вченого, що діяльнісно орієнтована освіта, завжди є розвивальною. Вона виконує своє призначення за умови, якщо навчальні плани й програми вибудовуються так, щоб студенти засвоювали їхній зміст, рухаючись від загального уявлення про діяльність (її призначенні, цілях, основних задачах, структурі, способах) до конкретизації її складників. Тобто зміст освіти має розгортатися за принципом від загального до конкретного.

У цьому випадку засвоєння узагальнених, абстрактних понять передуватиме засвоєнню більш часткових і конкретних. Проблемний характер учіння передбачає суб'єктну позицію студента за умови широкого використання таких форм занять, як виступи студентів з лекціями, доповідями перед однокурсниками, взаємне опонування, проведення дискусій, рольових ігор, аналізу конкретних ситуацій практичної діяльності тощо. За діялісно орієнтованої освіти, на думку І.А. Зязюна, суттєво зростає роль самостійної роботи студентів. Тому слід збільшувати час, зменшуючи аудиторні заняття й навантаження викладачів. Самостійна робота, як і весь навчальний процес, мають набути проблемно-орієнтований характер.

І.А. Зязюн пропонує формувати здатність до цілісної діяльності, що передбачає загальнокультурну підготовку студентів. Учений вважає за необхідне визначити сутність такої підготовки. Неможливо надати студентам і правові, й економічні, й філософські, й культурологічні та інші знання через обмеженість у часі. Спосіб вирішення цього протиріччя, переконаний учений, полягає в тому, щоб формувати у студентів цінність саморозвитку, навчити їх учитися і створити для цього необхідні можливості [8, с. 490].

Побудова системи педагогічної освіти на діялісних засадах, з погляду вченого, потенційно дозволяє вирішувати головну проблему будь-якої освіти – розвиток особистості як активного й творчого суб'єкта власного саморозвитку. Він наголошує на важливості такої проблеми як якість управління

інноваційними процесами в педагогічних вишах. Особливу увагу вчений звертає на суперечності і парадокси, що стосуються вищої школи. Він підкреслює: ніколи ще зростання освіти в цілому й вищої освіти зокрема не було таким необхідним суспільству для його нормального функціонування, розвитку й економічного, суспільного, культурного, духовного та політичного прогресу, як сьогодні. Між тим, вважає вчений, створюється враження, що суспільство не наважується виділити для освіти, й особливо вищої, ресурси, які дозволять їм належним чином виконати свої завдання на службі того ж самого суспільства. Невирішення цього протиріччя, його негативні наслідки, застерігає академік, можуть негативно відбитися в ХХІ столітті на різних аспектах життя [8, с. 491].

Поділяємо думку академіка: у сучасній освітній парадигмі діяльнісний підхід має підкріплюватися особистісним, що дозволяє вести мову про новий якісний склад підготовки майбутніх спеціалістів – а саме про інтеграцію особистісних показників і професійної готовності.

Такий підхід може подолати відому відокремленість розгляду навчально-виховного процесу від особистості, відкриває перспективи його вдосконалення й формування професійної готовності кожної людини, зокрема педагога.

Традиційно дидактичне й методичне забезпечення навчально-виховного процесу орієнтується лише на оволодіння майбутніми спеціалістами знаннями, вміннями, навичками. Особистість фахівця, розвиток її професійно-морального й інтелектуального потенціалу, формування установки на творчу діяльність, зазначає вчений, випадає з поля зору освітньо-виховної роботи закладів освіти. Творчий потенціал особистості – динамічна особистісна структура, що характеризується інтеграцією ціннісного, когнітивного й діяльнісного компонентів і дозволяє реалізувати людині власне "Я" як суб'єкта творчої діяльності.

Науковцями доведено, що ціннісну основу професіоналізму складають інтелектуальні, духовні, моральні якості особистості. І.А.Зязюн розкриває сутність кожної складової професіоналізму. З його погляду, ціннісний компонент пов'язаний зі світоглядною позицією людини, з її особистісними пріоритетами. Він відображує визнання

творчості як цінності, життєвої необхідності, закладеній у ній можливості ціннісного прогнозування, його наявність в особистісних, групових і соціальних педагогічних цінностях, прийняття образів творчих особистостей як орієнтирів у долі й професії [8, с. 498-499].

Когнітивний компонент, на думку вченого, визначає багатоплановість знання, що сприяє розумінню й реалізації на практиці творчої суті педагогічної діяльності. Критеріями когнітивного компоненту постають знання про людину, особистість, її креативність, знання специфіки педагогічної творчості, творчо орієнтований педагогічний світогляд.

Діяльнісний компонент творчого потенціалу педагога, наголошує вчений, забезпечує виявлення інших потенційних творчих особливостей його особистості, сприяє творчій організації ним освітнього процесу. Критеріями діяльнісного компоненту є розвиток творчих здібностей, творче володіння педагогічним інструментарієм.

І.А.Зязюн, послуговуючись категоріями "становлення" і "розвиток", відзначає їх відповідність суб'єктній позиції особистості. Ці категорії відображують осмислення індивідом власної природи, життя й діяльності, активізацію природного потенціалу, усвідомлений вибір стратегії самотворення й творче використання обставин буття з метою інтенсивного саморозвитку й самовдосконалення. Зазначені процеси складні й багатопланові; їх сутність характеризується ціннісним смисловим змістом "Я-концепції" особистості, індивідуальною оцінкою особливостей життєдіяльності.

Учений зазначає, що процес розвитку творчого потенціалу особистості педагога набуде ефективність при реалізації таких взаємозумовлених психолого-педагогічних умов: стимулювання активності, самостійності, внутрішньої свободи; використання рефлексії в процесі особистісного й професійного становлення й розвитку; проектування й організації освітнього процесу на основі особистісних і професійних цінностей, визначення гуманістичної і творчої парадигми; широкого використання в освітній практиці креативного підходу; насичення творчістю освітньо-виховного простору особистості педагога.

І.А.Зязюн виокремлює як самостійну умову стимулювання активності, самодіяльності та внутрішньої свободи. Під

активністю ним розуміється, виявлена в творчості, вольових актах, спілкуванні, здатність особистості здійснювати перетворення в світі. Важливою характеристикою активності є життєва позиція. Прийнято розрізняти надситуативну й пошукову активність. Розвиток творчого потенціалу педагога потребує стимулювання кожного з цих видів. Надситуативна активність дозволяє висувати нові пріоритети й орієнтири, визначати перспективи, виходити за межі усталеного, звичного.

Цьому сприяє активізація педагогом різних методів описання і представлення подій, що відбуваються (констатація, перенесення в нову реальність, інтерпретація), різноманітні педагогічні цінності, різнопланові знання, уява тощо. Пошукова ж активність допомагає перевести набуте уявлення в площину дії, використовуючи при цьому потенціал творчих здібностей, умінь і навичок. На переконання І.А. Зязюна, В.О. Сластьоніна у творчому потенціалі педагога вже закладені й потенційний, і актуальний образ поведінки [8, с. 500].

Унікальність педагогічної професії, підкреслює І.А.Зязюн, полягає й у тому, що, створюючи умови для стимулювання активності своїх вихованців, продумуючи й аналізуючи комплекс різноманітних творчих завдань, педагог творчо актуалізується, використовуючи власні творчі ресурси. Учений доводить, що одним із ефективних способів стимулювання активності, самостійності, внутрішньої свободи суб'єкта педагогічної дії є широке використання в освітній практиці ідей співробітництва й співтворчості, а також розроблених на їх основі гнучких технологій виховання, навчання і розвитку. До цього можна додати варіативне використання інформаційних технологій, методів розробок і захистів проектів, технології організації педагогічних студій і педагогічних майстерень, навчальних конкурсів і оглядів, соціальне партнерство, сучасні форми контролю й оцінювання знань. Проектування й організація освітнього процесу на основі особистісних і професійних цінностей, що визначаються гуманістичною і творчою парадигмами, виступають в якості ще однієї умови [8, с. 500-501].

І.А. Зязюн наголошує: гуманістичні і творчі ідеї, покладені в основу освітнього процесу, надають йому особистісної неповторності, роблять його не лише більш цікавим, але й більш продуктивним.

Відтак, цінності самобутньої, творчої особистості, з яскраво вираженою творчою позицією відповідають потребам і вимогам часу. Такі люди можуть бути зразками-орієнтирами багатьох поколінь і певною мірою впливати на формування соціальних пріоритетів. Крім того, осмислювання ціннісної природи творчості виводять людину за межі буденності, відкривають перед нею нові перспективи творення.

Визнання гуманізму і творчості як цінностей є визначальним у виборі педагогом гуманно-творчої моделі не лише освіти вихованців, але й власного творчого розвитку, що передбачає в свою чергу активне становлення творчого потенціалу особистості, передусім його ціннісного компоненту.

Широке використання в освітній практиці креативного підходу, з погляду вченого, передбачає активізацію творчого компоненту в змісті освіти, упровадження в навчально-виховний процес різних творчих педагогічних технологій, індивідуальну та спільну творчу діяльність, навчання творчості й виховання людини-творця.

Вихованню й навчанню творчої особистості значною мірою сприятиме її залучення до індивідуальної й колективної творчої діяльності. Працюючи індивідуально, людина бере на себе відповідальність за все – від замислу до результату, виступаючи тут і як стратег, і як тактик, і як виконавець власних рішень. Така робота вимагає від неї активізації духовно-морального начала, емоційно-духовного піднесення, енергії, шліфовки всіх творчих граней, постійної самовіддачі.

Творчий характер освітнього процесу створюється в процесі виховання й учіння за допомогою реалізованих у ньому цілісних творчих технологій і окремо взятих творчих засобів, форм, методів та прийомів розвитку, виховання й учіння відповідно до потреб сьогодення.

М.П. Лещенко підкреслює, що діяльність наукової школи академіка Івана Зязюна відзначається особливим даром ученого створювати позитивну сприятливу атмосферу

наукового пошуку для своїх учнів. Визначальними для засновника наукової школи слід віднести такі якості: здатність співвідносити ідеї, теорії, поняття, отримані в ході наукової діяльності, з індивідуальними системами цінностей аспірантів і докторантів; оцінювати адекватність ближніх і далеких цілей науково-творчому потенціалу учнів; уміння передбачати при розв'язанні конкретної проблеми перспективи вдосконалення і самовдосконалення тощо [16, с. 264].

Саме тому І.А. Зязюн до значущих умов становлення й розвитку творчого потенціалу педагога, відносить насичення творчістю освітньо-виховного простору його особистості. Цей простір може розглядатися в двох взаємодоповнюючих ракурсах загальнолюдському й професійному: в загальнолюдському аспекті – це середовище, яке сприяє гармонійному розвитку; в плані загально-професійному – середовище, що забезпечує осмислений вибір професії; різнопланову спеціалізовану підготовку й подальше постійне вдосконалення й самовдосконалення в обраній сфері діяльності.

Структурно освітньо-виховний простір особистості педагога, зазначає І.А. Зязюн, являє собою складне поєднання декількох самостійних багатовимірних просторів (простір сім'ї, простір освітнього закладу, соціальний простір). Кожен із них інтегрує матеріальну та нематеріальну складові. Самі простори, їхні окремі елементи, особливості взаємодії, напрямок, інтенсивність і рівень впливу один на одного й на людину змінюються впродовж всього її життя.

Особливу роль у професійній підготовці педагога відіграє контекстне учіння. Академік І.А. Зязюн, спираючись на теорію знаково-контекстного учіння А.О. Вербицького, зазначає, що вона слугує прикладом реалізації діяльнісного підходу в професійній освіті.

Контекстним називається таке учіння, в якому з допомогою усієї системи дидактичних форм, методів і засобів моделюється предметний і професійний зміст майбутньої професійної діяльності спеціаліста, а засвоєння ним абстрактних знань, як знакових систем, накладається на канву цієї діяльності. Таке учіння надає цілісності, системної

організованості й особистісного смислу знанням, що опановуються.

І.А. Зязюн зазначає, що перехід студента від учіння до професійної праці потребує створення в процесі учіння відповідних педагогічних умов. У контекстному учінні виокремлюються три базові та множина проміжних, перехідних форм діяльності. До базових належать такі види діяльності: академічного типу, класичним зразком якої є інформаційна лекція; квазіпрофесійного – імітаційні й ділові ігри; навчально-професійного – виконання реальних дослідницьких чи практичних функцій, наприклад, на педагогічній практиці.

З погляду І.А.Зязюна, у контекстному учінні моделюються цілісний предметний і соціальний зміст професійної діяльності, при цьому використовується весь особистісний потенціал студента – від індивідуального сприйняття до соціально значущої активності.

Засвоєння теоретичних знань і набуття досвіду здійснюється успішніше в ході вирішення змодельованих ситуацій, що забезпечують умови формування пізнавальних і професійних мотивів студента. Створюються умови для розвитку особистості в напрямку, що відповідає його внутрішнім устремлінням до самоактуалізації та самореалізації.

Концептуальні ідеї академіка І.А.Зязюна широко впроваджуються у діяльність вищих навчальних закладів та науково-педагогічних шкіл України.

Зокрема, у 80-роки ХХ ст. під керівництвом тоді ще ректора Полтавського державного інституту І.А.Зязюна активно розроблялася перша науково-дослідна програма "Учитель". Кафедра педагогіки Житомирського державного педагогічного інституту була залучена до розробки цієї стратегічної програми. Викладачі кафедри брали активну участь у семінарах та конференціях з проблем вчителя та підготовки майбутніх учителів, які проводилися І.А. Зязюном.

Ця робота, слушні поради та новаторські ідеї академіка дали поштовх до активізації дослідницької роботи на кафедрі педагогіки ЖДПІ у 80-ті роки ХХ ст. Саме у цей період на кафедрі педагогіки створився творчий науковий осередок молодих науковців, які почали досліджувати різні аспекти

професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів відповідно до розробленої програми "Учитель" у рамках якої вирішувалися проблема підготовки вчителя у теоретичному та практичному аспектах: здійснювалося проектування цілісного навчального процесу, а саме вивчалися особливості діяльності вчителя як вихователя; розроблялися технології формування у майбутніх педагогів проєктувальних, конструктивних, гностичних, організаторських, комунікативних умінь; досліджувався процес формування у студентів базових знань з педагогіки; підготовки їх до індивідуальної роботи та самоосвітньої діяльності. Результати було представлено у колективній монографії "Формування виховних умінь майбутнього педагога" (Житомир, 1996 р.).

Водночас у рамках програми "Учитель" у ЖДПІ розгорталася профорієнтаційна робота, зокрема на початку 80-років минулого століття викладачі кафедри педагогіки досліджували проблему "Професійно-педагогічна орієнтація старшокласників загальноосвітньої школи", проводилася експериментальна робота у ряді сільських шкіл Житомирщини, зокрема у Сінгурівській загальноосвітній школі. Для старшокласників був організований факультатив "Психолого-педагогічні основи діяльності вчителя", на якому учні знайомилися з педагогічною спадщиною видатних педагогів, вивчали передовий педагогічний досвід. Загальні результати було відображено у методичних рекомендаціях, республіканських науково-педагогічних часописах.

Але найважливішим результатом проведеної роботи стало те, що значна частина старшокласників, які були включені в експериментальну роботу, пов'язали свої життєві плани з педагогічною професією, вступивши до вищих педагогічних закладів. Крім того у цей період в інституті працював "Факультет майбутнього вчителя", який готував старшокласників до вступу у педагогічний заклад. У процесі профорієнтаційної роботи широко використовувався досвід викладачів Полтавського педінституту у цьому напрямі.

Новаторські підходи до наукової діяльності, започатковані академіком І.А. Зязюном сприяли тому, що на кафедрі педагогіки ЖДПІ була створена наукова школа "Професійно-

педагогічна підготовка майбутніх учителів", яка діє з 1988 року.

Крім того відповідно до етапів програми "Учитель" у програми педагогічних інститутів було введено нову педагогічну дисципліну "Основи педагогічної майстерності", для якої у Полтавському державному педагогічному інституті розроблено навчальну програму, створено спеціально обладнаний кабінет, навчально-методичне забезпечення. У ЖДПІ цей курс читався у 80-х роках у повному обсязі (108 годин) і пізніше на основі досліджень полтавських учених було розроблено методичні рекомендації для цього спецкурсу. У подальшому у ЖДУ імені Івана Франка створюється кафедра педагогічної майстерності і соціальної педагогіки, нині кафедра соціальних технологій.

Слід зазначити, що основні ідеї академіка І.А. Зязюна були спрямовані на реформування системи педагогічної освіти, а саме: підвищення соціального статусу вчителя; дослідження історії становлення та розвитку професійно-педагогічної освіти в Україні та за кордоном; розробку філософії та виховання майбутніх педагогів; удосконалення змісту, методів, технологій професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів; модернізацію навчально-педагогічного забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів відповідно до сучасних вимог; становлення особистості вчителя-професіонала в системі безперервної освіти; розробку системи професійного відбору педагогічно обдарованої молоді тощо.

Академік постійно спілкувався з учителями, науковцями України. Зокрема, він неодноразово виступав у Житомирському державному університеті з лекціями, доповідями на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях з проблем підготовки вчителя, зокрема таких: "Формування професійної майстерності вчителя в умовах ступеневої освіти" (Житомир, ЖДУ ім. І. Франка, 30-31 жовтня 2003 р.) – тема доповіді академіка І.А. Зязюна "Естетичні детермінанти педагогічної майстерності вчителя"; "Формування професійної компетентності вчителя в умовах європейської інтеграції" (Житомир, ЖДУ ім. І. Франка, 28-29 листопада 2005 р.) – тема доповіді академіка І.А. Зязюна "Філософія педагогічної якості в системі неперервної

європейської освіти"; "Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії" (Житомир, ЖДУ ім. І. Франка, 20-21 травня 2011 р.) – тема доповіді академіка І.А. Зязюна «Педагогічна майстерність – технологія педагогічної дії», «Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи» (Житомир, ЖДУ ім. І. Франка, 17-21 жовтня 2012 р.) – тема доповіді академіка І.А. Зязюна «Самовизначення вчителя як фактор регуляції педагогічної дії» та ін. Його виступи завжди відзначали високим рівнем науковості, змістовністю, високою емоційністю, художньою образністю, прекрасною українською мовою. Викладачі, вчителі та студенти з інтересом сприймали новаторські ідеї академіка І.А. Зязюна.

Кафедра педагогіки ЖДУ має постійні зв'язки з різними відділами та лабораторіями Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України. Ці контакти здійснюються у процесі спільних наукових досліджень, шляхом проведення міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій; видання спільних наукових праць тощо.

Важливе й те, що житомирські науковці постійно залучаються до міжнародної співпраці, яку організує ІПОД АПН України. Плідною була участь житомирських науковців у міжнародному польсько-українському форумі у Польщі (10-12 жовтня 2005 року), який був проведений під патронатом Комітету педагогічних наук Польської академії наук, Підляською Академією, Інститутом педагогіки і психології професійної освіти АПН України на тему «Розвиток підготовки вчителя у контексті освітніх змін» у межах року України у Польщі. На цьому форумі виступив з доповіддю академік І.А. Зязюн на тему "Нові технології підготовки вчителя в Україні". На форумі відбулася презентація його книги "Педагогічна майстерність" польською мовою. І доповідь і презентація були прийняті досить схвально і високо оцінено польською науковою та педагогічною спільнотою. Міжнародна співпраця українських і польських учених дає вагомі результати, сприяє спільному подальшому науковому пошуку викладачів. Крім того І.А. Зязюн підтримував становлення і розвиток Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки Полісся.

Отже, ідеї академіка І.А.Зязюна продовжують розвиватися у діяльності Житомирської наукової школи "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів". За цей період науковцями школи захищено 10 докторських та 70 кандидатських дисертацій, опубліковано понад 2000 наукових праць. Педагогічна складова домінує у класичному Житомирському державному університеті, де створено і розвиваються Інститут педагогіки, три педагогічні кафедри, науково-дослідний центр роботи з обдарованою студентською молоддю, науково-методичні педагогічні лабораторії, навчально-науково-виробничий комплекс "Полісся", а з 2004 року діє спеціалізована вчена рада з педагогіки.

Виділимо основні сучасні напрями вирішення поставлених проблем у межах Житомирської науково-педагогічної школи [14, с. 114-148], у діяльності якої реалізовано методологічний, теоретичний, ціннісно-світоглядний та технологічний концепти, розроблено концептуальні засади професійної підготовки вчителя. До пріоритетних напрямів діяльності наукової школи віднесено: 1. Удосконалення теоретико-методологічних засад педагогізації професійної освіти. 2. Обґрунтування методологічних підходів до професійно-педагогічної освіти. 3. Створення концептуальної моделі та ефективної дидактичної системи на основі побудови ієрархії цілей. 4. Визначення умов педагогізації професійної освіти. 5. Розробка практичних засад педагогізації професійної освіти [4]. Проаналізуємо окреслені напрями.

У процесі дослідження науковцями обґрунтовано теоретико-методологічні засади педагогізації професійної освіти, які спираються на концепцію неперервної ступеневої освіти; поліпарадигмальну концепцію педагогізації професійної освіти, зокрема культурно-ціннісну парадигму; уточнено категоріально-поняттєвий апарат, Розроблено прогностичну концепцію університету «Освіта впродовж життя» та багаторівневі системи та моделі ціложиттєвого навчання суб'єктів освіти відповідно до викликів сучасного суспільства знань.

Проаналізовано методологічні підходи, які відображають діалектику загального, особливого й одиничного та логіку

професійної освіти. У процесі дослідження розроблено відповідні комплекси наукових підходів: загальнометодологічні, професійно орієнтовані, ціннісно-сміслові та інноваційні, розкрита їх сутність. Дослідницькі центри і лабораторії науково-педагогічної школи реалізують основні наукові підходи: системний, особистісно орієнтований, діяльнісний, гуманістичний, професіографічний, компетентнісний, акмеологічний, креативний, андрагогічний, регіональний та ін. [3].

Уточнено терміносистему досліджуваного професійного простору: "професійна педагогічна діяльність", "професійна педагогічна освіта", "неперервна професійна освіта", "професіоналізм особистості", "професіоналізм діяльності", "професійна майстерність", "педагогічна майстерність", "компетентність", "професійна компетентність" та ін.

У процесі дослідження розроблено концептуальну модель професійної підготовки вчителя, що дало можливість виявити моделі вищих рівнів – певні еталони, акме-вершини, до яких мають прагнути майбутні фахівці. Під час тривалої експериментальної роботи, яка здійснювалася в різних регіонах України створено дидактичну систему, в її основі побудована ієрархія цілей, яка реалізується: на стратегічному рівні – педагогічна інтерпретація суспільно-державного замовлення, глобалізаційних викликів, розробка моделі підготовки педагога; на рівні поетапного цілеутворення – представлена система диференціюється за етапами підготовки (початкова, основна, завершувальна); на рівні оперативного цілеутворення – побудова цілей навчальних предметів та змісту педагогічної підготовки.

Визначено умови педагогізації професійної освіти: підвищення соціального статусу педагога в процесі ціложиттєвого навчання; опора на сучасні наукові підходи, розвиток мотивації суб'єктів освіти до інноваційної професійної діяльності; створення інформаційно-розвивального середовища; удосконалення професійних компетентностей педагога, використання інтерактивних форм, методів у процесі педагогізації змісту багаторівневої професійної підготовки, організація творчої взаємодії суб'єктів професійної освіти, урахування спеціалізації студентів вищів

та освітньо кваліфікаційного рівня їх підготовки, розробка технології формування багаторівневих освітніх траєкторій майбутніх фахівців, використання в процесі навчання типових і нестандартних професійно орієнтованих задач.

Практичні засади педагогізації професійної освіти передбачали поетапну реалізацію ідеї неперервної освіти. Вибудовуються траєкторії рівневої професійної освіти: ЗОШ (професійна орієнтація), ПТО, ВНЗ (бакалаврат, магістратура), система післядипломної освіти, аспірантура, докторантура, саморозвиток, самоосвіта, самовдосконалення суб'єктів освіти.

Навчально-науково-виробничий комплекс «Полісся» ЖДУ імені Івана Франка реалізує концепцію ціложиттєвої освіти, Він об'єднав 23 навчальні заклади області різних рівнів акредитації – від дитячого садка (який працює за системою вальдорфської педагогіки) до Інституту післядипломної педагогічної освіти. ННВК «Полісся» забезпечує координацію діяльності навчальних закладів, спільне проведення НДР, розробку навчально-методичного забезпечення, сприяє впровадженню неперервної ступеневої підготовки майбутніх фахівців за наскрізними навчальними планами і програмами та ефективному використанню науково-педагогічних кадрів, навчально-лабораторної та виробничої бази, соціальної інфраструктури, підвищенню кваліфікації викладачів навчальних закладів, апробації та використанню результатів наукових досліджень [3]

Розвивається науковий проект «Наука – практиці», у межах якого проведено інтерактивні семінари і тренінги у закладах м. Житомира та Житомирського регіону: міський лицей при ЖДТУ, Малинська гімназія, Радомишльська гімназія, Новоград-Волинський колегіум, виступи перед освітянською спільнотою у м. Коростень та ін. Постійно здійснюється консультативна підтримка ННВК «Полісся», районних управлінь освіти, ЗОЗ та ВНЗ I-II рівня акредитації Житомирщини.

Спільно з громадською організацією «Академією Міжнародного співробітництва з креативної педагогіки Полісся» розроблено креативно-педагогічний комплекс, у межах якого функціонують науково-методичні центри по роботі з обдарованої студентської молоді, Поліський інноваційний центр освіти та розвитку та науково-методичні

лабораторії («Педагогічна підготовка студентів магістратури», «Освітньо-виховна система Полісся»). Ведеться робота по створенню креативного середовища та креативних технологій. Щорічно проводяться міжнародні науково-практичних конференцій, здійснюється науково-методична співпраця, розроблено навчально-методичне забезпечення для підготовки креативного вчителя.

Наукова школа також тривалий час співпрацює з громадською організацією «Українська академія акмеології», що дало змогу створити акметехнологічний комплекс, який включає університетську науково-дослідну лабораторію «Акмеологія освіти», міжвідомчі лабораторії організовані спільно з ІПОД НАПН України. Розробляються акметехнології особистісного та професійного зростання (акметехнології успішного навчання в ЗОЗ та ВНЗ, індивідуальні освітні траєкторії, акмепроєктування, етноакметехнології). Результати багаторічної діяльності представлено в колективній монографії «Акмедосягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи» (Житомир, 2016).

В Україні в останні роки на магістерському рівні введено магістратуру «Науки про освіту (Педагогіка вищої школи)», що передбачає підготовку викладача ВНЗ на базі підготовки фахівця з непедагогічною освітою (фахівці фармацевтичного, медсестринського спрямування тощо). У зв'язку з цим розширено зміст підготовки магістрантів цієї спеціальності за рахунок предметів загальнопедагогічного та професійно-педагогічного спрямування; Розроблено наукові засади змісту професійної педагогічної освіти: нові програми, педагогічні дисципліни, навчальне забезпечення, які враховують спеціалізацію фахівців, майбутніх магістрів професійної сфери. Відбувається перехід підготовки вчителя старшої школи на рівень магістра. Здійснюються дослідження професійно-педагогічної компетентності фахівців різного профілю (наприклад, військовий інститут ім. С. Корольова, КВНЗ «Житомирський інститут медсестринства», базовий фармацевтичний коледж та ін.) .

Поєднання теоретичних і практичних засад реалізується при виконанні наукових держбюджетних та комплексних тем, основні з них:

- 1992-1994 рр.: держбюджетна тема, що фінансувалася Міністерством освіти України – "Технологія навчання у педагогічному вузі (побудова навчального процесу при викладанні педагогічних дисциплін)" з пріоритетного наукового напрямку: проблеми нового змісту освіти та методики навчання і виховання.

- 1996-2001 рр.: комплексна тема "Соціально-педагогічні чинники професійного становлення вчителя»

- 1997-1998 рр.: міжнародний проект Тасіс „Соціальний захист в Україні” р.р.), який здійснювався у Швеції, в Остершунському університеті, де отримано міжнародний сертифікат викладача соціальної роботи. У межах проекту розроблено „Навчальний план перепідготовки соціальних працівників базового рівня” на модульній основі за сприянням Міністерства праці та соціальної політики України, який реалізовано у Житомирській області.

- 1998-1999 рр.: практична діяльність у роботі Національного центру розвитку навчання соціальної роботи в Україні, у м. Києві з відповідальними державними працівниками та викладачами ВНЗ. Це дало можливість започаткувати і розвинути в університеті соціально-педагогічний напрям зі створенням відповідних кафедр.

- 2010-2020 рр. – комплексна тема “Формування професійної компетентності майбутніх учителів в умовах Європейської інтеграції” (РК 0110U002110).

- З 2016 р. – консультативний супровід дослідно-експериментальної роботи з проблеми: «Реалізація розвитку інноваційного потенціалу вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі» на базі Новоград-Волинського колегіуму Житомирської області (члена ННВК «Полісся»), яка затверджена наказом МОН України.

Відповідно до концепції неперервної освіти на кафедрі педагогіки університету продовжує розвиватися аспірантура і докторантура, проліцензовано нові галузі знань: 011 – Науки про освіту, 015 – «Професійна освіта (за спеціалізаціями). Так, у 2016/2017 навчальному році в аспірантурі навчається 38 аспірантів та 9 здобувачів наукових ступенів. За останні п'ять років (2010-2015 рр.) навчання в аспірантурі завершили 82 аспіранти та 11 здобувачів. З них 55 успішно захистили

кандидатські дисертації. Ефективність діяльності аспірантури за звітний період становить 67,2 % (за фактом захисту).

Результати дослідження апробовано на багатьох Міжнародних науково-практичних конференціях, зокрема таких як-от: XIII міжнародний "Тиждень освіти дорослих" в Україні: "Освіта дорослих єднає усі покоління" – (11-17 вересня 2012 р.), "Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи", (17-21 жовтня 2012 р., м. Житомир), «Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном» (18-19 квітня 2014 р., м. Житомир); «Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах» (22-23 травня 2014 р., м. Житомир); «Становлення та розвиток акмеології: теоретичні і прикладні аспекти» (29 травня 2015 р., м. Житомир) спільно з Українською академією акмеології.

Висновки. Із значної кількості проблем, що постали перед педагогічною наукою в зв'язку з педагогізацією професійної освіти в умовах ціложиттєвого навчання, виділимо ті, що найбільшою мірою визначають ефективність неперервної освіти:

- розвиток сучасного педагогічного знання, що потребує збагачення потенціалу педагогічних дисциплін, їх засобів і ресурсів, створення системи ціложиттєвого навчання регіону на основі педагогізації професійної освіти;

- інтеграція науково-педагогічних досліджень, ураховуючи універсальний, культурологічний, ціннісноорієнтований характер педагогічних знань та вмінь відповідно до сучасних викликів;

- упровадження сучасних технологій, форм і методів у навчання та у наукові дослідження, зокрема інноваційних педагогічних технологій, що мають міждисциплінарний та міжгалузевий характер, сприяють розвитку перспективних напрямів досліджень і розробок сфери неперервної освіти;

- розробка та впровадження сучасних інтерактивних засобів для проектування інноваційних програм навчального призначення, а також таких, що синтезують різноманітні інформаційні засоби;

- створення кафедр педагогіки, психології, андрагогіки у профільних ВНЗ, науково-дослідних центрів неперервної

освіти для координації наукових досліджень у сфері ціложиттєвого навчання; використання культурознавчого потенціалу педагогічних дисциплін.

- організація доступу до інформаційних ресурсів на основі використання регіональних, державних і світових мереж, зокрема INTERNET; здійснення науково-методичних досліджень щодо застосування комп'ютерних комунікацій у навчанні та наукових дослідженнях.

Таким чином, проблеми педагогізації професійної освіти в умовах ціложиттєвого навчання особистості – нагальна потреба часу, що має перспективний і стратегічний характер.

Література

1. Антонова О.Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : [монографія] / О.Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 472 с.

2. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики : [монографія] / В.И. Гинецинский. Спб.: Университет, 1992. – 115 с.

3. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика : монографія / О.А. Дубасенюк. Т. 1. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 404 с.

4. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика : монографія / О.А. Дубасенюк. Т. 2. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 376 с.

5. Жук О. Л. О роли педагогики в личностно-профессиональном развитии будущих специалистов <http://www.bsu.by/main.aspx?guid=276693>).

6. Змеёв С.И. Технология обучения взрослых // Педагогика. 1998. – № 7. – С. 42 - 45.

7. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навч. посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

8. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / І.А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

9. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : науково-метод. посібник / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с

10. Качалов В.Д. Формування цілостного педагогічного знання у майбутніх учителів. – Автореферат ...докт. дисс, Магнітогорск, 2010. – 40 с.

11. Климов Е.А. Введение в психологию труда. Учеб. для студентов вузов. М.: Культура и спорт ЮНИТИ, 1998. – 349 с.

12. Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої

педагогічної освіти в Україні : Проект Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Асоціації ректорів педагогічних університетів України. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – С. 4.

13. Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий: учеб. пособие для слушателей фак. по подготовке и повышению квалификации организаторов нар. образования / Б.И. Коротяев. М.: Просвещение, 1986. – 208 с.

14. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. Самара: Издательство СамГПИ, 1994. – 165 с.

15. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.

16. Лещенко М. Ідеали педагогіки добра в життєвих реаліях Івана Зязюна / М.П. Лещенко // Рідна школа. – 2001. – № 8. – Ч. 49-51.

17. Моделирование педагогических ситуаций. Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя /под ред. Ю.Н. Кулюткина и Г.С.Сухобской. М., 1981. – 120 с.

18. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: [монографія] /авт. кол. Л.Б. Лукьянова, Л.Є.Сігаєва, О.В.Аніщенко та ін. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 272 с.

19. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 692 с.

20. Шадриков В.Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности: [монографія] / за ред. В.Д.Шадрикова. М.: Наука, 1982. – 185 с.

21. Філософія педагогічної майстерності: зб. наук. праць / Редкол.: Н.Г.Ничкало (голова) та ін. – Київ- Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2008. – 380 с.

ФЕНОМЕН "КРАСИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ" У НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА (1938–2014 рр.)

З філософських міркувань, *педагогічна дія* є основною функціональною одиницею, за допомогою якої виявляються всі властивості педагогічної діяльності у єдності мети і змісту. Поняття про педагогічну дію виражає спільність, що притаманна всім формам педагогічної діяльності (уроку, екскурсії, індивідуальній бесіді та іншим), але не зводиться до жодної із них.

У той же час педагогічна дія є тим особливим, що виражає і загальне, і всі багатства окремого. Педагогічна дія вчителя спочатку виявляється у формі пізнавальної задачі. Спираючись на набуті знання, він теоретично співставляє засоби, предмет і передбачуваний результат власної дії. Пізнавальна задача, вирішена психологічно, переходить у форму практичного перетворювального акту. При цьому прослідковується деяка невідповідність між засобами та об'єктами педагогічного впливу, що відбивається на результаті дій учителя.

У зв'язку з цим, із форми практичного акту дія знову переходить у форму пізнавальної задачі, умови якої є більш повними. Таким чином, дія вчителя-вихователя за своєю природою є ні що інше, як процес вирішення незлічимого числа задач різних типів, класів та рівнів.

Педагогічна дія, як правило, в кінцевому результаті завжди закінчується педагогічною взаємодією, бо передбачає деяку відповідну реакцію, що часто спровокована самим вихователем. Ця відповідна реакція вихованця повинна продемонструвати успішність педагогічної дії, усвідомлену через призму досягнення поставленої мети. У відповідності із зворотною реакцією учня на педагогічну дію вчителя наставник узгоджує свої подальші педагогічні зусилля [2, с. 5].

Виховний процес у шкільній практиці – явище складне, багатогранне й динамічне. Про те, що педагогічна дія є спорідненою із театральним мистецтвом, відомо здавна. Більшість стародавніх філософів розглядали педагогіку як мистецтво вести дитину по життю. І не випадково –

педагогічне мистецтво часто називають театром одного актора. Тому особливий інтерес при побудові самопрезентації вихователя є знання принципів театральної дії та її законів. Дослідники творчості К. Станіславського вбачають у його системі лише елементи внутрішнього і зовнішнього самопочуття.

Проте видатний режисер в роботі над сценічною роллю пропонував відштовхуватися не від самопочуття, не від психічного стану, мало підвладних волі та свідомості, а від логіки фізичної дії, що при правильному її здійсненні здатна рефлекторно викликати й відповідну їй логіку почуттів, впливати на психіку з її підсвідомістю. Покладена в основу теорії і методики педагогічної майстерності концепція К. Станіславського про живу фізичну дію із відповідною їй логікою почуттів, підсвідомої сфери потребує тренування насамперед органів сприймання вчителя в умовах педагогічної дії. Із сприймання розпочинається жива органічна дія, в тому числі й педагогічна. Порушення цього закону виключає вчителя із процесу взаємодії з дитячим соціумом.

Розуміння К. Станіславським дії як єдності фізичного і психічного унеможливає розвиток внутрішніх чи зовнішніх, тілесних чи душевних елементів поведінки в діяльності педагога і вимагає якнайтіснішого зв'язку всіх складових елементів вчительської самопрезентації. Оволодіння в повному об'ємі презентаційними сигналами – це, насамперед, відпрацювання певних практичних навичок, що досягається тривалою і систематичною роботою, доводиться до рівня підсвідомої, рефлекторної діяльності [3, с. 102–103].

Виходячи з цього, можна з упевненістю стверджувати: **педагогічна дія** – це єдність фізичного і психічного у поведінці вчителя на уроці та в позаурочний час, що сприяє усвідомленню реального ставлення до роботи в школі, вдосконаленню стилю професійно-педагогічної взаємодії.

Вчитель має володіти арсеналом засобів власної самопрезентації, за допомогою яких він доносить до свідомості учнів свої переконання. Ці засоби – завжди індивідуальні та неповторні.

А. Макаренко наголошував: “Педагогічна майстерність полягає у постановці голосу вихователя, і в управлінні своїм обличчям... Педагог не може не грати. Не може бути педагога, який не вмів би грати... Та не можна просто грати сценічно, зовнішньо. Є якийсь пас, який має поєднувати з цією грою вашу прекрасну особистість... Я став справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити “іди сюди” з 15–20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів на обличчі, у поставі і в голосі” [1].

Значний внесок у розробку засадничих принципів теорії педагогічної дії здійснив видатний український учений, педагог і філософ **Іван Андрійович Зязюн (1938–2014 рр.)**. Саме краса, довершеність, майстерність дії педагога як вищого рівня взаємостосунків із вихованцями стала предметом його багаторічного наукового поступу.

Працюючи над розробкою сутності педагогічної дії як окремого феномену, І.А. Зязюн відзначав: “Учіння можна охарактеризувати як процес активної взаємодії між двома суб’єктами педагогічної дії – вчителем і учнем, у результаті якого в учня формуються певні знання й уміння на основі його власної активності.

Функція учіння полягає в максимальному пристосуванні знакових і речових засобів для розвитку в людей здібностей до діяльності. Найпростіший варіант учіння полягає в спілкуванні вчителя (носія професійної діяльності) й учня, цілеспрямованого до відтворення діяльності свого вчителя, який кваліфікує діяльність учня як правильну, чи неправильну. У цьому випадку виявляється безпосередність, не розчленованість навчального процесу” [2, с. 4].

Дія вчителя, на переконання І. Зязюна, має бути завжди досконалою й розглядатися через культурологічний суспільний поступ. Нормативно задана функціональна визначеність вчителя в культурі нашого суспільства має тенденцію до спрощеності, до зрушення від власне педагогічної функції до функції трансляції культури, передачі діяльності, тобто до пасивної, відтворювальної діяльності.

Це зрушення до сфери культури (культурологічне зрушення) має деякі підстави. Учитель справді є носієм культури, але він також є (бодай, у кращих зразках) і живим

зразком культури. А це – нелегка справа, до вирішення якої ВНЗ педагогічного профілю не готові. Взагалі, таке уявлення про педагога характерне для авторитарної культури (яскравий його зразок – середні віки). Відповідно й спілкування так себе усвідомлюваного й представленого педагога (за зразок), як самого себе, можливе лише в авторитарній формі. Сучасну ж європейську культуру, наприклад, називають синкретичною, чи діалогічною (комунікативною): є багато зразків, способів життя й ідей людини, і тому основна цінність полягає в діалозі й організації розуміння. Центральна важкість в синкретичній культурі все більше падає на індивідуальність й індивідуальну свідомість (я думаю по-іншому, але ти думаєш так, і я хочу це зрозуміти). Це зовсім інша культура. Називається вона демократичною.

Такі властивості людської культури неминуче відображуються в педагогічній самосвідомості. І педагог тепер не лише зразок, а індивідуальність, особистість, яка хоче й зобов'язана, щоб її зрозуміли й використовує для цього всі можливі засоби. Така особистість й сама хоче зрозуміти інших, також як особистостей, які мають право на слово, на мислення, зокрема й критичне. І це останнє якраз і є засобом педагогічної діяльності, особливо педагогічної дії, управління, фактом самосвідомості [4, с. 95].

І. Зязюн, виводячи формулу “Краси й довершеності педагогічної дії”, звертав увагу на етапи й компоненти педагогічної діяльності, які в педагогічній дії знаходять особистісну, ексклюзивну виразність. До них філософ відносив:

1. *Підготовчий етап* (конструктивна діяльність).

2. *Етап здійснення педагогічного процесу* (організаторська діяльність). 3. *Формулювання педагогічних цілей*: а) вибір змісту навчального матеріалу майбутніх занять; б) вибір методів навчання; в) проектування своїх дій і дій своїх учнів; г) встановлення дисципліни, робочої обстановки на заняттях; д) стимулювання навчальних і життєвих дій учнів; е) організація своєї поведінки в реальних освітніх умовах; є) організація власної педагогічної дії з викладу навчального матеріалу учням; ж) використання професійно важливих умінь і психологічних якостей – ПВУ і ПЯ.

4. *Діагностика особливостей і рівня навченості, вихованості й культури учнів.*

5. *Процес освіти:* 1) високі наукові професійні знання; 2) психолого-педагогічні і методичні знання; 3) практичне володіння методиками навчально-виховних впливів; 4) спостережливість, розуміння психологічного й психічного стану людей, настрою колективу в цілому; 5) швидка орієнтація в обстановці, гнучкість поведінки; 6) доступно, логічно послідовно, емоційно-почуттєво пояснювати матеріал; 7) культура мови і мовлення, ерудиція; 8) експресивні здібності; 9) рівномірний розподіл уваги, смислова пам'ять, гнучке творче мислення; 10) витримка, вміння управляти собою, настроєм; 11) вміння управляти своїм тілом, голосом, мімікою, жестами.

6. *Комунікативна діяльність:* 1) організація діяльності учнів; 2) організація контролю результатів педагогічних впливів і коригування; 3) встановлення правильних взаємовідношень з учнями; 4) здійснення виховної роботи; 5) аналіз результатів учіння і виховання; 6) виявлення відхилень результатів від поставлених цілей; 7) аналіз причин цих відхилень; 8) проектування заходів усунення цих причин; 9) творчий пошук нових методів учіння й виховання.

7. *Гностична діяльність:* 1) організаторські здібності; 2) вміння одержати інформацію про рівень опанування пояснюваного матеріалу; 3) наявність потреби у спілкуванні; 4) педагогічний такт; 5) педагогічна імпровізація, вміння використовувати різні засоби психологічного впливу; 6) демократичний стиль спілкування й керівництва; 7) критична оцінка достоїнств і недоліків своєї особистості; 8) самоосвіта, одержання нових методів учіння, виховання; 9) творчий підхід до педагогічної діяльності й педагогічної дії [2, с. 5].

На численних виступах перед учительським загалом та педагогічною спільнотою України І.А.Зязюн наголошував: "Сама природа педагогічної дії передбачає, що педагог із самого початку повинен формуватися як автор, творчий суб'єкт, а не як виконавець інструкцій. Останнє – у будь-якому випадку не ефективно. Подібно до того, як професіонал не дозволить консультацію телефоном, так і вчитель не може

приступити до виконання інструкції, не заглибившись у сутність реальної педагогічної ситуації.

Ігноруючи цю складність педагогічної дії і, відповідно, духовно-культурний контекст педагогічної освіти, розробники нормативних документів нерідко намагаються дати в руки педагога інструкцію, що робити, як проводити, організувати, яку методику використати.

При цьому, начебто, само собою розуміється, що педагог може все це реалізувати, виконати самотужки, і важлива лише чіткість спрямовуючих його дію стандартів. До уваги не приймається, що педагог повинен зрозуміти, прийняти і нарешті просто захотіти виконати інструкцію, дорости до рівня компетентності, необхідної для її виконання. Не випадково впродовж уже багатьох років у суспільстві ведеться дискусія про освітні стандарти, а не готовність учителів їх реалізувати” [1].

Парадокс полягає в тому, що ведучи мову за вирішальне значення вчителя для будь-якого педагогічного успіху, ми не володіємо донині концептуальними дослідженнями, щодо сутності і механізмів впливу педагога як особистості на особистість учня. Можна лише передбачати, що особистість учителя відповідальна за ціннісно-смісловий компонент змісту освіти, за той моральний контекст, в якому відбувається засвоєння цього змісту.

При цьому варто зазначити, що в педагогічних дослідженнях останніх років не звертається увага на індивідуальні рішення педагогів, на пошук ними своїх підходів, неординарних моделей учіння і виховання. Описування педагогічної реальності здійснюється переважно в поняттях освітніх програм, змісту, стандартів, технологій, критеріїв якості, тобто чітко окреслюється тенденція – замінити професіоналізм педагога деякими стандартними схемами, щоб цю роботу міг виконати кожний, незалежно від того, в якій сфері і наскільки він сам освічений.

То ж для І. Зязюна будь-яке намагання побудувати педагогічний процес на деяких “сцієнтистських”, “об’єктивістських моделях” (стандартах, програмах), минаючи суб’єктивний світ педагога, доводило свою безуспішність. Академік І.А. Зязюн переконував: “Педагог в дійсності може

об'єктивувати лише те, що в ньому закладено суб'єктивно. Педагогічний процес є розгортання того, що у згорнутому вигляді існує у свідомості, у досвіді самого педагога.

Відхід від досліджень педагога, його особистісної ролі в функціонуванні педагогічної реальності, означає, по суті, ігнорування цілісності педагогічного дослідження. Яку б серйозну й глибоку теорію ми не створювали (наприклад, теорію змісту й методів учіння чи теорію особистісно-розвивальної освіти), ми водночас повинні моделювати і представлення про педагога, здатного цю теорію реалізувати. Нині ми є свідками появи пласта знань, результатів досліджень, які подаються як педагогічні, але в буквальному смислі не адресовані вчителю.

У численних докторських дисертаціях йдеться про “простори саморозвитку особистості”, про виховання як “неоднорідний нелінійний процес якісних перетворень”, “про проектування середовищ розвитку особистості” та інше. Відбувається невинуватна зміна самого предмету педагогічного дослідження.

Такими стають “механізм соціалізації”, “сили саморозвитку”, “системи” і “технології”. Автори іноді так захоплюються, що забувають про важливу деталь: “педагогічні системи” і їх “рушійні сили” – продукт дії професійно підготовленого педагога, який володіє професійним мисленням. Відхід від дослідження реальних проблем педагогічної дії, її орієнтовної основи, внутрішніх індикаторів її результативності, робить педагогічне дослідження мало ефективним. **Немає педагогіки без педагога...** [1].

Природа педагогічної дії така, що нею неможливо оволодіти в процесі традиційно сприйманого процесу підготовки педагогів. Педагогічна компетентність, як екзистенціальна властивість, є продуктом саморозвитку майбутнього педагога в професійному середовищі, супроводжуваного майстрами.

Серед ознак педагогічної компетентності найважливіша – прийняття педагогічної дії як сфери самореалізації, як сфери, в якій майбутній спеціаліст усвідомлює свої можливості, переконаний у своїх силах і є сам собі цікавим. І. Зязюн, ведучи мову про феномен педагогічної дії, звертався до

творчості педагогів-новаторів ХХ століття. Виступаючи у Центрах педагогічної майстерності, що почали діяти з 2008 року при Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (директором якого був І.А. Зязюн більше ніж 20 років), філософ зауважував: “Відомий ленінградський учитель Є.Ільїн з цього приводу говорив: “Я б ніколи не пішов у школу, якщо б мені був цікавий лише внутрішній світ письменника. Я ще й сам собі цікавий”. Школі якраз і потрібен вчитель, який “сам собі цікавий”, тобто представляє собою самодостатню індивідуальність і не відчуває себе ущербним [1].

Спадщина І. Зязюна, талановитого сподвижника й фундатора педагогічної майстерності, є багатогранною й потребує детального вивчення та осмислення, творчого використання в сучасних реаліях реформування освітньої галузі. Науковий доробок ученого є безцінним надбанням для багатьох поколінь учених, теоретиків і практиків педагогічної науки не лише України, а й цілого світу.

Література

1. Зязюн І.А. Діяльнісна структура професії вчителя у вимірі педагогічної майстерності: стенограма виступу у Центрі педагогічної майстерності школи-гімназії № 11 м. Новомосковськ (2010 р.) / І. А. Зязюн.– Із особистого архіву І.А. Зязюна автора статті.

2. Зязюн І.А. Екзистенціальні особливості педагогічної дії / І.А. Зязюн // Вісник Черкаського університету : наук. журн. Вип. №1 (214). Серія Педагогічні науки – Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2012. – 150 с.

3.Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навч. посіб. Для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навч. закладів / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

4. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: Монографія / І.А. Зязюн.– Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Наша цивілізація входить у якісно новий інформаційний стан, що супроводжується докорінними цивілізаційно-парадигмальними змінами в науці як формі суспільної свідомості та, відповідно, у системі сучасної освіти. Це позначається на трансформації педагогічних ідей та теорій щодо головної рушійної сили освіти – особистості педагога як професіонала та особистості.

В освітніх документах – Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Державній програмі "Вчитель" – визначається завдання з формування особистості вчителя відповідно до сучасних глобалізаційних процесів, які висувають нові вимоги до особистості вчителя, зумовлені суттєвим підвищенням якості освітніх послуг, інтенсифікацією інформаційних процесів, входженням людства в еру інформаційної цивілізації, що виявляє нові форми функціонування та засвоєння знань й шляхів їх моніторингу. За нових умов докорінно трансформуються особистісні параметри вчителя епохи холодної війни, тоталітарних режимів та панування знанневоцентричної освітньої парадигми. Нині вчитель перестає бути головним джерелом знань, значно підвищуються вимоги до його особистісних рис.

Існують **різні підходи до виявлення та констатації професійно важливих якостей педагога**, куди можуть відносити емоційність (О.А. Дубасенюк, В.П. Трусів та ін.), товариськість (Н.В. Кузьміна, В.І. Генецинський та ін.), ідейно-політична активність (Ф.М. Гоноболін та ін.), пластичність поведінки (Н.В. Кузьміна та ін.), емпатія, здатність розуміти учнів, та керувати ними (Ф.М. Гоноболін), володіння методикою викладання (Л.М. Портнов та ін.), любов до дітей (Ш.О. Амонашвілі та ін.), соціальна зрілість (І.А. Зязюн та ін.), педагогічна майстерність (І.А. Зязюн), стиль діяльності та взаємодії з учнями (Г.С. Абрамова та ін.), відповідно до якого реалізуються три педагогічні позиції, відповідно до першої

учень для педагога постає **засобом** його діяльності, до другої – **умова** його діяльності, а третьої – як **мета** діяльності.

При цьому виявляють: соціально-психологічні якості (ціннісні орієнтації, моральні, комунікативні), емоційно-вольові, інтелектуальні якості, особливості темпераменту тощо. Існує диференціація педагогічних якостей відповідно до професійних функцій (виховна, гностична, інформаційна, виконавча, дослідницька, комунікативна, конструктивна, методична, мобілізаційна, навчальна, організаційна, орієнтаційна, пропагандистська, розвивальна, самодвосконалювальна та ін.).

Зазначимо, що особистісні, професійні та громадянські якості педагога тісно діалектичним чином пов'язані, коли, наприклад, деякі дослідники (Є.В. Андрушівська, М.К. Кабардов, А.І. Панарик, С.О. Сисоєва) розглядають професійну компетентність педагога як характеристику його особистості, реалізовану у його здатності проектувати у своїй діяльності розвиток різних видів умінь, необхідних для самовдосконалення та, взагалі, для успішної педагогічної діяльності.

Розглянемо шість напрямів вивчення значущих якостей педагога:

1) освітньо-кваліфікаційний (А.М. Алексюк, С.Я. Батишев, А.О. Деркач, О.А. Дубасенюк, Є.Ф. Зеєр, Є.О. Климов, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Н.Г.Ничкало, Л.Ф. Спірін та ін.);

2) соціально-особистісний (І.Д. Бех, В.М. Бехтерев, А.А. Бодальов, Г.П. Васянович, А.Б. Добрович, А.Й. Капська, І.С. Кон, Б.Ф. Ломов, А.В. Мудрик, В.М. М'ясищев, А.В. Петровський, В.В.Рибалка та ін.);

3) творчо-креативний (О.Є. Антонова, С.С.Вітвицька, О.А. Дубасенюк, Ф.Н. Гоноболін, В.А. Кан-Калік, І.І.Коновальчук, Н.В. Кузьміна, А.І. Кузьмінський, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, С.О. Сисоєва, М.М. Скаткін та ін.);

4) технологічний (Р.С. Немов, А.М. Мітіна, О.М. Пехота, І.П. Підласий, С.І. Подмазін, В.А. Сластьонін, М.Г. Чобітько, І.С. Якиманська та ін.);

5) розвивальний (І.Д. Багаєва, Г.С. Данилова,
О.А. Дубасенюк, В.Н. Максимова, Г.К. Селєвко,
В.А. Сластьонін та ін.);

б) миследіяльнісний (М.М. Кашанов, Ю. М. Кулюткін,
Г. С. Сухобська та ін.).

1. Освітньо-кваліфікаційний напрям.

Професійні вимоги до рівня підготовки сучасних спеціалістів знаходять відбиток у **професіографічних складниках**, які містяться у нормативних документах (**освітньо-кваліфікаційна характеристика** – ОКХ, відповідні професіограми) [5]. Професіографічні складники фахівця-педагога найбільш повно реалізуються у **моделі фахівця**, яка, за А.М. Марковою, має вміщувати такі компоненти, як професіограма (опис психологічних норм і вимог до діяльності та особистості фахівця); професійно-посадові вимоги (опис конкретного змісту діяльності фахівця); кваліфікаційний профіль (сполучення необхідних видів професійної діяльності і ступеня кваліфікації, кваліфікаційні розряди для нарахування заробітної плати) [14].

Основу для розробки державного компонента ОКХ складають загальні соціально-професійні вимоги до підготовки фахівця як освіченої особистості з визначенням видів та рівнів сформованості вмінь щодо виконання задач його соціальної діяльності. При цьому загальні соціальні вимоги до формування світоглядних, культурних та інших якостей фахівця, до виховання у нього загальних і спеціальних здібностей, відображають гуманістичну спрямованість змісту освіти, створення належних умов життєдіяльності, спілкування, залучення до досягнень світової культури, формування моральних і естетичних цінностей, активної участі в реалізації ідей соціального прогресу.

Відповідно, Р.С. Немов виокремлює такі головні професіографічні якості педагога: любов до дітей, наявність спеціальних знань з предмету, широка ерудиція, педагогічна інтуїція, високорозвинений інтелект, високий рівень загальної культури і моральності, професійне володіння методами навчання й виховання. Додатковими якостями є: комунікабельність, артистичність, весела вдача, хороший смак [20].

У контексті нашого дослідження дуже важливими є **професіографічні складники вчителя у педагогічній діяльності**. У зв'язку з цим важливою є розробка Г.В. Єльнікової базової кваліметричної моделі професійної діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу, в якій містяться такі необхідні чинники діяльності педагога:

Таблиця 1

Базова кваліметрична модель професійної діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу [6]

<i>ЧИННИКИ</i>	<i>КРИТЕРІЇ</i>
<i>1. Безперервна освіта</i>	методологічна грамотність; поповнення знань; розвиток фахових умінь.
<i>2. Здійснення навчально-виховного процесу</i>	моделювання уроку; проведення уроків; проведення ДІЗів; проведення підсумкових заліків; позакласна робота з предмета.
<i>3. Документальне оформлення діяльності</i>	планування навчально-виховного процесу; введення журналів; виконання програм; перевірка зошитів.
<i>4. Підтримка шкільного укладу життя</i>	виконавча дисципліна; вмотивованість виконання функціональних обов'язків; збереження позитивного мікроклімату; виявлення та розвиток творчої ініціативи.
<i>5. Соціальна активність</i>	участь у педярмарках, професійних конкурсах, конференціях, громадських зборах; робота з мешканцями мікрорайону.

А.В. Мудрик у "Учитель: майстерність і натхнення" радить тим, хто обирає педагогічну професію, утриматися від вступу на педагогічний шлях: якщо у Вас погане здоров'я і лікарі вважають, що воно не поліпшиться; якщо Ви, незважаючи на довгу і наполегливу роботу над собою, володієте поганою дикцією; якщо, незважаючи на всі зусилля, у Вас не виходить встановлювати контакти з людьми; якщо люди, молодші й старші, викликають у Вас стійку неприязнь або постійно дратують; якщо Ваші товариші стверджують, що Вам не вистачає доброти, що Ви часто несправедливі, що у Вас "важкий" характер.

Дослідження А.С. Базилевської, Ф.М. Гоноболіна, Н.В. Кузьміної, Н.А. Левітова, Р.С. Немова, Г.В. Страхова, С.В. Кондратьєвої, В.М. Роздобудько, В.О. Сластьоніна та ін. дозволяють говорити про такі педагогічні здібності, як:

- *науково-пізнавальні* (пов'язані із здатністю пізнавати педагогічну реальність);
- *дидактичні* (здібності передавати учням навчальний матеріал доступно, зрозуміло, викликати в учнів активну самостійну думку, організувати самостійну діяльність учнів, керувати пізнавальною активністю учнів),
- *академічні* (здібності до галузі науки, що є предметом викладання вчителя в школі),
- *перцептивні* (здібності педагога проникати у внутрішній світ вихованця),
- *мовні* (здібності чітко висловлювати свої думки й почуття за допомогою мови, а також з допомогою невербальних засобів),
- *організаторські* (уміння організовувати учнівський клас, згуртовувати його, правильно організовувати свою власну діяльність),
- *комунікативні* (уміння спілкуватися);
- *соціальні* (уміння реалізовувати соціальний контекст вчительської справи),
- *спеціальні* (здібності, тісно пов'язані із спеціальними здібностями, наприклад, артистичними, музичними, технічними тощо);
- *експресивні* (виражаються в емоційній насиченості, вмінні педагога "транслявати" себе учням),
- *сугестивні* (виражають здатність вчителя до безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнів і вміння на цій основі домагатися в них авторитету),
- *педагогічна уява* (здатність, яка має вияв у передбаченні результатів своїх дій в проектуванні розвитку особистості учня),
- *педагогічна рефлексія* (здатність оцінити свою діяльність, її результати, свою концепцію, свій індивідуальний стиль),
- *педагогічна спостережливість* (розподіл, обсяг і переключення уваги)
- *емпатійні* (уміння ставати на точку зору вихованців та перейматися їхніми емоційними рухами);
- *саморегулятивно-вольові* (вміння регулювати свою професійну діяльність та життєдіяльність)
- *здібності щодо любові до дітей,*

– здібності бути працелюбним,
– здібність щодо мотивації розвитку та саморозвитку вихованців: бути зразком для наслідування, викликати благородні почуття, вселяти в людину впевненість, заспокоювати її, стимулювати до самовдосконалення, знаходити оптимальний стиль спілкування, викликати до себе повагу.

2. Соціально-особистісний напрям базується на культурно-історичній теорії розвитку вищих психічних функцій Л.С. Виготського й особистісно-діяльнісній теорії засвоєння соціального досвіду (Д.Б.Ельконін, О.М. Леонт'єв, С.А. Рубінштейн та ін.).

Головна проблема реалізації цього напрямку у наш час опукло виражена І.А. Зязюном: "Ми повинні чесно зізнатися, що вища педагогічна школа та педагогічна наука мають борг перед дітьми і молоддю, адже питання підготовки спеціалістів до виховної роботи мало кого турбує" [8 с. 30].

Цей напрям, реалізований у дослідженнях Н.В. Кузьміної, В.М. М'ясіщева, В.О. Сластьоніна, Б.М. Теплова та ін., надає співвідношенню особистого та соціального наріжного значення, що виявляє соціально-особистісно значущі якості педагога, які знаходять відображення у працях І.Д. Бежа у вигляді духовних цінностей педагога; Г.П. Васяновича, який наголошує на моральній складовій педагога; М.І. Бобнева, що розуміє особистість як уміщення соціальних норм, І.Д. Зверева, яка розглядає формування значущих якостей педагога за умов соціально-педагогічної роботи, А.Й.Капська, яка досліджує соціальний аспект особистості педагога.

Соціально-особистісний напрям виявляє три цільові напрями: формування в людини відповідної системи поглядів; розвиток форм емоційного реагування на кожну з цих соціальних цінностей, які стали для неї типовими; виховання способів праці, спілкування і т. ін., що стали характерними для неї.

Звідси випливають соціально значущі якості С.А. Рубінштейна – самовдосконалення, самореалізація, самоактуалізація. Остання постає гуманістичним актом, оскільки передбачає сприяння самоактуалізації інших,

відповідальність як за свій вчинок і долю, так і долю інших людей, країни, усього світу, планети в цілому.

3) Творчо-креативний напрям.

Вищий рівень діяльності, який реалізує рівень професійної майстерності, професіоналізму педагога (залежить від рівня розвиненості, освіченості, цілісності особистості, що зорієнтована на розвиток як власних, так і дитячих життєвих функцій [10]) – це **творчий рівень** [1].

Загалом, творчість виявляє стан спонтанності свідомості. Як пише А.П. Дубров у книзі "*Когнітивна психофізика*", це немов би стан трансцендентності в певний надособистісний простір трансперсонального стану, чи надсвідомості, перебування в якому дозволяє людині пережити свою співпричетність цілому, доторкнутися до витоків Світу.

Слід зазначити, що завдяки розвитку творчості ми переборюємо егоцентричну та егоїстичну позиції людини, оскільки творчість – це широко відкриті двері у царину життєвого успіху. Людині притаманне прагнення до успіху, який сприяє її життєвому самоствердженню. У психолого-педагогічній науці успіх – це переживання стану радості, задоволення від того, що очікуваний результат відповідає бажаному, або перебільшив його. Категорія успіху відбиває факт найвищого досягнення поставленої мети. На основі цього стану можуть сформуватися стійкі почуття задоволення, формуються нові, більш сильні мотиви діяльності, змінюється рівень самооцінки, самоаналізу, а іноді людина відчуває "хвилини щастя".

В.О. Моляко переконаний в тому, що творча креативна діяльність постає вищим рівнем життєвої активності людини (що реалізується у таких ознаках, як *оригінальність, евристичність, фантазія, активність, сконцентрованість, чесність, чуттєвість*), зокрема й педагога, що передбачає три головні якості педагога – творчу, естетичну, громадську [18].

С.О. Сисоева цілком справедливо зазначає, що професійна праця вчителя у сучасних умовах залежить від багатьох чинників, а саме: соціальної орієнтації сучасної школи на розвиток творчих можливостей дітей, їх талантів і обдарованості; демократизації та гуманізації педагогічної професії; появою мережі шкіл нетрадиційних типів,

альтернативних систем освіти, авторських методик навчання [23].

Відтак, педагогічна творчість, що відображає процес особистісно-професійної реалізації, самореалізації, самовдосконалення педагога у професійно-педагогічній діяльності, спрямована на формування творчої особистості учня та виявляє певні ознаки педагогічної креативності: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-перетворюючий стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності; проблемне бачення; творча фантазія, розвинута уява; специфічні особистісні якості (любов до дітей, безкорисність, сміливість, готовність до розумового ризику в професійній діяльності, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); специфічні мотиви (необхідність самореалізації, захопленість творчим процесом, прагнення досягти найбільшої результативності у педагогічній праці).

Вищим рівнем педагогічної творчості постає педагогічна майстерність. Як зазначає І.А. Зязюн, "Педагог (рівнозначно і весь комплекс використовуваних ним дидактичних засобів), виконує не роль "фільтра" для пропускання через себе навчальної інформації, а є помічником у роботі учня, перебираючи на себе роль одного з джерел інформації. В ідеалі педагог стає організатором самостійного навчального пізнання учнів, не головною діючою особою в групі учнів, а режисером їхньої взаємодії з навчальним матеріалом, один з одним і з учителем" [7, с. 46].

У підручнику "*Педагогічна майстерність*" зазначається, що наріжними характеристиками особистості педагога є гуманістична спрямованість його діяльності, професійна компетентність, педагогічні здібності та педагогічна техніка.

А.С. Макаренко, К.С. Станіславський, І.А. Зязюн обґрунтували декілька головних принципів, орієнтація на які дозволяє педагогу досягти **рівня педагогічної майстерності:**

1. Принцип активності: лише діючи й задіюючи інших, розвивається людська особистість.

2. Принцип організації ефективного педагогічного впливу, пов'язаний із необхідністю побудови системи перспективних

ліній як чіткого усвідомлення тактичних (продиктованих основними завданнями педагогічного процесу), оперативних (викликаних до життя особливостями педагогічної ситуації, що склалася) і стратегічних (пов'язаних із розвитком особистості та пізнавального потенціалу учнів) цілей.

3. *Принцип паралельної дії* передбачає вплив на конкретну особистість учня, вихованця не безпосередньо, а опосередковано. Апелюючи до колективу, педагог тим самим висуває вимоги й до конкретної особистості; контролюючи групу, він контролює й особистість, яка себе ідентифікує з нею й приймає відповідальність за її стан.

4. *Принцип життєвої правди* (об'єктивної зорієнтованості змісту) вимагає від педагога забезпечення добору й викладання знань на рівні вимог сьогодення, досягнення відкритості й відвертості у стосунках з учнями, організації їхньої педагогічної взаємодії у системі суб'єкт-суб'єктних відносин.

5. *Принцип руху колективу*. Суть принципу пов'язана з необхідністю рахуватися з фактом розвитку будь-якої групи як соціально-психологічної цілісності. Це, відповідно, потребує перегляду цілей і засобів педагогічного впливу. Передбачається, що завдяки педагогові ця група у своєму русі еволюціонує.

У цьому контексті можна говорити про **педагогічно обдаровану особистість**, модель якої розробляє О.Є. Антонова. Учена, вивчаючи провідних педагогів минулого, дійшла висновку стосовно чинників, які сприяли розвитку педагогічної обдарованості педагогів-майстрів та становлення їхнього педагогічного таланту: *сприятливе освітнє середовище* (сімейне і шкільне), яке розвивало смак до знань, освіти, самовиховання; *ґрунтовна вища освіта*, при цьому не завжди педагогічна; *свідомий вибір педагогічної професії*; *широкий кругозір, енциклопедичні знання, їх міждисциплінарний характер*; *працездатність, наполегливість*; *прагнення до самоосвіти; креативність* (реформаторський дух, продукування нових ідей, творче використання освітніх ідей попередників); *здатність усе розпочати спочатку, перемагати труднощі, сила волі* (наповнене поневіряннями та незгодами життя

Я.А. Коменського, загибель близьких, втрата майна та наукових нотаток, відтворення втраченого, нові ідеї та книжки; важкий життєвий шлях К.Д. Ушинського, сповнений заздрістю і цькуванням з боку менш талановитих колег, злети і падіння, хвороби і безробіття, негаразди у сім'ї, довге вигнання і глибока віра у майбутнє; етапи творчого шляху А.С. Макаренка, якому кілька разів доводилося розпочинати з початку, доводячи правильність і життєздатність своїх принципів); *вплив сильних особистостей*; *ораторський дар* (усі троє блискучі лектори, здатні переконувати слухачів, доводити свою думку яскраво, живо, доступно; їх поважали учні, студенти, вихованці; їхні лекції завершувалися бурхливими оплесками слухачів); *літературний дар* (усі троє володіли здібністю яскраво викладати свої думки у статтях, наукових працях, залишили по собі навчальні підручники, художні твори, які не втратили своєї актуальності й сьогодні); *любов до дітей*.

О.Є. Антонова узагальнила розглянуті чинники, згрупувавши їх у такий спосіб:

1) **великий ресурс педагогічної діяльності** – здатність до виконання педагогічної діяльності (любов до дітей, ораторський дар, літературний дар тощо);

2) **творчість, креативність**;

3) **широкий інтелект, міждисциплінарні знання** – інтелектуальні здібності (широкий кругозір, енциклопедичні знання, прагнення до самоосвіти тощо);

4) **професійна вмотивованість** (любов до дітей, свідомий вибір педагогічної професії, ґрунтовна вища освіта тощо);

5) **особистісно-вольові якості** (працездатність, наполегливість, здатність все розпочати спочатку, перемагати труднощі, сила волі тощо);

6) **зовнішні та внутрішні чинники** (сприятливе освітнє середовище, вплив сильних особистостей тощо) [1].

4. Технологічний напрям реалізує процес професійного становлення особистості педагога, який виявляє конкретні педагогічні здібності (знання, вміння, навички), компетентності, професійно важливі особистісні якості.

Термін “професійний шлях особистості” є тотожним термінам “професійна біографія” і “професіоналізація” та розкриває сутність цілісного процесу набуття професійного досвіду і майстерності. Під терміном “професійне становлення” можна розуміти розвиток особистості в процесі навчання професії, одержанні професійної освіти, підготовки до виконання професійної діяльності [12], що потребує набуття певних здібностей.

А.К. Маркова в якості критерію виокремлення етапів становлення професіонала вибрала рівні професіоналізму особистості. Вона виділяє 5 рівнів і 9 етапів:

1) допрофесіоналізм, на якому відбувається первинне ознайомлення з професією;

2) професіоналізм, який складається з трьох етапів: а) адаптації до професії; б) самоактуалізації в професії; в) вільне володіння професією у формі майстерності;

3) суперпрофесіоналізм, який також складається з трьох етапів: а) вільне володіння професією у формі творчості; б) опанування низкою суміжних професій; в) творче самопроекування себе як особистості;

4) непрофесіоналізм – виконання праці за професійно деформованими нормами на тлі деформації особистості;

5) післяпрофесіоналізм завершення професійної діяльності.

На етапі професіоналізму ми виявляємо **діалектичну схему розвитку фахівця**, який рухається від адаптації (усталений, ієрархічний стан) до самоактуалізації (дезінтегрований дезієрархічний стан), а від неї до нового рівня адаптації (майстерність як усталений стиль діяльності, сповнений творчим змістом).

Як вважає А. К. Маркова, професійно компетентною є така праця педагога, де на високому рівні здійснюється педагогічна діяльність та спілкування, де повно реалізується особистість вчителя у контексті її самовдосконалення, навчально-виховної діяльності. Тут важливим є співвідношенням у професійній діяльності педагога його професійних знань, умінь та професійної позиції, психологічних якостей, відповідного стилю діяльності [14, с. 7-10].

Таким чином, професіоналізм учителя залежить від рівня розвиненості, освіченості, цілісності особистості, що зорієнтована на розвиток як власних, так і життєвих функцій вихованців. Тому деякі науковці (Є. В. Андрушівська, М. К. Кабардов, А. І. Панарик, С. О. Сисоєва) розглядають професійну компетентність педагога як характеристику його особистості, його здатність проектувати у своїй діяльності розвиток різних видів умінь, необхідних для самовдосконалення.

Зазначене вище дозволяє зрозуміти **акмеологічну модель сучасного педагога**, яка знаходить висвітлення у дослідженнях І.Д. Багаєвої, Г.С. Данилової, Г.І. Кримської, В.В. Панчук, В.Н. Максимової та ін.

Для нас важливою є також і акмесинергетична модель професіоналізму педагогічної діяльності, представлена в дослідженні І.Д. Багаєвої. Вона включає такі структурні елементи: 1) професіоналізм знань (основа, базис професіоналізму в цілому); 2) професіоналізм педагогічного спілкування – готовність до уміння використовувати систему знань на практиці; 3) професіоналізм самовдосконалення, що забезпечує динамічність, розвиток цілісної системи "професіоналізм педагогічної діяльності" шляхом адекватного самооцінювання і оперативного усунення виявлених у процесі педагогічного спілкування особистісних недоліків і прогалин у необхідних для вчителя знаннях [2].

У книзі В.М. Максимової "Акмеологія: нова якість освіти" [13], що певним чином стала вихідною основою для подібних вітчизняних розробок, наводиться модель педагога, що складається із таких аспектів, як його професійна, особистісна, духовна зрілість та акмеологічна позиція педагога.

Професійна зрілість – це готовність педагога до інноваційної професійно-педагогічної діяльності. Її структура вміщує такі складники: 1) професійна компетентність як система знань і умінь педагога; 2) педагогічна майстерність як здатність до творчого, нестандартного вирішення професійних завдань; 3) педагогічна спрямованість професійної діяльності як система домінуючих мотивів роботи у школі, стійка мотивація педагогічної діяльності.

При цьому професіоналізм педагога покликаний тісно співвідноситися з його *духовно-моральною, акмеологічною позицією*, яка виявляється у таких **показниках**:

- усвідомлення цілі як цілісного розвитку людини з пріоритетом у формуванні морально-гуманної особистості, що призводить до формування духовно-моральних основ соціальної зрілості учня;

- відмова від авторитарних методів у навчанні та вихованні, побудова виховного процесу як низки життєво значимих для учня подій, як процесу оволодіння соціальним досвідом вирішення особистих проблем;

- переборення пасивності учнів шляхом оволодіння методами та прийомами активної взаємодії, розкріпачення особистості учня, звільнення від страху перед помилкою, створення ситуацій вільного вибору, індивідуального темпу і видів діяльності;

- цілісність свого світорозуміння з позицій моральних загальнолюдських цінностей, наявність власної гуманістичної концепції виховання, заміна ситуативної поведінки педагога на концептуальну;

- гуманізація педагогічного спілкування шляхом оволодіння методами, прийомами і формами взаємодії, які стимулюють активність і розкривають творчий потенціал особистості учня, створюють емоційно-психологічний комфорт у спілкуванні;

- застосування методу "акмеологічної дії" як інформаційно-енергетичного впливу власного прикладу на стимулювання саморозвитку, творчості та досягнень (А.В. Кириченко).

Відтак, учитель, який орієнтується на акмевершинний рівень свого розвитку, – це педагог-дослідник, педагог-новатор, вільний від догм і стереотипів, який має високий рівень морального обов'язку та відповідальності за результати своєї діяльності перед кожною дитиною, її батьками, усім суспільством.

Важливою для нас є також і *акмеологічна модель педагога*, розроблена вітчизняною дослідницею Г.С. Даниловою, включає у себе такі компоненти:

1) компетентність (психолого-педагогічні й соціальні знання, теоретико-практичні й методичні знання, педагогічні вміння, педагогічні здібності);

2) особистісна орієнтація (самореалізація у контексті акмеологічної моделі "Я-концепція" в динаміці від "Я-реальний" до "Я-перспективний (ідеальний)");

3) морально-духовна культура (моральна свідомість, моральна діяльність, моральні стосунки).

При цьому професійна компетентність, на думку Г.С. Данилової, передбачає розвиток професійно значущих якостей, які змінюються та стають мобільними, оперативними, адаптованими тощо. Спочатку професійна діяльність сприймається педагогом як нормативно-схвалений спосіб діяльності, який він поступово "розречевляє", перетворюючи його на індивідуальний стиль роботи. Таким чином, педагогічна майстерність виявляється в здатності педагога опанувати свою соціальну роль: здійснювати "розречевлення" культури й "уречевлення" себе в дітях.

Суттєво, що акмеологічна модель учителя Г.С. Данилової передбачає розвиток основних здібностей педагога згідно класифікації, запропонованої В.А. Крутецьким. Зокрема таких, як: *дидактичних, академічних, перцептивних, організаторських, сугестивних* (емоційно-вольовий вплив на учнів за наявності таких якостей, як: рішучість, витримка, вимогливість, відповідальність, наполегливість, упевненість), *комунікативних, педагогічної уяви, здатності до розподілу уваги, особистісних* (інтелігентність, правдивість, порядність, чесність, гідність, працьовитість, наполегливість, самовідданість, самоорганізація, науково-педагогічне мислення, педагогічний такт).

5. Розвивальний напрям вміщує розвідки науковців щодо розвитку особистості педагога. Розвивальний напрям реалізується у межах таких педагогічних моделей розвитку особистості, як державно-відомча, раціоналістична, феноменологічна, неінституційна, традиційна (формувальна), модель розвивального навчання та ін. [3].

Якщо аналізувати процес формування особистості вчителя з точки зору ціннісних орієнтацій, то цей розвиток набуває вигляду поетапного руху у процесі професійного

становлення: 1 етап (3-5 років) – актуальні знання вчителя: "Хто я? Чому навчати? Як вчити? Які здібності та якості прививати?". 2 етап (5-10 років) – актуальні вміння та навички вчителя: "Яким мені бути". 3 етап (більше 10 років) – актуальні переконання і досвід: "Заради кого чи чого я тут? Кого вчити?".

Відповідно до акмеологічної моделі В.М. Максимова пропонує для педагогів-акмеологів **алгоритм самовдосконалення і корекції якості знань, рис характеру і якостей особистості**, який включає 5 ступенів:

1) самоаналіз діяльності (ціль: а) з'ясувати причини невдач і успіхів, б) визначити, які риси характеру, якості особистості, способи діяльності необхідно усунути, а які вдосконалити);

2) уточнення, порада, тест;

3) уточнення списку того, що треба усунути, а що удосконалити;

4) програма діяльності на місяць (наприклад: щоденний тренінг, режим дня, робота над мовленням, контроль над своїми діями);

5) визначення термінів, відслідковування результатів, відпрацювання однієї риси чи якості (щоденний підрахунок балів).

Духовну зрілість педагога В.М. Максимова розглядає як готовність до духовного саморозвитку, як домінування вищих потреб і цінностей у структурі ціннісної свідомості педагога, яка регулює його поведінку і діяльність. При цьому на перетині процесів духовного, особистісного і професійного розвитку педагога формується його акмеологічна позиція, що реалізується в гуманістичній орієнтації педагога на забезпечення успіху і здоров'я кожного школяра, на високі результати і досягнення своєї педагогічної праці, на розвиток творчої продуктивної діяльності, на оволодіння новітніми методиками та технологіями навчання. Зазначена позиція, як підкреслює С.С. Пальчевський, стимулює розвиток рівнів продуктивності педагогічної діяльності: від репродуктивного до системно-моделюючого знання і системно-моделюючого розвитку особистості (за Н.В.Кузьміною). Зважаючи на це, В.М. Максимова виділяє ще вищий акмеологічний рівень

розвитку педагога, а, відповідно, і продуктивності його діяльності – **системно-моделюючий цілісний розвиток підростаючої людини**. Цей рівень вимагає від учителя високої майстерності, здатності конструювати багаторівневі стратегії педагогічної діяльності; високих показників професіоналізму, які б відображалися у професійній позиції.

Процес професійного становлення педагога у контексті його особистісної самореалізації Г.С. Данилова схематично подає як пірамідоподібну спіраль з відповідними витками від нижнього до верхнього рівня кваліфікації, коли один виток відповідає цілеспрямованому самовдосконаленню за певний період часу, а кожний наступний виявляється зумовленим мобілізацією суб'єктом своїх потенційних можливостей. При цьому спрямована й свідома самореалізація особистості починається із проєктованої педагогом концепції самовдосконалення шляхом управління власною діяльністю. Такий підхід дозволяє Г.С. Данилової диференціювати *такі ступені послідовних висхідних витків спіралі процесу самоосвіти*:

1) елементарна (низька), безсистемна, спонтанна самоосвіта, зумовлена переважно впливом зовнішніх чинників, їй властиві періодичний характер і недостатньо усвідомлена особистістю потреба в розвитку творчих здібностей (потенціалу);

2) допустима (середня) самоосвіта, що базується на осмисленні особистістю багатогранної педагогічної технології, врахуванні внутрішніх резервів, усвідомленні тактичної мети діяльності, самоаналізі її результатів та виявленні прагнення вдосконалювати свою професійну майстерність;

3) оптимальна (висока) систематична, цілеспрямована самоосвіта, що зумовлена набуттям суб'єктом професійних знань на методологічному, теоретичному та технологічному рівнях, а також здатністю їх синтезувати у процесі досягнення стратегічної професійної мети та власного самоствердження;

4) ідеальна (найвища) самоосвіта, що стала для суб'єкта постійною, життєво необхідною потребою і характеризується самопізнанням, самореалізацією, самопрогнозуванням пошукової педагогічної роботи. У результаті формується певна

акмеологічна професійна позиція і виробляється індивідуальний стиль професійної діяльності.

Ідея **самовиховання, самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації, самоактуалізації особистості** постає тут наріжною. Під саморозвитком розуміється активність людини зі зміни себе, в розкритті, збагаченні своїх духовних потреб, творчості, свого особистісного потенціалу.

У зв'язку з цим важливим постає механізм цього процесу, який пояснюється В. В. Козловим завдяки холістсько-синергетичному підходу про людину як відкриту, складну, багаторівневу самоорганізовану живу систему, яка одночасно як підтримує стан динамічної рівноваги, так і генерує нові структурні форми. У цьому процесі механізм процесу самотворення й самоздійснення особистості реалізує самопізнання і особистісне зростання зовні і вглибину. За таким підходом "процес розвитку, відповідно до етимологічного значення слова, виступає як розгортання, вивільнення чогось існуючого у "звитому", згорнутому до невидимості стані ... в ідеалі розвиток людини можна визначити як створення себе ..., або реалізацію істинного "Я" в самосвідомості, житті і діяльності людини", яке постає "творчим Я людини" [16, с. 125].

Цей процес науковці розуміють також як взаємодію внутрішніх і зовнішніх чинників у процесі розвитку і саморозвитку людини, що приводить до появи якісно нових системних ("емерджентних") властивостей – особистісних структурних та динамічних новоутворень.

Саморозвиток інтегрує діяльність суб'єкта, спрямовану на розвиток характеру, здібностей та індивідуальності. Саморозвиток, за Кантом, це "культивування власних сил". Для М.М. Мамардашвілі в цьому понятті значущим є акт збирання свого життя в ціле, як організація своєї свідомості в ціле. У західноєвропейській етичній традиції – це культура самоформування особистості, яка передбачає розвиток вільного мислення людини на фундаменті культурної спадковості і стверджує пріоритет творчого над історичним. Цей процес постає гарантом збереження і вдосконалення сучасної культури та цивілізації.

Ідея саморозвитку передбачає: сприяння самовдосконаленню, самореалізації особистості; діяльний характер саморозвитку: поза власною активною діяльністю особистості, її бажаннями і власними зусиллями в роботі над собою її особистісне формування неможливе; внутрішні стимули розвитку особистості (її потреби, мотиви, інтереси та установки); основа формування потреб, мотивів, інтересів та установок особистості (внутрішні суперечності, які стимулюють активність особистості, сприяють її саморозвитку); зовнішні чинники саморозвитку особистості (впливи середовища та цілеспрямоване виховання); зовнішні умови (вони впливають на розвиток особистості не безпосередньо, не прямо, а лише проходячи через її внутрішню сферу і породжуючи в неї відповідні потреби. Це зумовлює несхожість, різнобарвність і неповторність особистісного розвитку кожної людини, її індивідуальну самотність); саморозвиток особистості (це не самовільний, не спонтанний, а цілеспрямований процес); ідея саморозвитку особистості (вона повинна стати провідною в практичній діяльності школи і педагога.

Важливими є умови, за яких процес самоосвіти відбуватиметься ефективно. Аналіз психолого-педагогічних джерел дозволяє стверджувати – **самоосвіта педагога буде продуктивною, якщо:**

1) У процесі самоосвіти реалізується потреба педагога до власного розвитку і саморозвитку.

2) Педагог володіє способами самопізнання і самоаналізу педагогічного досвіду, а педагогічний досвід вчителя постає чинником зміни освітньої ситуації, коли педагог розуміє як позитивні, так і негативні моменти своєї професійної діяльності, визнає свою недосконалість, а отже, є відкритим для змін.

3) Педагог володіє розвиненою здатністю до рефлексії. Педагогічна рефлексія є необхідним атрибутом вчителя-професіонала (під рефлексією розуміється діяльність людини, спрямована на осмислення власних дій, своїх внутрішніх відчуттів, станів, переживань, аналіз цієї діяльності і формулювання висновків). Під час аналізу педагогічної діяльності виникає необхідність отримання теоретичних

знань, необхідність оволодіння діагностикою і самодіагностикою, необхідність набуття практичних умінь аналізу педагогічного досвіду.

4) Програма професійно-особистісного саморозвитку вчителя включає можливість дослідницької, пошукової діяльності.

5) У педагога сформована готовність до педагогічної творчості.

б) Здійснюється взаємозв'язок особистісного і професійного розвитку і саморозвитку, які постають цілісним комплексом, в якому всі його аспекти взаємно потенціюють (підсилюють) один одного [4].

У зв'язку з цим М.Н. Миронова виокремлює п'ять рівнів особистісного розвитку у процесі професійно-педагогічної діяльності: 1. Майже не особистісний. 2. Егоцентричний. 3. Групоцентричний. 4. Гуманістичний. 5. Духовний (аналогічна класифікація щодо зв'язку рівнів свідомості і морально-духовного розвитку особистості вчителя наведена в більш пізньому дослідженні Д.І. Івановою) [9].

1. Для першого рівня характерні авторитарність, позиція вчителя-вершителя долі дитини, всупереч дитячому прагненню до самоствердження. Можливий і варіант, коли вчитель у симбіозі сам стає психологічною дитиною, поступово сповзаючи до їхнього особистісного рівня.

2. Егоцентричний рівень передбачає отримання педагогом вигоди та успіху для себе. Ставлення до себе, як до цінності, до іншого – як до засобу для досягнення своїх цілей. У структурі особистості такого вчителя домінує власне благополуччя, зручність і успіх, а учень використовується як засіб для їх досягнення. Тому високі професійні якості, іноді зовні демонстровані такими вчителями, є маніпуляцією з властивою їй брехнею і цинізмом, те, що декларується як успіх для учня, насправді використовується як знаряддя досягнення свого успіху. Інші пріоритети – прагнення економити сили і здоров'я, матеріальна вигода та ін. Учні, що перешкоджають досягненню цих цілей, оцінюються як погані, необхідно з ними боротися або усувати їх зі сфери своїх життєвих інтересів. Прагнення до непродуктивного над контролю є породженням цього рівня. Домінуючий

егоцентричний рівень особистості вчителя перешкоджає розвитку його самого і учнів

3. Людина ототожнює себе з групою, входить в єдність, скріплену соціальними зв'язками і груповою мораллю. Якщо цей рівень домінує, то інтереси колективу вище інтересів окремої дитини, ними можна жертвувати; знання навчального предмета також вище інтересів розвитку. Приватне життя (своє й учня) не є цінним і важливим, учитель не бачить в ньому глибини, багатства і не може сприяти розвитку індивідуальності учня. Сам же він, приймаючи в якості найвищих для себе цінностей доктрину держави, мораль колективу, ідеологію певної партії, є лише засобом для їх реалізації.

4. Гуманістичний рівень – пов'язаний з устремліннями особистості до загальнонолюдської культури. Тут людина – індивідуальність, що розуміється "не стільки як включеність індивіда в систему суспільних відносин, скільки його виокремлення" (В. Франк). Для такого вчителя кожна дитина неповторна і має свій унікальний сенс життя. Тому вчитель не формує, не здійснює педагогічний вплив, а співпрацює, сприяє, веде діалог.

5. На духовному рівні встановлюються особисті відносини людини з Богом, відбувається пошук сенсу життя, одухотворення вічними цінностями. Основне кредо такого вчителя – дієве осмислення життя, вирощування в собі сил добра і правди, що є не тільки справою кожного педагога; це – спільна, соборна справа, в якій всі люди взаємопов'язані в Бозі. На духовному рівні утворюється єдність, заснована на ставленні до любові. Учитель бачить у своєму учневі улюбленого духовного брата, а головною своєю метою вважає наслідування образу Божого, допомога учню в усуненні перешкод на його унікальному шляху до Бога. Чим вищим є цей рівень, на який сходять людина, тим більш значимою її здатність протистояти руйнівним процесам у соціумі; при цьому підвищується рівень особистісної антиентропії [17].

Реалізація духовного рівня можлива завдяки використанню **гармонізаційної парадигми освіти** М.М. Палтишева [21].

Гармонію можна розуміти як: відповідність частин цілого, як злиття різних компонентів в єдине ціле (зв'язок, стрункість, відповідність); організованість, на противагу хаосу; істотна характеристика прекрасного; виразний засіб музики, визначена Богом гармонія, завдяки якій існує світовий порядок, планомірний розвиток усіх речей; як гармонія сфер – відповідність відстаней між планетами і звуками, які генеруються планетами і відповідають гармонійності музичних інтервалів.

Таким чином, гармонія є універсальною характеристикою світу, тому можна говорити про гармонійну особистість педагога, реалізація якої передбачає певні вимоги:

– до цільових установок – гармонійність їх поєднання: знання мають спрямовуватися на розуміння навколишнього світу природи і людей, сутності та призначення життя людей;

– до відбору змісту освіти – освіта має давати знання, виробляти вміння і навички в побудові гармонічного життя людей, що передбачає питання стосовно того, як харчуватися і чому саме так, який спосіб життя доцільно вести, які правила взаємин між людьми мають існувати і, нарешті, гармонійним має бути підбір матеріалу до циклу уроків відповідно до цільових установок;

– до вибору організаційних форм і методів навчання – гармонійний перехід від простого до складного, від загального до цілого;

– до відповідного поєднання репродуктивних і творчих методів навчання;

– до продуманого поєднання фронтальної організації навчання з індивідуальною допомогою в учінні, до розумному підходу до диференціації навчання;

– до вибору засобів навчання – гармонійного їх поєднання з цільовими установками, змістовим аспектом навчання, зовнішнім середовищем;

– до знаннєвого результату освіти – знань про гармонію природи, будову світу і роль знань у житті людини, про сутність життя людини.

У цілому, гармонія в педагогічній науці виявляється дидактичним принципом. В організації навчально-виховного процесу гармонія реалізується як закон організації і

функціонування навчально-виховної установи. Гармонія у взаєминах між учнями і педагогами постає основою їх успішності розвитку. Гармонія в організації системи освіти – це керівне правило, якого має дотримуватися держава.

Як бачимо, педагогічна гармонія може розумітися як а) загальне правило, принцип; б) процес; в) результат.

Відтак, гармонія має стати всеосяжним правилом дидактики, що включає багатобразні принципи дидактики і дозволяє створити гармонію організації навчально-виховного процесу. Педагогічна гармонія – це вершина педагогічної науки і практики, це закон педагогіки, що приводить у взаємну відповідність організацію освіти та її цільові установки, допомагає гармонійно поєднувати зміст, форми, методи навчання, перетворюючи їх у виразні засоби педагогічного процесу, спрямовані на досягнення успіху всіх учасників навчально-виховного процесу.

Можна виділити головні **умови реалізації педагогічної гармонії**:

1. Цільова установка освіти має бути спрямована на формування Людини Світу, Людини Землі, яка має володіти глибокими знаннями про природу, історію розвитку цивілізації, знати закони гармонійної життєтворчості людей, правила гуманістичного спілкування між ними.

2. Зміст освіти і його організація мають відповідати певній цільовій установці і створювати умови для гармонійного поєднання в навчально-виховному процесі як заходів з підтримання гарного здоров'я дітей, так і заходів з мотивації учіння в сучасних умовах.

3. Організаційні форми і методи навчання і виховання мають орієнтуватися на основний принцип дидактики – гармонійність навчального процесу, що передбачає творчу діяльність всіх його учасників.

4. Засоби навчання мають відповідати цільовому, змістовому і мотиваційному аспектам навчання і виховання, допомагаючи створювати гармонію освітнього процесу.

5. Результатом навчання можна вважати гармонію процесу пізнання учнів; знань про навколишній світ людей і природу; установок до вибору найбільш раціональних технологій, які не руйнують світ.

6. Гармонісність – це аналітичний принцип дидактики, який дозволяє визначати зв'язок, стрункність, відповідність органічного використання існуючих форм, методів, засобів навчання для побудови гармонічного навчально-виховного процесу.

7. Міра гармонії – визначення відповідності навчально-виховного процесу запропонованому закону педагогічної гармонії і умовам його здійснення.

При цьому важливим є підтримання **гармонійного психологічного здоров'я** всіх учасників освітнього процесу. Аналіз наукової літератури дозволяє виділити низку істотних ознак психологічного здоров'я особистості педагога:

1. Усвідомленість людиною самої себе, світу в цілому, своєї взаємодії зі світом.

2. Повнота включеності, інтегрованості, переживання і проживання сьогодення, перебування в процесі.

3. Здатність до вдосконалення найкращих виборів в конкретній ситуації і в житті в цілому.

4. Здатність не тільки виражати себе, слухати іншу людину, але і брати участь в співтворчості з іншими людьми.

5. Глибинна спів-подійність як здатність людини перебувати в повноцінному, сприяючому вдосконаленню учасників соціальних контактів, справжньому суб'єкт-суб'єктному діалозі.

6. Відчуття свободи, життя "відповідно до самого себе" як стану усвідомлення і керування у своїй поведінці своїми головними інтересами і найкращому вибору в ситуації.

7. Відчуття власної дієздатності "Я можу". Соціальний інтерес або соціальне відчуття (у термінології А. Адлера), тобто зацікавлене врахування інтересів, думок, потреб і відчуттів інших людей, постійна увага до оточуючих.

8. Стан стійкості, стабільності, визначеності в житті і оптимістичний, життєрадісний настрій як інтегральний наслідок всіх зазначених вище якостей і властивостей психологічно здорової особистості.

Розглядаючи поняття психологічного здоров'я особистості педагога у контексті єдності біологічного (фізичного, фізіологічного), психічного і соціального, можна стверджувати, що психологічне здоров'я передбачає стійке, адаптивне

функціонування людини на **вітальному, соціальному і екзистенціальному** рівнях життєдіяльності.

Психологічне здоров'я на **вітальному рівні** життєдіяльності передбачає усвідомлене, активне, відповідальне ставлення людини до своїх біологічних потреб. Така людина піклується не тільки про здоров'я, чистоту, красу свого тіла, але і досліджує, усвідомлює свої звичні рухи, жести, затиски, м'язовий панцир в цілому. Крім того, психологічно здорова людина може досліджувати і своє ставлення до свого тіла. У цілому здоров'я вітального рівня життєдіяльності характеризується динамічною рівновагою всіх функцій внутрішніх органів, які адекватно реагують на вплив зовнішнього середовища та прагнуть до збереження гомеостатичного стану всього організму в цілому.

Будь-яке відхилення від нормативних показників виявляється у вигляді больової реакції, що має захисні властивості і застерігає про певну дисфункцію, порушення в діяльності того або іншого органу чи всього організму. Це рівень взаємодії природного середовища організму і фізичного світу. Процес самовизначення на вітальному рівні актуалізує поведінку людини, спрямовану на задоволення біологічних потреб. У психології цей спосіб самовизначення пов'язаний з поняттями саморегуляції; адаптогенної ситуації, детермінації поведінки; генетичній зумовленості; лібідо-танатоса З. Фрейда, видового самозбереження.

Психологічне здоров'я **соціального рівня життєдіяльності** визначається системою соціальних відносин, в які вступає людина як суспільна істота. При цьому найбільш значущими для людини стають умови протікання соціальних контактів, які визначаються нормами моралі, права, ціннісними орієнтаціями і моральністю. Критерієм соціального здоров'я часто виступають рівень соціальної адаптації і адекватність реакцій людини на зовнішні дії, адекватне сприйняття соціальної дійсності, інтерес до навколишнього світу, спрямованість на суспільно корисну справу, альтруїзм, відповідальність, емпатія, культура споживання, здатність до цілеутворення і досягнення поставленої мети. Цей рівень функціонування людини характеризується складною системою суб'єкт-об'єктних

відносин, що містять в собі як суб'єктні, так і об'єктні характеристики.

Психологічне здоров'я на **екзистенціальному (глибинному) рівні** життєдіяльності передбачає орієнтацію людини на свій глибинний внутрішній світ, формування довіри до свого внутрішнього досвіду, оновлених, духовних відносин із зовнішнім світом. Екзистенціальний рівень життєдіяльності також має свої критерії і показники здоров'я: наявність сенсу життя, що визначає устремління людини до ідеалу, здійснення чого пов'язане, як правило, з боротьбою ідеалу і дійсності. Екзистенціальний ідеал, що розуміється як вічна мета людського існування, покликаний визначати те, що є вічним і незмінним у людській природі, відтіняючи собою мінливі цінності кінцевого буття. Він сприяє пошуку сенсу життя, пов'язаному з розв'язанням екзистенціальних дихотомій (життя – смерть; свобода – відповідальність; сенс – **безглуздя**; самотність – любов; совість – закон), що, у свою чергу, активізує процес самопізнання людини.

Загалом, у контексті розвивального напрямку можна говорити про теорії і моделі "**ефективного вчителя**", "**креативного вчителя**", "**якісного вчителя**" та ін., які вміщують як *знання* (психолого-педагогічні, загальноосвітні, методичні, фахові), так і *уміння* (інтелектуальні, комунікативні, конструктивні, проектувальні, організаційні), *ціннісні орієнтації, потреби, інтереси, мотиви*, а також *дидактичні* (розробка використання ефективних форм и методів викладання, оцінювання, уміння організовувати групову роботу, використовувати навчальні засоби, новітні методи викладання), *особистісні* (любов до дітей, лідерство, взаєморозуміння з учнями, толерантність, почуття гумору, відповідальність, співпраця з колегами, зв'язок з батьками, саморефлексія), *педагогічні* (організація навчального процесу та уміння планувати хід уроку, знання свого предмету, забезпечення позитивного мікроклімату в класі, ефективний тайм менеджмент, гуманістична й демократична спрямованість, творчість) *якості*.

6. Мислєдіяльнїсний напрям.

Однією з найважливіших професійних якостей педагога-майстра є його **професійне мислення**, яке постає у центрі

наукових пошуків багатьох педагогів та психологів (А. В. Брушліський, С. Г. Вершловський, В. П. Делія, І. В. Дубровіна, М. М. Кашанов, Ю. К. Корнілов, Н. В. Кузьміна, Ю. М. Кулюткін, А. К. Маркова, Л. М. Митіна, Н. Ф. Овчиніков, О. К. Осипова, Л. В. Путляєва, А. О. Реан, В. О. Сластьонін, Г. С. Сухобська, М. К. Тутушкіна, В. Д. Шадріков, В. О. Якунін, та ін.).

Саме у професійному мисленні педагога реалізується найбільш повно його творча діяльність як майстра, який володіє творчим мисленням як здатністю до створення принципово нового та відкритістю до нового, нестандартного як у предметній, так і мисленнєвій площинах. Системнотвірним аспектом творчого мислення педагога постає виступає інноваційне мислення.

Педагогічне мислення [22, с. 150] можна розуміти як узагальнююче та опосередковане пізнання психологічного механізму поступків людини, що приводить до знаходження ефективних механізмів впливу на неї в умовах професійної діяльності. При цьому педагогічне мислення можна визначити як ієрархічний процес самостійної постановки та вирішення вчителем задач розвитку, навчання та виховання учнів. М.М. Кашанов розуміє мислення педагога як сукупність характеристик, які мають значення для продуктивної й цілеспрямованої реалізації педагогічної діяльності в умовах проблемних ситуацій [11]. У структурі мислення педагога важливе місце займає соціальний інтелект – здатність педагога адекватно сприймати та інтерпретувати особистість та вчинки іншої людини. Тут важливим постає її прогностична здатність вчителя, яка дозволяє йому ефективно взаємодіяти в системі "діагноз – прогноз – планування – керування". Педагогічне мислення при цьому пов'язується із такими ознаками, як осмисленість життєвих ситуацій, сприймання різних джерел інформації, прагнення подивитися на ситуації з позиції учнів, здатність осмислювати мотиви та вчинки учнів.

У зв'язку з цим важливо виділити діалектико-філософський аспект педагогічного мислення. Відомо, що філософія як форма суспільної свідомості, що спрямована на пізнання найбільш загальних законів розвитку природи та суспільства, реалізує найбільш загальні та абстрактні поняття

та категорії, якими оперує людина. Тим більше, що розумовий розвиток учнів найбільш ефективно здійснюється саме завдяки залученню найбільш узагальнених структур реальності. Так, як пише А.К. Сухотін в книзі "Парадокси науки", встановлено, що учні впевнено розв'язують задачі, що пред'являються в узагальнених структурах, ніж коли цей же зміст заданий у конкретних формах.

При цьому ці узагальнені структури характеризуються певним філософським "зарядом" парадоксальності і нечіткості, оскільки виступають ізоморфними "лекалами" для величезної кількості категорій і понять. Цей висновок знаходить підтвердження і в дослідженнях О. В. Третяка, директора *Інституту високих технологій* (Київський національний університет ім. Т. Шевченка), експерименти якого засвідчують, що учні і студенти краще засвоюють навчальний матеріал, сконструйований з понять, що мають "**нечіткі семантичні контури**", що дозволяє об'єднувати їх в цілісні смислові конгломерати, встановлювати логічні зв'язки між концептуально далекими один від одного реаліями, теоретичними об'єктами, що відповідає творчому – **нечіткому, діалектичному, багатозначному, метафоричному, багатовимірному, нелінійному** – способу пізнання і освоєння світу. Це, у свою чергу, актуалізує розробку **системи інтегративних, синтетичних, фундаментальних знань в освітній сфері**, зокрема й у сфері професійно-педагогічної підготовки.

Важливо, що у процесі інноваційної діяльності та рефлексії мислення педагога наповнюється особливим змістом, який відображає потребу застосування нетрадиційних підходів, творчих методів і прийомів, відкритість новому, нестандартному, прогресивному педагогічному досвіду.

Розглянемо деякі **головні аспекти інноваційного мислення педагога**, оскільки саме поняття "педагогічне мислення" вказує на його інноваційний характер щодо здатності використовувати педагогічні ідеї як у стандартних, так і нестандартних педагогічних ситуаціях діяльності, бути відкритим до педагогічних інновацій. При цьому педагогічне мислення педагога-професіонала, майстра передбачає розвиток таких якостей:

- бачення в конкретному явищі його загальну педагогічну суть;
- здатність успішно вирішувати педагогічні задачі щодо протиріч та проблем педагогічної діяльності;
- спроможність розуміти, аналізувати, порівнювати, моделювати, прогнозувати явища педагогічної дійсності (Ю. М. Кулюткін, Г. С. Сухобська);
- наближення до властивостей, притаманних будь-якому практичному мисленню (“практичне мислення не є якоюсь початковою формою розвитку інтелекту, а, навпаки, представляє собою зрілу форму мислення, що не поступається за своїм життєвим значенням і за своєю складністю теоретичному мисленню. На відміну від теоретичного мислення, задачею якого є пошук загальних закономірностей, і, відповідно, абстрагування від всього випадкового і поодинокого, практичне мислення здійснюється в умовах конкретних, цілісних, індивідуально-своєрідних ситуацій. Завдання практичного мислення – застосування загальних знань до конкретних ситуацій діяльності” [19, с. 17]);
- свідоме ставленні педагога до педагогічної дійсності щодо оптимального розв’язання педагогічних ситуацій [11, с. 49].
- критичність, креативність, дивергентність, практичність, конструктивність, парадоксальність, конкретність, єдність логічних та інтуїтивних форм, свідомих та несвідомих процесів;
- уміння користуватися, інтегрувати та адаптувати до педагогічної діяльності філософських, загальнонаукових, педагогічних, психологічних, методичних та ін. понять і феноменів;
- уміння продукувати інноваційні ідеї та виявляти конструктивно-технологічні схеми їх реалізації;
- уміння застосовувати традиційних теоретичних і практичних знань в умовах інноваційної діяльності, тобто вміння трансформувати традиційне в інноваційне на основі творчого ставлення до педагогічної дійсності;
- готовність до педагогічної діяльності як особливого психічного стану, що характеризується наявністю в суб’єкта образу структури певної дії та постійною спрямованістю

свідомості на її виконання. Вона містить у собі різного роду установки на усвідомлення педагогічної задачі, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у їх співвідношенні з труднощами та необхідністю досягнення певного результату;

- наявність певних ціннісних орієнтацій та смислових установок особистості, які реалізуються у широкому спектрі подібних ситуацій, стають узагальненими й перетворюються в риси характеру особистості;

- міння виробляти відповідні рішення за допомогою відповідних процедур (як рух від абстрактних понять до цілісних теорій; від теоретичного осмислення емпіричного досвіду до авторської педагогічної концепції; від інноваційної ідеї до технології її практичного втілення тощо);

- здатність до перенесення засвоєних аспектів теоретичних знань у практичну діяльність, що передбачає перетворення, трансформацію, інтеграцію, фокусування знань навколо педагогічних проблем;

- уміння створювати певні ментальні моделі, які раніше не мали місця в педагогічній реальності;

- здатність інтегрувати свідомий та неусвідомлений аспекти психічної діяльності, коли, як зазначав А. Маслоу, здорова творча особистість "якимось чином здійснює злиття і синтез первинних і вторинних процесів, свідомого і несвідомого, глибинного Я і свідомого Я і робить це витончено і ефективно" [15, с. 56];

- здатність реалізовувати такий мисленнєвий алгоритм, як послідовність вибору й утворення цілей, організації факторів і правил у базу знань, спрощення, сортування й узагальнення інформації, вивід й генерації нових фактів, організація нових знань, швидкій вибір вдалого варіанту реакції на педагогічну ситуацію (механізм спрощення й сортування щодо ефективного відбору фактів і правил, необхідних для досягнення актуальної мети), узагальнення та генералізація нових знань та ідей.

Загалом, інноваційне мислення – це наддадитивне мислення, яке характеризується приростом нового знання у вигляді інновацій, під якими можна розуміти дещо об'єктивне нове, що утворюється у процесі синтезу знань з різних сфер

буття та реалізується як розвивальне мислення (що приводить до нових результатів) яке реалізує здатність до генерації інтуїтивних, оригінальних ідей та характеризується швидкістю перебігу, відсутністю чітко виражених етапів, мінімальною усвідомленістю.

Відтак, інноваційне мислення характерне для креативної особистості педагога та реалізується в оригінальному розв'язанні педагогічних задач, в імпровізації та експромті як у спонтанних творчих актах, так і відпрацьованих, підготовлених творчості.

Література

1. Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: Монографія. – Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2005. – 456 с.

2. Багаева И.Д. Профессионализм педагогической деятельности: сущность и структура / И.Д. Багаева // Профессионализм педагогической деятельности: Тезисы докладов научно-практической конференции. – Ижевск, 1992. – С.3-5.

3. Бобрышов С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания : методология и теория / Сергей Викторович Бобрышов. – Ставрополь : СКСИ, 2006. – 300 с.

4. Даутова О.Б. Самообразование учителя как условие его личностного профессионального развития / О.Б. Даутова, С.В. Христофоров // Инновации и образование. Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”, выпуск 29. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 309-317.

5. Десятов Т. Національні рамки кваліфікацій в країнах ЄС: порівняльний аналіз: наук.-метод. посіб. / за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: АртЕк, 2008. – 264 с.

6. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні. – Харків: Крок, 1999. – 303 с.

7. Зязюн І.А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К.: Віпол, 2000. – С. 50-64.

8 Зязюн І. А. Естетична регуляція ціннісної свідомості / Іван Зязюн // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів наук.-методич. семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – С. 12-34.

9. Іванова Д. І. Психолого-педагогічні основи морально-духовного розвитку особистості вчителя. Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості / Д. І. Іванова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді). – Збірник

наукових праць. – К.: Інсайт, 2001 – Книга II. – С. 7-13.

10. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2004. – 20 с.

11. Кашанов М. М. Психология педагогического мышления / Монография / М. М. Кашанов. – СПб.: Алетейя, 2000 – 463 с.

12. Куценко В. І. Фахова освіта в Україні та її трансформування в умовах переходу до ринкових відносин / В. І. Куценко [та ін.]. – Х. : Акта, 1996. – 386 с.

13. Максимова В.Н. Акмеология: новое качество образования. – СПб., 2002. – 324 с .

14. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1993. – 325 с.

15. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу; пер. с англ. Г. А. Балла (общ.ред.). – М. : Смысл, 1999. – 425 с.

16. Мелик-Пашаев А. А. Проблема творческого “Я” человека / А. А. Мелик-Пашаев // Перемены. Педагогический журнал. – 2001 – № 3. – С.116–130.

17. Миронова М. Н. Попытки целостного подхода к построению модели личности учителя / М. Н. Миронова // Вопросы психологии. – 1998. – №1. – С. 44-53.

18. Моляко В. А. Психологические проблемы творческой одаренности / В. А. Моляко. – К. : Знание, 1995. – 52 с.

19. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с

20. Немов Р. С. Психология образования / Немов Роберт Семенович. – М. : Просвещение, Владос, 1998. – 496 с.

21. Палтышев М.М. Педагогическое мастерство и пути его достижения. Из произведений народного учителя / М.М. Палтышев. – К. : Изд. Еше О.М., 2000. – 116 с.

22. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Изд. Феникс, 1996. – 512 с.

23. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість. – Х.; К.: Каравела, 1998. – 201 с.

СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД У ВИЩІЙ ОСВІТІ: СУТНІСТЬ ТА ЛОГІКА РЕАЛІЗАЦІЇ

Реалізація середовищного підходу (Ю. Мануйлов) є перспективним напрямом сучасної вищої освіти. Оскільки, саме в освітньому середовищі ВНЗ відбувається професійно-особистісне формування майбутнього фахівця. Існує наукова думка, що значення середовища настільки велике, що за певних умов ідентичність особистості може стати переважно "середовищною" (Г. Андрєєва). При цьому найбільш вагомим у відносинах людини із середовищем є його соціальний складник, зв'язки з іншими учасниками суспільного життя. Е. Фромм у якості головної умови нормального існування й психічного розвитку людини висунув ідею "зв'язаності з іншими". Отже, для людини є дуже важливим відчувати себе в контексті зі своїм оточенням, сприймати себе значущим елементом середовища, що допомагає розуміти своє призначення, знаходити й бачити смисл свого життя. Таким чином, вагомість умов, що впливають на життя людини, зокрема й на її професійний розвиток, є очевидною. Це положення обґрунтовано у концепції середовищно зорієнтованого навчання (С. Сергєєв), у форматі якої освітнє середовище розглядається як умова входження людини в культуру, як джерело самонавчання й саморозвитку майбутнього педагога, що є актуальним у контексті сучасного процесу модернізації вищої освіти.

Дослідження "середовищної" проблематики представлені такими науковими напрямами: загальнофілософське трактування середовища (В. Корнетов, В. Лепський, І. Тон); обґрунтування теорії середовищного (Ю. Мануйлов), полісередовищного (М. Федорова) підходів у освіті, а також концепції середовищно зорієнтованого навчання (Ю. Мануйлов, Т. Менг, С. Сергєєв); розгляд таких семантичних конструктів освітнього середовища як: акмеологічне середовище (А. Деркач, І. Соловйов), професійне середовище (А. Маркова), професійно зорієнтоване освітнє середовище (А. Петухова), професійно-

креативне середовище (З. Курлянд), інформаційно-освітнє середовище (Л. Панченко); обґрунтування феномену контекстного середовища (О. Щербакова); дослідження різних аспектів проблеми рефлексивного середовища, а саме: феномену рефлексивно-освітнього середовища (А. Бізяєва), рефлексивно-контекстного середовища (В. Желанова); рефлексивно-емпатійного середовища (О. Фаст), рефлексивно-активного середовища інноваційного розвитку (В. Лепський); інноваційно-рефлексивного середовища (М. Марусинець); рефлексивно-освітнього середовища як умови культурного самовизначення студента (О. Малахова). Проте при такій зацікавленості різними аспектами середовищної проблематики, питання щодо цілісного розгляду сутності середовищного підходу у вищій освіті й механізмів його реалізації залишається поза увагою науковців.

Метою дослідження є висвітлення концептуальних аспектів середовищного підходу, логіки та механізмів його реалізації у вищій освіті.

У педагогіці й психології термін „середовище” з’явився у 20-і роки попереднього століття, коли досить часто вживали поняття „педагогіка середовища” (С. Шацький), „навколишнє середовище” (А. Макаренко). Отже, С. Шацьким була обґрунтована „педагогіка середовища” як концепція взаємодії школи з середовищем. При цьому термін „педагогіка середовища”, по-перше, характеризував процес соціалізації особистості в суспільному середовищі; по-друге, проблему організації виховного процесу в школі з урахуванням впливу середовища на колектив і в той же час – проблему активної участі колективу школи в суспільно корисній діяльності щодо перетворення середовища. У структурі середовища С. Шацький виділяв такі складники: *внутрішнє середовище* (урахування впливу середовища на ідейно-моральну орієнтацію учнів, на формування їхніх життєвих планів, на стиль спілкування; урахування впливу засобів масової комунікації на позашкільне спілкування, на вибір шкільних заходів); *зовнішнє середовище* (зв’язки школи із сім’ями, мікрорайоном, громадськістю, неформальне спілкування поза школою) [11].

А. Макаренко обґрунтував необхідність створення адекватних форм соціального життя дитячо-дорослого співтовариства й розробки принципово нової практики освіти. Для розв'язання цього завдання він створив прецедент соціально-педагогічного проектування *розвивального середовища*, а також заклав основи практичного вирішення цієї проблеми. Він апробував на практиці схему діяльності зі *створення розвивального педагогічного середовища*, а саме: 1) педагогічний задум (для організації діяльності в невизначеній ситуації); 2) механізми його реалізації (дитячо-доросла спільність, система різновікової кооперації, демонстрація зразків педагогічної взаємодії в „живій” комунікації); 3) осмислення досвіду діяльності (педагогічної праці). При цьому в основу проектування була покладена ідея штучно створеного й спеціально організованого з певною педагогічною метою процесу; широка соціальна відкритість освітньої системи, її кооперація й комунікативні відносини з різноманітними відомствами, виробничими, культурними центрами [4]. Отже, підходи відомих педагогів минулого століття не втратили своєї актуальності й нині.

Сучасна концепція *середовищного підходу* в освіті була розроблена Ю. Мануйловим і становила теорію здійснюваного через спеціально створене середовище управління процесом формування й розвитку особистості. На думку науковця, середовищному підходові властиві такі базові процедури, як: середовищеутворення, наповнення ніш, інверсія середовища, а також усереднювання, типізація [5].

Концепція *середовищно зорієнтованого навчання* була обґрунтована С. Сергєєвим. У його студіях доведено такі вагомні положення: 1) освітнє середовище є умовою входження людини в культуру; 2) воно є джерелом самонавчання й саморозвитку майбутнього вчителя; 3) йому властиві імерсивність, присутність, інтерактивність [8].

Беручи до уваги зазначені позиції, а також тлумачення наукового підходу як засобу концептуалізації знань, що визначається якоюсь ідеєю, концепцією (Г. Корнетов) [3], ми трактуємо середовищний підхід у вищій освіті як стратегію,

яка ґрунтується на управлінні процесом професійно-особистісного формування майбутнього педагога через створення певного середовища.

Отже, на підставі викладеного вище й ураховуючи, що певний науковий підхід узасаднюється на кількох провідних для нього категоріях, визначимося з основними феноменами середовищного підходу, а саме: "середовище", "освітнє середовище", "професійно зорієнтоване освітнє середовище".

Психолого-педагогічне трактування середовища пов'язане з визначенням його як частини простору, у якому знаходиться суб'єкт і здійснюється активна взаємодія цього суб'єкта з простором (Ю. Мануйлов) [5]; як дійсності, у якій відбувається створювальна діяльність людини (С. Сергєєв) [8].

Деяко інше розуміння поняття „середовище” спостерігаємо в Ю. Швалба, який доводить необхідність виділення лише тих чинників середовища, що безпосередньо включаються до сфери життєдіяльності людини. При цьому вони вводяться як чинники середовища, що безпосередньо впливають на способи організації людини [12].

Отже, існує кілька підходів до трактування середовища. Перший, що пов'язаний з розглядом середовища як *об'єкта* перетворювальної діяльності людини. Відповідно до другого підходу середовище розуміється як активний *суб'єкт* перетворювальної діяльності. Третій – трактує середовище й індивіда як *цілісний суб'єкт*, що постійно змінюється й розвивається. Ми переконані, що всі зазначені підходи є правомірними. Середовище може бути й *об'єктом*, і *суб'єктом*, тобто, з одного боку, бути умовою для розвитку суб'єктності особистості, з іншого, – само набувати ознак суб'єктності.

Наші умовиводи підкріплюються *принципом „доцільності середовища для людини”*, *принципом узгодженості особистості й середовища* (В. Міхельсон) та *принципом оптимізації відносин особистості й середовища* (Д. Стоколс). При цьому Д. Стоколс виділяє різні грані у стосунках людини з середовищем. До них належать *когнітивні й поведінкові взаємини*, що містять і активні, і

реактивні фази. В. Міхельсон виділяє два типи узгодженості людини з середовищем: 1) *розумова* (коли людина припускає, що середовище дозволяє їй діяти бажаним чином); 2) *випробовувана* (указує на дійсну узгодженість діяльності й середовища).

Вагомими в контексті нашого дослідження є ідея М. Хайдметса щодо *персоналізації середовища*, тобто фіксації певної частини середовища як свого "Я", а також позиція А. Журавльова стосовно співвідношення понять "середовище" та "простір" сутність якої полягає у тому, що науковець розглядає *середовище* як даність, що не є результатом конкретної діяльності конкретної людини, а *простір* – як результат засвоєння суб'єктом цієї даності.

Варто відзначити й такі характеристики рефлексивно-контекстного середовища, як *імерсивність*, *присутність*, *інтерактивність*. Зауважимо, що саме ці *якості середовища* доведено в студіях відомого дослідника середовищно зорієнтованої освіти С. Сергєєва. Розглянемо їх докладніше.

Імерсивність (англ. *immersion* – занурення). Це поняття відбиває сукупність технологічних, психологічних і поведінкових феноменів, що пов'язані з інтегрованою, синхронною діяльністю перцептивних систем людини, її зануренні в середовище. Це нібито ілюзія знаходження та взаємодії із середовищем, що наближається до реального. Характерно, що *ступінь імерсивності середовища визначається* рівнем залученості емоційно-когнітивних структур особистості в діяльність у середовищі й спільним функціонуванням його перцептивних і моторних систем, а також ступенем експонованих технологією якостей середовища, що імітується. Максимально *імерсивне середовище* не відрізняється від реальності (С. Сергєєв) [8, с. 37, 38].

Отже, *імерсивність* у форматі реалізації середовищного підходу в технології контекстного навчання проявляється в максимальному наближенні умов середовища до майбутньої професійної діяльності вчителя початкових класів.

Присутність – суто суб'єктивне поняття, що в загальному розумінні відбиває досвід людини знаходитися в одному місці навколишнього середовища, у той же час фізично знаходитися в іншому місці. Це психологічний стан – сприймати себе залученим у взаємодію з навколишнім середовищем, що забезпечує безперервний потік стимулів і досвіду. Важливою особливістю присутності в середовищі є можливість набувати корисний для практичної діяльності досвід [8, с. 38]. *Присутність* у рефлексивно-контекстному середовищі полягає у відчутті присутності в професійному середовищі при безпосередньому фізичному знаходженні в навчальній аудиторії.

Відзначимо, що *імерсивність середовища* відрізняється від присутності тим, що перше поняття пов'язане з технологічними характеристиками середовища, а друге – з визначенням суб'єктивних компонентів середовищного досвіду.

Інтерактивність – ступінь, до якої можлива участь користувачів у зміні й формуванні змісту середовища [8, с. 38]. Інтерактивність відображає, з одного боку, активність його користувачів, а з іншого – рухливість форми середовища та його змісту.

У форматі рефлексивно-контекстного освітнього середовища *інтерактивність* реалізується у відносинах особистості й середовища, які є суб'єктами у ставленні один до одного. Їхні відносини будуються на підставі *міжсуб'єктної взаємодії*, яка надає можливість середовищу розширюватися та збагачуватися, тим самим утворюючи професійний контекст становлення майбутніх педагогів.

У форматі цих позицій ми визначаємо *середовище* як динамічну систему умов у межах певного простору, в якому відбувається діяльність людини, що є одночасно продуктом і творцем свого середовища.

У сучасній системі вищої освіти частіше використовують поняття *освітнє середовище*, а також певні його модифікації ("професійно зорієнтоване освітнє середовище", "контекстне середовище", "рефлексивне освітнє середовище").

Відзначимо, що в психолого-педагогічній теорії існують різноманітні підходи до розуміння феномену освітнього середовища, що доводить його комплексність і багатоаспектність. Так, В. Ясвін у форматі *еколого-особистісної моделі освітнього середовища* визначає зазначений феномен як систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному й просторово-предметному оточенні. Освітнє середовище набуває розвивального ефекту за умови забезпечення комплексу можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу. Цей комплекс, на думку В. Ясвіна, включає три структурні компоненти: просторово-предметний – приміщення для занять і допоміжних служб, будівля загалом, прилегла територія тощо; соціальний, що характеризує взаємини всіх суб'єктів освітньої діяльності (учнів, педагогів, батьків, адміністраторів та ін.); психодидактичний, що передбачає певний зміст і методи навчання, зумовлені психологічними цілями побудови освітнього процесу [13].

Відповідно до *комунікативно зорієнтованої моделі* освітнього середовища, розробленої В. Рубцовим, *освітнє середовище* розуміється як форма співробітництва (комунікативної взаємодії), яке створює особливі види спільності між учнями та педагогами, а також між самими учнями. Вихідним положенням цього підходу до освітнього середовища є розуміння того, що необхідною умовою розвитку особистості є участь у спільній діяльності, на засадах партнерських стосунків з різними суб'єктами освітнього процесу. У межах зазначеного підходу в структурі освітнього середовища виокремлено такі компоненти: внутрішня спрямованість школи, психологічний клімат, соціально-психологічна структура колективу, психологічна організація передачі знань, психологічні характеристики учнів [7].

У концепції В. Слободчикова запропонована *антрополого-психологічна модель* освітнього середовища. У якості основних параметрів освітнього середовища він обґрунтовує *насиченість* (ресурсний потенціал) і *структурованість* (спосіб її організації). Залежно від типу зв'язків і відносин, що структурують це освітнє середовище, автор виділяє три різних принципи його організації:

однаковість, різноманітність і варіативність. Згідно з визначенням В. Слободчикова, освітнє середовище – це багаторівнева система умов, що забезпечує параметри освітньої діяльності в *змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному аспектах.* При цьому умовами є система можливостей (внутрішніх і зовнішніх, динамічних і статичних), необхідних для здійснення успішної адаптації студентів до навчальної діяльності (В. Слободчиков) [9].

Отже, спираючись на дослідження зазначених учених та беручи до уваги наше розуміння понять "*середовище*", "*освітнє середовище*", ми визначаємо "*професійно зорієнтоване освітнє середовище*" як багаторівневу педагогічно організовану систему умов та можливостей, а також як *засіб освіти, що забезпечують упровадження професійного контексту в систему підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ, а також сприяють ефективності процесу трансформації навчальної діяльності в професійну.*

Коментуючи цю дефініцію, розставимо певні наголоси:

1. *Педагогічні умови* ми розуміємо як цілеспрямоване використання об'єктивних можливостей педагогічного процесу й спеціально створені обставини, які оптимізують цей процес. При цьому об'єктивні можливості визначаємо як актуалізацію мотиваційного, рефлексивного, смислового, суб'єктного потенціалу фундаментальних навчальних дисциплін. Спеціально організовані обставини – як розробку професійно зорієнтованих спецкурсів, а також технологій формування зазначених професійно-особистісних конструктів.

2. Багаторівнева педагогічно організована система умов та можливостей є сукупністю *зовнішніх умов, що пов'язані з моделюванням соціального контексту майбутньої професійної діяльності, та внутрішніх умов, що пов'язані з моделюванням мотиваційно-стимулювального, рефлексивно-формуального, смислоутворювального, суб'єктно-формуального контекстів майбутньої професійної діяльності.*

3. Професійно зорієнтоване освітнє середовище є не тільки *умовою, а й засобом професійного формування*

майбутнього фахівця. Змінюючи певним чином середовище, викладач впливає на студента.

Виходячи з викладеного вище, ми доводимо такі *особливості професійно зорієнтованого освітнього середовища*: подібність майбутній професії, відповідність її вимогам і потребам студентів; наявність внутрішніх протиріч між навчальною та майбутньою професійною діяльністю, а також ускладнення, пов'язаного з діяльністю самого суб'єкта; контекстуалізація навчального матеріалу; стимулювальний характер щодо трансформації пізнавальних мотивів у професійні; "міжсуб'єктний" характер взаємодії педагога та студентів; діалогічність та полілогічність спілкування; зміщення акцентів із взаємодії педагога та студента на його взаємодію з освітнім середовищем; невизначеність, що стимулює особистість на пошук власних орієнтирів; варіативність, відсутність жорстко регламентованих методів роботи; пріоритет інтерактивних форм і методів навчання професійної спрямованості.

З'ясуємо *структуру професійно зорієнтованого освітнього середовища*. Відомі різні підходи до визначення структурних компонентів освітнього середовища. Деякі з них (В. Рубцов, В. Слободчиков, В. Ясвін) вже розглянуто вище. Додамо, що, на думку Г. Ковальова, зазначений феномен містить *фізичне оточення, людські чинники, програму навчання* [2].

Деякі іншими є підходи А. Панченко щодо структури *інформаційно-освітнього середовища*, яка представлена такими складниками: 1) *просторово-семантичний компонент* (організація простору й дизайн інтер'єрів, топологія корпоративної мережі університету, символічний простір); 2) *технологічний компонент* (змістовний, методичний, організаційний); 3) *інформаційний* (інформаційні компетенції суб'єктів середовища); 4) *комунікативний* (стиль спілкування й викладання, цінності, установки); 5) *імовірнісний* (ніші й стихії середовища) [6].

На підставі окресленого вище нам уявляється можливим виділити стратегічний ; програмно-цільовий ;

ціннісно-смісловий, суб'єктно-діяльнісний, соціальний, технологічний, комунікативний, рефлексивний *структурні компоненти* професійно зорієнтованого освітнього середовища ВНЗ. Відтак, представлена структура професійно зорієнтованого освітнього середовища дає підстави вважати, що воно є складним багатокомпонентним, системним утворенням.

Проаналізуємо логіку процесу середовищеутворення на прикладі створення рефлексивно-контекстного освітнього середовища у межах технології контекстного навчання у ВНЗ. У цьому сенсі ми розуміємо *середовищеутворення* як організований, цілеспрямований процес створення середовища для розв'язання завдань формування сукупності рефлексивних конструктів майбутніх педагогів у технології контекстного навчання засобами моделювання контексту професійної діяльності.

Керуючись відомим положенням – формування безпосередньо пов'язане з процесами адаптації та соціалізації, ми виявили, що процес розвитку рефлексивно-контекстного середовища буде складатися з фази адаптації майбутнього фахівця до умов середовища та фази його активного відтворення, впливу на середовище. Варто також відзначити, що у процесі середовищеутворення принциповим є урахування таких характеристик середовища, як імерсивність, присутність, інтерактивність.

Отже розглянемо як відбувається середовищеутворення відповідно до певних етапів технології контекстного навчання.

Навчальна діяльність академічного типу, семіотична навчальна модель, перший етап (адаптаційно-технологічний) технології контекстного навчання (I-й курс навчання у ВНЗ). Цей період навчання збігається з фазою адаптації до умов зазначеного середовища, коли студент починає співвідносити свої можливості та потреби з можливостями середовища й між ними виникають протиріччя. Завданнями цього етапу є: 1) формування мотивів розуміння призначення професії в суспільстві, професійних інтересів, професійних очікувань, реалізація спонукальної функції мотивації; 2) формування рефлексії як базового

особистісного утворення; 3) формування ситуативних смислових утворень, а саме особистісних смислів, смислової установки до майбутньої професійної діяльності; 4) формування суб'єктності як особистісного конструкту, що полягає в стимулюванні потреб у розвитку своєї суб'єктності, у самопізнанні, з'ясуванні свого суб'єктного потенціалу.

Середовищеутворення в цей період пов'язане з реалізацією об'єктивних умов середовища, а саме з актуалізацією мотиваційного, рефлексивного, смислового, суб'єктного потенціалу фундаментальних навчальних дисциплін, якими на цьому етапі є „Вступ до фаху”, „Педагогіка” (інтегрований курс), розділ „Загальні основи педагогіки”, а також з контекстуалізацією навчального матеріалу.

Зазначимо, що основу навчальної діяльності академічного типу становить передача й засвоєння інформації. Одиницею роботи студента є перцептивні та мовленнєві дії щодо сприйняття, засвоєння, переробки та відтворення навчальної інформації. Проте у форматі розробленої технології ми пропонуємо вже на початковому етапі навчання використати певні форми організації контекстного навчання, у яких задається професійно-особистісний контекст професійної діяльності майбутніх педагогів. При цьому знання перестають бути абстрактними й накладаються на „канву професійної діяльності” (термінологія А. Вербицького). Такими є лекції контекстного типу, позааудиторні завдання рефлексивної спрямованості (малюнок "Мій портрет у променях сонця", "Самоопис"; аутоесе "Щоб я хотів у собі змінити?"), які базуються на методі інтроспекції (інтроспекція від лат. *introspecto* – дивлюся всередину), що полягає в спостереженні за власними почуттями, думками й т. ін., тобто є самоспостереженням. Щодо інтерпретації "іншого" вважаємо доцільним у процесі навчальної діяльності академічного типу використати аналіз педагогічних ситуацій, але не як самостійну організаційну форму контекстного навчання, а як метод навчання. Прикладом можуть бути ситуації-антиподи, які ілюструють "позитивного" й "негативного" вчителя. У процесі аналізу таких ситуацій студенти

констатують сформованість або відсутність певних професійно важливих якостей учителя, а також співвідносять свій "Я-образ" професіонала з професійним "Я" іншого вчителя. Зазначимо, що такі "ситуації-антиподи" надають студенту кілька альтернатив, які створюють можливість здійснити вибір на підставі своїх смислових переваг. До того ж зміна альтернатив є поширеною смислотехнікою (Ф. Василюк, Н. Мироненкова).

Отже, студент у межах навчальної діяльності академічного типу адаптується до умов рефлексивно-контекстного середовища, є його об'єктом. Відносини в системі „середовище – студент” визначаються як "суб'єктно-об'єктні". При цьому середовище розглядається як чинник формування особистості; а студент – як об'єкт, що приймає цей вплив і починає усвідомлювати себе в середовищі. До того ж у студента формується стан присутності в рефлексивно-контекстному середовищі, імерсивність й інтерактивність якого поки що є обмеженими.

Квазіпрофесійна діяльність, імітаційна навчальна модель, другий етап (імітаційно-технологічний) технології контекстного навчання (II, III-й курси навчання у ВНЗ). Цей період збігається з фазою активного відтворення студентом рефлексивно-контекстного середовища, оскільки в процесі квазіпрофесійної діяльності моделюється ситуації майбутньої професійної діяльності, що відображають зміст і динаміку професії, взаємини зайнятих у ній людей. Студент співвідносить певну навчальну інформацію з професійними ситуаціями й використовує її у функції засобу здійснення власних практичних дій і вчинків. Інформація набуває для студента особистісного смислу. Отже, квазіпрофесійна діяльність є навчальною за формою, але професійною за змістом.

Завданнями цього етапу є таке: 1) формування професійної мотивації, реалізація смислоутворювальної, регуляторної функції мотивів; 2) формування контекстної рефлексії як вагомої професійної якості; 3) формування стійких смислових утворень, а саме – фіксованої смислової установки; 4) формування первинної професійної

суб'єктності; 5) формування певних комунікативних умінь, що відбивають соціальний контекст майбутньої професії.

Середовищеутворення в цей період пов'язане, як і на попередньому етапі, з реалізацією об'єктивних умов середовища, а саме із з'ясуванням професійно контекстного потенціалу навчальної дисципліни "Педагогіка", а саме розділів "Теорія виховання", "Дидактика". Однак починають реалізовуватися й спеціально створені умови, що передбачають розробку спецкурсів певної спрямованості. Такою умовою в межах квазіпрофесійної діяльності є дисципліна "Теорія та методика розв'язання професійно-педагогічних задач", яка представлена тріадою навчальних курсів, а саме: 1) "Аналіз педагогічних ситуацій" (II курс); 2) "Моделювання педагогічного процесу" (III курс); 3) "Проектування педагогічної системи" (IV курс).

Звернемо увагу, що в такому форматі педагогічні ситуації та задачі використовуються вже не як методи навчання, а як самостійні організаційні форми навчання контекстного типу, що містять значний потенціал щодо впровадження в процес фахової підготовки педагога мотиваційно-стимулювального, рефлексивно-формуального, смислоутворювального, суб'єктно-формуального, соціального професійних контекстів майбутнього фахівця.

Процес моделювання зазначених контекстів у їх єдності та взаємозв'язку створює середовище формування сукупності рефлексивних конструктів майбутніх педагогів. Що ж відбувається в рефлексивно-контекстному середовищі на фазі його активного відтворення студентами? 1. "Зануреність у себе" змінюється "зануреністю в професію". 2. Мотивація переміщується з предмету пізнавальної діяльності на предмет квазіпрофесійної діяльності, з'являються виражені професійні мотиви, студент їх приймає, спонукання вже ідентифікується з потребою. 3. Звернення до себе, що було пов'язане з особистісною рефлексією, поширюється інтелектуальною рефлексією, а також зверненням на інших, формується комунікативний інтерпсихічний, соціальний типи педагогічної рефлексії. Сферою рефлексії, крім самосвідомості, стає ще й мислення та комунікація.

Формується контекстна рефлексія вже як професійно вагома якість педагога. 4. Починають формуватися стійкі смислові структури, що стають смислоусвідомленими. Студент уже здатний зробити свій усвідомлений смисловий вибір, проте поки що тільки в окремих ситуаціях. Відбувається розкриття, розуміння професійного смислу. 5. Формується первинна професійна суб'єктність майбутніх педагогів, що виявляється в появі надситуативної активності, досвіді співпраці, ситуативній самоактуалізації. 6. Студент оволодіває певними моделями спілкування, що притаманні майбутній професійній діяльності в процесі впровадження її соціального контексту.

Отже, відбувається розширення рефлексивно-контекстного середовища. Об'єктивні умови доповнюються спеціально створеними, що призводять до зростання імєрсивності середовища. При цьому збагачення середовища зумовлене розширенням професійного контексту, його варіативністю, тобто рефлексивно-контекстне середовище стає більш подібним реальному професійному середовищу. Студент глибше занурюється в нього, отримує задоволення від стану знаходження в середовищі, починає сам створювати його. Отже і студент, і середовище вже стають суб'єктами, їхні стосунки набувають "міжсуб'єктного" характеру в умовах зростання інтерактивності середовища.

Навчально-професійна діяльність, соціальна навчальна модель, третій етап (професійно-технологічний) технології контекстного навчання (IV-й курс навчання у ВНЗ). У цей період студент фактично набуває позицію фахівця й його діяльність стає за змістом, формами й технологіями професійною. При цьому їй відповідає соціальна навчальна модель як фрагмент професійної діяльності, що аналізуються та перетворюються у формах спільної діяльності студентів. Робота в групах як соціальних моделях професійного середовища задає не тільки внутрішній професійно-особистісний контекст, а й соціальний контекст майбутньої професійної діяльності. Домінантним стилем поведінки є співпраця, студент уже здатний бачити іншу людину, співчувати їй, готовий до міжсуб'єктного

спілкування. Відзначимо, що цей період збігається з фазою впливу на середовище, а також самостійного його створення.

Виділимо завданнями цього етапу: 1) закріплення й актуалізація професійних мотивів, реалізація коригувальної функції мотивів; 2) формування рефлексивної компетентності як вагомий професійної якості; 3) реалізація детермінаційної функції рефлексії; 4) оволодіння всіма складниками цілісного механізму рефлексії; 5) розвиток стійких професійних смислових утворень, а саме – смислової диспозиції, реалізація процесу смислосбудівництва; б) формування професійної суб'єктності; 7) формування системи вмінь, що відображає соціальний контекст майбутньої професії.

У межах цього періоду, як і на попередніх етапах, реалізуються й об'єктивні, і спеціально створені умови рефлексивно-контекстного середовища. При цьому провідною особливістю середовища є пріоритет групових форм роботи студентів, що ґрунтуються на дискусії, діалозі, полілозі. Такий формат організації діяльності студентів сприяє впровадженню сукупності професійних контекстів майбутнього фахівця. До того ж контекстна рефлексія вже набуває статусу рефлексивної компетентності як цілісної, інтегрованої професійно-особистісної якості, а також реалізуються її детермінаційні функції щодо мотиваційної, смислової, суб'єктної сфери майбутніх педагогів. З огляду на це ми стверджуємо, що ефективними в межах навчально-професійної діяльності будуть не просто групові форми роботи, а ті, що дозволяють реалізувати весь цикл рефлексивного процесу. Такими, наприклад, є технологія формування рефлексивної діяльності голландського вченого Ф. Кортхагена [14], рефлексіотехніка "рефлексивна команда" (ідея норвезького фахівця Тома Андерсона) [10].

Отже, констатуємо зміни, які поєднуються з фазою активного впливу студентів на середовище та самостійного його створення. 1. Відбувається рефлексивне й смислове занурення студента в майбутню професію. 2. Процес трансформації пізнавальних мотивів у професійні зумовлюється зсувом мотивації з предмета квазіпрофесійної

діяльності на предмет професійної діяльності, відбувається закріплення й актуалізація спонуки. 3. Рефлексивні процеси збагачуються кооперативною рефлексією, тобто вже реалізуються всі провідні типи педагогічної рефлексії. Вона стає складною, інтегрованою якістю особистості, а саме контекстною рефлексією, що є основою рефлексивної компетентності. 4. Активно реалізуються детермінаційні функції рефлексії стосовно мотиваційної, смислової, суб'єктної сфери майбутнього фахівця. 5. Стійке смислове ставлення до майбутньої професії доповнюється смисловим ставленням до особистості учня. Прояви смислу пов'язані з реалізацією смислу під час окремих подій, а також з появою "смислового сліду" (І. Абакумова). 6. Студент уже спрямований на самореалізацію та самоактуалізацію в майбутній професії, відбувається істинне усвідомлення суб'єктної професійної позиції. 7. Студент оволодіває моделями спілкування діалогічно-дискусійної спрямованості.

Відтак, рефлексивно-контекстне середовище є імерсивним. При цьому його подібність майбутній професії створюється завдяки спеціально створеним умовам. Відбувається збагачення середовища, зумовлене розширенням професійного контексту, а саме його рефлексивно-формульованим складником, оскільки рефлексія вже стає контекстною, а також соціальним складником, що моделюється засобами групових форм роботи. Зростає інтерактивність середовища, оскільки переважають діалогічно-дискусійні методи навчання й форми спілкування. Студент сам створює своє освітнє середовище.

Висновок. Таким чином, реалізація середовищного підходу є стратегічним орієнтиром реформування вищої освіти у напрямку її професіоналізації. У межах цього підходу створюються умови, в яких відбувається трансформація навчальної діяльності у професійну. Особливостями зазначеного підходу є подібність майбутній професії; контекстуалізація навчального матеріалу; "міжсуб'єктний" характер взаємодії педагога та студентів; зміщення акцентів із взаємодії педагога та студента на його взаємодію з освітнім середовищем; пріоритет інтерактивних

форм навчання і методів двостороннього представлення матеріалу. Характеристиками професійно-зорієнтованого освітнього середовища є імерсивність, присутність, інтерактивність. Середовищний підхід має такі очевидні переваги: 1) він дозволяє отримати результат природним засобом у процесі зміни середовища, яке стає не тільки умовою, але й засобом професійної освіти; 2) сприятливе середовище дозволяє більш повно реалізувати інші підходи, якими в нашому випадку є рефлексивно-контекстний, технологічний, задачний наукові підходи; 3) середовищний підхід зміщує акценти із взаємодії педагога та студента, на взаємодію останнього із освітнім середовищем. Ураховуючи складність та багатоаспектність досліджуваного феномену, подальшої наукової розвідки потребує питання фасилітаційної ролі викладача у процесі середовищеутворення у ВНЗ.

Література

1. Абакумова И. В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе : монография / И. В. Абакумова. – Ростов н/Д. : Изд-во Ростов. ун-та, 2003. – 480 с.
2. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Г. А. Ковалев // Вопр. психологии. – 1993. – № 1. – С. 13 – 23.
3. Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования : учеб. пособие / Г. Б. Корнетов ; Ун-т РАО. – М. : Изд-во УРАО, 2001. – 124 с.
4. Макаренко А. С. Методика виховної роботи / А. С. Макаренко. – К. : Рад. шк., 1990. – 366 с.
5. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36 – 41.
6. Панченко Л. Ф. Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету : монографія / Л. Ф. Панченко. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – 280 с.
7. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии / В. В. Рубцов. – М. : Изд-во „Институт практической психологии”, Воронеж, НПО „Модек”, 1996. – 384 с.
8. Сергеев С. Ф. Иммерсивность, присутствие и интерактивность в обучающих средах / С. Ф. Сергеев // Шк. технологии. – 2006. – № 6. – С. 36 – 42.
9. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков

// Новые ценности образования: культурные модели школ. – М., 1997. – Вып. 7. – С. 177 –184.

10. Томашек Н. Системный коучинг: целеориентированный подход в консультировании / Нино Томашек ; пер. с нем. О. А. Шипиловой. – Харьков : Гуманит. центр, 2008. – 174 с.

11. Шацкий С. Т. Работа для будущего / С. Т. Шацкий. – М. : Академия, 2001. – 144 с.

12. Швалб Ю. М. К определению понятия среды и пространства в жизнедеятельности человека / Ю. М. Швалб // Актуальні процеси психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д. – К., 2003. – Т. 7. – Вып. 2. – С. 183 – 190.

13. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

14. Korthagen F. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth / F. Korthagen, A. Vasalos // Teachers and Teaching: theory and practice. – 2005. – 11 (1). – P. 47 – 71.

СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД У РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ

Динамічність змін в освіті ставить перед педагогами вимогу бути готовим ефективно виконувати професійні функції в умовах інноваційного режиму діяльності навчальних закладів. Ефективність освітніх реформ у системі освіти безпосередньо проявляється в широкомасштабній реалізації інноваційних ідей у практичній діяльності. Основним суб'єктом та ініціатором інноваційних змін є, насамперед, педагог-новатор, тому проблема ефективності й результативності реалізації освітніх інновацій має розглядатися у площині розвитку інноваційної компетентності вчителів, яка є результатом синтезу базової готовності до інноваційної діяльності та суб'єктного досвіду й рефлексії її здійснення. Розвиток інноваційної компетентності передбачає взаємодію педагогів як суб'єктів нововведень в інноваційному середовищі, обмін знаннями й досвідом реалізації інновацій з іншими новаторами, формування позитивного ставлення до інновацій, актуалізацію мотивів інноваційної діяльності.

Теоретико-методологічні засади дослідження професійно-педагогічної компетентності визначені в працях О. М. Дахіна, С. О. Дружилова, О. В. Вознюка, О. А. Дубасенюк, І. О. Зимньої, І. А. Зязюна, Л. А. Карпової, Н. В. Кічук, Н. В. Кузьміної, О. В. Овчарук, О. І. Пометун та ін. З активізацією процесів модернізації освіти зростає інтерес науковців до вивчення феномену інноваційної компетентності педагога (В. О. Адольф, Н. Ф. Ільїна, Н. І. Клокар, Л. О. Петриченко, Л. С. Подимова, Н. В. Савіна, В. О. Сластьонін, О. І. Шапран, А. В. Хуторський, С. Р. Яголковський та ін.).

Аналіз досліджень показує, що в педагогічній теорії інноваційне середовище навчального закладу розглядається у досить широкому спектрі: як умова розвитку освітньої установи, засобу вирішення управлінських задач, в якості соціально-психологічної підтримки й формування інноваційної культури,

мотиваційної основи інноваційної діяльності педагогів, умови рефлексії і, відповідно, ефективності інноваційної діяльності, інтегрального інструменту, засобу м'якого, "точкового" опосередкованого управління професійним розвитком особистості педагога, фактору професійного саморозвитку педагога, як система професійних і міжособистісних взаємин (М. В. Александрова, А. О. Бастрон, Б. З. Вульфов, В. М. Галузьяк, Р. О. Кассіна, Ю. С. Мануйлов, В. І. Слободчиков, І. Д. Фрумін, Г. Г. Шек, В. А. Ясвін та ін.).

З одного боку така багатоаспектність у трактуванні інноваційного середовища свідчить про його соціокультурну та психолого-педагогічну значущість у становленні навчального закладу нового типу, з іншого – про відсутність системного аналізу його сутності й потенціалу в розвитку інноваційної компетентності педагогів. У реальній практиці таке середовище формується переважно спонтанно, не завжди відповідає ідеям гуманістичної, особистісно-розвиваючої парадигми освіти.

Основу й зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в зміні суб'єктами об'єктів нововведень (педагогічних систем, процесів, технологій тощо), в процесі зміни яких відбувається творчий розвиток й самих суб'єктів. До основних функцій інноваційної діяльності відносяться зміни компонентів педагогічного процесу: сенсу, цілей, змісту освіти, форм, методів, технологій, засобів навчання, системи управління і т.п. [13]. Суб'єктний підхід визначає методологічний статус інноваційної діяльності як метадіяльності, що змінює рутинні компоненти репродуктивних видів діяльності.

Узагальнюючи підходи до розуміння сутності інновації, ми маємо всі підстави розглядати її перш за все як продукт творчої, інтелектуальної діяльності, результатом якої є внесення цілеспрямованих прогресивних змін у життєдіяльність людини, суспільства, природи. Сутнісною ознакою інновації О. А. Дубасенюк вважає її здатність суттєво впливати на

загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища в навчальному закладі [9, с. 14].

Поліфункціональність соціально-психологічного впливу інновацій проявляються в тому, що одночасно зі змінами в об'єктах впровадження вони змінюють стиль мислення, поведінки й суб'єктів, що їх упроваджують. Успішність й ефективність творчої інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не тільки на професійному, а й на особистісному рівні. Однак включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його психологічної готовності до творчої інноваційної діяльності. Тому успішність інноваційної діяльності, її технологічна складова опосередковуються особистісним фактором у структурі готовності до неї педагога. Необхідна цілісність образу вчителя-новатора, як вважають В. О. Сластьонін і Л. С. Подимова, досягається поєднанням особистісного й діяльнісного аспектів його готовності [10, с. 134].

Суб'єктний підхід передбачає орієнтацію педагогічного процесу на утвердження суб'єктної орієнтації (взаємодії) його учасників. При суб'єктній орієнтації життєдіяльність людини орієнтується не зовнішніми ситуаціями як її об'єктами, а внутрішніми чинниками. У цілому суб'єктно-орієнтовані люди характеризуються більш широким колом переживань подій індивідуально-психічного типу й подій, що відносяться до зміни фізичного середовища, оптимістичним прогнозуванням змін свого майбутнього, свідомою роботою над собою [1, с. 138].

Як бачимо, до провідних характеристик суб'єкта діяльності особистості вчені відносять активність і дієвість людини, що проявляються в єдності цілепокладання та цілездійснення. Таким чином, категорію "суб'єкт інноваційної педагогічної діяльності" варто розглядати як системоутворюючу при аналізі будь-яких інноваційних процесів в освітянській галузі.

Саме суб'єктний підхід у розумінні сутності

інноваційної діяльності є ключем до пошуку ефективних засобів реалізації освітніх інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах. Повне уявлення про суб'єктні чинники ефективності інноваційної діяльності можна одержати шляхом комплексного вивчення всіх тих особистісних якостей і внутрішніх механізмів, без яких неможливе здійснення педагогом інноваційних за характером суспільних і професійних функцій.

З позицій суб'єктного підходу інноваційна діяльність – це особистісно вмотивована творча взаємодія суб'єктів інноваційного процесу, яка спрямована на перетворення всього комплексу їх особистісних внутрішніх структур (цінностей, смислів, мотивів, цілей, моральних позицій), що впливає на перебудову виконавчих, технологічних структур (способів, засобів, зовнішніх результатів). Саме проблемний локус "суб'єкт, включений до інноваційної педагогічної системи" В. В. Докучаєва визначає як провідний у логіці розвитку інноваційних педагогічних систем [4, с. 246]. Тому мета, зміст, форми й засоби розвитку інноваційної компетентності педагогів мають в ідеальному варіанті визначатися самими суб'єктами цього процесу. Проблема зміни позиції педагога щодо сприйняття себе як об'єкта зовнішнього впливу на усвідомлення себе як суб'єкта саморозвитку й самореалізації в інноваційній професійній діяльності одна з ключових, вирішення якої є запорукою успішності нововведень. Інновації створюються й реалізуються педагогами, яким притаманні інноваційний тип мислення і діяльності.

Очевидно, що ресурси підвищення ефективності реалізації інновацій базуються на перебудові особистісних установок, ціннісних орієнтацій, системи мотивів педагогів як суб'єктів інноваційної діяльності. Результати аналізу інноваційної діяльності з позицій суб'єктного підходу зміщують акцент на особистісні й соціальні детермінанти та механізми у розробці технологічних основ реалізації інновацій. С. Р. Яголковським встановлено, що успішність інноваційних процесів значною мірою детермінована тими психологічними параметрами

суб'єкта, які пов'язані з його компетентністю у взаємодії з новими ідеями й технологіями. Ця компетентність має дві основні сторони: здатність продукувати такі ідеї (креативність) і здатність їх приймати, доопрацьовувати, розповсюджувати й упроваджувати (інноваційність) [14, с. 69].

У сучасній системі освіти України особливо гостро стоїть питання результативності нововведень. Тому актуальність компетентного підходу визначається необхідністю підготовки вчителя до практичного впровадження освітніх інновацій, набуття досвіду працювати в умовах інноваційних змін, оцінки їх ефективності.

Багатоаспектність феномену інноваційної діяльності обумовлює різноманітність підходів щодо аналізу сутності та структури інноваційної компетентності педагога. І. М. Дичківська при визначенні її сутності робить акцент на ефективності використання ним нових педагогічних технологій у роботі з дітьми, яка забезпечується системою мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога [3, с. 338].

У з'ясуванні сутності, структури й змісту інноваційної компетентності педагога необхідно виходити з певного розуміння його загальної професійної компетентності, яка відображає єдність теоретичної і практичної готовності. З цієї позиції інноваційна компетентність педагога є підсистемою його загальної професійно-педагогічної компетентності, тому має відображати загальні й специфічні вимоги, що висувуються до діяльності педагога на всіх етапах інноваційного процесу.

Також інноваційна компетентність педагога структурно повинна охоплювати зовнішні (мета, засоби, об'єкт, суб'єкт, результат) і внутрішні (мотивація, зміст, операції) компоненти здійснення інноваційної діяльності. Сумарний зміст знань, умінь, навичок, що входять до складу інноваційної компетентності педагога, мають забезпечити ефективне здійснення ним усіх функцій інноваційної діяльності (гностичної, прогностичної, проектувальної, конструктивної, комунікативної,

організаторської).

Аналіз досліджень з педагогічної інноватики дозволив нам виділити найбільш загальні ознаки інноваційної компетентності педагога: особистісна спрямованість на освоєння нового, готовність до змін в способах діяльності, стилі мислення; суб'єктність цілепокладання, цілездійснення і самореалізації; чіткість професійної позиції, усвідомлення соціальної значимості інновацій, включення у соціальну творчість; відповідність складу компетентності структурі інноваційної діяльності; ефективність способів реалізації системи знань, умінь, навичок на всіх етапах інноваційного процесу, здатність до творчого підходу у вирішенні професійних задач; цілісність сукупності компетенцій, що входять до інноваційної компетентності як системного утворення; високий рівень професіоналізму, який базується на осмисленні й вдосконаленні власного професійного досвіду. У цілому інноваційна компетентність педагога проявляється в його авторській педагогічній системі.

Узагальнюючи наявні в науковій літературі погляди ми виділяємо наступні критерії оцінки інноваційної компетентності педагога: індивідуальна готовність до прояву компетентності в стандартних і нестандартних ситуаціях; мотиваційно-ціннісне ставлення до інновацій; рівень адаптивності до нових соціальних умов та сучасних вимог професії; володіння системою теоретичних і практичних знань, комплексом умінь; досвід прояву компетентності в реальних ситуаціях педагогічного процесу; здатність творчо вирішувати професійні задачі, володіння сучасними педагогічними технологіями; рівень усвідомленості педагогом своїх знань, умінь, навичок, можливостей, необхідних для кваліфікованого здійснення інноваційної діяльності; саморефлексія й корекція власної інноваційної діяльності.

Проявляється інноваційна компетентність педагога в оновлених, більш ефективних формах, методах, засобах й, відповідно, якісно нових результатах навчально-виховної діяльності, які отримані внаслідок реалізації інновацій.

Властивості інноваційної компетентності як цілісної

системи визначаються не тільки і не стільки сумарними властивостями окремих компетентностей, що входять до її складу, скільки специфікою її структури та особливими системоутворюючими, інтегративними зв'язками.

Узагальнюючи результати досліджень, ми визначаємо інноваційну компетентність учителя як інтегративну властивість особистості, яка є результатом синтезу базової професійної підготовки й практичного професійного й особистісного соціально-психологічного досвіду та забезпечує високий рівень володіння технологіями реалізації інновацій.

Як особистісне новоутворення інноваційна компетентність є синтезом базової готовності до інноваційної діяльності й суб'єктного досвіду її здійснення. Досвід компетентності, за визначенням І. А. Зязюна, безсумнівно найбільш цілісний, інтегруючий у собі всі попередні, види досвіду.

"Специфіка цього виду досвіду полягає в тому, що він набувається в ситуаціях реального життя, чи достатньо повного його моделювання при вирішенні реальних проблем. Компетентність як екзистенціальна властивість людини є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти" [6, с. 18].

За О. А. Дубасенюк, розвиток професійної компетентності відбувається перш за все через усвідомлення вчителем свого професійного досвіду й досвіду інших педагогів. Тільки усвідомлений досвід має сенс, через аналітичну діяльність здійснюється рефлексія, яка перетворює "сирий" досвід в особистісно присвоєне знання. Відрефлексований досвід народжує нові знання, через корекційну діяльність педагог вибудовує стратегію свого саморозвитку, повертаючись знову до творчого пошуку, набуваючи нового рівня свого професійного самовдосконалення. Відтак, учитель може досягти педагогічної компетентності у змінних умовах сучасності [9, с. 15].

Щодо значимості досвіду в формуванні професійної компетентності педагога додамо, що екзистенційне осмислення власного досвіду веде до виходу за межі

безпосереднього досвіду, трансценденції (лат. transcendere – переступати) на якісно новий рівень особистісних смислів, цілей, способів і, відповідно, результатів педагогічної діяльності. Трансцендентна функція є тим психологічним механізмом, що забезпечує можливість переходу на інноваційний рівень професійної компетентності. Тобто, специфіка інноваційної компетентності полягає в новому суб'єктному досвіді, який хоча й базується на рефлексії попереднього досвіду, але принципово відмінний від нього і є результатом власної життєтворчості особистості. Зауважимо, що інноваційна компетентність завжди має індивідуальний, неповторний характер і проявляється в авторському, творчому стилі педагогічної діяльності. Це обумовлено тим, що становлення інноваційної компетентності багато в чому пов'язане не тільки з розвитком універсальних професійних здібностей, але й з принциповою можливістю формування професійної компетенції на основі індивідуальної структури професійних здібностей.

Переведення навчального закладу на інноваційний тип розвитку можливий, якщо педагоги готові до змін, володіють відповідною теоретичною базою, технологіями експертизи, проектування, реалізації, моніторингу інновацій, здатні до соціальної, наукової, методичної, інформаційно-комунікативної взаємодії, рефлексії й осмислення досвіду нововведень.

Найбільш цілісно й успішно розвиток інноваційної компетентності відбувається за умови належного рівня інноваційного середовища, який визначається сформованістю місії, цілей і стратегії розвитку навчального закладу, наявністю творчого соціально-психологічного клімату, ефективних систем управління й інформаційно-методичного супроводу нововведень, дієвими зв'язками й способами комунікації з іншими інноваційними установами.

Наявність відповідного середовища є однією з визначальних умов інноваційного розвитку навчального закладу та актуалізації потреб педагогічного колективу в здійсненні змін.

Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми впливу середовища на процеси розвитку організацій та соціалізації, становлення й самореалізації особистості висвітлені в працях Ю. Г. Абрамової, М. Я. Басова, Л. С. Виготського, Дж. Гібсона, В. В. Рубцова, В. Д. Шадрікова, М. Аргайла, Р. Бернса, Т. А. Ван Дейка, К. Левіна, Р. Нисбетта, Л. Росса, М. Шерифа та ін. На цій основі активно розробляються концепції виховного, освітнього та розвивального середовища навчального-виховного закладу (О. А. Захаренко, В. О. Козирєв, М. Мотессорі, В. О. Сухомлинський, І. Д. Фрумін, В. А. Ясвін та ін.).

Дослідниками та педагогами-практиками підкреслюється взаємно активний характер взаємодії особистості й середовища, яке виконує функції стимулювання, підтримки, рефлексії, організації спільної діяльності та взаємодії його суб'єктів.

Методологія середовищного підходу представляє стратегію опосередкованого управління в освіті й розглядає середовище як ключовий засіб вирішення управлінських задач переведення навчального закладу в інноваційний режим діяльності й розвитку готовності педагогів до освоєння й реалізації інновацій.

Середовищний підхід розглядається як теорія і технологія управління через середовище процесами формування та розвитку особистості. Основним поняттям підходу є "середовище" – те, серед чого й кого перебуває суб'єкт у функціональному значенні засобу, за допомогою якого формується його спосіб життя й опосередковується розвиток особистості [8, с. 21].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволяє виділити основні положення середовищного підходу, суть яких полягає в тому, що середовище: формує особистість (В. М. Бехтерєв); створюючи стимули, регулює людську поведінку (М. Я. Басов); визначає "зону найближчого розвитку" особистості (Л. С. Виготський); існує як спілкування, взаємодія, комунікації та інші процеси (М. В. Александрова, В. В. Рубцов); виступає посередником взаємодії між об'єктами, впливає на них, сприяє їх зміні й

саме піддається змінам; визначає стійкість та адаптивність системи, яка, реагуючи на зміни зовнішнього середовища, змінює своє внутрішній стан (М. Є. Гусинський, Ю. І. Турчанінова); володіє потенціалом для розвитку людини (Дж. Гібсон); може розвивати індивідуально-неповторне в особистості, формувати певний спосіб її життя та соціальний тип (Ю. С. Мануйлов); найважливішою рушійною силою особистісного розвитку є протиріччя між вимогами й можливостями середовища та потребами й можливостями особистості (Н. В. Ходякова) та ін.

Ключовим у середовищному підході є положення про те, що певний тип середовища опосередковує формування певного типу особистості. Звідси логічним є висновок, що інноваційний тип середовища опосередковує інноваційний спосіб життєдіяльності педагога.

Однак успішність розвитку особистості в інноваційному середовищі визначається наявністю певних чинників, системоутворювальними з яких є діяльність, спілкування та відносини [5].

Потрібно розуміти, що реалізація розвивального потенціалу середовища можлива лише при активності його суб'єктів щодо освоєння і творчого перетворення його компонентів. Основна умова, за якої інноваційне середовище здійснює свої функції, це наявність можливості знаходження в ньому суб'єктом своїх актуальних індивідуальних смислів і шансів їх реалізації.

Розроблена О. Г. Трінатською теорія управління середовищем інноваційного навчального закладу базується на таких ключових положеннях:

1) "середовище інноваційного освітнього закладу" – це організований простір соціально-культурних, предметно-дизайнерських, виховно-навчальних, комунікативно-партнерських і демократично колегіальних умов, в яких реалізується інноваційна функція школи;

2) "розвиваюче середовище інноваційної освітньої установи" – це сукупність цілеспрямовано організованих просторів, континуум яких базується на введенні цінних для кожного суб'єкта духовних смислів і можливостей;

3) "дискретні педагогічні інновації" (організаційні форми) – автономні й самостійно значимі елементи, що не потребують глобальної (суцільної) перебудови освітнього процесу, носять тимчасовий і локальний характер [11, с. 14].

Представлена концепція середовища, на відміну від інших, концентрує всі його складові на суб'єктних цінностях, смислах і можливостях, внаслідок чого середовище "оживає", стає дієвим. Середовище інноваційного навчального закладу – це тільки сукупність певних об'єктів, а й взаємодія педагогів з ними, творча робота з їх зміни, в процесі якої відбувається як розвиток середовища, так і професійний та особистісний розвиток педагогів.

Взаємодія у середовищі надає соціальним відносинам стійкості, сприяє об'єднанню людей, а також є передумовою внутрішньої організації, підтримки та збереження цієї взаємодії. При цьому мається на увазі, що суб'єктами взаємодії можуть бути не лише окремі особистості, а й колективні учасники інноваційної інфраструктури [5, с. 855].

Отже, особистісно розвивальний потенціал інноваційного середовища залежить від характеру організації взаємодії його суб'єктів, забезпечення свободи творчості, прояву ініціативи.

У такому аспекті середовище розглядається як спеціально сконструйований і структурований комплекс предметних і соціальних умов, які забезпечують широкі можливості для ініціювання й вияву різних форм суб'єктної активності педагогів:

ініціативної – ініціація та розгортання тієї чи іншої діяльності;

вольової – мобілізація особистісних внутрішніх ресурсів; творчої – вирішення завдань, для яких ні спосіб, ні можливі результати заздалегідь не відомі;

надситуативної – вихід за межі соціокультурних норм чи особистісного досвіду; самоуправління – побудова та реалізація власних життєвих і професійних стратегій;

рефлексивної – осмислення, критичний аналіз, корекція

своєї діяльності та визначення перспектив подальшого особистісного й професійного зростання [2, с. 28-29].

Щоб вплив інноваційного середовища на його суб'єктів був позитивним воно має бути організоване в трьох контекстах.

1. У вигляді ніш, з включеними в них проектувально-дослідними, інформаційно-пізнавальними, мотиваційно-статусними, комунікативно-рефлексивними можливостями, які створюються в таких структурних формах як професійно-педагогічні об'єднання.

2. У вигляді стихій, які залучають педагогів у ці ніші й сприяють реалізації їх наявних можливостей. Спектр цих стихій може бути різним, але їх основу складають стихії інтересу до всього нового, експериментування, творчості, дослідницького пошуку, самоствердження, успіху.

3. Умов, за яких інноваційне середовище стає інтегральним засобом професійного розвитку та саморозвитку вчителів, формування в них професійно значущих цілей, відносин, образу життя і відповідних їм дій [7, с. 9].

Досвід становлення і розвитку навчальних закладів інноваційного типу переконує, що саме створення інноваційного середовища значною мірою обумовило якісні зміни в ставленні педагогів до нововведень і до себе як суб'єктів інноваційного процесу, в трансформації системи цінностей педагогічної діяльності, сприяло вироблення місії та інноваційної стратегії розвитку навчального закладу, створення особливої атмосфери творчого пошуку, корпоративного духу, зняття бар'єрів інноваційної діяльності, розвитку інноваційних ресурсів навчального закладу.

У цільовому контексті інноваційне середовище виступає умовою розвитку загальноосвітнього навчального закладу, формування інноваційного мислення, ціннісних орієнтацій професійної діяльності та інноваційної культури педагогів. Зміст інноваційного середовища – це новий тип професійних, соціальних й особистісних відносин між суб'єктами інноваційного процесу, в яких викристалізуються перспективи, осмислюється місія

діяльності навчального закладу.

Змістова частина функціонування інноваційного середовища забезпечується комплексом інноваційних концепцій, програм, проектів. У технологічному плані середовищний підхід представляє собою систему дій суб'єкта із середовищем, спрямованих на діагностику та аналіз його стану, проектування і продукування результатів необхідних нововведень.

У процесі взаємодії з інноваційним середовищем відбувається ідентифікація педагога як суб'єкта інновацій – актуалізація потреб, цілепокладання, усвідомлення мотивів, освоєння норм, способів інноваційної діяльності.

Технологічна складова інноваційного середовища охоплює систему форм і методів, розвитку інноваційної компетентності педагогів: школи новаторства, інноваційні центри, лабораторії, конференції, форуми, творчі групи, майстер-класи, різноманітні тренінги тощо.

За визначенням І. М. Дичківської інноваційне середовище – це педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу [3, с. 339]. Саме по собі середовище – даність і не завжди володіє розвивальним впливом.

Не факт, що педагог, який знаходиться в інноваційному середовищі, спонтанно (іманентно), сам по собі буде освоювати й привласнювати його цінності, сприймати, розвивати й упроваджувати інноваційні ідеї. Механізмом організації інноваційного середовища є взаємодія педагогів, творчих ініціативних груп, у процесі якої відбувається обмін знаннями, ідеями, зіткнення й об'єднання інтересів, цінностей, оцінка, переосмислення й збагачення індивідуального й колективного досвіду.

Виходячи з потреб розвитку інноваційного потенціалу педагогічний колектив в цілому, чи окремі групи педагогів шукають партнерів для взаємодії, спільної розробки й реалізації освітніх проектів, обміну досвідом нововведень, емоційно-мотиваційної підтримки один одного.

Доцільно організоване середовище вводить учителя як

суб'єкта інноваційних процесів у певний тип культури, соціальних, професійних, особистісних відносин, смислів, цінностей, мислення, в результаті чого формується його спосіб життя й опосередковується розвиток інноваційного типу особистості.

Однак при організації інноваційного середовища потрібно мати на увазі, що його розвивальна функція спрацює тільки тоді, коли педагог буде бачити в ньому можливості обирати й конструювати індивідуальну траєкторію саморозвитку й професійного зростання.

Управління розвивальним середовищем, передусім, спрямовано на розвиток професіоналізму вчителів та здійснюється за допомогою зміни функцій внутрішкільного управління, а саме:

1) інформаційно-аналітична функція (визначає динаміку професійної позиції вчителів, педагогічного мислення та рефлексії),

2) планово-прогностична функція (стимулює розвиток педагогічного цілепокладання та прогнозування),

3) організаційно-виконавська функція (обумовлює взаємообмін педагогічним досвідом у колективі, активізацію професійної самоосвіти),

4) контрольнo-діагностична функція (сприяє формуванню відповідальності та компетентності, розвитку самоорганізації, осмисленню власної діяльності та її орієнтації на реальні позитивні результати) [11, с. 15].

При визначенні критеріїв та показників інноваційного середовища ми виходили з цілісності його функцій та специфіки впливу на інтенсифікацію інноваційних процесів у навчальному закладі.

До них віднесено такі параметри: стратегічна спрямованість на освоєння й реалізацію нововведень; цілісність компонентів та їх взаємодія; домінантність у системі особистісних цінностей суб'єктів у порівнянні з іншими джерелами впливу; широта охоплення суб'єктів інноваційного процесу; гуманізація та естетизація взаємовідносин; високий рівень організованості; природо- і культуровідповідність; інтенсивність інноваційних можливостей і змін; здатність виявляти, ініціювати нові ідеї

та забезпечувати їх реалізацію; когерентність – узгодженість з індивідуальними потребами й смислами його суб'єктів; науково-інформаційна насиченість і комунікативність – можливість обміну знаннями, ідеями, досвідом; відкритість і включення в загальну інноваційну сферу суспільства; висока ступінь усвідомлюваності середовища й вмотивованість його суб'єктів, що передбачає особистісну відповідальність кожного за спільну діяльність; особистісна детермінованість як можливість і здатність педагогів впливати на середовище, змінювати його; емоційна насиченість, атмосфера оптимізму; наявність хаосу як ситуації виведення традиційної педагогічної системи з стану стабільності, рівноваги й початку творчих і конструктивних процесів саморозвитку.

Динамічність чинників середовища, їх інтенсивність і суб'єктивна значущість для людини викликає динаміку психічної діяльності, змінює її стани, що є передумовою загальних змін інтелектуально-особистісних, отже, передумовою різнобічного розвитку й саморозвитку особистості.

За змістом інноваційне середовище – це сукупність інновацій, що створюють нові можливості для розвитку інноваційного потенціалу навчального закладу й інноваційної компетентності педагогів.

Тому показниками становлення інноваційного середовища є достатній рівень нових ознак, форм, способів, унаслідок чого відбувається зміна якісного стану навчального закладу, створення відповідних нормативно-організаційних та науково-методичних умов для підтримки соціально-педагогічних ініціатив педагогів, свободи творчості, зростає сприйнятливність до інновацій, з'являються додаткові можливості для реалізації нових авторських ідей.

Інноваційне середовище – це не стільки сукупність певних об'єктів, а більше процес їх взаємодії, в якій відбувається як розвиток середовища, так і професійний та особистісний розвиток педагогів.

Тому для запуску процесів взаємодії педагогів та колективів навчальних закладів вводяться нелінійні моделі

інноваційного процесу: інтеграції, інноваційних мереж, обміну знаннями, досвідом і швидкого навчання, які створюють умови для горизонтальних зв'язків між інноваційними освітніми установами та їх працівниками.

Інтегративна модель інноваційного процесу реалізує функції встановлення взаємозв'язків, взаємовідношень, координації дій всіх структур системи розвитку інноваційної компетентності педагога.

Також така модель оптимально об'єднує в собі два типи взаємодій: внутрішні – всередині навчального закладу й зовнішні – з іншими об'єктами та суб'єктами інноваційного середовища. Функціонально інтеграція значно посилює горизонтальні зв'язки між суб'єктами інноваційного процесу за рахунок створення спільних організаційних структур.

При інтегративній моделі інноваційний процес здійснюється як комплекс відносин між науковими установами, організаціями-розробниками й навчальними закладами, в яких реалізуються інновації.

Тому рівень розвитку інноваційної інфраструктури визначається не тільки наявністю відповідних інституцій, а й ефективністю взаємодії між ними, інтеграцією діяльності наукових колективів і педагогів-інноваторів, упровадженням інформаційно-комунікативних технологій обміну знаннями, дієвою системою управління інноваційними процесами.

У такому ракурсі інтеграція відіграє роль складової взаємодії чи взаємозв'язку. Взаємодія як процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів один на одного, що зумовлює розвиток об'єктів та їх структур, є системною ознакою інноваційної діяльності, відображає її творчий, суспільно значимий, колективний характер, де індивідуальний внесок кожного із суб'єктів забезпечує розвиток інноваційної системи в цілому.

У сучасну інформаційну епоху, коли знання й інформація стають основними ресурсами й спроможність їх використання в практичній діяльності визначають інноваційність освітньої установи, інформаційно-комунікативна компетентність педагога в значній мірі

визначає його здатність до реалізації інновацій.

Тому для ефективності процесу розвитку інноваційної компетентності педагогів важливим є включення навчального закладу, його керівників і педагогів у різноманітні інноваційні мережі. Сутнісною відмінністю інноваційних мереж є зміщення системи взаємодії з ієрархічних структур на горизонтальну мережеву – пряму, колегіальну взаємодію рівноправних, добровільних партнерів, які підтримують, допомагають один одному в спільній діяльності.

Інноваційні мережі створюються на основі загальних інтересів, потреб організацій, що входять до них, для самоосвіти, розвитку компетентності своїх працівників. Відкритість для інших, цінність пріоритетів саморозвитку кожної людини, децентралізованість, нелінійність і креативність у конфігурації структури створюють умови свободи вибору кожного в інноваційній мережі своєї ніші, своїх функцій, завдань і способів діяльності.

Освітні мережі являються ефективною моделлю поширення інноваційного досвіду, взаємообміну інноваційними ідеями, мотиваторами інноваційних змін, ефективним способом створення нових знань. А. А. Сбруєва інноваційні освітні мережі розглядає як організаційні структури, що являють собою сукупність навчальних закладів, об'єднаних спільною інноваційною ідеєю та діяльністю, спрямованою на підвищення ефективності навчально-виховного процесу та якості його результатів, управлінської діяльності, а також поширення інноваційного досвіду в межах мережі навчальних закладів і поза нею [12, с. 288].

Специфіка інноваційних освітніх мереж полягає в ефективних технологіях комунікації, синергії інтелектуальних ресурсів, інноваційних потенціалів навчальних закладів, необхідних для спільної реалізації інноваційних проектів, поширення досвіду нововведень.

Важливим фактором розвитку інноваційної компетентності в інноваційних мережах є те, що вони сприяють встановленню неформальних особистісних ділових зв'язків між керівниками, педагогами різних

освітніх установ, науковцями, редакторами педагогічних видань, та іншими людьми.

Оскільки співробітництво завжди зароджується як співпраця між людьми то в багатьох випадках такі неформальні відносини задали початок створення широкого спектру асоціацій, освітніх мереж тощо [12, с. 293].

Історія становлення інноваційних шкіл показує, що участь їх фундаторів в освітніх асоціаціях сприяла широкій популяризації, поширенню й практичному втіленню їх реформаторських ідей.

Нині з активізацією процесів самоорганізації навчальні заклади активно включаються в роботу різних освітніх регіональних, всеукраїнських і міжнародних асоціацій, об'єднань, центрів тощо, що сприяє розвитку інноваційного потенціалу шкіл та інноваційної компетентності їх керівників і педагогів. Відзначимо, що інноваційно активні навчальні заклади, їх керівники зазвичай є членами не однієї, а різних асоціацій, співтовариств, програм, що суттєво розширює їх можливості комунікації, співпраці й орієнтації у тенденціях інноваційного розвитку сучасної освіти.

Останніми роками засновуються й активно працюють зональні, регіональні, обласні й всеукраїнські Школи новаторства які є ефективною є формою підвищення фахового рівня керівних, педагогічних і науково-педагогічних працівників навчальних закладів усіх типів.

На технологічному рівні система розвитку інноваційної компетентності педагогів конкретизується в таксономії цілей, змісті складових освоєння компетентностей, формах і методах науково-методичної, навчально-професійної, самоосвітньої та ін. видів діяльності.

У процесуальному аспекті технологія розвитку інноваційної компетентності педагогів представляє систему форм, методів, засобів організації інноваційного навчання й практичної інноваційної діяльності педагогів. Поряд з традиційними перевага надається інноваційним, зокрема інтерактивним, методам. Тут ми виходимо з

твердження, що розвиток інноваційної компетентності можливий тільки в процесі здійснення інноваційної діяльності та постійної саморефлексії її досвіду.

Таким чином, інноваційне середовище сучасного загальноосвітнього навчального закладу є складною, динамічною системою й визначається як цілісність соціально-психологічних, організаційно-педагогічних, інформаційно-комунікативних, матеріальних, технологічних та інших умов, що в єдності виступають засобом стимулювання, підтримки, управління, рефлексії інноваційної діяльності педагогів та їх професійного розвитку. Основою системи розвитку інноваційної компетентності педагогів є інтеграція об'єктів і суб'єктів інноваційного процесу й цілісність організаційно-педагогічних моделей, умов, форм, методів, способів, що забезпечують включення вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності в творче розвивальне середовище, в якому актуалізується, зростає й реалізується його інноваційний потенціал завдяки взаємодії з іншими педагогами-новаторами, швидкому навчанні, обміну знаннями, набутті й рефлексії досвіду реалізації інновацій.

Література

1. Вознюк А. В. Гуманістичні засади інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів : управлінський аспект : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лідія Володимирівна Вознюк ; Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2007. – 20 с.

2. Галузяк В. М. Образовательная среда как фактор личностного развития будущих учителей / В. М. Галузяк // Актуальные проблемы педагогической теории и практики : материалы международной научной конференции / под общ. ред. проф. О. И. Кирикова ; проф. Н. И. Сметанского. – М. : Наука : информ ; Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2013. – С. 26–36.

3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

4. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні основи проектування інноваційних педагогічних систем : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 / Вікторія Вікторівна Докучаєва. – Луганськ, 2007. – 481 с.

5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1004 с.
6. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
7. Кассина Р. А. Инновационная среда образовательного учреждения как интегральное средство профессионального развития учителя : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Раиса Алексеевна Кассина. – Нижний Новгород, 2006. – 24 с.
8. Мануйлов Ю. С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Т. 14., серия : Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – № 4. – С. 21–27.
9. Професійна педагогічна освіта : інноваційні технології та методики : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 504 с.
10. Слостенин В. А. Подымова Л. С. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. – 308 с.
11. Тринитатская О. Г. Управление развивающей средой инновационного образовательного учреждения : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ольга Гавриловна Тринитатская. – Москва, 2009. – 512 с.
12. Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику : монографія / за ред. проф. А. А. Сбруєвої. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – 450 с.
13. Хуторской А. В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании [электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 26 марта. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.
14. Яголковский С. Р. Психология инноваций : подходы, модели, процессы: монография / С. Р. Яголковский. – М. : ГУ ВШЭ, 2010. – 272 с.

МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ ДО РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ

Важливою ознакою педагогічної освіти, на нашу думку, з одного боку, вбачаємо в складності теоретичної підготовки майбутнього педагога, а з другого – у високому рівні його практичної підготовки, в умінні налагодити відповідний освітній процес, поєднати воедино розвиток, навчання і виховання сучасного покоління. Саме тому філософи стверджують, що модель підготовки фахівця педагогічного профілю повинна бути фундаментальною, інтегративною та модернізаційною одночасно [2, с. 3].

Підкреслимо, що в процесі підготовки сучасного майбутнього фахівця педагогічного профілю важливо, щоб майбутній професіонал досконало опанував відповідний клас педагогічних теорій, міг використати їх при вирішенні практичних завдань, використовувати базові знання для розробки нових педагогічних проектів, застосовувати їх в умовах динамічної сучасної освіти. Тільки таким шляхом рішення, отримане на рівні ідеальної моделі, послідовно трансформується на рівень професійної діяльності. Зазначимо, що нові підходи до формування моделі фахівця педагогічного профілю, орієнтовані на підвищення результативності та ефективності навчального процесу в системі освіти, наштовхуються на низку труднощів. По-перше, у педагогічних ВНЗ ще недостатньо високий потенціал педагогічних кадрів, які володіють новітніми досягненнями в прикладному та педагогічному аспектах. По-друге, на території України склалися різні умови для реалізації можливостей підготовки педагогічних кадрів.

Різноманіття життя і діяльності накладає певні вимоги на формування інтегративної моделі підготовки майбутнього фахівця педагогічного профілю. Головна вимога – недопущення відходу від положень цілісної особистості “ядра” моделі, яке залишається універсальним за будь-яких варіацій освітнього процесу. Отже, незважаючи на варіативність і

специфіку, модель підготовки педагога є *системно-структурною*.

Модель підготовки майбутнього фахівця також є *функціональною*. Це означає, що в процесі підготовки кадрів потрібно постійно враховувати зміни, що відбуваються в країні і світі, вміло і гнучко їх застосовувати в освітньому процесі.

Модель підготовки майбутнього фахівця повинна бути *ефективною*. Кадри, підготовлені ВНЗ, з одного боку, мають окупити себе, а з другого – досягти необхідного статусу в матеріальній сфері. На думку Т. Г. Атаманової, важлива роль належить професійному менеджменту і самоменеджменту [2, с. 4]. За визначенням А. В. Хуторського, модель підготовки майбутнього фахівця має бути *людинорівною* [12]. Слід враховувати співвідношення інтересів різних верств населення, потреби, бажання окремої людини і середньостатистичний рівень життя тощо. Головне в цій частині моделі – інтереси реального суб'єкта – педагога, гарантія необхідного і достатнього забезпечення його життя на рівні, як мінімум, середнього класу, з урахуванням умов існування в конкретному регіоні країни.

Так, О. Л. Сиротюк пропонує модель підготовки майбутнього фахівця педагогічного профілю вибудовувати *природорівною* [10]. Цей чинник набуває дуже важливого значення. Наростання процесів конкуренції, упровадження принципів подвійних стандартів в житті і діяльність людей, експлуатація одних соціальних спільнот іншими (як всередині країни, так і в міждержавних відносинах) формують вельми небезпечний вектор сучасного суспільного життя – соціального егоїзму, який у низці випадків переходить у агресивно-егоїстичну соціальну поведінку.

Погоджуємося з думкою Т. Г. Атаманової, що інтегративна модель підготовки сучасного фахівця повинна бути *національно-державною*, тобто містити в собі такі якості майбутнього фахівця педагогічного профілю, завдяки яким він може успішно працювати на благо своєї батьківщини, а держава – винагороджувати його працю [2, с. 4]. На думку В. В. Докучаєвої, концептуальною моделлю називається змістова модель, під час розробки якої використовуються

теоретичні концепти та конструкти певної предметної галузі знання. У широкому сенсі під концептуальною моделлю розуміють змістову модель, що базується на певній концепції або точці зору. Формування концептуальної моделі нерідко є досягненням певного рівня абстрагування на шляху від попереднього опису об'єкта до його формальної моделі [5].

Концептуальна модель будь-якої освітньої системи вимагає філософсько-соціологічної і педагогічної системи щодо їх цілеспрямованого формування. Погоджуємось із думкою В. І. Імбер, що концептуальна модель – це сукупність ідей, положень, підходів, які визначають парадигму, на основі котрої відбувається пошук організаційних форм, методів і засобів, що визначають умови ефективної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності [8, с. 7].

Концептуальні моделі втілюються або у вербальній формі, або в змішаній вербально-візуальній презентації. Виокремлюють три види концептуальних моделей: логіко-семантичні, структурно-функціональні та причинно-наслідкові. Для нашого дослідження найбільш логічною буде концептуальна модель.

Оскільки сам процес підготовки студентів не може бути безпосередньо предметом теоретичного вивчення, то, уявивши його як ідеальну модель, маємо можливість переносити виявлені відносини на ізоморфні зв'язки в реальному об'єкті й одержувати нові знання про сам об'єкт. Отже, моделювання в гносеологічному плані виконує такі функції: теоретичну – як специфічний образ дійсності (її моделі), практичну – як знаряддя наукового експерименту і формувальну – як прообраз майбутнього стану об'єкта.

Моделювання як загальнонауковий метод наукового дослідження широко застосовується в педагогічній науці. Моделюванню відводиться важливе місце поряд з такими методами пізнання, як спостереження та експеримент. Саме моделювання вивело педагогічні дослідження на рівень загальнонаукової методології. Наукове обґрунтування цього методу відбито в працях В. Г. Афанасьєва, М. М. Новика, В. О. Штоффа та ін. Питання моделювання в педагогічних дослідженнях висвітлюються в роботах С. І. Архангельського,

Н. В. Кузьміної та ін. Цей метод є інтегративним, він дозволяє об'єднати емпіричне і теоретичне в педагогічному дослідженні, тобто поєднувати в ході вивчення педагогічного об'єкта експеримент з побудовою логічних конструкцій і наукових абстракцій. Отже, *моделювання* розуміємо як метод пізнання, що складається з процесу створення, дослідження та використання моделей. Моделювання є невід'ємною складовою цілеспрямованої діяльності й розглядається нами як:

- 1) дослідження об'єктів пізнання на їх моделях;
- 2) побудова моделей реально наявних предметів та явищ (живих організмів, суспільних систем, різноаспектних процесів тощо);
- 3) педагогічне відтворення дидактичних і психічних процесів, характеристик, явищ, систем, а також суб'єктів освіти за допомогою реальних (фізичних) або ідеальних (логічних, математичних) моделей.

Назвемо *принципи моделювання*, а саме: наочність, визначеність, об'єктивність. Названі принципи моделювання визначають тип моделі і її функції в нашому дослідженні.

Основним поняттям методу моделювання є модель. Термін "модель" ввів Г. Лейбніц, філософ, математик, фізик, мовознавець, який свого часу розробив на прохання Петра I проекти розвитку освіти і державного управління в Росії. Під моделлю (від лат. *modulus* – міра, зразок, норма) в широкому сенсі прийнято розуміти аналог, заміник оригіналу (фрагмента дійсності), який за певних умов відтворює властивості оригіналу, що цікавлять дослідника.

Наведемо кілька визначень поняття "модель". Модель – це аналітичний або графічний опис розглянутого процесу, в контексті нашого дослідження – це система підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності. Модель – штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібний до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає і відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відносини між елементами цього об'єкта.

Визначення моделі, за В. О. Штоффом, містить чотири ознаки: 1) модель – подумки представлена або матеріально

зреалізована система; 2) вона відображає об'єкт дослідження; 3) вона здатна замінити об'єкт; 4) її вивчення дає нову інформацію про об'єкт [13].

Як правило, побудована модель забезпечує суттєве ущільнення інформації, а певні грані досліджуваного процесу відкидаються як несуттєві. У деякому випадку модель простіша, у деякому розумінні грубіша від досліджуваного явища, проте одну і ту саму модель можна використовувати для опису широкого класу явищ.

Отже, модель – це мета, засіб і результат моделювання, що є характеристикою якості об'єкта дослідження.

Під час розробки моделі професійної підготовки вихователя дошкільного навчального закладу до роботи з дезадаптованими дітьми дотримувалися такого визначення: “Під моделлю розуміється така мисленнєва або матеріально реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження і здатна замінити його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт” [14, с. 78].

Етапами моделювання концептуальної моделі підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності було: виявлення основних елементів (вимог, принципів, структурних компонентів) і їх взаємозв'язку; безпосереднє проектування кожного компонента концептуальної моделі; перевірка ефективності створеної концептуальної моделі підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності.

Спираючись на пропоновану Н. В. Кузьміною систему, ми розробили концептуальну модель, що має достатній теоретичний базис системного аналізу і моделювання соціальних процесів і явищ.

У нашому дослідженні модель має свої складові, які залежать від мети дослідження і дають можливість простежити будь-яку грань характеристики об'єкта дослідження.

Процес створення концептуальної моделі було поділено на 3 етапи.

На першому етапі визначено об'єкт дослідження, накопичено достатньо знань щодо нього, обґрунтовано необхідність застосування методу моделювання, обрано

найбільш істотні змінні постулати. Результатом цього вивчення була побудова ідеалізованої якісної моделі процесу підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Другий етап розпочався зі створення кількісної (формальної) моделі об'єкта, яка складалася з виміру об'єкта, математичного аналізу результатів вимірювання та створення його математичної моделі.

На третьому етапі – змістової інтерпретації – отриманий результат моделювання було відкоректовано.

У запропонованій нами моделі підготовки як способу бачення об'єкта дослідження є декілька переваг: “згорнутість” наукового знання, морфологічна і структурно-функціональна “співвіднесеність” об'єкта і моделі, потенційна евристичність моделі в інтерпретації емпіричних фактів, наочність.

Модель, представлена на рис. 1, структурно охоплює чотири взаємопов'язаних напрями: модель фахівця (кого готувати?), модель того, кого навчають (кого вчити?), модель навчальної дисципліни (чого вчити?), модель управління навчанням (як навчати?). Фундаментом, підвалиною цих чотирьох напрямів є модель того, хто навчає (хто вчить?).

Метою створення моделі визначено: розробку і реалізацію стратегії підготовки майбутніх вихователів ДНЗ. Метою моделі є конкретизовані завдання: виявити (діагностувати) вихідний рівень підготовки, розробити ефективні шляхи підготовки майбутніх вихователів ДНЗ, коригувати цей процес, оцінити ефективність реалізації запропонованої стратегії.

Визначену мету і завдання моделі пов'язано з соціальним замовленням суспільства – це фахівці, у яких сформовано достатній рівень професійної готовності. Ґрунтуючись на цих міркуваннях, ми пропонуємо власну концептуальну модель професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками, яка повністю відповідає зазначеним критеріям (рис. 1).

Запропонована модель є структурно-функціональною, динамічною, оскільки відображає різницю між станами об'єкта – оригіналу. Модель наочно відображає функціональність і динамічність чотирьох етапів, за допомогою яких нам вдалося отримати різницю між

вихідним та прикінцевим рівнем сформованої готовності майбутніх вихователів ДНЗ. Розроблена модель характеризується: цілісністю, тому що всі етапи взаємопов'язані між собою, несуть певне смислове навантаження і спрямовані на кінцевий результат – досягнення готовності й переходу на більш вищий і якісно відмінний щабель – самореалізацію; наявність інваріантної (мета, методологічні підходи, принципи) та варіантної (диференціація завдань, змісту, методів і прийомів, засобів, форм досягнення мети з урахуванням різних суб'єктів освітнього процесу) складових.

Модель професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ розуміється нами як відкрита динамічна інтеграційна система, що передбачає врахування змісту, завдань, принципів, методів, функцій, технологій професійної підготовки на основі сучасних вимог до фахівців. Спираючись на положення визначеної моделі, концептуальну ідею про формування професійних умінь як методологічну основу практичної підготовки студентів, які детермінуються системою професійних умінь та враховують особливості професійної діяльності фахівця, ми розробили та змістово схарактеризували технологію підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності.

Розв'язанню головного завдання дослідження та досягненню його мети передувала розробка *моделі професійної підготовки* зазначеної категорії фахівців з урахуванням таких теоретичних положень: метою фахової підготовки є набуття студентами професійних умінь щодо виконання відповідних видів трудової діяльності на високому професійному рівні, які ґрунтуються на системі знань про сутність, види, функції професійної діяльності та вдосконалюються разом з ними; професійні вміння є необхідним складником успішної самореалізації людини, отже, у свою чергу, процес формування професійних умінь сприяє розвитку професійно-особистісних якостей та творчих здібностей фахівця; ефективність підготовки сучасного спеціаліста забезпечується формуванням професійних умінь, що відповідають фаховим, соціально-психологічним, спеціально-професійним завданням фахової підготовки.

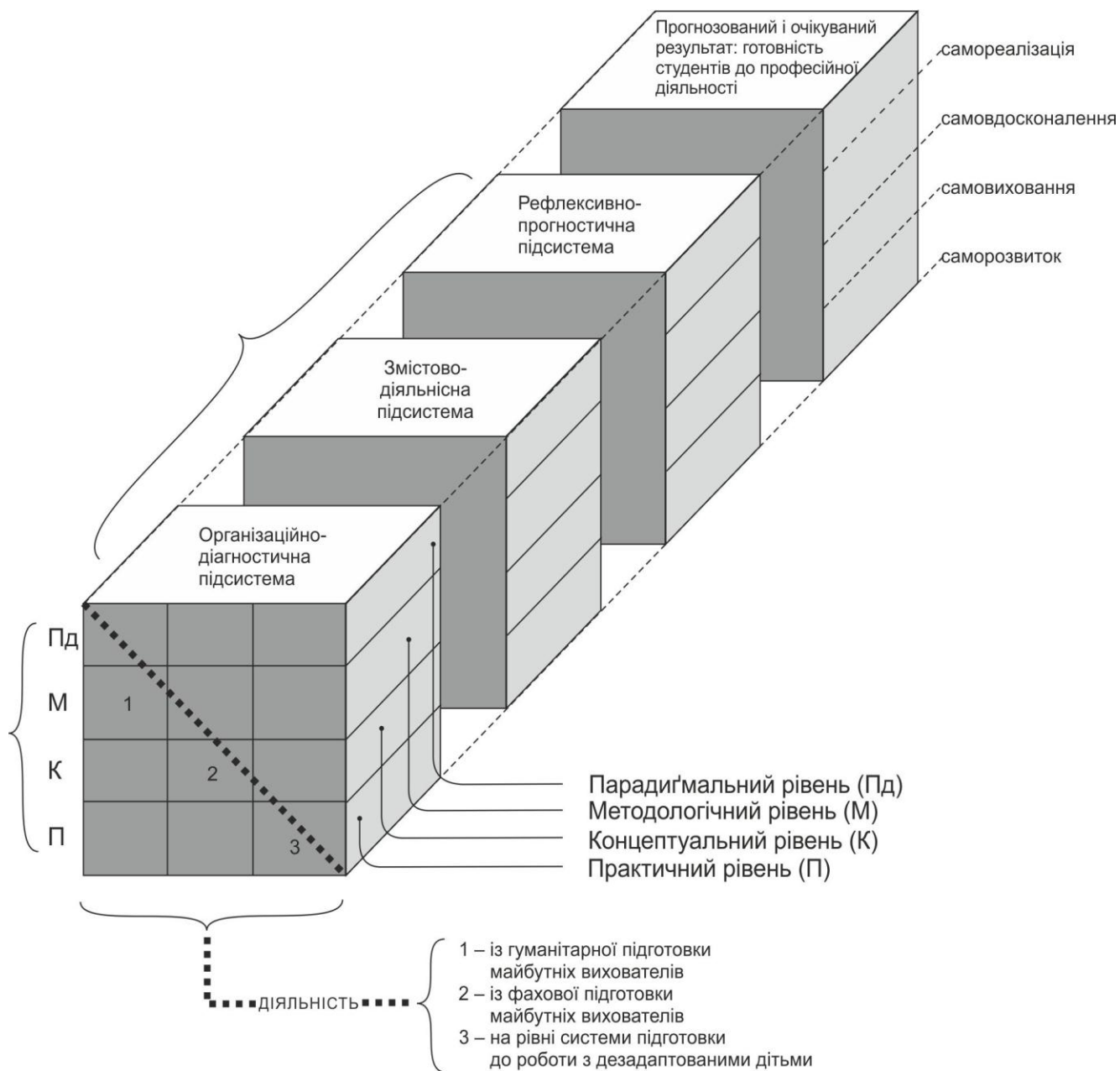


Рис. 1. Концептуальна модель професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками.

На сучасному етапі розвитку наукового знання в цілому можна говорити про такі критерії, що визначають ефективність, евристичність і практичність методологічного апарату і побудованих на його основі моделі.

До них належать: зв'язність (концептуальна єдність) усіх рівнів методологічного знання – від філософсько-світоглядного до операціонально-технологічного; передбачувана сила моделі (горизонт передбачуваності); можливість втілення методологічних постулатів у практику

діагностичної, навчальної, аналітичної та розвивальної діяльності, яка підтверджує в кінцевому підсумку імовірний прогноз (практичність моделі); мінімізація сил, засобів, використовуваних ресурсів викладача і студента, що дозволяє водночас досягти хороших результатів (ресурсомісткість моделі); ступінь використання запропонованої моделі й технології науковцями і практиками, у тому числі в суміжних галузях науки (поширеність моделі й методології в практиці).

Зауважимо, що запропонована нами модель має всі ознаки системи. На концептуальній моделі це показано за допомогою прогнозованого результату професійної підготовки.

Для нас становила інтерес і така категорія, як “система підготовки майбутніх вихователів ДНЗ”. Прагнення педагогів і дослідників до пошуку шляхів гармонізації і педагогізації професійного середовища, пом’якшення кризових чинників, ефективного залучення студентів до цінностей освіти – усе це закономірно спричинило необхідність системних досліджень у галузі педагогіки вищої школи.

Система (від грец. sistema – ціле, складене з частин) у своєму первісному розумінні – це безліч елементів, що знаходяться у відносинах і зв’язках один з одним, які утворюють певну цілісність, єдність. У тлумачному словнику української мови знаходимо, що система – це “визначений порядок у розташуванні і зв’язку дій; форма організації чого-небудь; щось ціле, що являє собою єдність закономірно розташованих і взаємопов’язаних частин, ...те, що стало нормальним, звичайним, регулярним” [4].

Суттєвим аспектом категорії “система підготовки”, що розкриває її зміст, є уявлення про розчленованість її на елементи, які безпосередньо співвідносяться із системою як такою, які позначають її складову частини. Як елементи системи в дослідженні безпосередньо розглядаються понятійний апарат досліджуваної проблеми, методологічні засади, концепція, методика діагностики, рівні сформованості готовності, педагогічні умови, що сприяють професійній підготовці майбутніх вихователів до роботи з

дезадаптованими дітьми дошкільного віку, а також закономірності цієї готовності.

Разом із тим, ступінь цілісності системи визначається не тільки властивостями її елементів, але передусім – властивостями її структури. Звідси структура системи – наступна найважливіша її характеристика, позаяк що саме в структурі існують відмінності частини від цілого, кількості властивостей, якостей окремо взятих елементів, частин від властивостей і якостей системи. Структура трактується як порядок оформлення елементів у систему, принципи її побудови. Водночас система відбиває форму розташування елементів і характер взаємодії їх сторін і властивостей.

На підставі такого методологічного підходу було встановлено послідовність розташування структурних елементів системи дослідження, яка визначала логіку й послідовність розробки проблеми. Спочатку було визначено проблему, а елементи системи дослідження розташовувалися відповідно до послідовності самого ходу дослідження.

Для системи характерна не тільки наявність зв'язків і відношень між елементами (визначена організованість), що її утворюють, але й нерозривна єдність із середовищем, у взаєминах з якою система виявляє свою цілісність.

Ієрархічність, багаторівневість характеризують будову, морфологію системи та особливості її функціонування: окремі рівні системи обумовлюють певні аспекти її поводження, а цілісне функціонування виявляється результатом взаємодії надзвичайно важливих при резюмуванні і проектуванні вихідних результатів дослідження.

У системному дослідженні аналізований об'єкт розглядається як значна кількість певних елементів, взаємозв'язок яких обумовлює цілісні властивості цієї кількості. Властивості об'єкта як цілісної системи визначаються не тільки і не стільки підсумовуванням властивостей його окремих елементів, скільки властивостями його структури, особливими системотвірними, інтегративними зв'язками об'єкта, що аналізується.

Отже, аби описати об'єкт як систему необхідно і достатньо виокремити елементи, що входять до неї,

складові компоненти (які, у свою чергу, можуть бути системними об'єктами), визначити структуру їх взаємозв'язків і взаємозалежностей усередині системи (а також структурні зв'язки системи як цілого з елементами зовнішнього для неї середовища, тобто функції системи).

Нами також виокремлено системні властивості об'єкта, до яких, як мінімум, належать: зміна властивостей, що входять до системи елементів, наповнення їх новим змістом; виникнення в системі нових інтегративних (чи цілісних властивостей), не притаманних жодному елементу окремо; доповнення системою в цілому властивостей чи функцій відсутніх елементів.

Будь-яка складна система завжди складається з підсистем. Підсистеми можна виокремлювати, якщо кожна з них має: мету функціонування, підпорядковану спільній меті функціонування всієї системи; комплекс елементів, що складають систему; свою систему управління, що входить в загальну систему. У цьому сенсі терміни "система", "підсистема", "елемент" носять відносний характер. Певна система може являти собою підсистему в системі більш високого рівня. І, навпаки, ця ж система може охоплювати системи більш низького рівня.

Поділ системи на підсистеми може бути різним в залежності від принципів, прийнятих за основу. Обґрунтування системи підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до професійної діяльності у вищих навчальних закладах на принципах, зазначених раніше, теоретичний аналіз та власний досвід уможливив визначення її структурних компонентів. *Компонентами системи підготовки визначено три підсистеми, а саме: організаційно-діагностичну, змістово-діяльнісну та рефлексивно-прогностичну.*

Першою підсистемою в запропонованій системі є *організаційно-діагностична.*

Організаційний блок підсистеми – це сукупність засобів і методів, що визначають вибір мети і критеріїв функціонування (поведінки) системи на основі сформульованої мети існування (життя) системи. Науковці розрізняють діагностику як загальний підхід та

діагностування як процес (складову частину) практичної педагогічної діяльності. На нашу думку, діагностика – це пояснення всіх обставин перебігу дидактичного процесу, достеменно визначення його результатів. Без діагностики неможливе ефективне керівництво навчальним процесом, досягнення оптимальних для наявних умов результатів. Слід також розрізняти діагностування навченості студента, тобто наслідків, досягнутих результатів тощо. Навченість розглядається як досягнутий на момент діагностування рівень (ступінь) реалізації окресленої мети. Діагностику не можна розглядати як традиційну перевірку знань, умінь і навичок студента. Перевірка лише констатує результати, не пояснюючи їх походження.

Діагностика рівня стану сформованості цілісної системи професійних знань, умінь та практичних навичок з майбутньої професійної діяльності має охоплювати контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, вияв динаміки, тенденцій і закономірностей та прогнозування подальшого розвитку.

Об'єднуючи ці дві підсистеми в одну, ми можемо стверджувати, що **організаційно-діагностична підсистема** визначається метою та завданнями підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності з дезадаптованими дітьми дошкільного віку.

Метою є формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності. До завдань віднесемо: підготовку висококваліфікованих вихователів ДНЗ, готових до успішної професійної діяльності в дошкільних навчальних закладах; надання студентам ґрунтовних професійних компетенцій, які формуються під час фахової підготовки та узагальнюють компетентнісний підхід: компетенції, що торкаються особистості майбутнього фахівця як суб'єкта діяльності й спілкування; компетенції соціальної взаємодії особистості й соціальної сфери; компетенції власне професійної діяльності. До завдань професійної підготовки нами також віднесено: з'ясування знань та умінь з циклу професійно орієнтованих дисциплін, спроможність написати курсову роботу, формування умінь та навичок студентів щодо здійснення майбутньої професійної

діяльності; розвиток творчого потенціалу особистості студента; забезпечення позитивної мотивації та спрямованості інтересів, потреб і діяльності студентів; пошук ефективних методів навчання, які сприятимуть формуванню професійної компетентності, що об'єднує професіоналізм, творчі здібності, високий інтелект майбутніх вихователів ДНЗ.

Способи, форми та шляхи розвитку професійної компетентності студентів розглядаємо, з одного боку, як самоосвітню діяльність щодо самовдосконалення, а з другого – як діяльність освітньої системи ВНЗ, що створює можливості для адекватного розвитку особистості з урахуванням її здібностей та потреб, які можна за допомогою спеціально розробленого інструментарію діагностувати.

Другою є **змістово-діяльнісна підсистема**, що визначається рівнем сформованості цілісної системи професійних знань, умінь та практичних навичок для майбутньої професійної діяльності.

Змістовий блок зазначеної підсистеми відображає організацію, форми, методи і засоби формування професійної готовності майбутніх фахівців до роботи з дезадаптованими дошкільниками. Це визначається формами та методами професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

До *форм* відносимо лекції, практичні заняття, самостійну та індивідуальну роботу, виробничу практику.

До *методів* – ділові ігри, дискусії, студентські олімпіади, пошук інформації в Інтернеті, підготовку власної презентації, використання електронних підручників і електронної пошти, комп'ютерну діагностику.

До *засобів* – навчальні посібники, робочі навчальні програми, тестові завдання, комп'ютерний і мультимедійний супровід; особистісне самовдосконалення (тренінги, студії, гуртки тощо).

Змістовий блок підсистеми розкриває зміст формування готовності майбутніх вихователів ДНЗ у вищих навчальних закладах до професійної діяльності. Так, під час проходження практики студенти аналізують конкретні

професійні ситуації, набувають нових знань; знаходять на сайті Інтернету необхідну інформацію, рефлексивно її аналізують, співвідносячи з варіантами сформованих особистісних уявлень про роботу з дезадаптованими дошкільниками, визначають перспективну мету, завдання тощо. Намагання студентів спрямовані на використання апробованих раніше способів дій і подолання непродуктивних навичок професійної діяльності, а навчально-пізнавальна діяльність організується як спільно-індивідуальна.

Діяльнісний блок підсистеми є набором принципів, що визначають послідовність операцій і процесів підготовки, в ході яких з'являється результат з певними параметрами і якістю. Практична підсистема вимагає суворого виконання зазначених правил на всіх етапах процесу професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ. Управління у цій підсистемі полягає в ретельній розробці технології, подальшому її вдосконаленні в разі необхідності та уважному контролю за якістю підготовки фахівців упродовж усього терміну навчання.

Основною метою другої, *змістово-діяльнісної підсистеми*, є реалізація моделі професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками у вищих навчальних закладах, набуття студентами індивідуального досвіду формування системи спеціальних умінь, спрямованих на професійну актуалізацію власних індивідуальних особливостей.

Об'єднуючи ці дві підсистеми в одну – змістово-діяльнісну – ми можемо передбачити, що буде сформовано достатній рівень знань та вмінь щодо планування засобів, методів і форм проведення роботи з дезадаптованими дошкільниками; передбачено використання різних засобів навчання й розвитку, комп'ютерів, аудіовізуальної техніки для реалізації обраного методу проведення теоретичних і практичних занять; володіння образним, емоційним мовленням. Діяльність майбутніх фахівців у цьому випадку організується через систему спеціальних завдань, що передбачають визначення студентами невідповідності між індивідуальними особливостями й вимогами діяльності,

побудовою на цій основі індивідуалізованої моделі професійної діяльності, яка містить сукупність професійних знань, умінь, що віддзеркалюють адекватний самовияв особистості майбутнього фахівця на основі раціоналізованих механізмів регуляції особистості в діяльності.

На етапі реалізації цієї підсистеми професійної підготовки майбутніх фахівців до роботи з дезадаптованими дошкільниками визначається наявний рівень знань, умінь та навичок майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу, рівень сформованості світоглядних, моральних і соціальних якостей, інтересів, мотивів, нахилів, попередньої підготовленості студентів до оволодіння професією. На цьому етапі аналізуються моделі підготовки майбутніх фахівців, вибудовується модель майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу.

Навчально-пізнавальна діяльність студентів відповідно до поставленої мети організується через традиційні форми навчання: лекції, семінарські й практичні заняття, що передбачають колективну, колективно розподілену й спільно розподілену діяльність майбутніх фахівців.

Об'єднання зазначених сторін підсистеми дає можливість чітко сформулювати завдання **змістово-діяльнісної підсистеми**, а саме: забезпечення системи знань, умінь та навичок із навчальних дисциплін: “Вступ до спеціальності”, “Сучасні технології дошкільної освіти”, “Психологія дитини дошкільного віку”, “Професійна майстерність вихователя дошкільного навчального закладу”, “Історія дошкільної педагогіки”, а також спецкурси.

Останньою, третьою, підсистемою нами виокремлено **рефлексивно-прогностичну**, що визначається сформованістю професійно значущих якостей особистості для здійснення майбутньої професійної діяльності.

У розумінні механізму рефлексії ми дотримуємося трактування І. М. Семенова, С. Ю. Степанова, які розглядають її як переосмислення і перебудову суб'єктом змісту своєї свідомості, своєї діяльності, спілкування, тобто своєї поведінки як цілісного ставлення до навколишнього світу [11, с. 37].

У процесі переосмислення виокремлюють 5 етапів:

- 1) актуалізація смислових структур “я” при входженні суб’єкта у проблемно-конфліктну ситуацію та її розуміння;
- 2) вичерпність цих актуалізованих змістів при апробуванні різних стереотипів досвіду й шаблонів дії;
- 3) їхня дискредитація в контексті виявлених суб’єктом суперечностей;
- 4) інновація принципів конструктивного подолання цих суперечностей цілісним “я” у проблемно-конфліктній ситуації і самого себе в ній – власне фаза “переосмислення”;
- 5) реалізація заново знайденого цілісного змісту через наступну реорганізацію змісту особистого досвіду і дієве, адекватне подолання суперечностей, проблемно-конфліктних ситуацій.

Рефлексія виступає як найважливіший чинник розвитку, формування цілісної психологічної культури особистості, оскільки є процесом самоаналізу, суб’єктом своєї поведінки, свідомості, внутрішніх психічних актів і стану власного досвіду, особистісних структур, або необхідною складовою рефлексивного процесу, тобто усвідомленням своєї обмеженості й прагненням розширити межі своїх можливостей, або суперечністю між наявним рівнем розвитку і тим, якого хотілося б досягти. За влучним виразом Г. П. Васяновича, “людина не просто існує у навколишньому світі – вона його пізнає або ж уникає пізнання, прикрашає, естетизує, або спотворює, дегуманізує. У цьому виявляється амбівалентність людини, суперечність, іноді непередбачуваність її дій і вчинків” [3, с. 20]. Автор наголошує на духовно-моральному складнику як необхідному компоненті зростання майбутнього фахівця. У запропонованій нами системі професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми (рис. 1) показано, що через методи, засоби навчання та особистісне вдосконалення буде зреалізовано духовно-моральний складник.

Потреби, що виникли в результаті здійснення рефлексивної діяльності, носять не випадковий характер, не пов’язаний із зовнішнім впливом. У рефлексії поєднуються функції пізнання, аналізу та оцінки. Людина, яка

рефлексує, порівнює спонукання з цілями, дією, з'ясовуючи, чи буде задоволення певних потреб сприяти досягненню поставленої мети. У результаті рефлексії особистість коригує свої дії. У зв'язку з тим, що розвиток – процес внутрішній, то й судити про нього може, в першу чергу, сам суб'єкт розвитку, що дає підставу розглядати рефлексію як форму фіксації суб'єктом стану свого розвитку і використовувати її матеріали як діагностичні. *Рефлексивний блок підсистеми* визначається структурними компонентами готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності: мотиваційним, когнітивним, діяльнісним, особистісним; критеріями та показниками сформованості готовності майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками та рівнями (низьким, нижчим від середнього, середнім, достатнім і високим). *Результатом* є позитивна динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців до роботи з дезадаптованими дошкільниками.

Прогностичний блок підсистеми передбачав аналіз ефективності змісту, форм, засобів і методів формування професійної готовності майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками та надання рекомендацій щодо підвищення ефективності цього процесу.

Можливість поєднання двох сторін підсистеми в єдину – **рефлексивно-прогностичну** – забезпечує фахівцям осмислення минулого та передбачення майбутнього, дозволяє поглянути на себе збоку, проаналізувати свої думки, почуття, дії, а за необхідності – отриманими результатами скоригувати свої знання та уявлення, ціннісні орієнтації, діяльність і взаємодію з іншими суб'єктами. Здатність майбутнього вихователя до результативно-рефлексивних дій багато в чому визначає успішність його професійних дій у нових умовах.

Отже, нами теоретично обґрунтовано та розроблено концептуальну модель професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками, спрямовану на підготовку професійної, компетентної, творчо розвиненої особистості, що

зорієнтована на діяльність, а виокремлені та описані структурні компоненти системи підготовки дають можливість використовувати її в інших напрямках підготовки фахівців.

Практичною реалізацією концептуальної моделі є розроблена нами система підготовки майбутніх фахівців до роботи з дезадаптованими дітьми. Отже, системою є сукупність елементів, внутрішні зв'язки яких сильніші від зовнішніх. Під системою професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ розуміється замкнута об'єктивна єдність пов'язаних між собою елементів, упорядкованих за певними принципами та визначеними метою і завданнями її функціонування, що має розроблені форми, засоби та методи, які забезпечують прикінцевий результат, а саме: готовність до роботи з дезадаптованими дошкільниками.

Література

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. [для студ., аспір. та викл. вищих навч. закл.] / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.

2. Атаманова Т. Г. Філософський аналіз формування моделі підготовки сучасного спеціаліста / Т. Г. Атаманова // Філософія. Соціологія. Вестник КРСУ. – 2013. – Т. 13, № 3. – С. 3–6.

3. Васянович Г. П. Духовно-моральний смисл використання мультимедіа у навчально-виховному процесі / Г. П. Васянович // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка / гол. ред. Г. Терещук ; заст. гол. ред. В. Чайка ; редкол.: І. Задорожна, В. Кравець, Л. Морська [та ін.]. – Тернопіль : ТНПУ, 2013. – № 3. – С. 20–26.

4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2002. – 1440 с.

5. Докучаєва В. В. Концептуальна модель формування проєктувальної компетентності майбутнього педагога як методологічна основа підготовки професіонала нового типу / В. В. Докучаєва // Інноваційні моделі підготовки фахівців дошкільної та початкової освіти : [кол. моногр.] / [авт. кол. : О. Г. Брежнева, Н. В. Гавриш та ін.]. – Луганськ : вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – С. 57–101.

6. Дягло Н. В. Вікі-технології у сучасній освіті / Н. В. Дягло

// Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів, 2008. – Вип. 58. – С. 86–90.

7. Еволюція змісту дошкільної освіти у другій половині ХХ століття : [моногр.] / Т. М. Степанова. – К. : Слово, 2010. – 180 с.

8. Імбер В. І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання в підготовці майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / В. І. Імбер. – К., 2008. – 25 с.

9. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи ; монографія / за ред. П.Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.

10. Сиротюк А. Л. Современные концепции обучения: традиционный, разноуровневый, профильный, индивидуальный, природосообразный подходы / Сиротюк А. Л., Думиникэ Ю. С. // Кафедра. – 2005. – С. 54–63.

11. Степанов С. Ю. Психология рефлексии : проблемы исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.

12. Хуторской А. В. Инновации в образовании: человекообразный ракурс : сб. науч. трудов / А. В. Хуторской. – М. : Эйдос, 2009. – С. 10–20.

13. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М.-Л. : Наука, 1966. – 304 с.

14. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. М.-П. / под ред. С. Я. Батышева. – М. : Профессиональное образование, 1999. – Т. 2. – 441 с.

РОЗДІЛ 2. ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ ЦІЛОЖИТТЄВОГО НАВЧАННЯ

Дубасенюк О.А.

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

В умовах ціложиттєвого навчання актуалізується проблема освіти дорослих. У теорії та практиці професійної освіти накопичено значний прогресивний досвід, виявлено та проаналізовано провідні тенденції у цій сфері. Обґрунтовано сучасні наукові підходи та парадигми, які можуть стати основою модернізації освіти дорослих [2].

Проте сучасна складна соціально-економічна ситуація потребує подальшої розробки теоретико-методологічних та концептуальних засад освіти дорослих, об'єднання зусиль представників різних наук про людину і суспільство – філософів, педагогів, психологів, соціологів, економістів. Звідси необхідність міждисциплінарного підходу до розгляду питань освіти дорослих.

До стратегічних напрямів досліджуваної проблеми віднесено: розробка філософських засад освіти для ХХІ століття (І.А. Зязюн, Б. С. Гершунський), вивчення освіти дорослих у загальноцивілізаційному контексті (І. О. Колеснікова, А. М. Лесохіна, І. М. Литовченко, О. І. Огієнко, В. Г. Онушкін, Н.О. Тоскіна) [3; 5; 7]; обґрунтування теоретичних та методологічних засад освіти дорослих вітчизняними вченими (А. Б. Лук'янова, С. П. Архипова, О. В. Аніщенко, А. Є. Сігаєва, О. І. Щербак) [1; 10; 11; 12].

Побудова системи освіти дорослих має орієнтуватися на світові тенденції. Останні свідчать про те, що ні природні багатства, ні вигідне територіальне положення, ні досягнутий рівень соціально-економічного розвитку, а тільки людський чинник, його потенційні можливості в динамічному суспільстві будуть визначати рівень розвитку тієї чи іншої держави. Окреслена проблема може бути вирішена шляхом докорінної зміни практики освіти

дорослих, ураховуючи особливості традиційного і динамічного суспільства. Відповідно освіту можна розглядати з двох позицій: як відтворення культурно-історичного досвіду і як механізм розвитку.

Перша позиція відображає теоретичну (знаннєву) модель освіти, яка забезпечує трансляцію культурно-історичного досвіду між поколіннями. Її результатом є відтворення у людей знань, умінь і навичок, необхідних для реалізації існуючих у суспільстві функцій (культурних, соціальних, економічних тощо).

Друга – універсальна (здібнісна) постає механізмом розвитку суспільства, що реалізується через підготовку людей до інноваційної діяльності шляхом розвитку їх свідомості.

У цьому випадку освіта не тільки забезпечує присвоєння індивідами культурно-історичного досвіду, але й набуття ними здатності до засвоєння нових типів діяльності й відносин між людьми. Таке розуміння відповідає здібнісній моделі освіти, характерній для суспільства, що динамічно розвивається (Н. М. Кошель, Н. Г. Ничкало) [8; 11].

Відтак, актуальним постає завдання з аналізу наукових підходів до освіти дорослих та особливостей їх реалізації в процесі навчання.

У матеріалах ЮНЕСКО підкреслено головне завдання освіти дорослих – забезпечити людину комплексом знань і вмінь для активного творчого життя в сучасному суспільстві. Йдеться про розвиток людини впродовж усього життя як фахівця, громадянина, особистості, а відтак, і про неперервну освіту, яка супроводжує людину в різні періоди її життя.

«Неперервність, на думку С.П. Архіпової, передбачає таке входження дорослих в освітню діяльність, за якого вона здатна підвищити їх упевненість у завтрашньому дні, допомогти грамотно інтерпретувати життєві явища, сприяти консолідації людей на основі загальнолюдських цінностей, розвивати соціальну і професійну мобільність, тобто визначити для себе сенс життя, своє місце в соціумі, свій людський і громадянський обов'язок» [1, с. 4].

Наука як форма практично-духовної діяльності людей має на меті досягнення істини та відкриття об'єктивних законів (В. П. Андрущенко, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Г. П. Васянович, В. Г. Кремень, П. Ю. Саух, Д. В. Чернілевський). При цьому наука постає творчою діяльністю щодо отримання нового знання, а результатом цієї діяльності є сукупність знань, приведених у цілісну систему на основі певних принципів [4; 7].

Нині проблема дослідження ресурсів науки як форми суспільної свідомості щодо реалізації сучасних завдань у сфері освіти дорослих набуває особливої актуальності.

Серед найважливіших – завдання з обґрунтування наукових засад освіти дорослих. Андрагогіка – синтетична наука. Вона оперує загальнонауковими, філософськими, конкретно-науковими й специфічними поняттями і підходами.

Філософські поняття, якими користується андрагогіка, відображають найбільш загальні риси, закономірності та тенденції її розвитку. Загальнонаукові методологічні засади характеризують розвиток науки, процеси диференціації й інтеграції наукового знання. Вивчення теорії, проведення педагогічних досліджень у сфері андрагогіки, наукове обґрунтування практики неможливе без їхнього використання.

Важливу роль у процесі дослідження відіграє науковий підхід – певна позиція стосовно будь-якої проблеми/явища. Загалом підхід може розумітися як теоретичне або логічне підґрунтя розглянута проектування об'єкта; сукупність способів і прийомів здійснення діяльності на основі будь-якої ідеї або принципу (І.О.Колеснікова).

Складність, багатомірність педагогічної практики і рівень розвитку освіти дорослих дозволяє науковцям звертатися до різноманітних підходів як до таких, що вже утвердилися у науковій практиці, пройшли широку апробацію, так і до сучасних наукових підходів [3].

До загальнометодологічних наукових підходів, які визначають стратегічні напрями освіти дорослих на основі накопиченого соціального досвіду, слід віднести: цивілізаційний, історико-педагогічний, наративний,

парадигмальний, системний, синергетичний, інтегративний, амбівалентний.

Цивілізаційний підхід потребує врахування умов природи та організації середовища (суспільного, освітнього, групового, інформаційного та ін.) з метою ефективного й оптимального впливу його чинників на формування особистості суб'єктів освіти дорослих. Він також передбачає розгляд освітніх процесів як цивілізаційних явищ, тобто такий підхід дозволяє аналізувати педагогічну дійсність як прояв найбільш загальних чинників та детермінант розвитку людської цивілізації.

Загалом, окреслений підхід дає можливість дослідити використання законів та особливостей соціально-економічного, історичного розвитку людської цивілізації у сфері аналізу конкретної педагогічної проблематики, зокрема й в історико-педагогічному контексті вивчення процесу становлення педагогічної професії та особистісно-професійного розвитку педагога.

Цивілізаційний підхід сприяє формуванню наукової якості знань і наукового стилю мислення у суб'єктів освіти дорослих. В основі педагогічних і андрагогічних знань знаходяться процеси, що відбуваються на рівні макросвіту, тому більшість базових понять і об'єктів, що вивчаються, абстрактні. Останнє вимагає від дорослих учнів розвиненої уяви, наочно-образної та творчої розумової діяльності.

Вивчення андрагогічної теорії й педагогічних процесів передбачає зв'язок із іншими дисциплінами: філософією, психологією, екологією, етикою, історією тощо. Міжпредметний характер андрагогічного знання сприяє формуванню системного інтегрованого мислення.

У зв'язку з цим більшість досліджуваних об'єктів потребує багатостороннього розгляду в системі взаємовідносин з іншими об'єктами (принцип всебічності), що обумовлює розвиток системно-синергетичного бачення предметів. Освіта дорослих учнів має створювати цілісну картину світу, формувати науковий світогляд як узагальнюючий погляд на навколишній світ, що розвиває логіку і вміння мислити глобально [4; 6].

Історико-педагогічний підхід дозволяє аналізувати проблеми освіти дорослих у контексті її генези, сучасного стану, закономірностей та тенденцій тощо. Для успішної розбудови освіти дорослих в Україні слід ураховувати результати теоретичних і практичних здобутків у сфері освіти дорослих у різних країнах, що підтверджують перспективність її застосування.

Маючи більш ніж сторічний досвід існування, освіта дорослих у ХХ столітті сформувалася як самостійна сфера освітніх послуг, було досягнуто певних успіхів у її організації та дослідженні.

Позитивний зарубіжний досвід освіти дорослих має особливе значення для України, оскільки держави мають спільні джерела й корені розвитку освітньої галузі взагалі та передумови для впровадження освіти дорослих зокрема. У контексті історико-педагогічного підходу особливого значення набувають наукові розвідки, предметом яких є вивчення питання становлення та розвитку освіти дорослих у зарубіжних країнах: Т. М. Десятова, І. А. Зязюна, В. І. Лугового, Н. Г. Ничкало, О. І. Огієнко, І. М. Литовченко, С. Ф. Русової, Л. Є. Сігаєвої, Г. Г. Філіпчука та інших. Серед російських учених висвітленням тенденцій освіти дорослих займаються С.Г. Вершловський, М.Т.Громкова, О.І. Добринська, С.І. Змеєв, О.І. Кукуєв, А.Є. Марон, Л.М. Лєсохіна, Н.П. Літвінова, Є.І. Огарьова, В.Г.Онушкіна, Є.П. Тонконогая та інші. На європейському рівні дослідження проблем освіти дорослих, як галузі наукових знань, представлено у роботах Р. Каффарела, А. Грейса, П.Джарвіса, М. Ноулза, А. Роджерса та інших.

Сьогодні освіта дорослих є ареною інтенсивного міжнародного співробітництва. У своєму дослідженні «Мислителі ХХ століття у сфері освіти дорослих» П. Джарвіс підкреслює, що освіта дорослих – це унікальна комбінація елементів знань різних мислителів, чий праці є внеском у те, що ми називаємо «знання у сфері освіти дорослих». На його думку, саме освіта дорослих повинна в першу чергу навчати людей активності [9; 10].

Історико-педагогічна наука традиційно приділяє серйозну увагу відповідно до сучасних вимог формуванню

та модернізації теоретико-методологічних засад освіти дорослих (Г.П. Васянович, А. П. Вовк, О.В. Сухомлинська, С.Ф. Золотухіна, Т. М. Дзюба, С. В. Зінченко, В. Ф. Моргун, О. Г. Коваленко). Розвиток педагогічної практики породжував природне прагнення не тільки зрозуміти, що відбувалося у сфері освіти дорослих, але й осмислити цю практику в контексті тих чи інших історико-педагогічних явищ і обставин, вибудувати цілісну історико-педагогічну перспективу її розвитку.

З кінця ХІХ ст. і по теперішній час ученими-педагогами з різних методологічних, теоретичних та ідеологічних позицій досліджувалися різні аспекти історико-педагогічного знання щодо освіти дорослих.

Зусиллями представників різних поколінь учених тією чи іншою мірою обґрунтовано провідні методологічні підходи, питання організації дослідження, структурно-логічної побудови історії освіти дорослих, висвітлення та інтерпретації андрагогічних явищ і фактів, періодизації цього процесу, коректного вживання понять у контексті того чи іншого історичного періоду.

Наративний підхід (від англ. "оповідання") використовується у психологічних, філософських, історико-педагогічних, андрагогічних дослідженнях через застосування розгорнутого оповідання як способу розуміння й відображення історичних феноменів (О.В. Сухомлинська, О.А. Лавріненко).

Це, певною мірою, інформаційно надлишковий спосіб передачі наукових даних (характерний для природних мов), які потім мають отримати певну наукову інтерпретацію. Визначений підхід відображає суб'єктивну думку оповідача стосовно певних подій. Відтак, наратив, чи оповідь, якщо приймати ці поняття синонімічно, – це форма існування суб'єктивного (вимислу, оповідання особи) в об'єктивному історичному процесі й спробах об'єктивно (в наративному сенсі) його описати.

У процесі аналізу історії становлення освіти дорослих слід ураховувати такі характеристики наративного підходу, як-от: *ретроспективність* – аналіз подій минулого через їх проєкцію на сучасність і на майбутнє; *перспективність* –

залежність історичних оцінок від власної авторської позиції дослідника; *вибірковість* – добирання саме тієї інформації, яка б дозволяла множинність інтерпретацій у сфері освіти дорослих на фоні певного культурного контексту; *специфічність* впливу андрагогічного знання на формування соціальної ідентичності минулого; *комунікативність* впливу на окреслене знання культурного дискурсу; *фіксована взаємозалежність* історичних інтерпретацій і соціальних умов, у межах яких вони є значущими, суттєвими з погляду дослідника.

Системний підхід представлений у наукових працях філософів (І.В. Блауберг, В.П. Кузьмін, В.М. Садовський, А.І. Уємов, Б.С. Українцев, І.Т. Фролов, Е.Г. Юдін), педагогів (В.М. Вакуленко, Н.В. Гузій, А.К. Маркова, О.М. Семенов, С.О. Сисоєва, Л.П. Сущенко та ін.)

Окреслений підхід дає змогу розглядати проблему освіти дорослих з урахуванням різноманітних впливових чинників. Він застосовується до аналізу освіти дорослих як множини взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільністю функцій та мети, єдністю управління та функціонування.

Системний підхід дає можливість виявити компоненти та системоутворювальні зв'язки комплексної проблеми освіти дорослих, визначити головні детермінуючі чинники та елементи цього процесу.

Сутність системного підходу до освіти дорослих полягає в тому, що такі відносно самостійні компоненти, як особистість дорослого учня, процес його саморозвитку, мають розглядатися в їхньому взаємозв'язку та динаміці.

Такий підхід дозволяє виявити інтегративні системні властивості та якісні характеристики об'єкта, що досліджується.

Тобто вивчення педагогічних закономірностей освіти дорослих відбувається на основі розроблення цілісної інтегративної моделі, що вивчає системи об'єктів та дозволяє виокремити різноманітні сутнісні функції, елементи, компоненти, їхні зв'язки й відношення, системоутворювальні чинники й провідні умови функціонування різноманітних андрагогічних систем у їх статичному й динамічному аспектах.

Парадигмальний підхід використовує для пояснення багатоманітної педагогічної реальності загальнонаукове поняття «парадигма» від грецького *paradeigma* – приклад, зразок) у якості прийнятого мислительного або діяльнісного зразка, що характеризує приналежність об'єкта, явища, процесу до певної гносеологічної (пізнавальної) або онтологічної (буттєвої) моделі.

Отже, освіта дорослих може розглядатися у руслі гуманітарної, технократичної парадигми і парадигми традиції (І.О. Колеснікова); в системі «знаннєвої» й «особистісно-орієнтовної» парадигм; у парадигмальних границях «школи навчання», «школи праці», «школи творчості» (Г.Б. Корнєтов, М.В. Богуславський).

Синергетичний підхід дозволяє виявити компоненти та системотвірній функціональні зв'язки педагогічних систем освіти дорослих, процесів та аналізувати здатність учасників освітнього процесу до самоорганізації, активного творчого конструювання своєї багатоваріантної діяльності.

Методологія синергетики передбачає розгляд цілісності структури особистості суб'єктів навчально-виховної діяльності як сукупності стійких властивостей і змінних ситуацій особистісно-професійного розвитку дорослої людини (у працях філософів – В.П. Бранського, С.Д. Пожарського, І. Пригожина, Г. Хакена, В.Г. Кременя, Г. Рузавіна та ін.; педагогів і психологів – В.І. Аршинова, В.Г. Буданова, О.В. Вознюка та ін.). За допомогою синергетики можна пояснити розвиток освіти дорослих у вигляді педагогічної системи як складного нелінійного утворення, що розвивається з хаосу, оскільки розвиток освітніх процесів відповідає синергетичним характеристикам.

Синергетика має на меті пізнання загальних принципів самоорганізації систем різної природи – від фізичних до соціальних, наділених певними властивостями: відкритістю, нелінійністю, здатністю до посилення випадкових флуктуацій. Предмет синергетики – прямий і зворотний перехід системи від стабільності до нестабільності, від хаосу до порядку, від руйнування до творення.

Освіта дорослих постає як система з життєвим циклом від однієї точки біфуркації (критичний момент невизначеності майбутнього розвитку, точка розгалуження можливих шляхів еволюції системи) до іншої.

Для педагогічної системи освіти дорослих синергетизм – це процес взаємодії двох суміжних, взаємозв'язаних систем (наприклад, викладання – навчання; освіта – самоосвіта; виховання – самовиховання), що веде до новоутворень, підвищення енергетичного та творчого потенціалу системи, що саморозвивається, і перехід від розвитку до саморозвитку [7].

Інтегративний підхід забезпечує реалізацію у процесі освіти дорослих принципу інтегральності знань (у тому числі у площині їх міждисциплінарності), педагогічних систем, цілей освіти тощо. Інтеграція може бути розглянута як механізм, що забезпечує приведення у відповідність індивідуального рівня мислення і рівня розвитку сукупної свідомості людства, що визначається поняттям "ноосфера".

Суть принципу педагогічної інтеграції полягає у розумінні умовності суворої диференціації природничого і гуманітарного знання на окремі освітні галузі, прагнення до створення синтетичних, інтегрованих систем знань, що дають суб'єктам освітнього процесу уявлення про цілісну картину світу.

Цей підхід реалізує принцип взаємодоповнюваності природничонаукової методичної традиції й гуманітарних способів пізнання. Останнє дозволяє реалізувати інтеграцію як спосіб і процес формування багатовимірної поліфонічної картини світу, заснованої на поєднанні різних способів і форм осягнення дійсності; це також процес і результат становлення цілісності (холізму) – єдиної якості на основі багатьох інших якостей; принцип здійснення освітнього процесу, заснований на взаємному доповненні, комплементарності різних форм пізнання та засвоєння дійсності [4].

Амбівалентний підхід у педагогіці виник унаслідок зустрічі полярних феноменів педагогічної практики (колективу та індивідуальності, хаосу і порядку, свободи і відповідальності, диференціації й інтеграції тощо) і

філософсько-психологічного поняття "амбівалентність" як здатності людини осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного "переплавлення" смислу через кожний з протилежних полюсів (С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, О.В. Вознюк).

У руслі цього підходу педагогічні явища і процеси розглядаються на основі врахування їх суперечливих сторін, які, на перший погляд, взаємовиключні. Наприклад, амбівалентний підхід може бути застосований при вивченні групи й особистості, свободи і відповідальності, диференціації та інтеграції.

Як правило, педагогам притаманна абсолютизація однієї із дуальних характеристик: у навчальному процесі має бути тільки порядок, а хаос уже негативна характеристика; якщо вільне виховання, то неможе бути ніякого примусу. Якщо розвиток індивідуальності, то поза групою. Подібний підхід не тільки не відповідає реальності, але й значно збіднює сенс і зміст освіти дорослих. Тому дорослі учні мають усвідомити сутність амбівалентного підходу з метою досягнення успіхів у подальшій професійній діяльності [7].

Акмеологічний підхід постає як стратегічний орієнтир, що спрямовує освіту дорослих на акмеологічну (творчо-вершинну, самоактуалізаційну, самореалізаційну) якість особистісного та професійного становлення людини, тобто на досягнення вершин у фізичному, духовно-моральному й професійному розвитку.

Отже, акмеологія – наука, що вивчає розвиток людини на ступені дорослості, досягнення нею вершин у розвитку її як природної істоти (індивіда), особистості й суб'єкта діяльності (головним чином професійної). На основі такого підходу можливе вивчення життєвих обставин і умов особистості, що сприяють на кожній віковій сходинці виходу на ті чи інші вершини, типові для конкретного віку. Акмеологічний підхід до розгляду проблеми освіти дорослих розробляється у наукових працях О.О. Бодальова,

А.О. Деркача, Н.В. Кузьміної, В.М. Максимової,
С.Д. Пожарського, В.М.Гладкової, В.П. Панасюка та ін.

Акмеологічний підхід відкриває можливості для виявлення рівня професіоналізму як одного з показників ефективного самовдосконалення та фундаментальної категорії акмеології. Особистісно-професійний розвиток фахівця зорієнтований на високий рівень професіоналізму і професійних досягнень, який здійснюється за допомогою освіти й виховання та саморозвитку в процесі професійної діяльності й професійної взаємодії.

Саморозвиток дорослого учня як фахівця відбувається під впливом професійної діяльності, й водночас в процесі освіти спостерігається підвищення рівня самосвідомості, самопізнання, свідоме володіння прийомами самоосвіти та самовиховання на основі продуктивної позитивної „Я”-концепції, що характеризується рухом від „Я”-реального до „Я”-ідеального та усвідомленим керуванням розвитком „Я” на основі самоспостереження, рефлексії, саморегуляції.

Відтак, визначений підхід дозволяє проектувати етапи професійно-особистісного просування дорослої людини від однієї акме-вершини до іншої [5].

Відтак, упровадження загальнометодологічних підходів до освіти дорослих дає можливість проаналізувати закони та особливості соціально-економічного, історичного розвитку людської цивілізації у сфері аналізу конкретної андрагогічної проблематики, дослідити генезу освіти дорослих з метою врахування результатів теоретичних і практичних здобутків у цій галузі у різних країнах, що підтверджують перспективність її застосування.

У контексті *історико-педагогічного підходу* зусиллями представників різних поколінь учених обґрунтовано провідні методологічні підходи, питання організації дослідження, структурно-логічної побудови історії освіти дорослих, висвітлення та інтерпретації андрагогічних явищ і фактів, періодизації цього процесу.

За допомогою *наративного підходу* здійснюється наукова інтерпретація андрагогічних знань, з урахуванням таких характеристик, як ретроспективність; перспективність; вибірковість, специфічність,

комунікативність впливу на окреслене знання культурного дискурсу; взаємозалежність історичних інтерпретацій і соціальних умов.

Парадигмальний підхід характеризує приналежність об'єкта, явища, процесу до певної гносеологічної або онтологічної моделі.

Системний підхід дає можливість виявити компоненти та системоутворювальні зв'язки комплексної проблеми освіти дорослих, визначити головні детермінуючі чинники та елементи цього процесу.

Методологія синергетики передбачає розгляд цілісності структури особистості суб'єктів освіти як сукупності стійких властивостей і змінних ситуацій особистісно-професійного розвитку дорослої людини.

Інтегративний підхід реалізує принцип взаємодоповнюваності природничо-наукової методичної традиції й гуманітарних способів пізнання.

Амбівалентний підхід дає можливість дорослій людині осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну.

Акмеологічний підхід постає як стратегічний орієнтир, що спрямовує освіту дорослих на акмеологічну (творчо-вершинну, самоактуалізаційну, самореалізаційну) якість особистісного та професійного становлення дорослої людини.

Таким чином, загальнометодологічні підходи передбачають розгляд освіти дорослих як цілісного цивілізаційного, гносеологічного феномену в процесі її історичного становлення і розвитку на основі сучасних освітніх парадигм через суперечливі позиції та спрямованість дорослої людини на досягнення акмевершин у її особистісному та професійному становленні.

Подальша розробка і впровадження теоретико-методологічних засад, зокрема наукових підходів, постає основою модернізації освіти дорослих.

Література

1. Архипова С.П. Основи андрагогіки: навч. посібник / Архипова С.П. – Черкаси, 2002. – 92 с.
2. Дубасенюк О.А. Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика : монографія / О.А. Дубасенюк. – Т. 1. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 400 с.
3. Колесникова И. А. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. 031000 / [И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.]. – М. : Академия, 2003. – 238 с.
4. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
5. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
6. Лесохина Л.Н. Образование взрослых в общецивилизационном контексте // Образование взрослых: теория и практика. Вып. 1 / под ред. В.Г. Онушкина, Н.А. Тоскиной и др. – СПб.: Институт образования взрослых, 1995. – С.14-21.
7. Методологія наукової діяльності : навч. посібник / [Д. В. Чернілевський, О. Є. Антонова, Л. В. Барановська, О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк та ін. ; за ред. проф. Д. В. Чернілевського]. – [2-ге вид., допов.]. – Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с.
8. Модельная программа подготовки андрагогов : учеб. -метод. пособие / Н.Н. Кошель [и др.]; под ред. канд. пед. наук Н.Н. Кошель. – Минск : АПО, 2011. – 314 с.
9. Огієнко О.І. Андрагогічна модель навчання: американський контекст : монографія / О.І. Огієнко, І.М. Литовченко. – К.: Центр учбової літератури, 2013. – 234 с.
10. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: [монографія] / авт. кол. Л.Б. Лук'янова, Л.Є. Сігаєва, О.В. Аніщенко та ін. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 272 с.
11. Професійне навчання дорослого населення: теоретико-методологічні засади: [монографія] / [авт. кол.: Ничкало Н. Г., Радкевич В. О., Щербак О. І. та ін.]. – К.: ІПООД, 2013. – 200 с.
12. Сігаєва Л. Є. Андрагогіка в професійному навчанні: метод. рекомендації / Лариса Євгеніївна Сігаєва. – К.: ПП «ЕКМО», 2003. – 48 с.

БЕЗРОБІТТЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНА ПРОБЛЕМА УКРАЇНИ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ВИРІШЕННЯ

Розвиток неперервної освіти, вагомість реалізації її досягнень на практиці загострили проблему освіти взагалі й дорослих зокрема. Наразі відбулася радикальна зміна поглядів щодо цього освітнього напрямку та його ролі на сучасному етапі розвитку суспільства. Таким чином, однією з основних вимог сучасності є здійснення суттєвих змін в освіті, створення нових пріоритетів навчання і виховання особистості протягом усього життя, які сприяли б формуванню готовності дорослої людини до свідомого, пролонгованого підвищення свого професійного рівня.

Ефективність навчання дорослих залежить від багатьох чинників, а саме: мотивації, рівня підготовленості, прагнення навчатися, підвищувати свій професійний рівень, а відтак вимагає різних підходів у реалізації цілей навчання. Зазвичай дорослі люди мають бажання вчитися, якщо бачать реальну потребу у цьому та можливість використати результати цього для поліпшення своєї діяльності. Як правило, дорослі активно беруть участь у процесі навчання, додаючи у навчальні ситуації власний досвід, життєві цінності та намагаються співвіднести або ж підпорядкувати перебіг навчання власним цілям і завданням.

Американський психолог К. Роджерс доводить, що доросла людина є ініціатором власного навчання й відповідальним та активним учасником цього процесу. Вчений сформулював психологічні особливості людей, що створюють передумовами успішного навчання: людина за своєю природою має суттєвий потенціал до навчання; навчання може бути ефективним за умови актуальності його предмета і коли особистості людини (її "Я") нічого не загрожує; навчання охоплює усю особистість, а відтак спонукає до змін у самоорганізації й самоусвідомленні; переважна складова навчання досягається дією, за умови збереження відкритості досвіду; самокритика і самооцінка сприяють творчості, підвищенню незалежності й упевненості

у собі.

Не можна обійти увагою й таку особливість навчання дорослої людини як наявність численних сімейних та соціальних обов'язків. Так само необхідно зважати й на те, що дорослі набувають нові знання і навички з різною швидкістю, а тому індивідуалізації навчання має належати провідна роль у навчальному процесі, так само як слід враховувати необхідність підвищувати самооцінку та відчуття особистої гідності кожної людини.

Нині, коли одним з вирішальних чинників розвитку будь-якої економіки стає людський капітал, питання ефективного функціонування ринку праці, важливою ознакою якого є рівень безробіття у країні, набувають дедалі більшої актуальності. Протягом останніх десятиліть підходи до природи праці, зайнятості населення, причин виникнення безробіття, мотивації пошуків праці та інших аспектів неодноразово кардинально змінювалися.

Феномен безробіття – одна із найбільш гострих проблем, з якими стикається сучасне світове суспільство. У загальному сенсі безробіття – це соціально-економічне явище, за якого частина осіб не має змоги реалізувати своє право на працю та отримання заробітної плати (винагороди) як джерела існування [7] і стає "зайвою".

За визначенням Міжнародної організації праці (МОП) безробітні – це особи у віці 15-70 років (зареєстровані та незареєстровані в державній службі зайнятості), які одночасно задовольняють трьома умовам: не мали роботи (прибуткового заняття); активно шукали роботу або намагались організувати власну справу впродовж останніх 4-х тижнів; готові приступити до роботи впродовж двох найближчих тижнів [6].

Сьогодні близько 800 млн. осіб, тобто кожен третя працездатна людина у світі, не має роботи взагалі, або має сезонний чи випадковий заробіток. У звіті щодо ситуації на світовому ринку праці, підготовленому МОП, зазначається що останнім часом ситуація лише погіршується і найближчими роками в середньому рівень безробіття досягне 10%. І буде зростати. Занепокоєння у міжнародних експертів викликає високий рівень безробіття серед молоді, який досягнув

чергового максимуму – 13 % і налічує 81 млн. молодих людей, які не мають роботи.

Усі країни світу докладають багато зусиль для подолання безробіття, проте жодній ще не вдалося ліквідувати його повністю.

Вирішенням проблеми безробіття активно займаються світчизняні вчені С. Бандура, І. Бондар, І. Давидова, Д. Богиня, Г. Волинський, В. Геєць, В. Герасимчук, О. Грішнова, С. Дзюба, С. Дорогунцов, С. Кузнєцова, Є. Лібанова, Ю. Маршавін, Я. Міклош, С. Мочерний, В. Скульська, А. Чухно, І. Моцін та ін. Про актуальність дослідження проблеми безробіття свідчать публікації та наукові дослідження провідних зарубіжних науковців. Окремі аспекти безробіття, причини його виникнення та шляхи регулювання досліджували Дж. Акерлоф, Л. Гроган, П. Дайамонд, Джекман, Дж.М. Кейнс, Т. Мальтус, К. Маркс, Д. Рікардо, А. Пігу, М.Фрідмен, А. Сміт, Д. Хікс та ін.

Відтак, актуальним постає аналіз основних проблем, причин, стану, динаміки та наслідків безробіття, а також визначення напрямів його подолання в Україні.

Безробіття є макроекономічною проблемою, притаманною практично кожному світовому суспільству. Воно є невід'ємною складовою ринкової економіки, одним з негативних наслідків самої природи ринку, результатом дії його головного закону – попиту і пропозиції. Чим нижчий рівень соціально-економічного розвитку країни, тим вищий рівень безробіття і навпаки. Емпіричним шляхом доведено, що 1% зростання безробіття скорочує ВВП на 2%.

Безробіття характеризується кількістю безробітних та рівнем безробіття (відношення кількості офіційно зареєстрованих безробітних до кількості працездатного населення). Важливими критеріями вивчення структури безробіття як соціальної категорії є:

- стать (з виокремленням найменш захищеної категорії жінок);
- вік (з виокремленням молодіжного безробіття й безробіття осіб передпенсійного віку);

- соціально-професійні групи (робітники, інженерно-технічні працівники, вчителі, медперсонал, службовці тощо);
- рівень освіти;
- професійно-кваліфікаційні характеристики; рівень доходів і забезпеченості; причини й мотиви звільнення з роботи.

Вибірковий огляд стану безробіття в окремих зарубіжних країнах показав, що найменший рівень безробіття (2014 р.) було зафіксовано у Норвегії – 3,7% та Австрії – 4,9%, відносно невисокий у Німеччині 5,4%. Найвищі показники серед країн південної Європи зафіксовано у Греції та Іспанії – 26,6% та 26,8% відповідно, а також Португалії – 17,6% та Кіпрі – 15,1%. Середньостатистичний показник серед 27 країн ЄС становив 10,9%, отже Францію, яка має рівень безробіття 10,8% можна віднести саме до середньостатистичних країн. З пострадянських країн найкращий стан зайнятості населення в Естонії – 8,7% безробітних, а нещодавно прийнята до ЄС Хорватія має набагато вищий показник безробіття – 16,6% [2].

В Україні вперше на законодавчому рівні було визнано наявність безробіття у 1991 році з прийняттям Закону «Про зайнятість населення». Згідно з українським законодавством, безробітними вважаються люди працездатного віку, які втратили роботу з незалежних від них причин, не мають заробітку, а також ті громадяни, що виходять вперше на ринок праці, зареєстровані в центрах зайнятості, шукають роботу і здатні приступити до праці.

До безробітних, зареєстрованих в органи державної служби зайнятості, належать особи, які не мають і шукають роботу, в установленому порядку отримали офіційний статус безробітного в органах державної служби зайнятості [7].

У сучасних умовах економічної кризи сформувався не дуже сприятливий клімат на вітчизняному ринку праці. Якщо раніше безробіття існувало через об'єктивні причини формування ринкової економіки, а самі безробітні були необхідним ресурсом сфери зайнятості, то сьогодні кількість безробітних громадян працездатного віку зростає стрімкими темпами і набуває масового характеру, а відтак становить реальну загрозу для державного та суспільного

добробуту. Причиною такого поширеного явища є тривала неефективність використання робочої сили у минулому і відсутність соціально-економічних чинників, які дають змогу людині застосовувати свої навички у продуктивній праці за пристойну плату в сучасних умовах.

Загалом на його формування впливає сукупність чинників, провідним з яких є такі:

структурні зрушення в економіці, зниження темпів економічного розвитку, науково-технічний прогрес, недосконале трудове законодавство, відставання якості робочої сили від потреб сучасної економіки;

дисбаланс між попитом і пропозицією робочої сили практично за всіма групами професій;

сезонні коливання виробництва, недостатній сукупний попит, інфляція, низький рівень професійної підготовки та перепідготовки, недостатній рівень програм зайнятості та демографічні процеси;

низький рівень підприємницької ініціативи громадян.

Вивчення динаміки безробіття в Україні показало, що з 2003 до 2008 їх кількість постійно знижувалася, але в зв'язку з економічною кризою 2009 р. знову почала зростати. Причому понад 40% серед безробітних становили особи віком від 15 до 29 років, кожен п'ятий безробітний – у віці від 40 до 49 років, кожен четвертий – від 30 до 39 років.

З 2010 до 2013 року відбувалося зменшення кількості безробітного населення як у віці 15–70 років, так і працездатного населення. Незначна позитивна динаміка попиту на робітників не пов'язана із зростанням економіки та створенням робочих місць і могла бути лише відображенням «сезонності» ринку праці.

Насправді позитивна тенденція рівня безробіття в Україні є далекою від реальності, оскільки існує багато проблем щодо статистики безробіття в Україні, які не дозволяють об'єктивно оцінювати його реалії в Україні. Статистика не враховує часткову зайнятість, осіб, які втратили "надію на працю" і не стоять на обліку в службі зайнятості, тих, хто примусово знаходяться у відпустках з ініціативи адміністрації і вважаються зайнятими, на її

похибку також впливає неправдива інформація з боку безробітних.

Окрім того велика кількість українців працюють без офіційного оформлення, тому майже неможливо перевірити тих, які задіяні в тіньовій економіці, хто отримує виплати по безробіттю, хто саме через відсутність роботи виїхали за кордон на заробітки. Не включено до складу безробітних селян, які живуть лише із присадибного господарства, тих мають тимчасові підробітки.

Значна частина населення нині перебуває в умовах вимушеної неповної зайнятості. Лише чисельність працюючих в режимі неповного робочого тижня (дня) перевищує 2 млн. осіб [11, с. 182].

На відміну від ЄС, в Україні існує значна кількість неофіційних безробітних, які не перебувають на обліку в центрах зайнятості, а, отже, не враховуються в офіційній статистиці, що також обумовлює викривлення даних щодо справжнього його масштабу.

До служби зайнятості звертаються за роботою менше 20 % фактичних безробітних. Українці, як і росіяни, часто працюють неповний робочий день і, як і молдаване, виїжджають на заробітки в сусідні країни. Це пов'язано з тим, що в Європі допомога по безробіттю становить не менше однієї тисячі євро і процес його отримання відносно простий. Водночас в Україні допомога не перевищує прожитковий мінімум (на який, об'єктивно, прожити неможливо), а для його оформлення, можна розпочинати через 91 день з дня звільнення, при цьому повинна бути дотримана умова взаємної згоди сторін (працівника та роботодавця). Тому більшість безробітних не хоче чекати більше трьох місяців й шукають роботу самостійно, часто за кордоном.

Отже, точна кількість незайнятих в Україні залишається невідомою через недосконалість системи їх підрахунку [3, с. 311]. Значне перевищення пропозиції робочої сили, яке існує сьогодні в Україні призводить до того, що зростає кількість "хронічного безробіття", тобто тих, хто не може отримати роботу більше ніж протягом одного року [4, с. 85].

Останнім часом проблема безробіття набуває загострення. Через велику кількість переселенців з Сходу

України збільшилася кількість претендентів на кожну вакансію. Крім того, все більша кількість підприємств частково або повністю припиняють свою діяльність, що також призводить до звільнення персоналу та збільшення чисельності безробітних.

Зокрема, станом на 1 лютого 2015 р. було зареєстровано 524,4 тис. безробітних (проти 512,2 тис. у січні), з них 415,0 тис. осіб отримують допомогу по безробіттю. При цьому серед міського населення зареєстровано 305,8 тис. безробітних, а серед сільського – 218,6 тис. Згідно з даними Держстату, станом на 1 лютого 2016 року кількість безробітних становила 508,6 тисячі осіб. З них отримують допомогу по безробіттю 414,4 тисячі осіб [1].

Не може не хвилювати той факт, що нині в Україні не можуть знайти роботу не лише особи з низькою конкурентоспроможністю на ринку праці, але й особи з високим рівнем освіти та професійної підготовки [10]. Надзвичайно гострою сьогодні є проблема високої частки безробітних з вищою освітою в Україні.

Вища освіта в Україні перетворилась на бренд, через який у країні не вистачає людей із виробничими спеціальностями. А отже, знайти роботу випускникам ВНЗ із спеціальностями (юриста, економіста) вдвічі важче. Вирішення цієї ситуації, на думку Ю. Маршавіна, потребує розроблення ефективної системи прогнозування потреб ринку праці в працівниках у професійному розрізі; підвищення ефективності професійної орієнтації населення, перш за все – молоді та удосконалення професійної підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації населення [5].

Останнім часом, ситуація з молодіжною зайнятістю в Україні постійно загострюється, водночас питома вага молоді у загальній кількості безробітних досягла 30%. Молодь становить окрему частину ринку праці і розвивається не так, як увесь ринок, з одного боку, вік сприяє високій мобільності, відкритості, а з іншого, молоді не вистачає відповідного досвіду, щоб бути конкурентоспроможною на ринку праці. Тому безробіття молоді є однією з найгостріших соціально-економічних проблем України.

Основними причинами зростання безробіття в Україні серед молоді є такі:

1) значна частина випускників ВНЗ не може конкурувати з більш досвідченими претендентами на робоче місце, що також свідчить про невідповідність рівня підготовки фахівців в Україні потребам виробництва;

2) під скорочення насамперед потрапляють працівники з меншим досвідом роботи, більшість із яких – молоді люди.

Серед найбільш вагомих негативних соціально-економічних наслідків, які спричинені відсутністю достатньої кількості робочих місць в Україні слід назвати: посилення соціальної напруги; зростання кількості психічних захворювань; посилення соціальної диференціації; загострення криміногенної ситуації; падіння трудової активності; скорочення податкових надходжень; зменшення ВВП; падіння життєвого рівня населення; зростання витрат на допомоги безробітним [9, с. 5].

Безпосередньою причиною трудових переміщень у кожному окремому випадку є невідповідність інтересів і вимог працівника конкретному робочому місцю, а на макроекономічному рівні – невідповідність між існуючим розподілом робочих місць і потребами моделі соціально-економічного розвитку.

Причинами виникнення безробіття є: міграція робочої сили (5 млн українців-заробітчан у країнах Заходу); спад економіки і відповідне скорочення сукупного попиту на робочу силу; структурні зрушення; обмежена кількість робочих місць; процеси приватизації та роздержавлення [11, с. 183].

Конкретизація причин незайнятості населення України, показала, що найбільш суттєву частку становить звільнення за власним бажанням, проте це бажання зазвичай пояснюється важкими умовами праці; нерегулярною чи взагалі відсутньою виплатою заробітної платою та ін.

Слід зазначити, що окрім соціально-економічних наслідків безробіття має надзвичайно тяжкі соціально-психологічні наслідки.

Зазвичай оцінюється лише економічний ефект безробіття, наприклад, реєструється кількість звільнених

робітників або людей, які звернулися до центрів зайнятості, фіксується сума виплаченої допомоги по безробіттю та ін. Набагато складніше вимірювати соціально-психологічний ефект, який не піддається обрахункам. Так, М. Х. Бреннер, який понад тридцять років вивчав соціальні наслідки безробіття в США, встановив, що його збільшення в національних масштабах на 1% викликає зростання самогубств на 4,1%, пацієнтів у психіатричних закладах – на 3,4%, ув'язнених – на 4%, кількість убивств підвищується на 5,7%.

До негативних наслідків безробіття також можна віднести погіршення соціально-психологічного клімату в колективі, невизначеність в завтрашньому дні, втрату кваліфікації, невпевненість у власних силах та можливостях, безініціативність, збільшення стимулу до здійснення злочину, деградацію особистості (пияцтво, наркоманія тощо) [8].

Безробіття – це важкий іспит для усієї родини. Безробітні втрачають почуття власної гідності, почуваються винними перед своїми близькими, впадають у стан дезадаптації, що призводить до психічних розладів, самогубств, інших видів девіантної поведінки.

Всі ці чинники підштовхують безробітних до політичної активності: участі у демонстраціях і мітингах, інших акціях протесту. Отже у разі коли суттєво зростає кількість осіб, які упродовж тривалого часу шукають роботу і знаходяться у відчаї та здатні на будь-які вчинки, безробіття може становити загрозу національному розвитку та безпеці, бути головною причиною соціально-економічної дестабілізації. Саме тому це явище вважати як економічною, так і соціальною проблемою.

Отже, ураховуючи демографічну, соціально-економічну ситуацію, яка склалася в різних регіонах України, можна припустити, що як у найближчому, так і достатньо віддаленому майбутньому проблема безробіття набуде ще більшого загострення.

Таким чином, сьогодні це питання є надзвичайно актуальним і потребує значної уваги з боку держави для врегулювання стабільності, визначення основних чинників та аналіз стану показників, які впливають на безробіття.

Серед багатьох пропозицій, які на думку науковців і практиків, могли би сприяти вирішенню цього питання, зупинимося на двох.

1. Складна політична, соціальна-економічна, демографічна ситуація в Україні, законодавча неурегульованість трудових і виробничих відносин між державою, роботодавцями та працівниками, падіння рівня життя, постійно зростаючий рівень безробіття, вимагають вирішення проблеми цивілізованим шляхом, зокрема, *вивчення узагальнення та адаптації надбань зарубіжного досвіду з виявленням можливостей використання його кращих ідей у вітчизняній економіці.*

2. Регулювання безробіття вимагає здійснення комплексу заходів активного (професійна підготовка; фінансова допомога безробітним, бажаючим відкрити власну справу) і пасивного (фінансова допомога; програми дострокового виходу на пенсію) спрямування, які загалом мають на меті збереження у безробітних і незайнятих громадян мотивації до праці, сприяють її пошуку з подальшим працевлаштуванню. При їх одночасному застосуванні перевагу слід надавати заходам активного спрямування. Серед активних заходів до найбільш ефективними є, на нашу думку, *професійне навчання безробітних.*

Щодо першої пропозиції. Модель національного ринку формують системи підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації робітників; засобів регулювання трудових відносин тощо. У зв'язку з цим розрізняють три найбільш відомі моделі ринку праці:

1. *Патерналістська модель.* Система трудових відносин базується на так званому принципі "довічного найму", "довічної зайнятості", який передбачає гарантії зайнятості працівників на весь період трудової діяльності. Підприємець надає працівнику можливість довічної роботи за умов дотримання норм поведінки до настання граничного віку (55-60 р.). Найбільш цілісно така модель реалізована в Японії, де стабільність кадрів є надзвичайно високою, а рівень безробіття (2-3 %) та плинності персоналу (2 %) низькими.

2. *Ліберальна модель.* Є найбільш динамічною, її сутність полягає у збереженні самовідповідальності людини, її самореалізації з мінімальною відповідальністю суспільства за особу. Робоча сила в цих країнах відрізняється високим рівнем мобільності (близько 10 % працюючих у США, зокрема, 20–40 % молоді, щорічно змінюють професію); при скороченні потреб у робочій силі роботодавці вдаються до звільнень, а не до переводу на режим неповної зайнятості; допомога по безробіттю сплачується не більше півроку, що спонукає особу шукати роботу. Притаманна США, Канаді, Австралії.

3. *Соціал-демократична модель.* Спирається на проведення активної політики на ринку праці. Зокрема, розробці заходів, спрямованих на забезпечення професійної підготовки й перенавчання безробітних, створення нових робочих місць; координації міграції населення і робочої сили, підтримка самозайнятості. Кошти вкладаються не на підтримку безробітних, а на підвищення конкурентоспроможності робочої сили на ринку праці. Еталоном моделі є ринок праці Швеції, а також Німеччини, Франції, Австрії, Фінляндії.

Саме ця модель є найбільш прийнятною для України.

Щодо другої пропозиції.

Загалом професійне навчання є засобом впливу на особистість, підвищення її впевненості у власних силах. Професійна підготовка безробітних спрямована на забезпечення професійної самореалізації особистості, здобуття нової професії чи спеціальності, формування поглиблених професійних знань, умінь, навичок і здатностей та подолання соціально-економічної, ситуаційно-рольової та інших видів дезадаптацій, викликаних втратою роботи.

Актуальність розвитку професійного навчання безробітних у системі Державної служби зайнятості України підтверджується зростанням кількості громадян, які потребують цієї послуги. У контексті основних положень про соціально-педагогічні системи соціокультурний феномен «професійне навчання безробітних» має базуватись на сучасних ідеях, пов'язаних із освітою дорослих. Його успішність великою мірою залежить від його зорієнтованості

на потреби потреб ринку праці та урахування особистісних прагнень і можливостей безробітної особи.

Результати аналізу дослідження (Київ, Запоріжжя та Запорізька обл.) показали, що понад 90% роботодавців промислово-підприємницької спільноти визнали перспективним запровадження дистанційного навчання працюючих та осіб за направленням державної служби зайнятості. Більшість (67%) керівників підприємств зазначили, що дана форма здатна забезпечити належну професійну якість, яка є основним критерієм відбору претендентів на робоче місце та зменшення витрат на перепідготовку та підвищення кваліфікації в середньому на 20-30% (за рахунок мінімізації відриву від виробництва, скорочення витрат на переїзд до місця навчання, зниження потреби у друкованих навчальних матеріалах тощо) [12, с.39-42].

Безробітні, які проходять професійну підготовку за направленням Державної служби зайнятості України як специфічна категорія слухачів, потребують урахування особливостей професійного навчання, провідними з яких є: стислі терміни навчання; практична спрямованість навчання; відсутність чітко окресленого виховного процесу.

Такий підхід зумовлено не лише їх віковими особливостями, наявністю певного професійного досвіду, а й тим, що вони знаходяться в процесі пошуку роботи. Останнє має значний вплив на емоційну, мотиваційну та поведінкову сфери таких громадян. Врахування цих чинників у процесі організації їх професійної підготовки зумовлює формування нових вимог до технологій, форм, методів і засобів навчання.

Отже, вирішення проблеми вітчизняного ринку праці загалом та проблеми безробіття, зокрема, мають відбуватися з урахуванням кращого зарубіжного досвіду. Однак його використання потребує коректності, виваженості, урахування соціально-економічних умов та вітчизняної ментальності

Література

1. Державний комітет статистики України Офіційний сайт державної служби статистики [Електронний ресурс] –Електронні текстові дані. Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/>

2. Динаміка та географія безробіття в Україні та ЄС [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki>
3. Заярна Н.М. Вплив безробіття на суспільство та соціально-економічні наслідки / Н.М. Заярна А.Р., Севрюкова // Наук вісник НАТУ України. – 2011. – Вип.21.2. – С.309–313.
4. Лопатіна К.А. Стан та напрями ліквідації проблеми безробіття в Україні / К.А. Лопатіна // Управління розвитком. – 2011. – № 16 (113). – С. 85–86.
5. Маршавін Ю.М. Методологічні та прикладні засади визначення економічних втрат від професійного дисбалансу на ринку праці України / Ю.М. Маршавін // Ринок праці та зайнятість населення. – 2013. № 2. – С. 3–7.
6. Офіційний сайт міжнародної організації праці (МОП) [Електронний ресурс] – Електронні текстові дані. Режим доступу: DirectNews.org.ua/2012/04/bezrobittya-v-sviti.html
7. Про зайнятість населення: Закон України із змінами, внесеними згідно з Законом № 406-VII від 04.07.2013 р. Ст. 243. (Редакція станом на 01.01.2016). <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/5067-17>
8. Фатєєнко Н.В. Соціально-економічні наслідки безробіття // Формування ринкових відносин в Україні. – 2007. – №8. – С.114–117.
9. Федоренко В.Г. Ринок праці в Україні та економічні тенденції в умовах світової економічної кризи // Економіка та держава. – 2009. – №1. – С. 4–5.
10. Черныш Т., Власенко О. Сутність та особливості довгострокового безробіття в Україні // Україна: аспекти праці. – 2006. – №3. – С.8–12
11. Чурилова О.А. Безробіття в Україні: причини, види, наслідки / О. А. Чурилова // Наукові доробки молоді – вирішенню проблем євроінтеграції: зб. наук. статей у 2 т. –х. – 2008. – № 12. – С. 182–184.
12. Капченко Л. М. Інформаційно-комунікаційна модель дистанційного професійного навчання безробітних / Л. М. Капченко // Ринок праці та зайнятість населення. – К. : ІПК ДСЗУ, 2014. – № 2(39). – С. 39–42.

ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ ТА ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ

Прогрес залежить від творчої активності і дієздатності активної частини суспільства. Турбота держави перш за все стосується молодих людей, від яких залежить майбутній розвиток і рівень досягнень у будь-якій сфері і від того, наскільки вони здатні до функціонування в нових нестандартних умовах. Підготовка фахівців нової формації, максимально адаптованої до умов єдиного економічного простору, широкомасштабних інтеграційних процесів повинна відбуватися на рівні світових стандартів через подальше вдосконалення змісту освіти і виховання, запровадження інноваційних форм і методів роботи.

Аналітичний погляд людини початку ХХІ століття свідчить про те, що глобалізаційні та євроінтеграційні процеси в умовах інформатизації сучасного суспільства ставлять нові вимоги до професійних і особистісних якостей, діяльності суб'єктів освіти.

Ці обставини зобов'язують педагогічну науку і всю педагогічну спільноту через інтелектуальні зусилля проектувати і створювати новий простір життя, духовний світ науки, культури, моральні норми буття людини в суспільстві в ім'я її благодатного розвитку.

Такий розвиток можливий тільки в рамках гуманістичної парадигми освіти та інноваційних педагогічних ідей. Проблеми духовного життя суспільства також неможливо здійснити без залучення і розробки сучасних засобів соціологічного знання, провідником якого повинна бути педагогіка. Не випадково Жак Аллан вважає розвиток освіти вкладом у майбутнє.

Освіта як важливий соціальний інститут, що сприяє розвитку демократії і рівності, розвитку людських ресурсів, на думку вченого, виконує такі важливі функції в суспільстві:

– виступає як один з інститутів, що забезпечує права, розвиває творчі здібності людини, поглиблюючи її участь в економічних, соціальних і культурних взаєминах у суспільстві, забезпечуючи більш ефективний внесок у розвиток людства;

– сприяє економічному зростанню, здійснюючи вирішальний вплив на продуктивність економіки;

– відіграє провідну роль в технологічних перетвореннях;

– забезпечує рівень індивідуальної відповідності сучасним вимогам, розвитку раціональності абстрактного мислення та інших якостей людини, необхідних їй в повсякденному житті;

– здійснює передачу й трансформацію культури, відтворює і створює соціальні функції і статуси як основу для виробництва «більш обдарованого й різноманітного людського капіталу»;

– покращує взаємини між людиною й навколишнім середовищем.

Пріоритетним завданням освіти є розвиток і формування в людини таких здібностей, які дозволили б їй комфортно адаптуватися до мінливих соціальних умов і створювати новий соціальний простір. Уперше ці завдання прозвучали в Доповіді Римському клубу «Немає меж навчанню» в 1979 році (*Botkin J.W., Elmanda M., Malitza M., 1979*). Тоді ж з'явився новий термін «інноваційне навчання», що стимулює інноваційні зміни в культурі і соціальному середовищі, як реакція на проблемні ситуації, які виникають у житті людини чи в суспільстві.

Пройшло понад 20 років незалежного розвитку України. Спостерігається зміна і руйнація звичної системи цінностей і, як наслідок, духовних цінностей, що негативно позначається на системі патріотичного виховання, вихованні любові до своєї країни: яскравим прикладом можуть бути запрошення студентської молоді на навчання в інші країни, які такі їдуть за корон, бо там кращі умови для навчання та перспективи працевлаштування. Двадцять перше століття породило ситуацію відриву національної системи виховання від традиційної педагогіки, виникла проблема осмислення і практичного втілення діалектики

нового взірця життя, унікальності культури, етичного потенціалу, ментальності.

Зазначені підходи і принципи заслуговують наукової уваги до проблематики *кадрової підготовки сучасної педагогічної освіти*, її оптимізації, професійно-педагогічної підготовки вчителя школи, викладача ВНЗ, дослідника та керівників науково-педагогічної установи. Актуальність окресленої проблеми обумовлена відсутністю цільових орієнтирів відносно того, що ми будемо, куди ідемо, за якими законами хочемо жити...

Суспільство вступило в період кардинальних змін соціально-економічних і політичних відносин. Необхідність таких змін і переходу до якісно інших взаємовідносин не викликає сумніву, але чіткого підходу до їх вирішення навіть на рівні декларацій на даний час немає. Пошук відповідей на ці запитання у сфері освіти ще більше ускладнюється в зв'язку з її глибокою внутрішньою кризою.

Здійснити вихід із кризи освіти в умовах значної невизначеності соціально-політичних змін у всіх сферах суспільного життя можливе при наявності детально розробленої *аксіологічної бази освіти*, яка може врахувати особливості реальної ситуації і визначити реальний сценарій розвитку майбутнього суспільства. Така стратегія має стати основою для розробки тактичних програм дій постійно адаптованих до реальних умов життєдіяльності. У нашому розумінні така стратегія має базуватися на парадигмі «стійкого розвитку» сучасного суспільства, яке визнає і керується основними позиціями людського буття – **духовною свободою** і відповідальністю – цінностями, що складають основу гуманістичного світогляду.

Очевидна необхідність стислого і водночас достатньо повного розуміння сутнісної ідеї ціннісних орієнтацій, які виступають не тільки в якості лозунгу, заклику на даний час, але і базовою основою, що враховує тисячолітню історію, вікові цінності, традиції Вітчизни й етичних культур її громадян.

Духовно-моральне виховання особистості має вміщувати одну із важливіших складових освітньої системи.

Тут духовність розглядається як відображення у психіці людини її буття, відображення її у свідомості, висока міра залучення до традиційної національної культури суспільства. Піднесеність почуттів, благородство душі, глибина і гнучкість розуму, прагнення покращити свій внутрішній світ і довкілля є основними поняттями духовності. А моральність є головним показником загальної культури людини, показником гармонії і досконалості, розвиненості розуму і характеру.

Отже, моральність – це внутрішня мораль для себе, а не для інших. Тому найважливіше формувати глибоку людську духовну моральність. Сьогодні, коли відбувається процес становлення молоді держави України, як незалежної і суверенної та входження її у світову спільноту, творчою силою виступає особистість, тому одним з головних завдань держави є формування повноцінного в духовно-моральному відношенні морально-стійкого, освіченого, фізично здорового населення.

Зокрема, вчені і поети Сходу вважали, що метою виховання має бути формування духовно-моральної особистості. Духовність включає в себе вчення про душу, дух, мораль, свідомість тощо. Великий мислитель Аристотель розрізняє три види душі, перші два види існують тільки в матеріальному, а третій вид – у метакризівому: «Рухаючись у своєму розгляді від вихідної точки, ми стверджуємо, що одухотворене відрізняється від неживого наявністю життя».

На думку мислителя, душа є скрізь, де є життя; душа є там, «де є розум», а моральність трактується як набута якість душі. Платон же вважав, що душа єдина і неподільна, вона здатна до саморуху, а тіло складається з матеріальних частин.

Г.В. Гегель у своїй концепції «феноменології духу» намагався розкрити генезис філософського знання. На його думку, спочатку свідомість протистоїть предмету, який не залежить від нього, не знає ні своєї природи, суті предмета; потім свідомість опановує свою власну суспільну природу, усвідомлює себе як учасницю історичних подій; далі доходить до абсолютного знання, де розвиток свідомості зупиняється. Філософ форму свідомості бачить в аспекті

загального світового Духу: це пантеїстичний підхід (пантеїзм – це наближення до Бога і природи).

Дух – справжня основа всього кращого, що є в людині, а виховання духу, виховання духовності – це все виховання. Отже, дух – це творча сила молоді, яка сприяє формуванню світогляду і яка піднімає його до безумовно цінного. Духовність – це властивість внутрішнього світу студента, що відображає його принцип життя, відчуття волі, почуття, мислення. Духовна цінність – сутнісна складова людства, в тому числі молодого покоління, що зумовлює їх вибіркове ставлення до цінностей, унаслідок якого вони надають перевагу таким цінностям, як *добро, любов, прекрасне, співчуття, справедливість, чесність, обов'язок, почуття свободи, прояв творчих здібностей*.

У характерному для сьогодення процесі «соціалізації» ніхто не заперечує важливу роль вихованості, яку вона відіграє в принесенні людському духу спокою, щастя і умиротворення: ніхто не ставить під сумнів і її корисний і вирішальний вплив на зміцнення основ єдності поведінки і мислення на соціальному і громадському рівнях. Добрі звичаї настільки важливі, що навіть нації, які не вірять у релігію, поважають їх і відчують, що для них суттєво дотримуватися якоїсь моралі, щоб просуватися вперед по тернистому шляху життя. Спільноти існують скрізь, і скрізь вихованість і хороші манери мають спільні риси. Про це відомий британський учений Самуель Смайлс зазначає: «Добровихованість є однією з рушійних сил цим світом. У кращому сенсі вона є проявом найвищих якостей людської натури, тому що виступає як вираження гуманності людини. Індивіди, які висуваються в будь-якій сфері життя, намагаються привернути увагу людей шанобливістю і благородством. Люди довіряють цим індивідам і наслідують їх досконалості, бо люди вважають, що ті володіють всіма дарами цього життя і якби не вони, життя було б просто кепським існуванням. Якщо успадковані генетичні ознаки привертають увагу і високу оцінку людей, то добровихованість викликає задоволення і повагу всіх порядних людей. Це відбувається внаслідок того, що перший набір рис є роботою генів, а другий – плодом

прагматизму і сили розуму: останній і веде нас і керує нашими справами впродовж всього нашого життя».

Розвиваючи думку про добровихованість, наведемо думку широковідомого вченого Сандерсона: «Доброта є важливим чинником у лікуванні та попередженні хвороб. Кровообіг у добре вихованих людей прекрасний, а їхнє дихання чудове...». Це означає, що саме *доброта і вихованість роблять землю квітучою і продовжують реальну життєдіяльність людства.*

Пошук вищих загальнолюдських цінностей повинен здійснюватися у сфері індивідуальної поведінки. Слід зазначити, що досягти вищих загальнолюдських цінностей можна через виховання душі і її підготовки до прийняття певних психолого-педагогічних і поведінкових норм.

Існує багато людей, які страждають від своєї недоброзичливості і не можуть знайти жодних засобів, щоб позбавити себе цієї риси. Визначена проблема особливо стосується молоді, бо вона більш чутлива до таких проблем життя.

Кожна особистість у цьому світі прагне досягти «щастя» і «душевного спокою». Але, багато хто не розуміє, що реалізація цих прагнень залежить насамперед від власного **Я**, тому проблему треба шукати в собі, а це означає необхідність пізнати, насамперед, потрібно самого себе.

Сьогодні ми спостерігаємо тенденцію домінування матеріальної вигоди над чеснотою.

Таким чином, основні положення та ідеї про добродіяння, духовність, пізнання світу і себе перегукуються між собою і відображені в Корані, трактатах вчених і поетів Сходу. Здається, що оскільки Коран є дуже багатим, древнім, змістовним і духовно наповненим джерелом Східної культури, його можна використовувати як засіб виховання духовності молоді. Могутність і сила впливу ісламу кореняться, насамперед у тому, що він увібрав у себе не лише загальнолюдські цінності, але й доступні всім елементи народного побуту і особливо поширюється у регіонах і країнах ісламу. Він відповідає сподіванням і прагненням широких мас, чітко вираженим у його священному писанні – Корані. Тому багато вчених

справедливо виділяють іслам як специфічне явище під назвою «народний» або «побутовий іслам».

Шлях людини до віри як особливого стану психіки полягає в повному і безперечному прийнятті будь-яких відомостей, текстів, явищ, подій або власних уяв, які можуть виступати в майбутньому основою її **Я**, слугувати нормою її поведінки і взаємовідносин. Віра має базуватися на авторитеті людини, її менталітеті, на повазі до чужого досвіду і традицій, духовній культурі і моральності.

Ще в ХІХ століття моральність посідала провідне місце у життєдіяльності людства. Честь і гідність особистості захищали на дуелях. У наші часи (кінець ХХ і початок ХХІ століття) категорія моральності втратила свою актуальність. Її замінили корупція, лицемірство, ханжество, миттєве досягнення матеріального достатку.

Розглянемо категорію моральності з її витоків – з позиції історичного досвіду, за яким простежується історія релігії взагалі – до самого астрономічного культу, сліди якого залишилися в хитромудрих кам'яних лабіринтах і стоунхентах. Тут теж велика кількість цікавої інформації, оскільки вчені тих часів занурювались у скриті десятками тисячоліть скарбниці знання: головне в яких – це точні карти зоряного неба галактики, календарі, культу Юпітера, Сиріуса, Сузір'я плеяд та ін.

І ще раз повернемося до категорії «моральність»: моральної освіти.

Мораль, моральність – сукупність норм і принципів поведінки людей по відношенню до суспільства та інших людей. Мораль – складова частина індивідуального мікрокосмосу; вона є одним з моментів, що визначають для особистості картину світу. Зміст моралі в історичному аспекті змінюється по-різному в різних народів і верств населення. Основними проблемами в моралі є питання про те, що «пристойно», що робить можливим спільне життя людей, в якому кожен відмовляється від повного виконання життєвих цінностей (споживання їжі, статевий потяг, прагнення до значущості та до володіння) на користь здійснення цінностей соціальних (визнання прав іншої особистості, справедливість, вірність, терпимість,

ввічливість і т.ін.). До пануючої моралі у всіх народів і у всі часи, крім соціальних цінностей, належать також і ті, які розглядаються релігією як блага поведінка (любов до ближнього, благодійність, гостинність, шанування предків і старших за віком, відправлення релігійних культів). Сутність моралі втілена в одній з найдавніших моральних заповідей, що отримала назву «золотого правила» моральності: *«вчиняй по відношенню до інших так, як ти хотів би, щоб вони вчиняли по відношенню до тебе».*

Моральна освіта – засвоєння основних норм і правил поведінки в даному суспільстві, їх теоретичне і практичне обґрунтування.

*Морально сліпим немає дороги в майбутнє, а правила у наших прапращурів були дуже і дуже раціональні і суворі: не вчини погано, не нашкодь, не зірви зайвої травинки, не чіпай просто так волосся на голові іншого. Звідси основоположні заповіді: **"не сотвори собі кумира", «не убий»** – нічого не могло бути такого, що порушує її неповторний образ.*

У сучасних умовах відбувається девальвація моральних цінностей. Проте ми починаємо прозрівати: повільно, напружено, обережно... ми піднімаємось з колін – це довгий і важкий шлях морального очищення, удосконалення, оскільки цей процес залежить від матеріальної, політичної, економічної, соціальної, правової, національної, ідеологічної, релігійної складових реальної життєдіяльності людства.

Коли ми на основі цього підходу звернемося до поглядів Сократа і Платона (біля 470-399 рр. до н.е.), то знайдемо там детальний і скрупульозний аналіз індивідуальних людських якостей і добродіянь, у тому числі таких як благо, справедливість, задоволеність, доблесть та ін. Вибір, який робить людина, багато в чому залежить від того, якими добродіями вона керується. Добродія – це добра звичка, внутрішнє прагнення до добра. Протилежна риса – вада – погана риса людини.

Сократ як першопроходець в європейській історії, мабуть, перший, хто замислювався над тим, які якості прикрашають людину. Античний філософ був старанним пропагандистом знання. За його баченням, знання – це

насамперед добродія: дурне – це незнання. Він вважав, що людина повинна прагнути до нових і нових істин.

Отже, значущість Сократа в тому, що він стверджував ідею знання. Знання – це результат засвоєння студентами системи фактів, понять, законів, закономірностей, теорій, методологій, які перевірені практикою життєдіяльності; одна із форм суспільної свідомості; включає як діяльність з отримання нового знання, так і її результат – суму знань, що лежать в основі наукової картини світу. Безпосередні цілі – опис, пояснення і передбачення процесів і явищ дійсності, що складають предмет її вивчення, на основі відкритих нею законів. Прогрес науки полягає в тому, що вона відіграє дедалі зростаючу роль у розвитку виробництва, вдосконаленні відносин у суспільстві, духовному розвитку суспільства.

Велике значення Сократа в тому, що він виокремив *знання*, що можна назвати *закономірністю розуму*.

Обговорюючи величність постаті Сократа, варто навести його *дидактичні ідеї*. Мабуть немає жодного взірця в історії людства, який би був таким популярним, яким є Сократ. Він виділяється ідеалом мудрості всіх грецьких філософських шкіл і не тільки в римській літературі, не тільки в літературі всіх європейських народів, але і у євреїв і магометан; усюди, куди потрапляла хоча б краплина еллінського духу, ми зустрічаємось з Сократом як з **ОСОБИСТІСТЮ**, яка викликає всебічну повагу!

Педагогічна концепція Сократа полягає в тому, що головною життєвою метою людини має бути її *моральне самовдосконалення*: людина має розум для того, щоб направляти його на творення добра і пошук істини. Сократ – один із засновників учіння про добрі риси людини. Він надавав великого значення природній схильності людини і вважав, що здібності людини проявляються в самопізнанні: «Хто знає себе, той знає, що для нього корисно, і ясно розуміє, що він може і чого не може». Освіта, за Сократом, володіє силою перетворення людини з негативного образу в позитивний. Він вважав, якщо люди отримують освіту, то стають чудовими, корисними діячами. Залишившись без освіти, вони бувають дуже поганими, шкідливими людьми.

У філософії Сократа, як і у філософії Платона, а також у світогляді нашого часу виховання і філософія виконують одну й ту ж функцію – допомагають формуванню людини, яка вміє не тільки відрізнити істину від омани, але й спроможна вирішити поставлені перед нею завдання.

Отже, повернемося до категорії «духовність» з позиції проблем життєдіяльності людства сьогодення.

Широковідомий вчений-педагог Б.С. Гершунський [6] висловлює думку, що невдовзі загальнолюдською вірою стане віра Науки і заперечувати цій гіпотезі дуже важко. Адже нераціональне споживання нинішнім людством природних ресурсів неминуче викличе і вже викликає відповідну, поки захисну, поки попереджувальну, реакцію.

Час перетворень може стати згубним для людства, якщо люди не підготуються до нього духовно, не змінять себе морально, якщо не змінять своє ставлення до природи, до живого і «неживого», до самих себе, до того, що і хто оточує нас, якщо, нарешті, не увійдуть у взаємозв'язок і єднання з тим, кого ми називаємо – Бог...

Знання першопричин небезпеки необхідні у зв'язку з реальним Апокаліпсисом – часом перетворень, точкою зміни знаків буття, куди людство вже увійшло. Зворотного шляху немає...

Відтак, ми обґрунтували підходи і принципи сучасної педагогічної освіти в межах взаємодії менеджера вищої школи в процесі навчальної взаємодії. Вона багатогранна і поліфункціональна. Основними аспектами педагогічного спілкування є комунікація, інтеракція, перцепція, вчення античних філософів: Сократа, Платона.

Література

1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
2. Дунаев М.М. Вера в горниле сомнений: Православие и русская литература в XVII-XX веках. – М.: Издательский Совет Русской Православной Церкви, 2003. – 1056 с.
3. Гуревич П.С. Филатов О.К. Философия образования. Книга первая: философия воспитания (от античности до эпохи

Просвещения) / П.С. Гуревич. О.К. Филатов. – Уфа: Гилем, 2004. – 364 с.

4. Илларион (Алфеев), Митрополит. Как обрести веру / Митрополит Илларион (Алфеев). – М.: Эксмо, 2011. – 224 с.

5. Ильин И.А. Аксиомы религиозного опыта / И.А. Ильин. – М.: ООО «Издательство АТС», 2002. – 586 с.

6. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: Учебное пособие / Б.С. Гершунский. – М.: Филита: Наука, 2003. – 768 с.

7. Чернілевський Д.В. Педагогіка вищої школи: підручник. – 2-ге вид., переробл. і доповн. – Вінниця: АМСКП, 2010. – 468 с.

8. Чернілевський Д.В. Методологія наукової діяльності: навч. посібник, вид. 3-є перероблене / Д.В. Чернілевський, М.І. Томчук, О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, В.І. Захарченко, О.В. Вознюк, Н.З. Сіранчук / за ред. Д.В. Чернілевського. – Вінниця: Нілан ЛТД, 2012. – 364 с.

9. Яницкий Н.Н. Физика и религия. – II издание, переработанное и дополненное. – Издательство «АГРА», 1998. – 64 с.

ПРОФЕСІОГРАФІЧНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

В умовах соціально-економічного відродження українського суспільства, спрямованості української держави на інтеграцію у міжнародний виробничо-технологічний, інформаційно-комунікаційний та освітній простір, змін на ринку праці зростають вимоги до професійної підготовки фахівців різного профілю, що зумовлює гостру потребу в системних дослідженнях у галузі професійної освіти.

Професійна освіта є важливою підсистемою в змісті неперервної освіти, складною динамічною структурою. Сучасна професійна освіта побудована на нових принципах, що дає можливість представництва усіх верств суспільства брати активну участь у виробництві й освоєнні матеріальних та духовних багатств і в зв'язку з цим набуває широкої соціальної значущості.

Відповідно до вимог Болонської конвенції, Україна переходить до двоциклового навчання (бакалаврат, магістратура). Одним із положень Болонської конвенції є забезпечення якісної освіти.

Упродовж останніх років, як свідчить світова практика, невпинно зростає попит на високопрофесійних фахівців, тому освітній процес у ВНЗ має випереджувально забезпечити здатність майбутніх фахівців самостійно і грамотно вирішувати різноманітні завдання й бути професійно мобільними.

Сучасне українське суспільство ставить завдання формувати людину «нового покоління», яка б відмовилася від застарілих стандартів і стереотипів, індивідуальність, що здатна творчо мислити, самостійно приймати рішення і відповідати за їх виконання, брати активну участь у житті суспільства, розв'язувати складні проблеми сьогодення.

Відповідальність за виховання такої людини держава покладає на освіту. Ключова роль у розв'язанні цього складного завдання належить вищій педагогічній освіті.

Визначити точно і однозначно якість певної властивості або в цілому якості підготовки фахівця важко, але правомірно, спираючись на досягнутий рівень розвитку наук про людину. В оцінці якості підготовки випускника університету, зокрема фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр освіти», можна застосувати професіографічний підхід.

Професіографія, взагалі, і професіографія у педагогічній праці справа не нова.

В кінці 20-х на початку 30 років минулого століття у СРСР вона розвивалася досить інтенсивно, головним чином у руслі психології та психотехніки. Не дивлячись на певну обмеженість досліджень тих років, та їх, в основному, конструктивно-узагальнюючий характер, авторами були зроблені перші спроби сформулювати вимоги до вчителя, як з точки зору соціально значущих, так і професійно-педагогічних та психофізіологічних властивостей його особистості (Т. Маркар'ян, Р. Кутенов, С. Гусев, Н. Левітов, Г. Прозоров, М. Соколов, Т. Чугуєв). Професіографічне вивчення педагогічної діяльності почало відроджуватися у 70-80-ті роки ХХ століття (Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, Р. Маттельман, А. Щербаков, В. Сластенін та ін.).

У наш час професіографічний підхід використовували дослідники О. Дубасенюк, М. Дяченко, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, О. Мороз та ін.

Як відомо під професією розуміють вид трудової діяльності, що вимагає від людини певних загальних і спеціальних знань, умінь, навичок, які набуваються у процесі загальної і спеціальної освіти і шляхом практичної діяльності.

У межах кожної професії формуються і існують спеціальності, які характеризуються більш вузьким характером.

Професіограма моделює передбачений результат, який існує ідеально, але має бути отриманий після певного терміну навчання і виховання студента у вищому навчальному закладі. Як система вимог до спеціаліста, вона надає можливість передбачити конкретні шляхи, засоби, операції, критерії професійної підготовки студентів, а також

удосконалювати програму формування особистості майбутнього учителя [28, с. 26].

Отже, на основі професіограми вчителя можливо і доцільно складати модель – професіограму випускника бакалаврата, магістратури.

Таким чином, розробляючи модель випускника магістратури ми виходили:

1) з досліджень В.О. Сластеніна, Н.В. Кузьміної, О.Г. Мороза, щодо професіограми вчителя;

2) аналізу зарубіжного досвіду щодо рівня підготовки магістрів;

3) нормативних документів (Закон України "Про вищу освіту" (2002 р.) Закон України "Про освіту" (1996 р.), "Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні освіти" (1998 р.), "Концепція педагогічної освіти";

4) специфіки діяльності фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр";

В останніх документах МОН України основним підходом до підготовки фахівців визнано компетентнісний.

Взаємозв'язок понять "компетенція", "компетентність", "готовність", "майстерність", "професіоналізм" на нашу думку має такий вигляд стосовно педагогічного працівника. Компетенція → компетентність → готовність → майстерність → професіоналізм.

Сучасні підходи до організації вищої освіти набувають прагматичності. Багато студентів прагнуть здобути не стільки академічні знання, скільки засвоїти програми, що дають змогу швидко адаптуватися до вимог ринку праці, бути конкурентноспроможними в економіці, почуватися впевнено у суспільстві. Окремі з них суміщують навчання і роботу, навіть не плануючи отримати по закінченні академічний ступінь, обмежившись апануванням певних знань, умінь, навичок, набуття інших здатностей [4, с. 243].

У свою чергу, держана і провайдери освіти за таких обставин передусім змушені скерувати свої зусилля на досягнення економічної й соціальної ефективності вищої освіти як головного чинника успішної соціалізації та кар'єрного зростання громадян. Тому вагомішими в оцінюванні якості освіти і проведенні її порівняння поміж

різними університетами і країнами стають кінцеві результати навчання їх компетентність.

Термін "компетентність" є актуальним в дослідженні проблем у сучасному психолого-педагогічному контексті. На думку Н. Бібік, О. Пометун, О. Савченко, О. Овчарук поняття "компетентність" має дидактичну специфіку й розглядається як педагогічна категорія, яка може характеризувати як певний етап в освітньому процесі, так і його кінцевий результат – результат освіти [3; 21; 23; 26].

У роботах російських дослідників (В. Болотов, А. Хуторський, В. Серіков, І. Зимняя, та ін.) змістовий аспект поняття компетентності включає такі складові: мотиваційну (готовність до прояву компетентності), когнітивну (володіння знаннями); діяльну (сформованість способів діяльності, технологічної грамотності); аксіологічну (освоєння цінностей, ціннісне ставлення до професійної діяльності й особистого зростання).

І. Зимняя до складу компетентності включає такі складові: готовність до прояву компетентності (мотиваційний аспект); володіння знаннями змісту компетентності (когнітивний аспект); досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект); ставлення до змісту компетентності та об'єкта її застосування і (ціннісно-смысловий аспект); емоційну і волюву регуляцію процесу та результату і прояву компетентності [14, с. 25-26].

Експерти програми "DeSeCo" визначають поняття компетентності (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації (поєднанні) взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії.

М. Холодна вважає, що компетентність - це особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. На її думку, знання повинні задовольняти такі вимоги: різноманітність (множина різних знань про різне);

структурованість; гнучкість; оперативність та доступність; здатність до застосування знань у нових ситуаціях; категоріальний характер знань; володіння не тільки декларативними, але й процедурними та конструктивними знаннями; рефлексія, тобто знання про ширину та глибину своїх знань.

Українські вчені по-різному тлумачать поняття компетентності. Найбільшого поширення набуло визначення компетентності як "сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію" [2, с. 29-38].

У наявних визначеннях підкреслюються такі сутнісні *характеристики* компетентності:

- ефективне використання здібностей, що дозволяє плідно здійснювати професійну діяльність згідно з вимогами робочого місця;

- володіння знаннями, уміннями та здібностями, необхідними для роботи за фахом при одночасній автономності та гнучкості в частині вирішення професійних проблем; розвинена співпраця з професійним міжособистісним середовищем;

- інтегроване поєднання знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному виробничому середовищі;

- здатність робити що-небудь досконало, ефективно в широкому форматі контекстів із високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки; швидко, гнучко та адаптивно реагувати на динаміку обставин і середовища.

Характеризуючи *сутнісні ознаки компетентності* людини, варто пам'ятати, що вони: постійно змінюються (зі зміною світу, зі зміною вимог до "успішного дорослого"); мають діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними вміннями та знаннями в конкретних галузях (ситуаціях); виявляються в умінні робити вибір, виходячи з адекватної оцінки себе в конкретній ситуації; пов'язані з неперервною самоосвітньою діяльністю.

Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні, або ключові, уміння, базові

вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові уявлення, опори, або опорні знання.

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)) поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і (ставлень) відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або іншого виду діяльності.

Таким чином, аналіз теоретичних праць сучасних досліджень [3; 13; 21; 23; 26; 31] дозволяють розглядати "компетентність" стосовно характеристики рівня професіоналізму особистості і визначити її як систему знань, умінь і навичок і досвіду проблеми професійного характеру і нести відповідальність за результати своєї праці.

Отже, компетентність можна являє специфічну здатність для продуктивної діяльності у конкретній предметній галузі, яка включає вузько спеціалізовані знання, уміння і навички, досвід їх використання у реальному житті, відповідальне ставлення до виконання виробничих функцій.

Визначення переліків загальних (ключових) і специфічних (предметних) компетентностей потрібно здійснити для кожного освітньо-кваліфікаційного рівнів [4, с. 248]. Це зумовлено об'єктивними умовами, в яких знаходиться українське суспільство і сучасна вища освіта.

Наповнення переліку компетентностей, які відповідали б особливостям системи освіти та ринку праці України – надзвичайно важливе й складне завдання, як і для більшості країн-учасниць Болонського процесу. Причому цей набір, як показали результати досліджень у рамках європейської програми Тьюнінг, "Настроювання освітніх структур в Європі" може і суттєво відрізнятись за його розумінням з боку студентів, і викладачів і роботодавців, оскільки кожна з цих груп має свої цільові інтереси [4, с. 244].

Визначення переліків загальних (ключових) і специфічних (предметних) компетентностей потрібно здійснити для кожного з освітньо-кваліфікаційних рівнів (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр), що надзвичайно складно в умовах недостатнього відпрацювання питання стосовно формування змісту освіти за програмою підготовки бакалавра і становлення його статусу як кваліфікаційного рівня (поки що у класифікаторі професій практично відсутні первинні посади для бакалавра). Для полегшення добору ключових компетентностей слід забезпечити формування й урізноманітнення програм (функціональних спеціалізацій) підготовки магістра, особливо за умови прийняття нового Закону України "Про вищу освіту", де освітньо-кваліфікаційний рівень "спеціаліст" виключається [4, с. 245].

Значна кількість робіт у галузі психології та педагогіки присвячена проблемі професійної компетентності вчителя: Д. Алферова, А. Маркова, В. Мижерикова, М. Єрмоленко, Н. Разіна, С. Шишова та ін.

У вітчизняній літературі ця проблема аналізувалася С. Бондар, Н. Глинянюк, С. Павлютенковим, С. Тищенко та іншими.

Аналіз проблеми розвитку професійної компетентності вчителя в зарубіжних і вітчизняних педагогічних школах з позицій аксіологічного підходу, генетичного методу і методу порівняльного аналізу свідчить про появу нових досліджень, пов'язаних з розробкою науково-педагогічних основ професійної підготовки, а саме:

- створенням кваліфікаційних характеристик, професіограм, у яких формується система вимог до змісту підготовки вчителя на певному факультеті [25, с. 18-26; 27, с. 79-84; 33, с. 27-29];

- дослідженням структури педагогічної діяльності й виділення за її компонентами типів педагогічних умінь і навичок [1; 15; 20; 30];

- розробкою змісту, форм і методів формування теоретичних знань і педагогічних умінь за конкретними видами роботи вчителя-вихователя [9];

- дослідженням видів компетенції як можливих складових професійної компетентності [5, с. 53-56].

Наголошено, що компетентнісний підхід значно ефективніший при порівнянні різних академічних ступенів, програм академічного і професійного спрямування, визначенні нових академічних ступенів і оновленні вже існуючих, оскільки це легше робити шляхом зіставлення результатів навчання, а не змісту навчальних планів, а також кількості кредитів і тривалості навчання [4, с. 247].

Компетентнісний підхід дасть змогу також знайти розв'язання проблеми забезпечення вимог до програми підготовки бакалавра як кваліфікаційного рівня. Ця проблема характерна для більшості країн, що запроваджують цей перший цикл вищої освіти. Як варіант розглядається (а в окремих країнах уже реалізовано) запровадження програм підготовки бакалаврів двох типів: програма академічна (як правило, тривалістю 3 роки) та програма професійно-практична тривалістю 4 роки. За класифікацією МСКО, це, відповідно, програми типу А і В. Звичайно, орієнтація на результати навчання - важлива перспектива для вирішення питань тривалості всіх освітніх програм, що особливо актуально для забезпечення умов навчання впродовж життя [4, с. 247].

Для того, щоб створити модель-професіограму на основі компетентнісного підходу нам потрібно встановити певну ієрархію понять: компетентність, компетенція, готовність, майстерність, професіоналізм.

Компетентність, -ності, – властивість за значенням компетентний // поінформованість, обізнаність [6].

Компетентний – який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий. // Який ґрунтується на знанні; кваліфікований; який має певні повноваження; повноправний, повновладний [6].

Щодо визначення терміна "компетенція", то компетенція – це добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень будь-якої організації, установи або особи [6, с. 560].

Компетенція – "оволодіння (володіння знаннями, які дозволяють судити про що-небудь)" [35, с. 725]; "коло питань, у яких будь-хто добре обізнаний" [34, с. 270].

Певне коло учених (Н. Кузьміна, О. Ломакіна) розглядають «компетенцію» як базу, основу для подальшого формування і розвитку компетентності (17, с. 87-89; 19, с. 31).

Учені І. Данилова, Н. Ігнатенко визначають "компетентність" і "компетенцію" як взаємодоповнюючі одиниці, при цьому відзначають, що термін "компетентність" застосовується до характеристики рівня професійної підготовки [8, с. 22; 16, с. 72].

Таким чином, компетенція розглядається одночасно в трьох аспектах: 1) як коло питань, в яких особа повинна бути обізнана; коло повноважень, делегованих суб'єкту (посадовцю, органу управління, групі і т. п.); 2) як досвід, інформаційний ресурс, знання з певної предметної галузі, якими володіє суб'єкт; 3) соціально задана вимога підготувати особу для певної сфери діяльності.

Як свідчить категоріальний аналіз, "компетенція" є похідним поняттям від "компетентності" і означає сферу застосування знань, умінь і навичок людини, а "компетентність" – семантично первинна категорія, яка представляє їх інтеріоризовану (трансформовану в особистісний досвід) сукупність, систему, деякий "багаж" знань людини. Тому, "компетентна" у своїй справі людина означає "той, хто є визнаним знавцем у будь-якому питанні" [29, с. 250].

Отже, компетенція поняття вужче, ніж поняття компетентність і ключові компетентності вмістять у собі низку компетенцій. На нашу думку, у процесі педагогічної підготовки магістра освіти потрібно сформувати такі компетентності, як:

психологічна, що включає інформаційну, комунікативну, емпатійну компетенції;

педагогічна, що включає інноваційну, інформаційну, операційно-пошукову, контрольну-оцінну, організаторську, технологічну компетенції;

методична, що включає дидактичну, мовленнєву, процесуальну, дослідницько-пошукову компетенції;

життєва, що включає адаптивну, деонтологічну, життєтворчу компетенції;

фахова, що включає інформаційну, операційно-діяльнiсну, регулятивно-корегуючу, контрольнo-спонукаючу компетенції;

соціална, що включає моральну, правову, загальнокультурну, світоглядну, комунікативну компетенції.

Зрозуміло, що в умовах ринку, коли зменшуються асигнування на освіту, коли молодь стає практичною і вимагає більш раціонального використання часу на підготовку до професійної діяльності головним результатом діяльності вищого навчального закладу має бути компетентний фахівець.

Така вимога цілком правомірна для професій людина-техніка, людина-знакові системи тощо, але не для професії вчителя, оскільки у педагогічній діяльності провідне значення мають людські якості, характер, ерудиція і тому, мова має йти про готовність до педагогічної діяльності. Це поняття є незапозиченим, а вітчизняним. Воно відображає постійний потяг до духовності, який характерний для слов'янських народів.

У тлумачних словниках сучасної української мови поняття "готовий", "готов" – який зробив необхідне приготування, підготувався до чого-небудь, який уже склався, набув досвіду [6, с. 257].

Ми згодні з тлумаченням авторів (І. Дичківська), що професійна готовність є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання. Це активно-дієвий стан особистості, складна її якість, система інтегрованих властивостей. Така готовність регулює діяльність, забезпечує її ефективність [10, с. 276-277].

Ми погоджуємося з І. Дичківською, що готовність до інноваційної діяльності є одним із компонентів професійної педагогічної готовності. Але ми розглядаємо готовність до педагогічної діяльності не як «особливий особистісний стан», а як складне динамічне утворення, що є результатом самовизначення, спеціальної професійної підготовки, освіти і самоосвіти, виховання і самовиховання.

На нашу думку, випускник магістратури повинен мати особистісну готовність, яка полягає в усвідомленні практичної

цінності інновацій у системі освіти, наявності інноваційної педагогічної позиції.

Щодо взаємозв'язку понять готовність і педагогічна майстерність, то у працях академіка І. Зязюна майстерність визначається як комплекс якостей і властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності педагога на рефлексивній основі. Її складовими є гуманістичне спрямування, теоретичні знання, педагогічні здібності, педагогічна техніка [22].

Майстерний, який досконало знає свою справу; умілий, досвідчений // який усе вмiє робити. Майстерність - властивість за значенням майстерний; уміість, вправність. Висока якість виконаної роботи; досконалість [6, с. 637].

Зрозуміло, що майстерність пов'язана з тривалим практичним досвідом і вона приходить з часом. Найвищим досягненням у педагогічному зростанні є професіоналізм.

Професіонал – людина, яка займається професією (на відміну від любителя) [29, с. 541]. Професіонал – той, хто зробив яке-небудь заняття предметом своєї постійної діяльності, своєю професією (добрий фахівець, знавець своєї справи). Професіоналізм – оволодіння основами та глибинами якої-небудь професії [6, с. 1177].

Аналіз наукових джерел дає можливість виокремити декілька підходів до тлумачення цього феномену.

Перший підхід ґрунтується на діяльнісній основі, коли поняття «професіоналізм» трактується як якісна характеристика суб'єкта діяльності – представника певної професії, та визначається мірою володіння ним сучасним змістом і сучасними засобами вирішення професійних завдань продуктивними способами їх здійснення (Н. Кузьміна).

Термін "професіоналізм" у такому розумінні використовується для позначення великої сукупності елементів, які відображають високу продуктивність професійної діяльності особистості (А. Маркова, Ф. Ісмагілова, В. Горчакова та ін.).

Крім якісних критеріїв професіоналізму Н. Кузьміна (автор цього підходу) вводить і кількісні, відзначаючи, що "що міра цього оволодіння у різних людей різна, тому можна

говорити про високий, низький рівень професіоналізму представника тієї або іншої професії". У такому тлумаченні професіоналізму чітко простежується орієнтація на діяльніші аспекти феномена, а його сутність пов'язується з вищими рівнями вищими межами досконалості діяльності, мистецтвом й майстерністю. Таким чином, з позиції окресленого підходу професіоналізм має свою кінцеву форму, свій вищий рівень, який відзначається найвищою і стабільною продуктивністю, найвищим рівнем кваліфікації фахівця, оптимальною інтенсивністю і напруженістю праці.

В той же час необхідно підкреслити – ідею професіоналізму не слід зводити лише до того, що може бачити сторонній спостерігач, людину-професіонала (як носія специфічної властивості – професіоналізм необхідно розглядати як багаторівневу систему, яка має не тільки зовнішні, але і складні різноманітні внутрішні, психічні функції. Таким чином, професіоналізм особистості повинний розглядатися не тільки як високий рівень знань, вмій та досягнених результатів людини в певній галузі професійної діяльності, але певна система організації свідомості психіки людини (Є. Клімов).

Отже, з розвитком індивідуально-орієнтованих методологічних підходів зростає увага дослідників особистісних аспектів професіоналізму, оскільки професійні досягнення людини зумовлюються не тільки досконалою системою вмій і навичок, а й розвитком особистісних і професійних якостей. Відтак, виникає другий, особистісний підхід до розуміння сутності професіоналізму.

Професіоналізм виступає в якості інтегральної характеристики людини-професіонала (як індивіда суб'єкта діяльності та індивідуальності), що проявляється в діяльності та спілкуванні. Це не тільки досягнення ним високих виробничих показників, але й особливості його професійної мотивації, система його устремління ціннісних орієнтацій, смислу праці для самого фахівця.

На думку Є. Рогова, професіоналізм є сукупністю психофізіологічних, психічних і особистісних змін, які відбуваються в людині у процесі оволодіння і тривалого виконання діяльності, що забезпечують якісно новий, більш

ефективний рівень вирішення складних професійних задач в особливих умовах.

Третій підхід до визначення сутності феномену професіоналізму виявляється у поєднанні діяльнісних, особистісних засад, коли професіоналізм розглядається в діалектичній єдності проявів діялісного й особистісного та відповідно визначається поняттями професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості (А. Деркач).

Професіоналізм діяльності – це якісна характеристика суб'єкта праці, яка відображає високу професійну кваліфікацію та компетентність, різноманіття ефективних професійних навичок та вмінь, що ґрунтуються на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних задач, що дозволяє здійснювати діяльність з високою і стабільною продуктивністю; це характеристика яка потребує подальшого розвитку.

Професіоналізм особистості – це якісна характеристика суб'єкта праці, яка відображає високий рівень професійно важливих або особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу та ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток.

Особливої уваги набуває проблема визначення загальних критеріїв – показників рівня професіоналізму людини. Як правило, більшість науковців (Є. Клімов, Ю. Поваренков, С. Дружилов) визначають дві групи показників професіоналізму стосовно особистості: (об'єктивні) та внутрішні (суб'єктивні).

До зовнішніх показників професіоналізму, в першу чергу, належить професійна продуктивність особистості як певна система часткових критеріїв: кількість та якість виробленої продукції, надійність професійної діяльності та ін. На думку С. Дружилова, найважливішою складовою професійної продуктивності фахівця є ефективність його професійної діяльності як єдність економічної, соціальної, психологічної та "клієнтоцентрованої" ефективностей.

При цьому економічна ефективність діяльності визначаються співвідношенням прибутків та витрат при отриманні корисного" результату. Психологічна ефективність

визначається співвідношенням задоволеності спеціаліста та психофізіологічної "ціни" його діяльності. Соціальна ефективність характеризується співвідношенням корисного соціального результату (наприклад, соціальні потреби певної групи) та соціальних витрат. "Клієнтоцентрована" ефективність – це ступінь орієнтації суб'єкта праці не на миттєві прибутки, а на довготривалі відносини зі споживачем [11].

До внутрішніх показників професіоналізму можна віднести декілька інтегративних показників. По-перше, - професійну ідентичність як особистісну значимість для людини професії та професійної діяльності в якості засобу задоволення власних потреб і розвитку свого індивідуального ресурсу. Професійна ідентичність особистості оцінюється на основі таких суб'єктивних показників як задоволеність працею, професією, кар'єрою, своїм професійним Я. Механізмом розвитку професійної ідентичності особистості є гармонійність співвідношення інтеріоризованих моделей професії та професійної діяльності з професійною Я-концепцією.

Професійна Я-концепція, в свою чергу, включає представлення фахівця про себе як члена професійної спільноти, носія професійної культури; про систему професійних якостей, необхідних професіоналу, а також систему відношень людини до професійних цінностей.

Професійна ідентичність потребує прийняття особистістю певних ідей, правил поведінки, цінностей, що прийняті членами професійного співтовариства. При відсутності професійної ідентичності розвивається професійний маргіналізм, суттєвою ознакою якого є, як свідчить О. Єрмолаєва, наступне: при зовнішній формальній причетності до професії, – внутрішня неприналежність до професійної етики та цінностям, як формальній причетності до професії, – внутрішня неприналежність до професійної етики та цінностям як у сфері ідентичності самосвідомості (самоототожнення із відповідальністю, посадових обов'язків і моралі), так і в сфері реальної поведінки (дії не в рамках професійних функцій та етики, а під впливом інших мотивів та цілей [12, с. 51-59].

По-друге, внутрішнім критерієм професіоналізму є, з погляду Д. Супер, ступінь професійної зрілості, що свідчить про вміння людини співвідносити свої можливості та потреби з професійними вимогами, які висуває професійна діяльність. До професійної зрілості особистості більшість науковців відносять професійну самооцінку, рівень домагань, здатність до саморегуляції та ін.

При чому в структурі професійної самооцінки виділяють операційно-діяльнісний та особистісний аспекти. Перший з них пов'язаний з оцінкою себе як суб'єкта діяльності й відображається в самооцінці рівня професійної вмілості (сформованості професійних умінь та навичок) та рівня професійної ерудиції (системи професійних знань). Другий аспект відображається в оцінці власних професійних якостей у співвідношенні з ідеалом ("Я-ідеальне") професійної Я-концепції.

Таким чином, структура професіоналізму як особливої системи визначається сукупністю стійких зв'язків між відносно незалежними елементами, що її створюють: підсистемою професійної продуктивності, підсистемою професійної ідентичності та підсистемою професійної зрілості.

Питання про продуктивність педагогічної діяльності в ряді досліджень тлумачиться в контексті акмеологічного підходу. У роботах Б. Ананьєва закладені основи нової наукової галузі знань – акмеології – науки про найбільш продуктивний, творчий період життя людини. Розвиваючи ці ідеї стосовно педагогіки, Н. Кузьміна експериментально і теоретично обґрунтувала акмеологічний підхід до педагогічної діяльності. Оскільки в цьому випадку йдеться про дослідження особливостей продуктивної діяльності педагога, то основним критерієм стає не вік, а професіоналізм педагога.

Отже, ретроспективний теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури, результатів досліджень педагогічної практики дає можливість визначити професіоналізм як інтегроване, динамічне, складне утворення, вважаючи, що це результат інтенсивної довготривалої педагогічної діяльності, і вона, як результат, передбачає високий рівень продуктивності праці. У структурі педагогічного професіоналізму можна виділити три складових компонента: професіоналізм знань,

професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення.

Професіоналізм знань є основою, підґрунтям формування професіоналізму загалом. Важливими особливостями професіоналізму знань є:

комплексність, тобто здатність викладача синтезувати інформацію з різних галузей науки у процесі викладання певного закону, тенденції;

особистісна забарвленість, тобто знання, "пропущені" через власну позицію;

формування знань одночасно на різних рівнях (теоретичному, методичному, технологічному).

Професіоналізм спілкування – це готовність і вміння використовувати системні знання у взаємодії зі студентами. Йдеться про те, що виховують студентів не тільки знання, але й сама особистість викладача. Викладач повинен розуміти, пам'ятати, що ефективність спільної діяльності педагога і студента в будь-яких формах залежить від взаєморозуміння між ними. А "зрозуміти внутрішній світ іншої людини, – як справедливо зауважує Ю. Кулюткін, – це означає зуміти поставити себе на місце іншої людини і бачити оточення немовби очима іншого. Проте взаєморозуміння – це не просто моє розуміння іншого, але й знання того, що інший розуміє мене... І ось що важливо: коли ми говоримо про взаєморозуміння, то передбачаємо, що партнери по спільній діяльності не просто відображають один одного, але й взаємно поділяють точку зору" [18, с. 53]. Іншими словами, взаєморозуміння передбачає єдність вихідних цілей учасників спільної діяльності.

Професійно-педагогічне спілкування – це система прийомів органічної соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, пізнання один одного, організація діяльності і стимулювання діяльності вихованців, організація і корекція взаємин у колективі вихованців, обмін ролями, співпереживання і створення умов для самоствердження особистості вихованця. Педагогічне спілкування – особливий вид творчості.

У професійному спілкуванні викладача можна виділити два взаємопов'язаних компоненти:

По-перше, це загальні принципи (основа) спілкування, що закладаються самим характером суспільного ладу, наслідуванням цінностей минулого, в яких реалізується педагогічна діяльність педагога, єдина мета і задачі навчання і виховання.

По-друге, його індивідуальні принципи (основа) спілкування, громадянська позиція, стиль спілкування – сукупність конкретних прийомів і засобів, які викладач доцільно, залежно від конкретних умов і можливостей навчання і виховання реалізує у своїй діяльності на основі власних знань, професійного досвіду, здібностей і умінь [7].

Щодо професіоналізму самовдосконалення, то слід згадати слова К. Ушинського про "дитячість душі" як основу продуктивної діяльності. "Вічно нестаріюча дитячість душі, – пише він, – є глибинною основою дійсного самовиховання людини" [32, с. 19].

Зауважимо, що самореалізація пов'язана безпосередньо з професійним саморозвитком магістра освіти у процесі професійної діяльності.

Кожен викладач та кожен студент для реалізації себе в сучасному суспільстві як особистості повинні мати сформовану, інформаційну грамотність, інформаційну культуру й інформаційну компетентність, бо саме вони є важливими факторами успішної професійної діяльності та захищеності людини в суспільстві. Тому, під час навчання студентів приділялася значна увага цим факторам.

Інформаційна культура магістра освіти надала можливість самореалізації у процесі творчої інформаційної діяльності через використання інформаційних технологій, частково готувала до самостійного продовження своєї освіти та неперервного професійного саморозвитку.

Інформаційна культура магістра освіти орієнтувалася на цілі набуття досвіду використання інформаційних технологій для підтримки процесу професійного вдосконалення: професійний розвиток, взаємодія з викладачами, використання програмних засобів для вдосконалення професійних навичок, використання засобів дистанційного навчання, використання інформаційних технологій з метою пошуку обробки, зберігання інформації для того, щоб

задовольнити професійні та особисті інтереси, моніторинг процесу навчання тощо.

Таким чином, на нашу думку, інформаційна культура магістра освіти – це система інтеграційних взаємодій між розвитком інформаційної грамотності відповідно до сучасних досягнень науки і техніки, розвитком інформаційного досвіду, де головним критерієм виступає, на основі одержаної інформації, потенціал продукування нової науково корисної інформації, що становить певний рівень інформаційної компетентності фахівця.

Поряд з поняттями інформаційна культура та інформаційна грамотність виділяється поняття інформаційна компетентність.

Інформаційна компетентність магістра освіти є сукупністю знань, навичок та вмінь, що формуються в процесі навчання та самонавчання інформаційним технологіям, а також здатність до виконання педагогічної діяльності за допомогою інформаційних технологій. Відтак, інформаційна компетентність є одним з головних елементів, що впливали на професійну компетентність майбутнього вчителя. На практичних заняттях також обговорювалися проблемні теми.

Інформаційні технології визначаються нами як сукупність різноманітних технологічних інструментів і ресурсів, які використовуються для забезпечення процесу комунікації, створення, розповсюдження, збереження та управління інформацією.

Упровадження нових інформаційних технологій навчання не заперечує традиційних технологій, але проблема інформаційної адаптації магістра освіти в новому інформаційному середовищі змушує переглядати і зміст традиційних технологій, обираючи найбільш ефективні методи і засоби навчання дисциплін психолого-педагогічного профілю.

Використання засобів інформаційних технологій відбувалося як під час аудиторних занять, так і поза ними. Типовими формами роботи були групова (мікрогрупова, макрогрупова) й індивідуальна. Ці форми роботи мали велике значення для формування творчої особистості майбутнього

вчителя. Вони тренували позитивну взаємозалежність та індивідуальну відповідальність. Взаємодія віч-на-віч формувала товариську вправність. Сам процес роботи у групах, парах чи індивідуально був творчо-пошуковим: завдання ставилися перед групою чи окремим студентом й у кожного був стимул відзначитись і зробити свій внесок. Використання групових форм роботи створило умови як для розвитку мислення, так і для самоствердження особистості.

На практичних заняттях, організованих у формі круглого столу, дебатів, диспутів чи конференцій, обговорювались питання, що цікавили студентів (комп'ютерні технології, Інтернет-технології, E-mail-технології і мультимедійні технології навчання у професійному саморозвитку майбутнього магістра освіти).

Використання комп'ютерних технологій під час роботи над мовою, що вивчається, мало значні переваги, адже допомагало дотримуватися ряду психологічних і методичних чинників формування професійної компетентності та компетентності саморозвитку.

Ефективними у професійному саморозвитку магістра освіти стали фахові комп'ютерні програми (електронний конструктор уроку, та ін.).

Як свідчать результати досліджень, реалізація комп'ютерних технологій у професійному саморозвитку майбутнього вчителя відбувалися під час аудиторних та позааудиторних занять й у різних режимах (індивідуальних та групових), хоча перевага студентами було надана позааудиторним заняттям та індивідуальному режиму.

Використання Інтернет-ресурсів у професійному саморозвитку магістрів освіти в більшості випадків відбувалося позааудиторно в груповому та індивідуальному режимах і незначна їх частина проходила під час аудиторних занять в групових та індивідуальному режимах, при наявності доступу до Інтернету.

Упровадження Інтернету у навчальний процес поступово спричинило виникнення абсолютно нового типу текстів – E-mails. Використання електронних дискусій – це прийом спілкування за допомогою інформаційних технологій.

Ефективними виявилися такі види спілкування за допомогою інформаційних технологій, як синхронні та асинхронні.

До синхронних видів електронної комунікації ми відносимо: конференції в режимі on-line, інтернет-конференції та бесіди. До асинхронних – електронну пошту, форуми, письмові обговорення. Оскільки сучасні студенти є користувачами глобальної мережі і різних видів спілкування, то введення їх до засобів і способів навчання є логічним.

Мультимедія-системи мають унікальну можливість надавати величезну кількість корисної і цікавої інформації в максимально зручній і доступній формі. Саме завдяки цьому вони знайшли широке застосування в професійному навчанні, професійній діяльності тощо.

Мультимедійні засоби навчання універсальні, і тому використовувалися нами на різних етапах навчання, як на заняттях, так і в позааудиторній роботі: під час мотивації як постановка проблеми перед вивченням нового матеріалу, поясненні нового матеріалу як ілюстрації, під час закріплення та узагальнення знань, для контролю знань. Сучасну модель навчання складно уявити без використання новітніх технологій, інформаційних засобів навчання та мультимедійних технологій.

Ми вважаємо, що використання розробки мультимедійної презентації під час читання лекції, виступу на конференції дуже зручний прийомом для викладача та студента. Так, електронні презентації в Power Point надали можливість при мінімальній підготовці і незначних витратах часу підготувати наочність до практичного, заняття чи лекції. Заняття та лекції, доповнені Power Point були видовищні та ефективні. А підготовка студентами навчальних проєктів, як домашнього завдання, для подачі нового матеріалу або контролю рівня його засвоєння – це можливість для студентів магістратури проявити свої творчі здібності.

Упровадження мультимедійних технологій у навчальний процес значно підвищує якість презентації навчального матеріалу та ефективність його засвоєння студентами, збагачує зміст дисципліни, підвищує мотивацію до навчання, створює умови для більш тісної співпраці між викладачами і

студентами. Отже, мультимедійні технології навчання стали органічною складовою навчального процесу.

У процесі професійної підготовки майбутніх магістрів освіти засоби інформаційних технологій можуть доповнювати викладача, коли викладач з їх застосуванням виступає як джерело навчальної інформації (яке частково або повністю замінює інформацію від викладача або підручника), наочний посібник (якісно нового рівня з можливостями відеоефектів та телекомунікації), індивідуальний інформаційний простір, тренажер, засіб діагностики, контролю і самоконтролю, засіб для самостійної роботи та неперервного саморозвитку.

Крім цього, інформаційні технології можуть виступати також як робочий інструмент, і як засіб навчання. У функції робочого інструменту навчання нового покоління інформаційні технології постають як засіб підготовки документів, інформації та їх зберігання, моделювання (в тому числі мовленнєвого). Функцію засобу навчання інформаційні технології виконують під час створення програмних продуктів та застосування різних інформаційних середовищ. У цьому випадку саме нові інформаційні технології стають головним засобом доступу до джерел інформації з різних галузей навчання. Формування мотивації до самостійного пошуку, обробки, сприйняття та використання цієї інформації, є одним із найважливіших аспектів сучасного освітнього процесу вищих закладів освіти, що в свою чергу, стимулює студентів, майбутніх магістрів освіти, до професійного саморозвитку.

Комп'ютери, як відомо, використовують сьогодні практично в усіх галузях суспільного життя. Саме з цієї причини і заслуговує уваги проблема підготовки майбутніх фахівців, які б вільно володіли комп'ютерними технологіями і вміли застосовувати їх у своїй професійній діяльності, адже вищі заклади освіти готують випускників ХХ-го століття, в якому відбувається стрімкий розвиток інформаційних технологій. З кожним днем зростають їх можливості, розробляються вдосконалені та нові зразки як програмного, так і технічного забезпечення. Тому й можливості вільного та своєчасного використання цих технологій у навчальному процесі, на нашу думку, є невичерпними. Модель випускника

вищого навчального закладу – це формальне відображення соціального замовлення. Правильне проектування моделі випускника магістратури, майбутнього професіонала – головний складовий компонент успішного розвитку нашого суспільства та інтеграції України у міжнародний простір.

Використання сучасних інформаційних технологій є соціально значущим аспектом у формуванні професійної компетентності майбутнього магістра освіти, оскільки воно обумовлює доступ до світових систем знань і культури країн, мову яких майбутній учитель доноситиме до учнів, трансляцію знань, напрацьованих людством, до кожного користувача єдиного інформаційного простору (тобто забезпечує взаємообмін професійним досвідом), необмеженість свободи творчості, що є запорукою високої професійної кваліфікації вчителя, вільне формування майбутнім магістром освіти свого світогляду, можливість порівняння зі світоглядом інших, розвиток гуманітарної спрямованості навчання, формування у майбутнього магістром освіти якостей і здібностей патріота та інтернаціоналіста, який поважає культуру народів інших країн, толерантно ставиться до її відмінностей від своєї рідної країни, розповсюдження форм домашнього і дистанційного навчання, адаптацію особистості майбутнього вчителя до динамічно мінливих умов економічного функціонування життя в цілому.

Зважаючи на те, що магістр у своїй майбутній професійній діяльності повинен використовувати новітні засоби інформаційних технологій, які щороку поновлюватимуться, важливою ціллю навчання у педагогічному ВНЗ є формування у магістрів освіти навичок самоосвіти, та як найвищого ступеня розвитку особистості – саморозвитку. Ці навички формуються найбільш ефективно у процесі самостійної роботи студента у ВНЗ.

Роль самостійної роботи в навчально-виховному процесі надзвичайно велика і зумовлена тим, що вона дає змогу не тільки засвоїти необхідний об'єм навчального матеріалу, оволодіти відповідними вміннями і навичками, але і вчить самостійно знаходити рішення, глибоко мислити, планувати власну освітню діяльність, тобто здобувати навички, необхідні

для подальшого удосконалення знань у майбутній професійній діяльності.

За цих умов одним із завдань професійної підготовки у ВНЗ стає забезпечення готовності й здатності студентів до самостійної роботи над опануванням свого майбутнього фаху (підтриманням і вдосконаленням рівня досягнутого) у різних ситуаціях автономної освітньої діяльності.

В освітньому просторі України відбулися зміни в організації навчальної діяльності студентів. Оскільки у Міністерстві освіти і науки України дотримуються думки, що велика кількість аудиторних занять – це позбавлення можливості студента підготуватися до самостійності в його подальшій професійній діяльності, а студенти самі прагнуть чинити по-дорослому і приймати власні рішення. У положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах передбачається, що самостійна робота студентів як “основний засіб оволодіння навчальним матеріалом” має становити не менше 1/3 і не більше 2/3 загального обсягу часу, відведеного на вивчення конкретної дисципліни. Співвідношення між аудиторною та позааудиторною роботою змінюється на користь останньої.

Досліджуючи проблему самовдосконалення студентів, М. Чобітько виокремив саморозвиток як компонент технології самостійної роботи студента поряд з самовихованням, самоосвітою та самоактуалізацією, вказуючи, що саморозвиток – це усвідомлена діяльність, спрямована на вдосконалення особистості відповідно до вимог професії.

Найголовніше завдання педагогів – не підкоряти, не деформувати, а вчити особистість саморозвитку, самовдосконаленню, вмінню бути собою, завжди і у всьому робити свій свідомий вибір, прагнути кращого. В цьому аспекті найбільш продуктивною формою саморозвитку є самостійна робота. Самостійна аудиторна робота студентів виконується студентами самостійно, але за завданнями і з консультаціями викладача. Це сприяє формуванню навичок, необхідних для організації самостійної позааудиторної роботи та навчання упродовж всього життя, неперервному професійному саморозвитку.

Самостійна робота магістрів освіти забезпечується всіма навчально-методичними засобами, необхідними для вивчення конкретної навчальної дисципліни чи окремої теми: підручниками, навчальними та методичними посібниками, конспектами лекцій, навчально-лабораторним обладнанням, засобами інформаційних технологій, технікою тощо. Магістрам освіти також рекомендується для самостійного опрацювання відповідна наукова література та періодичні видання.

Викладач визначає обсяг і зміст самостійної роботи, узгоджує її з іншими видами навчальної діяльності, розробляє методичні засоби проведення поточного та підсумкового контролю, аналізує результати самостійної навчальної роботи кожного студента.

Ми поділяємо думку Н. Ягельської і розуміємо самостійну роботу як форму організації та реалізації навчально-пізнавальної діяльності магістрів освіти, яку спрямовує і контролює викладач або сам студент відповідно до програми навчання та індивідуальних потреб на аудиторних заняттях або у позааудиторний час з метою оволодіння професійними знаннями, навичками й уміннями, самовдосконалення та професійного саморозвитку.

Перехід до ефективно реалізації загальнодоступної освіти та особистісно орієнтованого навчання стає можливим не тільки внаслідок того, що модифікуються організаційні форми навчання, але і внаслідок того, що з'явилися і з'являються нові засоби навчання, які засновані на використанні інформаційних технологій.

Як доводить практика, найбільш ефективним шляхом вирішення поставлених завдань є: оснащення навчальних закладів сучасними технічними засобами, створення комп'ютерних навчальних програм, розробка нових технологій навчання, відповідна підготовка педагогічних кадрів.

Спираючись на дослідження застосування засобів інформаційних технологій у навчально-виховному процесі навчання психолого-педагогічних дисциплін, можна розділити на: об'єкт вивчення та засіб забезпечення навчальної діяльності учасників процесу навчання, на етапах набуття нових знань (засвоєння нового), повторення (формування

нових умінь, навичок), закріплення (застосування вмінь, навичок), використання на практиці (узагальнення, систематизація вмінь, навичок; перевірка, визначення рівня навчальних досягнень, корекція знань, умінь, навичок).

З метою впровадження новітніх освітніх технологій навчання прийнято відповідну державну Програму комп'ютеризації навчальних закладів. Це дасть змогу створити матеріальну базу для організації дистанційного навчання, надання консультативної допомоги навчальним закладам, упроваджувати нові навчальні курси відповідно до освітніх потреб.

Використання інформаційних технологій має цілу низку переваг: варіативність застосування на різних етапах навчання, навчальний матеріал краще сприймається і легше запам'ятовується студентами, економне використання навчального часу, індивідуалізація навчання, визначення глибини і послідовності засвоєння, темпу роботи, скорочення видів роботи, що викликають втомлюваність студента, розгалуження послідовності навчання на основі аналізу помилок студента, адаптація існуючих навчальних матеріалів до комп'ютеризованих умов навчання, створення комфортного середовища навчання, впровадження експериментальних досліджень, активізація навчальної діяльності студента, інтенсифікація навчання та підвищення рівня мотивації, формування самооцінки студентів та створення умов для самостійної роботи.

Слід підкреслити величезне значення комп'ютерних технологій у формуванні індивідуального стилю навчання, оскільки рівень підготовки сучасних студентів дуже різний. Інформаційні засоби навчання дають змогу сформуванню позитивну мотивацію до навчання, забезпечити одержання глибоких знань, умінь та навичок за рахунок адаптації завдань до освітніх можливостей студента, навчити його самостійно приймати рішення, визначати необхідний рівень завдань, швидкість засвоєння тієї чи іншої теми.

На відміну від традиційного, навчання на основі комп'ютерних технологій засвідчує, що є багато різних способів навчання. Комп'ютерні технології дозволяють студентам досліджувати та аналізувати швидше, ніж просто

слухати та запам'ятовувати. Вони можуть бути застосовані як додатковий матеріал під час самостійної підготовки та організації занять для створення різних видів вправ з формування певних мовленнєвих умінь, сприятимуть розвитку пізнавальної і дослідницької діяльності студентів, а також забезпечать підтримку інтересу до вивчення мови.

Інтернет, електронна пошта, комп'ютеризоване викладання мов, Інтернет-конференції, соціальні мережі, блоги і таке інше – все це можна і необхідно застосовувати для покращення безперервного процесу професійної підготовки вчителя. Оскільки в мережі міститься різноманітна навчальна інформація, все більше педагогів використовують Інтернет-ресурси для пошуку та отримання інформації, інколи така інформація розглядається як засіб організації навчальної діяльності.

Можливості та ресурси Інтернету можуть використовуватися вчителем з різною метою: введення матеріалів мережі у зміст заняття, самостійного пошуку інформації магістрами освіти в межах роботи над навчальним проектом, самостійного вивчення чи поглиблення знань з іноземної та рідної мови, ліквідації прогалів у знаннях, уміннях і навичках, самостійної підготовки до здачі кваліфікаційного екзамену; систематичного вивчення певного курсу іноземної мови дистанційно, під керівництвом викладача тощо. Крім цього, Інтернет надає необмежені можливості для підготовки майбутніми магістрами освіти доповідей, рефератів і презентацій, а також для проектної роботи.

Інтернет, як новий засіб масової комунікації, спричинив виникнення абсолютно нового типу текстів – E-mails (листи, які надсилаються електронною поштою). Маючи доступ до Інтернету і встановлену програму електронної пошти, можна отримувати і відсилати листи, відповідати на повідомлення, зберігати необхідну інформацію. Використовуючи E-mail учитель може реалізувати диференційований та індивідуальний підходи у навчанні, розсилаючи на електронну адресу кожного студента його персональне домашнє завдання.

Мультимедіа – це спеціальна інтерактивна технологія, що забезпечує за допомогою технічних і програмних засобів роботу з анімованою комп'ютерною графікою і текстом, мовою, високоякісним звуком, нерухомими зображеннями і рухомим та відео. Можливості вільного та своєчасного використання мультимедійних технологій у навчальному процесі, на нашу думку, є невичерпними. Використання розробки мультимедійної презентації під час читання лекції, виступу на конференції є дуже зручним прийомом для викладача та студента.

Основою технології самостійного опанування професії є розвиток здатності у студентів до самостійного керівництва навчальною діяльністю – від постановки цілі та конкретної навчальної задачі до самоконтролю і самооцінки отриманих результатів і способів його досягнення. Шляхом технології самостійного опанування професії є ресурсний ІКТ-центр самопідготовки майбутніх вчителів. Однак, не слід ототожнювати його з бібліотекою та Інтернет. Ціллю створення цього центру є забезпечення можливістю самостійної автономної роботи над удосконаленням рівня власної професійної компетентності.

Робота в такому центрі направлена на розвиток та саморозвиток. Вона основана на вмінні студента самостійно (або за допомогою викладача) оцінити рівень професійної підготовки і свої проблеми, намітити цілі й конкретні навчальні задачі, підібрати необхідні для роботи матеріали, забезпечити самостійну тренувальну роботу, оцінити досягнутий результат і ефективність навчальної діяльності. Студент не тільки підвищує рівень професійної підготовки відповідно до індивідуальних потреб, але, перш за все, засвоює методологію самостійного поповнення професійних знань та вчиться керувати процесом оволодіння, удосконалення знань, умінь та навичок.

У процесі теоретичного дослідження доведено, що ефективність професійного саморозвитку залежить від застосування інформаційних технологій, що тлумачаться нами як, сукупність методів, засобів і прийомів праці, що використовуються для збирання, систематизації, зберігання, подання важливих даних; система сучасних інформаційних

методичних засобів та загальнопедагогічних, психологічних, дидактичних, методичних процедур взаємодії педагогів і магістрів освіти.

Визначено, що роль і місце інформаційних технологій у професійному саморозвитку майбутнього магістра освіти і можливості використання різних технологій: (ІКТ, комп'ютерних, Інтернет, Е-mail, мультимедіа а також можливості використання ресурсного ІКТ-центру самопідготовки майбутніх учителів) надзвичайно великі. Їх використання дає можливість вивчати на якісно новому рівні дисципліни психолого-педагогічного циклу.

Отже, професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення забезпечують розвиток цілісної системи – професіоналізму діяльності магістра освіти. У педагогічній діяльності ці структурні елементи взаємопов'язані і взаємозумовлені. Відсутність одного з них у діяльності викладача вищого навчального закладу свідчить про несформованість педагогічного професіоналізму.

Таким чином, у тлумаченні понять компетенція, компетентність, готовність, майстерність, професіоналізм можна простежити взаємозв'язок, взаємозалежність, поступове нарощування та розширення знань, умінь, навичок, збагачення ерудиції, удосконалення якостей та властивостей особистості.

Завданням вищого навчального закладу у підготовці магістрів освіти є забезпечення готовності до педагогічної діяльності і формування творчого потенціалу для продуктивної педагогічності, зростання майстерності і професіоналізму.

Література

1. Антонова О. Є. Формування у майбутніх учителів базових знань з педагогіки: Дис. .канд. пед. наук.: 13.00.04. – Київ, 1999. – 189 с.

2. Антонюк П. Полікультурне виховання, полікультурна свідомість та відповідальність // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. – К.: Освіта, 2001. – Вип. 24. – С. 29-38.

3. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: Рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. Ред. О.В. Овчарук. - "К.І.С.", 2004. – С. 47-53.

4. Біла книга національної освіти України / За заг. ред. академіка В.Г. Кременя: НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010. – 347 с.

5. Бориско Н.Ф., Ишханян К.Б. Социально-психологические предпосылки формирования лингвосоциокультурной компетенции // Иноземні мови. -1997. – №1. – С. 53-56.

6. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с. іл.

7. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / Вітвицька С.С. – Київ: Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.

8. Данилова И.С. Развитие коммуникативной компетенции в процессе профессиональной педагогической подготовки учителя: Дис. канд. пед. наук; 13.00.01. – ПУМ, 2002. – 225 с.

9. Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія. - Житомир: Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. -192 с.

10. Дичківська І.М., Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

11. Дружилов С. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального развития. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2002. – 242 с.

12. Ермалаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психолог. Журнал. – 2001. – Т. 22. - № 4. – С. 51-59.

13. Занина Л. В. Меньшикова Н. П. Основы педагогического мастерства. – Ростов на Дону: Феникс, 2003. – 288 с.

14. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Труды методологического семинара "Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы". – Москва, 2004. – С. 25-26.

15. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта: Проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вид-во "Віпол", 2000. – С. 11 -57.

16. Игнатенко Н.А. Факторы формирования иноязычной социокультурной компетенции будущего учителя: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – Воронеж, 2000. – 162 с.

17. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Кузьмина Н. В. – М. : Высшая школа, 1990. – 162 с.

18. Кулюткин Ю.М. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – С. 53.
19. Ломакина О.Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя: Дис. канд. пед. наук: 13.00.08. – Волгоград, 1998. – 200 с.
20. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта: монографія / за ред. І.А. Зязюна // Неперервна професійна освіта: Проблеми, помилки, перспективи. – К.: Вид-во "Віпол", 2000. – С. 58-80.
21. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. - "К.І.С.", 2004. – С. 6-16.
22. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: Монографія / Н.Г. Ничкало, І.А. Зязюн, М.П. Лещенко, Т.В. Іванова, О.Л. Панченко, Е.О. Помиткін, М.М. Солдатенко, В.В. Пилипчук, М.К. Козій, О.А. Грищенко, О.М. Семченко, О.С. Падалка, Л.М. Капченко. – К., 2003. – 246 с.
23. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. – "К.І.С.", 2004. – С. 66-72.
24. Пуховська Л.П. Сучасні дослідження в галузі педагогічної освіти у країнах Західної Європи // Неперервна професійна освіта: Проблеми, пошуки, перспективи. – К., 2000. – С. 565-589.
25. Розов М.В. Методологические принципы ценностного прогнозирования образования // Соціально-філософские проблемы образования. – М., 1992. – № 3. – С.18-26.
26. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. Ред. О.В. Овчарук. – "К.І.С.", 2004. – С. 34-47.
27. Сластенин В.О. Профессионально- педагогическая підготовка современного учителя // Педагогіка. — 1991. – № 16. – С. 79-84.
28. В.А. Сластенин. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение. – 159 с.
29. Словник української мови, в 10 томах. – К.: Наукова думка, 1973. – Т. 4. – 1624 с.
30. Сисоєва С.О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти. Неперервна освіта: Проблеми,

пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 249 – 274.

31. Тараненко І. Г. Розвиток життєвої компетентності та соціальної 'інтеграції: Досвід європейських країн // Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство / За ред. І. Єрмакова. - К.: Контекст, 2000. – 175 с.

32. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения Н.И. Пирогова: Собр.соч. в 3т. – М.: 1979. – С.19.

33. Щербаков А.И. Избранные системы психолого-педагогического образования будущего учителя // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 27-29.

34. Longman Dictionary of Contemporary English Harlow : Longman Dictionary, 1995. – 1668 p. - P. 270.

35. Oxford Russian Dictionary / Oxford : Oxford University Press, 1977. – 1340 p.

ПРОФЕСІЙНА СУБ'ЄКТНІСТЬ, СУБ'ЄКТ ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ІНТЕГРАЛЬНИЙ РЕЗУЛЬТАТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРІВ

У сучасних складних умовах функціонування Збройних сил (ЗС) України, а також в умовах АТО на сході України суттєво підвищується роль суб'єктного чинника у військово-професійній діяльності. Від офіцерів очікують активних, самостійних, ініціативних і відповідальних дій, які характеризують їх суб'єктне ставлення до реалізації своїх посадових компетенцій як суб'єктів управління. В умовах АТО від них вимагається своєчасне ухвалення обґрунтованих рішень, оскільки від якості і своєчасності таких рішень залежить життя підлеглих, успіх виконання поставлених завдань. У зв'язку з цим їх військово-професійна діяльність характеризується, з одного боку, надзвичайною насиченістю з нормативною невизначеністю, а з іншого – необхідністю в екстремальних умовах проявляти ініціативність і брати відповідальність за виконання поставлених завдань на себе.

У таких ситуаціях вирішальну роль відіграє інтегральна професійно важлива якість офіцера – професійна суб'єктність, яке ґрунтується на позитивному ставленні та самоставленні до самого себе як до офіцера, до військово-професійної діяльності як до об'єкта впливу, до інших як до соціальних і професійних суб'єктів. Вона формується на етапі отримання військово-професійної освіти, актуалізується та розвивається в процесі реалізації посадових компетенцій у військових підрозділах і частинах, а також на етапах оперативно-тактичної та оперативно-стратегічної видів підготовки.

Проблему суб'єкта і суб'єктності почали досліджувати В.В. Зеньковський, І.А. Сікорський, Г.І. Челпанов, Д.М. Узнадзе, безпосередньо її методологічні основи обґрунтували С.А. Рубінштейн і Б.Г. Анан'єв. Окремі аспекти цієї проблеми були розв'язані П.П. Зинченком, О.В. Запорожцем, Г.С. Костюком, В.А. Роменцом.

Особливо проблема суб'єкта та суб'єктності стала популярною наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. Тут особливо слід підкреслити роль К.О. Абульханової-Славської та А.В.Брушлінського. Серед українських науковців цю проблему досліджують Г.О. Балл, І.Д. Бех, А.М. Бойко, Н.Ю. Волянюк, І.А. Зязюн, О.В. Киричук, С.Д. Максименко, В.І. Осьодло, В.О.Татенко, В.В. Ягупов та ін.

Нині в межах проблеми професійного розвитку людини досліджується професійна суб'єктність різних фахівців, а фахівець сприймається як суб'єкт професійної діяльності. Це роботи російських (О.М. Волкова, Є.О. Клімов, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Ю.П. Поваренков та ін.) та українських (А.Р. Бекірова, М.Й. Боришевський, Н.Ю. Волянюк, Ю.В. Журат, В.Г. Куцов, В.І. Осьодло, С.М. Пеліпчук, В.О.Татенко, В.В. Ягупов та ін.) науковців.

Аналіз результатів досліджень цих та інших науковців дає можливість підкреслити, що нині маються тільки окремі дослідження проблеми суб'єкта й суб'єктності фахівців. Водночас необхідно конкретизувати співвідношення понять «особистість», «суб'єкт» і «суб'єктність» щодо конкретних фахівців, у тому числі й до офіцерів, дати наукове обґрунтування поняття «професійна суб'єктність».

Отже, є всі підстави стверджувати, що суб'єктна проблема сьогодні в психологічній і педагогічній науках є однією з центральних і становиться пріоритетним у дослідженні професійного становлення та розвитку фахівців.

Категорія "суб'єкт" має системну властивість, оскільки вона за своєю суттю інтегральна. Так, на думку А.В. Брушлінського, який активно досліджував проблему суб'єкта в психології, суб'єкт – це всеохоплююче, найбільш широке трактування суті людини, яке дає можливість охопити всі її якості – природні, соціальні, індивідуальні, а ми додаємо і професійні. Основним методологічним принципом суб'єктного підходу є визнання активної ролі особи в реалізації своїх потенційних можливостей у різних сферах – побутовій, соціальній, професійній. Трактування людини як суб'єкта допомагає, на думку А.В.Брушлінського,

цілісно, системно розкрити творчу активність у всіх видах її взаємодії зі світом [2, с. 6-7].

У зв'язку з цим виникає закономірне запитання: кого має у професійному аспекті підготувати система військової освіти: особистість, особистість офіцера, суб'єкта військово-професійної діяльності? Для цього слід розібратися зі змістовним наповненням цих понять. Ці поняття не тотожні, оскільки поняття «особистість» характеризує соціальну сутність людини та її соціалізованість у суспільстві, а поняття «суб'єкт» – діяльність людини (ігрову, навчальну і трудову) та її продуктивність.

Водночас, слід наголосити, що особистість є фундаментом, підвалиною суб'єкта, тобто без особистості немає суб'єкта. Відповідно, суб'єкт діяльності – це сукупність природних (задатки, здібності, потенціали), особистісних (соціальні якості), індивідуальних (притаманні тільки конкретній особі якості, наприклад, музичні здібності) і професійних (професійно важливі якості) якостей, які формують індивідуальний стиль діяльності конкретного фахівця.

Отже, поняття «особистість», «діяльність» і «суб'єкт» взаємопов'язані та взаємозумовлені, оскільки формують нову якість – суб'єкта професійної діяльності, інтегральним проявом якого є професійна суб'єктність. Ми ці поняття розкриваємо згідно з методологічними положеннями системно-діяльнісного (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонт'єв) і суб'єктно-діяльнісного (К.О. Абульханова-Славська, А.В. Брушлінський) підходів.

Згідно з цими підходами, діяльність є загальною універсальною формою взаємодії людини зі світом, як специфічний спосіб організації людської активності. У зв'язку з цим поняття «діяльність» має загальнонауковий статус. Суттєві характеристики діяльності зумовлені свідомістю і особистістю, що формує нову якість – суб'єкта діяльності.

Діяльність і особистість завжди виступають в єдності, оскільки, з одного боку, особистість народжується в діяльності та формується і розвивається в діяльності, а з іншого – у діяльності формується та народжується нова

якість особистості – суб'єкт діяльності. Під діяльністю С.Л. Рубінштейн розумів такий процес, за допомогою якого реалізується те чи інше *ставлення* (виділ. наше) людини до світу, який її оточує, – до інших людей, до завдань, які ставить перед нею життя [3].

Відповідно, система військової освіти має підготувати творчого суб'єкта військово-професійної діяльності, підвалиною якого є особистість офіцера. А яким чином можна досягти такого результату? А для цього необхідно отримати відповідь на наступне проблемне питання: що має бути результатом військово-професійної підготовки офіцера?

У науковій літературі та в державних стандартах вищої освіти маються різні варіанти відповідей: особистість, тобто соціального суб'єкта; офіцера – професійного суб'єкта, сукупність різноманітних компетенцій (інколи навіть незрозумілих не тільки для організаторів освіти, а й для науковців). Тут для пояснення інтегрального результату професійної підготовленості випускника ВВНЗ треба ввести наступне поняття – «суб'єктність» і «професійна суб'єктність», оскільки феномен суб'єктності знаходить своє відображення в контексті специфічної людської форми активності – діяльності.

Суб'єктність є проявом творчої природи особистості в діяльності, оскільки вона регулює форми, види активності в діяльності як її суб'єкт. Суб'єкт – це якісно своєрідний спосіб існування особистості. Сутністю людини як суб'єкта різних видів активності інваріантно є особистість, без якої суб'єкт не має власної субстанціональності, психічної визначеності. У зв'язку з цим особистість є інтегративною основою, на якій «вибудовуються» різні прояви суб'єктності, в тому числі й професійна.

Відповідно, у процесі військово-професійної підготовки офіцера слід збагачувати його соціальну суб'єктність – особистість, формувати та розвивати культуру навчальної діяльності, результатом якого є навчальна суб'єктність офіцера, а інтегральним результатом набуття професійної освіти є формування військово-професійної суб'єктності – професіонала військової справи.

Отже, кінцевим інтегральним результатом набуття військово-професійної освіти є формування військово-професійної суб'єктності офіцера чи формування суб'єкта військово-професійної діяльності.

Тут доречним є думка А.В. Брушлінського про те, що «...суб'єкт – це не психіка людини, а людина, яка володіє психікою... Суб'єкт – це *якісно визначений спосіб самоорганізації...* (виділ. наше)» [3, с. 43], який формується щодо офіцера на етапі отримання ним військово-професійної освіти.

«Психологічна категорія суб'єкт дає можливість знайти у різних особистостей різну міру їх активності, різну міру інтегративності, різну ступінь взаємовизначення, розкрити співвідношення ідеалу розвитку і дійсно досягнутого рівня, можливостей особистості і дійсної міри її активності. Так здійснюється синтез понять суб'єкт, особистість, індивідуальність...» [1, с. 49], – наголошує К.О. Абульханова-Славська.

Сформованість військово-професійної суб'єктності офіцера чи суб'єкта військово-професійної діяльності є «барометром» досягнення головної мети його військово-професійної підготовки – набуття ним військово-професійної компетентності.

Звернемо увагу на такий парадокс – відмінні знання, навички, вміння і навіть здатності випускника не завжди означають становлення суб'єктом військово-професійної діяльності, поняття «відмінник» і «суб'єкт військово-професійної діяльності» не тотожні.

Професійна суб'єктність офіцера, з одного боку, є складним системним психічним явищем, яке об'єднає різні рівні прояву його активності, ініціативності, інтегративності та системності, що актуалізуються в здатності бути суб'єктом чи в системній здатності і готовності ініціювати військово-професійну діяльність, а з іншого – змістовні аспекти її формування, розвитку та прояву визначаються типологією та специфікою професійно зумовлених завдань, які вирішують військові підрозділи та частини, специфічними умовами військового середовища та особливостями службової взаємодії військовослужбовців.

Відповідно, у кожній діяльності, у тому числі й військовій, вона має свою унікальну структуру, яка індивідуалізується в особі кожного конкретного військового фахівця.

Отже, можна зробити такі висновки щодо поняття "професійна суб'єктність офіцера": 1) суб'єктність є однією з центральних характеристик як офіцера, так і його діяльності, оскільки представляє інтегративну професійно важливу якість і характеризує цілісну його активність у військово-професійній діяльності; 2) вона проявляється у військово-професійній діяльності та, відповідно, має професійний характер; 3) в основі її проявів лежать системні позитивні особистісні якості; 4) рівень сформованості/розвиненості професійної суб'єктності офіцера визначається сукупністю різноманітних суб'єктних якостей.

Більш докладно охарактеризуємо останній аспект.

Так, на основі аналізу праць класиків системно-діяльнісного та суб'єктно-діяльнісного підходів, а також з урахуванням специфіки професійної діяльності офіцерів, можна виокремити такі провідні характеристики їх професійної суб'єктності: 1) ціннісна вмотивованість дій, вчинків, поведінки і в цілому діяльності, що демонструє причинну зумовленість діяльності особистості як її суб'єкта; 2) активність, яка відображає здатність особистості, як суб'єкта діяльності, до свідомих цілеспрямованих дій для досягнення її цілей; 3) здатність до рефлексії та найголовніше – до саморефлексії, які дають можливість зрозуміти свої мотиви, поведінку та дії, а також й інших осіб, що сприяє самооцінюванню, самоконтролю, самодетермінації і саморегуляції своїх вчинків, дій і в цілому діяльності; 4) усвідомлена модальність – розуміння особистістю, як суб'єктом діяльності, власних особистісних, професійних і суб'єктних особливостей у порівнянні з іншими особами та фахівцями; 5) варіативність, яка характеризує можливість особистості свідомо самостійно вибирати засоби діяльності залежно від характерної їх модальності, здатність цілеспрямовано детермінувати та

регулювати свою поведінку, спілкування та діяльність залежно від обставин» [4, с. 130-131].

Активність, ціннісно-мотиваційна зумовленість діяльності, здатність рефлексії та саморефлексії складають варіативну складову структуру професійної суб'єктності офіцера, оскільки, з одного боку, вони є динамічними, бо мають властивість до формування, розвитку, вдосконалення, а також і й зруйнування, а з іншого – вони у кожній професії специфічні, неповторні.

Отже, **професійна суб'єктність офіцера ЗС України** – це його інтегральна професійно важлива якість, яка, з одного боку, є системним проявом сформованості військово-професійної компетентності, а з іншого – характеризує його позитивне самоствавлення до самого себе як до офіцера, що, у свою чергу, "запускає" його самодетермінацію, самоорганізацію та саморегуляцію у військово-професійній діяльності, як суб'єкта управління, згідно з зовнішніми (вимоги формалізованих документів, які регламентують військово-професійну діяльність офіцера) та внутрішніми (цінності, особистісні норми, мотиви, суб'єктна позиція, професійні переконання тощо) критеріями її ефективності та доцільності, особливо в таких ситуаціях, коли є певна свобода вибору варіантів дій, а також існує безпосередня відповідальність за результати та наслідки своєї діяльності.

Сутність професійної суб'єктності офіцера проявляється в його становленні суб'єктом військово-професійної діяльності на основі позитивного самоприйняття та самоствавлення до самого себе як військового професіонала, готового та здатного до її самодетермінації та саморегуляції згідно з службовими інструкціями, нормативними вимогами, професійними та особистісними переконаннями, суб'єктною позицією як військового та офіцера. Її можна конкретизувати в таких показниках: 1) це інтегральний результат його професійного самовизначення як військового, як офіцера та як суб'єкта військового управління; 2) це здатність і готовність до військово-професійної діяльності як військового та суб'єкта управління; 3) це його відносна внутрішня «незалежність»

чи автономність у системі ЗС України в процесі реалізації посадових компетенцій як суб'єкта управління; 4) це суб'єктна поведінка та діяльність у процесі реалізації посадових компетенцій як конкретної посадової особи у військових підрозділах і частинах.

Отже, професійна суб'єктність офіцера – це його цілісне психічне утворення, яка має свою структуру, зумовлену як змістом, специфікою та засобами військово-професійної діяльності, так і суб'єктним ставленням, суб'єктною позицією та активністю як суб'єкта управління у ЗС України.

Її структура обов'язково включає мінімум такі елементи:

- ціннісно-мотиваційний (цінності і мотиви військово-професійної діяльності; ставлення до ЗС України, до військово-професійної діяльності, до фаху військового, що формує суб'єктне ставлення до самого себе як до офіцера та суб'єкта управління; суб'єктна позиція тощо);

- рефлексивний (знання, усвідомлення і сприйняття своєї ціннісно-мотиваційної сфери як офіцера та суб'єкта військово-професійної діяльності; сформованість професійної свідомості та самосвідомості тощо);

- поведінково-діяльнісний (наявність військово-професійного досвіду, сформованість практичного мислення, військово-професійної компетентності та культури, які формують характерний для військової сфери тип поведінки та діяльності офіцера);

- праксіологічний (індивідуально-професійний потенціал як військового, офіцера та суб'єкта управління, який сприяє успішній військово-професійній діяльності; суб'єктний і професійний досвід тощо);

- суб'єктні якості (автономність, рефлексивність, цілісність, самоцінність, суб'єктна активність та ін.).

Неповторне поєднання цих елементів формує унікальну структуру професійної суб'єктності кожного офіцера. Основними психологічними механізмами її актуалізації є:

- професійне самовизначення, результатом якої є самоприйняття як військового, офіцера, представника ЗС України;

– суб'єктна позиція як офіцера і суб'єкта військового управління, що відображається в цілях, смислі і результатах військово-професійної діяльності та інтегрально характеризує її цінності, смисл та мотивацію;

– суб'єктне ставлення до самого себе як до військового професіонала та суб'єкта військово-професійної діяльності.

Професійна суб'єктність офіцера має певні **етапи формування, актуалізації, розвитку та розпаду**. Феномен професійної суб'єктності офіцера пов'язаний з етапами професіоналізації – набуття військово-професійної освіти, самоактуалізація і самореалізація у військово-професійній діяльності.

Перший етап – це отримання вищої військово-професійної освіти, на якому відбувається формування професійної суб'єктності офіцера. Важливими передумовами її формування є суб'єктна позиція, суб'єктна поведінка і суб'єктне ставлення до навчальної діяльності на молодших курсах, а на старших курсах – до майбутньої військово-професійної діяльності. Основними проявами навчальної суб'єктності курсантів (слухачів) є: усвідомлення своїх військово-професійних і навчальних потреб; свідоме включення в систему військово-професійної освіти як її суб'єкта; самостійність і автономність у навчальній діяльності; військово-професійна спрямованість пізнавальних дій.

Другий етап розпочинається у військах, у процесі практичної військово-професійної діяльності в військових підрозділах і частинах, який має наступну динаміку: усвідомлення своєї суб'єктності в військово-професійної діяльності та її сприйняття й актуалізація; поступове розширення тих функцій, які реалізуються самостійно та автономно; поступове формування індивідуального стилю військово-професійної діяльності; розширення варіативності дій у процесі вирішення військово-професійних завдань у типових і екстремальних умовах діяльності; зміна характеру структурних і змістових зв'язків між елементами професійної суб'єктності; орієнтування на власний військово-професійний досвід і потенціал у

складних умовах діяльності; підвищення ролі внутрішньо детермінованої та регульованої професійної активності.

Характер і зміст цієї динаміки в кожного офіцера індивідуальні та неповторні, які в свою чергу визначають типологію професійної суб'єктності офіцера – активно-творчий, самодостатній і виконавчий.

Найголовніше те, що офіцер як суб'єкт військово-професійної діяльності у повному обсязі володіє структурою діяльності, в якій бере участь, починаючи від усвідомлення її мотивів і мети до отримання результату, а також здатний його оцінити, рефлексувати і відкоригувати.

Показники професійної суб'єктності офіцера у військово-професійній діяльності: усвідомлення необхідності військово-професійного зростання, професійного вдосконалення для професійної самоактуалізації у військово-професійній діяльності; усвідомлення необхідності післядипломної військово-професійної освіти як одного важливих напрямів подолання професійних і вікових криз; здатність обрати організаційну форму військово-професійної освіти; здатність самостійно формувати свої військово-професійні потреби та свідомо шукати способи їх задоволення; свідоме прийняття тієї чи іншої суб'єктної позиції в навчально-виховному процесі ВВНЗ, а також у військових підрозділах і частинах як суб'єкт військового управління; здатність до мотиваційної, інтелектуальної, діяльнісної та емоційно-вольової самоорганізації та саморегуляції своєї поведінки та діяльності в військовому середовищі.

Відтак, основними проявами суб'єкта військово-професійної діяльності є автономність, відповідальність, рефлексивність, цілісність, креативність, самоцінність, суб'єктна активність, що характеризується усвідомленістю, мимовільністю, вибірковістю, адекватністю, продуктивністю, своєчасністю, інтра- і інтеріндивідною спрямованістю, включеністю і суб'єктною зумовленістю поведінки, спілкування і головне – військово-професійної діяльності.

Висновки.

1. Проблема суб'єкта і професійної суб'єктності офіцера є актуальною міждисциплінарною науковою проблемою, яка потребує комплексних міждисциплінарних досліджень, насамперед на стику філософських, психологічних і педагогічних наук.

2. Безумовно, результатом військово-професійної підготовки офіцера у ВВНЗ є формування і розвиток його військово-професійної суб'єктності як суб'єкта військово-професійної діяльності.

3. Офіцер, як суб'єкт пізнання і перетворення військово-професійної дійсності, має особливу інтегральну професійно важливу якість – професійну суб'єктність, яка є підґрунтям його самодетермінації, самоорганізації та самоуправління у військово-професійній діяльності.

4. Основними суб'єктними якостями офіцерів є активність, самостійність, рефлексивність, автономність та ін.

Перспективні напрями досліджень: обґрунтування основних етапів формування і розвитку професійної суб'єктності офіцерів.

Література

1. Абульханова К.О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології / К.О. Абульханова-Славська // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка. К. : Либідь, 2006. – С. 37-51.

2. Брушлинский А.В. Психология субъекта: Некоторые итоги и перспективы / А.В. Брушлинский // Известия Российской академии образования. – М., 1999. – С. 30-41.

3. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во Академии наук СССР, 1957. – 327 с.

4. Ягупов В.В. Профессиональная субъектность офицеров Министерства чрезвычайных ситуаций Украины / В.В. Ягупов, Н.А. Крышталь, В.Н. Король // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. – [Серія: педагогічні і психологічні науки / гол. ред. Потапчук Є.М.]. – Хмельницький: Вид-во НАДПС ім. Б. Хмельницького, 2012. – № 64. – С. 129-133.

УПРОВАДЖЕННЯ АНДРАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ ПРИ ЗДОБУТТІ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах політичного й економічного реформування держави, викликаного інтеграційними та глобалізаційними процесами, особливі вимоги висуваються до фахівця, ґрунтовності його підготовки, вміння адаптуватися та ефективно працювати в умовах конкуренції – необхідної ознаки ринкової економіки. Одним із пріоритетних завдань вищої школи в сучасних умовах є забезпечення потреб держави у висококваліфікованих кадрах, активний пошук шляхів удосконалення підготовки фахівців, про що зазначено в законах України "Про вищу освіту", "Про освіту", "Концепції гуманітарної освіти України", "Концепції неперервного підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів", інших нормативних документах.

Зазначене вимагає забезпечення навчання впродовж усього життя, що визначає післядипломну освіту як складову системи неперервної освіти. Про законодавче оформлення місця і значення другої вищої освіти як перепідготовки йдеться у статті 10 Закону України "Про вищу освіту", де вона тлумачиться як отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду. На державному рівні визначено, що післядипломна освіта створює умови для задоволення різноманітних освітніх і професійних потреб особи, а також соціальних запитів щодо подолання розриву між набутим у навчальному закладі рівнем професійної підготовки та сучасними вимогами. Зазначене потребує поглиблення, розширення й оновлення професійних компетенцій на основі впровадження інноваційних технологій навчання дорослих.

Проблеми навчання дорослих людей з вищою освітою, здобуття ними другої спеціальності тривалий час не

привертали особливої уваги науковців. Більшість досліджень у галузі освіти вирішували дидактичні проблеми шляхом пристосування теорії навчання дітей до навчання і здобуття освіти дорослою людиною, але ці підходи не завжди є адекватними до сучасних потреб. Нині вдосконалення професійної компетентності людини з вищою освітою шляхом набуття іншої спеціальності відбувається з урахуванням життєвого, професійного та соціального досвіду, сформованої мотивації, а також таких утруднень, як брак часу, інформації про можливість навчання, відсутність інтересу чи довіри, невпевненості у своїх можливостях тощо.

Наприкінці ХХ століття спостерігається активізація наукових досліджень, присвячених вивченню конкретних проблем навчання дорослих, а саме: історії становлення, інтеграційним процесам та неперервності професійної освіти дорослих (В. Андрущенко, С. Вершловський, Б. Вульфсон, Б. Гершунський, Т. Десятов, І. Зязюн, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, Л. Сігаєва, Л. Пуховська та ін.); мотивації навчальної діяльності дорослих (Р. Дж. Владовский, А. Маркова, Дж. В. Нолл, А. Орлов, Л. Фрідман та ін.); індивідуалізації навчання дорослих (С. Брукфілд, М. Ноулз, Д. Савичевич та ін.); особливостям навчальної діяльності дорослих (Л. Анциферова, Г. Балл, Ю. Кулюткін, М. Ноулз, Р. Роджерс, К. Хоул та ін.); методологічним засадам андрагогіки (К. Гріффін, С. Змейов, Г. Куйперс, Л. Лєсохіна, І. Лордж, Ф. Рейс та ін.); особливостям викладання в процесі навчання дорослих (О. Бурєнкова, Е. Джонс, В. Дьяченко, О. Леонт'єв, Н. Лем та ін.); підготовці викладачів до навчання дорослих (Л. Алексєєва, Н. Гайдук, С. Грабовський, Дж. Лінч).

Дослідженням проблем післядипломної освіти, зокрема педагогічної, присвячено багато робіт українських науковців, а саме: загальнопедагогічним аспектам функціонування післядипломної педагогічної освіти (Л. Ващенко, Б. Дьяченко, Л. Кравченко, А. Кузьмінський, О. Козлова, М. Лапенюк та ін.); проблемам реформування та розвитку післядипломної педагогічної освіти (М. Дробоход, А. Нікуліна, В. Олійник та ін.); дидактичним аспектам

післядипломної педагогічної освіти (Н. Балик, В. Буренко, А. Зубко та ін.); розвитку та вдосконаленню особистісних якостей педагогічних працівників у системі післядипломної освіти (В. Арешонков, Г. Балл, С. Болсун, В. Вітюк, В. Семиченко та ін.); шляхам формування професійної педагогічної майстерності (М. Васильєва, Н. Волкова, М. Гриньова, І. Зязюн, Н. Ничкало та ін.).

Аналіз наукових досліджень та стану професійної підготовки фахівців в умовах другої вищої освіти в Україні засвідчив суперечність між наявною системою навчання дорослих і необхідністю впровадження в навчальний процес сучасних андрагогічних технологій.

Отже, актуальність дослідження детермінована: сучасними завданнями реформування вищої освіти в Україні; необхідністю вдосконалення професійної підготовки фахівців в умовах другої вищої освіти; потребою в її теоретичному обґрунтуванні та методичному забезпеченні; необхідністю врахування в навчальному процесі життєвого та професійного досвіду дорослих студентів.

У науковому аспекті термін *"педагогічна технологія"* розглядається на *загальнопедагогічному, предметно-методичному та локальному* рівнях. На *загальнопедагогічному* рівні технологія характеризує цілісний освітній процес у регіоні чи навчальному закладі; освітня технологія на *предметно-методичному* рівні використовується у значенні певної методики, як сукупність методів та засобів для реалізації певної мети навчання чи виховання в рамках одного предмету, класу, групи. На *локальному* рівні впроваджуються технології окремих складових навчально-виховного процесу (окремих видів діяльності – засвоєння нових знань, формування вмінь, розвиток особистісних та професійних якостей, контроль і корекція тощо).

Будемо також послуговуватися поглядами науковців [1; 2], які вважають, що різні підходи до тлумачення терміну *"педагогічна технологія"* обумовлюються використанням даної дефініції у трьох аспектах:

- 1) загальнопедагогічному науковому (як синонім до

підвищення ефективності педагогічної системи);

2) предметному або процесуально-описовому (опис, проект, алгоритм, сукупність цілей, оригінальних, новаторських способів, методів, прийомів і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів);

3) модульному чи процесуально-дійовому (удосконалення технології окремих елементів педагогічного процесу, видів діяльності).

Отже, *технологія навчання* – це науково обґрунтована організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у структурі певної педагогічної системи. Вона визначає спосіб реалізації змісту освіти, який передбачений навчальними програмами, системою форм, методів та засобів навчання з позицій ефективного забезпечення діагностичних цілей. Зміст навчання при цьому виступає не стільки у вигляді складу навчальної інформації, комплексу навчальних задач, завдань і вправ, скільки – цілісної структури, яка визначає характер формування професійних і навчальних умінь і навичок, накопичення досвіду професійної діяльності. Технологія навчання потребує використання таких дидактичних підходів, які перетворюють навчання в організований процес із гарантованим результатом.

Технології навчання дорослих передбачають вибір способів реалізації змісту освіти дорослих, оптимальні й ефективні для віку та фізичного стану дорослої людини, що визначаються взаємодією змістової, процесуальної, мотиваційної, організаційної складової, сприяє диференціації та індивідуалізації освітніх програм на основі врахування набутих раніше знань і професійного досвіду людини, активізації діяльності, забезпечує розкриття потенціальних можливостей, вироблення практичних навичок для розв'язання конкретних задач, оцінювання ступеня засвоєння матеріалу тощо.

Г. Селевко визначає педагогічну (освітню) технологію як систему функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, що побудована на науковій основі, запрограмована за часом і простором, призводить до досягнення визначених результатів [3, с. 4].

На думку М. Кларіна, технологія навчання дорослих – це сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методичних засобів, які використовуються для досягнення поставлених цілей [4, с. 65].

Технологія навчання дорослих, за визначенням Т. Василькової, є системою форм, методів і засобів, які реалізують зміст навчання та спрямовуються на досягнення діагностично заданої мети, зорієнтованої на можливості дорослих учнів щодо організації своїх занять [5].

Ураховуючи специфічну позицію дорослого у навчанні, технологія навчання дорослих має ґрунтуватися на методологічних принципах гуманістичної, особистісно орієнтованої парадигми освіти та базуватися на андрагогічних принципах. Зазначене вимагає: враховування суб'єктивного досвіду дорослого, зокрема і у попередньому навчанні; спрямування дорослого на самостійний пошук нових знань – освітній процес має забезпечувати побудову, реалізацію та рефлексію учіння як суб'єктної діяльності.

В. Безпалько окреслив вимоги до технологій навчання в освіті дорослих, яких будемо дотримуватися і ми в межах нашого дослідження, а саме:

– концептуальність – кожна технологія навчання має ґрунтуватися на відповідній науковій концепції, що передбачає філософське, психологічне, дидактичне обґрунтування освітніх цілей;

– системність – педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи (логіку процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність);

– керованість, яка дає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання методами та засобами для корекції результатів навчання;

– гнучкість – варіативність у змістовому та процесуальному компонентах технології з урахуванням вимог педагогічної дійсності;

– динамічність – можливість розвитку або перетворення технології у мінливих освітніх умовах;

– ефективність, що визначається гарантуванням досягнення запланованого результату навчання, сприяти досягненню оптимального варіанту з найменшими витратами;

– відтворювальність – передбачає можливість застосування педагогічної технології в різних освітніх установах, іншими суб'єктами навчання [6].

С. Змейов зазначає, що структура технології навчання являє собою систему певних операцій, технічних дій і функцій суб'єктів навчання, згрупованих за основними етапами процесу навчання, складається з концептуального, змістового, процесуального та професійного компонентів [7]. Концептуальний компонент відображає особливості проектування та впровадження педагогічної технології. Змістовий охоплює загальну мету та конкретні цілі, зміст навчального матеріалу, форми та методи навчання, виховання та розвитку дорослих учнів. Процесуальний компонент відображає форми й методи діяльності андрагога та психолого-андрагогічну діагностику педагогічного процесу.

Освітня технологія має характеризуватися всіма ознаками системи: логіка процесу, взаємний зв'язок усіх складових, цілісність. Їй властиві: керованість, цілеспрямованість, планування, поетапна діагностика, варіювання засобів і методів, корекція результатів.

У нашому дослідженні будемо також послуговуватися науковими міркуваннями М. Ноулза, який у проектуванні та впровадженні технологій навчання дорослих виділив складові проектування навчального процесу для дорослих, а саме: підготовка дорослих учнів до засвоєння навчальної програми, їх залучення до спільного планування, діагностики навчальних потреб, формулювання навчальних цілей, а також створення сприятливих умов для навчання, надання допомоги у виконанні навчального плану, залучення дорослих учнів до оцінювання навчання [8].

В андрагогічній технології професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти запровадження циклу навчання Д. Колба є доцільним, тому що дорослі студенти

вже мають певний життєвий та професійний досвід. Він є основою для спостережень та рефлексії, які складають другу фазу навчання. Спостереження слугують підґрунтям для формування абстрактних явлень та понять (третя фаза), які розглядаються як гіпотези та підлягають перевірці у різних ситуаціях, включаючи реальні (четверта фаза – активне експериментування).

Кожна фаза циклу навчання передбачає певні якості, здібності та вміння з боку тих, хто навчається:

- фаза конкретного досвіду – здатність до високої чутливості у сприйнятті нового досвіду;
- фаза рефлексивного спостереження – здатність до рефлексії над досвідом, його інтерпретації з різних точок зору, підходів;
- фаза абстрактної концептуалізації – спроможність до цілісного розуміння-охоплення, визначення понять і уявлень, які вибудовують дані спостережень у послідовну, логічну теорію;
- фаза активного експериментування – здатність застосовувати свої теоретичні уявлення для прийняття рішень, вирішення проблем, що приводить до надбання нового досвіду.

Означений підхід може бути застосований як для навчання студентів, так і викладачів. Близьким до нього є підхід Д. Боурда, Р. Кеога, Д. Уокера, який було розроблено для практики навчання дорослих. Дослідники визначили фази навчального процесу на основі рефлексивного життєвого досвіду того, хто навчається:

- звернення до досвіду (на цій фазі викладач допомагає тим, хто навчається, об'єктивно фіксувати те, що відбувається, без аналізу чи інтерпретації);
- звернення до почуттів та переживань, що супроводжують даний фрагмент життєвого досвіду, їх оглядова констатація;
- повторне звернення до життєвого досвіду, його переосмислення.

К. Фопель розробив модель "динамічного навчання дорослих", яка враховує таку психологічну особливість дорослого як прагнення відчуття комфорту. У групі

дорослих студентів викладач повинен створити ситуацію розслабленої уваги – стану психіки, що сприяє оптимальній діяльності мозку, та створити середовище для досягнення такого стану. Проте, перед студентами потрібно ставити не занадто легкі завдання, щоб вони вийшли із зони комфорту, але в той же час, щоб вони мали впевненість в тому, що зможуть виконати завдання. Для цього студентів необхідно вмотивувати, на основі встановлення зв'язок між завданням та їх життєвим досвідом [9].

Російською дослідницею освіти дорослих І. Меркуліною подано таку класифікацію технологій навчання дорослих:

- структурно-логічні (задані) технології навчання, що являють собою поетапну організацію постановки завдань навчання, вибору способу їх вирішення, діагностики та оціни отриманих результатів;

- комп'ютерні технології пов'язані із застосуванням інформаційних, тренінгових, контролюючих і розвивальних навчальних програм;

- тренінгові технології пов'язані з відпрацюванням певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань у ході навчання (тести і практичні вправи);

- дистанційні навчальні технології, спрямовані на підвищення ефективності взаємодії викладача та студента завдяки електронній пошті, он-лайн спілкування [10, с. 34].

Андрагогічну технологію професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти було розроблено на основі андрагогічної моделі, що передбачає реалізацію *андрагогічних принципів*:

- контекстності – навчання зорієнтовано на досягнення важливих для студентів цілей, що передбачає врахування професійної, соціальної та побутової діяльності студентів;

- використання – життєвого та професійного досвіду дорослого студента;

- системності – дотримання цілей, змісту, форм та методів упровадження технології;

- диференціації та індивідуалізації навчання – створення індивідуальної освітньої траєкторії студента;

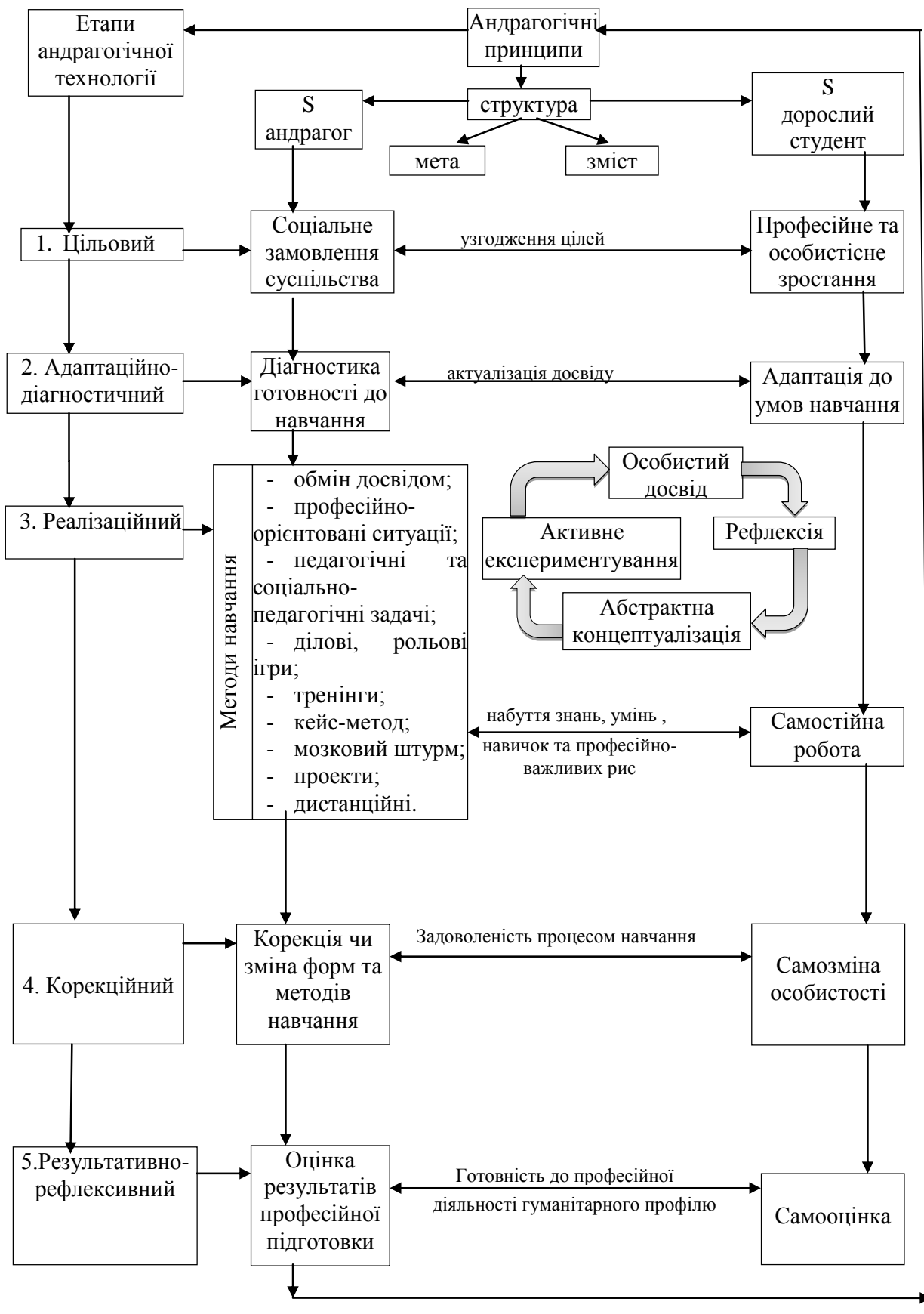


Рис. 4.11. Андрагогічна технологія професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти

- актуалізації результатів навчання – можливість невідкладного застосування отриманих знань та умінь у професійній діяльності;
- елективності – обрання дорослим студентом найбільш прийнятних для нього форм та методів навчання, способів самостійної роботи, консультацій з викладачем, термінів виконання різних видів завдань;
- спрямованості та подальший саморозвиток освітніх потреб.

Алгоритм впровадження андрагогічної технології у професійну підготовку майбутніх фахівців системі другої вищої освіти містить такі компоненти: *цільовий, адаптаційно-діагностичний, реалізаційний, корекційний та оціночно-рефлексивний*. (див. рис. 1).

Велика увага приділяється технології постановки навчальних цілей, які з одного боку реалізують соціальне замовлення суспільства, з іншого – цілі особистісно-професійного зростання майбутніх учителів.

Цільовий компонент упровадження технології полягає у розвитку «сутнісних сил» особистості, становлення його творчої активності і самостійності, прояв прагнення до самовдосконалення і саморозвитку, шляхом залучення до професійно-педагогічної діяльності, рефлексії і до пошуку сенсу своєї діяльності.

Спираючись на здобутки світового досвіду (Б. Блум, П. Крейтсберг, Д. Кретвол, Ф. Янушевич) та досягнення вітчизняних вчених та науковців близького зарубіжжя (С. Гончаренко, С. Сисоєва, П. Симоненко, А. Алексюк А. Борисова, Д. Чернілевський та ін.) нами було сконструйовано таксономію цілей у пізнавальній та емоційно-ціннісній сфері.

До *пізнавальної сфери* відносимо цілі оволодіння студентами теоретичними засадами освітнього процесу, побудованого на цілях і цінностях особистісного розвитку; професійними знаннями, що передбачають не тільки їх відтворення, інтерпретацію, аналіз, конструювання, узагальнення, оцінку знань, але й формування професійних умінь та навичок, розвитку творчого мислення.

До *емоційно-ціннісної* сфери відносимо цілі формування у майбутніх фахівців гуманітарного профілю емоційно-особистісного ставлення до педагогічної, соціально-педагогічної професії та професії психолога, до теорії та передового досвіду. Процес цілепокладання передбачає поступовий розвиток у студентів поглядів, особистісної позиції, усвідомлених переконань, методологічного підґрунтя гуманістично зорієнтованої філософії виховання, освіти, системи ціннісних орієнтацій, особистісних якостей. Цільові орієнтири мають сприяти формуванню у студентів інтересів і готовності до професії гуманітарного профілю, педагогічних здібностей, розвитку почуттєвої сфери майбутніх педагогів.

Емоційна сфера мають велике значення і для розвитку індивідуальності майбутніх фахівців гуманітарного профілю. Тільки шляхом частого звертання до емоційної сфери майбутні фахівці поступово набувають емоційної зрілості подібно тому, як постійно зростає зрілість інтелектуальна й фізична і, водночас, відбувається вироблення вміння об'єктивно оцінювати пізнавальні процеси. Відзначимо, що в емоційній сфері при виділенні проміжних етапів, які приводять до результату, зустрічається ще багато труднощів, насамперед, в силу множини дій дивергентного характеру. Науковці виділяють в емоційній сфері особистості майбутнього педагога два рівня: 1 – рівень готовності і прийняття цінностей педагогічної професії; 2 – рівень інтерналізації, як процес поступового визнання норм, цінностей, що вміщує оцінку, організацію і закріплення системи цінностей, розвиток особистісних якостей.

Адаптаційно-діагностичний етап упровадження андрагогічної технології професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю передбачає: з'ясування індивідуальних параметрів навчання конкретного студента шляхом створення деякої ідеальної моделі компетентності, до якої має прагнути студент; виявлення рівня попередньої підготовки, його професійного та соціального досвіду, психологічних особливостей тощо. Проте андрагогічна діагностика відбувається вже на адаптаційному етапі

навчання студентів у системі другої вищої освіти. На цьому етапі відбувається актуалізація особистісних ресурсів, творчого потенціалу майбутнього педагога, подолання стереотипів і комплексів, пов'язаних з власною контекстно-педагогічною діяльністю. Визначаються наступні завдання:

- майбутні педагоги мають усвідомити сутність суспільних цілей, задач і трансформування їх у загальні педагогічні цілі, завдання;
- сприяти осмисленню студентами значущості педагогічної діяльності;
- створити умови для реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин як між студентами, так і між викладачем і студентами;
- сприяти розвитку рефлексії, як основного механізму осмислення власного досвіду і визначення завдань саморозвитку.

У вітчизняній психології процес професійної переорієнтації визначається у контексті особистісного і професійного розвитку людини. Акцентується увага на таких аспектах цієї проблеми як взаємозв'язок вибору професії і формування професійної спрямованості особистості, актуальність професійного вибору протягом життєвого шляху людини, готовність особистості до повторного вибору професії [11; 12].

Вибір нової професії дорослою людиною здійснюється з урахуванням того, що вона вже має спеціальність, сформовані професійно важливі якості, вироблені і закріплені способи успішного виконання професійних обов'язків, тобто певні, сформовані у попередній діяльності, суб'єктні якості. Доросла людина може сприймати ситуацію професійної переорієнтації як кризову у своєму професійному становленні і житті, чи таку, що відкриває нові життєві перспективи [13].

Зауважимо, що навчальна діяльність складає лише один аспект життя дорослого студента. У період здобуття вищої освіти молода людина зустрічається з багатьма проблемами, пов'язаними з початком дорослого життя: нове середовище ровесників і дорослих, перегляд уявлень про себе, необхідність заробітку, можливий переїзд до іншого

міста тощо. Їх постійне вирішення цих проблем потребує внутрішньої самоорганізації, вміння розподілити час і сили в навчальному режимі, стимулює роботу щодо виявлення та усвідомлення життєвих цінностей, уточнення перспективних планів. Необхідною умовою ефективності навчальної роботи студента є успішне подолання процесу адаптації [14, с. 315].

Ефективність процесу навчання дорослої людини в системі другої вищої освіти значною мірою залежить від позитивної мотивації до пізнавальної діяльності, адаптації до умов ВНЗ, тобто від готовності до професійної перепідготовки. Водночас, багато дорослих студентів починають навчання, коли така готовність ще не сформована. Тому необхідно з'ясувати особливості адаптації дорослих студентів до навчання в умовах здобуття другої вищої освіти, виділити умови покращення адаптаційного процесу дорослих студентів.

Нині вдосконалення професійної компетентності людини з вищою освітою шляхом набуття іншої спеціальності відбувається з урахуванням того, що доросла людина відчуває себе самостійною, має певний життєвий, професійний та соціальний досвід, має чітко сформовану мотивацію щодо навчальної діяльності. Доросла аудиторія досить уважно ставиться до необхідності вивчення певної дисципліни, розділу, теми, виявляє розуміння важливості засвоєння певного матеріалу.

У той же час у рамках педагогічної моделі готовність до навчання визначається більше зовнішніми чинниками, соціальним спонуканням. Тому андрагогічна модель готовності до навчання ґрунтується на потребі дорослих навчатися для вирішення важливих особистісних проблем.

Звернемося до поглядів В. Семиченко, яка запропонувала концепцію системного розгляду процесу адаптації, в основу якої покладено ідею щодо залежності ефективності процесу адаптації людини від інтеграційних тенденцій особистості. Таким чином, загальний процес адаптації – це складне явище, яке має певну структуру, складається з багатьох відносно незалежних процесів. Кожен з них обслуговує певну систему відносин, які

виникають у людини з відповідною системою, і в сукупності з ними та відповідними зв'язками складає певний структурний компонент [15, с. 175].

Погоджуємося з думкою науковця, що кожен структурний компонент процесу адаптації є в свою чергу, системою, яка включає:

а) об'єктивне явище та його умови (так звані, зовнішні умови);

б) відносини, що виникають у людини, яка адаптується з відповідним явищем (ставлення, відносини, зв'язки);

в) індивідуальні особливості самої людини, що відповідають чи не відповідають вимогам (внутрішні умови або власні ресурси людини).

На основі аналізу процесу адаптації студентів до умов другої вищої освіти як системи, що складається з енергетичної, середовищної, діяльнісної, соціальної та особистісної підсистем, можна зазначити, що енергетична підсистема відображає ресурсні можливості організму, їх спроможність забезпечити функціонування його основних систем в умовах підвищення енерговитрат під час навчання, самостійної роботи, складання заліків та екзаменів. На рівні цієї підсистеми адаптація відбувається переважно шляхом пристосування. У цілому, йдеться про той фізіологічний механізм, який забезпечує пристосування людини як біологічної істоти до ускладнених умов діяльності. Унаслідок необхідності подолання недосконалих механізмів і не відпрацьованості нових значно збільшуються енерговитрати. Психологічними еквівалентами, що відображають тенденції адаптування на цьому рівні, можуть бути самооцінка співвідношення самопочуття, активності та настрою, стан нервово-психічного напруження та ін. Основними факторами адаптації в цій підсистемі є загальний стан здоров'я і тип організації нервової діяльності, санітарно-гігієнічні умови навчання, організація побуту, харчування та відпочинку студентів.

Підсистема середовища відображає відносини людини та тих зовнішніх умов, що її оточують. Зміна умов може бути повною або частковою. Наприклад, у студента, який із

сільської місцевості приїхав навчатися в місто, проживає в гуртожитку або на квартирі, зміни середовища є значущими. Ураховуючи те, що навчання в системі другої вищої освіти здебільшого відбувається в заочній формі, то іногородні студенти знімають житло тільки на час сесій. Тобто зміни умов їх життя є частковими. У той же час вони переживають за сім'ю, яку залишили на час навчання, їм потрібно адаптуватися до розкладу занять, вимог викладачів. Зазначимо, що у студентів, які проживають у цьому ж місті, значущими є зміни лише щодо умов навчання.

Діяльнісна підсистема відображає здатність людини виконувати дії, що складають зміст відповідної діяльності. Якщо для молодих студентів-першокурсників навчання у ВНЗ, певною мірою, продовжує навчання в школі (змінюються форми та методи навчання), то для дорослого студента відбувається повторне включення у навчальну діяльність.

Наявний життєвий, професійний та попередній досвід навчання у ВНЗ сприяють кращій адаптації дорослого студента до навчальної діяльності. Основними критеріями діяльнісної адаптації є виконання студентами правил і вимог навчального процесу, адекватне сприйняття його характеру, змісту, умов і організації, розвинені навички самостійної роботи в навчальній і науковій сферах, реалізація завдань самоосвіти, уміння застосовувати знання на практиці.

Соціальна підсистема адаптації до умов навчання в системі другої вищої освіти відображає входження людини в нове соціальне середовище – студентську групу. Соціальний аспект адаптації характеризується ступенем прийняття людиною групових норм та правил життя, а також ступенем прийняття цієї людини групою. Показниками, що відображають тенденції соціальної адаптації, є задоволення людини групою, до складу якої вона входить, співпадання індивідуальних і соціальних цінностей тощо. Критеріями успішної соціальної адаптації студента в групі є задоволеність своїм статусом, усвідомлення себе її членом, налагодження конструктивних

взаємин з однокласниками, розвинуті комунікативні здібності.

Особистісна підсистема відображає той загальний результат адаптації, коли людина відчуває психологічний комфорт у процесі життєдіяльності, приймає її як конструктивно значущу, що відкриває подальші перспективи розвитку.

Такий стан є результатом взаємодії людини з відповідним середовищем, яка безпосередньо пов'язана з визнанням активної ролі особистості в процесі адаптації. Критеріями особистісної адаптації є спрямованість особистості на здобуття другої вищої освіти, розвиток її соціальної, професійної компетентності, самоактуалізація загалом.

На цьому етапі проводилася діагностика рівня розвитку особистості майбутнього фахівця, його готовності до особистісної взаємодії з учнями, батьками, клієнтами, що здійснювалася за допомогою відповідних методів дослідження: спостереження, інтерв'ю, анкетування, тестування, рейтингу. Таким чином вирішуються завдання діагностичного характеру.

Окрім того, для більш глибокого вирішення цих завдань розроблена система вправ, що припускає індивідуально-особистісний підхід: складання характеристик особистостей різного типу за різними педагогічними творами тощо.

На основі діагностики виділені практичні задачі, що передбачають складання перспективної програми індивідуального розвитку майбутнього педагога, психолога та соціального педагога, моделюються можливі варіанти самовиховної діяльності, а також форми, методи, засоби педагогічної взаємодії із суб'єктами педагогічного процесу, проектується власна квазіпрофесійна діяльність на певний період.

Реалізаційний етап технології передбачає включення таких складників, як аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий, які відповідають компонентам творчої особистості фахівця гуманітарного профілю.

Аксіологічний компонент має на меті залучення студентів – майбутніх педагогів до загальнолюдської і

національної духовної скарбниці та емоційного досвіду і цінностей, закладених у положеннях філософії освіти та виховання, педагогічній класичній спадщині, надання допомоги у виборі особистісно значущих ціннісних орієнтацій.

Результатом реалізації аксіологічного компоненту технології стає:

- орієнтація студентів на загальнолюдські, національні духовні та особистісні цінності як стійка внутрішня детермінанта поведінки не залежно від зовнішньої дії;
- усвідомлення загальнолюдських і духовних цінностей на особистісному рівні;
- усвідомлення себе як носія культури;
- усвідомлення цінності особистості іншої людини, необхідності виявлення і розвитку всіх її сутнісних сил, необхідності спонукання його до самовиховання, до того, щоб стати творцем самого себе і своїх обставин, і як результат – усвідомлення кожним суб'єктом власної індивідуальності і неповторності.

Когнітивний компонент технології збагачує аксіологічний та емоційно-асоціативний компоненти особистості майбутнього фахівця, а також сприяє оволодінню студентами науковими знаннями

Діяльнісно-творча складова особистісної сфери забезпечує мотиваційний і діяльнісний компонент, сприяє формуванню і розвитку у студентів різноманітних способів професійної і практичної діяльності, розвитку особистісних якостей та творчих здібностей, необхідних для самореалізації особистості в пізнанні, праці, науково-дослідницьких видів діяльності.

Результатом реалізаційного компоненту андрагогічної технології став:

- стійкий характер пізнавальних мотивів і активність у професійно-педагогічній та пізнавальній діяльності, що виявляється у поєднанні з ініціативністю, самостійністю, творчістю;
- актуалізація професійних умінь у творчій діяльності;
- вияв емоційно-позитивного відношення до професійної діяльності і включення її в практичну роботу;

- розвинені особистісні цінності та якості;
- стійкий інтерес до діяльності вчителя, психолога та соціального педагога, впевненість у своїх можливостях, прагнення до самовираження, самореалізації, особистісного саморозвитку, прагнення до творчих досягнень.

Корекційний етап андрагогічної технології передбачає внесення змін у зміст, джерела, форми, методи, засоби навчання та оцінювання його результатів, а у разі потреби – і в мету навчання та в особистісні освітні цілі студентів. За допомогою різних форм контролю навчальної діяльності студентів відбувається оцінка процесу впровадження андрагогічної технології. Використання тестів сприяє розвитку індивідуально-психологічних особливостей студентів-дорослих, що є відповідальними за успішність перебігу навчальної діяльності (пам'ять, гнучкість мислення тощо); розвитку спеціальних навчальних умінь, які дозволяють студентам-дорослим організувати себе в ході виконання тесту. На цій основі розвиваються вольові якості особистості студента-дорослого, почуття відповідальності, здатність до самодисципліни. Розвивальна функція контролю реалізується також у напрямі розвитку інтересу, мотивації, стимулювання студента в досягненні вищих результатів своєї успішності в оволодінні професією вчителя, психолога та соціального педагога

Рефлексивно-оцінний етап технології передбачає зміни в особистісній та професійній сферах майбутніх фахівців, зокрема, формування світогляду, збагачення ціннісних орієнтацій, розвиток моральних якостей щодо уважного, турботливого ставлення до дітей, відповідальності, почуття обов'язку, педагогічного такту тощо. Професійна підготовка сприяє поглибленню психолого-педагогічних знань, умінь вироблення особистісної, гуманістично орієнтованої позиції. У процесі професійно-педагогічної підготовки у студентів утверджуються й удосконалюються психологічні механізми саморозвитку, що передбачає максимальне залучення всіх компонентів структури особистості (свідомості, емоцій, волі) в соціальні й міжособистісні взаємодії.

Представлена компонентна структура змісту андрагогічної технології професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю дозволяє акцентувати увагу на збагаченні особистісно-сміслової сфери, відносин, переживаннях і усвідомленні цінностей педагогічної професії, розвитку педагогічних здібностей. На тлі етичних, інтелектуальних переживань, зіткнення різних думок, поглядів, позицій, загально педагогічних, науково-педагогічних і методичних знань, різноманітних варіантів вирішення професійно орієнтованих педагогічних задач і пізнавальних завдань, відбувається залучення студента до аналізу, оцінювання і відбору особистісно значущого змісту педагогічної освіти.

Таким чином, детальний аналіз сучасних педагогічних технологій навчання у вищій школі засвідчив, що особистісно орієнтовані, інтерактивні та інформаційні технології навчання у системі вищої, післядипломної освіти та перепідготовки як найбільш ефективні, спрямовані на задоволення особистісних освітніх потреб дорослих студентів, їх саморозвиток та самореалізацію та потреб держави у підготовці конкурентоспроможних фахівців, а обрання відповідних методів реалізації андрагогічної технології у системі другої вищої освіти сприятиме підвищенню рівня готовності фахівців до професійної діяльності гуманітарного профілю.

Література

1. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб.пособие / Г. К. Селевко – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
2. Технології професійно–педагогічної підготовки майбутніх учителів : навч. посіб. / за заг. ред. д-ра пед. наук О. А. Дубасенюк. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. – 267 с.
3. Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии / Герман Константинович Селевко. – М. : НИИ шк. технологий, 2005. – 224 с.
4. Кларин М. В. Педагогические технологии в учебном процессе анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1986. – 80 с.
5. Василькова Т. А. Андрагогика : учеб.-метод. пособие / Т. А. Василькова. – М. : ВВПЦ профориентации, 2002. – 136 с.

6. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
7. Змеёв С. И. Технология образования взрослых : учеб.пособие / С. И. Змеёв. – М. : Академия, 2002. – 160 с.
8. Knowles M. The adult learner: a neglected species / M. Knowles. – Houston Texas : Gulf Publishing Company, 1990. – 267 p.
9. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых / К. Фопель. – М. : Генезис, 2010 – 365 с.
10. Меркулина И. А. Организационно-экономические условия формирования информационно-экономического образования в России : автореф. дис. ... д-ра эконом.наук : 08.00.05 / И. А. Меркулина. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2011. – 45 с.
11. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб.пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Климов Е. А. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
12. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Кудрявцев Т. В., Шегурова В. Ю. // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51–59.
13. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе / Пряжников Н. С. // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 62–72.
14. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб.пособие / Зимняя И. А. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1997. – 480 с.
15. Семиченко В. А. Психология деятельности / Семиченко В. А. – Киев : Издатель Ешке А. Н., 2002. – 248 с.

ПРОБЛЕМНО-СИТУАЦІЙНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА КОНТЕКСТНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО САМООРГАНІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Відповідно до свого призначення в сучасних умовах викладач вищої школи має вибудовувати професійну діяльність на основі принципів наукової організації педагогічної праці, володіння теоретичними основами, прийомами та засобами широкого використання теорії у практичній діяльності, методами ефективно організації професійної діяльності, попередження професійних деформацій, збереження особистого здоров'я тощо. З огляду на це, період навчання у вищому навчальному закладі для студента має стати не лише основою формування його професійної готовності, а й здатності ефективного входження в професійне середовище та його організації.

Йдеться про формування самоорганізаційних здатностей майбутнього фахівця як активної конструктивної позиції щодо мобілізації внутрішніх ресурсів й організації власних дій з метою успішного здійснення професійної діяльності. Технологією, яка здатна більш ефективно, ніж традиційна підготовка, вирішити поставлене завдання, є контекстне навчання.

Технологія контекстного навчання у практиці професійної підготовки майбутніх фахівців активно розробляється А. Вербицьким, Н. Дем'яненко, Т. Дубовицькою, В. Желановою, В. Калашниковим, О. Шапран, В. Тенищеву та ін. Дослідниками обґрунтовано методологію, специфіку, зміст, форми, методи та засоби контекстної підготовки фахівців, обґрунтовано основи його застосування у педагогічній магістратурі, визначено умови створення контекстно-професійного середовища у вищому навчальному закладі. Однією з ефективних технологій контекстної підготовки майбутніх фахівців вищої школи до професійної діяльності вважаємо розв'язання проблемних професійних ситуацій.

Науково-методичні основи проблемного навчання закладено відомими вченими І. Лернером, А. Матюшкіним, М. Махмутовим, В. Оконем та ін. Теоретичне та методичне підґрунтя теорії проблемного навчання у сьогоденні розробляють А. Алексюк, З. Курлянд, В. Ситаров та ін.

У психологічній та педагогічній літературі використовуються різні підходи щодо використання педагогічних ситуацій. Так І. Осадченко, Є. Коновалова, С. Сиротюк здійснюють упровадження технології ситуаційного навчання; О. Березюк, О. Матвієнко розглядають професійні педагогічні ситуації як засіб підвищення ефективності навчального процесу у вищій школі; О. Барабаш – як вид роботи в межах технології розвивального навчання тощо.

Мета дослідження полягає у з'ясуванні функціонально-сислового призначення проблемних професійно-педагогічних ситуацій у контекстно-професійній підготовці майбутніх викладачів вищої школи, визначенні типів ситуацій самоорганізації діяльності викладача, критеріїв їх розроблення (добору) та способів створення.

Основною одиницею змісту освіти у контекстній підготовці є *проблемна професійна ситуація* (А. Вербицький). *Проблемна ситуація* – це реальна чи описана будь-якою мовою сукупність об'єктивних обставин та умов, що вміщує суперечність. Усвідомлення особистістю включеної у цю ситуацію суперечності призводить до появи у неї потреби в нових знаннях, інформації, яка дає можливість вирішити суперечність [2, с. 68]. За такої ситуації студент позбавлений готового стандарту її вирішення і сам шукає шляхи її розв'язання.

Проблемна професійна ситуація містить можливості розгортання змісту підготовки в його динаміці, дозволяє спроектувати систему інтелектуальних та соціальних відносин суб'єктів освітнього процесу (викладача та студентів), є об'єктивною передумовою зародження мислення студента [1, с. 61], спонукає до виявлення суб'єктом навчання пізнавальної потреби та створює внутрішні умови для активного засвоєння ним знань і способів діяльності [3, с. 172-174], у контексті нашої дослідницької проблеми –

механізмів самоорганізації та стратегій оптимальних дій у ситуаціях професійно-педагогічної діяльності.

Контекстне середовище вищого навчального закладу для майбутніх викладачів вищої школи – це імітована модель їхньої майбутньої професійної реальності. Усі базові форми діяльності студентів у контекстній підготовці (навчальна, квазіпрофесійна, навчально-професійна) – це потенційний ресурс для продукування проблемних педагогічних ситуацій та неперервний процес розв'язування педагогом низки педагогічних завдань, це динамічне середовище, в якому майбутні фахівці уже долучені до міні-проективних моделей функціонально-професійних видів діяльності обраного фаху: навчально-педагогічної, методичної, організаційної, виховної, наукової. Ефективність використання навчально-виховного ресурсу контекстно-професійного середовища вищого навчального закладу в формуванні зрілої особистості майбутнього фахівця залежить від професіоналізму педагога, його досвіду, професійної спостережливості, педагогічного чуття та прозорливості, здатності бачити у вузівській реальності проблемні ситуації та вміти їх створювати з педагогічною метою.

Сучасні професійні реалії вимагають якісно нового рівня готовності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до професійної діяльності, який передусім пов'язаний із іншим способом мислення, поведінки та діяльності, ставлення до себе і до студентів як до вільних і відповідальних людей, усвідомлення цінності педагогічної праці. Викладач повинен бути відкритим для нового досвіду, нового знання, одержувати задоволення від своєї діяльності.

Обґрунтовуючи технології формування педагогічного стилю мислення студентів магістратури у процесі їх дидактико-технологічної підготовки, О. Падалка, А. Нісімчук [5, с. 56; 6, с.98, 120] вважають необхідним оволодіння ними основами самоорганізації праці й вироблення у них таких інтегративних характеристик професійної діяльності: уміння аналізувати вихідні умови та визначати ієрархічну сукупність цілей, здатність проектувати та організовувати навчальний процес, уміння із багатьох способів обирати найбільш ефективні для конкретної ситуації, прагнення раціонально

використовувати ресурси часу, застосовувати нормування об'ємів праці, обирати відповідний ритм засвоєння навчальної інформації, темп діяльності, який не знижуватиме рівень усвідомлення ними інформації.

Самоорганізація особистості викладача у професійній діяльності виникає в ситуації виконання функцій та обов'язків професії; під час певної зміни у професійній діяльності; при порушенні норм, правил життєдіяльності чи внесення до них певних змін. Самоорганізація особистості постає як її реакція на ці зміни. Важливу роль у цьому відіграють процеси мобілізації, активізації внутрішніх ресурсів на позитивне сприйняття змінених умов і пошук засобів та способів власної діяльності з максимальним для себе комфортом та збереженням власного здоров'я.

Розробка проблемних професійно-педагогічних ситуацій має здійснюватися на основі чітких критеріїв. Так ми виділяємо сфери професійної діяльності викладача вищої школи, в яких він має виявляти високий рівень самоорганізації та організаційної активності. До таких належать: 1) сфера взаємовідносин (викладач – студент, викладач-викладач, викладач-керівник); 2) сфера функціонально-професійних обов'язків (підготовка та проведення навчальних занять, навчально-методична робота, організаційна, виховна, наукова діяльність тощо); 3) площина особистісного зростання (самоосвіта, самовдосконалення, самовиховання); 4) площина професійного зростання (кар'єра, стажування, підвищення рівня професійної майстерності); 5) сфера вільного часу та відпочинку [4].

Ситуації самоорганізації у сфері взаємовідносин потребують високого рівня сформованості культури спілкування, уміння стримати афекти, обрати виховну стратегію взаємодії, стратегію реагування на певне явище, стиль комунікації тощо (*ситуації комунікативної самоорганізації*). Ситуації у сфері функціонально-професійних обов'язків пов'язані з чіткою організацією власної особистості та мобілізацією волевих зусиль на підготовку до занять, швидкої самоорганізації під час раптових змін у розкладі, незапланованих видів роботи, виникнення неочікуваних ситуацій у процесі навчання

студентів (запитання, дія, випадок, вчинок, вияв ставлення) та інше (*ситуації функціонально-рольової самоорганізації*).

У сфері особистісного зростання (*ситуації особистісної самоорганізації*) самоорганізація виникає за умови самомотивування особистості щодо власного удосконалення, самовираження, самореалізації, збереження психічного та фізичного здоров'я, корекції певних рис, якостей. Вагому роль тут відіграють такі структурні елементи самоорганізації, як саморефлексія, цілевизначення, моделювання, проектування, вольові якості. Відповідні уміння застосовуються і в ситуаціях організації власного професійного зростання, коли особистість обирає перспективи професійного розвитку, змінює вид діяльності або виконує додаткові функції наряду із визначеними (*організації професійного зростання*). Попри названі, не менш важливою є сфера планування вільного та робочого часу, гармонійне збалансування праці та дозвілля, раціональний розподіл видів діяльності, належна організація та ефективне використання яких пов'язані із вміннями прогнозування, планування, передбачення та завбачливості, здатності дотримуватися балансу в сфері “робота-особисте життя” (*ситуації часової та просторової самоорганізації*).

Попри названі, ми розподіляємо ситуації самоорганізації й за іншими критеріями: за контекстом змісту професійної підготовки (*самоорганізації задля набуття інформації; функціонально-рольової самоорганізації; просторово-часової самоорганізації; соціально-психологічної самоорганізації*), за метою діяльності (*стратегічної самоорганізації; тактичної самоорганізації; оперативної самоорганізації*); за спрямованістю (*особистісної (внутрішньої) самоорганізації (на себе); професійної (зовнішньої) самоорганізації (на професійну діяльність)*); за характером виникнення (*спонтанні, прогнозовані, навчально-спрямовані (навмисно спровоковані)*); за умовами діяльності (*імітаційної (ігрової) самоорганізації, соціальної (реальної) самоорганізації*) тощо.

Розв'язання таких ситуацій майбутніми викладачами вищої школи у реальній практиці потребує сформованості у них професійних знань (у тому числі й специфічних: про зміст, способи самоорганізації, тактики, стратегії дій тощо),

педагогічних умінь і навичок, критичного мислення, здатності до адекватного оцінювання ситуації та прийняття рішення з урахуванням етичних норм та особистісних і соціально значущих цінностей.

Вважаємо, що практично значущими для навчання майбутніх викладачів самоорганізації в професійній діяльності є такі ситуації, в яких особа має стати учасником виконання реальної функціональної ролі у професійній діяльності (як лектора, науковця, вихователя, методиста, організатора тощо) й самостійно прийняти рішення. При цьому важливо добирати ситуації, розв'язання яких, з однієї сторони, потребує самостійної активності в опрацюванні додаткової інформації, а з іншої – створює умови для відтворення алгоритму розгортання діяльності магістранта у процесі її вирішення (аналіз, рефлексія, цільовизначення, моделювання, прогнозування, конструювання).

Критеріями розроблення (добору) педагогічних ситуацій задля визначення їх вартісної сутності є: педагогічна користь; провокування конфліктів; необхідність приймати рішення; можливість узагальнення; лаконічність [7, с. 123-129]; контекстно-професійна спрямованість; реальність ситуації; чіткий текст опису ситуації; значущість ситуації для майбутніх фахівців; доступність для розв'язання.

Проблемні педагогічні ситуації мають відтворювати логіку реалізації конкретних функцій педагогічної діяльності викладача й алгоритм розгортання студентом власних дій при виконанні пропонованого проблемного завдання. Унаслідок такої роботи майбутній фахівець засвоює способи раціональної дії й переносить свій досвід на ситуації, де можна діяти за подібною логікою. Йдеться не про безпосереднє перенесення засвоєних поведінкових дій (готових зразків) у схожих ситуаціях, а продуктивний аналіз, осмислення набутого досвіду і його творче використання задля досягнення позитивного результату.

Типовими способами створення проблемних ситуацій є: стимулювання до аналізу й пояснення явищ, фактів професійної діяльності, суперечностей між ними; використання життєвих ситуацій у практичній діяльності майбутніх фахівців; порівняння, узагальнення нових фактів,

висування гіпотез, формулювання висновків, “відкриття” нових способів дій для досягнення результату в практичному завданні, їх перевірки; використання ефекту новизни, зіткнення з новими видами діяльності; створення ситуації вибору; постановка проблемних запитань; організація міжпредметних зв'язків та ін.

Застосування проблемних професійних ситуацій у контекстній підготовці студентів магістратури до самоорганізації у майбутній професійній діяльності, що передбачає засвоєння її предметного та соціального змісту, виконує низку цілей та завдань: активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів; підсилює внутрішню мотивацію щодо засвоєння знань та підвищує інтерес до майбутньої професійної діяльності; формує аналітичні, прогностичні, конструктивні, організаційні, комунікативні, рефлексивні уміння; розвиває навички моделювання рішень професійно-педагогічних ситуацій; сприяє виробленню здатності до роботи в групі; є засобом формування внутрішньої готовності до конструктивного вирішення перешкод у майбутній професійній діяльності.

Попри те, проблемно-ситуаційний характер навчання у контекстній підготовці майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності продукує високий мотиваційний ресурс: підвищує інтерес до професійної творчості, формує свідоме ставлення до майбутньої професійної діяльності, готовність до активного особистісного сприйняття професійно-педагогічних ситуацій та самоорганізації у процесі їх виконання, а також забезпечує сформованість необхідних для професійно-педагогічної діяльності знань, умінь, навичок, здатності до варіативності поведінки і множинності поведінкових стратегій та професійно важливих якостей (самостійність, мобільність, оперативність, відповідальність, креативність тощо).

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що аналіз та розв'язання проблемних ситуацій в умовах контекстно-професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи сприяє глибшому розумінню ними педагогічної проблеми; забезпечує розвиток професійного мислення, творчої активності; навчає здатності передбачати та попереджати

появу небажаних ситуацій або швидко мобілізувати свої зусилля на пошук оптимальних рішень для забезпечення ефективності професійної діяльності; озброює зразками та моделями поведінки для вирішення типових ситуацій.

Перспективи подальшого розроблення цієї проблеми полягають в узагальненні практичного досвіду щодо визначення типових ситуацій самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи у професійній діяльності та розробленні механізму їх вирішення.

Література

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : [метод. пособие] / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.

2. Вербицкий А. А. О механизме разрешения проблемной ситуации посредством контекстуального моделирования / А. А. Вербицкий, К. А. Арзамасова // Вестник ВГТУ. – 2012. – № 10-2. – С. 68-71.

3. Махмутов М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М., 1975. – 368 с.

4. Мирончук Н.М. Проблемно-ситуаційний підхід у підготовці майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності / Мирончук Н.М. // Zbiorartykułównaukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej „Pedagogika. Osiągnięcia naukowe, rozwój, propozycje” (29.09.2016 –30.09.2016). – Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. „Diamond tradingtour”, 2016. – С.84-86.

5. Падалка О. С. Дидактико-технологічна підготовка магістрів: теоретичний аспект : [монографія] / О. С. Падалка, А. С. Нісімчук. – Луцьк : Вид-во “Волинська обл. друкарня”, 2004. – Кн. 1. – 170 с.

6. Падалка О. С. Дидактико-технологічна підготовка магістрів: прикладний аспект : [монографія] / О. С. Падалка, А. С. Нісімчук. – Луцьк : Вид-во “Волинська обл. друкарня”, 2004. – Кн. 2. – 156 с.

7. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.

РОЗДІЛ 3. ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ФАХІВЦІВ

Антонова О.Є.

ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У проекті "Нова українська школа" [14] відзначено, що сучасна школа потребує нового вчителя, здатного стати агентом змін, спроможного залучати учнів до спільної діяльності, що сприятиме їхній соціалізації та дозволить успішніше оволодівати суспільним досвідом, готового до широкого застосування методів викладання, заснованих на співпраці (ігри, проекти (соціальні, дослідницькі), експерименти, групові завдання тощо) [14].

У зв'язку з цим йдеться про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Адже, як зазначав І.А. Зязюн "сучасний педагог повинен виконувати не роль "фільтра" для пропускання через себе навчальної інформації, а бути помічником у роботі учня, перебираючи на себе роль одного з джерел інформації"; "в ідеалі педагог стає організатором самостійного навчального пізнання учнів, не головною діючою особою в групі учнів, а режисером їхньої взаємодії з навчальним матеріалом, один з одним та з учителем" [6, с. 56].

Відповідно суттєвих змін потребує процес і зміст підготовки вчителя. В умовах переходу до професійно-орієнтованої моделі навчання особливої актуальності набувають засоби забезпечення формування професійної компетентності майбутніх учителів. Відтак, перед вищою педагогічною школою України нині стоїть завдання переходу до формування фахівців-професіоналів, які поєднують глибокі фундаментальні теоретичні знання і практичну підготовку [6].

Сучасні дослідники, і перш за все академік І.А. Зязюн, під майстерністю вчителя розуміють найвищий рівень педагогічної діяльності як вияв творчої активності особистості педагога, а саме комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. До таких важливих властивостей належать педагогічна спрямованість особистості вчителя, його професійні знання, педагогічні здібності і педагогічна техніка. Педагогічна майстерність у структурі особистості – це система, здатна до самоорганізації, системотвірним чинником якої є гуманістична спрямованість. Фундаментом професійної майстерності є професійна компетентність (спрямованість і професійні знання становлять ту основу високого професіоналізму в діяльності, яка забезпечує цілісність системи, що самоорганізується); педагогічні здібності забезпечують швидкість самовдосконалення; техніка, що спирається на знання і здібності, дає змогу виявити внутрішній потенціал учителя, гармонізуючи структуру педагогічної діяльності [12, с. 31]. Усі складники педагогічної майстерності взаємопов'язані, їм властивий саморозвиток, а не лише зростання під впливом зовнішніх чинників. Отже, щоб учитель діяв творчо, самостійно він повинен мати певну внутрішню опору, певні властивості, риси, розвиток яких забезпечить професійний саморозвиток педагога [12, с. 31].

На думку академіка І.А. Зязюна [12, с. 4-5], не можна чекати закінчення вищого педагогічного навчального закладу, щоб потім у практичній діяльності стати майстром. Потрібно саме у студентські роки набувати основ професіоналізму. Потрібна щоденна і наполеглива праця над розвитком своїх здібностей до педагогічної діяльності, формуванням професійної позиції, виховуванням уміння спілкуватися з людьми, у процесі органічної взаємодії розв'язувати завдання навчання та виховання. Тому поняття навчання у педагогічному навчальному закладі означає не лише засвоєння знань, а й розвиток здібностей, формування професійних якостей і вмінь, що допоможуть настроїти особистість як інструмент педагогічного впливу

на взаємодію з дітьми, батьками, колегами. Така система навчання складна і навчальними планами не завжди передбачена, проте сьогодні це найактуальніше завдання педагогічного вишу [12, с. 4-5].

Однак, у підготовці вчителя наявна ціла низка проблем. Так, науковці, зокрема С. Бобраков, зазначають, що університетська освіта вчителів є надмірно "теоретизованою", оскільки цикл фахової підготовки переважає над практико-методичним. При цьому спостерігається недостатній зв'язок між теоретичними і практичними елементами процесу навчання: теорія не має впливу на практичну діяльність, практична діяльність не відповідає реаліям професійної діяльності [1].

Дослідник наголошує, що ця проблема наявна не лише у вітчизняній педагогіці, а й у системі підготовки вчителів за кордоном, зокрема у Німеччині. Вчені наголошують на тому, що в університетській практиці домінує розуміння навчальної дисципліни у значенні "наука в скороченому обсязі" / "основи науки", що призводить до неналежного визнання ролі методичного аспекту дисципліни, призначеної для викладання [1].

Одним із можливих засобів посилення професійної орієнтації навчання майбутніх учителів у вищій школі дослідники вважають *практико-орієнтований підхід*, здатний забезпечити максимальне наближення до майбутньої професійної діяльності вже під час навчання [1].

Проблемою практико-орієнтованої підготовки фахівця та її складових займалися такі вчені як І. Дичківська, І. Зимня, І. Зязюн, С. Литвиненко, Н. Ничкало, І. Підласий, А. Хуторський та інші. Цей підхід описаний у наукових працях Н. Басалаєвої, О. Бірченко, А. Вербицького, Н. Житнік, О. Котикової, Г. Ковальчук, М. Коллегаєва. С. Коп'євої, Н. Матюшенко, І. Пальчикової, Т. Пушкарьової та інших).

Зокрема І.О. Пальшковою [11] обґрунтовано ***практико-орієнтований підхід*** як методологічний концепт формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи. У контексті практико-орієнтованого підходу, соціальна дійсність постає

як сукупність людських практик, навичок, умінь, способів дії, звичаїв, сформованих у певній культурі, в яких представлено її конкретний зміст і сенс. Будь-яка практика – це впорядкована сукупність реальних дій, знань, навичок і вмінь, сконцентрованих у певних точках соціального простору в межах виконання людиною конкретних соціальних ролей. Тільки оволодіваючи набором практичних дій, представлених у культурі, людина набуває своєї соціальної визначеності, соціального статусу [11]. Об'єктом пізнання у практико-орієнтованому підході виступає конкретна практика діяльності вчителя з навчання і виховання дитини [11].

Практико-орієнтований підхід дозволяє створити умови для взаємопроникнення навчальної та професійної діяльності як способу досягнення професійної компетентності. Його сутність полягає у здійсненні навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності за допомогою відтворення у формах і методах навчальної діяльності студентів реальних психолого-педагогічних ситуацій, вирішення конкретних професійних завдань [1].

Серед останніх світових досліджень у галузі педагогіки практико-орієнтований підхід до професійної підготовки учителів розглядається як основний засіб професіоналізації майбутніх педагогів, що дозволяє здійснити змістову переорієнтацію від "декларованих" (що?) до "процедурних" (для чого? і чому?) знань через створення ситуацій та імітують професійні проблеми, спрямованих на інтеграцію теоретичних і практичних компонентів професійної підготовки [9]. Так, Н. Коряковцева зазначає, що практико-орієнтоване навчання ґрунтується на оволодінні предметним знанням у процесі практичної діяльності та може розглядатись, як процес спільної діяльності студента та викладача, результатом якого є становлення у студента навички дивитись на систему знань через призму практичного досвіду, здобуття творчої самостійності й інтелектуальних стимулів, необхідних для професійної самореалізації [8].

Практико-орієнтований підхід дозволяє моделювати предметний зміст професійної діяльності, забезпечує умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність фахівця [1]. Відтворення реальних професійних ситуацій в академічній та практичній фазі підготовки вчителів є основною характеристикою практико-орієнтованого підходу. При цьому здійснюється перерозподіл співвідношення теоретичної, практичної та методичної інформації у сферу формування професійної компетентності майбутніх учителів [1].

Основними характеристиками практико-орієнтованого підходу у професійній підготовці вчителів є те, що суб'єкт навчання із самого початку ставиться в діяльну позицію, яка забезпечується впровадженням професійно-орієнтованих форм організації навчального процесу та передбачає не лише практичну орієнтацію окремих навчальних дисциплін, а й зміст усієї підготовки вчителя у ВНЗ.

Н.В. Матюшенко акцентує увагу на необхідності забезпечити отримання предметного продукту не у вигляді готової лекції, а шляхом самостійної діяльності. Викладач має спонукати студента до виконання поставлених завдань, досягаючи важливого результату для себе, як особистості, і для суспільства у вигляді професійної майстерності. Тільки оволодіваючи набором практичних дій майбутній учитель набуває своєї соціальної та професійної визначеності [9].

Дослідники вважають, що система практико-орієнтованої підготовки майбутніх учителів буде успішною, якщо забезпечена відповідною продуктивною технологією [8]. Однак, незважаючи на значний практичний потенціал науково-теоретичних досліджень, присвячених методичним засадам професійної підготовки майбутніх учителів, вона залишається традиційною стосовно форм та методів навчання, технологій та підходів [4, с. 1].

В останні роки до професійної підготовки майбутніх учителів залучається значна кількість перспективних інтерактивних форм та методів навчання, які відповідають сучасним суспільно-історичним і соціально-економічним

вимогам до виховання, навчання і розвитку молоді, передусім, особистості майбутнього вчителя.

У межах розробки однієї із комплексних тем кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка "Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції" нами разом із аспірантами С.М. Ковальновою та Ю.М. Жиляєвою проведені дослідження щодо визначення умов застосування у підготовці майбутнього вчителя кейс-стаді та методу проектів, які, на нашу думку, посідають чільне місце серед сучасних практико-орієнтованих технологій. Охарактеризуємо можливості застосування означених методів у професійній підготовці майбутнього вчителя.

Однією з перспективних технологій навчання в останні роки є технологія *кейс-стаді*, яка сприяє розвитку у студентів самостійності мислення, поєднує теорію і практику, передбачає вивчення реальних ситуацій з практичної діяльності школи. На думку провідних вітчизняних і зарубіжних вчених (Г. Каніщева, Ю. Сурміна, В. Чуби, П. Шеремета, М. Коула, Ж. Піаже, І. Простана, Б. Річардсона, Г. Саймса, Л. Шульмана та інших), кейс-метод сприяє розвитку критичної рефлексії, кращому розумінню теорії, вчить розв'язувати проблеми і практично їх аналізувати. Цей метод визнається ефективним способом навчання спеціалістів, передбачає вдосконалення навичок вирішення типових проблем і являє собою альтернативу лекційно-семінарській системі навчання.

Теоретичний аналіз сучасних досліджень та результати здійсненого нами контент-аналізу дозволяють розглядати кейс-метод як: спосіб застосування конкретної ситуації, яка вміщує проблему, що потребує свого розв'язання, з метою формування необхідного досвіду (знань) студентів для вирішення проблеми; технологію навчання, яка використовує опис та аналіз реальних економічних, соціальних чи бізнес-ситуацій з метою формування необхідного досвіду студентів для вирішення проблеми.

Тобто, *кейс-стаді (case-study)* – це проблемно-пошуковий метод, який базується на конкретних прикладах чи ситуаціях і дозволяє застосовувати теоретичні знання

для вирішення практичних завдань. Кейс являє собою реальну ситуацію, яка може виникнути у певній галузі діяльності, зокрема педагогічній, і над якою викладачу і студентам необхідно працювати спільно, щоб знайти обґрунтоване рішення.

Кейс-метод у підготовці вчителя розглядаємо як технологію навчання, яка використовує опис (демонстрацію) та аналіз реальних педагогічних ситуацій з метою формування у майбутнього вчителя певного досвіду вирішення проблем у професійно-педагогічній діяльності. Студенти аналізують запропоновану педагогічну ситуацію (відтворену на друкованих чи комп'ютерних носіях, представлену у вигляді драматизації або відео тощо), визначають сутність проблеми, пропонують можливі рішення й обирають найпродуктивніші. Кейси базуються на реальному фактичному матеріалі, або ж наближені до реальної ситуації.

Методологічно кейс-метод принципово відрізняється від традиційного навчання, перш за все, на рівні реалізованих дидактичних принципів. Застосування кейс-методу передбачає врахування сукупності таких вимог:

1) індивідуальний підхід до кожного студента, який передбачає збір вичерпної інформації про студентів ще до занять;

2) надання свободи вибору у навчанні (вибір дисципліни, форм навчання, типу завдань, способи їх виконання);

3) забезпечення достатньою кількістю наочних матеріалів (відео-, аудіокасети, CD-диски, друковані статті, доступ до мережі Internet та ін.);

4) невеликий обсяг теоретичного матеріалу (лише головні положення);

5) активна співпраця викладача і студента (допомога з боку викладача);

6) формування навичок самоменеджменту (вміння опрацьовувати матеріал);

7) акцентування уваги на розвитку сильних сторін студента [7].

На думку А.М. Долгорукова, кейс-метод характеризується специфічними ознаками і технологічними особливостями, що дозволяють відрізнити його від інших методів навчання:

1) являє собою специфічний різновид дослідної аналітичної технології, тобто включає в себе операції дослідницького процесу, аналітичні процедури;

2) виступає як технологія колективного навчання, важливими складовими якої виступають робота в групі (або підгрупах) і взаємний обмін інформацією;

3) розглядається як синергетична технологія, суть якої полягає у підготовці процедур занурення групи в ситуацію, формуванні ефектів примноження знання, обміну відкриттями тощо;

4) інтегрує в собі технології розвивального навчання, охоплюючи процедури індивідуального, групового і колективного розвитку, формування різноманітних особистісних якостей учнів;

5) виступає як специфічний різновид проектної технології (однак, зазвичай, у проектній технології процес розв'язання проблеми відбувається за допомогою спільної діяльності студентів, тоді як у case-study формулювання проблеми та шляхів її вирішення відбувається на підставі кейса, який виступає одночасно у вигляді технічного завдання та джерела інформації для усвідомлення варіантів ефективних дій);

6) включає значні досягнення технології "створення успіху", тобто передбачається діяльність з активізації студентів, стимулювання їх успіху, підкреслення їх досягнень.

Саме досягнення успіху виступає однією з головних рушійних сил методу, забезпечує формування стійкої позитивної мотивації, нарощування пізнавальної активності [4].

На основі сучасних наукових підходів до класифікації кейсів відповідно до цілей і завдань процесу навчання дослідники визначають такі види кейсів:

1) структуровані кейси (*highly structured*); 2) «маленькі начерки» (*short vignettes*);

3) великі неструктуровані кейси (*long unstructured cases*);

4) нестандартні кейси (*ground breaking cases*).

Серед типових кейсів, які можуть застосовуватися у професійній підготовці майбутніх учителів, виокремлюються:

1) пояснювальні кейси;

2) описові або розповідні кейси;

3) міні кейси;

4) навчальні (керовані) кейси;

5) одиничні кейси;

6) питальні (тестові кейси) [6].

Аналіз педагогічної літератури дозволив С. Ковальовій [7] визначити основні типи конкретних ситуацій необхідних для професійної підготовки майбутніх учителів в Україні:

1) ілюстративні навчальні ситуації, які можуть бути використані для представлення функціонування відомих у педагогіці різних освітніх систем, особливостей вибору методів та форм роботи з урахуванням вікової психології (подаються у вигляді схем, матриць);

2) навчальні ситуації з формулюванням проблеми, представлені візуально за допомогою відео-ролика, відео-фрагмента з уроку (при цьому учасники кейсу самі аргументуватимуть проблему і шукатимуть шляхи її вирішення);

3) навчальні ситуації без формулювання проблеми;

4) прикладні справи [7].

Кейси мають достатньо статичну загальну структуру, до основних елементів якої належать:

1) ознайомлення із змістом кейсу;

2) опис реальної ситуації відповідно до обраних параметрів;

3) визначення проблеми (виявлення стану об'єкта);

4) аналіз існуючої ситуації, який передбачає порівняння реального і бажаного станів;

5) практична реалізація (навчально-методичне забезпечення).

До навчальних завдань кейс-методу [7] належать:

використання теоретичного матеріалу для аналізу практичних проблем;

формування вмінь й удосконалення навичок оцінювання ситуації, вибір та пошук основної інформації;

вироблення вмінь формулювати питання і запити, розробляти багатоваріантні підходи до реалізації плану дії;

формування вмінь самостійно приймати рішення в умовах невизначеності;

прогнозування способів розвитку ситуацій тощо.

Відтак кейс-метод сприяє розвитку умінь аналізувати ситуації, оцінювати альтернативи, обирати оптимальний варіант вирішення проблеми і скласти план її реалізації. Якщо протягом навчального циклу такий підхід використовується багаторазово, у майбутніх учителів напрацьовуються стійкі навички вирішення практичних педагогічних задач (ситуацій).

Технологія роботи над кейсом охоплює кілька етапів:

I етап – попередня робота викладача, що включає постановку навчальних цілей та завдань курсу, визначення структури навчального процесу, вибір виду діяльності залежно від кількісного складу групи;

II етап – підготовка студентів до роботи з кейсом;

III етап – створення кейсу та планування основних етапів заняття, що передбачає початкове ознайомлення з кейсом, аналіз ситуації, структури навчального кейсу;

IV етап – оцінювання роботи студентів.

Ефективне використання кейс-стаді потребує від викладачів ретельної попередньої роботи, зокрема із відбору змісту кейсу.

Підготовка змісту кейсів. Застосовується покроковий метод щодо ідентифікації та вибору питань (проблем) у окремому кейсі. Студентам пропонується така інструкція:

Крок I. Проаналізуйте зміст кейсу. Прочитайте його декілька разів. У ході читання запишіть проблеми, які піднімаються героями, розглядаються у ситуаціях чи подіях.

Крок II. Перегляньте перелік зафіксованих проблем. Можливо, треба щось додати, поновити. Переконайтеся, що охоплено весь спектр проблем. Цей список має відображати

ваш досвід, освіту, особистість. Пам'ятайте, що немає "правильного" чи "неправильного" переліку.

Крок III. Перегляньте фонд бібліотеки, зверніться до однокурсників, використайте власний досвід тощо. Знайдіть статті, книги, доповіді, які пропонують теоретичний матеріал (узагальнення, розповіді тощо) щодо питань (проблем), які ви обрали. Тоді ви будете повністю готові до роботи з кейсом. Це також допоможе обрати техніки щодо його використання.

Зв'язок з обраною літературою для читання. Ретельно відібрана література для читання збагатить та сфокусує навчальний потенціал кейсів. Загалом, корисними є завдання з читання. Один і той самий кейс можна використовувати з різними цілями, з різними завданнями.

Підготовка кейсів для обговорення. Готуючи кейс до роботи в групі, викладач має визначитися з цілями, питаннями і розробити власну стратегію використання кейсів в контексті свого курсу. Кожен кейс передбачає відповідну мету для використання: одні розкривають етичні питання чи міжособистісні проблеми, інші – проектування поведінки героїв (подій). У кейсах, які пропонують рольові ігри, варто застосовувати інсценізацію; у кейсах, що являють собою діалог між героями, бажано надавати студентам можливість підготувати повідомлення. Необхідно, також, стимулювати дебати у групі [7].

Навчальне заняття з використанням кейс-стаді умовно поділяється на три етапи:

1. Організація роботи над кейсом.
2. Безпосередня робота над кейсом.
3. Завершальний етап роботи над кейсом і підведення підсумків.

Окреслений алгоритм вміщує такі дії студента:

- 1) знайомство зі змістом кейсу;
- 2) аналіз змісту кейсу (студенти самостійно впродовж 10-15 хвилин аналізують інформацію, виписують цифрові дані);
- 3) обговорення кейсу (викладач оцінює ступінь засвоєння матеріалу, підводить підсумки обговорення й оголошує програму роботи першого заняття);

4) формуються робочі підгрупи (команди) з 3-5 студентів; кожна підгрупа розташовується в різних частинах аудиторії;

5) обираються модератори в кожній підгрупі;

6) розподіляються теми викладачем з урахуванням побажань кожної підгрупи (якщо тема для всіх підгруп одна, то викладач її оголошує і називає терміни її виконання і представлення результату);

7) коментар викладача з детальним поясненням цілей і завдань роботи кожної підгрупи, форми подання звіту.

Робочий етап роботи над кейсом. На цьому етапі студенти вивчають відповідний теоретичний матеріал, використовуючи конспекти лекцій і практичних занять, підручники і навчальні посібники, інші методичні видання; у позанавчальний час можуть використовувати Інтернет, відеоматеріали тощо; здійснюють аналіз ситуаційної задачі (теми, проблеми); розробляють план ситуаційного аналізу; обговорюють результати в кожній підгрупі; приймають рішення в кожній підгрупі; узгоджують свої дії з іншими підгрупами; разом із викладачем координують дії щодо прийняття рішення з іншими підгрупами; здійснюють оформлення рішення.

Завершальний етап роботи над кейсом. На цьому етапі планують виступи модераторів усіх підгруп з доповіддю про результати роботи; участь студентів усіх підгруп в обговоренні доповідей модераторів; участь в обговоренні доповідей модераторів викладача, який здійснює загальне керівництво; підводяться підсумки заняття (формулюються студентами висновки); заслуховуються коментарі викладача; оцінюється робота кожної підгрупи.

Останнім часом дедалі більшої популярності набуває мультимедійне подання кейсів, що дозволяє поєднувати як текстову інформацію, так і відеозображення. Відеокейс дозволяє "перенести" студентів безпосередньо до запропонованих умов шкільного уроку, виконуючи при цьому кілька функцій: демонстрація реальної ситуації, її методична ілюстрація, варіант поведінки вчителя, який можна проаналізувати з метою здобуття найкращих результатів.

С.М. Ковальновою [7] визначені особливості та переваги навчальних відеокейсів. Використання відеокейсу на занятті дозволяє:

- занурити учасників навчання в реальну проблемну ситуацію, яка є типовою для майбутньої професійної діяльності;
- підвищити ефективність засвоєння навчального матеріалу за рахунок застосування активних методів навчання та візуалізації проблемної ситуації;
- легко адаптувати практичні ситуації до існуючих програм навчання за рахунок конкретності й стислості відеокейсів;
- виробляти практичні навички безпосередньо в навчальній аудиторії;
- обґрунтовувати різні теоретичні концепції для вироблення рішення проблемної ситуації, оскільки відеокейс не містить готового рішення чи відповідей на поставлені запитання;
- перенести акцент з передачі готових знань на вироблення конкретних навичок та компетенцій, зробити заняття цікавими для його учасників, оскільки воно вміщує ігрові процедури.

Слід зазначити, що відеокейс характеризується великими дидактичними можливостями:

1) як засіб інформації про шкільнежиття відеокейс відображає аудіо і візуальну сторони процесу навчання, що допомагає скласти у студента уявлення про майбутню педагогічну діяльність;

2) як засіб введення студентів до проблемних ситуацій залучає їх до процесу вирішення педагогічних задач;

3) підвищує мотивацію, пробуджує інтерес у студентів до майбутньої професії, впливаючи на емоції й почуття (розвиваючи емпатію, співпереживання). Цьому сприяє характерний для відео кейсів ефект емпатії, який демонструє наскільки важливі вирішувані проблеми для майбутніх учителів;

4) підвищує рівень автономності й самостійності студентів;

5) сприяє кращій консервації методичної інформації для подальшого вживання для різних цілей і видів занять [7].

Таким чином, застосування відеокейсів допомагає встановити тісний зв'язок між теоретичними знаннями та їх практичною реалізацією у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя.

Загалом, аналіз досвіду використання кейс-стаді засвідчив, що реалізація колективної навчальної діяльності, яка моделює майбутню професійну діяльність студентів, забезпечує позитивну мотивацію до здобуття інформації, вдосконалення практичних навичок, оскільки навчання за таких умов сприяє мимовільному засвоєнню матеріалу.

Другим перспективним напрямом реалізації практико-орієнтованого підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя вважаємо метод проектів. Незважаючи на достатньо давню історію цього методу, на нашу думку, його потенціал ще далеко не вичерпаний. Особливо його значення актуалізується у світлі сучасних напрямів реформування української школи, якими передбачається нова роль учителя – "не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини" [14].

Як стверджує Н.Б. Самойленко, саме навчання за методом проектів дозволить учителям реалізувати свої змінені функції. Він організовує для учнів вільну діяльність, пов'язану з реальним навколишнім світом, виступає у різних ролях, як:

ініціатор пропонує тем проектів і бере участь у виборі кращих тем проектів, запропонує учнями;

консультант – ініціює питання, роздуми, самостійну оцінку діяльності, моделює різні ситуації, організовує доступ до інформаційних ресурсів;

ентузіаст – надихає і мотивує учнів на досягнення мети;

фасилітатор – не тільки передає учням знання і вміння, які можна практично реалізувати в проектній діяльності, але й, оцінюючи, вказує на недоліки або помилки дій учня;

спостерігач – відстежує психологічно-педагогічний ефект проектної діяльності, тобто формування особистих якостей, рефлексії, самооцінки, уміння робити усвідомлений вибір, осмислювати його наслідки;

спеціаліст – володіє знаннями й уміннями в декількох областях; як *керівник* (зокрема в питаннях планування часу);

координатор групового процесу та *експерт*, аналізуючи результати виконаного проекту [15, с. 8].

Схарактеризуємо детальніше сутність методу проектів та можливості його застосування у практико-орієнтованій професійній підготовці майбутнього вчителя.

У дослідженні Ю. Жиляєвої [4] зазначається, що більшість учених розуміє проєкт як

1) структурну одиницю організації навчальної діяльності, яка поєднує форму та зміст навчання;

2) навчальне завдання, для вирішення якого учні (студенти) залучаються до проектної діяльності.

Метод проектів тлумачиться нею як спосіб досягнення дидактичної мети шляхом детальної розробки проблеми, яка повинна завершитись практичним результатом, певним чином оформленим. Підґрунтям методу проектів є проектний підхід – система вимог до організації та змісту навчальної діяльності, для яких характерна відносна свобода учнів у виборі змісту, кінцевих результатів навчання, форм роботи та організації навчальної діяльності.

Проектне навчання розглядається як організаційна форма навчання, в основі якої лежить проектний підхід. Відповідно проектна технологія являє собою систему цілей, змісту та методів організації навчання в проектній діяльності, яка полягає у вмотивованому досягненні свідомо поставленої мети, має певну структуру, комплексний характер та забезпечує активний процес взаємодії учня з навчальним матеріалом. Метод проектів, на думку дослідниці, є обов'язковим структурним компонентом проектної технології [4, с. 8].

Н.Б. Самойленко, у свою чергу, уточнює поняття: "проект", "метод проектів", "проектне навчання", "навчальний проект". При уточненні нею використані

дослідження сучасних дидактів М.Ю. Бухаркіної, В.В. Гузеєва, Є.С. Полат, А.В. Хуторського, І.С. Чечель та ін., які розглядають *проект* як спеціально організований учителем і самостійно виконуваний учнями комплекс дій, у якому вони можуть бути самостійними при ухваленні рішення, відповідальними за свій вибір, результат праці, створення творчого продукту. Під *методом проектів* розуміється організація навчання, за якою учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань – проектів.

Проектне навчання полягає в організації навчально-виховного процесу, за якого учень самостійно розв'язує навчально-пізнавальні завдання. При цьому *навчальний проект* розуміється як форма організації занять, яка передбачає комплексний характер діяльності всіх його учасників, спрямованих на отримання освітньої продукції за певний проміжок часу, від одного уроку до декількох місяців [15, с. 6-7].

Застосування методу проектів ґрунтується на врахуванні таких підходів до навчання як особистісно орієнтованого, інтерактивного, евристичного, проблемного, розвивального, а також сучасних технологій, зокрема ігрових, колективної взаємодії, розвитку критичного мислення тощо (класифікація за В.М. Андрєєвою, В.В. Григораш) [10, с. 238]. Перспективність застосування методу проектів у підготовці майбутніх учителів базується на таких його характеристиках:

проблемний характер проектних завдань, практична спрямованість та продуктивність навчання, діяльнісно-комунікативна організація навчання;

варіативність методів, форм і засобів навчання;

можливість проектування студентами та викладачами індивідуальних досягнень студентів;

дослідницький характер навчальної діяльності тощо.

Відзначимо, що традиційний розподіл матеріалу дисциплін педагогічного циклу на теоретичні блоки в умовах проектної діяльності потребує перегляду з метою визначення сукупності проблем та розробки проектних завдань, які дозволять студентам інтегрувати знання

теоретичного матеріалу з різних дисциплін педагогічного циклу, а також набути досвіду проектної діяльності [4, с. 10].

Тому однією з умов застосування методу проектів у професійній підготовці майбутніх учителів є структурування навчального матеріалу в проблемні блоки з поєднанням або навпаки виділенням традиційних тематичних блоків та подальше формулювання проектних завдань. Кожний проблемний блок може містити декілька різновидів проектних завдань для забезпечення індивідуального та диференційованого підходу, принципів професійної спрямованості навчання, системності та послідовності, поєднання теорії з практикою.

Використовуючи типологію Є.С. Полат, у своєму дослідженні Ю.М. Жияєва поділяє проекти за домінуючою діяльністю на дослідницькі, пошукові, ігрові, практико-орієнтовані та творчі [13, с. 42]. Кожен із зазначених типів проектів в контексті вимог до професійної підготовки майбутніх учителів із урахуванням їх предметної спеціалізації набуває своєї специфіки, яка відображається у проектних завданнях [4, с. 10].

Так, структура *дослідницького проекту* аналогічна структурі наукового дослідження, очікуваний результат – оформлення результатів, формулювання висновків, визначення нових педагогічних проблем [2, с. 135], тому дослідницький проект є доцільним для створення потреби та знань, умінь і навичок для проведення науково-дослідницької діяльності.

Структура *практико-орієнтованого проекту (прикладного)* – ретельно продумана, зі сценарієм діяльності учасників та розподілом обов'язків. Прикладні проекти мають на меті створення певного продукту, який у контексті професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів повинен відображати реалії роботи вчителя: нормативно-правове забезпечення (проекти законів, положень, Державні стандарти тощо); матеріально-технічну базу – створення засобів навчання; класне керівництво – шкільна документація, характеристика на учня, перспективний план розвитку учня, класу тощо; науково-

методичну роботу – створення посібників, методичних рекомендацій. Таким чином, прикладні проекти враховують особливості конструктивного та прогностичного компонентів змісту професійної підготовки учителів.

Ігровий проект є перспективним для розвитку комунікативного компонента професійної підготовки майбутніх учителів. Кінцевим результатом є інсценування ситуацій з професійного життя учителя (педагогічна нарада, методичне об'єднання, класна година, виховний захід тощо) або моделювання гіпотетичних ситуацій, які стосуються освітніх процесів (дебати на державному рівні щодо введення шкільної форми; обговорення засад створення експериментальної приватної школи; інсценування уроку в сучасній школі „Яким би був урок, якщо б до нас не дійшов спадок Я.А. Коменського”).

Структура *творчого проекту* окреслюється нечітко, розвивається згідно з жанром кінцевого результату. Очікуваний результат у контексті педагогічної підготовки повинен відповідати специфіці творчості майбутнього вчителя. Так для майбутнього вчителя іноземних мов актуальні проекти щодо створення наочних посібників, фільмів, постановка творів відомих авторів іноземною мовою, газета іноземною мовою для молодших школярів, інсценування національного свята країни, мова якої вивчається тощо.

Структура *ознайомлювально-орієнтуючого проекту* або *пошукового* – ретельно продумана, відображає цілі та завдання проекту, джерела інформації, результати та їх презентацію; очікуваний результат – публікація, доповідь.

Проте, зважаючи на вимоги щодо подолання надмірної теоретизації циклу педагогічних дисциплін, запровадження проблемного та діяльнісного підходів до навчання, дослідниця не вважає за необхідне виділяти пошуковий проект як окремий тип проектів, а запровадити етап пошуку та ознайомлення з новою інформацією як невід'ємну частину творчого, ігрового, дослідницького та прикладного проектів.

Вибір типу проектного завдання за домінуючою в проекті діяльністю визначається змістом професійної

підготовки майбутнього вчителя, змістом навчального матеріалу, індивідуальними особливостями студента, студентської групи, а також етапом формування педагогічних знань.

У сучасній лекційно-семінарській системі навчання на особливу увагу заслуговує організаційний аспект застосування методу проектів у професійній підготовці майбутніх учителів. Організаційними формами навчання в сучасному ВНЗ є лекції, семінари, практикуми, лабораторні заняття, консультації, самостійна робота студентів тощо. Вибір та послідовність залучення усіх вищезазначених форм організації навчання в контексті проектної діяльності визначається специфікою проектного завдання, типом проекту, розвитком проектних умінь студентів та етапом роботи над проектом.

В.В. Гузеєв виділяє 9 етапів роботи над проектним завданням, які відповідають таким формам організації професійної підготовки:

1) формулювання теми та постановка цілей проекту: розповідь, бесіда, міні-лекція;

2) обговорення варіантів: бесіда;

3) самоосвіта: самостійна робота;

4) складання плану дій (визначення джерел інформації, способів збору та аналізу інформації, визначення способу презентації результатів, встановлення процедур та критеріїв оцінки, розподіл завдань між членами команди): семінар-„мозкова атака”, практикум;

5) дослідження (пошук інформації, вирішення поточних завдань): самостійна робота, практикум, екскурсії, практична робота, лабораторна робота, шкільна практика;

6) узагальнення та висновки: семінар, консультація, самостійна робота;

7) презентація або звіт: семінар;

8) аналіз успіхів та помилок: бесіда, консультація;

9) корекція [3, с. 196-197].

В цілому застосування методу проектів сприяє оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх учителів, а саме реалізації діяльнісного, проблемного та технологічного підходів до розробки змісту навчання.

Для прикладу пропонуємо варіанти використання методу проектів на навчальних заняттях з „Педагогіки” (розділ „Дидактика”).

Вивчення розділу „Дидактика” передбачає опанування студентами таких тематичних блоків:

- Сутність процесу навчання;
- Зміст освіти у сучасній школі;
- Методи та засоби навчання;
- Форми організації навчання;
- Методична робота у школі.

Проектні завдання, які пропонуються студентам, поділяються на 2 групи: міні-проекти, виконання яких розраховане на засвоєння інформації одного блоку навчального матеріалу, та лонгітюдний проект „Сучасні проблеми дидактики”, який передбачає узагальнення знань, умінь і навичок студентів з розділу „Дидактика”.

Проект „Сучасні проблеми дидактики” – практико-орієнтований проект, який передбачає вивчення навчального курсу „Дидактика” з виходом на нагальні проблеми сьогодення та складання відповідних методичних рекомендацій для майбутніх учителів. Для розгляду студентами запропоновано такі проблеми: виявлення та навчання обдарованих дітей; реалізація принципу диференціації освіти; розробка нових методик для учнів, яким важко навчатися; раннє вивчення іноземних мов; реалізація компетентнісного підходу в навчанні; здійснення міжпредметних зв'язків у навчанні.

Під час вивчення теоретичного матеріалу теми „Сутність процесу навчання” студентам пропонується уточнити термінологію та понятійний апарат власного дослідження. Так, наприклад, студенти, які працюють над проектом „Реалізація принципу диференціації освіти”, повинні уточнити термін „диференціація освіти”, та зіставити його з основними категоріями дидактики, а саме: проаналізувати роль диференціації навчання у визначенні мети процесу навчання; виділити внутрішні протиріччя процесу навчання, які визначають необхідність диференціації; проаналізувати вплив диференціації на процеси викладання та учіння; проілюструвати вплив

диференціації навчання на засвоєння знань, умінь і навичок; продемонструвати відповідність диференціації принципам навчання у сучасній педагогіці тощо. Проектне завдання передбачає написання гранту на фінансування для проведення науково-педагогічного дослідження, де необхідно застосувати здобуті знання для обґрунтування теми, об'єкта, предмета, основних завдань та формулювання очікуваних результатів дослідження.

Під час засвоєння теоретичного матеріалу з теми „Зміст освіти в сучасній школі” студентам запропоновано розглянути Державні стандарти освіти, навчальний план та навчальну програму з предмету вивчення; проаналізувати проблему проектного завдання на предмет відображення в державних освітніх документах; створити навчальну програму експериментального загальноосвітнього навчального закладу з урахуванням тематики дослідження.

Вивчення тем „Методи та засоби навчання” та „Форми організації навчання” супроводжується аналізом методів, засобів і форм організації навчання, пріоритетних для вирішення завдань проектного дослідження. Результатом проектної діяльності студентів може стати створення плакату-ілюстрації сучасних методів навчання з прикладами їх застосування в періодиці для вчителів та складання плану-конспекту уроку відповідно.

Після засвоєння теоретичного матеріалу з вищезазначених тем студентам пропонується узагальнити набуті знання, проаналізувати сучасну педагогічну періодику та скласти методичні рекомендації для вчителів з вирішення педагогічної проблеми проектного дослідження.

На практичному занятті з теми „Методична робота у школі” студенти проводять рольову гру „Засідання методичного об'єднання”, де презентують результати дослідження у формі методичних рекомендацій для вчителів своєї спеціалізації.

Таким чином, окрім лонгitudного проекту, кожне практичне заняття з розділу „Дидактика” супроводжується міні-проектним завданням, яке залежно від складності та етапу розвитку проектних знань, умінь і навичок виконується під час заняття під керівництвом викладача,

самостійно під час виконання домашнього завдання або включає обидва етапи.

Студентам пропонуються такі проектні завдання для вивчення окремих тем розділу "Дидактика":

Система проектних завдань з розділу "Дидактика"

Тема	Проектне завдання	Тип проекту
Сутність процесу навчання	Написання гранту на виконання дослідження	Дослідницький, практичний
Зміст освіти у сучасній школі	Складання навчального плану експериментального ЗНЗ	Практико-орієнтований
Методи та засоби навчання	Створення навчального плакату-ілюстрації системи методів навчання	Творчий, практико-орієнтований
Форми організації навчання	Складання плану-конспекту уроку	Практико-орієнтований
Методична робота у школі	Складання плану індивідуальної методичної роботи; Проведення засідання методичного об'єднання вчителів іноземних мов	Практико-орієнтований; Ігровий

Таким чином, у процесі вивчення розділу „Дидактика” студенти залучаються до проектної діяльності, спрямованої на виконання усіх видів проектних завдань: дослідницького, ігрового, практико-орієнтованого та творчого.

Загалом же залучення студентів до проектної діяльності сприяє оптимізації процесу навчання, а також готує

майбутніх учителів до застосування методу проектів у власній професійній діяльності.

Таким чином, використання інтерактивних форм навчання покращує взаємини у студентській групі, розвиває активність, партнерство і співпрацю, а авторитет викладача як керівника, комунікатора й активного учасника колективного пізнавального процесу зростає. Отже, технологія кейс-стаді та метод проектів мають високий навчальний і розвивальний потенціал, а їх застосування дозволяє створити умови для реалізації творчого потенціалу студентів і викладача, поєднати теоретичні знання з їх практичним застосуванням.

Література

1. Бобраков Сергій Реформування змісту професійної підготовки вчителів у ВНЗ Німеччини: практико-орієнтований підхід // Порівняльна професійна педагогіка. – № 2. – 2012. – С. 161-168.

2. Братенникова А.Н. Метод проектов в контексте преемственности формирования ключевых компетенций / А.Н. Братенникова, Е.И. Василевская // Метод проектов : научно-метод. сб. / под общ. ред. М.А. Гусаковского. – Мн. : РИВШ БГУ, 2003. – Вып. 2. – С. 132 – 143. – (Серия: Современные технологии университетского образования).

3. Гузеев В.В. Краткий очерк образовательной технологии ТОГИС [Електронний ресурс] / В.В. Гузеев. – Режим доступу : <http://www.gouzeev.ru/togis.pdf>

4. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения : [Електронний ресурс] : Режим доступу : http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600

5. Жиляєва Юлія Миколаївна Застосування методу проектів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів іноземних мов : автореферат дис. ... кандидата педагогічних наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. – Житомир, 2012. – 22 с.

6. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.

7. Ковальова С.М. Застосування технології кейс-методу у професійній підготовці майбутніх учителів : для студентів та

викладачів вищої школи : методичні рекомендації. – Житомир, 2012. – 60 с.

8.Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии : учебное пособие для вузов / Н. Ф. Коряковцева. – М.: Академия, 2010. – 190 с.

9.Матюшенко Н. В. Практико-ориентированная подготовка будущих учителей гуманитарного профиля средствами продуктивных технологий // "Наука і освіта" : Психологія. – № 5. – 2014. – С. 242-248.

10. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / упорядники: Андреева В.М., Григораш В.В. – Х.: Вид. група „Основа”, 2006. – 352 с.

11. Пальшкова І.О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх вчителів початкових класів: теоретико-методологічний аспект: Монографія. / І.О. Пальшкова – Одеса, 2008. – 339с.

12. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. – К., 1997. – 349 с.

13. Полат Е.С. Метод проектов / Е.С. Полат // Метод проектов : науч.-метод. сборник / под общ. ред. М.А. Гусаковского. – Мн. : РИВШ БГУ, 2003. – Вып. 2. – С. 39 – 48. – (Серия: Современные технологии университетского образования).

14. Проект: Нова школа. Простір освітніх можливостей: [Електронний ресурс] : Режим доступу :<http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf>

15. Самойленко Наталія Борисівна Підготовка вчителів гуманітарних дисциплін до застосування методу проектів у професійній діяльності : автореферат дис. ... кандидата педагогічних наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Київ, 2008. – 20 с.

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЇЇ РОЗВИТКУ

Важливе значення у формуванні культурних цінностей, наукового та інтелектуального потенціалу суспільства належить вищим навчальним закладам, основу діяльності яких становить професорсько-викладацький склад [3]. Напрями діяльності викладачів вищої школи регламентуються статтею 53 Закону України «Про вищу освіту» (2014), а наукові розробки проблеми становлення їх професіоналізму, компетентнісних характеристик знайшли своє відображення у роботах О.І. Гури, О.А. Дубасенюк, А.І. Кузьмінського, З.Н. Курлянд, С.В. Лісової, А.А. Сбруєвої та ін.

У цілому професійно-педагогічна діяльність є особливим видом соціальної діяльності, що передбачає передачу накопиченого людством досвіду від старших поколінь до молодших, зокрема досвід науково-педагогічних, педагогічних, наукових працівників з високим рівнем кваліфікації, професіоналізму та фахової компетентності слід передавати молодим педагогам-дослідникам. Проте у дослідженнях останніх десятиріч науковці надають перевагу не тільки високому рівню професійної кваліфікації фахівця, але й певним *професійно значущим якостям особистості*, що сприяють підвищенню їх відповідальності за результати професійної діяльності, визначають рівень їх соціальної успішності у цілому, конкурентоспроможності на ринку праці (див. табл. 1).

Таблиця 1

Ключові вміння надпредметного характеру [7, с. 383-385]

Блок умінь	Показник
Пізнавальні	<ul style="list-style-type: none"> • орієнтуватися у широкому колі питань, не обмежених вузькою спеціалізацією; • актуалізувати та розвивати власні ресурси; • оновлювати свої знання; • артикулювати знання; • швидко актуалізувати знання у даний момент у необхідній ситуації;

	<ul style="list-style-type: none"> • застосовувати знання у широкому спектрі ситуацій; • виокремлювати ключові елементи знань, їх категоріальний характер; • гнучко використовувати знання поряд з декларативними знаннями й знаннями процедурного характеру.
Регулятивні	<ul style="list-style-type: none"> • творчо діяти в різних ситуаціях, у тому числі нестандартного характеру; • обирати оптимальні рішення з різноманіття можливих; • конструювати завдання з реалізації певного виду діяльності; • адаптуватися в умовах сучасного багатофакторного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору; • мобільно реагувати на зміни у професійному та соціальному середовищах; • перебудовуватися в непередбачуваних умовах; • проявляти волюві зусилля для досягнення необхідних значущих результатів; • діяти самостійно й відповідально у будь-якій ситуації; • стимулювати розвиток активності, ініціативи.
Технологічні	<ul style="list-style-type: none"> • успішно реалізовувати поставлені завдання із застосуванням інноваційних підходів; • проявляти критичність мислення (з множини рішень вибирати найбільш оптимальне, аргументовано доводити недоцільні рішення, брати під сумнів ефектні, але не ефективні рішення тощо); • знаходити з множини методів і способів вирішення проблеми найбільш оптимальні для конкретних ситуаційних умов; • обирати оптимальні засоби самовираження та самотворення; • дидактичні вміння з організації навчально-виховного процесу із залученням технічних засобів; • користуватися апаратурою (відеокамери, відеомагнітофони, мультимедійні відеопроєктори, комп'ютери тощо).
Комунікативні	<ul style="list-style-type: none"> • будувати взаємодії професіонала зі світом на основі ставлення до себе, до суспільства, до оточуючих, до діяльності тощо.
Контрольно-коректувальні	<ul style="list-style-type: none"> • адекватно оцінювати власні знання, уміння навички надпредметного характеру; • адекватно оцінювати оточуючих, їх дії у межах професійної діяльності, професійні характеристики тощо; • адекватно оцінювати суспільні явища та події.

За таких умов у ході обґрунтування моделі майбутнього викладача вищої школи дослідники надають перевагу поєднанню мотиваційно-когнітивних та поведінкових компонентів структури особистості, досліджують умови розвитку творчого потенціалу викладача вищої школи.

Шляхом реалізації поставленого завдання є оволодіння майбутніми викладачами вищої школи основами *педагогічної майстерності* – професійними знаннями та вміннями, що забезпечують оптимізацію всіх видів навчальної діяльності, спрямовують їх на всебічний розвиток, удосконалення особистості, формування світогляду, здібностей, потреб у соціально значущій діяльності.

З позицій особистісно-діяльнісного підходу *педагогічну майстерність* розглядають як комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень її самоорганізації. Зазначений комплекс включає відомі компоненти: *гуманістичну спрямованість* діяльності викладача вищої школи, що виражається у його активній професійній позиції; *професійно-орієнтовані знання*; *педагогічні здібності*, які свідчать про особливості протікання психічних процесів, що сприяють успіху педагогічної діяльності; *педагогічну техніку* – форму організації поведінки вчителя.

Поняття «педагогічна техніка», як правило, окреслюють через дві групи компонентів.

Перша група компонентів педагогічної техніки пов'язана з умінням впливати на особистість та колектив та розкриває технологічну сторону процесу виховання та навчання: дидактичні, організаторські, конструктивні, комунікативні вміння; технологічні прийоми пред'явлення вимог, управління педагогічним спілкуванням тощо.

Друга група компонентів пов'язана з умінням педагога управляти своєю поведінкою: володіння організмом (міміка, пантоміміка); управління емоціями, настроєм (зняття зайвого психічного напруження, створення творчого самопочуття); соціально-перцептивні здібності (увага, спостережливість, уява, уявлення та ін.); техніка мови (дихання, постановка голосу, дикція, темп мови тощо).

Така характеристика педагогічної майстерності дозволяє підкреслити, що вона є самоорганізуючою системою у

структурі особистості, ключовим системоутворювальним фактором якої виступає гуманістична спрямованість, що дозволяє доцільно будувати професійну діяльність.

Фундаментом розвитку професійної майстерності викладача вищого навчального закладу, що надає їй глибини, ґрунтовності, усвідомленості дій, стають знання, які разом з гуманістичною спрямованістю складають основу високого рівня професіоналізму в діяльності. Таке поєднання забезпечує цілісність самоорганізуючої системи.

Швидкість удосконалення педагогічної майстерності залежить від педагогічних здібностей. А техніка, що спирається на поєднання здібностей із знаннями, дозволяє всі засоби впливу пов'язати з метою, гармонізуючи цим структуру педагогічної діяльності [6, с. 10-16].

У зазначеному контексті представимо специфіку та шляхи реалізації поставленого завдання у ході вивчення курсу "Педагогіка і методика викладання у вищій школі" майбутніми викладачами психології (освітньо-кваліфікаційний рівень "магістр") на соціально-психологічному факультеті Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Становлення людини як істоти соціальної (соціалізація), що управляється та контролюється суспільством, прийнято називати освітою – феномен, вивченням механізмів реалізації якого й займається педагогіка. Освіта, як складова засобу виробництва матеріального життя, за допомогою двох взаємопов'язаних процесів – навчання та виховання – здійснює цілеспрямоване формування необхідного для суспільства типу особистості. Відповідно вивчення освіти як такої, її становлення, розвитку, особливостей у різні історичні епохи забезпечує можливість проаналізувати у розвитку перетворювальну функцію загальнопедагогічних концепцій [1, с. 37].

У широкому розумінні *педагогіку* (грец. *παιδαγωγική* – майстерність виховання) розглядають як науку про спеціально організовану цілеспрямовану і систематичну *діяльність з формування людини* (в тому числі в різні історичні епохи), шляхи і форми організації зазначеного процесу. *Педагогіка* як наука та навчальний предмет виконує загальну функцію трансляції культури. Вона включена у навчальні програми

вищих закладів освіти для студентів усіх напрямів підготовки та є складовою гуманітарної, соціально-гуманітарної (у класичних університетах, технічних закладах освіти), професійно-педагогічної (у педагогічних навчальних закладах) підготовки майбутніх фахівців як компонент їх цілісної фахової підготовки (О.А. Абдулліна, І.А. Зязюн, В.А. Кан-Калік, Н.В. Кузьміна, Н.Г.Ничкало, О.М. Пехота, В.А. Семиченко, В.О. Сластьонін, Г.В. Троцько та ін.).

Педагогіка вищої школи (вузівська педагогіка) – наука про закономірності навчання та виховання студентів, а також їх наукову і професійну підготовку як фахівців відповідно до вимог держави [4, с. 226-283]. Підготовка майбутніх фахівців в умовах магістратури передбачає формування у магістрантів психолого-педагогічної готовності до здійснення викладацької діяльності в умовах різних типів вищих навчальних закладів.

У зазначеному контексті метою курсу "Педагогіка і методика викладання у вищій школі" визначено *набуття* майбутніми викладачами вищих навчальних закладів *знань* про оптимальні умови реалізації навчально-виховного процесу у вищій школі, шляхи досягнення її якісно нового рівня в умовах реалізації положень Законів України "Про освіту", "Про вищу освіту" та Національної стратегії розвитку освіти України на 2012-2021 роки; *формування вмінь*, спрямованих на набуття досвіду професійно-педагогічної діяльності у вищій школі.

У цьому розумінні питання про оволодіння основами педагогічних знань тісно пов'язане із проблемою педагогічної майстерності. Як зазначав І.А. Зязюн, можна бути професійно компетентним педагогом, вільно орієнтуватися у предметній сфері, системно сприймати і діяти в педагогічній реальності, мати особистісно-гуманітарну орієнтацію (на відміну від технократичної), вміти узагальнювати й передавати свій досвід іншим колегам, володіти сучасними педагогічними технологіями, але при цьому залишатися добротним ремісником. Щоб бути майстром, зазначав науковець, необхідно оволодіти особистісною професійною неповторністю й унікальністю, своїм стилем діяльності, концептуальністю професійного мислення [2, с. 367-368].

Практичний контекст упровадження курсу включав ряд кроків: розробку етапів досягнення поставленої мети з опорою на теоретичний, практичний блок та блок індивідуальної роботи студентів; розробку конкретних форм діяльності викладача та студентів у ході навчального процесу (лекція з аудіовізуальною підтримкою, читання першоджерел, їх аналіз, складання магістрантами вільного конспекту на основі прочитаних першоджерел, підготовка та проведення ділової гри, розробка проектного завдання тощо); розробку локальних алгоритмів роботи магістрантами, що дозволило осмислити зв'язки між сучасними теоретичними педагогічними моделями та їх розвитком у реальних умовах освітянської практики.

Зазначена дисципліна у межах навчальної програми для спеціальності "05.053 – Психологія" (освітньо-кваліфікаційний рівень «Магістр») включає три змістових модулі: "Загальні основи педагогіки вищої школи", "Теоретичні основи педагогіки вищої школи", "Методичні основи організації процесу навчання у вищій школі", виклад яких передбачає *поетапне осмислення* теоретичного та практичного блоків.

У межах поставлених завдань серед інших цікавою формою роботи обрано проведення ділової гри "*Успішний викладач – етапи становлення*", метою якої є формування загального бачення професійного образу викладача на основі попередньо опрацьованого теоретичного матеріалу; осмислення власного професійно-педагогічного потенціалу в контексті сучасних вимог до викладача вищої школи; окреслення можливостей досягнення успіху у майбутній викладацькій діяльності, тобто завдань прикладної складової педагогічних знань.

У цілому ділова гра виконує у розв'язанні поставлених завдань ряд функцій: *освітню* (забезпечує проектування теоретичних положень у практичну площину); *спонукальну* (викликає зацікавленість проблематикою); *комунікативну* (сприяє засвоєнню елементів культури спілкування майбутніх фахівців); *самореалізації* (допомагає кожному учаснику гри реалізувати свої можливості); *розвивальну* (забезпечує розвиток уваги, волі та інших психічних якостей); *розважальну* (дає змогу отримати задоволення від навчання);

діагностувальну (допомагає виявити відхилення у знаннях, уміннях та навичках, поведінці); *корекційну* (забезпечує розвиток позитивних змін в особистісній сфері майбутніх фахівців).

Н.Я. Кравчук та О.Є. Коваль виділяють різні типи ігрових методів професійного навчання: ігри-вправи, ігрова дискусія, ігрова ситуація, рольова гра та ін. [5, с. 18], проте особливе місце у сконструйованому навчальному процесі займає *ділова навчальна гра*.

Такий вид ігрової діяльності фактично є навчально-практичним заняттям, яке у заданих умовах носить прогностичний характер. Така діяльність поєднує у собі ознаки теоретичного контролю і проектування майбутньої професійної діяльності шляхом моделювання образу викладача як суб'єкта навчального процесу. Як колективна форма, вона дає змогу магістрантам усвідомити і подолати суперечності між абстрактним характером предмету навчально-пізнавальної діяльності (знання, знакові системи) і реальним предметом майбутньої професійної діяльності, індивідуальним способом навчання магістранта і колективним характером професійної діяльності, опорою в навчанні переважно на інтелект магістранта і залученням у процес перспектив особистості спеціаліста.

Як правило, ділові ігри включають розв'язання ігрових та педагогічних завдань. Змістом *ігрових завдань* учасника є успішне виконання ролі, реалізація ігрових дій, отримання максимально можливої кількості балів, уникнення штрафів, прийняття адекватних рішень тощо. Змістом *педагогічних завдань* є розвиток професійного теоретичного і практичного мислення, вміння вибудовувати стосунки з іншими людьми, оволодіння моральними нормами, розвиток загальних і професійних здібностей, формування відповідального ставлення до праці тощо. Фактично саме педагогічні завдання окреслюють перспективу формування професійно орієнтованих властивостей та якостей особистості, що визначалося пріоритетним завданням підготовки майбутнього педагога з орієнтацією на потреби сучасної вищої школи.

Педагогічне і психологічно продумане використання гри стимулює розумову діяльність, що підвищує інтелектуальну

активність, пізнавальну самостійність та ініціативність студентів. Соціально-психологічний вплив гри виявляється в подоланні магістрантом страху говоріння, у формуванні культури спілкування, особливо культури ведення діалогу. Гра формує здатність приймати самостійні рішення, оцінювати свої дії та дії інших, сприяє активізації знань.

Методика проведення ділової навчальної гри передбачає реалізацію ряду етапів (див. табл. 2).

Таблиця 2

Етапи проведення ділової гри

Основні етапи ділової гри	Цілі і завдання кожного етапу	Шляхи реалізації поставлених завдань
1. Підготовчий етап (визначення мети, аналіз проблеми, обґрунтування завдань, складання плану, опис процедури проведення гри, зміст конкретних дій, характеристика дійових осіб)	<i>Розробка ігрових дій</i>	- розробка сценарію; - розробка плану; - загальний опис гри; - розробка інструктивних положень; - підготовка матеріального забезпечення; - формулювання проблеми; - визначення регламенту, правил, розподіл ролей, формування груп; - проведення консультацій.
2. Проведення гри	<i>Реалізація ігрових дій</i>	- робота з джерелами; - тренінгова робота.
	<i>Групова робота над виконанням завдань</i>	- участь у гри; - робота експертів.
3. Аналіз та узагальнення результатів	<i>Міжгрупові дискусійні студії</i>	- аналіз, рефлексія; - оцінка, самооцінка; - висновки, узагальнення; - рекомендації; - перспективи післядії.

За загальних умов проведення запропонована ділова гра спрямована на пошук відповіді на ряд питань, які розглядаються як певні етапи перспективної оцінки

(моделювання) викладацької діяльності та місця конкретного магістранта у її перспективній реалізації.

Етапи ділової гри

"Успішний викладач – етапи становлення"

I етап. «Ким бути?». *Мета етапу.* Створення психологічного портрету успішного викладача в умовах оновлення системи вищої освіти.

II етап. «Бути чи не бути?» *Мета етапу.* Визначення стану психічного, соціального та фізичного здоров'я, чинників, що знижують ефективність професійної діяльності викладача вищої школи.

III етап. «Що робити?» *Мета етапу.* Визначення перспектив та побудова загальної стратегії професійного становлення у галузі викладацької діяльності.

Завдання для роботи у мікрогрупах

I етап. «Ким бути?»

Мета етапу. Створення психологічного портрету успішного викладача в умовах оновлення системи вищої освіти.

Очікуваний результат. Складання матриці групового портрету «успішного» викладача.

Завдання 1 (для ведучого). Погодивши завдання із учасниками гри, розподілити їх на 3 мікрогрупи для її проведення.

Завдання 2 (для учасників мікрогрупи).

1. Розробити соціально-психологічний портрет «успішного» викладача. За основу взяти ранжований перелік з 15 властивостей та якостей (обираються і ранжуються учасниками мікрогрупи) (див. табл. 3 та табл. 1).

У ході складання відповідного переліку слід урахувувати відображення в «портреті» всіх складових відповідного блоку професіограми як професійної моделі (загальногромадянські риси; морально-психологічні якості; науково-педагогічні якості; індивідуально-психологічні особливості; професійно-педагогічні якості; ситуативні).

Таблиця 3

Модель професійно орієнтованих властивостей та якостей особистості викладача вищого навчального закладу

№	Перелік якостей викладача	Найменування складової професійної моделі	Експертна оцінка або самооцінка
1			
1 5			

Скласти таблицю за результатами проведеної мікрогрупою роботи. Розмножити її у 5 примірниках.

2. Обрати індивідуальну (нестандартну) форму подання інформації у групі з використанням наочності, аудіовізуальної підтримки та презентувати (з обґрунтуванням обраної логіки) свій варіант у групі для обговорення.

Завдання 2 (для ведучого). На основі представлених мікрогрупою варіантів моделей скласти загальне бачення професійного портрета викладача.

1. Учасники кожної групи виступають у ролі експертів та дають оцінку значущості кожній із запропонованих мікрогрупою якостей за 5-ти бальною шкалою, де

5 – надзвичайно важлива якість;

4 – дуже важлива;

3 – важлива;

2 – не завжди важлива;

1 – відносно важлива;

0 – не значуща.

2. У результаті складається зведена таблиця експертних оцінок як образ для ухвалення остаточного рішення щодо групового портрету «успішного» викладача (основа для складання матриці готується ведучим заздалегідь) (див. табл. 4).

Матриця групового портрету «успішного» викладача

№	Перелік якостей	Зведена оцінка	Ранг
1			

У результаті складання групового портрету «успішного» викладача спільними характеристиками магістранти усіх мікрогруп у рейтинговій послідовності назвали такі, як

- гуманізм (любов до людей, любов до дітей) – 4,8 бали,
- відповідальність (дисциплінованість, готовність нести відповідальність) – 4,3 бали,
- креативність (творчість, винахідливість) – 3,9 бали,
- духовність (моральність) – 3,8 бали,
- естетичність (артистизм, педагогічна техніка, та ін.) – 3,6 бали,
- комунікативність (культура мовлення, здатність до діалогу, толерантність) – 3,4 бали,
- освіченість (мудрість, широкий професійний та загальний світогляд) – 3,2 бали,
- працьовитість – 2,7 бали,
- вимогливість – 2,4 бали,
- патріотизм – 2,1 бали.

Отримані дані і склали основу для проведення наступних етапів ділової гри.

II етап. «Бути чи не бути?»

Мета етапу. Визначення стану психічного, соціального та фізичного здоров'я, чинників, що знижують ефективність професійної діяльності викладача вищої школи.

Очікуваний результат. Виявити власний професійно-педагогічний потенціал шляхом самооцінки у ході проходження відповідного тестування.

Завдання 1 (для ведучого). Погодивши завдання із учасниками гри, розподілити їх на мікрогрупи для її проведення (див. табл. 5).

Завдання 2 (для учасників мікрогрупи).

1. Попередньо підібрати тести для самооцінки учасниками гри власного професійно-педагогічного потенціалу за відповідними блоками (див. табл. 5).

Таблиця 5

Блоки для оцінки професійно-педагогічного потенціалу

№	Назва блоку	Примітка	
1	Блок загальногромадянських та морально-психологічних якостей	I мікрогрупа	
2	Блок індивідуально-психологічних особливостей («Почерк і характер», «Який Ваш стиль вирішення конфліктних ситуацій» та ін.)	II мікрогрупа	
3	Блок науково-педагогічних характеристик		
4	Блок комунікативних характеристик («Чи здатні Ви впливати на інших?», «Уміння слухати» тощо)	III мікрогрупа	
5	Блок організаційно-конструкторських характеристик «Чи організована Ви людина?»		
6	Блок ситуативних характеристик		

2. Підготуватися до проведення тестування у групі з оцінкою його результатів.

Завдання 3 (для ведучого). За результатами тестування організувати виявлення сильних та слабких сторін особистості учасника шляхом порівняння результатів з портретом «успішного викладача». Для роботи може бути використана узагальнююча таблиця (див. табл. 6).

Таблиця 6

Оцінка особистого потенціалу учасника

№	Якості за I етапом	O ¹	O ²			O ^a			Oсер	CO	Відхилення
											Oсер – CO

III етап. «Що робити?»

Мета етапу. Визначення перспектив та побудова загальної стратегії професійного становлення у галузі викладацької діяльності.

Очікуваний результат. Розробка особистої траєкторії становлення у галузі викладацької діяльності.

Завдання 1 (для ведучого). Організувати роботу учасників гри для розробки особистої траєкторії становлення у галузі викладацької діяльності (обрати форму організації спілкування ведучий/учасник гри).

Завдання 2 (для учасників мікрогрупи). За рекомендаціями ведучого (до заняття або під час заняття) розробити особистісну стратегію професійного становлення у галузі викладацької діяльності (див. табл. 7).

Таблиця 7

Особиста стратегія професійного становлення
у галузі викладацької діяльності

N	Показники	Стратегія
1	Слабкі сторони	Як подолати
.1		
1		
.2		
2	Сильні сторони	Як розвивати
2		
.1		
2		
.1		
3	Сфери успіху	Особиста стратегія професійного становлення
.		
3		
.1		
3		
.2		

Завдання 3 (для ведучого). Підвести підсумки проведення ділової гри з визначенням досягнутих результатів.

Педагогіка за своєю суттю ніколи не обмежувалася передачею існуючих зразків досвіду. Основним її призначенням завжди було творення людини, здатної перетворювати світ, наповнювати його відповідно до запитів цивілізаційного розвитку новим змістом. За таких умов ігровий підхід не є визначальним способом засвоєння навчального матеріалу, але він значно збагачує педагогічну практику і розширює можливості тих, хто навчається, у контексті визначених завдань щодо формування професійно орієнтованих властивостей та якостей особистості, які обумовлюють його педагогічну майстерність.

Література

1. Делор Ж. Образование – сокровище. UNESCO, 1996 / Ж. Делор // Университетская книга. – 1997. – №4 – С. 37.
2. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: [монографія] / Зязюн І.А. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
3. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти та її інтеграції в європейський освітній простір / Затверджено наказом МОН № 998 від 31.12.2004 р. – Харків, 2004.
4. Мачинська Н.І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю [монографія] / Наталія Мачинська; за ред. докт. пед. наук, проф., член-кор. НАПН України С.О. Сисоєвої. – Львів: ЛьвДУВС, 2013. – 416 с.
5. Методика викладання у вищій школі (мотивація навчальної діяльності): Матеріали методичного семінару «Мотиваційний підхід до організації навчального процесу у вищій школі» / [Н.Я. Кравчук, О.Є. Коваль]. – Тернопіль: ТНЕУ, 2011. – 81 с.
6. Основы педагогического мастерства: [учеб. пособ. для пед. спец. высш. учеб. завед.] / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др. / под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
7. Сидорчук Н.Г. Професійно-педагогічна підготовка студентів університетів у контексті єдиного європейського освітнього простору: історико-педагогічний аспект: [монографія] / Н.Г. Сидорчук / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 608 с.

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД "ЖИТОМИРСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ
ЛІЦЕЙ-ІНТЕРНАТ ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ
"ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ – ЦЕНТР
ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ "АКАДЕМІЯ
ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ"**

Відповідно до подання директора Інституту педагогічної освіти й освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України Івана Андрійовича Зязюна (1938-2014 рр.) та Положення про Житомирський обласний центр «Академія педагогічної майстерності» наказом управління освіти і науки Житомирської облдержадміністрації від 18.06.2009 року на базі Житомирського обласного педагогічного ліцею Житомирської обласної ради (з 02.12.2014 року відповідно до наказу № 329 управління освіти і науки облдержадміністрації змінено назву на комунальний заклад «Житомирський обласний ліцей-інтернат для обдарованих дітей» Житомирської обласної ради) створена на громадських засадах обласна філія Академії педагогічної майстерності, яка з 22 червня 2009 року дістала назву: центр професійного саморозвитку вчителя «Академія педагогічної майстерності».

Головою педагогічної ради Центру обрана Корінна Людмила Віталіївна – директор ліцею, заслужений працівник освіти України, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і педагогічної майстерності Житомирського державного університету імені Івана Франка, відмінник освіти України, вчитель-методист математики, делегат III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти, переможець всеукраїнського конкурсу «Директор XXI століття». До складу педагогічної ради за згодою засновників увійшли висококваліфіковані фахівці сфери освіти і науки Житомирщини.

22-23 червня 2009 року відбулося перше засідання центру професійного саморозвитку вчителя «Академія педагогічної майстерності». В його ході був організований теоретично-практичний спецкурс «Педагогічна майстерність в контексті компетентнісного підходу до педагогічної діяльності вчителя».

Викладачі: дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор філософських наук, професор І.А. Зязюн.; доктор педагогічних наук, доцент Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова О.А. Лавріненко науково-педагогічні працівники Інституту педагогічної освіти й освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України.

Для скоординованої організації Центру адміністрацією ліцею були придбані (кожному члену педагогічного колективу) підручник та хрестоматія «Педагогічна майстерність», розроблені авторським колективом під керівництвом І.А. Зязюна та посібник «Історія педагогічної майстерності», автором якого є О.А. Лавріненко.

За сприяння педагогічної ради Центру педагогічним колективом ліцею в 2009-2016 роках були проведені Всеукраїнські науково-практичні конференції:

«Ключові аспекти розвитку здібностей та обдарованості старшокласників» (2009 р.);

«Системний підхід у роботі з обдарованою молоддю» (2010 р.); «Шляхи і методи забезпечення подальшого творчого зростання обдарованої молоді» (2011 р.);

«Роль Житомирського обласного педагогічного ліцею Житомирської обласної ради у становленні освітнього простору регіону» (2012 р.);

«Сучасні психолого-педагогічні підходи до розвитку обдарованості учнів в умовах обласного ліцею-інтернату для обдарованої молоді» (2014 р.);

«Організаційно-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу учасників навчально-виховного процесу» (2015 р.);

«Сучасні проблеми розробки і впровадження системи моніторингу якості освітнього процесу: теоретичні основи, досвід, перспективи» (2016 р.).

Проблеми організації педагогічної взаємодії на засадах гуманності і толерантності знайшли своє відображення в роботі на базі ліцею творчої групи учасників міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та інтеграції».

Педагоги ліцею, реалізуючи навчальну програму «Основи педагогічної майстерності», головною метою вивчення якого є

усвідомлення суті педагогічної майстерності і стимулювання потреби професійного саморозвитку вчителя у її досягненні, здійснювали науково-теоретичні та практичні дослідження з метою самоактуалізації, професійного самовдосконалення та саморозвитку.

Лабораторно-практичні заняття, що проводяться з учителями та вихователями по формуванню в них майстерності спілкування у процесі різних етапів уроку:

актуалізації суб'єктивного досвіду учнів, мотивації, застосування первинних знань та способів діяльності, викладу нового матеріалу, на етапах корекції знань, умінь та навичок, систематизації та узагальнення знань і способів діяльності, контролю засвоєння;

в організації взаємодії під час групової роботи на уроці; опрацювання техніки активного слухання;

тренінги, що покращують творче самопочуття вчителя на уроці;

конкурси майстерності педагогічного спілкування в діалозі – все це заохочує педагога до створення успішної моделі власної педагогічної діяльності.

Адже, як пише І.А. Зязюн: «...педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [1].

У лютому-березні 2016 року здійснено діагностику творчого потенціалу педагогів з метою визначити особливості мотиваційного комплексу, якості творчої особистості (допитливість, уява, складність, схильність до ризику, темперамент). Зокрема, в основу аналізу результатів дослідження було покладено порівняльний аналіз.

Вибірка досліджуваних була поділена на 2 групи: педагоги з досвідом педагогічної діяльності менше 10 років та педагоги з досвідом педагогічної діяльності більше 10 років.

На основі отриманих результатів визначався мотиваційний комплекс особистості, що представляє собою тип співвідношення трьох видів мотивації: внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) та зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ).

До найкращих, оптимальних, мотиваційних комплексів слід відносити наступні два типи поєднання: $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ і $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$.

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип: $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$.

Оптимальний мотиваційний комплекс сформований у 40% педагогів з досвідом педагогічної діяльності менше 10 років та у 37% педагогів з досвідом роботи більше 10 років (рис. 1).

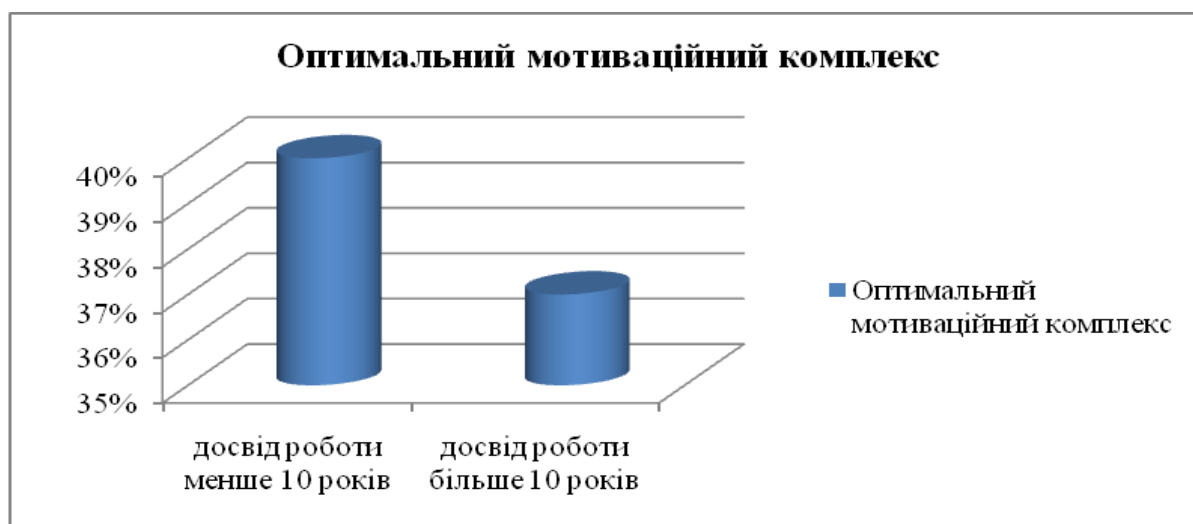


Рис. 1. Розвиток оптимального мотиваційного комплексу педагогів (за методикою «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір у модифікації А. Реана)

Внутрішній мотив – це завжди стан радості, задоволення від своєї справи. А якщо діяльність (або поведінка) спонукалася матеріальними благами, соціальними чинниками (статусом, престижем, владою, зовнішніми вимогами), то вона є зовні мотивованою.

Процесуально-змістовно мотивованими є лише такі форми активності, які здійснюються ради самої діяльності (тобто до діяльності спонукав сам процес або зміст даної діяльності). При цьому мотивом є відчуття ефективності, а результатом активності – зростання різного роду компетентності.

Домінування внутрішньої мотивації характерне для 68% педагогів з досвідом роботи більше 10 років.

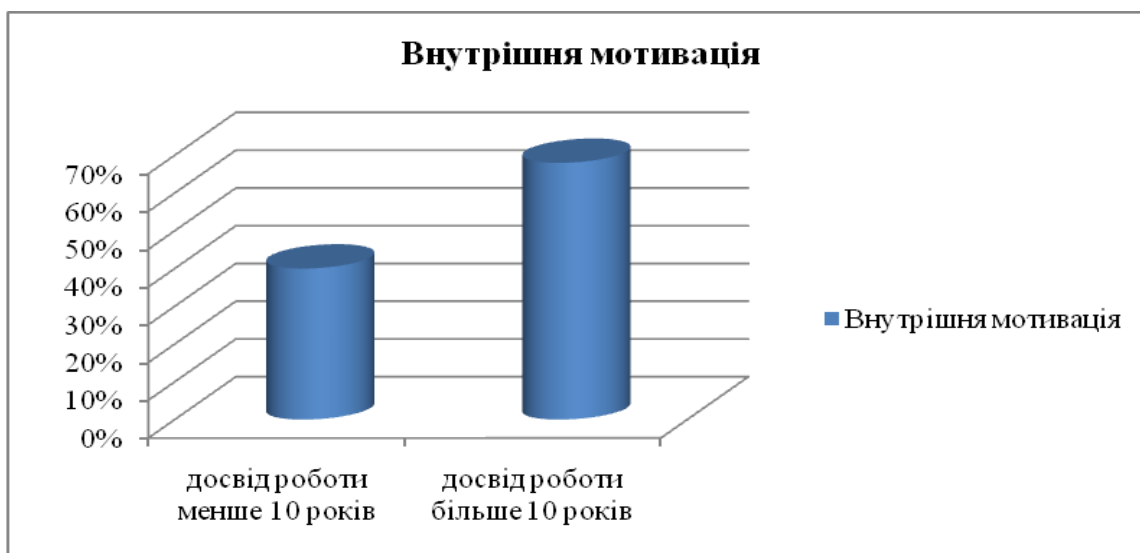


Рис. 2. Розвиток внутрішньої мотивації педагогів (за методикою «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір у модифікації А. Реана)

Зовнішньо мотивованим вважається все, що спрямоване на досягнення деякого кінцевого результату або цілі.

Будь-яка діяльність, яка спонукається досягненнями, владою, статусом, вимогами, повинна розглядатися як зовнішньо мотивована.

Зовнішня мотивація превалює у 60% педагогів з досвідом роботи менше 10 років (рис. 3).

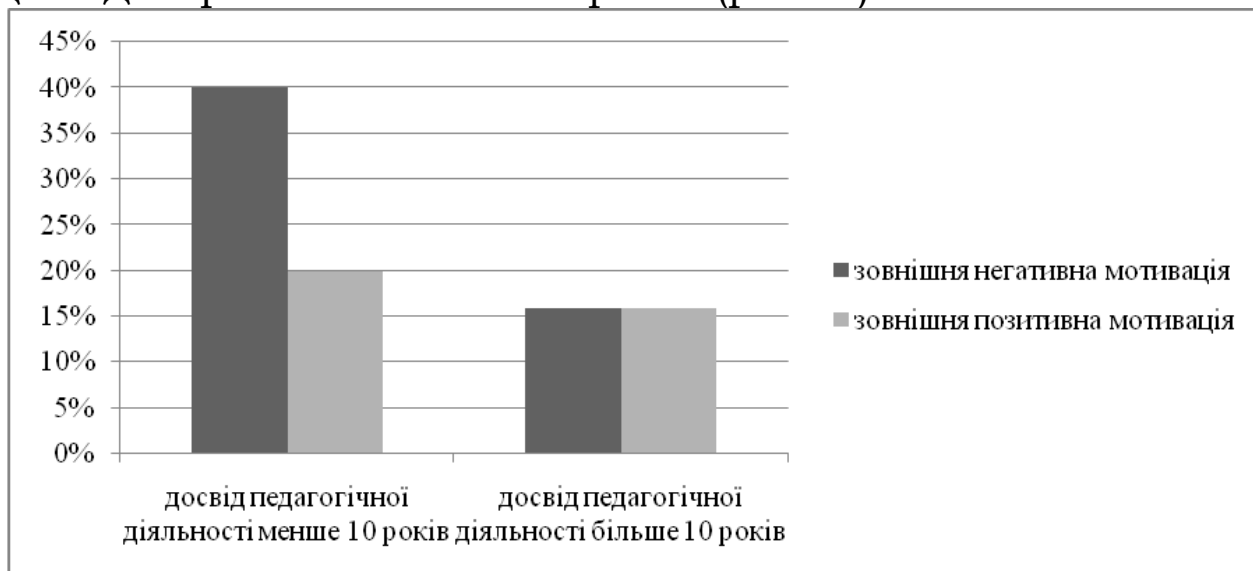


Рис. 3. Розвиток зовнішньої мотивації педагогів (за методикою «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір у модифікації А. Реана)

Креативність – творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей. Такі здібності є незалежним фактором, елементом обдарованості.

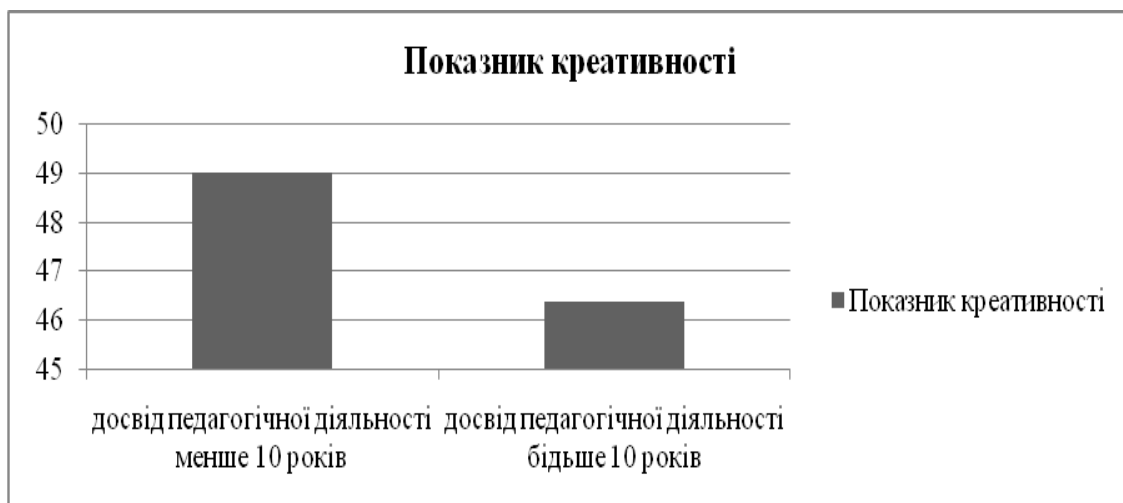


Рис. 4. Показник креативності педагогів (за методикою «Діагностика особистісної креативності» Є.Туніка)

Традиційно щороку на базі ліцею-інтернату організується тематичне засідання Центру «Майстерність організації педагогічної взаємодії у навчання та вихованні обдарованої молоді». У його програмі – участь у традиційному методичному полілозі «Роль закладів освіти нового типу у забезпеченні подальшого творчого зростання обдарованої молоді», майстер-клас «Майстерність організації педагогічної взаємодії».

Протягом 2009-2016 рр. педагогами ліцею в ході опрацювання дидактичного комплексу за редакцією І.А. Зязюна «Педагогічна майстерність» проводились науково-теоретичні та практичні дослідження з проблем власної педагогічної діяльності з метою професійного самовдосконалення та саморозвитку.

Їх результатами стали близько 70 інформаційно-методичних, науково-дослідницьких матеріалів. Значна частина їх експонувались на обласній, національних та міжнародних виставках, форумах навчальних закладів «Сучасна освіта в Україні», «Інноватика в сучасній освіті», «Сучасні заклади освіти».

За період 2009-2015 р.р. ліцей був учасником 13 виставок. За їх результатами педагогічний колектив здобув 9 золотих, 3 срібні та бронзову медаль від організаторів: Міністерства освіти і науки України та Національної академії педагогічних наук України у різних номінаціях. До прикладу:

- 18-20 жовтня 2011 року: III Національна виставка-презентація “Інноватика в сучасній освіті”. За її результатами ліцей нагороджений золотою медаллю у номінації “Інновації у використанні інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі загальноосвітнього навчального закладу”;

- 15-17 лютого 2012 року: XV Ювілейна міжнародна виставка навчальних закладів “Сучасна освіта в Україні – 2012”. Матеріали, представлені педагогами ліцею в номінації “Пошук і підтримка обдарованих дітей і молоді” удостоєні золотої медалі організаторів виставки: Міністерства освіти і науки України, Національної академії педагогічних наук України;

- 1-3 березня 2012 року: III Міжнародна виставка “Сучасні заклади освіти – 2012”. Колектив ліцею нагороджений срібною медаллю у номінації “Інноваційні технології виявлення, навчання та підтримки розвитку обдарованої дитини”;

- 25-27 лютого 2013 року: XVI Міжнародна виставка “Сучасна освіта в Україні – 2013”. Колектив ліцею нагороджений золотою медаллю у номінації “Інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі Житомирського обласного педагогічного ліцею Житомирської обласної ради”;

- 22-24 жовтня 2013 року: V Ювілейна національна виставка-презентація “Інноватика в сучасній освіті”; на конкурс був представлений описовий матеріал з додатками у номінації “Випереджаюча освіта для сталого розвитку як інноваційна форма організації освітнього простору”. Як результат – диплом I ступеня від Міністерства освіти і науки України, Національної академії педагогічних наук України;

- 14.03.2015 року, VI Міжнародна виставка «Сучасні заклади освіти – 2015», педагогічний колектив ліцею-інтернату нагороджений дипломом I ступеня та золотою медаллю у номінації «Інноваційні технології виявлення навчання та підтримки розвитку обдарованих дітей і молоді».

- 17-19.03.2016 року VII Міжнародна виставка «Сучасні заклади освіти – 2016» – диплом першого ступеня та золота медаль у номінації «Інноваційні форми розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у закладах освіти.

За їх результатами ліцей-інтернат неодноразово отримував почесні звання «Лідер сучасної освіти» та «Флагман освіти і науки України» за багаторічну науково-педагогічну діяльність з інноваційного розвитку освіти України від організаторів: Міністерства освіти і науки України та Національної Академії педагогічних наук України; почесні дипломи Міністерства освіти і науки України за творчу працю по створенню моделі інноваційної школи майбутнього.

Беручи участь у роботі національних та міжнародних виставок організованих Міністерством освіти і науки України та Національною академією педагогічних наук України, педагоги ліцею організували та провели 12 семінарів, конференцій, круглих столів для освітян України.

Ці здобутки стали можливі завдяки об'єднанню інтелектуальних та практичних можливостей засновників, членів педагогічної ради Центру з метою активізації науково-практичної діяльності вчителів, поглиблення її інтеграції з навчальним процесом, розвитку компетентностей педагогічних працівників ліцею та області в цілому. Адже на базі ліцею тільки в 2010-2016 р.р. відбулися декілька науково-методичних семінарів, семінарів-практикумів за участю вчителів багатьох загальноосвітніх навчальних закладів області.

Серед них: «Організаційне забезпечення та інформаційний менеджмент підтримки здібностей та обдарованості учнів» (2012 р.), «Критерії педагогічної майстерності сучасного вчителя» (2013 р.), «Організація науково-дослідної діяльності педагогів» (2014 р.), «Урок як навчальний діалог учителя з учнями» (2015 р.) тощо.

Окремий аспект діяльності педагогічної ради Центру професійного саморозвитку вчителя «Академія педагогічної майстерності» – розробка та реалізація спільно з установами – засновниками науково-дослідних проектів, освітніх та виховних програм з метою підвищення ефективності

наукових досліджень, розширення і поглиблення наукового співробітництва.

Педагоги ліцею мають змогу отримувати теоретичну підтримку засновників Центру професійного саморозвитку вчителя «Академія педагогічної майстерності». Так для впровадження у навчально-виховний процес були отримані друковані видання науковців Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України та Інституту модернізації змісту освіти Міністерства освіти і науки України, зокрема:

- «Розвиток педагогічної майстерності викладача ВНЗ педагогічного профілю в умовах інформаційно-технологічного суспільства» (колективна монографія за заг. ред. академіка Зязюна І.А.);

- «Розвиток педагогічної майстерності в умовах інформаційного суспільства: когнітивний аспект» (монографія Солдатенко М.М.);

- «Етнолінгводидактична культура педагога» (навчально-методичний посібник Семенов О.М.);

- «Культура педагогічного менеджменту викладача ВНЗ непедагогічного профілю» (навчально-методичний посібник Іванова Т.В.);

- «Економіка освіти і управління» (навчальний посібник Падалка О.С. та ін..).

З метою вивчення та аналізу існуючої педагогічної теорії та практики з методичної стратегії ліцею-інтернату «Організаційно-педагогічної умови розвитку творчого потенціалу учасників навчально-виховного процесу», підготовки педагогічного колективу до експериментальної діяльності адміністрація та профспілковий комітет ліцею придбали для кожного педагога ліцею щомісячний науково-педагогічний журнал «Рідна школа» (№ 11, листопад 2013 року) зі статтю доктора філософських наук, академіка НАПН України, директора Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих І.А. Зязюна (1938-2014 р.р.) «Історичні витoki психологічної педагогіки».

Засідання Центру 28.01.2014 року було проведено у формі педагогічних читань «Реалізація ідей європейської та національної освіти в умовах сучасної школи», в ході якого

відбувся майстер-клас доктора філософських наук І.А. Зязюна “Учіння – виховання як психологічна система дій та взаємодій”.

До участі в засіданні Центру завжди запрошуються слухачі курсів підвищення кваліфікації при Житомирському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти, студенти та аспіранти Житомирського державного університету імені Івана Франка відповідно до існуючої угоди між ліцеєм та комунальним закладом «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради.

Відповідно до циклограми роботи ліцею на 2014-2015 н.р. та програми дослідно-експериментальної роботи «Організаційно-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу учасників навчально-виховного процесу» (наказ МОН України від 30.12.2013 р. № 1858), 24.02.2015 за сприяння Інституту модернізації змісту освіти МОН України, Інституту проблем виховання НАПН України, управління освіти і науки облдержадміністрації відбулося засідання Центру професійного саморозвитку вчителя «Академія педагогічного майстерності» з презентацією Всеукраїнського науково-педагогічного проекту «Інтелект України», метою якого є впровадження в національний освітній простір системи пошуку, навчання та виховання здібних дітей і учнівської молоді. До участі в роботі були запрошені практичні психологи загальноосвітніх навчальних закладів області.

12.06.2014 р. відбулося чергове засідання обласного Центру у вигляді педагогічних читань з проблем патріотичного виховання дітей та учнівської молоді за участю:

І.Д. Бега – дійсного члена Національної академії педагогічних наук України, доктора психологічних наук, директора Інституту проблем виховання НАПН України;

С.В. Кириленко – кандидата педагогічних наук, начальника відділу інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи Інституту модернізації змісту освіти Міністерства освіти і науки України;

О.І. Кіян – кандидата педагогічних наук, старшого наукового співробітника відділу інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи Інституту модернізації

змісту освіти Міністерства освіти і науки України, координатора дослідно-експериментальної роботи «Організаційно-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу учасників навчально-виховного процесу ліцею-інтернату».

Традиційно, починаючи з 2009 року, педагогічні працівники ліцею-інтернату члени центру професійного саморозвитку вчителя «Академія педагогічної майстерності» були організаторами науково-практичних конференцій, круглих столів, семінарів; як на своїй базі, так і в ході національних та міжнародних освітянських виставок. До прикладу:

27 жовтня 2010 р.: Всеукраїнський круглий стіл «Роль творчих груп педагогів в інноваційному оновленні освітнього простору»;

17 березня 2010 р.: науково-практична конференція «Упровадження в навчально-виховний процес ліцею інноваційних методик та технологій, що відповідають принципам випереджаючої освіти для сталого розвитку»;

16 лютого 2011 р.: семінар за участю педагогів 32 загальноосвітніх навчальних закладів України «Проектна діяльність: компетентнісний підхід, традиції, результати»;

2 березня 2011 р.: Всеукраїнський круглий стіл: «Житомирський обласний педагогічний ліцей Житомирської обласної ради: з досвіду виявлення та сприяння розвитку обдарованості дітей і підтримка талановитої молоді»;

18 жовтня 2011 р.: семінар «Творення особистісно-розвивального середовища обдарованої дитини» за участю освітян Дніпропетровської, Вінницької, Сумської, Київської, Рівненської та Чернігівської областей;

1 березня 2012 р.: науково-практичний семінар «Інноваційні технології виявлення, навчання і підтримки розвитку обдарованої молоді»;

18 квітня 2012 р.: ліцей співорганізатор представницької конференції «Акмеологічні аспекти проектування особистісного розвитку обдарованої дитини»;

16 жовтня 2012 р.: Всеукраїнський семінар «Мала академія наук «Інтелектуал»: від науково-дослідницької роботи – до вершин науки» за участю наукових співробітників центру

«Мала Академія Наук України»;

25 лютого 2013 р.: науково-практичний семінар «Організація науково-дослідної роботи в ліцеї» за участю педагогів Житомирської, Київської, Рівненської та Чернігівської областей;

22 жовтня 2013 р.: круглий стіл для педагогів-учасників: «Інноваційні проекти як основа формування творчої особистості»;

12-14.03.2015 року: семінар «Організаційно-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу учасників навчально-виховного процесу за участі педагогів Чернігівської та Рівненської областей»;

17-19.03.2016 року: круглий стіл «Інноваційні форми розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у закладах освіти».

Інформація та матеріали, отримані в ході участі у роботі семінарів, круглих столів, конференцій стають предметом обговорення на засіданнях педагогічної ради Центру, методичних комісій, науково-методичної ради ліцею.

Серед основних завдань обласного центру професійного саморозвитку вчителя «Академія педагогічної майстерності» є формування в педагогів потреби професійного розвитку впродовж життя, розробка та реалізація науково-дослідних проектів, інформаційно-методичних напрацювань з практики педагогічної діяльності.

З метою підтримки і розвитку перспективних надбань та освітніх ініціатив педагогів ліцею-інтернату, популяризації кращого досвіду їх професійної діяльності, впровадженню новітніх технологій у освітню практику у навчальному закладі працює постійно-діюча педагогічна виставка «Інноваційні педагогічні технології, творчі доробки, передові педагогічні ідеї та знахідки педагогів ліцею».

Її діяльність передбачає:

- організацію вивчення та аналізу існуючої педагогічної теорії і практики з проблеми розвитку творчого потенціалу учасників навчально-виховного процесу у відповідності з планом роботи Центру та програмою дослідно-експериментальної роботи ліцею (наказ Міністерства освіти і науки України від 30.12.2013 року №1858);

- системну класифікацію інноваційних технологій та їх елементів, інтерактивних форм і методів роботи, що їх застосовують у педагогічній діяльності члени тієї чи іншої методичної комісії чи творчої групи, згідно тематичних номінацій (наказ по ліцею-інтернату від 07.01.2014 р. №1).

Кращі виставкові матеріали заносяться до каталогу з відповідними анотаціями та розміщуються на сайті ліцею-інтернату. Це забезпечує традиційне представництво педагогічного колективу навчального закладу на обласній педагогічній виставці «Сучасна освіта Житомирщини» (березень щороку), міжнародних та освітянських виставках, форумах.

У 2015-2016 навчальному році до щорічного каталогу перспективного педагогічного досвіду вчителів Житомирської області занесені:

Корінна Людмила Віталіївна, директор КЗ «Житомирський обласний ліцей-інтернат для обдарованих дітей», кандидат педагогічних наук, доцент, заслужений працівник освіти України, тема досвіду «Інноваційні технології виявлення, навчання та підтримки розвитку обдарованих дітей та молоді». Нагороджена дипломом I ступеня (наказ управління освіти і науки облдержадміністрації від 14.03.2016 року №73) у номінації «Організація внутрішньо шкільної науково-методичної роботи».

У номінації «Шляхи реалізації профільного навчання закладу в контексті компетентнісного та діяльнісного підходів» (наказ управління освіти і науки облдержадміністрації від 14.03.2016 року №73):

Міщенко Валентина Олексіївна, вчитель-методист біології, тема досвіду «Формування практичних вмінь учнів в процесі виконання лабораторних та практичних робіт з біології». Нагороджена дипломом I ступеня;

Позднякова Лариса Костянтинівна, вчитель-методист хімії, тема досвіду «Групова навчальна діяльність учнів як засіб реалізації діяльнісного підходу на уроках хімії». Нагороджена дипломом I ступеня;

Томляк Микола Іванович, вчитель-методист географії, тема досвіду «Організація навчально-дослідницької роботи з географії». Нагороджений дипломом I ступеня;

Калачова Лариса Володимирівна, вчитель-методист математики, тема досвіду «Реалізація принципів лекційно-практичної форми викладання математики у старшій школі». Нагороджена дипломом I ступеня;

Муравець Анеля Семенівна, вчитель-методист англійської мови, тема досвіду «Формування комунікативної компетентності на уроках англійської мови». Нагороджена дипломом II ступеня;

Преснякова Наталія Петрівна, вчитель-методист історії та правознавства, тема досвіду: «Інноваційні технології на уроках та в позаурочній роботі з історії». Нагороджена дипломом III ступеня.

Висновки.

Професійна майстерність, компетентність є результатом освіти, самоосвіти і саморозвитку педагога впродовж життя. Вона визначається досвідом та індивідуальною здатністю людини, її прагненням до безперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим ставленням до справи. Домінуючим чинником у педагогічній майстерності, компетентності є особистість вчителя, його творчий потенціал.

Центр професійного саморозвитку вчителя «Академія педагогічної майстерності» продукує усвідомлення вчителями суті педагогічної майстерності, формує в них потреби професійного розвитку впродовж життя, спрямовує професійний розвиток вчителя у напрямках:

організації педагогічної взаємодії на засадах гуманності, толерантності;

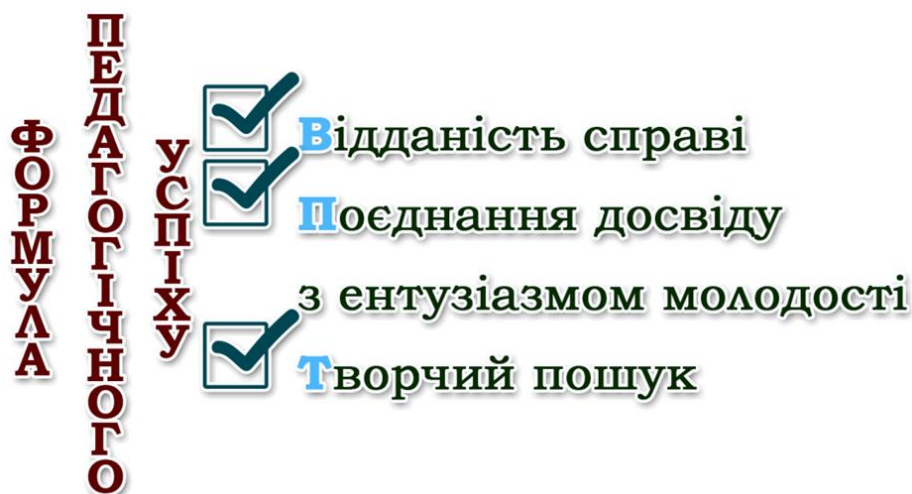
аналізу педагогічної ситуації на засадах професійної педагогічної взаємодії;

вдосконалення техніки управління прийомами налагодження контакту у педагогічній взаємодії «вчитель-учень», «вчитель-батьки»;

усвідомлення необхідності об'єктивного самоаналізу, самоконтролю, самовиховання, постійної праці над своєю професійною майстерністю.

Професійна майстерність вчителя є важливим компонентом особистості педагога, творчим чинником, здатним пробудити душу учня, вона є і метою, і результатом педагогічного впливу системи освіти на особистість учителя.

Ліцей-інтернат – це навчальний заклад для обдарованих дітей який постійно розвивається. На його базі поширює свою діяльність обласний центр професійного саморозвитку вчителя «Академія педагогічної майстерності» проводиться дослідно-експериментальна робота і впроваджуються в життя інноваційні педагогічні, наукові, виховні технології та ідеї. Його головна рушійна сила – це педагогічний колектив, здатний вчити й навчатися, виховувати і самовдосконалюватись. Наша педагогічна сім'я поєднує майстрів педагогічної праці та молодих фахівців. Формула педагогічного успіху: відданість справі; поєднання досвіду з ентузіазмом молодості; творчий пошук.



Література:

1. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред.. І.А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
2. Зязюн, І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. – К; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005.
3. Історія Педагогічної майстерності: Навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ, аспірантів , вчителів / Олександр Лавріненко. – К.: Богданова А.М., 2009. – 328 с.
4. Концепція «Нова українська школа». – К, 2016.

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ

«Більшості з нас більше запам'ятовується не те, чому нас вчать, а те, як нас вчать». Про істинність цього відомого афоризму свідчать анонімні відгуки студентів щодо післядії педагогічних дисциплін, методика викладання яких базувалась на викладених нижче принципах.

Розпочнемо з окремих студентських відгуків:

«Спочатку педагогіка була для мене звичайним предметом, але згодом я почав зрозуміти, наскільки вона полегшує життя»;

«Після кожної пари ще довго прокручується в голові той чи інший приклад, чи ситуація»;

«Ваш низький, спокійний, рівний тембр голосу не просто впливав, а проникав у мене. Коли звучали поетичні рядки, в мене виступали сльози, але я їх приховувала»;

«Коли викладач натискав паузу під час демонстрації відеофрагментів, в мене зразу ж вмикалось мислення, і я починав активно думати»;

«Тривалість післядії практичних занять була дуже довгою. Закінчувалась пара, і я спішила зателефонувати батькам чи друзям і поділитись почутим»;

«Педагогіка – велика наука!»;

«Для мене Педагогіка була предметом, на якому я не міг собі дозволити не думати. Недаремно я виправив слово «педагогіка» на «Педагогіка»»;

«Вона підсилила мої бажання стати вчителем»;

«Ваші методи викладання відповідали тому, що я хотіла отримати від них, – живий інтерес. А цікаво мені було не лише тому, що заняття були не схожі на інші, а тому, що вони виховували мене»;

«Мені подобалось те, що знання можна успішно застосувати у повсякденному житті. Я вже застосовував методи і прийоми педагогічного впливу на своїх рідних, друзях і підлеглих. Коли бачив, що вони спрацьовували, я переконувався у силі педагогіки та радісно ставало на душі»;

«Після практичних занять я став сильнішим як педагог»;

«Особисто для мене педагогіка була предметом, на який потрібно було дуже рано прокидатись, як завжди, поспіхом збиратись, знаючи, що після того, як я зайду в аудиторію №114, на годинник подивлюсь лише тоді, коли викладач скаже: «До побачення!», здивуючись, що так швидко пролетів час»; *«Я педагогікою ще не надихався. Мені мало. Я хочу ще»;*

«Особисто для мене педагогіка була предметом, який почався на другому курсі і всі ці 2 роки покращував мене»;

«Педагогіка для мене це перш за все мистецтво. Мистецтво говорити, мистецтво думати, мистецтво робити вірний вибір і приймати правильні рішення. Педагогіка-це мистецтво мистецтв»;

«Лише завдяки педагогіці я зрозуміла, що професія, яку я обрала, – це моє!»;

«Я не сиджу на місці, увесь час намагаюся прогресувати. Та це мені досить важко дається. Іноді хочеться здатись. Але приходиш на педагогіку і стаєш незадоволений своєю слабкістю, тому що знову отримуєш поштовх до подальшої боротьби з собою».

Розвиток і освіта, за переконливими словами вчителя німецьких учителів А. Дістервега, 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 майбутній фахівець може отримати тільки поштовх. Саме ця ідея пронизуватиме зміст наших міркувань щодо формування методичної компетентності та педагогічної майстерності майбутнього вчителя.

Закласти міцний фундамент умінь, що є стратегічною метою методики викладання, неможливо шляхом «прямих поставок» навіть цінних і актуальних для майбутнього педагога 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 стають способом успішних дій, які не просто передані і засвоєні у формі готових висновків, а набуті шляхом власних зусиль, оскільки самі собою висновки не мають цінності без

того розвитку, який до них призвів і того розвитку, до якого вони призведуть далі.

На відміну від директивних 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 у нестандартних ситуаціях, освоювати все нові і нові проблеми, знаходити оптимальні способи їх розв'язання.

Подолання усталених методичних шаблонів та стереотипів в організації навчально – виховного процесу (проведенні лекцій, семінарів, практичних та лабораторних занять, організації самостійної роботи) – найважливіший, на наш погляд, шлях формування методичної компетентності майбутнього педагога. Потрібно вчасно, за переконливим твердженням педагогічного критика С. Соловейчика, побачити обмеженість звичного, вчасно розірвати цю обмеженість, замінити звичне новим і зробити це нове звичним.

Значною мірою традиційна методика спрямована на те, щоб ознайомити, запам'ятати, навчити, відтворити. Однак, з огляду на те, що мозок гарно впорядкований краще, ніж гарно наповнений, не менш важливим завданням методики викладання має бути максимальне розкриття потенційних можливостей особистості майбутнього спеціаліста, розвиток її інтелектуальної, вольової та емоційної сфер. *«Ви нічому не можете навчити людини. Ви можете тільки допомогти їй відкрити це в собі»* (Галілей).

Діти стомлюються, наголошував К. Д. Ушинський, не від діяльності, а від бездіяльності або від нудної діяльності, психологічно ненасиченої. *«Заберіть з класу нудьгу, і всі ці дитячі порушення зникають безслідно, самі собою»*. Без всіляких сумнівів, замінивши слово «діти» на слово «студенти», отримаємо ще один продуктивний шлях формування методичної компетентності та педагогічної майстерності майбутнього вчителя, який полягає у формуванні внутрішніх мотивів навчально-пізнавальної діяльності.

Д. Карнегі зазначав, що є лише один спосіб заставити людину що-небудь зробити. І він полягає у тому, щоб заставити її саму захотіти це зробити. Іншого способу немає. Лише таким шляхом здобуті знання будуть реально регулювати практичні дії майбутнього педагога, зокрема викладача вищої школи, оскільки такі знання здатні перетворюватись у внутрішнє надбання педагога, в його особистісне знання, в його переконання, емоційно ним пережиті і практично апробовані. *«Ніяка діяльність не може бути успішною, якщо в ній немає основи для особистого інтересу» (Л.Толстой).*

Наведемо кілька мудрих думок, які вказують на ще один важливий шлях формування методичної компетентності та педагогічної майстерності майбутнього педагога:

Не бути як «інші» – секрет успіху. Щоб бути цікавим, потрібно бути зацікавленим. Жартувати слід для того, щоб здійснювати серйозні справи (Арістотель).

Сучасний викладач через свій зовнішній вигляд зобов'язаний передавати студентам заряд бадьорості, оптимізму, мажорного настрою, організованості, впевненості. Двох речей дуже складно уникнути – тупоумства, якщо замкнутись у своїй вузькій спеціальності, і ґрунтовності, якщо вийти з неї (Гете).

Кожна людина, яку я зустрічаю, в якійсь мірі перевершує мене, і у цьому сенсі я можу в неї повчитись (Емерсон).

Все, що дається легко, без зусиль, являє собою вельми сумнівні цінності (Л.М. Леонов, російський письменник).

Учні недовго йдуть за тим педагогом, який поманить, але вести не вміє (Є.М. Льїн).

Отже, дефіцит або відсутність цих та інших особистісних характеристик навіть при досить високому науковому рівні педагога знижує коефіцієнт корисної дії його діяльності. Професійне самовдосконалення та самовиховання вчителя – одна з найважливіших умов її успішності.

Специфічні особливості самовиховання як фактора розвитку полягають у тому, що воно у найбільшій мірі спирається на індивідуальні особливості студента, його нахили та потреби. Це дозволяє найбільшою мірою виявити власні домінуючі задатки, які у майбутньому можуть визначити весь його не лише професійний, а й життєвий шлях, забезпечити

ефективний розвиток фізичних, інтелектуальних і моральних якостей.

Якщо сформувати коротко чотири кроки спонукального етапу самовиховання, то це прозвучить так: у мене виник інтерес до власного професійного самовдосконалення → мій інтерес переріс у потребу → сформувалось бажання → я приймаю рішення на основі приблизно таких міркувань: якщо я вчасно не прийму рішення стосовно власного особистісного та професійного самовдосконалення, то мої потенційні можливості, мої здібності, талант, дар так і залишаться нереалізованими. Замість того, щоб їх розвинути, удосконалити, довести до рекорду, я їх своєю нерішучістю і лінню законсервую. Ні я цього не допущу, бо це означає і надалі залишатися залежним від зовнішніх обставин, падати все нижче і нижче. Сьогодні я приймаю рішення зупинитись, змінити спосіб життя, спосіб мислення, відірватися від негативного середовища і піти іншим шляхом – шляхом власного удосконалення.

Слід зауважити, що на цьому етапі часто виникають перешкоди: прийняв рішення, загорівся і згас. Був початок, але не було продовження. Активність мала епізодичний характер і призупинилась, оскільки в її основі не була закладена потреба (надзвичайно важлива ланка ланцюжка), без якої активність не була внутрішньо мотивованою.

Далі – перехід до конкретних кроків, спрямованих на професійне самовдосконалення, найперший з яких – це самооцінка і чітка постановка його цілей. «Як я можу стати кращим, якщо я не знаю, що в мені поганого?». Цей мудрий вислів підводить нас до важливого висновку: щоб підняти над собою, необхідно спершу увійти в самого себе і роздивитись уважно, що там робиться. На цьому етапі важливо не лише визначити свої недоліки, а й сформувати відповідне ставлення до них. Можна виокремити чотири позиції щодо ставлення до своїх недоліків:

1. Людина навіть не помічає їх у собі. Не бачить, що вона «зіпсована», «пошкоджена», «небезпечно хвора». І, замість того, щоб «лікуватися», продовжує все більше і більше себе запускати, керуючись принципом, сформульованим К.Д. Ушинським: «Найлегша наука у світі – неосвіченість.

Вона дається легко і не засмучує душу». Варто сказати, що є люди, взагалі не здатні до адекватної самооцінки, настільки самовпевнені, засліплені собою, задоволені своїм станом, що їм не усвідомлюють своєї недосконалості і недостатності. А без цього не може бути ніякого успіху у подальшому розвитку.

2. Людина знає про свої недоліки, але вони її не засмучують. Вона займає *пасивну позицію* по відношенню до них, «закриває очі», не протидіє, а навпаки *поступається, йде «на поводу»*. А нерідко настільки звикає до своїх недоліків і до свого місця в останніх рядах, що вважає це цілком нормальним явищем: інші відрізняються від мене тим, що вони якісь особливі. А мені більше «не дано». Я такий є і таким залишусь. Тобто людина свідомо обмежує свій розвиток, міркуючи приблизно так: *«Хіба я можу піднятися до рівня інших? Ні, це таки не для мене, оскільки мій стан – лень. Я не звик до зусиль. Моя висота – це рівень польоту курки. Я вже давно здався»*.

3. Людина помічає свої недоліки. *Усвідомлює* їх негативний вплив. Займає негативну позицію по відношенню до них. Однак, не зважаючи на це, продовжує їх носити в собі. Подумки і на словах засуджує, але не протидіє. Любить філософствувати про їх шкідливість, але далі роздумів і розмов не рухається. Тобто веде з ними боротьбу лише на внутрішньому та декларативному рівні.

4. Людина вороже ставиться до своїх недоліків, ненавидить їх, активно протидіє їм, викорінює їх. Так, відомий спортсмен, неодноразовий чемпіон світу з важкої атлетики Ю. Власов радив робити це так: *«Зламай старий характер, створи новий. Ні на хвилину не спускайся в старий характер. Старий характер загрожує старими хворобами»*. Існують різні способи самопізнання і самооцінки, однак, як говорив В. Гете, адекватна самооцінка можлива лише шляхом дій, і ніколи не можлива шляхом простого споглядання.

Як і в процесі виховання, у самовихованні також важливо дотримуватися певних принципів, оскільки вони і є тими положеннями, які визначають ефективність процесу. Щодо самовиховання, то мова йде про власні, особисто сформульовані правила життя та поведінки, які визначають ефективність подальших дій по самовихованню.

Доцільно буде поділитись своїми власними правилами, складеними в студентські роки, після усвідомлення важливості та необхідності самовиховання, яке стало в певний період навчання особисто значущим процесом: *Не потім, не колись, а тепер і зараз! Не жалій себе сьогодні, щоб потім не довелося жаліти про втрачене завтра. Стримуй себе від тих бажань, які можуть нашкодити. Все роби оперативно, не будь повільним. Економ час і не витрачай його на пусте. Умій зразу ж заборонити собі те, що шкодитиме тобі і твоєму здоров'ю. Стримуй негативні емоції. Вчись керувати своїм настроєм. Допустив помилку – зразу ж зроби відповідні висновки. Пам'ятай, що на помилках вчать. Але краще вчитися на чужих помилках, ніж на власних. До всього стався критично. Все піддавай сумніву. Намагайся всяку роботу виконувати із позитивними емоціями, навіть у найнуднішій роботі знаходь щось цікаве. Намагайся бути самим собою. Не зупиняйся! З кожним днем, тижнем, місяцем ставай все досконалішим. Пам'ятай, що вдосконалити себе – все одно, що пливати проти течії: зупинишся – тебе враз понесе назад. Окрім того, пам'ятай, що «світ належать людям, які рано встають». І ще пам'ятай: гарна звичка – це накопичений духовний капітал, процентами з якого можна жити все життя. І навпаки, погана звичка – це постійно діюча отрута.*

Пошук у змісті навчального матеріалу розвивальних і виховних можливостей та їх реалізація в навчально-виховному процесі – ще один шлях формування методичної компетентності та педагогічної майстерності майбутнього вчителя.

Завершальним етапом вивчення педагогіки у педагогічному вузі є курс “Основи педагогічної майстерності”. Оволодіти змістом цієї важливої для майбутнього педагога дисципліни означає перш за все засвоїти рекомендований навчальною програмою обсяг знань. Методологія науки виділяє різні типи знань: декларативні (описові), аксіологічні (оцінювальні), атрибутивні (визначають властивість тих чи інших предметів), проблемні та процедурні [2, с. 37]. З позицій вивчення основ педагогічної майстерності нас цікавлять перш за все знання процедурного характеру, або, як їх називає

М.С. Бургін, “прагматико-процедурні”. Саме вони, на думку цього вченого, розкривають діяльнісний характер науки й існують у формі когнітивних дій (застосувань) або засобів, які забезпечують такі дії. Інакше кажучи, це знання науково-практичного характеру, або знання про способи діяльності (типу “як”). Їх значення образно можна виразити такими метафорами: “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”.

Саме такі знання стають основою загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя і забезпечують успішність його професійної діяльності. Тому в процесі вивчення цього курсу головний акцент робиться на засвоєнні тих знань, які стають керівництвом до успішних дій спочатку на практиці в школі, а потім у самостійній педагогічній діяльності.

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*» (1, с. 95). А оскільки ми не знаємо, які проблеми нас чекають попереду, ми повинні навчитись 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» (6, 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, а пізніше І.А. Зязюн є не знання, а дії на основі цих знань. Ще відомий філософ 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.

Знання – це лише один з компонентів змісту навчальної дисципліни освіти в широкому її розумінні. «Щоб отримати статус знань, – зауважує А.О. Вербицький, – інформація з самого початку має примірятись до дії, засвоюватись в її контексті» (4). З іншого боку знання лише тоді стають керівництвом для дії, коли вони є перевіреними практикою, коли є результатом пізнання дійсності, її адекватним відображенням.

Рівень оволодіння досвідом пошуково-творчої діяльності, в основі якої лежать засвоєнні в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу, зокрема основ педагогічної майстерності, процедурні знання проявляється під час проведення конкурсів педагогічної майстерності, які спочатку проводяться в академічних групах, пізніше на факультетах. Завершальний загальноуніверситетський конкурс педагогічної майстерності представляє кращих з кращих і стає яскравим педагогічним дійством, а насправді школою педагогічної майстерності, оскільки в процесі його проведення переможці демонструють рівень загальнопедагогічної компетентності в цілому та методичної компетентності зокрема, плоди власної педагогічної творчості, які визрівають упродовж усього періоду вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Наша мета полягає у розкритті змісту та методики організації оцінно-результативного етапу вивчення основ педагогічної майстерності, яким і виступає конкурс педагогічної майстерності, а йому в свою чергу передують

заключні заняття з пропедевтичної практики, спрямовані на формування майстерності публічного виступу та самопрезентації в ситуаціях першого знайомства.

Шляхи розв'язання проблеми формування педагогічної майстерності, важливою складовою якої є методична майстерність по суті започатковано і широко відображено в багаторічному науково-практичному досвіді школи педагогічної майстерності академіка І.А. Зязюна, продовжено і розвинуто його послідовниками М.В. Гриньовою, О.А. Лавріненком, Н.М. Тарасевич та ін. Ми представляємо **власний досвід** організації завершального етапу вивчення основ педагогічної майстерності, початок проведення якого сягає 1993 року.

Знання, здобуті студентами на лекціях, семінарах та лабораторних з курсу “Основи педагогічної майстерності”, стають теоретичними позиціями при підготовці до конкурсних завдань, які охоплюють базові педагогічні компетентності майбутнього вчителя, що відображають головні аспекти його професійної діяльності, зокрема методичний аспект: майстерність організації навчального процесу, майстерність виховного впливу, майстерність володіння усним словом, майстерність розв'язання проблемної педагогічної ситуації, майстерність володіння собою. Кожному з вищеподаних напрямів діяльності педагога відповідають конкурсні завдання, до виконання яких залучається кожен студент, оскільки міні-конкурси педагогічної майстерності спочатку проводяться в академічних групах.

Виходячи з того, що головною зброєю педагога є усне слово, велика увага приділяється майстерності володіння саме усним словом. У зв'язку з цим, конкурсу педмайстерності передують два останніх заняття з пропедевтичної практики, на яких кожен студент виступає з підготовленою заздалегідь усною промовою на одну з запропонованих тем. Перше заняття знайомить студентів з кращими зразками публічних виступів майстрів усного слова. Його мета полягає у формуванні вмінь здійснювати аналіз публічних виступів, які вони спостерігають на екрані й аналізують за наступною логікою.

1. Оцініть зміст виступу. Чи викликає він інтерес у слухачів? Чим саме?

2. Які ораторські вміння допомагають підтримувати інтерес і увагу слухачів?

3. Оцініть зовнішню техніку лектора. Що саме вас приваблює в ній?

4. Оцініть майстерність усного мовлення лектора (звукову чіткість, інтонаційну виразність, емоційність, образність).

5. Які прийоми застосовує оратор для активізації уваги слухачів.

6. Оцініть побудову виступу, його композиційну оформленість. У чому їхнє значення?

7. Чи є зміст виступу переконливим? Що саме сприяє його переконливості?

8. Чи є у вас зауваження до продемонстрованого публічного виступу в плані його вдосконалення? Які саме?

Після аналізу зразків публічних виступів студенти отримують домашнє завдання: підготувати публічний виступ до 7 хвилин, з яким вони виступають на наступному занятті. Перелік тем публічних диспутів студенти отримують заздалегідь, а саме: виступ перед випускниками на святі останнього дзвоника; виступ на тему: «Як удосконалити самого себе»; виступ перед батьками на одну з актуальних проблем виховання («Як забезпечити духовний контакт?», «Таємниці виховного впливу», «Умови ефективного переконування», «Типові помилки сімейного виховання», «Причини конфліктних ситуацій та способи їх розв'язання»); виступ перед першокурсниками на посвяті в студенти; виступ перед випускниками на святі вручення дипломів.

На другому занятті заслуховуються й аналізуються публічні виступи, підготовлені студентами. Це заняття передбачає оцінювання:

майстерності виступу перед аудиторією;

основних компонентів майстерності усного мовлення: (звукової чіткості; інтонаційної виразності; емоційності мовлення);

ораторських умінь (вибір оптимального варіанту початку виступу);

уміння забезпечувати логічний зв'язок між окремими частинами інформації;
чіткість та ясність викладу інформації;
яскравість та переконливість прикладів;
почуття міри;
уміння акцентувати увагу на головному та суттєвому;
підтримка зворотного зв'язку з аудиторією і відповідне корегування дій;
використання (за необхідності) елементів розумного та доречного гумору;
уміння висловлюватись стисло, відсікаючи зайву інформацію;
грамотне використання елементів мовленнєвої техніки (пауза, сила та тембр голосу, темп, логічний наголос);
уміння здійснювати аналіз та самоаналіз публічного виступу.

Після виступу студента здійснюється колективний аналіз публічної промови, її самоаналіз та оцінка викладачем за чітко визначеними заздалегідь критеріями:

- 1) змістовність;
- 2) композиційна оформленість;
- 3) виразність та культура мовлення;
- 4) вільне володіння змістом.

Така практика готує студентів до виконання *першого конкурсного завдання* загальноуніверситетського конкурсу педагогічної майстерності, яке має назву «Притча, що відображає моє життєве або професійне кредо». Акцент робиться саме на майстерності словесного впливу.

Це головна вимога конкурсу, в якому не має бути театралізації, тих чи інших наочних засобів, в жодному разі – елементів шоу, а лише учасник, який уміє впливати на аудиторію з допомогою суто вербальних та невербальних засобів усного мовлення. Лише конкурсант, лише його слово, його почуття, переживання, його думка та фантазія.

Саме ця вимога ставиться в основу визначення критеріїв оцінювання конкурсу членами журі, до якого входять кращі викладачі, які читають курс "Основ педагогічної майстерності", вчителі-предметники, студенти-переможці минулорічних конкурсів.

Перше конкурсне завдання оцінюється за чітко визначеними критеріями:

- 1) прояв індивідуальності учасника;
- 2) емоційний контакт з аудиторією;
- 3) виразність та культура мовлення;
- 4) вільне володіння змістом;
- 5) дотримання регламенту (до 4 хв).

Друге конкурсне завдання виявляє майстерність педагога орієнтуватись у складній педагогічній ситуації, оскільки професійна діяльність учителя являє собою процес розв'язання численних педагогічних ситуацій, що здебільшого виникають непередбачено.

Як справедливо зауважує в статті «Поняття режисури гри в педагогіці» С. Смирнов, «справжній педагог – не той, хто знає матеріал, і навіть не той, хто добре володіє цим матеріалом, а той, хто може в обставинах шкільного життя, яке щосекунди змінюється, знаходити оптимальні рішення, хто вміє орієнтуватись у непередбаченій педагогічній ситуації» [7, с. 5].

Це найскладніше творче завдання, оскільки необхідно діяти миттєво. Ситуація демонструється на екрані й зупиняється на проблемі, яку миттєво потрібно розв'язати, а точніше запропонувати оптимальний варіант продовження ситуації, змодельовати спосіб подальшої педагогічно доцільної поведінки вчителя (не *що* потрібно далі робити, а *як* діяти, щоб забезпечити успіх).

Ситуації добираються таким чином, щоб забезпечити їхню рівноскладність для учасників. Здебільшого – це ситуації першого знайомства, в яких учні намагаються випробувати вчителя, або чинять йому опір.

Мета педагога – здійснити педагогічно доцільну самопрезентацію, тобто справити на учнів позитивне враження, викликати симпатію, забезпечити взаємний контакт, організувати їх на відповідну пізнавальну діяльність. Ситуація вимагає педагогічної кмітливості учасника, нестереотипного підходу, інколи почуття розумного та доречного гумору, володіння прийомами педагогічної взаємодії (натяк, іронія, удавана байдужість, залучення до цікавої діяльності).

Все вищесказане визначає відповідні критерії оцінювання способу поведінки майбутнього педагога в ситуації:

відповідність запропонованого варіанту змісту ситуації та спрямованість на розв'язання проблеми, відображеної в ній;

відповідність віковим та індивідуальним особливостям учнів, умовам протікання ситуації;

чи не є дії вчителя такими, які викликають протидію (повчальними, моралізаторськими і т.п.);

чи зумів учитель справити позитивне враження на учнів (словами, діями, обраним способом впливу);

результативність запропонованого варіанту (чи зумів педагог зняти проблему й викликати позитивне ставлення до себе, забезпечити взаємний контакт, організувати учнів на відповідну діяльність і т.п.).

Наведемо приклади пропонованих учасникам ситуацій з виникненням проблеми та її подальшого розв'язання педагогом.

Ситуація 1: Ви проводите на асистентській практиці свою першу лекцію з методики виховної роботи студентам третього курсу інституту фізичного виховання і спорту. Усі уважно слухають, крім одного студента. Його сонний погляд, нарешті, переростає у справжній сон, хлопець починає тихенько хропіти. Студенти переключають увагу на нього. Вас вже перестали слухати – чекають реакції. Якою ж вона буде?

Варіанти подальшої поведінки викладача, запропоновані студентами:

1. Я тихенько звернуся до одного з учнів і попрошу принести з учительської будильник. 2. Підійду до студента, погладжу його по голові, промовляючи: «А як він, бідолашний, бажав сьогодні відповідати на семінарі. Усю ніч готувався. Не будіть його, прошу вас, нехай поспить...». 3. Тихенько розбудити студента і сказати; «Якщо ти в такий спосіб засвоюєш матеріал, я нічого не матиму проти і дозволю це й надалі, коли ти коротко повториш те, про що йшла мова в останні п'ять хвилин. Прошу...». 4. Я припиню пояснення і звернуся до студентів: «Вибачте, але я змушений буду далі говорити трохи тихіше, щоб не розбудити хлопця, і вас

попрошу не шуміти. Сьогодні понеділок, і, очевидно... та втім, усякі можуть бути причини...»

Ситуація 2: Її призначили класним керівником 9-А класу. Директор попереджав про те, що при першій зустрічі учні будуть випробовувати, оскільки цей клас випробовує всіх учителів. Те, що трапилось, перевершило всі сподівання. Коли Марина Максимівна розповідала про Януша Корчака, про його жертовність ради дітей-сиріт і відвернулася до дошки, щоб щось на ній написати, хтось з учнів поціливі їй з рогачки в потилицю...

Варіант подальшої поведінки педагога, який демонструється після варіанту, запропонованого учасником. Учителька, опустивши руки, стояла спиною до класу. Потім поставила після перерваного на півслові напису три великі крапки. Повернулася обличчям до класу і запитала: “Хто?” Звичайно ж всі мовчали. Запитала вдруге: “Хто?” Відтак, витримавши паузу, додала: “Що ж, лише жалюгідний боягуз, вже звиклий до свого боягузтва, може так спокійно ховатись за спинами інших. А втім, він двічі боягуз: вистрілив у спину і боїться в цьому зізнатись. Якщо це йому подобається, то його варто лише пожаліти. Розпочнімо наше знайомство...”

Конкурсному завданню «Майстерність розв’язання педагогічної ситуації» передують лабораторне заняття, присвячене ситуаціям першого знайомства. Його мета – набуття досвіду організації першого знайомства зі студентами, учнями на основі аналізу відеоситуацій першої зустрічі. Студенти пропонуються продемонстровані на екрані ситуації першого знайомства, які вони аналізують за наступною схемою:

- 1) визначте причини успіху або невдачі педагога;
- 2) відповідність дій педагога віковим та індивідуальним особливостям студентів чи учнів;
- 3) чи не є дії викладача такими, що викликають протидію? В чому її причини?;
- 4) результативність (чи уміє педагог викликати позитивне ставлення до себе, забезпечити взаємний контакт, мотивувати, включити учнів у відповідну діяльність);
- 5) які здібності та особистісні якості педагога допомагають йому забезпечити успіх:

- а) професійний рівень, ерудиція, кругозір,
- б) рівень внутрішньої культури,
- в) прихильність та любов до дітей,
- г) наявність педагогічного такту,
- д) прояв індивідуальності,
- е) почуття міри,
- є) уміння спілкуватись на рівних, не підкреслюючи своєї вищості,
- ж) почуття розумного та доречного гумору;
- б) оцінка техніки та культури мовлення вчителя, його невербальної поведінки;
- 7) оцінка методичної майстерності педагога (опори на принципи виховання, використання оптимальних способів виховної взаємодії).

Наприкінці заняття студентам дається домашнє завдання: змоделювати варіант першої зустрічі зі студентами або учнями старших класів. Далі відбувається мікрореконструкція (демонстрація власних моделей педагогічно доцільної самопрезентації на початковому етапі педагогічної практики).

Це заняття передбачає формування вмінь і навичок педагогічно доцільної самопрезентації на основі демонстрації власних варіантів першого знайомства з класом, з групою студентів, їх аналіз та самоаналіз за такими критеріями:

- 1) змістовність;
- 2) уміння зацікавити учнів та забезпечити взаємний контакт;
- 3) прояв індивідуальності педагога;
- 4) контакт з аудиторією;
- 5) зовнішня техніка педагога;
- 6) внутрішня техніка;
- 7) техніка та культура мовлення;
- 8) упевненість.

Характер методики проведення конкурсу, пов'язаного з розв'язанням педагогічних ситуацій, не є усталеним, а з року в рік оновлюється.

Останнім часом практикується, після запропонованого учасником власного варіанту розв'язання ситуації, демонструвати на екрані той педагогічно доцільний варіант, який мав місце насправді в сюжеті фільму чи в реальному

житті. Такий підхід дозволяє учасникам, членам журі й глядачам оцінити коефіцієнт корисної дії обох варіантів, порівнявши їх. З іншого боку, така методика реалізує освітньо-виховні цілі й посилює мотивацію до професійної діяльності педагога. Оскільки ситуації добираються такі, що демонструють після виникнення проблеми блискучий педагогічно грамотний варіант її розв'язання педагогом.

Конкурсному завданню «Майстерність розв'язання педагогічної ситуації» також передують два заняття з пропедевтичної практики, присвячені ситуаціям першого знайомства. Мета першого заняття – набуття досвіду організації першого знайомства з учнями на основі аналізу відеоситуацій першої зустрічі з класом.

Студенти знайомляться з продемонстрованими на екрані ситуаціями першого знайомства й аналізують їх за наступною схемою:

- 1) визначте причини успіху або невдачі педагога;
- 2) відповідність дій педагога віковим та індивідуальним особливостям учнів;
- 3) чи не є дії вчителя такими, що викликають протидію? У чому її причини?;
- 4) результативність (чи уміє педагог викликати позитивне ставлення до себе, забезпечити взаємний контакт, мотивувати, включити учнів у відповідну діяльність);
- 5) які здібності та особистісні якості педагога допомагають йому забезпечити успіх:
 - а) професійний рівень, ерудиція, кругозір,
 - б) рівень внутрішньої культури,
 - в) прихильність та любов до дітей,
 - г) наявність педагогічного такту,
 - д) прояв індивідуальності,
 - е) почуття міри,
 - є) уміння спілкуватись на рівних, не підкреслюючи своєї вищості,
 - ж) почуття розумного та доречного гумору);
- б) оцінка техніки та культури мовлення вчителя, його невербальної поведінки;

7) оцінка методичної майстерності вчителя (опори на принципи виховання, використання оптимальних способів виховної взаємодії).

Наприкінці заняття студентам дається домашнє завдання: змоделювати варіант першої зустрічі з учнями середніх або старших класів.

На другому занятті відбувається мікрОВикладання (демонстрація власних моделей педагогічно доцільної самопрезентації на початковому етапі педагогічної практики).

Заняття передбачає: формування умінь і навичок педагогічно доцільної самопрезентації на основі демонстрації власних варіантів першого знайомства з класом, їх аналіз та самоаналіз за такими критеріями:

- 1) змістовність;
- 2) уміння зацікавити учнів та забезпечити взаємний контакт;
- 3) прояв індивідуальності педагога;
- 4) контакт з аудиторією;
- 5) зовнішня техніка педагога;
- 6) внутрішня техніка;
- 7) техніка та культура мовлення;
- 8) упевненість.

Третє конкурсне завдання з театральної педагогіки, при виконанні якого студенти демонструють техніку усного мовлення, інтонаційну виразність та театральні здібності шляхом відтворення поетичних текстів з українського національного фольклору (скоромовок, лічилок, дитячих забавлянок, прозивалок, українських жартівливих пісень). Тексти відбираються цікаві та веселі, що створює в залі під час їх читання з різними інтонаціями піднесену емоційну атмосферу.

Текст супроводжується п'ятьма завданнями. Перше – вимагає виразно прочитати його в максимально швидкому темпі, що дає можливість оцінити звукову чіткість мовлення конкурсанта. Наступних чотири завдання перевіряють інтонаційну виразність та театральні здібності, оскільки текст читається з заданими інтонаціями, які вимагають створення певного театального образу, адекватного вказаній інтонації. Окрім інтонації журі оцінюють мимічну та пантонімічну

виразність. Виконання таких завдань є досить важливим для педагога, тому що інтонація інколи буває важливішою за інформацію і її невиразність чи неадекватність змісту часто знижують коефіцієнт корисної дії інформації.

Критерії оцінювання конкурсу членами журі:

- 1) звукова чіткість;
- 2) адекватна передача інтонації №1;
- 3) адекватна передача інтонації №2;
- 4) адекватна передача інтонації №3;
- 5) адекватна передача інтонації №4.

Наведемо кілька прикладів конкурсних завдань з театральної педагогіки.

Лічилка: *Кульба-баба, кульба-дід посідали за обід.*

Та за ложку, та за миску...А дід бабу хляп по шиці.

Прочитати запропоновану лічилку: 1. Виразно в максимально швидкому темпі. 2. Захоплено. 3. Підозріло. 4. З обуренням. 5. З любов'ю.

Із родинно-побутової пісні:

А те дівча напалося, впало з печі, забилося,

А той баран круторогий поламав він пану ноги,

А той гиндикдиндин-диндик, а та гуся, гуся-сюся.

Прочитати запропонований уривок: 1. Виразно в максимально швидкому темпі. 2. З жахом. 3. Захоплено. 4. З жалем (співчуттям). 5. З презирством.

З дитячого українського фольклору:

Мидір, Сидір і Каленик збудували тут куреник.

У куренику сидять, по варенику їдять.

А Іван-Балабан усе в носі колупає,

Колупає, колупає, бо ума зовсім не має.

Прочитати: 1. Виразно в максимально швидкому темпі. 2. Підозріло. 3. Пошепки. 4. Пихато. 5. З образою.

Із дитячого українського фольклору:

Качка дика без'язика загубила черевика.

Васичинські голопути посідали коло купи,

Наїлися лободи, дрибуль-дрибуль до води.

Прочитати: 1. Виразно в максимально швидкому темпі. 2. З почуттям любові. 3. Урочисто!!! 4. Трагічно. 5. Роздратовано.

Тема четвертого конкурсного завдання з року в рік змінюється. Спочатку це була самопрезентація учасника,

потім презентація факультету (інституту), пізніше презентація спеціальності «Я і моя спеціальність». Сьогодні – реклама «Моя професія», мета якої – викликати інтерес до професії педагога взагалі, або вчителя якоїсь певної спеціальності. При підготовці цього конкурсного завдання розкриваються творчі здібності конкурсанта, уміння зорієнтувати на вибір професії педагога, переконати слухача та глядача шляхом розкриття привабливих сторін цієї професії, актуалізувати її серед інших професій. Учасник працює не лише над відбором цікавого змісту, звертаючись до фактів з життя знаменитих педагогів, поезії, цікавих педагогічних ситуацій, відеофрагментів про діяльність педагога, а і його композиційним оформленням, що має неабияке значення для реклами. При цьому більша частина рекламної інформації має звучати зуст самого учасника чітко, щиро, виразно, емоційно (знову ж таки, робиться ставка на майстерність володіння усним словом).

Пропонуємо фрагмент реклами професії вчителя, в основу якої покладені факти з життя та педагогічної діяльності А. Макаренка, подані в контексті сьогодення:

*Уявіть лікаря, який уводить собі сильну вакцину, щоб перевірити її небезпечність для організму. Лише після цього вводить її хворим. Герой моєї професії – лікар людської душі. Спосіб її лікування він спочатку випробовував на собі. Змінив себе. Потім змінив своїх вихованців. А після – всю науку виховання. Він не просто виховував, навіть не перевиховував. Він будував людські характери заново, як вибудував заново свій власний характер. Далі на екрані демонструються коротенькі яскраві відеофрагменти, що показують майстерність виховних впливів А. Макаренка. Наприкінці реклами звучить «Місячна соната» Бетховена. На фоні тихої музики звучать слова: *Пройде час. І ЮНЕСКО цілком справедливо визнає Антона Семеновича Макаренка кращим педагогом ХХ ст. А його «Педагогічну поему» – найкращим художнім твором про виховання. Продовження цих відеофрагментів – наше сьогодення. І твоє особисте майбутнє. Адже лише вибір професії педагога дає тобі шанс. Шанс створити власну «Педагогічну поему» і стати кращим педагогом ХХІ століття. Не втрачь його. Зроби свій вибір сьогодні, бо запізнитись можна назавжди.**

Основні конкурсні завдання – проведення фрагменту уроку або виховного заходу та їхня оцінка за відповідними критеріями. При підготовці до *фрагменту виховного заходу* особлива увага акцентується на тому, що виховний захід повинен виховувати, а не розважати і в жодному разі не перетворюватись на шоу. Під час його проведення має проявлятися майстерність саме виховного впливу, тобто впливу на емоційну сферу особистості. Його завдання: спонукати до роздумів про моральні цінності, смисл життя; викликати потребу в самовихованні; надати поштовх до позитивних змін у структурі особистості, до боротьби зі своїми недоліками.

Це обумовлює відповідні критерії оцінювання:

- 1) відповідність змісту поставленим цілям;
- 2) рівень реалізації його виховного потенціалу;
- 3) техніка та культура мовлення;
- 4) емоційний контакт із аудиторією;
- 5) вільне володіння змістом.

При проведенні *фрагменту уроку* акцентується увага на реалізації певної дидактичної ідеї, яка має бути представлена й розвинута в процесі мікрОВикладання.

Основний акцент робиться на забезпеченні зустрічної активності учнів, зокрема студентів аудиторії, для яких проводиться фрагмент уроку. Оцінюється за такими критеріями:

- 1) науковість (оцінка змісту);
- 2) оптимальність методичних засобів;
- 3) забезпечення контакту з аудиторією;
- 4) вільне володіння навчальним матеріалом;
- 5) дотримання регламенту.

Запропонований підхід до проведення загальноуніверситетського конкурсу педагогічної майстерності як засобу визначення рівня загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів забезпечує формування високого рівня професійної майстерності в основних її напрямках: майстерності усного мовлення, майстерності спілкування, майстерності проведення уроку та виховного заходу, майстерності володіння собою, а також майстерності розв'язання проблемних педагогічних ситуацій. Про

ефективність такої форми свідчать високі успіхи студентів Вінницького державного педагогічного університету на Всеукраїнських олімпіадах з педагогіки. Щороку конкурс переростає у свято педагогічної майстерності, на якому демонструються педагогічні таланти все нових і нових молодих майстрів педагогічної справи, основи успіху яких закладаються на заняттях з «Основ педагогічної майстерності».

Література

1. Босенко В.А. Воспитать воспитателя / Босенко В.А. – К.: Лыбидь, 1990. – 322 с.

2. Бургін М.С. Наукова теорія і її підсистеми / М. С. Бургін, Кузнецов В.І. // Філософська думка. – 1987. – № 5. – С. 34-46

3. Бургін М.С. Понятия и функции методологии педагогики / М. С. Бургін // Советская педагогика. – 1990. – №10. – С. 74-77

4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстной поход / А.А. Вербицкий.– М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

5. Каплінський В. В. Авторська модель конкурсу педагогічної майстерності як засобу професійної підготовки майбутніх учителів // Авторські педагогічні технології в освітньо – виховному середовищі вищої школи: колективна монографія – Вінниця : ТОВ «Ніланд ЛТД», 2014. – 235 с.

6. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М.: Гос. учебно-педагогическое изд-во Мин. просв.РСФСР, 1955. – 474 с.

7. Смирнов С.А. Понятие режиссуры игры в педагогике / С.А. Смирнов // Вестник высшей школы. – 1987. – № 6. – С. 34-39

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

В умовах модернізації сучасної освіти особливого значення набуває її оновлення на засадах його гуманізації та збереження надбань національної і світової культури. Провідною метою модернізації є підвищення якості освіти в підготовці фахівців нової генерації – професіоналів, зорієнтованих на постійне самовдосконалення культурного рівня й професійної майстерності, виконання функцій передавача соціокультурного досвіду молодому поколінню, здатних творчо працювати та відповідати професійним вимогам гуманістично спрямованої особистості.

Проблема формування професійної майстерності майбутнього вчителя набуває особливої актуальності на сучасному етапі входження України до європейського освітнього простору.

Нині ця проблема актуалізується у зв'язку з реальним станом культурного розвитку молоді, яка знаходиться в складній соціокультурній ситуації, оскільки постійно зазнає впливу нових цінностей, різноманітних культурних форм, стилів і напрямів. Саме тому не може обмежуватися тільки трансляцією культурних норм і набутого наукового знання.

Сучасна українська освіта перебуває у пошуку нових форм і методів навчальної діяльності, які б допомогли повніше розкрити потенціал дитини, її креативність, позбутися авторитарних впливів учителя на особистість і зберегти рівновагу між зовнішніми і внутрішніми чинниками розвитку, адже у Законі України «Про освіту» йдеться про необхідність всебічного розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства.

Експериментальна педагогіка – напрям у світовій реформаторській педагогіці кінця ХІХ-початку ХХ ст., представники якого вперше розпочали цілеспрямовано займатися всебічним дослідженням і вивченням дитини з

метою оптимізації навчально-виховного процесу в закладах освіти. Упроваджуючи нові експериментальні методи досліджень, представники експериментальної педагогіки здійснювали пошук ефективних шляхів демократизації й індивідуалізації навчально-виховного процесу, створення ідеалу нового вчителя та побудови таких взаємин між учителем і учнем, які б максимально сприяли реалізації можливостей розвитку і творчого потенціалу кожної дитини.

Біля витоків експериментальної педагогіки світу стояли здебільшого педагоги-експериментатори, які досліджували шляхи оптимального використання здобутих ними результатів – А. Біне, М. Гузик, О. Захаренко, В. Кіпатрік, Е. Клапаред, В. Лай, А. Макаренко, Г. Марк, М. Монтессорі, Е. Мейман, В. Сухомлинський, Дж. Тодд, Е. Торндайк, С. Холл, Р.Ф. Холмелей, Р. Штайнер та ін. Експериментатори в освіті брали за основу принцип природовідповідності, врахування інтересів й потреб дитини. Усіх їх єдило неприйняття традицій консервативної школи, принципів організації навчально-виховного процесу, прагнення суттєво реформувати системи освіти та її орієнтації на інтереси вільної особистості.

У сучасній українській педагогіці експериментальна педагогіка зарубіжних країн стала об'єктом дослідницької уваги О. Дубасенюк, Т. Кошманової, А. Сбруєвої, А. Пуховської, Н. Хацаюк, М. Шутової та ін.

Сучасні зарубіжні дослідники (Й. Нагата, А. Слівка, Б. Сліверський, С. Губік) у своїх дослідженнях роблять спробу визначити поняття «альтернативна освіта», «альтернативна школа» та похідні від них. Звісно, найбільшу увагу світової педагогічної громадськості викликають вальдорфські школи Рудольфа Штайнера, школи Марії Монтесорі, кемпхільські школи, школи Селестена Френе, школи і шкільні мережі «Самерхіл» (А.Нейлл) та «Садбері Валеї» (Д. Грінберг та ін.). Педагогічним системам педагогів-експериментаторів притаманна гуманістична спрямованість освітньої системи; створення освітньо-виховного середовища навчального закладу; нові підходи до формування нового вчителя з метою розвитку обдарованості, інтелектуальної гнучкості молодої людини.

Не можна не згадати перші ідеї античного світу, які зумовили виникнення авторських систем навчання й виховання, Академію Платона і Лікей Аристотеля. Головною метою виховання в Академії було формування гармонійно розвиненої особистості. Платон був переконаним, що тільки в умовах діалогу між учителями та учнями буде відбуватися становлення нової людини.

Метою виховання в Лікеї Аристотеля був розвиток в людині вищих форм душі. Тому філософ не пригноблював свободу мислення учнів, створював перші в світу передумови для організації наукових досліджень. У Лікеї формуються вимоги до вчителя як дослідника – орієнтованість його на власні наукові дослідження на організацію наукового експерименту.

Згодом епоха гуманізму виступила проти приниження особистості людини, гуманісти наголошували на необхідність створення нової освіти, відмінної від схоластичної середньовічної.

«Будинок радості», створений італійським педагогом-гуманістом Вітторіно да Фельтре – це світський заклад нового типу, який прагнув розкрити природні задатки дитини, сприяти її розвитку. Особлива роль належала вчителю, який використовував нові форми й методи роботи з дітьми, спрямовані на розкриття обдарувань дитини та створення умов для їх розвитку. Можна сміливо стверджувати, що Вітторіно да Фельтре додав імпульс гуманній педагогічній думці, сила якого не вичерпалася до сьогоднішніх днів.

Новою сторінкою в експериментальній освіті стала діяльність чеського педагога Я. Коменського. Його педагогічна система передбачала ставлення до учня як до свідомої та відповідальної у своїх думках і вчинках людини. Новими були і вимоги до вчителя щодо його якостей – чесність, мудрість, дієвість, наполегливість, освіченість і працьовитість тощо. Я. Коменський був педагогом-новатором, який стверджував, що тільки учитель, який безмежно любить свою справу, ставиться до дітей по-батьківськи зможе пробудити інтерес учнів до знань.

Не менш цікавими експериментальними навчальними закладами для нас є філантропіни (Й. Базедов, Х. Зальцман), заклади, в яких вводилися нові предмети у зміст освіти, використовувалися сучасні підручники, застосовувалися новітні форми та методи навчання й виховання, впроваджувалися в навчально-виховний процес елементи наукових досліджень тощо.

Експериментальні заклади педагога-демократа Й. Песталоцці є наступною сторінкою розвитку експериментальної школи. У своїй «Установі для бідних» (м. Нейгоф, м. Станц), перших вищих навчальних закладах нового типу (м. Бургдорф, м. Івердон) учений-гуманіст закликав світ змінити педагогіку та школу відповідно до інтересів та потреб дитини. Учитель Й. Песталоцці своїм власним прикладом відкривав суспільству нові можливості школи й освіти в неперервному розвитку особистості дитини (використання продуктивної праці відповідно до вікових особливостей дитини, розробка теорії елементарної освіти тощо).

Таким чином, простежуючи історію виникнення перших у світі експериментальних навчальних закладів, можна виділити такі характерні особливості: нова організація навчальної діяльності; врахування вікових особливостей дитини; створення передумов для організації наукових досліджень; сприяння гармонійному розвитку дитини; використання прогресивних форм та методів навчання й виховання; набуття своєрідної автономії школи тощо. Учителями таких закладів ставали педагогічні романтики, які вірили в дитину, володіли особливими рисами характеру, прагнули до залучення батьків учнів до процесу навчання і розвитку, як суб'єктів реалізації їх авторської концепції.

Альтернативна освіта сьогодні включає в себе ряд підходів та методів викладання і навчання, які відрізняються від основної або традиційної освіти. Освітні альтернативи частіше ґрунтуються на різних філософіях, які відходять від основних стандартів у навчанні та вихованні. Одних не влаштовують методи та форми навчання, другі потребують тісної взаємодії між учнями та

викладачами, відчуття спільності, треті – виступають проти великої кількості учнів у класі. Все це стало основою для виникнення та поширення цілої низки альтернативних (експериментальних) шкіл в світі [1; 11; 12].

Особливий інтерес для нас становлять експериментальні школи США, які набули особливого статусу наприкінці ХХ століття. Цей період відзначався бурхливим розвитком педагогічних течій, концепцій, спробами реформування загальної середньої освіти. Потреба у реформуванні школи була зумовлена стрімкими та глибокими перетвореннями в економічній та соціальній сферах, пов'язаних із розвитком промисловості, прогресом у науках [5; 6; 9; 14]. Збільшується кількість педагогічних центрів, науково-дослідних закладів, посилюються контакти педагогів у національному та міжнародному масштабах.

Для американської школи впродовж багатьох століть були притаманні такі риси як пасивність навчально-виховного процесу, механічне запам'ятовування, повний контроль за всіма видами діяльності з боку вчителів; відсутність бажання в учителів розвиватися, бути фахівцями, майстрами своєї справи; відсутність зв'язку між змістом навчання й реальним життям і відсутність взаємин типу «учитель-учень».

Незважаючи на постійний інтерес до нетрадиційних навчальних пропозицій у світі, в педагогічній спільноті досі простежується неузгодженість використання термінів «альтернативні школи» та «експериментальні школи». Поняття альтернативної освіти, на думку науковців, може включати як авторські, експериментальні та альтернативні школи, так і навчальну програму або особливу навчальну стратегію.

Альтернативна освіта побудована на переконаннях, що існує безліч різноманітних способів здобути знання, всі люди можуть набути освіту і стати освіченими, тому в інтересах суспільства, щоб все населення мало як мінімум середню спеціальну освіту. Кожен учень або студент може знайти «шлях», що полегшить індивідуальне навчання й прогрес. У центрі альтернативної освіти є вчитель, який є гарантом отримання учнями знань, умінь та навичок,

формування відповідальності за вчинки, розвиток ерудиції та соціальної готовності стати повноцінним членом суспільства [12].

Альтернативна освіта має автономію, незалежну від соціально-політичного життя суспільства, є інноваційною, тобто надає імпульс до змін; є взаємодоповнюваною до традиційної освіти, яка допомагає альтернативній освіті відігравати унікальну суспільну роль у суспільстві та житті громадян [2]; притаманна різним часовим періодам й континентам, є цілісною та плюралістичною.

У «Педагогічній енциклопедії ХХІ століття» альтернативна педагогіка зазначається як «течія педагогічної думки – основа руху нового виховання, а на сучасному етапі пов'язана з досвідом практичного реформування шкіл, педагогічними інноваціями, експериментами чи новаторськими проектами (лат. *alternare* – змінюватися, *alternare* – змінюємо), завданням яких є привнесення у педагогічну теорію і практику нових перспектив розвитку чи ідей. Цей тип педагогіки асоціюється з відмінними від загальноприйнятих, домінуючих форм, методів чи організаційних моделей навчання і виховання».

Авторська школа – це інноваційний навчально-виховний заклад, у якому апробується оригінальна авторська технологія, ідея створення якої належить педагогу-творцю або творчому колективу, яка забезпечує ефективне функціонування цього закладу та підвищує результативність навчально-виховного процесу.

Альтернативні школи – це інноваційні навчально-виховні заклади, що діють паралельно із звичайними школами або замість них і забезпечують альтернативу за змістом або за формами і методами роботи з учнями. Наприклад, відкрита школа, школа без стін, магнітна школа, вулична академія, вільні школи, вальфдорська школа або гімназія, ліцей, коледж тощо.

Альтернативний навчальний заклад – це такий навчальний заклад, який задовольняє потреби учнів, що не можуть бути задоволені у звичайних школах, пропонує нетрадиційну освіту, є доповненням до звичайної школи,

або не підпадає під такі категорії: звичайна, спеціальна чи професійна школа.

О. Сухомлинська зазначає, що в альтернативній школі повинні по-іншому підходити до розроблення напрямку, змісту та методик навчально-виховного процесу, побудови взаємостосунків усіх учасників начального процесу – директора, вчителів, учнів, батьків, та до створення умов життєдіяльності учнів та вчителів.

Головною особливістю альтернативних навчальних закладів є використання нетрадиційних методик навчання і виховання, де акцент робиться на гуманних відносинах між учасниками навчально-виховного процесу, розвитку індивідуальних можливостей та творчого потенціалу учнів.

Основним завданням альтернативних навчальних закладів є забезпечення індивідуалізації та диференціації вивчення великої кількості вибіркового дисциплін і курсів за допомогою спеціалізованої навчальної бази й інноваційних методів роботи.

Експериментальні школи – це школи різного типу, на базі яких органи освіти, науково-дослідні установи або окремі науковці апробують новий зміст освіти, нові організаційні форми й методи навчання і виховання. Наприклад, «лабораторна школа» (Д. Дьюї, «органічна школа» (М. Джонсон), «ігрова школа» (К. Пратт), «дитяча школа» (М. Наумберг) та ін.

Загалом у діяльності альтернативних шкіл ХХ ст. можна виділити три основні напрями, спираючись на ідеї європейських філософів та педагогів: Жан-Жака Руссо, Йоганна Песталоцці та Фрідріха Фребеля.

«Школа дії» Дж. Дьюї враховувала основні імпульси природного росту дитини: соціальний (прагнення до спілкування), конструктивний (прагнення до руху в грі), дослідницький (прагнення до пізнання й розуміння), експресивний (прагнення до самовираження) [3; 6].

Новий тип експериментального середнього навчального закладу Дальтон-план (Е. Паркхерст) передбачав розробку системи індивідуалізованого навчання як спроби відмовитися від класно-урочної системи навчання. Школи «дальтон-план» (Е. Паркхерст) керувалися принципами

свободи дитини (індивідуальний ритм навчання), її взаємодією з групою дітей (різновікове спілкування), розподілом навчального часу (щомісячні завдання). Майстерність учителя полягала у створенні комфортних умов для особистого зростання та розвитку дитини [10].

Значної популярності набув експериментальний майданчик «Вінетка» (за назвою міста), у якому брали участь початкові школи міста [9; 17]. Ідея школи – мінімізація функції вчителя та максимальна індивідуалізація навчання.

«Ігрова школа» (К.Пратт) (the Playschool) пізніше – «Cityand Country School», базувалася на принципі використання гри та методу драматизації в процесі навчання [11]. «Ігрова школа» передбачала дослідження можливостей застосування гри у навчальному процесі як засобу задоволення потреб розвитку дитини, стимулювання її діяльності, орієнтації на життя і вчинки, які відповідають реаліям навколишнього світу. Ідеальний учитель експериментальної школи – відважний і стриманий, тому у кожної дитини виникає величезне бажання втілити свої думки в конкретних формах.

Уолденська школа (М. Наумбург), або Manhattan's Walden School, передбачала залучення прогресивних діячів суспільства до викладання різних дисциплін. Мета школи – розвиток здібностей учнів (результат – упровадження індивідуальних занять, робота у невеликих групах, створення ідеї арт-терапії) [4].

«Органічна школа» (М. Джонсон) максимально наближує освітньо-виховне середовище навчального закладу до умов гармонійного розвитку дитини [7].

Школа «Summerhill» (А. Нейлл) створює у мови для свободи емоційного розвитку; повного втілення ідей вільного розвитку, створення всіх умов для виховання творчої, креативної, внутрішньо вільної, сконцентрованої на співпрацю з колективом, здатної до саморозвитку та самореалізації в професійному житті [18].

Отже, характерними рисами американських експериментальних закладів було дослідження особливостей дитячої природи, розвиток інтересів і здібностей учнів,

спрямованість методів навчання на майбутнє життя в суспільстві. Функціонуючи у сфері приватної освіти, експериментальні школи потім з'явилися й у державній шкільній системі. Стали виникати комплекси «науковий центр – експериментальна школа». На результати експериментальних шкіл спиралися прихильники демократичної освіти [22].

Основа експериментальних загальноосвітніх закладів США полягала у єдності навчально-виховної, науково-дослідної та управлінської діяльності, що мала педоцентричну, антропологічну та гуманітарну спрямованість інноваційного характеру [19; 21]. Її характерними проявами стали: оновлення організаційного, змістового, виховного й методичного компонентів у діяльності експериментальних навчальних закладів, а саме: включення у зміст навчання предметів природничого й соціального компонентів; використання активних методів навчання, у тому числі трудового, як основи саморозвитку особистості; диференціація та індивідуалізація навчання шляхом використання оригінальних методик; практичний, наочний, образно-емоційний характер навчання; соціалізація учнів шляхом розвитку органів самоврядування, введення практики спільного навчання дітей обох статей, різних вікових груп, розширення соціального оточення навчального закладу.

Таким чином, період виникнення зарубіжних експериментальних навчально-виховних закладів характеризується їх активним створенням, спрямованістю на гармонійний розвиток особистості, розкриття творчих сил дитини, визнання її повноцінним суб'єктом освітньо-виховної діяльності, створення сприятливих умов для самореалізації особистості в соціальному просторі. Прогресивними ідеями експериментальної педагогіки стали наступні: виховання дитини на принципі врахування вікових та індивідуальних особливостей, на засадах розвитку її внутрішньої свободи й гідності; пошуки і запровадження дидактичних нововведень на основі навчальних інтересів дитини; визнання інтелектуального розвитку дитини та розробка нових способів діагностування

її потенційних здібностей; обґрунтування ідеї демократичного виховання на засадах загальнолюдських моральних цінностей, розвитку громадянських якостей; поширення сфери інноваційного пошуку з альтернативної освіти на державні школи. І найцікавішим для нас є створення комплексів інноваційного типу: — «науково-освітній центр – експериментальна школа», «університет – експериментальний майданчик» тощо.

Як бачимо, сучасна освітня практика освіти прагне вийти за межі усталених стандартів, ураховуючи як змістові, так і структурно-типологічні ознаки освітньо-виховного середовища.

Школи-чартери – це незалежні громадські навчальні заклади, керівництво яких здійснюється спільними зусиллями вчителів, батьків, окремих соціальних угруповань (громадських товариств). Особливістю таких шкіл є їх абсолютна незалежність перед державою та повна відповідальність колегіального органу управління за реалізацію мети школи.

Отже, експериментальні навчально-виховні заклади значно вплинули на формування в освіті системи співуправління з орієнтацією на єдиний колектив педагогів, учнів та батьків, на використання гнучких навчальних технологій, такі заклади сприяли індивідуалізації навчання.

Дослідник Р. Ньюманн, узагальнюючи досвід зарубіжної педагогіки виділяє: школи продовження навчання (continuation schools); навчальні центри; школи в межах школи; відкриті школи; школи без стін; мультикультурні школи; вільні школи та ін.

М. Рейвід пропонує класифікацію альтернативних навчальних закладів відповідно до мети, методів та прийомів освітньої діяльності. Альтернативні школи для обдарованих дітей, переважно приватними, або контрольовані недержавними організаціями. Альтернативні школи «другого шансу» для дітей з порушеннями поведінки, недостатньою успішністю тощо. Альтернативні школи для учнів зі спеціальними потребами (психологічні або фізичні проблеми, вагітність тощо). Такі школи включають у себе

освітні програми для дітей та дорослих з вадами розвитку та проблемами зі здоров'ям [11].

Водночас деякі науковці констатують позитивні зрушення у розвитку дитини, яка навчається в таких навчально-виховних закладах – зростає відвідування уроків; зменшується низка показників: кількість виключених учнів; кількість пропущених уроків, кількість проблемних учнів; спостерігається високий рівень саморозвитку, самодисципліни, позитивне відношення до школи тощо.

Національна асоціація державного управління освіти (National Association of State Boards of Education, 1996) вимірювала ефективність роботи, враховуючи покращення рівня знань, відвідування школи, показник випускників, зменшення проявів насильства, посилення відчуття впевненості у собі і виокремила такі характеристики ефективності: високі академічні стандарти; високий рівень міжособистісної та соціальної взаємодії; співвідношення учнів та вчителів; амбіційні підходи до професійного розвитку педагогів: стимуляція вчителів неординарною професійною діяльністю, яка допомагає розвивати та вдосконалювати навчальні стратегії, альтернативні методики навчання. Старанно дібрана програма діяльності персоналу залучає кожного педагога до особистої активізації та тісної співпраці з колегами, надає можливість вивчати відмінності між бажаним результатом упровадження інноваційних технологій та їх практичним утіленням.

Серед ознак ефективності альтернативних програм вчені виділяють три "К": клімат, компетентність, комуна [8; 9]. Клімат – освітньо-виховне середовище, яке відповідає фізичним, емоційним та навчальним потребам учнів для повноцінного розвитку.

Компетентність включає як професійну майстерність педагогів, так і можливості дітей, які допоможуть їм досягти успіху у майбутньому житті. До елементів, що сприяють покращенню компетентності вчителів, відносять такі: наявність різноманітних курсів допрофесійної підготовки, навчально-виробничих практичних занять, які б цікавили

дітей та були б затребуваними на ринку праці; впровадження програм, що перевіряють рівень сформованості соціальних навичок та вчать менеджменту поведінки; забезпечення турботливим, професійним, оптимістично налаштованим персоналом, який бере на себе відповідальність за результат роботи з учнями.

Комуна повинна забезпечити відчуття спільності учасників навчально-виховного процесу у межах програми, а також зовнішнє сприйняття через зв'язки та співпрацю з іншими спільнотами. Це розробка індивідуального плану учня при вступі та виході його із альтернативної програми; доступ до необхідних служб підтримки учня (служб розвитку фізичного, розумового здоров'я, соціальних потреб) як у межах програми, так і поза нею; залучення дітей до програм, що прищеплюють відчуття значущості (служби надання навчальних консультацій, створення учнями бізнес-проектів, допомога, наставництво); залучення та підтримка батьків.

У кожній з експериментальних шкіл по суті проводиться широка довготривала експериментально-пошукова робота з апробації й удосконалення тієї чи іншої авторської концепції організації навчально-виховної роботи у навчальному закладі. Такі школи та їх засновники прагнуть надати суспільству зразки для майбутніх освітніх реформ організації ефективного й гуманного навчання й виховання молоді. Крім того, вони прагнуть надати таке навчання і виховання частині учнів "вже сьогодні", не чекаючи майбутніх реформ.

Організація експериментальних навчально-виховних установ у багатьох країнах світу досі є важливим аспектом здійснення державної політики. Саме держава розробляє механізми організації та управління експериментальною роботою.

Загалом, експериментальні навчально-виховні заклади, як варіативні освітньо-виховні середовища важко піддаються зведенню до єдиної універсальної схеми. Історичний аналіз їх становлення вказує на те, що їм властива висока ступінь педагогічної самодіяльності, яка

поєднана з мобільністю застосування змісту програм, варіативністю форм і методів взаємодії вчителів та учнів.

Навчально-виховний заклад – це велика система, що складається з підсистем: мети та завдань освітнього процесу, педагогічних умов, адміністративного персоналу, колективу вчителів та учнів або студентів, а також освітніх програм та технологій. До складових освітньої системи, її основних ознак і властивостей віднесено: наявність взаємопов'язаних та взаємообумовлених компонентів, які, підпорядковуючись єдиному цілому, все ж мають певну самостійність, та ієрархічність системи (система існує як частина системи вищого порядку).

Наприклад, вищий навчальний заклад – це одночасно і соціально-педагогічна система, і системоутворювальний компонент освіти. Поняття освітнє середовище відображає взаємозв'язок умов, що забезпечують освіту людини. Освітнє середовище є, насамперед, підсистемою соціокультурного середовища, сукупністю історично сформованих факторів, обставин, ситуацій, тобто цілісністю спеціально організованих педагогічних умов розвитку особистості. Часто освітнє середовище розглядають як структуру, що включає кілька взаємозалежних рівнів: глобальний, регіональний і локальний. До глобального рівня відносять загальносвітові тенденції розвитку культури, економіки, політики, освіти, глобально-інформаційні мережі та ін.

До регіонального рівня – освітню політику, культуру, систему освіти, життєдіяльність відповідно до соціальних і національних нормам, ЗМІ та ін. До локального рівня – освітню установу: мікрокультуру, мікроклімат, найближче оточення, сім'ю. Таким чином, освітнє середовище може бути охарактеризована як сукупність соціальних, культурних, психолого-педагогічних умов, у результаті взаємодії яких відбувається становлення особистості.

Варіативність альтернатив освіти була спробою встановити і розвивати істинно демократичну освіту: вільні, відкриті, модифіковані загальнонавчальні заклади, спрямовані на дослідницькі, революційні, терапевтичні,

академічні цілі – всі вони пропонували інші освітні можливості.

Варіативність експериментальних навчальних закладів із самого початку їх запровадження характеризували дві стійкі особливості: обслуговування прошарків населення, яке не змогла оптимально охопити традиційна програма та різні ступені відхилення від стандартної організації шкіл, програм, навчального середовища.

Більшість ранніх експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів проіснували нетривалий період через слабе теоретичне обґрунтування своєї діяльності. У той же час, деякі експерименталісти не уникнули радикалізації у своїх поглядах та висновках, надмірного відходу від традицій, заперечення не лише рутини, бюрократизації, бездушності й авторитаризму старої школи, але й багатьох позитивних напрацювань педагогіки.

Проте цей період експериментування став основою для подальшого розвитку альтернативного навчання вже не тільки у сфері приватної освіти, як це було раніше, але і в традиційній шкільній системі, що зумовило розвиток альтернатив у двох напрямках: спочатку поза форматом публічної школи, а потім в її межах.

У процесі становлення і розвитку експериментальних шкіл змінюються їх цілі: від прагнення змінити традиційну публічну освіту, зруйнувати її політичну та інституційну скутість, запропонувати спектр нетрадиційних навчальних можливостей до прагнення її підтримати, запроваджуючи програми компенсаторного навчання для повернення до шкільної парти невстигаючих у традиційному навчальному середовищі учнів.

Література

1. Ветрова І. М. Розвиток альтернативної середньої освіти у США (друга половина ХХ століття): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / І.М. Ветрова. - Нац. пед. ун. ім. М.П.Драгоманова. – К., 2008. – 18 с.

2. Джури́нский А.Н. Возникновение экспериментальных учебно-воспитательных учреждений во Франции, Бельгии, Швейцарии // Развитие экспериментальных учебно-воспитательных учреждений в СССР и за рубежом. – М., 1977. – С. 38-55.

3. Дьюї Д. Досвід і освіта / Д. Дьюї ; [пер. з англ. Марії Василечко]. – Л.: Кальварія, 2003. – 84 с.
4. Kennedy Sh. Margaret Naumburg, Walden school founder, dies / Sh. Kennedy. – The New York Times. 1983. – Access mode: <http://www.nytimes.com/1983/03/06/obituaries/margaret-naumburg-walden-school-founder-dies.html>
5. Козьмин О.Г. Альтернативная начальная школа США: [Школа за рубежом] / О.Г.Козьмин // Начальная школа. – 2010. – № 12. – С.64-69.
6. Кравцова Н.Г. Педагогічні основи діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії Джона Дьюї: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка, історія педагогіки” / Н.Г. Кравцова. – Полтава, 2008. – 20 с.
7. Mosteller-Timbres C. Marietta Johnson School of Organic Education /C. Mosteller-Timbres. – Alabama: The encyclopedia of Alabama. – 2008. – Access mode: <http://www.encyclopediaofalabama.org/article/h-1883>
8. Morley R.E. Alternative schools and programs: Reaching out to help people/ R.E.Morley// Iowa Department of Education. – 1985-1986. – P.264-648.
9. Пацевко Н.В. Еволюція теорії і практики навчання у Сполучених Штатах Америки першої половини ХХ століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Пацевко; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2004. – 20 с.
10. Петречко М. Соціальна зумовленість навчального методу Гелен Паркхерст / М. Петречко // Людинознавчі студії. Педагогіка. – 2013. – Вип. 27. – С. 73–83. – Режим доступу:http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2013_27_8
11. Raywid M. A. History and Issues of Alternative Schools / M. A.Raywid // Education Digest. – May 1999. – Vol. 64, № 9. – P. 47-51.
12. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті роки ХХ - поч. ХХІ ст.) / А.А. Сбруєва. – Суми : Козацький вал, 2004. – 500 с.
13. Staring J. Midwives of Progressive Education / Staring J. – Nijmegen: Integraal, 2013. – p. 52-56. – Access mode: http://dare.uva.nl/document/2/131513_52_56
14. Сундук Р. Розвиток альтернативної освіти в США (30-тіpp. ХІХ ст. – 60-70-тіpp. ХХ ст.) [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/20/visnuk_32.pdf

15. Сундук Р. Типи альтернативних шкіл у США / Руслан Сундук. // Порівняльно-педагогічна студія. – 2010. № 4. – С.10-13
16. Суржикова І.А. Педагогічні ідеї Василя Сухомлинського і Селестена Френе (порівняльний аналіз): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Суржикова Ірина Адольфівна. - К., 2003. - 189 с.
17. Тітаренко І. С. Розвиток ідеї альтернативної освіти в історії американської педагогічної думки / І. С. Тітаренко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. - 2013. - № 11(2). - С. 44-50. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2013_11\(2\)_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2013_11(2)_9)
18. Троцкая М. Домашний ребенок. Школа Саммерхилл. – [Електронний ресурс]/ М. Троцкая – Режим доступу :<http://www.domrebenok.ru/blog/shkola-sammerhil/>
19. Хацаюк Н.С.Розвиток зарубіжних експериментальних навчально – виховних закладів [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://sn-pedagogy.crimea.edu/arhiv/2013/uch_26_2_ped/016xats.pdf
20. Чех А. Розвиток теоретико-методологічних засад порівняльної педагогіки у другій половині ХХ - на початку ХХІ ст. / А.О.Чех // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. - 2012. - № 27. - С.78-82.
21. Шутова М.О. Експериментальна освіта США у ХХ столітті / М. О. Шутова // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. - 2010. № 42. - С. 233-236. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Trpkov_2010_42_64
22. Young T.W. Public Alternative Education: Options and Choice for Today's Schools / T.W.Young. - New York: Teachers College Press, 1990. - 160 p.

РОЛЬ УКРАЇНОЗНАВСТВА У МОРАЛЬНОМУ ТА ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ

Українознавство можна трактувати як цілісну систему наукових поглядів, що втілює та інтерпретує національні цінності, як певний набір українознавчих наук, навчальних предметів, об'єднаних на основі концепції українства. Це галузь гуманітарних знань, яка орієнтована на вивчення економічної, політичної, соціальної, культурної, історичної проблематики України, а також життя української діаспори за кордоном.

У сфері педагогіки українознавство відкривається як триєдиний предмет (рис. 1).

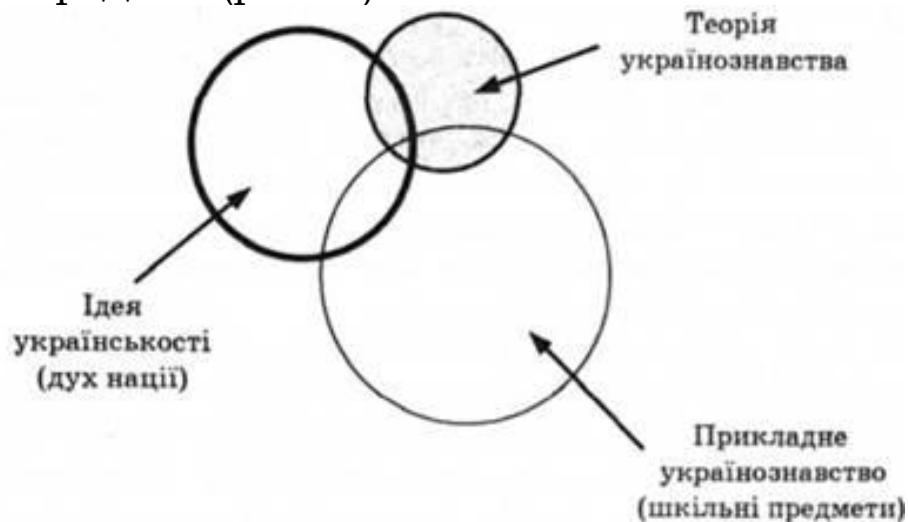


Рис. 1. Педагогічний аспект поняття українознавства
pidruchniki.com/18991009/pedagogika/ukrayinoznavstvo

Українознавство на рівні шкільних предметів має носити достатньо прикладний характер і виявляти свій виховний вплив на дитину. При цьому значення будь-якого навчального предмета, його місце і роль у роботі навчального закладу визначається тим, якою мірою своїм змістом він відповідає освітньо-виховним ідеалам суспільства.

Загальноосвітня школа, яка дісталась у спадок Українській державі, свого часу була офіційно проголошена політико-ідеологічною установою. Зміст шкільної освіти був підпорядкований соціально-педагогічній функції

«Найхарактернішою його особливістю були надмірні ідеологічні та політичні нашарування у формі численних догм і чисел, що не мали нічого спільного з життєвими реаліями» [7, с. 189]. Наслідки залишалися відчутними тривалий час. Треба було виробити новий виховний ідеал, який би відповідав інтересам української нації, її історії, традиціям, пов'язані з цим педагогічні цілі і завдання школи, вишів. Глибоке усвідомлення такої потреби зумовило ідеї відродження та розбудови національної школи, діяльність якої ґрунтується на здобутках національної та світової історії, культури. «Національна школа є культуро творчою установою, яка через навчання та виховання підростаючих поколінь сприяє відродження національної культури, її збереженню та подальшому розвитку, забезпечує формування у дітей та юнацтва загальнолюдських цінностей, високих громадських якостей [7, с. 190].

Здійснене останніми роками часткове оновлення змісту шкільної освіти шляхом вилучення з підручників і посібників застарілих догм і політичних гасел (а іноді знову повернення до них) не вивільнило його від негативних явищ. Ці обставини зумовили об'єктивну потребу в пошуках таких галузей знань, оволодіння якими максимально сприяло б реалізації функції національної школи. Такі знання синтезує в собі народознавство, воно «охоплює практично всі сторони життя нашого народу, його походження, розселення, місце та роль у розвитку світової цивілізації, матеріальну і духовну культуру, господарсько-економічну та виробничо-трудова діяльність, побут, обряди, звичаї, традиції» тощо [7, с. 190].

В українському народознавстві (М. Максимович, П. Куліш, М. Шашкович, П. Житецький, П. Юркевич, М. Драгоманов, П. Чубинський, Ф. Вовк, Д. Яворницький, В. Хвойко до І. Франко, М. Грушевський, М. Міхновський, С. Єфремов, В. Вернадський, М. Туган-Барановський, В. Винниченко та ін.) приховані практично невичерпні і надзвичайно цінні пласти національної культури, оволодіння якими допоможе глибше пізнати рідну історію, культуру. Продумане використання народознавства в

навчальному процесі середньої та вищої освіти є вагомим чинником підвищення ефективності втілення завдання національної освіти.

На жаль, на державному рівні вивчення народознавства, українознавства не введено як обов'язковий навчальний предмет в шкільну освіту. Для того, «щоб наукове народознавство служило педагогічним засобом навчання та виховання учнів, його необхідно «перетворити у навчальний предмет і «наділити» певними педагогічними функціями» [7, с. 192].

Головне призначення українознавства, народознавства не в тому, щоб «потіснити» інші предмети, а доцільно доповнити та оновити теперішній зміст шкільної освіти. «Українське народознавство – це поліпредметна система знань і практичної діяльності, які репрезентують соціально-культурний досвід народу» [7, с. 192].

У цьому зв'язку важливим є виокремлення певних чинників, що впливають на формування етнонаціональної ідентичності, які виокремлює П. Кононенко у параграфі "Україна – ментальність, доля" в підручнику "Українознавство" [4]:

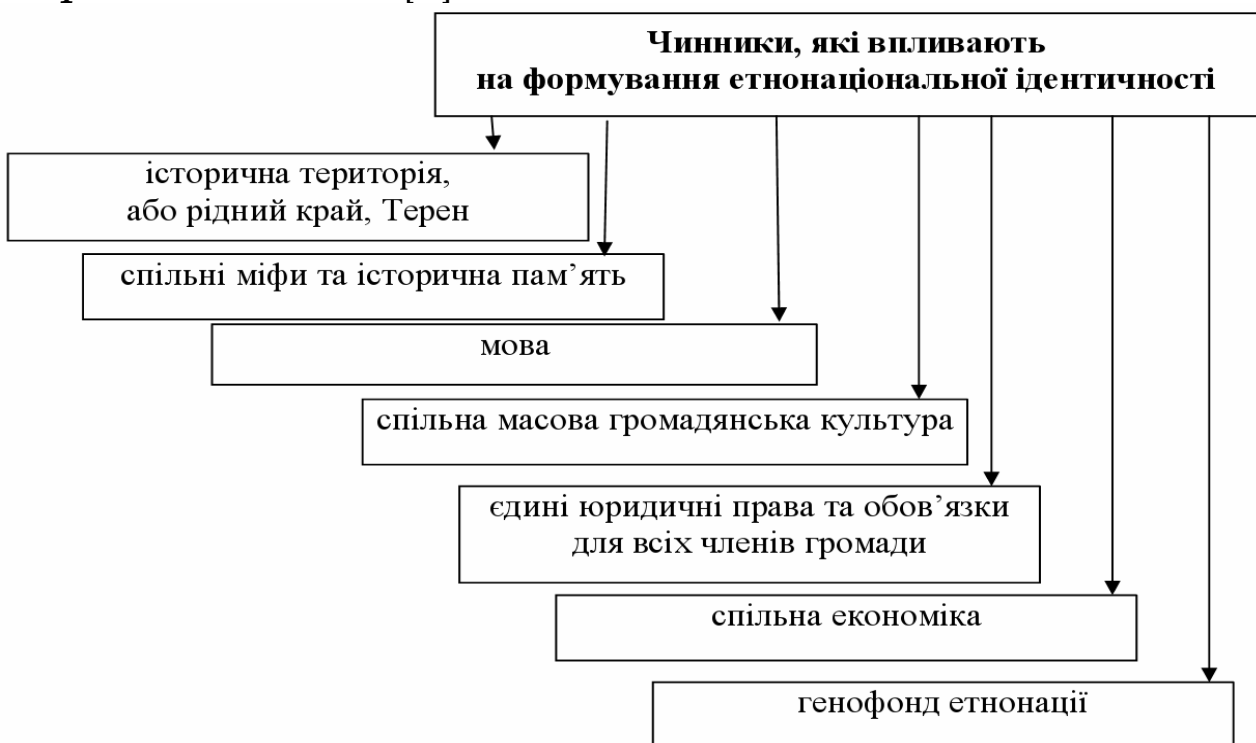


Рис. 2. Чинники, які впливають на формування етнонаціональної ідентичності

Інформаційною базою для навчального курсу народознавства служить наукова етнографія, а методологічним орієнтиром є зміст шкільної освіти в цілому.

Українознавство, як і будь-який інший навчальний предмет, при належній розробці його змісту та організації вивчення здатне реалізувати цілий ряд педагогічних функцій, зокрема освітньої, виховної та розвивальної. «Але найістотніші зміни, яких можна очікувати від запровадження цього предмета у навчально-виховний процес школи, передусім, пов'язані з удосконаленням змісту загальної освіти, що складає одне з найактуальніших проблем сучасної педагогічної науки та шкільної практики» [2, с. 32].

Зміст шкільної освіти, як правило, розробляють на чотирьох рівнях:

а) на рівні теоретичного уявлення про його склад, структуру та педагогічні функції;

б) на рівні навчальної програми;

в) на рівні шкільного підручника чи навчального посібника;

г) на рівні навчального (дидактичного матеріалу) [2, с. 33].

Шкільне українознавство має синтезувати в собі елементи народознавства (етнографії, етнології) та інших наук. Щоб використання народознавства, українознавства в педагогічному процесі школи мало системний характер, учитель повинен достатньо повно уявити його склад і структуру. Увесь курс шкільного народознавства, українознавства можна поділити на 3 взаємопов'язані блоки:

1) людина в системі різномасштабних спільнот;

2) матеріальна культура народу;

3) духовна культура народу [7, с. 199].

Центральне місце в структурі українознавства посідає перший блок. Адже це знання про сім'ю, родовід, родинні стосунки, знання про громади, їх функції, націю, громадянство тощо. Оволодіння цього блоку органічно поєднується із наступними, що дає змогу сформувати

цілісне сприйняття і відтворення рідної національної історії, культури.

Шкільне українознавство, як і весь зміст навчання та виховання в школі, повинно сприяти національно-культурному відродженню нації, держави. При цьому можна виділити два його аспекти: пізнавальний і прикладний. «Реалізація пізнавального аспекту передбачає збагачення національної культури нашого народу шляхом реабілітації та повернення тих її пластів, які через різні обставини були безпідставно занедбані та забуті [2, с. 46].

Повернення цих культурних цінностей істотно збагатить нашу культуру, стане важливим чинником формування та розвитку національної самосвідомості українців та слугуватиме дійовим чинником істотного оновлення шкільної освіти. Йдеться про пізнання та примноження прогресивних традицій нашого народу в розвитку матеріальної та духовної культури.

Прикладний аспект відродження та розвитку національної культури забезпечує оволодіння молоддю тими елементами соціально-культурного досвіду нашого народу, які сприятимуть його подальшому прогресу. Цей аспект стосується передусім матеріальної культури, господарської діяльності, використання природних багатств тощо. Відродження національної культури в прикладному плані має на меті не тільки пізнання, а й раціональне використання спадщини минулого. Національно-культурне відродження є загальною соціально-педагогічною функцією шкільного українознавства. Цей предмет повинен мати на меті оволодіння не тільки знаннями про життя народу, а й практичними вміннями та навичками.

З використанням українознавства значно зростуть виховні можливості освіти. Особливо ефективним може бути використання народних традицій в організації праці, відпочинку, розваг, свят. Залучення до співпраці родин, майстрів з різних галузей. Було б добре, якби в школах використовували альтернативні програми з українознавства. Кожен учитель міг би вибирати ту програму, яка найбільшою мірою відповідає етнографічним особливостям регіону. Доцільно вносити вчителями корекції

до програми, погоджуючи з органами освіти, а також створювати власні програми. Будь-який підхід до створення програми з українознавства, повинен відповідати компонентам національної освіти. Прослухавши курс українознавства, учні повинні володіти досить повним знанням про природу, господарство України, інших держав, досконало знати про рідний край. «Шкільне українознавство повинно максимально орієнтуватися на місцеві етнографічні особливості, його зміст на рівні навчального матеріалу не може бути єдиним для всіх шкіл» [2, с. 51].

Для складання програм з українознавства доцільно користуватися принципом концентризму (головні розділи з класу в клас за назвою повторюються, розширені, поглиблені).

1. Принцип врахування профілю навчального закладу (важливо, що у структурі українознавства чільне місце посідали профільні орієнтири закладу).

2. Принцип врахування вікових особливостей (враховувати особливості вікового розвитку учнів як у навчально-пізнавальній, так і в прикладній діяльності).

3. Принцип історизму (переважна більшість питань шкільного українознавства розглядається в історичному аспекті).

4. Принцип науковості. При подачі будь-якого матеріалу з українознавства треба орієнтуватися на науково достовірні знання.

5. Принцип системності. Цей принцип вимагає цілісності інформаційного компоненту з українознавства.

6. Принцип народності. Він вимагає органічного поєднання побутово-емпіричних і наукових знань на ґрунті їх взаємозбагачень.

7. Принцип зв'язку українознавства з життям. Оволодіння українознавством – один із найефективніших шляхів засвоєння учнями соціально-культурного досвіду та підготовки їх до життя.

8. Принцип дослідництва і творчості в оволодінні українознавством (дослідницька діяльність етнографічного характеру (пошуки, систематизація, узагальнення, вивчення, практичне використання [2, с. 54].

У цьому зв'язку важливо зазначити, що українознавство має виявляти історичну місію світового українства. Як пише П. Кононенко у підручнику "Українознавство" (параграф "Україна, світове українство – історична місія"), "українство підтвердило харизматичність своєї етнонації. Українство наповнило поняття історичної місії новим, дійсно прогресивним змістом". Цей висновок П. Кононенко ілюструє схемою історичної місії України [4]:

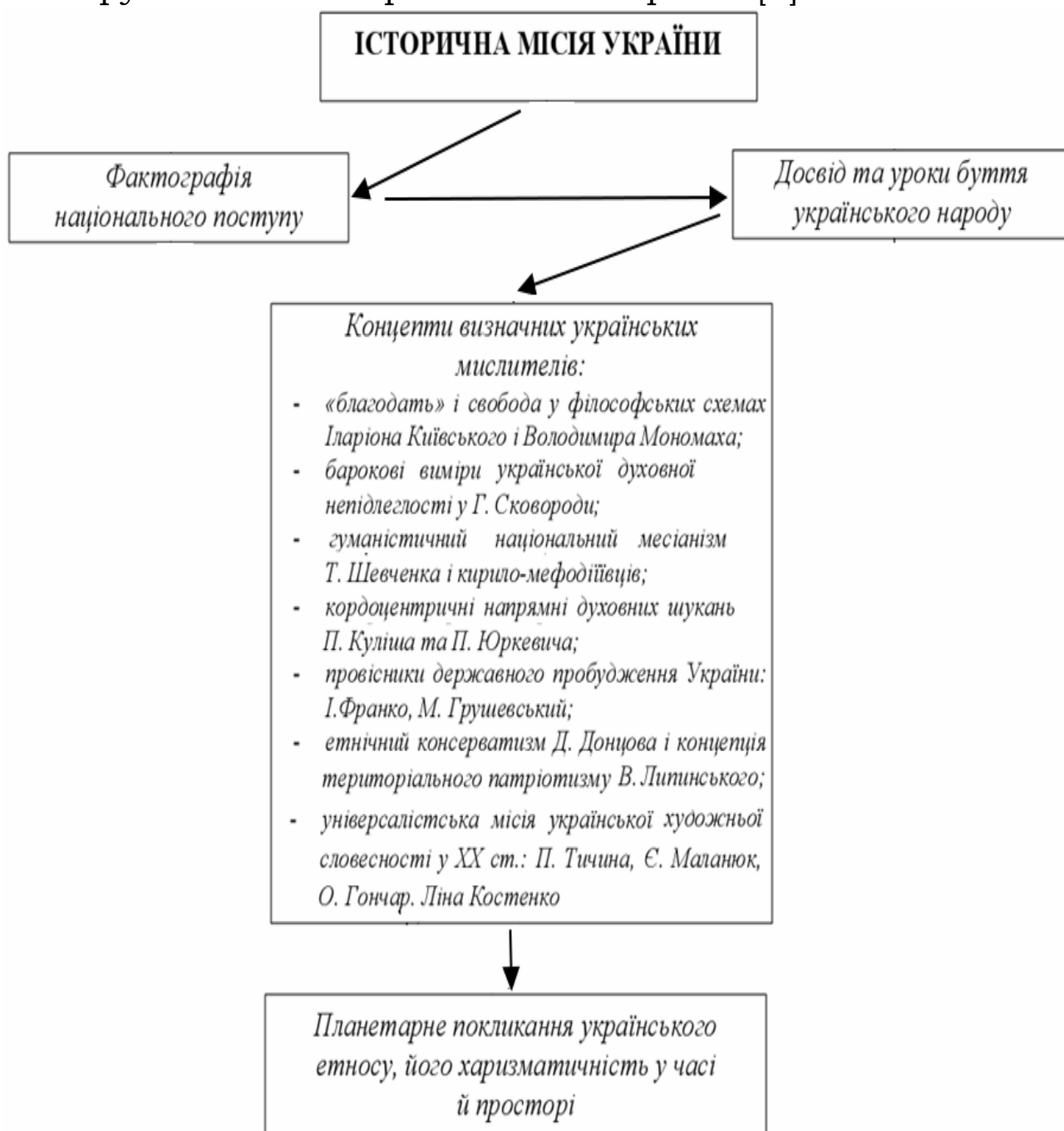


Рис. 3. Історична місія України

Загалом, формування особистості проходить протягом усього життя. Освіта закладає основи тих якостей майбутнього українця, з якими він входить у нове життя, нову атмосферу діяльності. Пошук нових шляхів формування творчого мислення особистості, має витoki з українознавства. Головні недоліки сучасної української національної освіти виявляються у формалізмі та нівелюванні системи матеріалів українознавства. Відтак небажання на державному рівні створити програму з українознавства призвело до того, що не готуються кадри для національної школи, а ще гірше те, що якщо є кадри – відсутній предмет українознавство в школі.

Розглянемо деякі **прикладні аспекти** українознавства.

1. Національно-патріотичне виховання української молоді як важливий ресурс українознавства.

Праця вчителя, педагога, викладача посідає особливе місце серед різних професій. Педагог має справу із живими людьми, які мають своєрідні психофізичні особливості: індивідуальний спосіб мислення, самосвідомість, свій внутрішній духовний і душевний світ. Праця педагога відповідальна і почесна. Треба відмітити, що великого значення набуває праця педагога в переломні періоди історії народу. Такий саме період переживає держава Україна сьогодні. Ми сьогодні відчули ту велику втрату двадцяти років нашої незалежності в царині національно-патріотичного виховання у державі. Щоправда, виключенням є західні області України, де національне, християнське виховання поставлено на належний рівень.

Педагогічну діяльність або виховання молоді, можна визначити, як формування людської особистості. Багато педагогів не мають чітко визначеного ідеалу, а працюють, виконуючи навчальні програми, не думаючи про результат.

Прибічники теорії вільного виховання (Руссо, Кей, Толстой) заперечують, на жаль, саму можливість виховання: «Дитина занадто слабка істота, щоб вона могла існувати й розвиватися без догляду й опіки старших», – писав Григорій Ващенко. Якщо виховання ідеалів пущено на самовиховання, то з часом втрачається системність, цінність багатьох речей і повернути все це з часом стає дуже важко, або неможливо. Педагог повинен розуміти, що педагогічний процес не є лише

розвитком, але й формуванням особистості, що реалізується під певним керівництвом. Не може педагог по вказівці згори виконувати виховні процеси, бо фактично таким чином ліквідується педагогічна творчість і виховання перетворюється на ремесло.

Звичайно, повинен бути державницький підхід, і підхід цей має визначити лише основні напрямки в формуванні особистості вихованця, повинна бути також активна участь у виробленні цих підходів громадськості та педагогів. І найголовніше: за педагогічну роботу мають братися лише ті, хто поділяє загальний напрямок освітньо-виховної політики свого народу.

На превеликий жаль, багато сьогоднішніх педагогів не люблять своєї професії, не люблять дітей, не люблять цієї землі, на якій народилися і живуть. Що можуть дати такі педагоги нашим учням, студентам, молоді? Без національного ідеалу не бути нації, не бути державі. Г. Ващенко зазначає: "А щоб на загальнолюдських чи загальнохристиянських основах збудувати національний виховний ідеал, потрібно добре знати історію, побут і психологію свого народу, розуміти ті завдання, що ставить перед ним історія і бути переконаним патріотом своєї батьківщини".

Звичайно, сьогодні зовсім інший час. Найважливішим принципом освітньо-виховної роботи сьогодні є принцип індивідуалізації. Цей принцип вимагає в першу чергу, вміння розбиратись у психічних властивостях кожної особистості. У цьому талановитому педагогу допоможуть спостережливість та інтуїція та ще любов до дітей.

Велика таїна справжнього майстра-педагога у вічних пошуках істини, у збагаченні знаннями, вміннями, навичками.

Справжній педагог знає основну мету виховання – це служба Богу і Батьківщині. Ця мета стояла перед українським народом тисячу років тому, стоїть тепер, буде стояти перед нами ще багато віків. Українська молодь мусить пам'ятати науку минулого. Для України сьогодні – найважливіша умова збереження незалежності – це національна єдність і соборність. Григорій Ващенко писав: "Україна боролась і бореться за свою державну незалежність саме тому, що тільки

своя самостійна держава забезпечує добробут і високий культурний розвиток нації".

Сьогодні ми повинні прикласти всіх зусиль, щоб наша молодь зрозуміла свої завдання щодо відбудови й розбудови культури в Україні. Для цього сьогодні треба висококваліфіковані, ерудовані фахівці зі всіх галузей культури, а особливо треба готувати національно-свідомих українських фахівців. Той, хто усвідомлює себе частинкою великого народу, своєї землі, своєї держави, буде все робити для її процвітання.

Краща молодь України вийшла на майдани за справедливість. Кращі сини віддали життя за те, щоб змінити Україну, щоб вона стала європейською державою. Принциповість і мужність керувала Небесною Сотнею в часи тяжких випробувань. Хотілося б, щоб молодь мала чесність та дисциплінованість.

Складається враження, що виховний ідеал в українській молоді був відсутній. Це не так. Біда України в тому, що вона була в полоні соціалістичних та інтернаціоналістичних ідей. На жаль, інколи ідеї партій були дорожчими за Україну, не достатньо проводилось роботи саме з національного виховання.

Відомо, що є стихійна і свідомо любов до Батьківщини. Стихійний патріотизм – це є неусвідомлена любов до природи, людей, звичаїв, мови. В основі цієї любові лежать навички. Бо, живучи серед цього народу, дитина звикає до всього, перш за все, фізично. Великий вплив на формування поглядів має суспільство, серед якого живе індивід. Це, в першу чергу, стосується його світогляду. Стихійна любов властива більшості людей. Ця любов стає ґрунтом свідомої любові до Батьківщини, справжнього патріотизму. Але справжній патріотизм відмінний від стихійного. Та ще справжній патріот не буде стояти осторонь проблем, які вирішує його народ, його держава.

Наше завдання виховати сучасну молодь, щоб їй була "дорога честь своєї Батьківщини і він захищав її словом і ділом".

Піднести національне та патріотичне виховання на найвищий рівень сьогодні наше першочергове завдання. У

національній державі буде й національна освіта, збережені будуть традиції, звичаї, обряди, національна культура. Це наше високе завдання перед пращурами та нащадками, в ім'я незалежної держави Україна.

2. Народознавчий аспект дошкільній мовній освіті

Виховання завжди ставить мету, яка зумовлюється соціальними потребами суспільства. Особливе місце відводиться родинному вихованню, бо саме сім'я може передати історичний досвід, формувати ціннісні відносини, які потім знайдуть втілення у житті кожної людини. Тема родинного виховання актуальною є завжди, адже воно нерозривно пов'язане із розумовим, моральним, фізичним, естетичним, національно-патріотичним вихованням.

Українська родина була першою школою національного виховання, світлицею моральних чеснот, скринею збереження традицій, звичаїв, обрядів тощо.

Невід'ємною частиною культури українців була народна родинна педагогіка. З раннього дитинства українські діти були прилучені до посильної праці. Формування необхідних навичок та знань регламентувалося сімейними традиціями, розподілом праці. В процесі залучення дітей до праці надавалось шанобливе ставлення до ремесла як спадкового заняття та засобу збереження традицій роду, бережливе ставлення до сімейних виробів та інструментів як сакральних виробів та інструментів, як сакральних зв'язків з родом.

Велику роль при цьому відігравав процес передачі морально-естетичних правил та норм поведінки. Існували неписані закони, повір'я пов'язані із виготовленими речами. Вони стосувались характеру майстра, його майстерності, звичок. Вважалося, що справу треба починати у хороший день, не у свято, з хорошим настроєм, не можна щось робити комусь на зло, обов'язково щиро дякувати за працю тощо.

Провідну роль у сімейному вихованні в Україні відігравала мама, бо вона найсильніше впливає на дітей, особливо в духовно-моральному вихованні. Саме через маму життєвий досвід проникає в сімейний побут, а через нього і в життя народу. Великий вплив був і батька в родині, особливо коли йдеться про виховання хлопчика. Дівчинку в українській родині вже у 7 років прилучали до вишивання. Це було перше

знайомство з культурою рідного народу, а можливо ще раніше? Адже вперше дівчинці накладали віночок на голову в 4 роки. Перший віночок мав своє символічне значення, адже квіти у ньому несли своє символічне навантаження. Мама накладаючи віночок розповідала про символіку квітів, а саме: деревій – непокора, барвінок – життя, пам'ять, безсмертник – здоров'я, цвіт вишні, яблуні – материнська любов, калина – краса, врода, мальва, півонія, ружа – віра, надія, любов, ромашка – здоров'я, доброта, ніжність, мак – печаль, туга, пам'ять. А також стрічки: коричнева – символ землі, жовта – символ сонця, жовтогаряча – символ хліба, світло-зелена – символ життя, краси, природи, молодості, голуба – символ неба, синя – символ води, фіолетова символ мудрості, малинова – символ душевності, щирості, рожева – символ достатку тощо. Це було перше долучення до рідних традицій.

Хлопчик уже в 9 років допомагав батькові на жнива та косовицю. Саме це зближення сина і батька у праці забезпечувало теплі стосунки, доброзичливе ставлення, повагу до праці, старших. Дорослі у години відпочинку розповідали про славетних захисників рідної землі Максима Залізняка, Івана Гонтю, Устима Кармелюка, Олексу Довбиша тощо. Хоч починались такі розповіді спочатку із казкових героїв таких як Котигорошко, Кирило Кожум'яка, Чабанець тощо. Великого значення в українських родинях надавали грі. Це були народні ігри "Мак", "А ми просо сіяли", "Подоляночка", "Жмурки", "Мак", "Соловеечко", "Горобейко" та ін. Ігри призначалися як для фізичного розвитку, загартування, а також були школою естетики та етики спілкування. В іграх часто використовувались діалоги, де закріплювався мовний етикет, вироблялось певне ставлення до товаришів, виховувалось почуття дружби, взаємодопомоги, взаємовиручки. Одночасно проходило тренування пам'яті, мислення. В українців діти обов'язково залучалися до дитячих ігор та обрядів, притаманних календарно-обрядовим святкам. Якщо взяти календарний цикл свят за рік, то не знайдеш свята, де б не брали участь діти. Наприклад, у деяких регіонах України на Святий вечір кутю, найголовнішу страву, повинен нести на покутя найменший хлопчик у родині.

А ще на покуті садовили дітей, і ті відтворювали пташині голоси, саме так робили ми, діти у моєму рідному селі Нехворощ, що знаходиться в Андрушівському районі. Зокрема, В. Скуратівський описує підготовку сім'ї до Різдва: "Напередодні Різдва батько із сином йшли до току, з веретою, нав'язували в неї соломи і заготовляли два снопи – один, щоб розіслати на столі, інший правував за Дідуха. Потім направлялися до річки, вмивалися джерельною водою, змочували з трьох сторін крачуна і повертались до хати".

Свято Коляди, Різдво було дуже цікавим і теж не обходилося без дітей. "Першим сповісником народження Христа були діти та підлітки. Вдосвіта семи-восьмилітні хлопчики йшли до односельців віршувати-віншувати, себто вітати родичів та сусідів зі святом Різдва Христового.

Діти, саме діти вітали родичів зі святами. Їх обов'язково обдаровували подарунками. Діти, носили святу вечерю бабі-повитусі, хрещеним батькам та бабусі з дідусем. Отже, неперервність родоводу, вдячність за життя та прилучення до християнської віри, дуже шанувалося в українських родинах.

На Щедрий вечір (13 січня) менше готували страв, однак вони були скромними, тобто смачні ковбаси, смажене м'ясо, печеня, сальтисон та інше. Вечором щедрували дівчатка-підлітки, вони як правило не заходили до хати. А також підлітки 12-14 років організовували обряд "Кози". Саме в цьому обряді, в театралізованому вигляді вітали із Багатою кутею односельців. На Василя (14 січня) діти також брали участь в обрядах. Уночі напередодні Василів, як уже притухало вогнище, йшли в садок, – переважно діти – і розігрували цікаву сцену, імітуючи, що рубають ті дерева, які не давали плодів декілька років.

Взагалі діти засівали удосвіта, а вдень це робили дорослі, одвідуючи один одного. Обряд новорічного засівання перейшов із дохристиянських вірувань, адже наші далекі пращури відзначали новолітування весною – напередодні посіву зернових. Тому переважна більшість символів і дійств зберігала прадавнє, даждьбозьке коріння.

Широка географія Української території зафіксувала цікаві обряди в різних регіонах України. В. Скуратівський пише: "Якщо в інших регіонах щедрували лише на Меланки, то на

Галичині не дійство провадилося на вечір Богоявлення. Переважно це входило в обов'язки дітей (на Львівщині ходили й дівчата, а на Чортківщині – хлопці, переважно до дівчачих осель... Хлоп'яки носили із собою спеціально заготовлені ліщинові галузки. За гарну щедрівку ґазда виносив жменю вологого вівса "на розплід", а йому вручали гілку, яка мала вберегти худобу од усього лихого".

3. Музей старожитностей в Житомирському державному університеті імені Івана Франка.

Житомирське Полісся – один із найунікальніших регіонів слов'янського світу. Один із найстаріших куточків Київської Русі. «Свідками становлення Київської Русі були найдавніші древлянські міста: Коростень – столиця древлянської землі. Овруч (перша згадка 977 р.), Малин (XI ст.) та ін. [3, с.19].

Світ, що оточує людину – це її рідний край, країна, де вона народилася і живе. Треба зробити все, щоб утвердити в нашої молоді національну самосвідомість. Знати свій народ – це значить знати мамину колискову пісню, що сіє в душу дитини зернятка правди, добра, честі, совісті, це – знати батьківську хату, стежина від якої вливається у велику дорогу Вітчизни; це знати бабусину вишиванку, рушник, як пам'ять роду, звичаї та обряди українців.

Спеціалізація «українознавство» дала поштовх до створення музею старожитностей в університеті імені Івана Франка в Житомирі.

Вивчення народознавства відіграє велику роль у становленні молоді людини як особистості, бо народознавство – це пізнання культури, власного народу і народів світу, пізнання самобутнього національного обличчя власної держави. Народознавство – це бальзам, який треба прикладати до ран нашої духовності. Тільки на прикладах українства, традицій, звичаїв, обрядів можна зберегти пам'ять наших предків.

Боляче сьогодні спостерігати як зникають українські села, білі українські хати, хати взруб, предмети домашнього вжитку, народні ремесла, як відходять у небуття люди – носії фольклорного багатства, культури взагалі.

Ще у далекі дев'яності, коли була впроваджена в програму інститутів та університетів спеціальність «українознавство», на

філологічному факультеті була створена кімната-музей. Пройшли роки. Завдяки фольклорно-етнографічним практикам кімната-музей поповнилася різноманітними експонатами. З часом місця стало замало, бо колекцію стали поповнювати викладачі, відвідувачі. Назріла необхідність розширити місце для експонатів.

Дякуючи ректорові університету професорові Петру Сауху, було виділено приміщення для облаштування музею. Так, у 2012 році відбулася презентація музею старожитностей. Його створення є справою широкого загалу викладачів, студентів, співробітників університету.

Серед найважливіших напрямів діяльності музею – навчально-методична робота, спрямована на забезпечення кваліфікованого викладання курсу українознавства. Вивчення предметів українознавчого циклу враховує специфіку предметів та вимоги до підготовки сучасного спеціаліста, який не тільки повноцінно володіє предметом, а й знає історію, культуру рідного народу, є патріотом України і розуміє суспільний характер своєї професії.

Фондова колекція музею поділяється на такі основні групи: народний одяг, кераміка, писанки, вироби з дерева та металу, рушники, народне малярство, взуття, ікони, сучасне декоративно-прикладне мистецтво (студентські роботи – писанки, витинанки, народні іграшки) тощо. Народне прислів'я говорить: «Те й добре, що до нас дійшло, а ми його збережемо».

Найголовнішим видом господарської діяльності на Житомирщині завжди було землеробство. Про це нагадують у музеї ціпи, серпи, маслобійки, сільнички, ночви, пікна діжа, солом'яник тощо. Дерев'яний молоток, мірка для насипання зерна у вигляді листка, дерев'яні ковшики, дерев'яні чашки, дерев'яні миски, вази та інші речі розповідають про те, що в цій місцевості був промисел, пов'язаний з обробкою дерева. На нашій території здавна виготовляли з дерева кухонний посуд (миски, ложки, друшлаки, чашки, сільниці, товкачі, качалки, знаряддя праці тощо).

Складовою етнографічної колекції є гончарні вироби, їх понад триста.

У більшості – це побутовий посуд, який надійшов із Овруцького, Лугинського, Коростенського, Олевського, Попільнянського, Андрушівського, Ружинського, Чуднівського, Любарського, Бердичівського районів Житомирської області та з інших областей України, зокрема, Івано-Франківської, Львівської, Черкаської, Київської, Вінницької, Хмельницької. Миски, глечики, макітри, горщики, баньки, слоїки, близнята відрізняються кольором глини, формою.

Гончарство було одним з традиційних занять населення нашого краю ще з часів неоліту. Сировиною служили гончарні глини, родовища яких у значній мірі є на нашій території. У давнину посуд робили вручну способом налепу, пізніше – за допомогою гончарного круга, який винайдений був ще у IV тис. до н.е. – у XIV – XV ст. з'явився більш досконалий гончарний круг.

Найбільшими центрами гончарства на Житомирщині були Троянів, Городниця, Царівка. Гончарне ремесло у нашому краї мало локальні відмінності: як техніки, так і технології виготовлення. На Волині й Поліссі провідною була чорно-лощена кераміка сірого, чорного, синьо-чорного кольорів. Вироби називалися "сиваки"

У Царівці Коростишівського району на початку XX ст. працювало 50 майстрів. Наприкінці XX ст. там працювали ще майстри І. Лазаренко, М. Цимбалюк, І. Хенко, І. Каченюк. Посуд у Царівці виготовляли з верхами у вигляді пишних корон, прикрашали джгутиками, кульками та іншими наліпами.

Найвизначнішим осередком Житомирщини був Троянів, під кінець XIX ст. тут працювало понад сто майстрів. Вироби гончарів с. Троянова знаходяться у С.-Петербурзькому музеї в Росії. Продовжили справу троянівських майстрів у XX ст. Н. Прилипко, В. Медведюк та інші. Троянів відомий також іграшками та фігурним посудом ("баран"). Визначним гончарним осередком Житомирщини була колись і Городниця.

Є в колекції жіночі й чоловічі сорочки з домотканого полотна, оздоблені вишивкою. Ці експонати розповідають про збереження давніх слов'янських традицій крою та прикрашення одягу. Зібрана колекція свідчить, що на Житомирщині вишивали з давніх-давен і майже в кожній

хаті. Вишивали сорочки жіночі та чоловічі, скатерки, рушники, серветки. В основу найчастіше був покладений геометричний орнамент: трикутник, хрест, квадрат, ромб. На території краю побутували всі 4 типи крою сорочок: тунікоподібний, з уставкою, з цілнокроєним рукавом та на кокетці. Техніки вишивок стали: хрестик, напівхрест, ланцюжок, гладь тощо. Мотиви вишивок різноманітні: дуб і калина – на парубочих сорочках, що означали силу і красу та молодість. Дуб – священне дерево, що уособлювало Перуна, бога сонячної чоловічої енергії, розвитку життя. Часто на жіночих і чоловічих сорочках вишивали шестипелюсткову квітку, восьмикутну зорю, котрі в українців займають чільне місце символів-оберегів. Саме восьмикутну зірку носили колядники, вона так і називалася «колядник». Символізує вона Творця неба. Найбільш поширеним символом на сорочках була «рожечка», «зірочка», що символізувала вселенську гармонію, духовність, поєднання духовного й матеріального. Восьмикутна зірка із загнутими кінцями, що «рухаються за годинниковою стрілкою» символізує лад, порядок любові, миру і злагоди, дівчата таку сорочку носили «від зглазу», від «дурного ока». Про символіку українських сорочок можна говорити дуже багато та це не є метою нашої статті. Хочеться відмітити лише, що українська жінка чи дівчина, вишиваючи сорочку, відтворювала те, що бачила навколо себе, відчувала серцем, разом з тим, ніби кодувала свою долю та долю тих, кому вишивала. Українська сорочка – це чистий енергетичний образ тих, хто її творив, це пам'ять про тих, хто її носив, про тих, хто її зберіг.

Окреме місце в музеї займають рушники. Етимологія слова «рушник» походить від слова «руш», «рушай». Спочатку це був шмат полотна, який мати давала тому, хто вирушав у дорогу. Той шматок мати вишивала власноруч. А ще в прадавні часи, саме рушником перев'язували руки молодій парі, що одружувалась (побралась). Такі дієства відбувалися в священних гаях.

Це був праобраз сучасного весілля. Рушник, що використовувався під час обряду був витканий матір'ю власноруч. Рушник, на який стають молодята, треба щоб був вишитий мамою нареченої. Люди вірили, що через руки,

материнські руки, передається все, що бажала мати своїм дітям. Згодом полотно для супроводу у дорогу почали ткати за певними законами, кодами. Чим більше орнаменту на рушнику, тим більше він захищає від нещастя, бо зло спотикається об ті межі-узори. По краях полотна робили дві сонячні смути – то дорога з дому й додому. А фарбу ясну, золотаву варили з кори диких яблунь. Рушників дівчина мала наткати на всі випадки життя. Дівчину «напорі» не питали коли підеш заміж, а питали чи приготувала скриню. У тій скрині повинно було бути до 100 вишиваних речей.

Рушників, у деяких регіонах України, вишивала дівчина понад 40. Вишивані речі призначалися для дівчини та рідних нареченого (а дітей у сім'ях було 12-14). Люди вірили, що через вишивку передаються побажання того, хто вишиває. Рушники мають свої назви по причині їх використання: покутній – це той рушник, що вішали в центральному кутку хати, де знаходились найважливіші ікони; кілкові рушники – це рушники, якими прикрашали інші ікони, фотографії, рушник – стирач, він служив для стирання крихт зі стола; весільні рушники (плечові), похоронні рушники, рушники, які вишивали на родини тощо. Символіка рушника різноманітна. Вона залежала від призначення. Найбагатшою є символіка рушника покутнього. На ньому обов'язково було дерево роду – символ пам'яті та багата вишивка, яка складалася з трьох ліній вишивки.

Саме термін «почепини» означав, що невістка (наречена) у понеділок, ще рано-вранці повинна була у своїй кімнаті почепити рушники. Це проходило зі словами до свекрухи: «Нехай Ваші, мамо, відпочивають, а мої – робити стають». Це означало, що відтепер у хаті працюватимуть молоді руки, прийшла допомога свекрусі. Зокрема на Вінничині молоду (наречену) обдаровувала родина чоловіка (нареченого). Якщо хтось не дарував рушника, вважалося, що він проти молодої (нареченої). Молода господиня повинна була берегти рушники, як зіницю ока, бо якщо хтось украде подарований рушник, то в молодій родині будуть довіку сльози. Рушниками прикрашали домівку до свят. Родина дивилася чи прикрашають їхніми дарунками домівку. В разі відсутності

чийогось рушника, вважалось, що молода господиня затаїла зло, неповагу.

Треба відмітити, що давніми рушниками були «давні українські головні убори – намітки, перемітки, убруси, адже вони виконували рівнозначні рушниковим оберігальні чи жертвовні функції. Рушники виконували оберігальну, захисну функції. Саме орнамент виконував ці функції.

Рушники міняли до великих свят Різдва, Великодня, Трійці. Звичайно, була різна символіка цих рушників. Треба відмітити, що в рушниковій символіці панують закони, продиктовані ритуальним табу. При виконанні вишивки вседозволеність відсутня, можливі лише варіанти певних зображень. Вчені звертають увагу на першопочаткове значення рушника – це оберігальну, сакральну й інформативну сутність.

Вивчення українського орнаменту розпочалося з перших десятиліть XVIII ст. і пов'язане з діяльністю Російського Імператорського географічного товариства, фундатором якого були В. Татіщев, Г. Міллер, І. Шерген. Вони стали укладачами інструкцій щодо організації збирацької роботи і в галузі орнаментики. В Україні ініціаторами вивчення декоративно-вжиткового мистецтва різних регіонів стали наукові працівники Музею народної промисловості та етнографічного музею при НТШ ім. Шевченка. Відомі в Україні в той час були праці В.В. Стасова «Руський народний орнамент» (1872), дослідження Д.К. Зеленіна «Писання і крашанки» (1910), О. Пчілка «Українські взори» (1876 р.). Пізніше, протягом 1915 – 1917 років досліджували український орнамент П.М. Савицький, В.Д. Модзалевський. Плідно працював у цей час М. Біляшівський. Виходить його стаття «Про український орнамент» (1913 рік), Г. Павлуцького «Історія українського орнаменту» (1927 р.).

Ткання і вишивка відбувалася у відповідні дні тижня. Звичайно ж, найбільше рушників та вишиваних речей використовували на весіллі. Однак, включаючись у будь-який обряд, рушник набуває іншого значення – стає символом іншого шару культури. Рушник – самобутнє явище серед культурних цінностей українців. Рушниковий орнамент є

унікальним явищем у плані збереження знакової системи, що виникла у прадавні часи.

На рушнику є головні деталі – символічні образи та другорядні, що виконують роль декоративних прикрас. В рушниковому орнаменті використовуються геометричні знаки народжені ще в палеоліті. Це символічне бачення природи та її явищ. Зокрема прадавній символ колесо із спицями є на сучасних рушниках і це прадавній символ, який з'явився ще в дохристиянські часи (знак Перуна).

Є у музеї багато інших експонатів, які є свідками історії наших предків. Треба відмітити, що зародження етнографічного музеєзнавства в Україні відносять до першої чверті ХІХ ст. З часом було засновано чимало профільних етнографічних музеїв та місцевих краєзнавчих осередків у багатьох містах України. Одночасно активізувалися фольклорно-етнографічні дослідження. Прошли століття. Багато збережено. Сьогодні етнографічні зібрання мають локальні особливості.

Треба відмітити, що останнім часом зростає цікавість молоді до своєї етнічної історії, до витоків духовної культури українського народу. Музеї могли б стати центрами відродження наукових студій та пропаганди українських традицій, звичаїв, обрядів, бо саме на цьому тримається нація – це є корінням, що тримає нас на землі.

Висновки.

Національна культура – основне джерело становлення особистості. В сучасному світі існують різні погляди з цього питання. М. Гоголь зауважував, що поет навіть може бути і тоді національним, коли описує цілком сторонній світ, але дивиться на нього очима своєї національної стихії, очима свого народу.

То ж кожна українська родина має знати історію власного народу й усвідомити, що родинно-сімейне виховання – основа національного виховання, яке спрямоване на розвиток національної самосвідомості, національної гідності українців.

Необхідною умовою національного відродження є відмова від почуття національної меншовартості, оскільки це почуття призводить до втрати історичної пам'яті, ознак національно-культурної гордості, національної мови, до втрати багатьох

цінностей, які визначають обличчя нації, що сьогодні загрожує не лише нашій державності, а й нашому існуванню як нації.

Занепад духовності веде до загальної деградації людини. Бездуховна людина творить зло все життя. Тільки каяття перед собою, немов перед Богом, – шлях до спасіння. Можна одержати прощення тільки за умов здійснення адекватних добрих вчинків. Історія довела: людина, яка розвивається бездуховно, повертається до тваринного існування, стає агресивною і кінець-кінцем самознищується.

Формування національної самосвідомості передбачає засвоєння молоддю своєї етнічної спільності, національних цінностей (мови, території, культури). Національна гідність, внутрішня свобода, гордість за свою державу, землю, національна ідея повинні стати наріжним каменем національної освіти, національного виховання української молоді.

У нас є в кого вчитись, бути схожими на кращих синів і доньок України. Т. Шевченко зафіксував найважливіші сутнісні характеристики української національної ідеї: волелюбність, глибинну і всеосяжну народність, державницьку суть, національну честь і вірність, жертковий патріотизм, віру у свій народ, впевненість у власних силах, толерантність до інших та ін. Твори «Великий лях», визначну роль у формуванні української національної ідеї і національної самосвідомості відіграв П. Чубинський. Його гімн щемно відкликається у душі кожного справжнього українця. Його безсмертна 7-ми томна праця і сьогодні збагачує культурний фонд України.

Іван Франко – духовний провідник українців створив цикл віршів «Україна», його безсмертна поема «Мойсей» і сьогодні є актуальним твором-дороговказом для українців.

Основою українського життя треба щоб стала духовна якість життя, бо вона є одна з його основних ознак, духовність пов'язана з тими цінностями, на які особистість орієнтується, контактуючи з навколишнім світом і утверджуючи себе в ньому, спираючись на власну культуру, мораль, звичаї, обряди. Хотілося б, щоб заповідями кожного українця стали такі пункти: Любов до рідної землі і свого народу. Патріотизм.

Досконале володіння українською мовою. Духовна культура. Повага до Конституції, законодавства, державних символів України. Художньо-естетичне виховання. Повага до батьків, культури, історії, традицій, звичаїв рідного народу. Працьовитість, бажання працювати задля розквіту рідної держави. Культура міжособистісного спілкування. Морально-естетична культура. Політична, правова, фізична та екологічна культура. Глибоке усвідомлення громадянської відповідальності. Сформовані почуття національної самосвідомості, гідності та гордості за свою Батьківщину.

Отже, виховання духовно багаті особистості, патріота рідної землі – це запорука сильної, багаті держави.

Яскравим виразником національної свідомості та української ідеї є творчість Лесі Українки, її цикл «Сім струн», драматичні твори, а особливо драма «Бояриня».

Михайло Грушевський один з перших сказав про те, що Київська Русь була першою і найдавнішою формою українського життя і назвав Київ «Матір'ю городів руських».

Переконані в тому, що українознавство, народознавство є найглибшим джерелом і найпотужнішим засобом виховання українського патріотизму, моральності, громадянськості, високої духовності. Треба створити в усіх навчальних закладах, починаючи з дошкільних закладів, належні умови для навчання та виховання патріотичних почуттів, переконань.

Любов до України не можна виховати, не сформувавши в кожній молоді людини глибоких знань про основні етапи розвитку власної держави, власної культури. У жодному сучасному підручнику з педагогіки (за винятком книжок проф. Вишневського) немає системи положень про виховання поваги до нашої національної держави, готовності і уміння працювати в ім'я цієї держави, плекати в собі український дух. У сучасній освіті та вихованні творчо не розвиваються і не адаптуються до української дійсності фундаментальні національні цінності, які обґрунтовані і реалізуються в державах світу.

Розробку змісту народознавства треба здійснити орієнтуючись не тільки на певні завдання школи, вузу, а й на ті знання, уміння та навички, якими оволодіває молодь в

процесі вивчення інших навчальних предметів. Доцільно доповнити, оновити теперішній зміст освіти з урахуванням необхідності вивчення народознавства, українознавства. Кожен народ, кожна нація в процесі свого історичного розвитку виробила і передає прийдешнім поколінням знання, соціально-культурний досвід народу.

Це стосується усіх сторін його життя, походження, розселення, історичної долі, рідної мови, релігії, моралі, діяльності, побуту, звичаїв, традицій, матеріальної і духовної культури.

Народознавство має служити для вивищення національної гідності, нашої самобутності. Українці, пройшовши складний історичний шлях, не втратили своєї неповторності. Наша мета сьогодні – зберегти, закріпити наше, рідне, неповторне, щоб бути у світі рівними серед рівних і вільними серед вільних. Цьому нам допоможе створена в Україні теоретична база, яка підтримає освіту, якам розвиватиметься в національно-моральному руслі. Без такої програми, такої концепції ми втратимо всі надбання попередніх поколінь. Не втратити цей шанс – завдання держави, освіти та освітян. Народознавство допоможе виконати поставлені цілі, допоможе збудувати сильну, процвітаючу державу ім'я якій Україна.

Література

1. Гуслистий К. До питання про утворення української нації. – К., 1967. – 53 с.
2. Домбровський С. та інші. Українознавство в національній школі. – Івано-Франківськ, 1995. – 136 с.
3. Ковальчук О.В. Українське народознавство. – К., 1994. – 170 с.
4. Кононенко П. Українознавство. – 1994. – 318 с.
5. Лозко Г. Українське народознавство. – К., 1995. – 364 с.
6. Павлюк С. Народознавство. – Львів, 1993. – 236 с.
7. Сележан Й. Основи національного виховання. – Чернівці, 2005. – 270 с.
8. Стельмахович М. Методика викладання народознавства в школі. – Івано-Франківськ, 1995. – 150 с.
9. Сайко В. Українознавство. – К., 1994. – 400 с.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-ПЕРЕТВОРЮВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Перед сучасними вищими навчальними закладами постає важливе завдання підготовки майбутніх учителів початкової школи до життя в динамічному постіндустріальному суспільстві, яке формує соціальне замовлення на них не лише як носіїв певного обсягу визначених освітньою програмою знань, а й як компетентних, конкурентноспроможних фахівців, здатних творчо проектувати свою діяльність та її результати в професійній сфері. Прогресивна педагогічна, наукова та культурно-мистецька громадськість виявляє активний інтерес до реалізації науково обґрунтованого змісту освіти; до втілення у практику початкової школи передових дидактичних принципів та методів навчання, які мають вагоме значення для формування предметно-перетворювальної компетентності учнів, педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи.

Початкова школа за роки свого існування накопичила певний педагогічний досвід – джерело розвитку педагогічної науки, підґрунтя зростання професіоналізму, майстерності вчителів-практиків. Його постійне вивчення, осмислення, оновлення зумовлене змінами парадигм освіти, концепцій навчання й виховання, форм і методів практичної діяльності педагогів. Але часто в практиці роботи початкової школи він ігнорується, оскільки не у всіх учителів сформована потреба та навички щодо його вивчення, застосування, що зумовлює необхідність з'ясування сутності вищезазначеного поняття.

Педагогічна майстерність вчителя початкових класів, з одного боку, набувається педагогом у процесі тривалої практичної діяльності, а з іншого – є результатом фахової підготовки. Учитель-майстер відрізняється від просто досвідченого вчителя не тільки вмінням конструювати

педагогічний процес, але й поєднанням глибоких знань та особистих і професійних якостей.

Талановитий учений, академік АПН України І. Зязюн вважає, що майстерність учителя можна розглядати як найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо ми характеризуємо якість результату), як вияв творчої активності особистості педагога (характеризуємо психологічний механізм успішної діяльності). При усвідомленні витоків розвитку майстерності, розумінні шляхів професійного самовдосконалення, вчений формулює визначення цієї педагогічної категорії так: педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [8, с. 25].

Ретроспективний аналіз філософської, історичної, психолого-педагогічної літератури наукових праць видатних учених, митців, державних діячів: О. Духновича, Я. Коменського, М. Корфа, Т. Лубенця, А. Макаренка, С. Русової, М. Пирогова, В. Сухомлинського, К. Ушинського та інших – дає можливість дослідити шляхи оновлення педагогічної майстерності та творчого впровадження в практику сучасних вищих навчальних закладів.

На сучасному етапі дослідження проблему педагогічної майстерності майбутніх учителів розглядають такі науковці, як: Є. Барбіна, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, О. Мирошник, В. Семиченко, Н. Тарасович та інші.

Сучасна наука розглядає предметно-перетворювальну компетентність, як складну конвергенцію основних видів найбільш активних і продуктивних форм діяльності людини, що перетворює дійсність – праці, пізнання і спілкування [1, с. 56]. Різні аспекти цієї проблеми розроблялися філософами, соціологами, педагогами, психологами, зокрема, Б. Ананьевим, Г. Альтшуллером, А. Андреевим, С. Гольдентрихтом, Є. Громовим, В. Загвязинським, М. Каганом, В. Кан-Каликом, Н. Кузьміною, В. Моляко, В. Шинкаруком, А. Шуміліним та іншими.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження зумовив висновок, що за основу визначення предметно-перетворювальної компетентності можуть братися різні фактори: предмет, результат, процес, суб'єкт, метод творчої діяльності. Саме цим пояснюється різноманітність дефініцій останньої. Проте в більшості визначень йдеться про творчість як діяльність з вироблення, розробки винаходів, реалізації художньо-естетичних задумів, планів, розв'язання соціальних і теоретичних проблем, як наукове відкриття.

Проблема педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів, пов'язана зі становленням і розвитком початкової школи та підготовкою вчительських кадрів для неї.

Погляди на педагогічну майстерність учителя початкових класів пройшли тривалий і складний шлях до еволюції. Ідеї прогресивних педагогів щодо трудового навчання, а також поступовий розвиток виробництва в Україні у ХІХ – на початку ХХ ст. вплинули на ставлення царського уряду до початкових навчальних закладів. Так, роль школи у професійній підготовці учнів помітно змінилася. Життя вимагало удосконалення загальнотеоретичних знань учнів та вміння застосовувати їх у практичній діяльності. За навчальним планом класичної гімназії (1864 р.) на розвиток педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів значний вплив здійснювали дисципліни художньо-естетичного циклу. Слід відзначити, що серед предметів художньо-естетичного циклу лише малювання було офіційно включено до навчальних програм, інші дисципліни (ручна праця, малювання, співи, хореографія) вивчалися в позаурочний час в пансіонаті або у приватних викладачів [4, с. 99].

Досліджуючи проблему педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів виникає необхідність щодо виявлення сутнісних характеристик зазначеного виду компетентності.

Науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на

вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення самого поняття компетентності, розуміння, які саме компетентності і як необхідно формувати, що має бути результатом навчання.

Міжнародна комісія Ради Європи в своїх документах розглядає поняття "компетентність" як загальне, або ключове, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, навчальні вміння та навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання.

Для досягнення поставленої мети необхідно проаналізувати поняття "компетентність", "предметно-перетворювальна компетентність", які тісно пов'язані з поняттям "підготовка до предметно-перетворювальної компетентності учнів".

Експерти програми "DeSeCo" визначають поняття «компетентність» (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії. На думку експертів "DeSeCo", компетентність проявляється в діяльності особистості в різних контекстах [9, с. 30].

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI), поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності.

Компетентність передбачає постійне оновлення її складових, оволодіння новою інформацією для успішного

вирішення професійних завдань у даний час і в даних умовах. Компетентність – це здатність до актуального виконання професійної діяльності.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволяє виділити різні підходи до розуміння сутності професійної компетентності, одним із яких є функціонально-діяльнісний підхід (О. Дубасенюк, С. Вітвицька, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, В. Симонов, Н. Тализіна, Р. Шакуров, А. Щербаков та ін.), що розглядає компетентність як єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення професійної діяльності, до виконання професійних функцій, за якого основні параметри професійної компетентності задаються функціональною структурою професійної управлінської діяльності, що включає ряд теоретичних і практичних складових професійної компетентності: аналітичних, прогностичних, рефлексивних, організаційних, комунікативних та ін.

Актуальність та своєчасність проблеми дослідження вирізняється системою соціальних, педагогічних, психологічних, методичних факторів, що зумовлюють необхідність підвищення педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності.

Логіка дослідження передбачає здійснити аналіз поняття "предметно-перетворювальна компетентність".

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів, як складова професійної освіти, потребує узгодження з філософією освіти та філософією культури сучасного періоду. У філософії окреслюються два підходи до визначення предметно-перетворювальної компетентності. В основу першого підходу покладено діяльність, яка спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей. Людська діяльність, активність, пізнання, психіка тощо – все це внутрішня основа предметно-перетворювальної компетентності [10, с. 338]. Здатність до предметно-перетворювальної компетентності виникає як наслідок удосконалення форм відображення, тобто

свідомість (пізнання) є основою і базою предметно-перетворювальної компетентності. Творча активність стає атрибутом відображення, яке досягло рівня свідомої людської діяльності. Для нашого дослідження дуже важливе філософське положення про те, основними ознаками предметно-перетворювального характеру свідомості є можливість створення людиною у помислах таких образів, які, матеріалізувавшись за допомогою практики, не мають аналога в об'єктивній дійсності, а також здібність свідомості людини до постійного розвитку і збагачення, до творчої переробки відображуваного, постійного нагромадження все нових знань [11, с. 498]. Отже, нове виступає як відображення ідеального, що є базою, основою, фундаментом предметно-перетворювальної компетентності, а здатність людини вдосконалювати свої здібності відображення реалізується в творчій діяльності. Крім того, предметно-перетворювальна компетентність – це не самостійне утворення, що існує поряд з продуктивною і репродуктивною діяльністю, а внутрішня сутність, властивість компетентності взагалі [11, с. 193].

Суттєвою рисою предметно-перетворювальної компетентності є цілепокладання. Отже, предметно-перетворювальна компетентність – це притаманна тільки особі здатність творити нові цінності, котрі є способом її самовираження і можлива лише за умови цілепокладальної активності свідомості та питань суспільно-історичної діяльності [11, с. 339].

Тобто, у філософському розумінні предметно-перетворювальна компетентність є цілеспрямованою діяльністю, що створює в контексті певної цивілізації принципово нові і соціально важливі предметні та духовно-моральні цінності, характеризується прагненням суб'єкта реалізувати себе, подати себе як об'єктивність в об'єктивному світі та здійснити себе в ньому [10; 11].

П. Кравчук, виходячи з того, що соціальному способу життєдіяльності предметно-перетворювальна компетентність притаманна органічно, розмежовує поняття предметно-перетворювальна компетентність суспільства і предметно-перетворювальна компетентність особистості. До

предметно-перетворювальної компетентності суспільства вона відносить доцільну соціальну в найбільш широкому сенсі слова діяльність щодо перетворення реальної дійсності у відповідності з об'єктивними закономірностями. А предметно-перетворювальна компетентність людини розглядає в двох аспектах: 1) як діяльність певного характеру, що відображає найвищий ступінь активності, спрямованої на подолання конкретної суперечності відповідно до поставленої мети, і 2) як якість індивіда, спосіб його самоствердження [7, с. 15].

У цьому загальному контексті предметно-перетворювальна компетентність людини є продовженням, але на якісно новому рівні, предметно-перетворювальної компетентності природи.

Основними ознаками предметно-перетворювальної компетентності, за В. Андреевим є наявність суперечності, проблемної ситуації, або творчої задачі; соціальна або особистісна значущість, прогресивність результату; наявність об'єктивних (соціальних і матеріальних) та суб'єктивних (особистісних якостей, знань, умінь, позитивної мотивації, творчих здібностей) передумов для предметно-перетворювальної компетентності; новизна й оригінальність процесу та результату [2, с. 55].

Таким чином, філософсько-педагогічний аспект розгляду поняття "предметно-перетворювальна компетентність" розкриває сутність і ознаки предметно-перетворювального утворення та дозволяє розглядати її як створення нового, найвищий рівень самореалізації особистості.

Г. Батищев пояснює предметно-перетворювальну компетентність тим, що вона перевищує рівень і переходить межу попередніх, доступних можливостей, тобто, що вона робить те, що раніше було умовним, або історично нереальним і що знаходилось по іншу сторону галузі доступності для особистості – доступності не лише технічної, об'єктно-пізнавальної, а й ціннісної [3, с. 137].

А. Шумилін, для підтвердження науковості і надійності новизни як критерію предметно-перетворювальної компетентності, аналізує процес діяльності людини з процесуальної і результативної сторони. На думку автора,

"нове", як ознаку предметно-перетворювальної компетентності, необхідно розглядати як із процесуальної, так і з результативної сторони, а оригінальність діяльності як ознака творчої діяльності є в кінцевому рахунку похідною від основної ознаки предметно-перетворювальної компетентності [12, с.10-12].

Предметно-перетворювальна діяльність передбачає творчість.

Особливу педагогічну цінність має розуміння творчості як виробництва і реалізації перетворювальної сутності людини, яка постає у творчості як самостійна істота, здатна до саморозвитку; як суб'єкт і одночасно результат своєї власної діяльності [12, с. 35].

Існує велика кількість підходів до визначення поняття "творчість": творчість як процес; творчість як діяльність; творчість як інтегральне явище; творчість як феномен культури; творчість як феномен людської цінності. Зазначені підходи, на наш погляд, найповніше розкривають педагогічну сутність творчості, відображаючи її багатогранність й гуманістичну спрямованість.

П. Кравчук наголошує на тому, що особливості творчості визначаються, як суб'єктом творчості, так і об'єктом прикладання зусиль у предметно-перетворювальній діяльності. Тому, дослідження творчості особистості, на її думку, залежно від об'єкта показує, що його більш правомірно розглядати не як тип (вид) творчості, а як тип (вид) діяльності, що характеризується певним рівнем творчості. З цієї причини дуже часто поняття "художня діяльність" ототожнюється з поняттям "художня творчість" [7, с. 16-17].

Зауважимо, що основою художньої творчості є художня діяльність. За своєю суттю художня діяльність дуже близька до естетичної діяльності, але між ними існує ряд суттєвих відмінностей.

Як відомо, у будь-якій людській діяльності, і перш за все в праці, присутні моменти естетичної діяльності – освоєння світу за законами краси і його перетворення у відповідності з цими законами. Зазвичай, створення краси тут не завжди виступає усвідомленою метою, нерідко естетична діяльність

присутня в реальних актах предметно-перетворювальної діяльності в "знятому" вигляді, розчиняючись у них. Естетична діяльність є результат соціальних умов діяльності. Продукти людської діяльності володіють естетичною цінністю («естетичними якостями»), адже в них реалізована, опредмечена естетична діяльність людини, або, моменти її трудової діяльності [5, с. 35].

На думку Н. Колесник, художня діяльність завжди пов'язана з мистецтвом, із споживанням творів мистецтва і художньою творчістю. При цьому створення естетичної цінності виступає як головна мета, а не як супутній момент при реалізації якої-небудь іншої, позаестетичної мети. Там, де є художня діяльність, є і більш або менш чітко виражений елемент мистецтва, який може просто бути відсутній в естетичних моментах матеріально-перетворюючої діяльності [4, с. 47].

Межа між естетичною і художньою діяльністю не є жорсткою і абсолютною. Вони взаємоперетинаються, їх взаємодія не може бути зведена до діалектики частини і цілого. Між ними є ціла гама перехідних ланок, а в практичній діяльності художника естетичне і художнє найчастіше всього співпадають. У багатьох видах діяльності є цілий ряд етапів і форм переходу від художньої діяльності до нехудожньої, але такої, що володіє естетичною цінністю, і навпаки. Межі художньої і нехудожньої естетичної діяльності є рухомими і відносними, тому інколи буває дуже важко виявити, чи маємо справу з естетичною чи з художньою діяльністю. Однак розмежування цих діяльностей необхідне, бо далеко не будь-яка естетична діяльність "за законами краси" є мистецтвом. З іншого боку в творах мистецтва присутні позаестетичні моменти. Художня діяльність починається там і тоді, де і коли зливаються в єдине чуттєво сприйняте ціле краса, пізнання, перетворення і оцінка явищ життя, де і коли ми маємо справу з "мисленням в образах", тобто з мистецтвом. Розмежування художньої і естетичної діяльності є важливим для розмежування відповідних їм культур [6, с. 94].

Відмінне і спільне в естетичній і художній діяльностях зумовлені, на думку А. Єгорова, наступними причинами:

- не лише мистецтво, а й будь-яка творчість, чи то в сфері матеріального, чи духовного виробництва, зберігає в собі естетичні елементи, викликає естетичне натхнення, усі види творчої праці так або інакше підпорядковуються "законам краси", законам естетичної діяльності;

- рівень естетичного розвитку суспільства не вичерпується досягненням мистецтва, слід враховувати ступінь всього естетичного розвитку народу, всіх видів людської практики

- задоволення і розвиток емоційно-духовних потреб людей здійснюється не лише засобами мистецтва, а й у процесі праці у сфері матеріального виробництва;

- художня культура, являючи собою ядро естетичної культури, входить до її складу, але не вичерпує останньої, зберігаючи при цьому свою відносну самостійність: особливі методи, матеріал, функції, структуру тощо;

- водночас від мистецтва та його ідейно-художньої зрілості вирішальною мірою залежить загальний рівень естетичної культури суспільства;

- мистецтво найбільш повно виявляє естетичне ставлення людини до дійсності;

- мистецтво – важлива сфера вираження суспільно-естетичного ідеалу;

- мистецтво формує здібність художньо-образного мислення.

Підсумком вищезазначеного є твердження К. Кантора, що мистецтво це процес і результат художньо-естетичної діяльності це індивідуальна праця, яка виступає узагальненим еквівалентом естетичного, загальнолюдського змісту, що властивий всім іншим видам теж індивідуальної матеріальної праці.

Процес і розвиток художньої культури завжди пов'язаний зі збагаченням духовних здібностей людини, їх естетичних почуттів і смаків, творчої уяви. Водночас художня культура передбачає не лише певний рівень розвитку естетичних здібностей людей, а й їх уміння застосовувати ці знання, здібності у самому житті, на практиці [4, с. 34].

Художня творчість є водночас і цілеспрямованим трудовим процесом, розрахованим на передачу людям певних думок і почуттів і грою з матеріалом, мета якої в ній самій, тобто в духовному задоволенні, радості, насолоді від процесу перетворення вигадки на реальність.

Зазначимо, що творча діяльність здійснюється лише творчою особистістю.

Праця педагога, спрямована на організацію діяльності молодших школярів зумовлює насамперед організаційну діяльність (на що неодноразово вказував А. Макаренко), яка передбачає "кооперацію" між учителем та учнями і між самими учнями.

Важливою складовою у підготовці майбутніх учителів початкової школи є високий рівень технічної майстерності, свідоме творче ставлення до своєї діяльності, глибоке проникнення в художню культуру, мистецтво; загальний рівень культури і освіченість; здатність орієнтуватися в питаннях сучасного українського і світового мистецтва.

Педагогічна майстерність майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів у теорії і практиці навчання пов'язано з їх особистісно-професійним розвитком і саморозвитком, формуванням особистостей, орієнтованих на високі професійні досягнення. Передумовами їх є розвиток спеціальних і загальних здібностей, моральна вихованість.

Предметно-перетворювальна компетентність учнів у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи виконує такі функції: відтворювальну, виховну, пізнавальну, естетичну, комунікативну та інші, що дозволяє розглядати її як школу творчого й ділового мислення.

У зв'язку із цим важливим для нашого дослідження є обґрунтування професійних умінь, яких набувають майбутні вчителі початкових класів. Зокрема, проектний вид діяльності потребує від студентів оволодіння професійними особливостями планування творчого процесу художнього конструювання, макетування та моделювання. З цією метою майбутні вчителі початкових класів вчать скласти план поетапного виконання роботи, здійснювати пошукове ескізування окремих елементів художньо-

конструкторського проекту до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів.

Виготовлення виробів майбутніми вчителями початкової школи на практичних заняттях з "Технології викладання трудового навчання", "Технологія і матеріалознавство. Практикум з художньої праці" сприяє оптимізації зв'язку особистості з предметним середовищем, яке в сучасних умовах майже повністю складається з продуктів промислового виробництва. Предметне середовище впливає на характер, звички, смаки кожної особистості, воно позначається і на сприйнятті витворів майстерності. Для творчих виробів характерні такі змістові особливості: художнє оформлення, що допомагає у вираженні виразності, пропорційності, естетичності, компактності, функціональності, зручності, доцільності. Для успішного формування предметно-перетворювальної компетентності засобами арт-технологій необхідні засвоєння та розвиток ідей естетичної виразності просторових форм, якими багате образотворче мистецтво в усіх його різновидах.

У наукових працях І. Зязюна з філософії освіти, освітніх технологій у вимірах педагогічної рефлексії, виокремлюється ідея відновлення і подальшого розвитку традицій української освіти і школи [8]. З урахуванням зазначених тенденцій необхідно розробити теоретичну модель у навчанні дорослих щодо формування предметно-перетворювальної компетентності. В основі такої підготовки має бути принцип гуманізації і демократизації, відродження українських національних традицій предметно-перетворювальної компетентності.

Фахівці в галузі декоративно-ужиткового мистецтва і дизайну (В. Бугайов, С. Чурюмов, А. Флеров) вважають, що одним із пріоритетних шляхів підвищення професійного рівня, тобто компетентностей майбутніх фахівців, є формування їх компетентностних якостей на основі предметно-перетворювальної компетентності.

На проблеми предметно-перетворювальної компетентності в Україні звертає увагу С. Мигаль. На його думку, навчання дорослих має дати фахівцеві не лише необхідні знання, а й навчити користуватися ними, ввести

його у світ теоретико-методологічного, синтезованого, інтегративного мислення, наукової та практичної роботи

Педагогічна підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів може набути ефективності за умови оновлення змісту та технологій у цій сфері. Аналізуючи теорію і практику підготовки фахівців у контексті предметно-перетворювальної компетентності зазначимо, що навчальна діяльність є об'єктом спеціального формування, тому серед ключових компетентностей уміння вчитися набуває пріоритетного значення, бо від нього залежить якість будь-якої навчальної роботи і стиль пізнання. Ядром цієї компетентності є оволодіння загальнонавчальними вміннями і навичками.

На думку Н. Буренко, ефективними методами навчання дорослих вважаються: групові, ігрові, рефлексивні, комбіновані, дискусійні, концептуальні, ірраціональні, творчо-конструктивні, комп'ютерні методи, методи порівняння, методи створені на основі суперечностей, методи аргументації.

У психолого-педагогічних дослідженнях, які були здійснені Н. Кузьміною, А. Щербаковим та ін., організаційна діяльність навчання дорослих виділяється як один із структурних компонентів професійної діяльності. Наприклад, Н. Кузьміна виділяє в ній такі аспекти організації: викладання (розповідь, бесіда, лекція), поведінка фахівця (дії та реальні умови його праці) та діяльність особистості (індивідуальна, групова, колективна).

На думку Т. Завгородньої найбільш ефективними формами роботи у підготовці майбутніх учителів початкової школи є: творчі проекти, спільні проекти, синтез думок, тренінги, майстер-класи, уявний мікрофон, навчання за моделлю, «мозковий штурм», навчання за ситуаціями, наближеними до реального життя; дебати (дискусії), рольові ігри, проведення вчителем лекції або практичного заняття; обговорення в групах; обмін досвідом; "менторство"; відкриття; навчання за допомогою комп'ютера; самокероване навчання (самонавчання); використання аудіовізуальних засобів; взаємонавчання рівних;

інформація + запитання та відповіді; "Бджолині групи"; демонстрація; "Технопарк для освітян"; індивідуальні завдання та консультації; відвідування уроків; лекція-виступ; тести; опитування; модель організованого поступу; модель виправлення помилок.

До питання оновлення змісту предметно-перетворювальної компетентності молодших школярів долучено вітчизняних методистів-практиків – О. Агеєва, Г. Бучківська, І. М. Веремійчик, О. М. Дятленко, О. М. Кліщ, А. Коваль, Н. В. Котелянець, Г. І. Мустафіна, Н. М. Павич, С. В. Піотровська, А. І. Роговська, В. П. Тименко, Т. В. Тичук та ін. Пріоритетною метою цих авторів стало втілення у змісті ідей гуманізації і гуманітаризації, узгодження обсягу та складності змісту з віковими можливостями молодших школярів, трудового проектування їх особистісного розвитку. Нині затверджено нову редакцію Державного стандарту початкової загальної освіти, де визначено курс розвитку системи освіти – компетентнісно спрямований. Відповідно до нього, трудове навчання зорієнтовується на досягнення нового освітнього результату – опанування молодшими школярами на лише знань, умінь, навичок, а й ключових і предметних компетенцій, необхідних для їхньої самореалізації у швидкозмінному світі. Ця мета зумовила зміни у змісті навчання, які знайшли відображення у навчальній програмі з трудового навчання.

В основу розроблення програми, як і Державного стандарту з освітньої галузі "Технології", покладено ідею реалізації компетентнісної освіти. Відповідно конкретизовано цілі, пов'язані із формуванням ключових компетентностей у процесі трудового навчання, з-поміж яких основною виступає «уміння вчитися» як здатність до самоорганізації у навчальній діяльності. У програмі зазначено, що метою "Трудового навчання" в початковій школі є формування і розвиток в межах вікових можливостей предметно-перетворювальної компетентності учнів, яка дає можливість їм самостійно вирішувати предметно-практичні та побутові задачі. Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання наступних завдань:

- формування в межах вікових можливостей узагальнених способів (алгоритмів) предметно-перетворювальної діяльності з дотримання безпечних прийомів ручної праці та економного використання матеріалів;

- розвиток творчих здібностей, елементів графічної грамоти, вмінь працювати в команді та навичок виконання операцій з ручних технік обробки матеріалів;

- набуття досвіду предметно-перетворювальної та побутової практичної діяльності, алгоритмів і способів предметно-практичних дій ручними техніками для оволодіння в основній школи основами технологій;

- виховання в учнів ціннісного ставлення до себе як суб'єкта предметно-перетворювальної діяльності, шанобливого ставлення до людей праці та їх професії, трудових традицій українського народу та інших народів світу.

Трудове навчання є важливим засобом всебічного розвитку молодших школярів, якщо воно побудовано правильно, з врахуванням вікових та фізіологічних особливостей учнів. Експериментальні дослідження, проведені лікарями, показали, що чергування практичної роботи в творчих майстернях з аудиторними заняттями в класі підвищує працездатність учнів початкової школи й позитивно впливає на розвиток дієво-практичних умінь і навичок. Під час занять з трудового навчання фізична діяльність учнів поєднується з розумовою, адже учням доводиться розв'язувати низку творчих завдань (конструювання виробів, опрацювання поетапної технології їх виготовлення та ін.). При цьому молодші школярі використовують свої знання з основ наук і технології матеріалів, а також набувають нових знань. Таким чином, трудове навчання супроводжується напруженою розумовою діяльністю, що сприяє піднесенню інтелектуальних здібностей учнів.

У підручниках з трудового навчання представлено такі складові компоненти, як "Конструювання рухомих моделей із картону та паперу", "Сюжетна витинанка", "Оригамі", "Виготовлення штучних квітів об'ємної форми", "Колаж",

"Робота з пластиліном", "Бісероплетіння", "Робота із сучасними штучними матеріалами", "Плетіння", "Вишивання", "Об'ємна аплікація з тканини та ґудзиків", "Об'ємні фігури з дроту", "Декоративне панно", "Художнє оздоблення та дизайн", "Самообслуговування. Одяг і взуття", "Пап'є-маше", "Експерсії", "Правила техніки безпеки", "Творча майстерня", змістове наповнення яких підтверджує відповідність моделі процесу навчання на певному етапі розвитку початкової школи на уроці трудового навчання.

В процесі трудового навчання створюються умови й для морального виховання. Створюючи корисні речі, беручи участь в продуктивній праці, молодші школярі відчують себе "дизайнерами проектів". Вони розуміють роль та значення багатьох професій у суспільстві й відповідно роблять власний вибір майбутньої професійної діяльності.

Трудове навчання в початковій школі сприяє формуванню в учнів таких компетентностей:

- технічного і технологічного кругозору;
- культури праці та побуту;
- самостійного та критичного мислення;
- розвитку особистісних якостей, потрібних людині як суб'єкту сучасного виробництва і культурного розвитку суспільства,
- виховання відповідальності за результати власної діяльності.

Зміст навчання, репрезентований у Державному стандарті початкової загальної освіти і нових навчальних програмах, нині суттєво збагачений діяльнісним компонентом, ціннісними аспектами виховання і розвитку молодших школярів. Їх відмінною особливістю є введення поняття «компетентність», відображення результативної складової змісту освіти, посилення інтеграції на рівні змістових ліній і діялісно-практичного спрямування навчально-виховного процесу.

Зауважимо, що запропонована змістова характеристика трудового навчання збагачує інноваційні ідеї, науково обґрунтовані практично спрямовані, які залежать передусім від методики роботи вчителя і способів організації навчальної діяльності молодших школярів. Водночас,

стратегічний напрям діяльності на уроці трудового навчання задається змістом навчання предмета, окресленим у стандартах і навчальних програмах. У Базовій навчальній програмі з трудового навчання представлено компетентнісний підхід у змісті трудового навчання в початковій школі, яким виконано об'єднання інтелектуальну, розвивальну, виховну й діяльнісну складові, узгоджено сучасні вимоги до побудови навчально-виховного процесу з орієнтацією на особистість дитини, її соціальний досвід.

Отже, педагогічна майстерність майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів є пріоритетним, оскільки в умовах розбудови незалежної української держави, коли змінюється соціокультурний контекст освіти, зростає потреба як у теоретичній, так і у методичній підготовці студентської молоді; створення умов для розвитку професійних знань, умінь, досвіду, довершеності й креативності.

Література

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т.1 / [сост. В.П. Лисенкова]. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
2. Андреев В.И. Дидактика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев - Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. – 228 с.
3. Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества / Г.С. Батищев - С.Петербург: Изд-во РХГИ, 1997. – 464 с.
4. Колесник Н.Є. Педагогічна майстерність майбутніх учителів початкових класів на уроках трудового навчання: історико-педагогічний аспект // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2010. – № 50. – С. 99-104.
5. Колесник Н.Є. Система підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 291 с.
6. Колесник Н.Є. Філософсько-педагогічні ідеї у підготовці майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія "Педагогіка.

Соціальна робота". – № 36. – Ужгород : Видавництво УжНУ "Говерла". – 2015. – С. 93-96.

7. Кравчук П.Ф. Формирование развитой творческой личности студента: филос.-социолог. и метод. анализ / Павлина. Феодосьевна Кравчук. – К.: Высшая школа, Голов. изд-во, 1984. – 155 с.

8. Педагогічна майстерність : Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с., с. 25

9. Професійна діяльність і компетентність педагога. Сучасні підходи: Навчально-методичний посібник / Укл. В. І. Петроченко. – Запоріжжя: КЗ «ЗОЦТКУМ» ЗОР, 2011. – 40 с.

10. Філософія: Підручник / Г.А. Заїченко, В.М. Сагатівський, І.І. Кальний та ін.; За ред. Г.А. Заїченка та ін. – К.: Вища шк., 1995. – 455 с.

11. Філософія: Підручник для вищої школи / В. Кремень. – Х.: Прапор, 2004. – 736 с.

12. Шумилин А Т. Проблемы теории творчества: Монография. – М.: Высш.шк., 1989. – 143 с.

ВИСНОВКИ

В умовах глобалізаційних та євроінтеграційних процесів виникає потреба у подальшій розробці теоретичних та практичних аспектів професійної майстерності фахівця в контексті ціложиттєвого навчання. Доведено, що результатом безперервної освіти і виховання має бути професійно підготовлений, компетентний фахівець, творчий, креативний, ініціативний, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством. Сучасний фахівець має адаптуватися до сучасного мінливого світу, характерною тенденцією якого є неперервне зростання кількості інформації, підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності.

Тому у XXI столітті актуалізується проблема розробки засобів та методів підвищення рівня професійної майстерності у системі безперервної освіти України. Нині виникає великий інтерес науковців до проблеми освіти дорослих, проте ця проблема є недостатньо розробленою і потребує подальшого дослідження. У законодавчих документах освіта розглядається як ключовий елемент національної безпеки, найцінніший актив держави, чинник її економічного зростання.

Саме освіта виконує стабілізуючу функцію у суспільстві, сприяє адаптації людини до нових умов, постає способом соціалізації особистості й забезпечення наступності поколінь, залучення молоді до світових цінностей, досягнень науки і техніки. Освіта прискорює процес розвитку й становлення людини як особистості, суб'єкта, індивіда, забезпечує формування її духовності, світогляду, ціннісних орієнтацій і моральних принципів. Тому важливо усвідомлювати роль загальнолюдських цінностей та здобутків вітчизняної історії, культури, їх успадкування, трансляції і збереження для наступних поколінь на міжкультурному, етнокультурному та полікультурному рівнях. Освіта покликана допомогти людині орієнтуватися у сучасному світі. Освіта є одним із найбільш оптимальних способів входження людини у світ

науки та культури, оскільки саме в процесі навчання людина засвоює культурні цінності. Освіта дорослих як сфера духовного виробництва виконує роль посередника між культурою й особистістю, яка здійснює вибір культурно-освітніх цінностей, культурних моделей, і у такий спосіб сприяє гармонізації і стабілізації сучасної соціокультурної ситуації.

Науковці визнають, що освіта впродовж життя, має вирішальне значення для її розвитку як на національному, так і глобальному рівнях

На основі узагальнення сучасних підходів до соціокультурних трансформацій (І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, Л.Б. Лукьянова, О.В. Аніщенко, С.П. Архіпова, Л.Є. Сігаєва та ін.) дослідники визначають роль освіти впродовж життя, та виявляють певні тенденції, а саме: модернізація соціальних умов суспільства, що потребує постійної адаптації людини до цих змін; становлення постіндустріального інформаційного суспільства; розвиток міжкультурної взаємодії, поширення міжнародних освітніх проектів; посилення тиску глобальних проблем, вирішення яких може відбуватися лише за умови міжнародного співробітництва, що у свою чергу вимагає ноосферного мислення; зростання ролі людського капіталу, питома вага якого у розвинених країнах становить 70-80% національного ресурсу, що обумовлює необхідність інноваційної, випереджувальної освіти як молоді, так і дорослої людини.

Виявлені тенденції свідчать про необхідність проведення освітніх реформ, розробки стратегічних орієнтирів, які б відображали інтереси та потреби світової спільноти. За цих обставин Україна не може залишатися осторонь цих процесів, зокрема в сфері освіти дорослих. Відтак, освіта впродовж життя має набути інноваційного змісту відповідно до сучасних глобалізаційних викликів, а суб'єкти освітнього процесу мають розвинути здатність до інноваційного способу життя і навчання.

Нині розробляються різні підходи до побудови концептуальної бази такої системи освіти, яка б використовувала найновіші досягнення науки та

спрямовувалась на формування гармонійної, творчої, креативної особистості. До таких напрямів розвитку сучасної освітньої галузі віднесено проблему професійної майстерності педагога, яка набуває особливої актуальності в наш час. У цьому контексті створюється підґрунтя для розвитку освіти дорослих та розробки її законодавчих засад.

На основі теорії і практики професійної майстерності обґрунтовуються сучасні концепції вдосконалення професійно-педагогічної підготовки фахівців в умовах ціложиттєвого навчання суб'єктів освіти, що має сприяти:

а) підвищенню соціального статусу педагога, ролі фахівця-професіонала, пріоритету цінностей педагогічної професії шляхом творчого освоєння професійної діяльності як основи її вдосконалення; створенню креативного освітнього середовища; розвитку суб'єкт-суб'єктної взаємодії, партнерських стосунків у процесі освіти; впровадженню креативних технологій і методів набуття професійної майстерності;

б) модернізації змісту педагогічної освіти, що передбачає поряд з нормативними курсами розробку інтегрованих курсів, субдисциплін на основі принципу міждисциплінарності, спрямованих на особистісне та професійне зростання фахівця-професіонала впродовж життя; педагогізації професійної освіти у різних типах ВНЗ.

в) упровадженню інноваційних засобів, форм і методів навчально-виховної роботи, що розвивають професійно-особистісну позицію майбутніх фахівців у ВНЗ; широке введення в освітній процес ІКТ.

Таким чином, розвиток професійної майстерності фахівців передбачає розробку її концептуальних засад, урахування об'єктивних і суб'єктивних чинників, організаційно-педагогічних умов, необхідних для формування професійних компетентностей, духовно-моральних якостей, що сприяють формуванню професійних цінностей особистості, досягнення акмевершин професіоналізму.

Відомості про авторів

Антонова Олена Євгенівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, дійсний член Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся» (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Березюк Олена Станіславівна, кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, член-кореспондент Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся» (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Вітвицька Світлана Сергіївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, дійсний член Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся» (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Власенко Ольга Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Вознюк Олександр Васильович, доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільного виховання і педагогічних інновацій, дійсний член Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся», дійсний член Української академії акмеології (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Дубасенюк Олександра Антонівна, доктор педагогічних наук, професор, Президент Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся», дійсний член Української академії акмеології, дійсний член Міжнародної академії акмеологічних наук (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Желанова Вікторія В'ячеславівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії та історії педагогіки, дійсний член Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся» (Київський університет імені Бориса Грінченка).

Зданевич Лариса Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик (Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія).

Каплінський Василь Васильович, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського).

Колесник Наталія Євгенівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання, член-кореспондент Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся» (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Коновальчук Іван Іванович, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій, дійсний член Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся» (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Корінна Людмила Віталіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і педагогічної майстерності (Житомирський державний університет імені Івана Франка), директор ліцею-інтернату, заслужений працівник освіти України, вчитель-методист математики.

Лавріненко Олександр Андрійович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу змісту і технологій навчання дорослих (Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України).

Лук'янова Лариса Борисівна, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор (Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України).

Масловська Марія Володимирівна, старший викладач кафедри видавничої справи, редагування, основ журналістики та філології, заступник директора інституту з виховної роботи (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Мирончук Наталія Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Ничкало Неля Григорівна, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Сидорчук Нінель Герандівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, дійсний член Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся», дійсний член Української академії акмеології (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Чернілевський Дмитро Володимирович, доктор педагогічних наук, професор, почесний президент Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, Полісся.

Шанскова Тетяна Ігорівна, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології та управління навчальними закладами (Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Ягупов Василь Васильович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри суспільних наук (Національний університет оборони України імені Івана Черняховського).

Наукове видання

Колектив авторів:

Антонова Олена Євгеніївна, Березюк Олена Станіславівна,
Вітвицька Світлана Сергіївна, Власенко Ольга Миколаївна,
Вознюк Олександр Васильович, Дубасенюк Олександра Антонівна,
Желанова Вікторія В'ячеславівна, Зданевич Лариса Володимирівна,
Колесник Наталія Євгенівна, Коновальчук Іван Іванович,
Корінна Людмила Віталіївна, Лавріненко Олександр Андрійович,
Лук'янова Лариса Борисівна, Масловська Марія Володимирівна,
Мирончук Наталія Миколаївна, Ничкало Неля Григорівна,
Сидорчук Нінель Герандівна Чернілевський Дмитро Володимирович,
Шанскова Тетяна Ігорівна, Ягупов Василь Васильович

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В УМОВАХ ЦІЛЕЖИТТЄВОГО НАВЧАННЯ

Монографія

Комп'ютерний макет: О.В. Вознюк
Дизайн обкладинки: С.М. Горобець

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку .09.16. Формат 60x90/16. Папір офсетний.
Гарнітура Bookman Old Style. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 19.0. Обл. вид. арк. 21.0. Наклад 300. Зам.

Видавець і виготовлювач