

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

**ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ
ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ**

Вінниця – 2018

УДК 378.04:37
ББК 74.58
П 78

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(протокол №5 від 28 листопада 2018 р.)

Рецензенти:

доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України *Гуревич Р. С.*

доктор педагогічних наук, професор *Клочко В. І.*

**Професійне становлення особистості майбутнього
П 78 вчителя:** монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.] –
Вінниця: «Твори», 2018. – 328 с.

УДК 378.04:37
ББК 74.58

ISBN 978-966-949-000-1

У монографії висвітлюються результати досліджень багатоаспектної проблеми професійного становлення особистості майбутнього вчителя: особистісної самореалізації обдарованих студентів педагогічного університету, діалогізації педагогічного процесу, формування партнерських відносин між викладачами і студентами, діагностичного супроводу професійного становлення майбутніх учителів, розвитку їх професійно важливих якостей: етичної культури, умінь саморегуляції, професійної мобільності, здатності до професійного саморозвитку, готовності до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, правової компетентності, інноваційної компетентності та ін.

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

ISBN 978-966-949-000-1

© Автори, 2018

ВСТУП

Сучасний етап соціально-економічних перетворень у суспільстві вимагає змін в освітньому процесі та модернізації національної системи вищої педагогічної освіти. Практичне впровадження проекту «Нова українська школа» зумовлює підвищення вимог до професійної підготовки випускників педагогічних ЗВО, потребує модернізації системи вищої педагогічної освіти, перегляду цілей і завдань підготовки майбутнього вчителя. Загальна переорієнтація педагогічної освіти на особистісно-професійний розвиток учителя як суб'єкта творчої професійної діяльності передбачає значні зміни в структурі, змісті і технологіях підготовки студентів. Надзвичайно важливими стають завдання розвитку особистісного потенціалу майбутніх учителів, їх креативності, професійної компетентності, суб'єктності, що потребує забезпечення варіативності і гнучкості освітніх траєкторій, діалогізації педагогічного процесу.

У концепції «Нова українська школа» акцентується увага на таких характеристиках учителя, як: готовність до партнерської педагогічної взаємодії, співпраці з колегами, учнями і їх батьками; уміння працювати на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти та компетентнісного підходу; уміння користуватися академічною свободою, продовжувати власну професійну освіту, займатися постійним професійним самовдосконаленням; уміння співпрацювати з іншими вчителями та учнями шляхом створення цифрових ресурсів, презентацій і проектів; уміння навчити учнів бути глобальними – спілкуватися з усім світом за допомогою сучасних цифрових засобів; здатність до інноваційної діяльності. Зміна вимог до професійної підготовки вчителя потребує активізації науково-педагогічних пошуків, спрямованих на обґрунтування нових підходів і розробку методичних шляхів сприяння особистісно-професійному становленню студентів педагогічних ЗВО.

Проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів привертала увагу багатьох науковців. Досліджувалися, зокрема, основи загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя (О. Абдулліна, В. Андрущенко, І. Бех, І. Богданова, С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Лещенко, А. Линенко, Г. Нагорна, Н. Ничкало, О. Семенов, Л. Хомич та ін.), психолого-педагогічні умови розвитку творчої особистості вчителя в умовах вищої школи (О. Антонова, Є. Барбіна, І. Зязюн, Н. Кічук, З. Курлянд, В. Сластьонін, С. Сисоєва та ін.), психолого-педагогічні аспекти використання сучасних технологій у підготовці нової генерації вчителів (Т. Алексеєнко, І. Богданова, О. Євдокимова, М. Жалдак, Н. Клокар, А. Нісімчук, О. Пехота та ін.); питання індивідуалізації підготовки студентів педагогічних ЗВО (Л. Байбородова, Т. Бурлакова, О. Кисельова, Д. Морозова, А. Наумова, Н. Смірнова та ін.). Більшість дослідників наголошує на важливості особистісно-

професійного розвитку майбутніх учителів, формування їх загальнопедагогічної компетентності та суб'єктної позиції, готовності до організації педагогічної взаємодії з учнями на засадах діалогічного, суб'єкт-суб'єктного підходу.

Різні аспекти науково-методичного забезпечення особистісно-професійного становлення майбутніх учителів розкриваються в монографії, яка є результатом співпраці науковців Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. У монографії висвітлюється широке коло актуальних проблем, пов'язаних з особистісно-професійним розвитком студентів педагогічних ЗВО:

- діагностика рівня особистісної самореалізації обдарованих студентів педагогічного університету (О. Акімова, М. Коваль);

- діалогізація педагогічного процесу як умова розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів (В. Галуз'як);

- формування етичної культури майбутнього вчителя (О. Волошина);

- професійна мобільність майбутнього фахівця з вищою освітою (І. Герасимова);

- формування у майбутніх учителів умінь саморегуляції (С. Губіна);

- практичні аспекти підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі (М. Давидюк);

- концепція автономного навчання (Н. Дмитренко);

- діагностичний супровід професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки (В. Каплінський);

- формування правосвідомості і правової компетентності майбутніх учителів (С. Нагорняк, С. Пугач);

- підготовка майбутніх учителів до профілактики інтернет-залежності серед молоді (Н. Опушко);

- підготовка вчителя до роботи в інноваційну освітньому середовищі (О. Пінаєва, М. Бартюк, О. Пруц);

- цінності педагогічної професії у підготовці майбутнього вчителя (О. Столяренко, О. Столяренко);

- підготовка майбутніх педагогів до професійного саморозвитку (В. Фрицюк);

- формування партнерських відносин між викладачем і студентами (І. Холковська);

- роль моральної свідомості у розвитку професійної самосвідомості студентів (В. Шахов, В. Шахов).

Автори сподіваються, що ознайомлення викладачів педагогічних ЗВО, науковців, усіх, хто цікавиться питаннями педагогічної освіти, з результатами дослідження проблем особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів буде сприяти модернізації цієї надзвичайно важливої освітньої галузі.

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

О. В. Акімова, М. С. Коваль

Дослідно-експериментальна робота з ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді проводилась впродовж шести років. Педагогічний експеримент проходив такі етапи: підготовчий, дослідницький, який охоплював констатувальний, формувальний, та контрольний експеримент, узагальнюючий, впродовж якого проводився аналіз та інтерпретація результатів дослідження, формулювання висновків, упрощення результатів дослідно-експериментальної роботи.

Під час проведення педагогічного експерименту використовувались такі методи наукових досліджень: аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури для різнобічного вивчення проблеми особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді у вищих педагогічних навчальних закладах; аналіз документації, зокрема, навчальних планів, навчальних програм дисциплін, результатів екзаменаційних сесій учасників експерименту; аналіз матеріалів отриманих у процесі дослідження, продуктів діяльності, а саме анкет, діагностичних зрізів, виконаних студентами самостійних і контрольних робіт тощо. Спостереження за роботою студентів на аудиторних та позааудиторних заняттях, що допомагали визначити рівень розвитку їхнього пізнавального інтересу, мотивації, рівень сформованості організаційних та комунікативних здібностей. Тестування використовувалося для визначення рівня знань, умінь і навичок студентів із фахових дисциплін та визначення рівнів їхньої мотивації, рівня розвитку пізнавального інтересу, креативних якостей, організаційних та комунікаційних здібностей. Анкетування проводилося для визначення рівнів сформованості показників особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді у вищих педагогічних навчальних закладах.

Під час констатувального експерименту було проаналізовано науково-методичну літературу щодо проблеми особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді у вищих педагогічних навчальних закладах та з'ясовано структуру особистісної самореалізації студентів. У даному етапі експерименту взяли участь 415 студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського спеціальностей «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності», «Фізико-математичні науки», «Педагогічна освіта» напряму підготовки «Математика», «Фізика», «Технологічна освіта», «Природничі науки» напряму підготовки «Біологія», «Географія», «Середня освіта (Історія)». Основною метою констатувального експерименту було встановлення фактичного

рівня особистісної самореалізації обдарованих студентів. Для цього нами вивчалися: рівень сформованості навчальних та пізнавальних мотивів студентів, рівень їхнього пізнавального інтересу й самостійності творчої діяльності, рівень інтегрованої сукупності умінь, знань та навичок для ефективної роботи з інформацією, здатність креативно та логічно мислити, рівень сформованості організаційних та комунікативних здібностей, рівень уміння проводити експериментальні дослідження, творчо проектувати власну діяльність, наявність визнання у себе творчого потенціалу, прагнення до самоактуалізації, потреби саморозвитку через свідому постановку навчальних завдань більшої складності.

Під час констатувального експерименту нами проведене діагностичне анкетування серед студентів перших курсів різних спеціальностей Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського для з'ясування ставлення студентів до майбутньої професії, до процесу навчання та для виявлення рівнів мотивації навчання та рівнів пізнавальної активності студентів, здатності до самооцінки, самоконтролю, самореалізації. Аналіз отриманих результатів анкетування дозволив виокремити низку проблем: студенти мало знають про обрану професію і не розуміють як реалізувати свої здібності, до чого варто прагнути, хоча значна частина студентів не заперечує бажання кар'єрного росту; у частині студентів мотивація до навчання на низькому рівні; у більшості студентів не сформовані на належному рівні навички самостійної діяльності; у більшості студентів на низькому рівні пізнавальна активність; у значної частини студентів на низькому рівні креативне мислення; у переважної більшості студентів відсутня здатність до самоконтролю та самоорганізації.

Таким чином, вивчення результатів тестування, анкетування студентів та викладачів, аналіз науково-методичної літератури, практична робота у педагогічному університеті дозволили сформулювати гіпотезу дослідження та представити власне бачення організаційно-педагогічних умов особистісної самореалізації обдарованих студентів вищих педагогічних навчальних закладів: організація психолого-педагогічного супроводу обдарованих студентів; конструювання соціокультурного простору педагогічного університету на основі аксіологічного підходу; розвиток креативних здібностей студентів на основі побудови особистісних стратегій самореалізації. Завершився констатувальний експеримент виділенням контрольних та експериментальних груп студентів для наступної дослідно-експериментальної роботи. Розподіл студентів на експериментальні та контрольні групи відбувся після визначення їхнього рівня навчальних досягнень, пізнавальної активності, мотивації до навчання, потреби у саморозвитку, самоактуалізації, усвідомлення власної компетентності шляхом анкетування, бесід, спостереження за їхньою роботою на заняттях і консультаціях.

В групах першого курсу проведене комплексне діагностування, яке містило нестандартні логічні задачі, задачі поглибленого рівня з деяких дисциплін шкільного курсу, анкетування на виявлення рівня мотивації до навчання, рівня пізнавальної активності студентів, анкетування на виявлення потреби у саморозвитку, здатності до самоорганізації, самоуправління та наявності самоефективності. Обробляючи результати діагностики, ми виділяли 3 рівні виявлення ознак особистісного саморозвитку обдарованих студентів: високий, середній та низький. За результатами даної комплексної діагностики ми виділяли контрольні та експериментальних групи студентів таким чином, щоб досліджувані ознаки у студентів даних груп були приблизно на одному рівні. В контрольні групи увійшли 280 студентів, в експериментальні групи – 135 студентів. Для кожного студента визначено рівень сформованості показників по кожному з критеріїв в залежності від сумарної кількості балів по кожному показнику даного критерію. Максимальна кількість балів по кожному показнику становила 30 балів. Якщо кількість балів лежала у межах від 25 до 30 балів, то вважали рівень сформованості відповідного показника даного критерію високий, якщо ж загальний бал виражався числом від 15 до 25, то – середній та менше 15 – низьким. Введено умовне позначення груп студентів: контрольна група – КГ, експериментальна група – ЕГ.

Було проведено діагностику показників ціннісно-мотиваційного критерію: ціннісно-пізнавального (опитувальник «Ціннісні орієнтації» (М. Рокича) [1], тест «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір в модифікації А. Реан) [2], методика аналізу мотивації навчання у ЗВО (Т. Ільїна) [3]), професійно-педагогічної мотивації (діагностика рівнів професійної спрямованості (Т. Дубовицької) [4]) та мотивації досягнення (самоактуалізаційний тест (САТ) [5], діагностика мотивації успіху (Т. Елерса) [6], діагностика потреби в досягненні (Ю. Орлова) [7]).

За результатами опитувальника «Ціннісні орієнтації» частка студентів експериментальної групи з високим рівнем ціннісно-пізнавального показника склала 12,08%, з середнім рівнем – 39,12% та з низьким рівнем – 48,8%, частка студентів контрольної групи з високим рівнем відповідного показника склала 15,46%, з середнім рівнем – 32,81% та з низьким рівнем – 51,73%. За результатами проходження тесту «Мотивація професійної діяльності» частка студентів експериментальної групи з високим рівнем ціннісно-пізнавального показника склала 14,89%, з середнім рівнем – 30,81% та з низьким рівнем – 54,3%, частка студентів контрольної групи з високим рівнем відповідного показника склала 13,54%, з середнім рівнем – 37,02% та з низьким рівнем – 49,44%. Згідно опрацьованих результатів проведеної методики аналізу мотивації навчання у ЗВО Т. Ільїна частка студентів експериментальної групи з високим рівнем ціннісно-пізнавального показника склала

15,24%, з середнім рівнем – 32,28% та з низьким рівнем – 52,45%, частка студентів контрольної групи з високим рівнем відповідного показника склала 13,87%, з середнім рівнем – 34,09% та з низьким рівнем – 52,04%. За результатами проведеної діагностики рівнів професійної спрямованості Т. Дубовицької частка студентів експериментальної групи з високим рівнем професійно-педагогічної мотивації склала 10,37%, з середнім рівнем – 30,37% та з низьким рівнем – 59,26%, частка студентів контрольної групи з високим рівнем відповідного показника склала 11,07%, з середнім рівнем – 32,14% та з низьким рівнем – 59,79%.

Згідно опрацьованих результатів самоактуалізаційного тесту (САТ) [5] частка студентів експериментальної групи з високим рівнем мотивації досягнення склала 12,14%, з середнім рівнем – 34,86% та з низьким рівнем – 53%, частка студентів контрольної групи з високим рівнем відповідного показника склала 12,98%, з середнім рівнем – 36,02% та з низьким рівнем – 51%. За результатами діагностики мотивації успіху Т. Елерса частка студентів експериментальної групи з високим рівнем мотивації досягнення склала 10,06%, з середнім рівнем – 31,54% та з низьким рівнем – 58,4%, частка студентів контрольної групи з високим рівнем відповідного показника склала 13,81%, з середнім – 34,96% та з низьким рівнем – 51,23%. За результатами діагностики потреби в досягненні Ю. Орлова частка студентів експериментальної групи з високим рівнем мотивації досягнення склала 11,13%, з середнім – 33,59% та з низьким рівнем – 55,28%, частка студентів контрольної групи з високим рівнем відповідного показника склала 9,63%, з середнім – 34,02% та з низьким рівнем – 52,32%. Порівняння результатів щодо рівнів показників ціннісно-мотиваційного критерію в цілому представлено у табл. 1. та на рис. 1.-2.

Для визначення середнього рівня патріотичної вихованості студентів за кожним критерієм ми використовували формулу середньої арифметичної зваженої:

$$\bar{x} = \frac{\sum x_1 n_1}{n}.$$

Аналіз результатів діагностики показав, що під час констатувального експерименту кількість студентів контрольних груп з високим рівнем ціннісно-пізнавального показника склала 14,29%, з середнім рівнем – 34,64% та з низьким рівнем – 51,05%. В той час кількість студентів експериментальних груп з високим рівнем відповідного показника склала 14,07%, з середнім рівнем – 34,07% та з низьким рівнем – 51,85%. Частка студентів контрольних груп з високим рівнем професійно-педагогічної мотивації склала 11,07%, з середнім рівнем – склала 32,14% та з низьким рівнем – склала 56,79%. Частка студентів експериментальних груп з високим рівнем професійно-педагогічної мотивації становила 10,37%, з середнім рівнем – 30,37% та з низьким рівнем – 59,26%. Частка студентів контрольних груп з високим рівнем

мотивації досягнення склала 12,14%, з середнім – склала 35% та з низьким рівнем – склала 52,86%. Частка студентів експериментальних груп з високим рівнем мотивації досягнення становила 11,11%, з середнім – 33,33% та з низьким рівнем – 55,56%.

Таблиця 1

Результати обробки даних щодо рівнів показників ціннісно-мотиваційного критерію особистісної самореалізації під час констатувального експерименту

Групи	Показники	Високий 25 – 30 б.		Середній 15 – 24 б.		Низький 0 – 14 б.	
		n_i	%	n_i	%	n_i	%
КГ	Ціннісно-пізнавальний	40	14,29	97	34,64	143	51,07
	Професійно-педагогічна мотивація	31	11,07	90	32,14	159	56,79
	Мотивація досягнення	34	12,14	98	35,00	148	52,86
	<i>Загальний показник</i>	<i>35</i>	<i>12,5</i>	<i>95</i>	<i>33,93</i>	<i>150</i>	<i>53,57</i>
ЕГ	Ціннісно-пізнавальний	19	14,07	46	34,07	70	51,85
	Професійно-педагогічна мотивація	14	10,37	41	30,37	80	59,26
	Мотивація досягнення	15	11,11	45	33,33	75	55,56
	<i>Загальний показник</i>	<i>16</i>	<i>11,85</i>	<i>44</i>	<i>32,59</i>	<i>75</i>	<i>55,56</i>

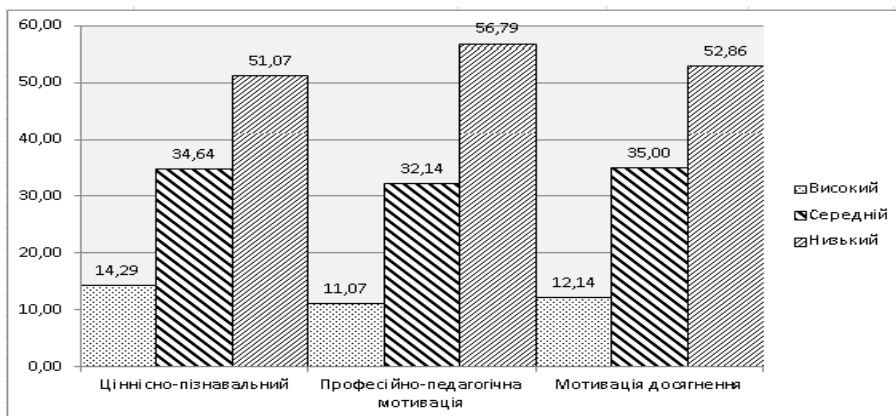


Рис. 1. Рівні сформованості показників ціннісно-мотиваційного критерію студентів контрольної групи

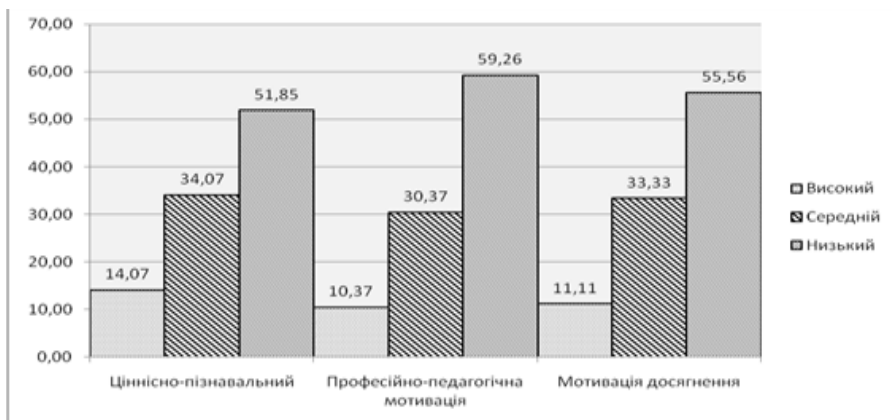


Рис. 2. Рівні сформованості показників ціннісно-мотиваційного критерію студентів експериментальної групи

Загальний результат розрахунків показав, що частка студентів контрольних груп з високим рівнем усіх показників ціннісно-мотиваційного критерію склала 12,5%, з середнім рівнем – 33,93% та з низьким рівнем – 53,57%. В той час кількість студентів експериментальних груп з високим рівнем показників відповідного критерію склала 11,85%, з середнім – 32,59% та з низьким рівнем – 55,56%. Як бачимо з рис. 1. – 2 рівні сформованості показників ціннісно-мотиваційного критерію майже ідентичні в обох групах. Проведене діагностичне тестування свідчить про невисокий рівень мотивації, пізнавальної потреби та пізнавальної активності студентів обох груп.

Аналогічно було проведено діагностику показників пізнавально-інтелектуального критерію: пізнавальна потреба (авторські анкети), педагогічна креативність (тести, опитувальники) та самоефективність (тест-опитувальник самоефективності (Дж. Маддукс, М. Шеер [8]), тест на виявлення рівня самооцінки, тест Кеттела (16 PF-опитувальник) [9], самооцінка особистості (Семенченка)). Згідно опрацьованих результатів теста-опитувальника самоефективності Дж. Маддукса та М. Шеер частка студентів експериментальної групи з високим рівнем самоефективності склала 11,84%, з середнім – 38,49% та з низьким рівнем – 49,67%, частка студентів контрольної групи з високим рівнем відповідного показника склала 19,64%, з середнім – 33,45% та з низьким рівнем – 46,91%. За результатами тестування на виявлення рівня самооцінки частка студентів експериментальної групи з високим рівнем самоефективності склала 10,03%, з середнім рівнем – 35,64% та з низьким – 54,33%, частка студентів контрольної групи з високим рівнем відповідного показника

склала 18,06%, з середнім – 30,81% та з низьким рівнем – 51,13%. За результатами тесту Кеттела частка студентів експериментальної групи з високим рівнем самоефективності склала 12,64%, з середнім – 33,12% та з низьким рівнем – 54,24%, частка студентів контрольної групи з високим рівнем відповідного показника склала 24,52%, з середнім – 32,65% та з низьким рівнем – 42,83%. За результатами проведеної діагностики самооцінки особистості частка студентів експериментальної групи з високим рівнем самоефективності склала 6,97%, з середнім рівнем – 37,95% та з низьким – 55,08, частка студентів контрольної групи з високим рівнем відповідного показника склала 33,5%, з середнім – 30,03% та з низьким рівнем – 35,88%. Порівняння результатів КГ та ЕГ під час констатувального експерименту щодо рівнів показників ціннісно-мотиваційного критерію представлено у табл. 2. та на рис. 3.-4.

Таблиця 2

**Результати обробки даних щодо рівнів показників
пізнавально-інтелектуального критерію особистісної
самореалізації під час констатувального експерименту**

Групи	Показники	Високий 25 – 30 б.		Середній 15 – 24 б.		Низький 0 – 14 б.	
		n_i	%	n_i	%	n_i	%
КГ	Пізнавальна потреба	45	16,07	87	31,07	148	52,86
	Педагогічна креативність	41	14,64	83	29,64	156	55,71
	Самоефективність	67	23,93	88	31,43	125	44,64
	<i>Загальний показник</i>	<i>51</i>	<i>18,21</i>	<i>86</i>	<i>30,71</i>	<i>143</i>	<i>51,07</i>
ЕГ	Пізнавальна потреба	23	17,04	47	34,81	65	48,15
	Педагогічна креативність	11	8,15	42	31,11	82	60,74
	Самоефективність	14	10,37	49	36,30	72	53,33
	<i>Загальний показник</i>	<i>16</i>	<i>11,85</i>	<i>46</i>	<i>34,07</i>	<i>73</i>	<i>54,07</i>

Аналіз результатів діагностики показав, що під час констатувального експерименту кількість студентів контрольних груп з високим рівнем пізнавальної потреби склала 16,07%, з середнім – 31,07% та з низьким рівнем – 52,86%. В той час кількість студентів ЕГ з високим рівнем відповідного показника склала 17,04%, з середнім рівнем – 34,81% та з низьким – 48,15%. Частка студентів КГ з високим рівнем педагогічної креативності склала 14,64%, з середнім – 29,64% та з низьким рівнем – склала 55,71%.

Частка студентів ЕГ з високим рівнем педагогічної креативності становила 8,15%, з середнім – 31,11% та з низьким рівнем – 60,74%. Самоефективність на високому рівні була у 23,93% студентів КГ, на середньому рівні – у 31,43% студентів КГ та на низькому рівні – у 44,64% студентів КГ. Самоефективність на високому рівні була у 10,37% студентів ЕГ, на середньому рівні – у 36,3% та на низькому рівні – у 53,33% студентів ЕГ.

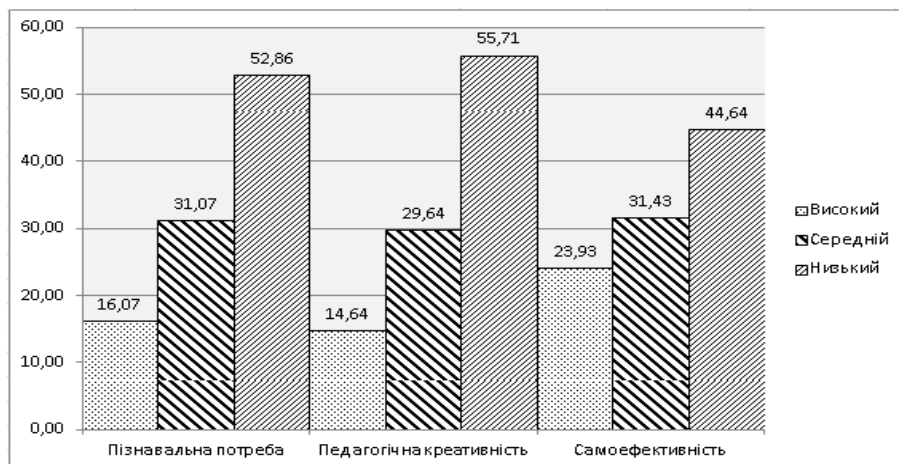


Рис. 3. Рівні сформованості показників пізнавально-інтелектуального критерію студентів контрольної групи

Загальний результат розрахунків показав, що частка студентів контрольних груп з високим рівнем усіх показників пізнавально-інтелектуального критерію склала 18,21%, з середнім рівнем – 30,71% та з низьким рівнем – 51,07%. У той же час кількість студентів експериментальних груп з високим рівнем показників відповідного критерію склала 11,85%, з середнім рівнем – 34,07% та з низьким рівнем – 54,07%. Як бачимо з рис. 3. та 4 рівні сформованості показників пізнавально-інтелектуального критерію майже ідентичні в обох групах. Проведене діагностичне тестування свідчить про невисокий рівень пізнавальної потреби, педагогічної креативності та само ефективності студентів обох груп.

За такою ж схемою було проведено діагностику показників рефлексійно-діяльнісного критерію: рефлексія квазіпрофесійної (педагогічної) діяльності (авторська анкета), самоорганізація-самоуправління-саморозвиток (тест «Здатність до самоуправління» (Н. Пейсахова) [10], методика А.Д.Андрєєва [11], «Діагностика реалізації потреб студентів у саморозвитку» (Н. Фетискіна) [12]) та діяльнісно-професійна самореалізація (спостереження, експертна оцінка).

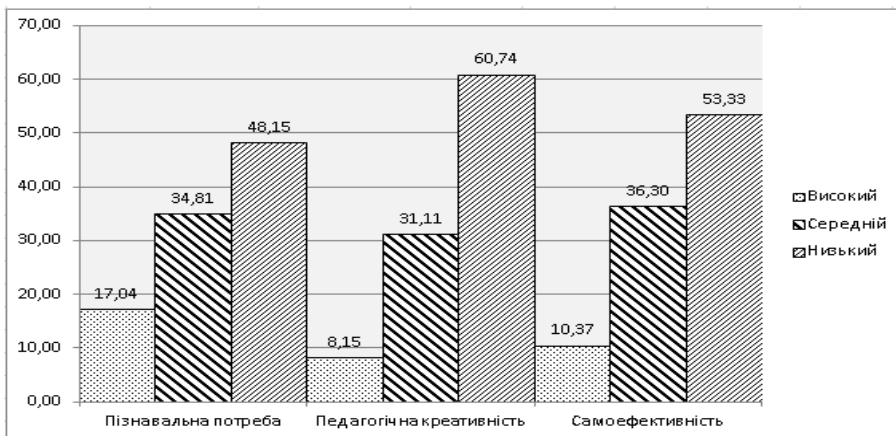


Рис. 4. Рівні сформованості показників пізнавально-інтелектуального критерію студентів експериментальної групи

Згідно опрацьованих результатів тесту «Здатність до самоуправління» Н. Пейсахової частка студентів експериментальної групи з високим рівнем показника самоорганізації-самоуправління-саморозвитку склала 12,44%, з середнім рівнем – 31,22% та з низьким рівнем – 56,34%, частка студентів контрольної групи з високим рівнем відповідного показника склала 14,81%, з середнім рівнем – 25,15% та з низьким рівнем – 60,04%.

За результатами проведеної методики Андреева частка студентів експериментальної групи з високим рівнем показника самоорганізації-самоуправління-саморозвитку склала 10,86%, з середнім рівнем – 30,08% та з низьким рівнем – 59,06%, частка студентів контрольної групи з високим рівнем відповідного показника склала 11,23%, з середнім рівнем – 26,18% та з низьким рівнем – 62,59%.

За результатами діагностики реалізації потреб студентів у саморозвитку Н. Фетискіної частка студентів експериментальної групи з високим рівнем показника самоорганізації-самоуправління-саморозвитку склала 10,03%, з середнім рівнем – 25,37% та з низьким рівнем – 64,6%, частка студентів контрольної групи з високим рівнем відповідного показника склала 13,59%, з середнім рівнем – 22,59% та з низьким рівнем – 63,79%. Порівняння результатів представлено у табл. 3. та на рис. 5-6.

Аналіз результатів діагностики показав, що під час констатувального експерименту кількість студентів контрольних груп з високим рівнем рефлексії квазіпрофесійної діяльності склала 13,57%, з середнім рівнем – 26,43% та з низьким рівнем – 60%. В той час кількість студентів експериментальних груп з

високим рівнем відповідного показника склала 12,59%, з середнім рівнем – 26,67% та з низьким рівнем – 60,74%. Частка студентів контрольних груп з високим рівнем самоорганізації, самоуправління та саморозвитку склала 13,21%, з середнім рівнем – склала 24,64% та з низьким рівнем – склала 62,14%. Частка студентів експериментальних груп з високим рівнем самоорганізації, самоуправління та саморозвитку становила 11,11%, з середнім рівнем – 28,89% та з низьким рівнем – 60%.

Таблиця 3

Результати обробки даних щодо рівнів показників рефлексійно-діяльнісного критерію особистісної самореалізації під час констатувального експерименту

Групи	Показники	Високий 25 – 30 б.		Середній 15 – 24 б.		Низький 0 – 14 б.	
		n_i	%	n_i	%	n_i	%
КГ	Рефлексія квазіпрофесійної діяльності	38	13,57	74	26,43	168	60,00
	Самоорганізація-самоуправління-саморозвиток	37	13,21	69	24,64	174	62,14
	Діяльнісно-професійна самореалізація	27	9,64	67	23,93	186	66,43
	<i>Загальний показник</i>	<i>34</i>	<i>12,14</i>	<i>70</i>	<i>25</i>	<i>176</i>	<i>62,86</i>
ЕГ	Рефлексія квазіпрофесійної діяльності	17	12,59	36	26,67	82	60,74
	Самоорганізація-самоуправління-саморозвиток	15	11,11	39	28,89	81	60,00
	Діяльнісно-професійна самореалізація	13	9,63	27	20,00	95	70,37
	<i>Загальний показник</i>	<i>15</i>	<i>11,11</i>	<i>34</i>	<i>25,19</i>	<i>86</i>	<i>63,7</i>

Діяльнісно-професійна самореалізація на високому рівні була у 9,64% студентів контрольних груп, на середньому рівні – у 23,93% студентів контрольних груп та на низькому рівні – у 66,43% студентів контрольних груп. Діяльнісно-професійна самореалізація на високому рівні була у 9,63% студентів експериментальних груп,

на середньому рівні – у 20% студентів експериментальних груп та на низькому рівні – у 70,37% студентів експериментальних груп.

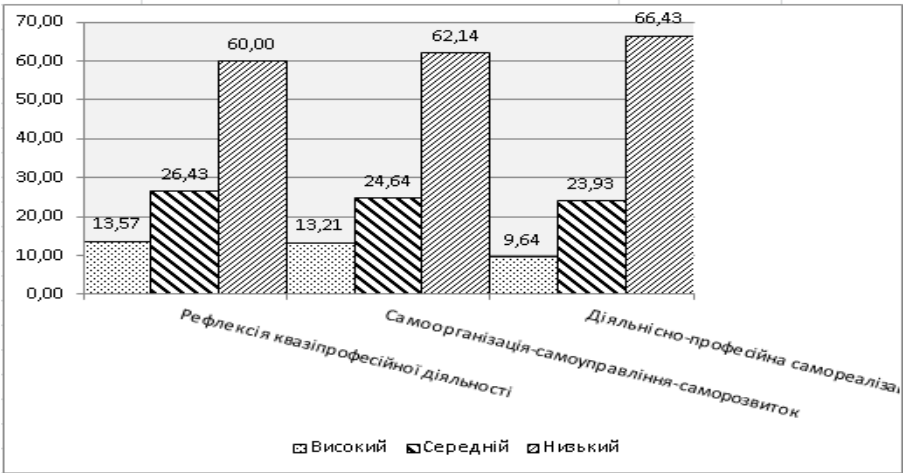


Рис. 5. Рівні сформованості показників рефлексійно-діяльнісного критерію студентів контрольної групи

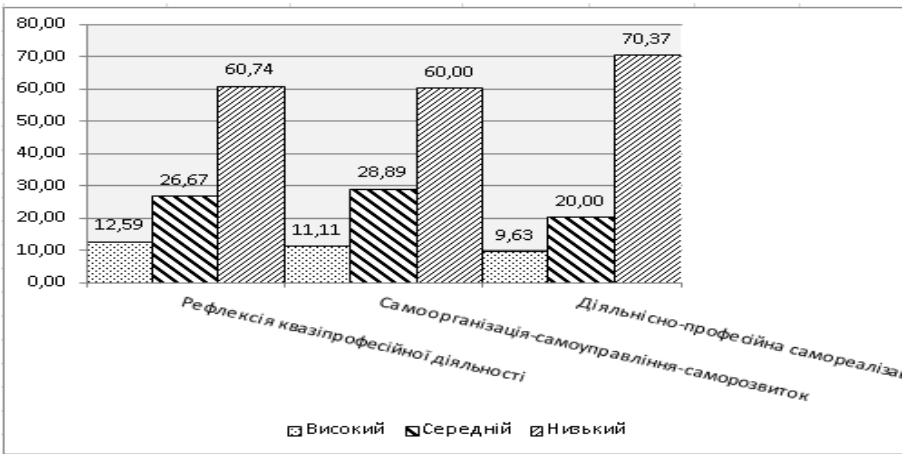


Рис. 6. Рівні сформованості показників рефлексійно-діяльнісного критерію студентів експериментальної групи

Загальний результат розрахунків показав, що частка студентів контрольних груп з високим рівнем усіх показників рефлексійно-

діяльнісного критерію склала 12,14%, з середнім рівнем – 25% та з низьким рівнем – 62,86%. В той час кількість студентів експериментальних груп з високим рівнем показників відповідного критерію склала 11,11%, з середнім рівнем – 25,19% та з низьким рівнем – 63,7%. Як бачимо з рис. 5. та 6 рівні сформованості показників рефлексійно-діяльнісного критерію майже ідентичні в обох групах. Проведене діагностичне тестування свідчить про невисокий рівень рефлексії квазіпрофесійної діяльності, здатності студентів до самоорганізації.

Таблиця 4

Рівні особистісної самореалізації обдарованих студентів

Групи	Всього студентів	Високий		Середній		Низький		Разом	
		n_i	%	n_i	%	n_i	%	n_i	%
КГ	280	40	14,29	84	29,88	156	55,83	280	100,0
ЕГ	135	16	11,60	41	30,62	78	57,78	135	100,0

По завершенні констатувального експерименту методом середнього арифметичного було визначено інтегральний показник рівня особистісної самореалізації обдарованих студентів для кожного студента як експериментальних так і контрольних груп. Розподіл рівнів по балам аналогічний розподілу рівнів по критеріям: 0 – 14 балів – низький рівень, 15 – 24 балів – середній рівень, 25 – 30 балів – високий рівень. Результати за інтегральним показником представлено у табл. 4 та на рис. 7.

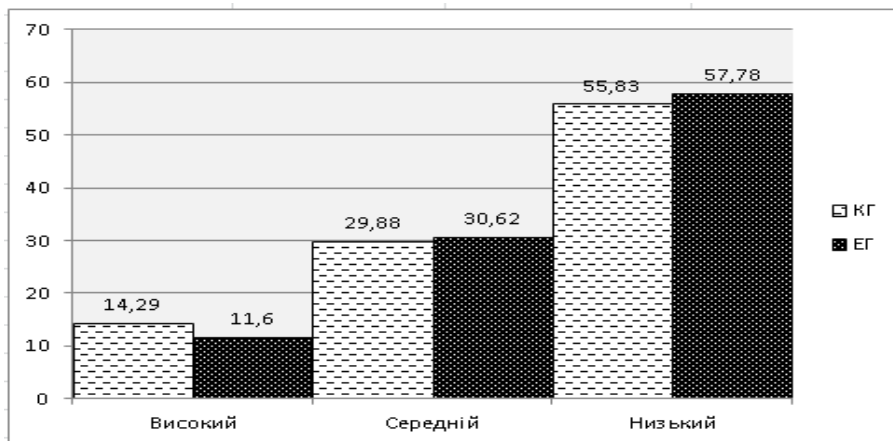


Рис. 7. Рівні особистісної самореалізації обдарованих студентів під час констатувального експерименту

Згідно результатів констатувального експерименту можна вважати, що рівень особистісної реалізації обдарованих студентів досить на низькому рівні в обох групах. Лише один з шести студентів мають високий рівень особистісної самореалізації, тоді як майже дві третини студентів обох груп мають низький рівень особистісної самореалізації. Оскільки результати діагностики по показникам виділених нами критеріїв майже ідентичні в обох групах, то можна вважати контрольну та експериментальну групи однорідними вибірками.

Література

1. Методика «Ціннісні орієнтації» Рокича / [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://psychologis.com.ua/metodika_cennostnye_orientacii_rokicha.htm Дата звернення : вересень, 18, 2017.
2. Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. А. Реана) / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/122-tests-guidance/716-motivation-professional-activity-c-zamfir-technique-to-modify-a-a-reana> Дата звернення : вересень, 18, 2017.
3. Методика аналізу мотивації навчання у вищому навчальному закладі (Т. Ільїна) / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://medbib.in.ua/motivatsiya-obucheniya-vuze-39992.html> Дата звернення : вересень, 18, 2017.
4. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – С. 82–86.
5. Самоактуалізаційний тест – САТ. Кількісні і якісні параметри рівня самоактуалізації – тестування / [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://psychologis.com.ua/samoaktualizacionnyy_test_-_sat-1.htm Дата звернення : вересень, 19, 2017.
6. Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса / [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://stud.com.ua/17007/menedzhment/metodika_diagnostiki_osobistosti_motivatsiyu_uspihu_eltersa Дата звернення: вересень, 19, 2017.
7. Методика Орлова Ю.М. Тест – опросник Потребность в достижении цели. Шкала оценки потребности в достижении успеха. / [Электронный ресурс]. Режим доступу: <https://psycabi.net/testy/475-metodika-orlova-yu-m-test-oprosnik-potrebnost-v-dostizhenii-tseli-shkala-otsenki-potrebnosti-v-dostizhenii-uspekha> Дата обращения: сентябрь, 24, 2017.
8. Тест визначення самоефективності Маддукса і Шеера (переклад і модифікація Л. Бояринцева під керівництвом Р. Л. Кричевського) / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://socio.125mb.com/>

- test-opredeleniya-samoeffektivnosti-madduksa-24300.html Дата
звернення : вересень, 19, 2017.
9. Методика «Многофакторный опросник Кэттелла» / 16 факторный личностный опросник Р.Б. Кэттелла. / Тест Кеттелла 187 вопросов / Опросник Кетела 16 pf) Форма А. / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://psycabi.net/testy/293-16-faktornyj-lichnostnyj-oprosnik-r-b-kettella-metodika-mnogofaktornyj-oprosnik-kettella-test-kettela-187-voprosov-test-ketela-16-pf> Дата обращения: сентябрь, 24, 2017.
10. Пейсахов Н. М. Методика «Способность самоуправления» (тест ССУ) / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://psycabi.net/testy/257-metodika-sposobnost-k-samoupravleniyu-test-ssu-n-m-pejsakhov> Дата обращения: сентябрь, 24, 2017.
11. Методика «Диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению». Модификация А.Д. Андреева / [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://tropinkaksebe7.blogspot.com/p/blog-page_10.html Дата обращения: сентябрь, 26, 2017.
12. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учеб. пособие / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2002. – 488 с.

ДІАЛОГІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В. М. Галузяк

Організація освіти на принципах особистісно орієнтованого підходу вимагає вдосконалення підготовки майбутніх учителів, від яких очікується не лише високий рівень професійної компетентності, але й відповідний рівень особистісної зрілості, оскільки особистість, як відомо, виховується особистістю. «У вчителя є тільки один дієвий інструмент виховання – він сам, його людські якості, його особистість» [39, с. 111]. У зв'язку з цим важливо, щоб майбутні вчителі у процесі професійної підготовки не тільки опанували необхідні знання й уміння, а й виробили власну професійну позицію, сформували власне розуміння педагогічної діяльності, самовизначилися в її цінностях і смислах. Реалізація цього завдання потребує використання відповідних методів і форм професійної підготовки, які б сприяли особистісно-професійному становленню майбутніх учителів, активізували їх смислопошукову діяльність, забезпечували суб'єктну позицію у педагогічному процесі. До таких методів належать, зокрема, проблемні, творчо-пошукові, інтерактивні, діалогічні методи навчання, які активізують пізнавальну діяльність студентів, розвивають їх педагогічне мислення, сприяють особистісно-професійному самовизначенню.

Останнім часом все більше дослідників звертають увагу на розвивальний потенціал діалогу як засобу вдосконалення професійної підготовки і стимулювання особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів (С. Белова, Л. Бурман, Є. Галицьких, Г. Дьяконов, Л. Зазуліна, С. Золотухіна, В. Каплінський, І. Колеснікова, О. Крюкова, О. Лисевич, В. Масич, В. Морозов, В. Ніколіна, І. Романко, В. Сериков, В. Фрицюк, І. Холковська та ін.). У філософських (М. Бахтін, В. Біблер, М. Бубер, М. Каган) і психологічних дослідженнях (Г. Балл, А. Брушлинський, В. Зінченко, С. Рубінштейн, В. Слободчиков) обґрунтоване розуміння педагогічного спілкування як діалогу, що акцентує увагу на позиції співпраці, співтворчості, партнерства, обміну особистісним досвідом суб'єктів педагогічної взаємодії. Діалог як особлива форма навчання розглядалася В. Андрієвською, С. Кургановим, Є. Машбіцем та ін. Розвивальні можливості творчого діалогу проаналізовані в теорії проблемного навчання (А. Алексюк, В. Біблер, В. Вергасов, І. Льницька, З. Калмикова, В. Кудрявцев, О. Матюшкін, М. Махмутов, В. Оконь, Л. Фрідман, А. Фурман). Діалог як форма міжособистісного спілкування, взаємовпливу та взаєморозуміння розглядається Г. Андрєєвою, О. Бодальовим, А. Добровичем, Л. Крамущенко, В. Ляудіс, О. Ковальовим, Т. Флоренською, А. Харашем та ін. Виховні можливості діалогу розкриваються О. Орловим, Л. Петровською та ін. Рефлексивні можливості діалогу

в розвитку особистості окреслені Ю. Кулюткіним, І. Семеновим, С. Степановим, Г. Сухобською та ін. Психологічні аспекти внутрішнього діалогу характеризуються в працях В. Дегліна, Г. Кучинського, О. Соколова, Т. Чернігівської та ін.

У психології та педагогіці розвивається підхід до навчання з позиції суб'єкт-суб'єктних стосунків, згідно з яким учителі й учні виступають партнерами у процесі пізнавального пошуку, спільного розв'язання пізнавальних проблем. Найефективніше це дозволяє зробити діалог як форма партнерської міжособистісної взаємодії. В. Шадриков стверджує: «у педагогіку стукається метод діалогу в різних формах і модифікаціях» [53, с.8].

На думку Г. Балла, діалогічна переорієнтація освіти відповідає поступово зростаючій ролі діалогу у сучасному світі, коли все менш обґрунтованими виявляються претензії на монополне володіння Істиною в науці, в політиці чи інших сферах суспільного життя [3, с. 79]. Все більшою мірою визнається право особистості на вибір між різними світоглядними позиціями і стилями життя. Водночас конкуруючі позиції все частіше сприймаються як такі, що не стільки суперечать одна одній, скільки, діалогічно взаємодіючи, доповнюють і збагачують одна одну.

Водночас у професійній підготовці майбутніх учителів особистісно розвивальні можливості діалогу поки що використовуються далеко не повною мірою. На думку Ю. Сенько і В. Тамаріна, «склалася парадоксальна ситуація: діалог між учителем і учнем існує стільки, скільки існує навчання, а завдання озброєння учнів умінням вести діалог у школі навіть не висувається» [43, с. 47]. Аналогічна ситуація спостерігається і у вищій школі, що свідчить про розрив між теоретичними поглядами на діалог і реальною практикою його використання в освітньому процесі.

Впровадження діалогічного підходу в освітню практику загалом і професійну підготовку майбутніх учителів, зокрема, значною мірою ускладнюється багатозначністю трактування феномену діалогу. Поняття діалог розуміється авторами по-різному: як форма спілкування, як тип міжособистісних стосунків, як універсальна форма людського буття, як принцип взаємовідносин суб'єктів, як спосіб розв'язання пізнавальної чи практичної проблеми, як механізм функціонування культури.

Діалог як філософський і психологічний феномен

Погляд на діалог як на особливий різновид спілкування, відмінний від монологічного, сформувався у філософії на початку ХХ ст. (С. К'єркегор, В. Дільтей, С. Франк, П. Флоренський, М. Шелер та ін.). Вирішальний внесок у розуміння унікальної природи людського діалогу і діалогічної природи особистості зробили М. Бубер і М. Бахтін. М. Бубер у своїх працях «Проблема

людини», «Я і Ти», «Діалог» виступив з критикою традиційного розуміння людини як ізольованого індивіда, об'єкта відстороненого аналізу, подібного до інших об'єктів наукового пізнання. На думку М. Бубера, сутність людини розкривається тільки в її діалогічному ставленні до іншої людини, що описується як ставлення «Я – Ти», на відміну від монологічного ставлення «Я – Воно» [13]. У ставленні «Я – Воно» до об'єктів пізнання і діяльності Я проявляє себе як індивідуальність і усвідомлює себе як суб'єкт, у ставленні «Я – Ти» – проявляє себе як особистість і усвідомлює себе як суб'єктивність. Діалог, на думку М. Бубера, не обмежується міжособистісним спілкуванням, – це базове відношення, яке характеризується «взаємною спрямованістю внутрішньої дії», зверненістю один до одного і відкритістю до взаємодії.

Значний внесок у розвиток поглядів на діалог як особливий модус людських стосунків зробив М. Бахтін, у творах якого поняття діалогу є ключовим [5]. Стверджуючи, що «діалогічні стосунки є універсальним явищем, яке пронизує всі стосунки людського життя», М. Бахтін описав різні аспекти діалогу з позицій філософії, літературознавства, культурології. Міжособистісний діалог відрізняється насамперед особливим характером стосунків між співрозмовниками, які не можуть бути зведені до суто логічних, лінгвістичних або психологічних. Діалог передбачає певний рівень особистісної зрілості його суб'єктів, коли «зустрічаються цілісні позиції, цілісні особистості». Міжособистісний діалог тісно пов'язаний з внутрішнім діалогом, оскільки налагоджувати діалогічну взаємодію з іншими може тільки особистість, яка розуміє і приймає себе, свій багатогранний, часто суперечливий внутрішній світ. На відміну від монологу, який будується на запереченні рівноцінності і рівноправності, сутнісною характеристикою діалогу є рівноправність – взаємне ставлення співрозмовників один до одного як до суверенних, повноцінних «Я» зі своїм внутрішнім світом і власною позицією, які мають рівні права стосовно істини і самовизначення. Діалогічна позиція передбачає самостійність суб'єктів взаємодії, внутрішню свободу, незавершеність і відкритість до змін. Особливе місце в системі поглядів М.Бахтіна посідає поняття внутрішнього діалогу. Він звертає увагу на діалогічність, поліфонічність свідомості і самосвідомості особистості, одночасну присутність у ній різних внутрішніх «голосів», що ведуть між собою діалог.

М. Бубер і М. Бахтін обґрунтували новий погляд на людину та її життя, поставивши під сумнів примат самодостатньої особистості і показавши її принципову незавершеність, властиву людині потребу в Діалозі з Іншим. Відбулося зміщення уваги з окремої особистості на стосунки людей, на їх спілкування; з меж окремого «Я» на простір «між».

Погляди М.Бубера і М. Бахтіна щодо сутності діалогу справили значний вплив на всі гуманітарні дисципліни в другій половині ХХ

ст. Плідною сферою теоретичної і практичної розробки проблематики діалогу стала екзистенціальна і гуманістична психологія (Л. Бінсвангер, М. Фрідман, К. Роджерс, Дж. Б'юджен-таль, С. Джурад та ін.), в якій побудова стосунків за принципом діалогу на основі рівноправ'я і поваги до самотньої особистості в усіх її проявах розглядається як основа адекватного розуміння іншої людини, надання їй допомоги у вирішенні психологічних проблем, стимулювання її особистісного розвитку. Діалогічний підхід активно розвивається також у сучасній педагогіці в рамках декількох напрямів педагогічної теорії і практики: «Школа діалогу культур» (В. Біблер, С. Курганов, І. Соломадін, А. Ахутін та ін.); антиномічна педагогіка (Р. Вінкель, І. Шльомеркемпер); німецька школа «Діалогічного виховання» (І. Дабіш); американське товариство «Діалогічна педагогіка» (Є. Матусов); міжнародна програма «Філософія для дітей» (М. Ліпман); британська програма «Думаємо разом» (Р. Вегериф); міжнародний проект ім. П. Фрейре «Критична педагогіка» та ін. Ідеологія діалогічного підходу передбачає налагодження партнерських стосунків між учасниками педагогічного процесу, що характеризуються не лише свободою і взаємною повагою, але й змістовною наповненістю, стимулюванням розвитку особистісної зрілості суб'єктів взаємодії.

Американський педагог Є. Матусов розрізняє два напрями діалогічної педагогіки: інструментальний і онтологічний [54, с. 5]. В інструментальному діалогі розглядається як ефективний засіб навчання: особливим чином організована вербальна комунікація між учасниками навчальної взаємодії. Інструментальний діалог спрямований на реалізацію різноманітних навчальних завдань, які виходять за межі самого діалогу: засвоєння конкретних знань, формування комунікативних умінь, розвиток критичного мислення тощо. В онтологічному напрямі діалог розуміється в широкому, часто метафоричному сенсі. Тут учасником діалогічної взаємодії може виступати не тільки інша людина, але й абстрактний, уявний суб'єкт, наприклад, твір мистецтва, природа, народ, культура, «alter ego» і т. д. [23, с. 135]. В онтологічному напрямі діалогічної педагогіки головна мета освіти вбачається у розвитку діалогічної особистості, здатної жити в діалозі зі світом, навколишніми людьми і собою. Основними якостями такої особистості є: відчуття внутрішнього зв'язку з навколишнім світом, чутливість до діалогічних ситуацій, високий рівень розвитку раціонального мислення і рефлексії, готовність змінюватися, ставити під сумнів свою позицію, визнавати своє незнання або слабкість і звертатися по допомогу, приймати допомогу, здатність до індивідуального вчинку, розвинене почуття Я та ін.

С. Братченко і Д. Леонтьєв розрізняють два способи трактування діалогу: формальний (діалог як обмін репліками в процесі комунікації двох і більше співрозмовників) і змістовий (діалог як специфічна форма міжособистісної взаємодії, особлива

якість стосунків, коли співрозмовник сприймається не як об'єкт чи умова досягнення певної мети, а як рівноправний вільний суб'єкт зі своїми завданнями, інтересами, цінностями і внутрішнім світом) [10, с. 23]. В останньому випадку діалог має характер міжособистісної взаємодії, за якої обидві сторони однаковою мірою враховують і поважають відмінності у поглядах один одного. Протилежністю діалогу є монолог – таке спілкування, за якого висловлювання не передбачають відповіді і не враховують іншу точку зору. Формальне і змістове розуміння діалогу далеко не завжди збігаються. Спілкування двох людей на спільну тему за відсутності поваги до інших поглядів і готовності їх враховувати не є діалогом у змістовому відношенні. З іншого боку, роздуми окремої людини можуть набувати характеру внутрішнього діалогу – зіткнення різних поглядів, позицій, їх напруженого протистояння або конструктивного взаємозбагачення, узгодження.

Т. Топольська, проаналізувавши значний масив наукових публікацій з проблематики діалогу, виокремила шість основних способів його розуміння: 1) діалог як форма мовленнєвої взаємодії; 2) діалог як спільний розумовий процес; 3) діалог як спільна діяльність співрозмовників, спрямована на подолання суперечностей між ними; 4) діалог як спілкування на рівні дійсних мотивів діяльності; 5) діалог як спілкування, засноване на особистісному характері стосунків; 6) діалог як екзистенціальна подія, Зустріч [46].

На наш погляд, другий, третій і четвертий із виокремлених Т. Топольською підходів до розуміння сутності діалогу, не зважаючи на властиві їм певні нюанси та відмінності, можна об'єднати в одну категорію, оскільки спільним для них є акцентування уваги на діалогічному осмисленні предмета обговорення, з приводу якого співрозмовники висловлюють різні погляди, але щиро прагнуть зрозуміти позиції один одного і наблизитися до вирішення проблеми. Спільним для цих підходів є інструментальне розуміння діалогу як засобу вирішення особистісно значущих проблем, а не як самоцінності. При цьому, звісно наголошується на важливості взаємної поваги, емпатії, довір'я, толерантності, рівноправності співрозмовників, але такі стосунки розглядаються передусім як необхідна передумова продуктивного осмислення різних позицій і розв'язання спільної проблеми. Таку концепцію діалогу можна умовно охарактеризувати як «спільне просування до істини». На наш погляд, найбільш повно і всебічно її сутність розкрив Г. Балл [3].

Вказуючи на багатозначність терміну діалог, Г. Балл розрізняє принаймні три його значення: діалогічна форма спілкування як елементарний рівень діалогу; діалогічний характер міжособистісних або міжгрупових стосунків; діалогічне осмислення предмета обговорення – знань, які кладуться в основу діяльності. Хоча тією чи іншою мірою науковець звертався до всіх вказаних аспектів

діалогу, головну його увагу привертав діалог як якісно своєрідний спосіб наближення суб'єктів взаємодії до істини.

Своє розуміння діалогу Г. Балл засновує на розрізненні трьох підходів до трактування істини. Суб'єкт, який керується першим підходом, абсолютизує своє розуміння того або іншого предмета, ідеї, вважаючи їх єдино правильними, а решту – хибними. Другий, релятивістський, підхід підкреслює відносність істини і право кожного суб'єкта на власне її розуміння. Відповідно до третього підходу, визнається цінність відмінних способів розуміння деякого предмета, оскільки саме завдяки цим відмінностям суб'єкти взаємодії отримують можливість поглибити й уточнити своє розуміння, власну позицію. «Істина постає при цьому як суперечка про істину, як діалог» [3, с. 73].

Кожному з виокремлених підходів, на думку Г. Балла, відповідає певна ідеологія: істині як абсолюту – *авторитарна ідея*, відносній істині як атрибуту індивідуального суб'єкта – *ліберальна ідея*, істині як діалогу – *гуманістична ідея*. У свою чергу, кожна з цих ідей знаходить специфічне втілення в суспільних відносинах і у сфері освіти, зокрема. Абсолютистське трактування істини й авторитарна ідея втілюються в *імперативній* стратегії педагогічних впливів, за якої прямо проголошується бажаний результат – потрібний зміст свідомості реципієнта (учня, студента) або поведінка, якої очікують від нього. Активність реципієнта спрямовується тут на розуміння і виконання вказівок суб'єкта педагогічного впливу. Релятивістське трактування істини і ліберальна ідея знаходить вияв у *маніпулятивній* стратегії педагогічних впливів, коли суб'єкт впливу враховує суб'єктні властивості реципієнта, але при цьому організовує його активність так, щоб досягти своєї мети. Імперативну і маніпулятивну стратегії Г. Балл розглядає як варіанти *монологічної* стратегії. Йдеться не про монолог як форму мовлення, а про монолізм як відстоювання певної позиції, що трактується як абсолютна істина або є особистим переконанням суб'єкта впливу. Монологічній стратегії протистоїть *діалогічна*, яка визнає не лише абстрактну рівноправність різних позицій, але й необхідність їх взаємодії, в ході якої кожна з них може змінюватися, уточнюватися, поглиблюватися, наближатися до «істини нехай часткової, але все таки повнішої у порівнянні з тією мірою її досягнення, яка мала місце до діалогу» [3, с. 65]. Діалогічна стратегія переосмислює різні позиції як моменти взаємодії, учасники якої принципово рівноправні і водночас взаємозалежні. Кожний з них не лише ставиться з повагою до співрозмовника, але й вбачає в осмисленні його відмінної позиції засіб власного розвитку.

Таким чином, головними умовами діалогу як спільного просування до істини Г. Балл вважає: наявність у співрозмовників різних поглядів, позицій стосовно предмета обговорення; сприйняття суперечливих позицій як взаємодоповнюючих одна

одну; повага до опонента і його відмінної точки зору; щира зацікавленість співрозмовників у досягненні істини, готовність змінити свою думку, якщо буде переконливо доведено її помилковість.

Загалом можна стверджувати про існування чотирьох якісно своєрідних підходів до розуміння сутності діалогу як психологічного феномену:

1) *діалог як форма двосторонньої мовленнєвої взаємодії суб'єктів*, у процесі якої виявляється й уточнюється сутність повідомлення, відбувається збагачення і розвиток інформації;

2) *діалог як спільне просування до істини* у процесі обговорення суперечливих питань, розв'язання особистісно значущих проблем; такий діалог проявляється в способах розуміння і взаємодії різних поглядів, позицій, пошуку шляхів розв'язання суперечностей, збагачення на цій основі картини світу суб'єктів комунікації;

3) *діалог як спілкування, засноване на особистісному, суб'єкт-суб'єктному характері стосунків* між співрозмовниками: взаємній повазі, довірі, емпатії, доброзичливості, рівності позицій, емоційній відкритості, безоцінному прийнятті один одного. Такі стосунки перевершують утилітарні суб'єкт-об'єктні стосунки як з погляду якості спілкування і сприяння особистісному розвитку партнерів, так і з погляду результативності комунікації. Основними атрибутами міжособистісного діалогу є свобода партнерів, їх взаємно визнане рівноправ'я і глибина особистісного контакту, що характеризується взаєморозумінням, емпатією, взаємною довірою, саморозкриттям. Завдяки цим особливостям діалог забезпечує таку якість міжособистісних стосунків, яка дає змогу кожному учасникові максимально повно проявити себе як особистість. Діалогічне спілкування є більш досконалим способом міжособистісних стосунків, порівняно з іншими видами спілкування, які порушують принцип діалогу: авторитарними, маніпулятивними, формальними;

4) *діалог як екзистенціальна подія*, духовний контакт між співрозмовниками, у процесі якого породжуються і розвиваються смисли існування, досягається цілісність особистості, забезпечується повнота її життєдіяльності.

Очевидно, що перераховані підходи до розуміння сутності діалогу тісно взаємопов'язані і частково перетинаються, але у кожному з них акцентується увага на певному аспекті цього складного багатогранного феномену: у першому підході – на лінгвістичній формі діалогу, у другому – на його змісті (предметі), у третьому – на ставленні його суб'єктів один до одного, у четвертому – на духовному вимірі діалогу як способу досягнення повноти людського буття. На наш погляд, у професійній підготовці майбутніх учителів важливу роль відіграють усі розглянуті аспекти діалогу.

Діалог як форма двосторонньої мовленнєвої взаємодії викладача і студентів знаходить вияв передусім у проблемних, інтерактивних методах навчання (евристична бесіда, дискусія), які забезпечують суб'єктну позицію студентів у навчальному процесі, активізують їх пізнавальну діяльність, сприяють розвитку комунікативної компетентності.

Діалог як спільне просування до істини у процесі обговорення суперечливих питань має важливе значення у контексті розвитку діалектичного професійного мислення майбутніх учителів, уточнення і поглиблення розуміння ними амбівалентних, внутрішньо суперечливих педагогічних явищ, процесів і позицій, однозначна оцінка яких неможлива: спадковість – середовище, формування – саморозвиток, свобода – примус, виховання – самовиховання, соціалізація – індивідуалізація, особистість – колектив, формальна освіта – матеріальна освіта, репродуктивне навчання – проблемне навчання тощо [20]. Діалогізація педагогічної взаємодії передбачає перехід від монологічної до діалогічної стратегії взаємин викладачів зі студентами. За монологічної стратегії викладач діє таким чином, ніби тільки він є повноправним суб'єктом і носієм істини. На відміну від цього, діалогічна стратегія ґрунтується на визнанні суб'єктивної повноцінності та принципової рівноправності взаємодіючих партнерів і в цьому сенсі абстрагується від можливих відмінностей у соціальному статусі викладача і студентів [17, с. 37]. Завдяки осмисленню у процесі діалогу різних педагогічних поглядів, альтернативних концепцій і позицій у майбутніх учителів розвивається діалектичне мислення, формується власна професійна позиція, виникає новий спосіб бачення педагогічної реальності та інтеграції педагогічних суперечностей [16]. Ознайомлення студентів з конкуруючими педагогічними підходами, альтернативними концепціями задає певний простір внутрішнього діалогу та професійного самовизначення. Організація такого діалогу сприяє глибшому розумінню, емоційному переживанню, рефлексії ціннісно-сміслових суперечностей і проблем педагогічної діяльності. Процес особистісно-професійного розвитку завдяки цьому набуває варіативного характеру, створюються умови для вироблення студентами індивідуальних підходів до розв'язання педагогічних проблем, становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності, формування професійної позиції [19, с. 56].

Діалог як спілкування, засноване на особистісному, суб'єкт-суб'єктному характері стосунків між викладачем і студентами, створює сприятливі можливості для розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів, формування у них професійно важливих якостей, відходу від однозначності, стереотипності в навчанні, реалізації принципу персоналізації педагогічної взаємодії. Діалогічне спілкування має психологічно привабливі особливості,

пов'язані з інтересом до особистості партнера, взаємною відкритістю, свободою самовираження, обопільним прагненням до істини. Варто зазначити, що діалог може бути плідним, якщо його тема зачіпає життєві установки студентів, їх особистісні смисли й інтереси.

Діалог як екзистенціальна подія, духовний контакт між викладачами і студентами також може відігравати важливу роль у професійному становленні майбутніх учителів. Емоційно насичені моменти спілкування студентів з авторитетними педагогами, які викликають почуття поваги, симпатії та довіри, можуть залишати глибокий слід в їх свідомості та самосвідомості, сприяти досягненню внутрішньої гармонії, впливати на особистісно-професійне самовизначення, формування професійних смислів і вироблення власної життєвої філософії.

Аналіз різних підходів до класифікації форм і рівнів спілкування як середовища виникнення діалогу дає підстави говорити про існування двох рівнів спілкування: нижчого (маніпулятивного, стандартизованого, індиферентного, авторитарно-монологічного) і вищого (довірливо-діалогічного, діалогічного, духовного) [22]. Нас цікавить передусім діалогічний рівень, представлений міжособистісним, індивідуальним і колективним діалогом як формою ціннісного обміну між суб'єктами і трансформації їх інтелектуальних і соціально-комунікативних властивостей (В. Кан-Калик) [27].

Спілкування як середовище виникнення діалогу з психологічного погляду, на думку А. Бодальова, є єдиним процесом обміну інформацією і міжособистісного впливу, тобто позиційним обміном, результатом якого є набуття нових особистісних смислів, зміна самооцінки [8].

Г. Андреева, визначаючи діалог як специфічний різновид «розмови», характеризує його як послідовну зміну комунікативних ролей, у ході якої виявляється смисл мовного повідомлення, відбувається збагачення і розвиток інформації [2]. Роль суб'єкта, який говорить, полягає у втіленні в текстову форму власних особистісних смислів відповідно до своїх намірів. Роль того, хто слухає, полягає в: 1) сприйнятті інформації; 2) смисловій і ціннісній її оцінці (зіставленні із вже наявними цінностями та смислами); 3) трансформації «внутрішньої мови» в зовнішню, доступну в понятійному плані партнерам по діалогу. Скоординованість суб'єктів говоріння і слухання, двосторонній характер їх взаємодії забезпечує розуміння смислу повідомлення і розуміння особистості того, хто говорить.

Важливо зазначити, що в діалозі міжсуб'єктний вплив має взаємний характер. Особистісний вплив викладача як учасника педагогічного діалогу на емоції, мислення і вчинки студентів викликає і зворотний процес. Тобто у студентів як суб'єктів діалогу є можливість і право впливати на викладача, використовуючи

аналогічні засоби. У діалозі взаємодія набуває характеру психологічного контакту двох суб'єктивних реальностей. Такий взаємовплив збагачує осіб, які беруть участь у діалозі, задовольняє їх емоційні й інтелектуальні потреби, сприяє наближенню й уточненню особистісних позицій.

Діалогічне спілкування як позиційний обмін має свою специфіку: це не просто обмін уявленнями, ідеями й установками, який має місце під час звичайної комунікації. Особистісна взаємодія у діалозі не зводиться до процесу передачі інформації: в умовах діалогічного спілкування інформація не лише передається, але й формується, уточнюється, розвивається. Г. Андреева підкреслює, що в діалозі ми маємо справу з відношенням двох індивідів, кожен з яких є активним суб'єктом з власною позицією [2, с.84-100].

Спіраючись на ідеї С. Рубінштейна щодо суб'єктності особистості, А. Брушлинський розробив концепцію суб'єкта, згідно з якою «людина як суб'єкт – це вища системна цілісність усіх її складних і суперечливих якостей, у першу чергу психічних процесів, станів і властивостей» [12, с. 10]. Суб'єкт як носій свідомості і самосвідомості характеризується здатністю до самодетермінації і саморегуляції на основі власної внутрішньої позиції. Будучи активною, людина стає суб'єктом у процесі спілкування, діяльності й інших видів активності. У діалозі кожен учасник комунікаційного процесу вбачає активного суб'єкта також у своєму партнерові, а не розглядає його як пасивний адресат інформації. Суб'єктам діалогу доводиться аналізувати мотиви, цілі, установки один одного. Результатом такого активного обміну інформацією є поява нового смислового й інформаційного навантаження, тобто люди не просто «обмінюються» значеннями, а прагнуть при цьому виробити загальний смисл. Це можливо лише за умови, якщо інформація не просто сприйнята, але й зрозуміла та осмислена співрозмовником. Г. Андреева зазначає: «Суть комунікативного процесу – не просто взаємне інформування, а спільне осягнення предмета. Тому в кожному комунікативному процесі реально дані в єдності діяльність, спілкування і пізнання» [2, с. 84].

Інтегральною характеристикою активності суб'єкта є певна позиція, що виражається в послідовному відстоюванні своїх поглядів, єдності слова і діла. На думку Н. Боритко і О. Мацкайлової, позиція – це спосіб реалізації базових цінностей суб'єкта в його взаємовідносинах з іншими, єдність свідомості і діяльності [9, с.16]. Формування особистісної позиції – складний тривалий процес, пов'язаний із самовизначенням особистості, розвитком її свідомості та самосвідомості. Становлення позиції гальмує відсутність необхідності прийняття самостійних рішень у ситуаціях, які вимагають вибору певної думки, судження, оцінки. Сприяє формуванню позиції особистості відкритий діалог, який змінює тип

міжособистісних стосунків. Взаємозбагачуючи суб'єктів взаємодії, він забезпечує спільне розуміння ситуації спілкування за відмінності їхніх позицій. Викладач і студенти, як правило, перебувають у різних індивідуальних психологічних ситуаціях, що зумовлює різне емоційне й пізнавальне сприйняття комунікативного процесу. Суб'єкти діалогу можуть відрізнитися за багатьма характеристиками (віковими, соціальними, релігійними, політичними, професійними тощо), що ускладнює їх взаємодію. Особливо це помітно в ситуації полілогу (мультидіалогу), коли комунікативні бар'єри пропорційні кількості його суб'єктів. Проте різноманіття особистісних позицій за вмілого оперування ними в полілозі може значно збагатити смислову насиченість комунікації.

Розділяючи комунікативні процеси за кількістю суб'єктів на діалог і полілог, услід за А. Брудним, можна провести аналогію з рядом понять із теорії інформації. Аксиальний (від лат. axis – вісь) і ретиальний (від лат. rete – мережа) комунікативні процеси мають істотні відмінності [11]. У ситуації безпосереднього та опосередкованого діалогу його спрямованість розширюється: викладач – студент (студенти); студент – студент; комп'ютер, аудіо, відео, книга – студент. Оскільки викладач, як правило, працює з декількома (чи багатьма) студентами одночасно, особливого значення набуває дослідження ретиального комунікативного процесу (полілогу), коли інформаційний і емоційний обмін відбувається між багатьма адресатами.

У полілозі структура спілкування ускладнюється не лише кількісно, але й якісно. За правильної координації одиничних зусиль суб'єктів полілогу досягається кооперативна взаємодія – впорядкування, комбінування особистісних смислів кожного суб'єкта. Вирішальну роль тут відіграє включеність у полілог усіх його учасників і сприйняття ними один одного як цілісних особистостей. Зв'язок суб'єктів полілогу двоякий: з одного боку, як стверджував Л.С. Виготський, особистість стає для себе тим, ким вона є, через те, ким вона є для інших; з іншого боку, чим глибше людина розуміє багатоплановість власної особистості, тим більш повно і правильно вона розкриває сутність особистості Іншого, і тим краще розуміє саму себе.

Суб'єкт діалогу (полілогу) співвідносить себе з іншими суб'єктами в ході вироблення спільних рішень. У цьому процесі відбувається одночасно і осмислення інформації, і її емоційне оцінювання, а також оцінювання особистості іншого суб'єкта, робиться спроба зрозуміти мотиви його вчинків і виробити стратегію власної поведінки. Під час визначення стратегії комунікації кожному з активних суб'єктів доводиться ідентифікувати себе з іншими, тобто робити раціональні припущення про внутрішній світ партнера, намагатися поставити себе на його місце (децентрація) і емоційно відгукнутися на його проблеми (емпатія). Одночасно суб'єкт оцінює, як Інший, тобто

партнер по спілкуванню, сприймає його, чи розуміє його думки (рефлексія).

Суб'єкт діалогу має бути спрямований на Іншого, відчувати інтерес до особистісних і інтелектуальних особливостей співрозмовника. А. Добрович підкреслює цей особливий аспект гуманітарної спрямованості діалогу, коли співрозмовники виявляються один для одного більш складними, цікавими і важливими об'єктами, ніж природа, техніка, мистецтво [22]. Моменти несхожості позицій виступають тільки приводами для самоаналізу і продовження діалогу. Для плідного діалогу потрібне багатство емоцій. Суб'єкт діалогічної взаємодії переживає, гнівається, коли його переконують у неправоті, в непродуктивності його позиції, і, навпаки, радіє, коли виявляється правим. Зацікавлене ставлення до партнера несе емоційний заряд, сприяє розкриттю його своєрідності як особистості. Партнер розкривається, коли відчуває, що його сприймають як рівноцінну особистість, здатну спільно вирішувати інтелектуальні проблеми. Знання, що засвоюються в діалогічній взаємодії, набувають особистісного смислу і особливого емоційного забарвлення.

Як бачимо, діалогічне спілкування має психологічно привабливі особливості, пов'язані з інтересом до особистості партнера, взаємною відкритістю, свободою самовираження, обопільним прагненням до істини. Діалог може бути плідним, якщо його тема зачіпає життєві установки суб'єктів, їх особистісні смисли й інтереси.

Діалог як форма міжособистісної взаємодії виконує різноманітні функції: інформаційно-комунікативну, пізнавальну, когнітивну, регулятивну, мотиваційну, спонукальну, сугестивну, експресивно-емотивну, ціннісно-орієнтаційну, соціалізаційну, контактну, координаційну, організаційну, адаптивну і ін. [8].

У контексті аналізу функцій діалогу становлять інтерес погляди А. Брудного на функції процесу спілкування [11]. Його класифікація функцій спілкування багато в чому дублює вказані функції діалогу: інструментальна – необхідна для обміну інформацією і емоціями в процесі спільної діяльності; синдикативна – забезпечує об'єднання учасників спільної діяльності; трансляційна – необхідна для передачі способів діяльності й іншого змісту. Важливою є також медіаторна функція спілкування – функція посередництва між особистістю і вищими ціннісними смислами буття (М. Бахтін, В. Зінченко, А. Маслоу, Є. Моргунов, А. Ухтомський).

Психологічний сенс діалогічного спілкування полягає в тому, щоб у його суб'єктів існувала можливість проявити себе як особистість, що характеризується інтелектуальною і духовною своєрідністю. Тому діалогічне спілкування не може бути зведене до певної низки правил, воно забезпечується інтелектуальною, емоційною і моральною зрілістю осіб, які вступають у контакт.

Провідною характеристикою педагогічного спілкування, що обумовлює всі інші, є пріоритетність суб'єкт-суб'єктних стосунків або «міжсуб'єктного зв'язку». Психологічною умовою реалізації цього зв'язку в освітньому процесі вищої школи є активне включення діалогу в професійне навчання студентів, пов'язане із застосуванням методів і форм, в яких міжособистісна взаємодія стає об'єктом управління. Проблема полягає у відборі змісту і методів, які згідно з діалогічним і особистісним підходами мають бути спрямовані на особистісно-професійний розвиток студентів.

Оскільки педагогічне спілкування розглядається як середовище виникнення міжособистісного діалогу двох і більше суб'єктів освітнього процесу, педагогіка має вже вироблений категоріальний апарат діалогу. У традиційній педагогічній системі частіше йдеться про міжособистісний діалог викладача і студента, спрямований на реалізацію виховних завдань (з'ясування переконань, інтересів, установок і коригування мотиваційної, емоційної, поведінкової сфер особистості). У контексті навчання діалог розуміється здебільшого у вузькому сенсі – як усна комунікативна взаємодія двох суб'єктів, що виступає способом організації навчального процесу у рамках конкретного заняття [1]. Діалог реалізується, як правило, в такому методі навчання, як бесіда (евристична або катехізична), що використовується в педагогічній практиці вищої школи значно рідше порівняно з іншими методами.

Завдяки працям С. Белової, М. Камінської, І. Колесникової, В. Серикова та ін. педагогічна проблематика діалогу суттєво розширилася і сформувала особливе дослідницьке поле, що охоплює різноманітні ідеї і концепції [6; 26; 30; 44]. Переорієнтація цільових установок навчання на особистісний розвиток студентів, формування їх творчої індивідуальності закономірно підводить до діалогу як засобу створення дидактичних і психологічних умов активізації особистісно-професійного становлення майбутніх учителів. На думку М. Кларіна, особистісні якості та індивідуальний досвід можуть формуватися і вдосконалюватися тільки у процесі інтелектуально-пізнавального пошуку, якщо він перетворюється на пошук знання, наділеного особистісним смислом; у процесі смислового обміну за допомогою комунікативно-діалогічної діяльності, якщо вона веде до вироблення і апробації власної життєвої позиції; у сфері емоційно-особистісних проявів під час пошуку особистісних смислів, вироблення і переживання ціннісних аспектів різних дій і стосунків [29, с. 68-69]. Такі умови найбільшою мірою забезпечуються в процесі діалогічної навчальної взаємодії, яка ґрунтується на міжособистісному діалозі і передбачає партнерське спілкування суб'єктів, обмін особистим досвідом, ціннісне самозначення, включеність у спільне розв'язання пізнавальних проблем.

Сутність і особливості навчального діалогу

Діалог у навчанні виступає одночасно і світоглядним принципом, і методологічною основою обміну інформацією, коли комунікативна взаємодія полягає в єдності спрямованості її суб'єктів, в уважному ставленні до різних поглядів, конструктивному їх сприйнятті та реакції на них. В. Сластьонін вважає, що діалогічний підхід створює сприятливі можливості для розвитку індивідуальних якостей особистості, відходу від однозначності, стереотипності в навчанні, реалізації принципу персоналізації педагогічної взаємодії [45].

С. Батракова, Є. Бондаревська, Н. Сергеев, В. Сериков стверджують, що навчально-виховний процес тоді стає істинно педагогічним, коли педагог створює особливу ситуацію, яка ставить його самого і учня в позиції рівноправних суб'єктів, що обмінюються ціннісними смислами, коли вихованці свідомо, активно і творчо приймають особистісний і предметний досвід педагога. Навчальний діалог розширюється до освітньої концепції, оскільки охоплює всі складові педагогічного процесу: мету, завдання, предмет, форми і методи (педагогічні технології), систему контролю й оцінювання [4; 44].

Завдання навчального діалогу безпосередньо пов'язані з гуманістичною, особистісно орієнтованою парадигмою освіти. Педагогічний діалог передбачає відкритість цільових установок – створення передумов для саморозвитку людини, готової до діалогу з Іншим, налаштованої на цей діалог і спроможної до нього. Діалог тут – сутнісний смисл, наповнення кожної конкретної методики, він будується на відділенні однієї позиції від іншої й одночасній демонстрації їх цінності та смислової наповненості. Основною педагогічною цінністю виявляється позиція конкретної особистості, її внутрішній світ і смислотворчість, а також визнання значущості і ціннісної рівноправності учасників діалогу.

Узагальнення різних підходів дає підстави розглядати навчальний діалог як спосіб міжсуб'єктного інтелектуального спілкування, що має на меті критичний обмін знаннями, аналіз різних способів розуміння предмета обговорення, а також розширення соціально-комунікативного досвіду суб'єктів освітнього процесу на основі самоаналізу і вироблення особистісних смислів.

В. Сериков підкреслює, що гуманітарний компонент освіти (досвід, який вимагає особистісної співучасті) не може бути сприйнятий особистістю жодним іншим шляхом, окрім діалогу з іншою особистістю [44]. Саме за допомогою діалогу створюється особистісно орієнтована ситуація, спрямована на актуалізацію особистісних функцій студента, на накопичення ним досвіду ціннісного вибору, рефлексії, творчого вирішення проблем. Відповідно до цих функцій С. Белова виокремлює різні типи

діалогів: мотиваційний, самопрезентаційний, критичний, конфліктний, рефлексивний, смислотворчий та ін. [6].

На думку І. Колесникової, діалог – це завжди розмова про смисл події для особистості, про значущість самої особистості для інших людей. Водночас, діалог – це підтвердження для особистості її власної цінності. Предмет діалогу завжди лежить у контексті особистісних інтересів і смислів співрозмовників. Діалог ніколи не зводиться до засвоєння предмета пізнання, він розширює межі пізнаваного за рахунок обміну не лише інформацією, але й оцінками, смислами, гіпотезами [30, с. 260-265].

Л. Зазуліна, наголошуючи на значущості готовності педагога до діалогічної взаємодії, пропонує дидактико-діалогову модель підготовки вчителя до створення «діалогового простору», що передбачає такі напрямки діяльності: діалогізацію змісту навчального матеріалу через інтеграцію, поліфонізм, багатоаспектність, плюралізм його подачі; забезпечення діалогової взаємодії учасників педагогічного процесу; запровадження системи діалогового навчання; організацію цілеспрямованої рефлексії (діалогу з собою) як засобу самовдосконалення [24].

В. Семиченко виокремила функції навчального діалогу: передача інформації, соціального досвіду та культурної спадщини людства і конкретного оточення адекватними засобами, у результаті чого формується певний світогляд; регулювання стосунків, виникнення взаєморозуміння як результату діалогової комунікації; забезпечення саморегуляції та саморозвитку особистості на основі «діалогу з собою», який реалізує рефлексивну функцію; реалізацію можливостей комплексного виховного впливу; рівноправне, безумовне прийняття вчителем учня як цінності самої по собі й орієнтацію на індивідуальну неповторність його, що веде до взаєморозкриття, взаємопроникнення, особистісного збагачення [42].

У прикладному значенні навчальний діалог розглядається як система комунікативно-смислової взаємодії суб'єктів навчального процесу, що охоплює всі його складові: мету, завдання, предмет, форми і методи, контроль і оцінювання [26, с. 104-105]. Конкретні завдання навчального діалогу у контексті особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів полягають у розвитку їх професійної самосвідомості, активізації особистісно-професійного самовизначення, формуванні професійних переконань і ставлень, виробленні умінь професійно-педагогічної комунікації, оволодінні способами представлення власної позиції в спілкуванні. Мета конкретного заняття, на якому відбувається навчальний діалог, полягає у формуванні в його суб'єктів особистісного ставлення до обговорюваних навчально-професійних проблем.

Збільшення кількості комунікантів до трьох і більше суттєво змінює структуру, хід і характер навчальної взаємодії. Обговорення навчальної проблеми в цьому випадку вимагає обміну думками всіх

суб'єктів взаємодії. Внаслідок збільшення кількості учасників взаємодія стає багатограннішою, оскільки кожне питання обговорюється суб'єктами, які виражають різні погляди, критично оцінюють позиції співрозмовників. У зв'язку з цим поряд терміном «діалог», який стосується міжособистісного спілкування двох суб'єктів, вживається термін «полілог», що позначає групову комунікативну взаємодію. Полілог – це особливим чином структуроване спілкування трьох і більше комунікантів, спрямоване на досягнення певного результату, вирішення конкретної проблеми або реалізацію певної мети. Традиційні методи навчання, такі як бесіда, дискусія, гра, по суті є полілогічними, оскільки полягають в особливим чином організованому груповому міжособистісному спілкуванні.

Суб'єкти полілогу – це окремі особистості, чії позиції, судження, оцінки враховуються конкретизовано, індивідуально і слугують своєрідним каталізатором, що інтенсифікує, розвиває діалог. Вони активні в мовленнєвому відношенні і зазвичай дотримуються принципу відповідальності: кожен з них має бути в курсі того, що обговорюється, і зобов'язаний забезпечити можливість іншим бути в курсі того, про що йде мова. У полілозі відбувається накопичення інформації, яка повідомляється окремими його учасниками. Для нього характерні тематичні відступи, складні форми взаємодії комунікантів, розриви і з'єднання діалогічної єдності. Полілог може містити елементи монологу і діалогу, що не заважає йому функціонувати як єдине комунікативне ціле.

Полілогічна педагогічна взаємодія, спрямована на розвиток особистості, будується з урахуванням тих форм спілкування, які склалися в освітній практиці. У педагогічній взаємодії з групою для викладача важлива установка на спілкування з суб'єктами, представленими в двох, а іноді і в трьох «іпостасях». По-перше, це студент як особистість і індивідуальність. По-друге, це студентська група, об'єднана віковими особливостями і досвідом спільної навчальної діяльності, з характерною саме для неї системою цінностей, їх ієрархію, що виражається в інтересах, потребах, смаках і вподобаннях. Можливе також виокремлення у групах підгруп, які стихійно формуються на різних підставах: за інтересами, симпатіями, професійною спрямованістю, соціальним статусом, статевою ознакою тощо.

Полілог має складнішу структуру взаємодії і передачі інформації порівняно з діалогом, і тому не може бути зведений до нього. Єдність навчального полілогу забезпечується низкою процедурних і мовленнєвих чинників, серед яких можна виокремити: більшу, ніж у діалозі, регламентованість висловлювань; структурованість процедури, фіксованість ролей, усталеність вербальних і невербальних засобів спілкування, спрямованість полілогу на ефективне вирішення обговорюваної

проблеми. Для викладача особливо важливим є вміння спілкуватися одночасно і з групою, і з підгрупою, і з окремими студентами. С. Батракова пов'язує педагогічну майстерність спілкування з діалогом (полілогом) різних суб'єктів, в якому знаходять відображення їхні особистісні позиції [4, с. 32-33]. Такі позиції можуть відображати і життєвий досвід сприймання та переживання, і наукові уявлення, і морально-етичні та естетичні оцінки, завдяки синтезу яких обговорювана проблема набуває цілісності. Завдяки цьому полілог, який спочатку спрямований на диференціацію позицій, у кінцевому рахунку забезпечує цілісне сприйняття і розуміння обговорюваної проблеми. Одночасно він розкріпає свідомість учасників взаємодії, стимулює їхню активність, виступає джерелом формування особистісної позиції.

Теоретичний аналіз дає підстави визначити низку характеристик діалогічної навчальної взаємодії: визнання рівноправності особистісних позицій; відкритість і довір'я між педагогами і студентами, що сприяє спільному пошуку істини й аналізу результатів взаємодії; врахування викладачем інтересів і потреб студентів, зосередженість на співрозмовнику; особистісне ставлення викладача та студентів до інформації, персоніфікація повідомлень; звернення як педагогів, так і студентів до особистого досвіду, пов'язаного з предметом обговорення. Діалог передбачає багатоголосся, поліфонію думок, обмін смислами. Діалогічне навчання передбачає сприйняття викладачем студента як рівноправного співрозмовника та особистісне включення у сферу його життєдіяльності.

Навчальний діалог може виступати важливим засобом навчання, який забезпечує єдність цілей суб'єктів комунікативної взаємодії і створює передумови для особистісно-професійного становлення майбутніх учителів, формування у них готовності до позиційного діалогу у майбутній професійній діяльності.

Варто підкреслити, що діалогічне навчання неможливе без свободи самовизначення його суб'єктів. Продуктивний діалог на заняттях вимагає від викладача уважного ставлення до поглядів кожного студента, налаштованості на розуміння його позиції, критичного осмислення власної позиції, визнання права студента на свою відповідь і навіть на помилку. Навчальний діалог є взаємодією на засадах довіри та відкритості, формою спілкування рівноправних партнерів, однаковою мірою гідних поваги. Кожен студент має сприйматися як повноцінна особистість, здатна впливати на викладача, як і викладач на студента.

Досвід діалогічного навчання, узагальнений в дослідженнях О. Абрамкіної, С. Белової, Л. Бурман, Т. Дикун, Ю. Ємельянова, Л. Зазуліної, Є. Крюкової, Є. Рябухіної, Г. Селевка, В. Соколова, свідчить, що за допомогою його форм, методів і засобів можна досить успішно вирішувати завдання, які важко реалізувати у традиційному навчанні [1; 6; 14; 24]: формувати у студентів вміння соціального спілкування і науково-пізнавальної взаємодії, індивіду-

ального і групового прийняття рішень; формувати не лише пізнавальні, але й професійні мотиви, інтереси й орієнтації, вдосконалювати професійно важливі якості студентів; розвивати системне мислення майбутніх фахівців, що полягає в цілісному розумінні та ціннісному позиціонуванні себе у світі; формувати цілісне уявлення про професійну діяльність та її комунікативний аспект.

Суттєвими умовами ефективності навчального діалогу є налаштованість його суб'єктів на співпрацю, толерантне ставлення до іншої думки, відсутність страху осуду і покарання. Можливість висловити й аргументувати свою позицію щодо певних педагогічних проблем має більш важливе значення для особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя, ніж засвоєння абстрактних істин.

Діалогічні методи навчання

Діалогічний підхід забезпечує можливості для самовизначення й особистісних проявів студентів у навчальному процесі. Особистісна спрямованість цього підходу означає, що навчання будується з урахуванням минулого досвіду студентів, особливостей їх світосприйняття та характеру суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Навчання «переломлюється» крізь особистість студента, його мотиви, ціннісні орієнтації, інтереси, вподобання тощо.

В умовах постійно зростаючого потоку інформації викладачі стикаються з необхідністю такого поєднання монологічних і діалогічних методів навчання, яке б забезпечувало засвоєння професійних знань і розвиток критичного мислення студентів, формування їх особистісно-професійної позиції. Вирішенню цього завдання може сприяти широкий спектр типів діалогу. С. Белова виокремила вісім таких типів, наголошуючи на тому, що вони тісно взаємопов'язані, проникають один в одного і послідовно змінюються в процесі пізнавального розвитку суб'єктів навчальної взаємодії:

- мотиваційний – відображає інтерес його учасників до теми, діалогічної форми спілкування;
- автономний – внутрішній діалог, що виражає відособленість особистості;
- самопрезентаційний – демонстрація власних особистісних якостей суб'єкта;
- самореалізаційний – характеризує момент утвердження, саморозкриття внутрішніх якостей суб'єкта;
- критичний – характеризує критичне осмислення змісту діалогу, гіпотетичний розгляд будь-яких способів вирішення проблеми;
- конфліктний – виражає суперечливість особистісних і інтелектуальних оцінок певної проблеми;

- рефлексивний – внутрішній діалог, що вказує на здатність особистості до самоаналізу, самооцінки;
- смислотворчий – характеризує пошук особистістю цінностей;
- духовний – глибинне проникнення в зміст діалогу, в смислове поле співрозмовника [7].

Діалогічний підхід до навчання не можна вважати абсолютно новим у дидактиці. Ідеї щодо важливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів у навчальному процесі висловлювали прибічники теорій проблемного, інтерактивного, контекстного навчання (І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов, А. Брушлінський, Ю. Кулюткін, А. Вербицький та ін.). Особливе значення у вищій школі надається методам проблемного навчання, обґрунтована технологія проблемного навчання, що ґрунтується на спільній діяльності викладача і студентів, їх взаємодії у процесі розв'язання навчально-професійних проблем [35]. Інший напрям інтенсифікації навчання, що виник відносно незалежно від теорії проблемного навчання, пов'язаний з так званими активними методами навчання, до яких відносять передусім ділові та імітаційні ігри, метод аналізу конкретних ситуацій, семінар-дискусію, а також методи включення студентів у практичну діяльність [15]. Особливо інтенсивно розробляються ділові ігри і метод аналізу конкретних професійних ситуацій (метод кейсів), імітаційне моделювання. Спільним як для проблемного, так і для активного навчання є діалогічний суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії викладача і студентів.

Діалогічні методи навчання з процесуального погляду можна поділити на три групи: методи, побудовані на внутрішньому діалозі суб'єкта; методи, побудовані на міжособистісному діалозі (спілкуванні двох суб'єктів); методи, побудовані на полілозі (спілкуванні багатьох суб'єктів). Всі зазначені методи мають суттєвий розвивальний потенціал і водночас характеризуються певними особливостями. Методи, побудовані на основі внутрішнього і міжособистісного діалогу (полілогу), передбачають демонстрацію викладачем у процесі повідомлення теоретичного матеріалу позицій, вироблених у ході наукового вирішення педагогічних проблем. Ці методи принципово схожі з методом проблемного викладу [18]. Студенти спочатку подумки стежать за логікою викладу матеріалу, осмислюючи етапи вирішення цілісних проблем, потім беруть участь у реалізації окремих етапів розв'язання поставленої викладачем проблеми, що характерно для евристичного методу, і далі здійснюють пізнавальну діяльність самостійно, актуалізуючи наявні знання, плануючи свої дії і виробляючи в підсумку власний погляд на предмет вивчення. Діалогічні методи навчання забезпечують оволодіння студентами дослідницькими вміннями, способами наукового пізнання, розвивають здатність до творчості, самостійної пізнавальної діяльності [32].

До методів, побудованих на внутрішньому діалозі суб'єкта, можна віднести вербальні методи, які розвивають аналітичне мислення, рефлексію, культуру самовираження особистості в тексті: написання есе, проблемна лекція, відповідь авторові, письмове дослідження наукового або художнього педагогічного тексту, фільму тощо. Аналіз особливостей створюваних студентами текстів дає змогу визначити індивідуальну специфіку їх мислення, особливості сприйняття і розуміння педагогічних проблем, зміст культурних і професійних смислів. У процесі внутрішнього діалогу відбувається поступовий перехід студентів від розуміння педагогічних понять до формування особистісних смислів. У цьому процесі можна виокремити декілька етапів:

- 1) актуалізація смислових структур «Я» при входженні суб'єкта в педагогічну проблему;
- 2) вичерпання цих смислів під час апробації різних стереотипів особистого досвіду і шаблонів діяльності;
- 3) переосмислення ситуації і самого себе в ній;
- 4) реалізація наново набутого смислу через реорганізацію особистого досвіду і дієве подолання суперечностей під час вирішення тієї чи іншої педагогічної проблеми [41, с.39-42].

Підвищення значущості смислотвірних процесів відбувається під час переходу студентів до емоційно-образного вирішення поставлених викладачем навчальних завдань, які за своїм характером можуть бути стандартними або оригінальними, художньо-образними або конкретно-науковими.

Варто зазначити, що здатність до внутрішнього діалогу формується у студентів тільки за наявності досвіду активної участі в різних формах міжособистісного діалогу [15, с. 96]. Умови для цього створюються за використання діалогічного і полілогічного спілкування в навчанні, тому методи, побудовані на внутрішньому діалозі, необхідно доповнювати методами міжособистісного діалогу та полілогу.

Методи, що ґрунтуються на внутрішньому діалозі суб'єкта, передбачають роботу з текстом як семіотичною і смисловою системою. Вони зорієнтовані на реалізацію принципу рефлексивності, індивідуальне осмислення і засвоєння студентами інформації, що відображає конкретну галузь педагогічного знання. Формування у студентів культури роботи з науковими педагогічними текстами вимагає їх ретельного підбору. Вони мають бути диференційовані за інтересами і потребами студентів, насичені проблемними моментами, що породжують діалогічне зіткнення різних педагогічних позицій. Передбачається вихід студента за рамки власне текстів як знакових систем шляхом співвіднесення засвоєваної інформації з власним досвідом і потребами майбутньої професійної діяльності, в якій вона виконуватиме регулятивну функцію. Завдяки цьому знання набувають для студентів особистісного смислу і відбувається

особистісне включення майбутніх учителів в освоювану предметну сферу діяльності. Наприклад, пропонуючи студентам для самостійного осмислення і обговорення на занятті статті А. Макаренка «Про батьківський авторитет» (розділ «Теорія виховання»), викладач може не лише проілюструвати такі педагогічні поняття, як функції сім'ї, батьківський авторитет, стилі сімейного виховання, типові помилки сімейного виховання, педагогічна культура батьків, але й спонукати майбутніх учителів до проведення аналогій з сучасним станом сімейного виховання, актуалізувати в їх пам'яті приклади виховання у власних сім'ях, в родинях рідних, знайомих, друзів, домогтися емоційного переживання тексту і викликати бажання переглянути власні уявлення щодо сімейного виховання.

Досить ефективним методом навчання, заснованим на внутрішньому діалозі, може бути *діалогічно орієнтована проблемна лекція*. Вона дає змогу перед використанням полілогічних методів сформувати у студентів досвід спілкування з викладачем як із рівноправним співрозмовником. Тематичний зміст такої лекції будується на основі проблемного питання або завдання, що відображає ту чи іншу педагогічну проблему, і розкривається шляхом висвітлення викладачем способів її вирішення. Оскільки на діалогічно побудованій проблемній лекції відтворюються способи науково-пошукової діяльності в галузі педагогіки, навчальний матеріал подається як суперечливий розвиток наукового знання, як боротьба думок, позицій, наукових шкіл або окремих учених в історії науки, як їх діалог [25, с.94-95].

Відмінність діалогічно побудованої лекції від звичайної проблемної лекції полягає в емоційній складовій діалогу, який спонукає студентів не лише до активної пізнавальної діяльності, але й до особистісної оцінки педагогічних проблем, що розглядаються. Завдання викладача полягають не лише в передачі інформації, але й в ознайомленні студентів з об'єктивними суперечностями розвитку педагогічного знання і способами вирішення педагогічних проблем, а також розкритті власного погляду на підняту проблему. Загальний ефект проблемної лекції визначається її змістом, способом організації спільної діяльності і засобами спілкування, які використовує педагог для «трансляції» своєї особистісної позиції студентам [35].

Смислова канва діалогічно орієнтованих лекцій може бути різною. Навчальний матеріал може подаватися у вигляді наукової педагогічної проблеми, у вигляді суперечливих альтернатив розв'язання проблемної ситуації, у вигляді історичного розгортання погляду на ту чи іншу педагогічну проблему тощо.

Наприклад, перед лекцією «Зміст освіти. Теорії змісту освіти» (розділ «Дидактика») студентам можна запропонувати оцінити такі твердження:

«Краще знати зайве, ніж нічого не знати» (Сенека);

*«Мудрий той, хто знає потрібне, а не багато чого» (Есхіл);
«Треба знати все про що-небудь і що-небудь про все» (Генрі
Пітер Брум);*

*«Освічена людина – та, яка знає, де знайти те, чого вона не
знає» (Г. Зіммель);*

*«Освітою є те, що залишається, коли все вивчене вже
забуто» (М. фон Лауе).*

*Таке завдання дасть змогу студентам усвідомити широкий
спектр можливих підходів до вирішення проблеми змісту освіти,
поміркувати про сутність кожного висловлювання, прийти до
власних висновків і сформувати особисту позицію.*

При цьому залежно від методичного задуму діалогічне спілкування викладача зі студентами може будуватися як живий діалог на певних етапах лекції (де він дидактично доцільний), або як внутрішній діалог, що більш характерно для проблемної лекції. В останньому випадку студенти разом з викладачем ставлять і подумки вирішують педагогічні проблеми або фіксують питання в конспекті для подальшого з'ясування в ході самостійної роботи, індивідуальної консультації з викладачем або обговорення з товаришами під час практичних занять. Саме активізація мислення, спрямованого на порівняння й аналіз педагогічних альтернатив, суперечливих позицій, дає підстави віднести проблемну лекцію до групи методів, побудованих на внутрішньому діалозі. Результати мислення студентів під час проблемної лекції відображаються в оригінальному тексті (конспекті), який на відміну від традиційної інформаційної лекції показує розуміння педагогічних проблем, особистісне ставлення до них.

Діалогічно орієнтована лекція може мати різні форми залежно від дидактичних завдань викладача. Це може бути, зокрема, *лекція-конференція* під час якої студенти письмово ставлять викладачеві питання з теми заняття. Наприкінці лекції викладач відповідає на поставлені питання. Зміст і форма поставлених студентами питань слугують для викладача показником рівня розуміння ними педагогічних проблем і міри особистісної включеності в професійно-педагогічну проблематику. З деперсоналізованого інформування лекція перетворюється на діалогічний процес, звернутий до кожного студента. Залежно від культурно-освітнього рівня студентської аудиторії питання можуть бути елементарними, а можуть мати глибокий проблемний характер і слугувати смисловою зав'язкою нового заняття. Наприклад, під час проведення лекції-конференції з теми «Розвиток особистості. Фактори розвитку особистості» студенти поставили такі питання: «Чи можна стверджувати, що спадковість визначає потенційні можливості розвитку якостей і здібностей людини – своєрідну верхню планку, вище якої людина «стрибнути» не зможе?»; «Що більшою мірою впливає на розвиток особистості – цілеспрямовані виховні впливи чи численні стихійні впливи соціального

середовища?»; «Якби Ейнштейн зі своїми задатками народився на початку ХХ століття в одному із племен Центральної Африки, чи став би він видатним учнем?»; «Чи кожна людина може стати видатним вченим, художником, письменником, якщо з раннього дитинства її виховувати і навчати, застосовуючи найдосконаліші методи і засоби?»; «Чому в неблагополучних сім'ях діти далеко не завжди виростають такими ж, як їхні батьки? Адже вони отримують від них через гени відповідну схильність (спадковість) і постійно бачать негативний приклад батьків (несприятливе середовище)?». Поставлені питання свідчать про глибоке зацікавлення студентів проблематикою факторів розвитку особистості й інтерес до її обговорення.

На початковому етапі навчання лекція-конференція стимулює творче мислення студентів, виявляє коло їх професійних потреб і інтересів, дає змогу оцінити готовність аудиторії до діалогічного обговорення педагогічних проблем. У середині курсу така лекція спрямована на привертання уваги студентів до вузлових моментів навчального змісту, з'ясування міри засвоєння студентами матеріалу, узагальнення і систематизацію знань, корекцію методики викладання. Наприкінці курсу лекція-конференція дає змогу підвести підсумки вивчення теми, визначити перспективи подальшого використання засвоєного матеріалу.

До діалогічних методів навчання, заснованих на внутрішньому діалозі, можна віднести також виконання студентами письмових завдань різної тематики. *Твір-міркування (есе)* може мати оповідний або описовий характер залежно від предмета аналізу, наприклад: «Педагогіка – наука чи мистецтво?», «Вихователь – «скульптор» чи «садівник»? Який з цих метафоричних образів точніше передає сутність виховання?», «Чи кожна людина може стати успішним педагогом? Що таке педагогічний талант, у чому він полягає?», «Чи доцільно використовувати покарання у вихованні дітей? Чи можливе виховання без покарань?».

Під час з'ясування ролі виховання у розвитку особистості студентам можна запропонувати написати есе на основі критичного аналізу поглядів відомих вчених, письменників, педагогів:

К.А. Гельвецій: «Виховання може все».

Дж. Локк: «Дев'ять десятих людей є такими, як вони є – добрими або злими, корисними або непотрібними, – завдяки вихованню».

В. Белінський: «Виховання може зробити багато що, але воно не всесильне. За допомогою щеплень можна змусити дику яблуню давати садові яблука, але ніяке мистецтво садівника не в змозі примусити її родити жолуді».

Маркіз де Сад: «Виховання безсиле, воно нічого не змінює, і той, кому судилося бути злодієм, стає ним у будь-якому випадку, яке б виховання він не отримав, так само незмінно буде прагнути до порядності той, чиї органи схильні до цього, яким би

злим і підступним не був його наставник, тому що і той і інший живе згідно зі своєю внутрішньою організацією, згідно із заповідями, отриманими від природи, і перший так само не заслуговує покарання, як і другий не гідний винагороди».

Осмилення і порівняння різних педагогічних поглядів активізує внутрішній діалог студентів, спонукає їх до визначення власної позиції: Що може і чого не може виховання? Чи під силу педагогам за допомогою виховання змінити особистість? Що важливіше у розвитку особистості: спадковість чи виховання?

Тексти пишуться студентами індивідуально, але з орієнтацією на інших читачів, на ситуації навчального і професійного обговорення їх змісту. Створені тексти, зазвичай, мають глибокий особистісний зміст, виражають внутрішнє ставлення студентів, результати осмилення ними складних педагогічних проблем, активну підтримку або заперечення певних підходів і педагогічних положень. Внутрішній вибір відображеної в тексті позиції зобов'язує студентів відповідати за написане і одночасно є критерієм їх особистісно-професійної зрілості. Недоліки представлені у тексті позиції стають предметом осмилення на етапі рефлексії. Далі у процесі розгортання тематичного змісту виражена в тексті позиція студента перетворюється в реальний предмет групової дискусії, ділової гри або ігрового моделювання.

До другої групи діалогічних методів навчання належать *методи, побудовані на міжособистісному діалозі*, які передбачають активність різних суб'єктів – не лише викладача і студента, але й двох педагогів, двох студентів: евристична бесіда, бінарна лекція, парна робота студентів та ін. Застосування таких методів вимагає чіткого визначення їх завдань і місця в навчальному процесі. Такі методи не варто вважати універсальними, оскільки їхня ефективність значною мірою залежить від базового рівня знань і сформованості професійних позицій і ставлень студентів.

Працюючи в основному з великою аудиторією, викладач може використовувати під час занять діалог двох суб'єктів або з коригувальною чи виховною метою, або з демонстраційною метою (показати на прикладі діалогу з учнем або іншим викладачем прийоми діалогічного спілкування).

Важливим засобом управління пізнавальною діяльністю студентів під час міжособистісного діалогу є система заздалегідь підготовлених викладачем інформаційних і проблемних питань. Інформаційні питання ставляться з метою актуалізації наявних у студентів знань, необхідних для розуміння сутності тієї чи іншої педагогічної проблеми і ініціювання пізнавальної діяльності, спрямованої на її вирішення. Проблемні питання вказують на сутність навчальної проблеми і на зону пошуку невідомого в проблемній ситуації [51]. У питаннях відображається результат попереднього аналізу умов вирішення педагогічної проблеми,

відділення зрозумілого від незрозумілого, відомого від невідомого. Нарешті, питання – це засіб залучення студентів до діалогічного спілкування й управління їх спільною пізнавальною діяльністю, у процесі якої формується особистісне бачення педагогічних явищ і процесів [15, с.109].

Ефективним діалогічним методом навчання є *евристична бесіда*, яка суттєво активізує пізнавальну діяльність студентів, стимулює їх пошукову активність і розвиває творчий потенціал. Викладач тут не повідомляє готові знання і висновки, а шляхом продуманої постановки навідних питань (які не містять прямої відповіді) допомагає студентам на основі наявних знань та особистого життєвого досвіду самостійно дійти до певних висновків і формулювання законотвірностей. Евристична бесіда максимально активізує мислення студентів, допомагає діагностувати засвоєні ними знання, сприяє формуванню у них особистісного ставлення до педагогічних проблем, створює умови для оперативного управління формуванням професійної позиції майбутніх учителів. Під час евристичної бесіди можуть застосовуватися різні типи діалогу (за С. Беловою): мотиваційний, самореалізаційний, смисло-творчий, духовний. За місцем у навчальному процесі евристична бесіда може бути вступною, розвивальною, аналітичною, синтезуючою або закріплюючою, контрольньо-корекційною.

У контексті формування професійної позиції майбутніх учителів досить ефективним методом навчання, що ґрунтується на міжособистісному діалозі, є *лекція двох викладачів*. На такій лекції в студентській аудиторії можуть моделюватися реальні професійні ситуації, з різних позицій обговорюватися актуальні педагогічні проблеми в діалозі двох фахівців (представників різних наукових шкіл, альтернативних педагогічних підходів, теоретиків і практиків, прихильників і супротивників певних педагогічних концепцій тощо). При цьому викладачі під час діалогу повинні демонструвати культуру педагогічного спілкування і спільного пошуку, залучати до спілкування студентів, давати їм змогу ставити питання, висловлювати свої позиції, виражати власне ставлення до того, що відбувається.

У процесі лекції двох викладачів актуалізуються наявні у студентів знання, життєвий досвід, необхідний для розуміння навчальної проблеми і участі в спільній пізнавальній діяльності, створюються проблемні ситуації, висувуються гіпотези щодо їх вирішення, розгортається система аргументів або контраргументів, обґрунтовується кінцевий варіант спільного рішення. Наявність двох джерел персоніфікованої інформації спонукає студентів порівнювати різні погляди, робити вибір між альтернативами, формувати власну позицію, визначати своє ставлення до різних педагогічних проблем. Майбутні учителі отримують наочне уявлення про культуру педагогічного спілкування, способи ведення діалогу, спільного пошуку і прийняття рішень [15, с. 112-113].

Безпосередній досвід діалогічного спілкування студенти можуть набути у процесі *парної навчальної діяльності*, яка є різновидом міжособистісного діалогу. Організація парної роботи готує студентів до спільної діяльності на подальших етапах навчання (групової, колективної). Схожість інтелектуальних і особистісних позицій робить навчальний діалог між студентами більш результативним, а міжособистісний смисловий обмін – більш інтенсивним і продуктивним, ніж діалог з викладачем.

До окремої групи діалогічних методів можна віднести *методи навчання, побудовані на основі полілогу*: дискусії, дебати, симпозіуми, «мозковий штурм», ділові ігри, драматизації. Вони сприяють розвитку аналітичного мислення студентів, культури усного мовлення, формують уміння педагогічно доцільної самопрезентації і відстоювання власної позиції, активізують особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів, забезпечують формування нових смислів і розвиток професійно важливих якостей, стимулюють подальший саморозвиток студентів [21; 40].

Педагогічні завдання отримують динамічне розгортання в спільних колективних формах пізнавальної діяльності суб'єктів освітнього процесу, при цьому включається механізм полілогу, завдяки якому всі суб'єкти взаємодії набувають досвіду спільного вирішення проблем. Формування не лише професійно-педагогічної, але й соціальної компетентності студентів здійснюється шляхом їх взаємодії в інтерактивних групах, що моделюють майбутнє професійне середовище [15, с.70].

Одним із найбільш ефективних полілогічних методів є навчальна *дискусія*, яка моделює живе спілкування в професійній діяльності і забезпечує вироблення професійної позиції майбутніх учителів у процесі групового обговорення проблемних питань педагогічної теорії і практики. У дискусійному спілкуванні студенти критично оцінюють теоретичні положення педагогіки, вчать використовувати їх як засіб регуляції майбутньої професійної діяльності, виробляють і коригують власні професійно-світоглядні позиції [15; 29]. Для дискусійного обговорення доцільно обирати педагогічні проблеми, які не мають однозначного вирішення і з приводу яких висловлюються різні, часто суперечливі, погляди.

Так, наприклад, під час вивчення принципів виховання студентам можна запропонувати порівняти два вислови щодо доцільності або недоцільності врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі виховання:

1. *«Своєрідність людей не варто цінувати занадто високо. Навпаки, думка, що наставник повинен старанно вивчати індивідуальність кожного учня, узгоджуватися з нею і розвивати її, є цілком порожньою і ні на чому не заснованою. Для цього він не має часу. Своєрідність дітей допустима в сімейному колі, але в школі починається життя за встановленим порядком, за єдиними для всіх правилами. Тут слід піклуватися про те, щоб*

діти відвикали від своєї оригінальності, щоб вони вміли і хотіли виконувати загальні правила і засвоювали результати загальної освіти» (Г. Гегель).

2. «Вимога індивідуалізації виховних прийомів становить загальну вимогу педагогіки і поширюється рішуче на будь-яку дитину. Звідси перед педагогом постають два завдання: по-перше, індивідуального вивчення всіх особливих властивостей кожного окремого вихованця, а по-друге, індивідуального пристосування всіх прийомів виховання і впливу соціального середовища на кожного з них. Стригти всіх під одну гребінку – найбільша помилка педагогіки, і основна її передумова неодмінно вимагає індивідуалізації: свідомого і точного визначення індивідуальних завдань виховання для кожного учня» (Л. Віготський).

Студентам пропонується критично проаналізувати обидві позиції і висловити власний погляд на проблему врахування індивідуальних особливостей дітей у вихованні.

Дискусія організовується як процес діалогічного спілкування учасників, під час якого відбувається формування досвіду участі в груповому обговоренні та вирішенні педагогічних проблем, розвивається теоретико-практичне мислення майбутніх фахівців. Такий метод сприяє особистісно-професійному самовизначенню студентів, оскільки передбачає рівність суб'єктів, вільну демонстрацію ними власних поглядів і ставлення до обговорюваної проблеми [29; 40]. Проте вільна дискусія вимагає високої культури міжособистісного спілкування учасників, чітких дій організатора, створення емоційно комфортної атмосфери в аудиторії.

Форми проведення дискусії можуть бути різними (вільна дискусія, ток-шоу, дебати, симпозіум, «мозковий штурм») залежно від конкретної аудиторії, її інтересів, потреб, професійної зрілості, а також завдань, які ставить перед собою викладач. Це може бути, зокрема, покрокова дискусія або метод «лабіринту», прогресивна дискусія, дискусія-змагання, «методика клініки», «методика естафети» та ін. [40].

До полілогічних методів навчання належать також *рольові і творчі ігри*, спрямовані на формування у студентів умінь приймати і ефективно виконувати різні соціальні ролі (вчителя, керівника предметного гуртка, класного керівника, директора школи, завуча і ін.), навчання продуктивної співпраці, участі у виробленні колективних позицій. Ігри дають змогу моделювати реальну діяльність майбутніх учителів у спеціально створених педагогічних ситуаціях. Особливою мірою це стосується *ділової гри*, яка імітує предметний і соціальний зміст професійної діяльності, завдяки чому сприяє формуванню комунікативно-діяльничого аспекту професійної позиції майбутніх учителів. Студенти набувають умінь конструктивної соціальної взаємодії, компетентної поведінки, засвоюють професійно-ціннісні установки. Професійно орієнтована гра дозволяє бачити професійну ситуацію як ціле,

наочно представляє складові педагогічної діяльності і умови її функціонування, забезпечує психологічно комфортне особистісне включення студентів у процес навчання [47]. В ігровому процесі діалогічна структура рольового спілкування розширює спектр мотивів навчальної діяльності студентів (зовнішніх і внутрішніх, соціальних і професійних, результативних і процесуальних, досягнення і самоствердження), формує їх готовність до роботи в команді та спільного пошуку рішень. Завдяки цьому групова ігрова взаємодія виступає ефективним засобом засвоєння нових, емоційно насичених знань, що мають цінність як колективний продукт творчих зусиль кожного учасника гри [15, с.138].

Для організації професійно орієнтованих ігор доцільно використовувати конкретні педагогічні ситуації, що містять протиріччя, надлишкові або неправильні дані, взаємовиключні альтернативи, вимагають знайти відсутню інформацію тощо. Прикладами можуть слугувати такі ігри, як «Батьківські збори» (студенти виступають у ролі вчителів, батьків, дітей, адміністрації школи, обговорюючи задану тематику зборів), «Придумай питання» (студенти вчаться ставити грамотні, логічні питання відповідно до ключового слова, запропонованого викладачем), «Аргументи» (студенти в парах дискутують на запропоновану педагогічну тему або стосовно способу вирішення певної педагогічної ситуації, відстоюючи свою позицію і розвиваючи вміння слухати і переконувати).

Завдяки проблемності педагогічного змісту, емоційному та інтелектуальному розкріпаченню студентів гра як полілогічний метод моделювання професійної діяльності виступає ефективним засобом вияву і одночасно формування професійної позиції майбутніх учителів. Професійно орієнтовані ігри стимулюють пізнавально-оцінне сприйняття студентами педагогічних знань; заповнюють пропуски в наявній інформації за рахунок комплексного «бачення» мікропроблем, що виникають у процесі гри; розширюють діапазон професійного мислення студента (він бачить причини можливих невдач у педагогічній діяльності, розуміє, які наслідки вони спричиняють, накопичує досвід професійно-рольової поведінки); розвивають педагогічну уяву, здатність передбачати можливий розвиток ситуацій у динаміці гри; формують здатність до соціально-психологічного орієнтування в ситуаціях педагогічної діяльності, прогнозування можливих реакцій суб'єктів гри [15, с.140-141].

Методи навчання, засновані на різних видах діалогу, активізують індивідуальне осмислення і колективне обговорення студентами педагогічних проблем, що стимулює їх особистісно-професійне самовизначення та формування професійної ідентичності. Розвивальні можливості різних діалогічних методів навчання та відповідні особливості взаємодії суб'єктів навчального діалогу представлено у таблиці 1.

Розвивальні можливості діалогічних методів навчання

Види навчального діалогу	Методи навчання	Особливості діяльності студента як суб'єкта діалогу
Внутрішній діалог суб'єкта	Проблемна діалогічно орієнтована лекція, лекція-конференція, твір-міркування (есе), відповідь авторові, письмове дослідження наукового або художнього тексту.	Аналіз наукового і художнього педагогічного тексту як семіотичної і смислової системи; емоційне переживання тексту і особистісна оцінка пропонуваного автором цінностей і смислів, осмислення професійно значущої інформації; аналіз суперечностей педагогічної реальності і способів їх вирішення; співвіднесення педагогічної інформації з особистим досвідом і оцінювання її значення для майбутньої професійної діяльності.
Діалог – спілкування двох суб'єктів	Евристична бесіда, бінарна лекція, парна робота студентів.	Формування досвіду міжособистісного спілкування, освоєння зразків професійно-педагогічного спілкування і спільного пошуку способів вирішення педагогічних проблем; оволодіння культурою діалогу, формування умінь діалогічного спілкування і спільного пізнавального пошуку; співставлення різних поглядів, вибір власної позиції.
Полілог – спілкування багатьох суб'єктів	Дискусії, дебати, симпозиуми, рольові ігри, ділові ігри, «мозковий штурм».	Пізнавально-оцінне сприйняття професійної інформації; особистісно-професійне самовизначення щодо завдань, пріоритетів і способів педагогічної діяльності; формування умінь презентувати свою позицію; формування досвіду особистісного включення в аналіз квазіпрофесійних ситуацій, спільної участі в обговоренні і вирішенні педагогічних проблем; розвиток готовності працювати в команді, здатності приймати і виконувати професійно-ділові ролі.

Методи навчання, які використовуються у педагогічних закладах вищої освіти, можна представити у вигляді своєрідного континууму, на одному полюсі якого монолог (традиційна інформаційна лекція), в середині – різні варіанти взаємодії викладача і студентів (диспут, дискусія, ділова гра тощо), а на протилежному полюсі – діалог (полілог), що розгортається на рівні професійних смислів. Вибір того чи іншого методу навчання залежить від особливостей навчального матеріалу, здатності студентів до конструктивного діалогу та готовності викладача до творчої діалогічної навчальної взаємодії.

Варто зазначити, що сутність діалогічного навчання полягає не в абсолютизації діалогу як форми комунікації, а в тому, щоб з урахуванням конкретних обставин забезпечувати оптимальне поєднання монологу і різних видів діалогу для організації ефективної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу [33, с.13]. Монологічний спосіб викладу знань на перших етапах освоєння змісту навчального предмета не лише можливий, але й бажаний, оскільки саме монолог дає змогу за обмежений час передати відносно значний обсяг інформації, яка не вимагає доказів: систему основних визначень, понять і фактів.

Важливе практичне значення має форма організації діалогічного навчання, яка б забезпечувала суб'єктну позицію студентів під час групової навчальної взаємодії. Для того, щоб студент став суб'єктом у процесі групової навчальної діяльності, необхідно, щоб вона надавала широкі можливості для його самовираження й творчості. Зміст, побудований у логіці навчального діалогу, і методи, які його передбачають, створюють умови для зміни видів активності всіх суб'єктів, їх ролей і позицій, що дає змогу кожному досягти успіху в навчальній діяльності [36, с.28].

Під час занять з педагогічних дисциплін можуть використовуватися різні форми організації навчальної діяльності студентів: фронтальна, індивідуальна, парна, групова. Їх поєднання на кожному занятті залежить від застосування діалогічних методів навчання: діалогічної лекції, навчальної дискусії, практикуму, ділової гри тощо. Під час використання методів, заснованих на внутрішньому діалозі, студенти працюють здебільшого індивідуально, здійснюючи самоконтроль за допомогою заданих викладачем еталонів і критеріїв. Значуще місце в системі діалогічного навчання відводиться також самостійній роботі студентів, яка повинна бути забезпечена комплексом відповідних дидактичних засобів і методичних матеріалів.

За традиційної організації навчання студент працює переважно індивідуально: він вчиться для себе і є одноосібним власником отриманих знань і умінь. Змінити ситуацію може застосування парної (діалогічної) форми навчальної діяльності студентів під час практичних занять. Взаємодія двох суб'єктів є мінімальною, але повноцінною одиницею діалогічного спілкування, яка легко

піддається контролю. Парну роботу студентів під час практичних занять доцільно поєднувати з індивідуальною і колективною (груповою). Студенти в діадах упродовж невеликого проміжку часу виконують контрольні завдання, які свідчать про рівень їх готовності до практичної діяльності і полілогічного спілкування. Пари працюють в режимі взаємодопомоги, взаємного контролю і самоконтролю.

Під час лекційних занять використовується переважно фронтальна форма навчальної діяльності, яка ускладнює індивідуалізацію навчання. Крім того, традиційна організація навчання, як правило, стимулює індивідуалізм студентів і не передбачає їх активного спілкування між собою. Внаслідок цього ускладнюється особистісне включення студентів у навчальну діяльність, сковється їх пізнавальна ініціатива, створюється психологічна дистанція між суб'єктами навчання (викладачем і студентами, між студентами), недостатньо розвиваються комунікативні уміння студентів. Подолати ці недоліки може організація навчального процесу на діалогічній основі, що передбачає активну комунікативну взаємодію суб'єктів навчання. Орієнтація на діалог надає навчальній взаємодії викладача і студентів вигляду професійного співтовариства, що займається активною пізнавально-пошуковою роботою. Така робота, побудована на проблемному педагогічному змісті, моделює у навчальному процесі контекст соціальних стосунків майбутньої професійної діяльності студентів. Кожен студент, беручи участь у колективній пізнавальній діяльності і перебуваючи в полілогічній позиції по відношенню до інших студентів і викладача, засвоює норми і стандарти майбутньої професійної діяльності. Прийняття цих норм як своїх, їх осмислення та інтеріоризація забезпечує умови для становлення власної професійної позиції майбутніх учителів.

Невід'ємним компонентом педагогічного процесу є оцінювання його результатів. За використання методів навчання, заснованих на діалозі, воно набуває особливого характеру. Насамперед варто зазначити, що при належній методичній організації діалогічного навчання контроль не вимагає постійної уваги викладача, оскільки зовнішнє оцінювання трансформується в самооцінку студента. Аналіз заняття викладачем, рефлексія учасників з приводу проведеної дискусії на завершальному етапі обговорення є необхідними елементами сценарію і несуть суттєве смислове і навчальне значення [15, с. 156].

Активізації особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів може сприяти здійснення підсумкового контролю в двох формах (на вибір студентів): захист професійного проекту або атестація на основі залікових одиниць, отриманих під час занять, і експертної оцінки портфоліо. Важливо, щоб контрольні завдання мали комплексний характер, передбачали обговорення та захист результатів їх виконання (професійний діалог), давали змогу оцінити вміння студентів працювати з педагогічними текстами, їх

проектні здібності, здатність планувати свою роботу і оцінювати її підсумки, комунікативні та творчі можливості. Таке завдання може полягати, наприклад, в тому, щоб у запропонованому творі виділити педагогічну проблему, описати варіанти її розв'язання, скласти план обговорення, провести дискусію, підготувати педагогічну вікторину тощо.

Особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів може стимулювати така форма контролю, як портфоліо – збірка напрацьованих студента як майбутнього педагога (бібліографія опрацьованої літератури з коментарями студента; написані публікації, статті, тези, есе; сертифікати участі у наукових конференціях і конкурсах; інноваційні проекти, реферати, методичний щоденник; матеріали педагогічної практики, розроблені плани-конспекти уроків; результати тестування професійно важливих якостей; план професійного саморозвитку тощо).

Отже, діалог студента з іншими суб'єктами освітнього простору – викладачем, товаришами, авторами навчальних і художніх текстів, ученими-теоретиками і практиками і ін. – має місце практично в кожному методі навчання. Вступивши в діалог з автором педагогічного знання (у посібнику, педагогічному творі, есе), з викладачем, однокурсниками (у дискусії, дебатах, бесідах), студенти постають перед необхідністю висловити свою позицію, повідомити Іншому про себе як про суб'єкта професійної діяльності, розкрити свої професійні пріоритети і ціннісні орієнтації. При цьому вони отримують уявлення про ставлення до педагогічних проблем інших суб'єктів взаємодії, займаючи по черзі активну позицію, прислухаються до різних точок зору на педагогічні проблеми, формуючи власну позицію.

Навчальний діалог як ключовий елемент особистісно орієнтованого навчання, в якому органічно поєднуються самостійна смислопошукова діяльність студентів із засвоєнням нормативних професійних знань, побудований на принципах проблемності і персоналізованості, активізує особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів, сприяє розвитку їх суб'єктності, формуванню професійно-ціннісних орієнтацій і професійної позиції.

Література

1. Абрамкина О.Г. Учебный диалог как средство формирования коммуникативной культуры обучающихся: Дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.Г. Абрамкина. – Орел, 2003. – 243с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 363 с.
3. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы / Г.А. Балл. – К.: Изд-во «Основа», 2006. – 408 с.
4. Батракова С.Н. Педагогическое общение как диалог в культуре / С.Н. Батракова // Педагогика. – 2002. – №4. – С.27-33.

5. Бахтин М.М. Проблемы творчества поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – Киев: Next, 1994. – 508 с.
6. Белова С.В. Диалог – основа профессии педагога: Учеб.-метод. пособие / С.В. Белова. – М.: Академия, 2002. – 146 с.
7. Белова С.В. Функции учебного диалога в усвоении старшеклассниками целостно-смыслового содержания гуманитарных предметов: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.В. Белова. – Волгоград, 1995. – 18 с.
8. Бодалев А.А. Личность и общение: Избр. психол. труды / А.А. Бодалев. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 324с.
9. Борытко Н.М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве вуза: Монография / Н.М. Борытко, О.А. Мацкайлова. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. – 131с.
10. Братченко С.Л. Диалог / С.Л. Братченко, Д.А. Леонтьев // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2007. – № 2 (11). – С. 23-28.
11. Брудный А.А. Психологическая герменевтика / А.А. Брудный. – М.: Лабиринт, 1998. – 332с.
12. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1991. – №6. -С.3-11.
13. Бубер М. Проблема человека // М. Бубер. Два образа веры: пер. с нем. –М.: Республика, 1995. – С. 157-232.
14. Бурман Л. В. Педагогічні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних педагогічних закладів : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Бурман Людмила Володимирівна ; Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Т., 2008. – 21 с.
15. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий.– М.: Высш. шк., 1991.– 204 с.
16. Галузяк В. М. Діалектичне мислення як критерій особистісно-професійної зрілості педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 52. – Вінниця, 2017. – С. 48-56.
17. Галузяк В. М. Образовательная среда как фактор личностного развития будущих учителей / В.М. Галузяк // Человек и общество: на рубеже тысячелетий: материалы международной научной конференции / под общей ред. проф. О.И. Кирикова. – Выпуск 56. – Москва: Наука: информ; Воронеж: ВГПУ, 2013. – С. 28-41.
18. Галузяк В. М. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
19. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 40-80.

20. Галузьяк В. М. Характеристики зрілого педагогічного мислення / В. М. Галузьяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 51. – Вінниця, 2017. – С. 43-50.
21. Джонсон Д. Методы обучения: Обучение в сотрудничестве / Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек. – СПб.: Экономическая школа, 2001. – 256 с.
22. Добрович А.Б. Общение: наука и искусство / А. Добрович. – М.: Знание, 1980. – 159 с.
23. Ермолаева Е. Проблема развития способностей к диалогу с метафорическим собеседником / Е. Ермолаева // Problems of Education in the 21-st Century. Siauliai: SMC «Scientia Educologica». – 2011. – V.33. – P. 133-142.
24. Зазуліна Л. В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів : Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Зазуліна Людмила Василівна. – К., 2000. – 19 с.
25. Зверева Н.М. Дидактика для учителя: Учеб. пособие / Н.М. Зверева, Т.Е. Маскаева. – Н.Новгород: Нижегород. гуманит. центр, 1996. – 131с.
26. Каминская М.В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя / М.В. Каминская. – М.: Смысл, 2003. – 284 с.
27. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
28. Каплінський В. В. Загальнопедагогічна компетентність учителя: особливості, складники, шляхи формування: монографія / В. В. Каплінський. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 154 с.
29. Кларин М.В. Обучение на основе целостного личностного опыта / М.В. Кларин // Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей: Тезисы докл. Между-нар. науч.-практ. конф. 19-22 апреля 1993г.: В 2 ч. – М.: ИТПИМИО, 1993. – Ч.1. – 145с.
30. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 288 с.
31. Кучинский Г.М. Диалог и мышление / Г.М.Кучинский. – Минск: Изд-во БГУ, 1983. – 190 с.
32. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
33. Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения / А.А. Лобанов. – М.: Академия, 2002. – 192 с.
34. Максименко І. Г. Діалогове навчання як умова гуманізації педагогічної діяльності / І. Г. Максименко // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2012. – Вип. 35. – С. 230-236.
35. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
36. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания / А.В. Мудрик. – М.: Пед. общ. России, 2001. – 320 с.

37. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации / Под ред. А. А. Бодалева. — М.: АПН СССР, 1987. — 164 с.
38. Петровская Л.А. Воспитание как общение-диалог / Л.А. Петровская, А.С.Спиваковская // Вопросы психологии.— 1983.— № 2.— С. 85-89.
39. Психологические проблемы развития инициативы и творчества учителя (Круглый стол) // Вопросы психологии.— 1987.— №5.— С. 95-112.
40. Селевко Г.К. Дискуссия как эффективный метод познания / Г.К. Селевко // Школьные технологии. — 2004. — №5. — С.106-114.
41. Семенов И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. — 1983. — №2. — С. 35-42.
42. Семиченко В. А. Психология общения / В. А. Семиченко. — Киев : Центр «Магистр — 5», 1997. — 152 с.
43. Сенько Ю.В. Обучение и жизненный познавательный опыт учащихся / Ю.В. Сенько, В.З. Тамарин. — М.: Знание, 1989. — 79 с.
44. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. — М.: Логос, 1999. — 272с.
45. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. — М.: Магистр, 1997. — 221с.
46. Топольская Т. А. О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике. Часть 1 / Т. А. Топольская // Консультативная психология и психотерапия. — 2011. — № 4. — С. 69-90.
47. Трайнев В.А. Деловые игры в учебном процессе: Методология разработки и практика проведения / В.А. Трайнев. — М.: Дашков и К, 2002. — 359 с.
48. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога : монографія / В.А. Фрицюк.— Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016.- 368 с.
49. Хараш А.У. Восприятие человека как воздействие на его поведение (к разработке интересубъективного подхода в исследованиях познания людьми друг друга) / А.У. Хараш // Психология межличностного познания. — М.: Педагогика, 1981. — С. 25-42.
50. Холковська І.Л. Партнерство як інноваційна форма діалогічної взаємодії викладача і студентів — майбутніх менеджерів / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 55.— Вінниця, 2018. — С. 134-141.
51. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. — СПб.: Питер, 2001. — 536 с.
52. Человек в мире диалога: Тезисы докладов и сообщений Всесоюзной конференции. — Л.: АН СССР, 1990. — 317 с.
53. Шадриков В.Д. О реальной добродетельной педагогике / В.Д. Шадриков // Советская педагогика. — 1991. — №7. — С.43-48.
54. Matusov E. Journey into Dialogic Pedagogy / E.Matusov. — New York: Nova Science Publishers, 2009. — 495 p.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

О. В. Волошина

Запорукою успішної розбудови української держави, подолання загальної кризи в суспільстві є духовне відродження народу. Майбутнє української нації залежить від змісту моральних цінностей, які закладаються в серця молодих людей, і від того, якою мірою духовність стане основою їхнього життя.

У Законах України «Про вищу освіту», «Про освіту», в Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), у Концепції національного виховання, в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, у Програмі «Вчитель» акцентується увага на тому, що основною силою модернізації системи освіти є педагог, високий рівень освіти та фахової підготовки якого передбачає сформованість моральних цінностей [1, с. 68]. У Новій українській школі виховання не буде винесено в окремі «заняття з моралі».

Формування характеру можливе лише через наскрізний досвід. Усе життя Нової школи буде організовано за моделлю поваги прав людини, демократії, підтримки добрих ідей. У формуванні виховного середовища братиме участь весь колектив школи. У закладі буде створюватися атмосфера довіри, дружельності й доброзичливості, взаємодопомоги і взаємної підтримки при виникненні труднощів у навчанні та повсякденному житті. Ключовим виховним елементом стане приклад учителя, який покликаний захопити дитину.

Проблема формування загальнолюдських моральних цінностей особистості є ключовою для всіх наук про людину: філософії, історії, соціології, права, культурології, психології, педагогіки. Педагоги (І. Бех, Є.Бондаревська, А.Глущенко, М.Євтух, Є.Зеленов, С.Золотухіна, О.Сухомлинська, Г.Шевченко) зазначають, що загальнолюдські моральні цінності є провідним механізмом впливу на особистість та її поведінку, вказують на шляхи реалізації духовно-морального потенціалу.

У контексті актуальності зазначеної проблеми розглянемо методику формування етичної культури майбутнього вчителя в освітньому процесі вищого навчального закладу.

Методика формування етичної культури майбутнього вчителя в освітньому процесі вищого навчального закладу розглядається нами як змістовно-операційна діяльність із забезпечення процесу формування етичної культури майбутнього вчителя в освітньому процесі ЗВО, яка включає спеціальний відбір форм, методів, способів і прийомів, необхідних для досягнення майбутніми вчителями креативного рівня етичної культури.

В основу методики формування етичної культури майбутнього вчителя в освітньому процесі вищого навчального закладу був покладений комплекс педагогічних дисциплін, який включав «Педагогіку», «Методику виховної роботи», «Історію педагогіки», «Основи педагогічної майстерності», «Методику викладання української літератури», заняття з пропедевтичної практики.

Апробація розробленої методики відбувалася в рамках дослідно-експериментальної роботи, в якій взяли участь 3 викладача кафедри педагогіки і професійної освіти і 39 студентів факультету філології і журналістики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Формування інформаційного компонента здійснювалося через розширення і поглиблення знань в галузі етики і культури, етичної культури, культури поведінки і етикету. Для цього були використані, в першу чергу, традиційні форми навчальних занять в рамках дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Методика виховної роботи»:

- лекції («Учитель як організатор педагогічного процесу», «Педагогічна майстерність у професійній діяльності учителя», «Самовиховання як фактор формування педагогічної майстерності вчителя»), мета яких – повідомити нові знання, акцентувати увагу на головних аспектах, познайомити з методичними рекомендаціями щодо самостійного вивчення матеріалу, а також формувати інтерес до змісту навчального предмета і до майбутньої професії;

- практичні заняття («Майстерність учителя в організації діалогічного спілкування. Мовленнєва майстерність учителя», «Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності») поєднували виступи викладача і студентів, розгляд і аналіз різних, іноді дискусійних, положень, обговорення думок студентів, що сприяло більш поглибленому вивченню теорії та набуттю навичок використання її на практиці;

- лабораторні заняття («Педагогічна техніка у структурі педагогічного спілкування вчителя», «Професійне самовиховання. Програма самовиховання майбутнього вчителя») носили прикладний характер.

Необхідно підкреслити, що для досягнення нашої мети набуває особливої значущості лекційні заняття, які орієнтовані на діалог, навчально-педагогічну взаємодію і співпрацю учасників освітнього процесу. Крім традиційних форм, активно використовувалися і нетрадиційні, наприклад, лекція-бесіда; яка передбачала попередні запитання викладача: «Що вплинуло на Ваш вибір професії вчителя?», «Якого вчителя, на Вашу думку, можна назвати професіоналом?», «Яке місце в рейтингу «Найбільш значущих для суспільства» займає професія вчителя?», «Які існують протипоказання щодо вибору цієї професії?». При цьому увага акцентувалася на наявність етичної культури як важливої складової педагогічної професії тощо.

Під час практичних занять працювали над розвитком комунікативних якостей майбутніх учителів, а також над вдосконаленням комунікативних умінь і мовних навичок українською мовою.

На заняттях з методики навчання української мови підбирали дидактичний матеріал етичного змісту різних функціональних стилів.

На практичних заняттях застосовувалися такі вправи, як «Інформаційний лабіринт», під час якого студенти давали визначення різним педагогічним термінам. Так, Ганна Б. вважає етичну культуру вчителя дотриманням правил етикету; Марина Н. вважає, що етична культура включає в себе охайний зовнішній вигляд вчителя і правильність його вимови; для Наташі К. етична культура – моральні принципи, якими послуговується вчитель у професійній діяльності і поза нею.

Під час групової дискусії студенти самостійно підготували повідомлення на тему «Етичний кодекс учителя». Кожна з чотирьох груп представляла і «захищала» свою думку в рамках заявленої тематики. Після закінчення презентації студенти відповіли на запитання «суперників» і викладача; потім підвели підсумки і сформувавши загальні положення «Етичного кодексу вчителя», головними з яких стали наступні:

- робота вчителя ґрунтується на любові до дітей; на принципах гуманізму й професійної відповідальності;
- діяльність вчителя не повинна наносити моральну або фізичну шкоду дитині;
- головний принцип діяльності вчителя: безумовне позитивне ставлення до дитини;
- учитель повинен бути обережним і обачним у виборі і застосуванні методів навчання і виховання, діагностичних і корекційних методів, а також у власних висновках і рекомендаціях щодо навчання й виховання дітей;
- педагог повинен протидіяти будь-яким політичним, ідеологічним, соціальним, економічним, релігійним та іншим впливам, які можуть привести до порушення прав дитини;
- учитель повинен активно співпрацювати з психологами, лікарями, батьками для розвитку особистості та збереження психічного, психологічного й фізичного здоров'я дітей.

Під час роботи над «Етичним кодексом вчителя» більшість студентів відзначила, що ці положення стосуються діяльності будь-якої людини, яка займається педагогічною діяльністю. З ініціативи однієї з груп, що приймала участь в дискусії, був створений проект «Клятви вчителя».

Безсумнівно, така робота, творчо виконана студентами, носить рефлексивний характер; сприяє формуванню ціннісного компоненту етичної культури.

Наведемо приклад рефлексивного висновку однієї з груп.

Професія вчителя – дуже важка і відповідальна. Адже в його руках майбутнє нашої держави. Як це благородно – давати іншим знання, бути порадиником і взірцем. Звичайно, далеко не кожний може стати справжнім учителем. Для цього потрібно багато працювати, займатися самоосвітою, щоб уроки стали цікавими і корисними.

Найголовнішим для педагога є знання етичної культури. Етика визначається як наука про моральність. Найважливішою вимогою педагогічної етики є любов до дітей. Але це означає не тільки виявляти почуття, а й уміння педагога прийняти вихованця таким, який він є, співпереживати йому, допомагати у розвитку.

У педагога діти, насамперед, цінують доброту, чуйність, розуміння. Любов до дітей повинна бути на рівні моральних відносин. Якщо ж педагог не любить дітей, то він не зможе викликати любов і довіру в підростаючого покоління.

Педагог має особливу увагу приділяти своїй поведінці. Адже вона є зразком для наслідування. Треба організувати процес виховання так, щоб потім він перетворився на процес саморозвитку і самовиховання, який, стане невід'ємною частинкою постійного самовдосконалення.

На нашу думку, для нашого дослідження цінним є інтеграція гуманітарних дисциплін, яка сприяє створенню цілісного уявлення про досліджуване явище.

Так, студенти-філологи на парах з «Основ педагогічної майстерності» при розгляді питання «Складові педагогічної майстерності вчителя» гуманістичну спрямованість професії розглядали на прикладі творів художньої української літератури, де наведено приклад професійної діяльності педагогів.

Майбутні вчителі активно ділилися власними враженнями.

В українській літературі існує чимало прикладів порушення етичного кодексу учителя. У шкільних оповіданнях Івана Франка та Бориса Грінченка яскраво змальовано образи вчителів схоластичної школи, жорстоких тиранів і людиноненависників. Так, у оповіданні І. Франка «Олівець» ми бачимо образ сільського учителя, який «запам'ятається» дітям надовго: він застосовує до них фізичну силу, щоб встановити дисципліну у класі. Жорстоке поводження з дітьми, грубість, крик на уроці – таку атмосферу життя в українській сільській школі ХІХ століття описав у шкільних оповіданнях І. Франко.

Б. Грінченко в оповіданні «Дзвоник» подає образ директорки школи, поведінка якої є порушенням етичного кодексу вчителя. Навчаючись у приватній українській школі, сироті Наталці важко звикнути до дзвоника, який лунає кожні 30 хвилин: він встановлює жорстоку дисципліну учнів, коли кожні півгодини треба кудись йти: чи в столову, чи на прогулянку, чи на заняття, і не маєш права пропустити – за це жорстоко

карають. Скаржитись на це нікуди: директорка, владна жінка, яка звикла грубістю досягати всього, стає причиною самогубства вихованки Наталі, яку цькують на очах вчителів і які байдуже на це реагують (бо вона сирота, інші діти – із заможних сімей).

У творі «Украла» Грінченко подає образ молодого вчителя, який допомагає дівчинці Олександрі впоратися із цькуваннями однолітків. Укравши краєць хлібчика у подруги, Саша стає об'єктом насмішок і гонім колишніх подруг, проте заглибитись у внутрішній світ дитини вдається лише вчителеві, який дізнається, що мати дівчинки нещодавно померла від голоду, тато п'є, а сама вона нічого другого день не їла! Виховуючи в учнів любов до ближнього, терпіння, співчуття, він досягає того, що, проїнятий співчуттям до нещасної дівчинки, інші починають ділитися із нею своїми харчами. Це велика майстерність Людини та Вчителя – зрозуміти та зарадити дитячому горю, розв'язати конфлікт у дитячому колективі, виховати хороших людей.

На мою думку, на цих прикладах я зуміла показати різні образи вчителів: від тих, які порушують педагогічний такт, до тих, які постійно удосконалюються та вміють вчасно вирішити конфлікт, допомогти дитині у складній ситуації, не покинувши її напризволяще. Такі Учителі виховують гідне покоління, є прикладом для наслідування.

На заняттях з педагогіки, які проводилися у формі лекцій, практичних і лабораторних занять, відбувалось формування інформаційного, ціннісного і діяльнісного компонентів етичної культури. Поруч з традиційними методами організації занять, активно використовувалися ділові ігри, метою яких стало розв'язання різних педагогічних завдань. Учасники гри виконували певні ролі: ведучий (викладач або студент), лідери (доповідачі, які представляли різні думки), фахівець (викладач кафедри педагогіки), асистенти (помічники лідерів), провокатори (студенти, які ставили провокаційні запитання, вказували на негативні факти або явища дискусійної проблеми), реєстратори (учасники гри, що записували хід дискусії) і експерти (студенти, які давали об'єктивну оцінку доповідям, обговоренням або рішенням) [3, с.12].

Використання на лабораторних та практичних заняттях методу аналізу ситуацій (метод кейсів) сприяло розвитку у студентів навичок аналізу і критичного мислення, вмінню висловлювати власну позицію й думку, сприяло формуванню навичок прийняття альтернативних рішень або поведінки у нестандартних ситуаціях. Крім того, майбутні учителі формували комунікативні навички вираження думок, слухання, аргументованого висловлювання, контраргументації, впевненості у собі і у власних силах, переконаності в тому, що в практичній ситуації вони зможуть професійно розв'язати проблему; студенти готові до самооцінки,

рефлексії, до самокорекції індивідуального стилю спілкування. Необхідно відзначити, що майбутні вчителі краще відвідують такі заняття і, як правило, проявляють активність, працюють, їм цікаво перебувати на таких парах.

За активної участі студентів пройшли заняття з використанням методу кейсів. На одному з них були представлені відеозаписи уроків з різних предметів і відбулося обговорення різних аспектів поведінки учасників.

Під час перегляду студенти розглядали різні, як позитивні, так і негативні прояви етичної культури вчителя. Так, в одному випадку, Максим М. звернув увагу на недоліки вимови вчителя (різкий голос, нелогічність розповіді), Дарина Г. – на зовнішній вигляд (охайність, смак в одязі, акуратна зачіска), Катерина А. зазначила манеру поведінки (надмірна жестикуляція, звернення до дітей на прізвища). В іншому випадку Діана Б. висловила зауваження щодо зовнішнього вигляду вчителя (наявність яскравих аксесуарів), але при цьому зауважила, що вона була привітна з дітьми, творчо підготувала урок, висловлювала схвалення щодо найменшого успіху учнів. Наталія Б. звернула увагу на те, з яким задоволенням діти спілкувалися з учителем, активно працювали на уроці, більшість з них успішно впоралася із завданням.

Учням було запропоновано проаналізувати дотримання етичного кодексу учителя в американських драмах «Імператорський клуб» і «Суспільство мертвих поетів». Студенти дійшли висновку, що чоловічі образи вчителів, подані у фільмах, є прикладом для наслідування для кожного молодого вчителя.

Наведемо приклади оцінки поведінки педагога майбутніми вчителями.

Щодо «Імператорського клубу», то маємо приклад людини-вчителя, який зумів знайти підхід до відсталого у навчанні і важковихованого підлітка на засадах справедливості, правди, працелюбності. Хлопець відповів же на хороше ставлення вчителя тільки брехнею. Учителю показував майстерні уроки зі всесвітньої історії, за допомогою яких учні поринали у добу Цезаря, Македонського, привчалися жити у спартанських умовах. Слабких учнів він стимулював до розвитку, створюючи на уроках ситуації успіху. Щорічно організований ним конкурс на кращого знавця світової історії допомагав учням розвиватися інтелектуально, він вчив їх ніколи не здаватися на шляху до перемоги. Важковиховуваний підліток, якому вчитель історії дає другий шанс, пропускаючи у фінал конкурсу (хоча результати підроблені самим вчителем), не оцінює гідний вчинок свого наставника: він просто обманює під час змагань, оскільки дуже хоч перемогти.

Фільм важко сприймається з психологічної точки зору. Вчитель історії, правдиво змальований у цьому фільмі, є яскравим прикладом дотримання етичного кодексу вчителя,

одного з найголовніших постулатів: «Немає важковиховуваних. До кожної дитини можна знайти підхід. Кожній слабкій дитині потрібно допомагати у навчанні. Потрібно вірити у сили свого вихованця».

Фільм «Суспільство мертвих поетів» демонструє нам учителя англійської літератури, який навчає дітей життю. Його уроки літератури ніколи не бувають нудними, бо теорія завжди поєднується із практикою, його демократичний стиль виховання та спілкування із вихованцями відчутний з перших хвилин і просто вражає. Найяскравіший епізод із фільму, що запам'ятала, це тоді, коли учитель говорить учням, щоб ті ніколи не пливли за течією, були нонконформістами. Він вчить їх бути особистостями, відкриває у кожному творчий потенціал. Задаючи додому написати невеликий вірш, виявляє креативний підхід кожного до завдання, підштовхує невпевнених, але талановитих у собі дітей до змін і розвитку таланту. На жаль, як і у попередньому випадку, спостерігаємо той факт, що трагічні фінали фільмів зумовлені тим, як неправильно батьки виховують дітей, і вчителі у школі безсилі із цих впоратися, хоча дуже намагаються.

У обох фільмах ми бачимо учителів спокійних, тактовних, вихованих, ввічливих, майстрів читати емоції по обличчю дитини, які люблять кожного вихованця. Вони вміють дати слушну пораду, підтримують учнів і безперечно, люблять свою справу – навчати дітей. Бути педагогом – їх покликання.

Для нас суттєво важливим був той факт, що при аналізі запропонованих фільмів студенти активно користувались педагогічною лексикою: визначили принципи виховання, методи, прийоми, форми виховання, визначали індивідуальний стиль викладача; причини девіантної поведінки учнів.

Під час пропедевтичної практики, на наш погляд, ми успішно використовували прийом «Дерево прийняття рішень».

Наприклад, була проаналізована педагогічна ситуація за фільму «Розіграш» (фрагмент про День народження).

У вчительки День народження. Її вітають школярі словами і пісню. Вони прикрасили клас і всі перебувають у піднесеному настрої. Один учень хоче особисто привітати вчительку і каже їй образливі слова, адже вважає, що вона нічого не досягла в житті, працюючи в школі, а її учні вже давно займають престижні посади. Діти почали захищати вчительку і казати хлопцю, щоб той замовчав.

Перед тим, як продовжити показ фільму, запропонували студентам обрати оптимальний варіант виходу з цієї ситуації. Кожний етап прийняття рішення необхідно було обґрунтувати; визначити ті принципи, якими мали послуговуватися у цій ситуації (табл. 1).

**Використання методу «дерево прийняття рішень»
(на прикладі фільму «Розіграш»)**

Правильні рішення	Неправильні рішення
Залишатись цілковито спокійною і сказати, що його думка важлива, але для неї бути педагогом-це дар і кожен день , коли навчаєш когось – навчаєшся сам. (Принципи: безумовне позитивне ставлення до особистості, опора на позитивне, врахування вікових та індивідуальних особливостей)	Накричати на дитину, не розібравшись у причині такої поведінки. (Порушення принципів: безумовно позитивного ставлення до особистості, опора на позитивне, врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини)
Зробити паузу і сказати тихим, спокійним голосом (з усмішкою): «Мої учні навчилися у мене як правильно обирати свій шлях , займатись тим, що любиш, тому й досягли таких висот. Я ж досягла цього, навчаючи кожен день, перш за все, себе, дивлячись на вас». (Принципи: безумовне позитивне ставлення, емоційність)	Вигнати з класу і «зайти з директором». (Порушення принципів: безумовно позитивне ставлення до особистості, опора на позитивне, врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини)
«Ти, наприклад, обрав свій правильний життєвий шлях. Він лише твій і я його поважаю, хтось його зовсім не сприймає, але ж ти не відмовишся від нього? Роби висновки». (Принципи: безумовно позитивне ставлення до особистості, опора на позитивне, врахування вікових та індивідуальних особливостей, емоційність)	Розплакатись (типова помилка деяких учителів). Цим ми покажемо свою слабкість і запевнимо, що учнівська поведінка вразила нас; і він правий.
Посміхнутись і сказати, що поговоримо про це після уроку особисто (можливо, він має особисту образу). (Принцип: безумовне позитивне ставлення до особистості)	Викликати батьків до школи. (Порушення принципів: безумовне позитивне ставлення до особистості, опора на позитивне, врахування вікових та індивідуальних особливостей)

Після такої роботи на рефлексивному етапі майбутні вчителі висловили думку, що для сучасного вчителя етичний кодекс обов'язково має бути. Дотримання педагогічного такту, застосування методів і прийомів виховного впливу, які діють у

будь-якій непередбачуваній педагогічній ситуації, – усе це необхідно для належної роботи вчителя у школі.

На заняттях з пропедевтичної практики запропонували студентами кейс, який був створений за оповіданням Ю. Яковлева «Багульник».

Для того, щоб розв'язати цей кейс, необхідне глибоке педагогічне мислення, знання теорії. Кейс складався як з відкритих запитань, так і з запитань, які потребували вибору відповіді. Важливим для оцінки досягнень студента було отримати його аргументовані відповіді, особливо цінним для нас були міркування щодо дотримання етичних норм педагога.

Наведемо приклад авторського кейсу. за оповіданням Ю. Яковлева «Багульник».

1. Чи можна назвати поведінку вчительки педагогічно тактовною, коли вона подалась услід за Костою, щоб прослідкувати, куди ж він поспішає щоразу після занять? Чи доречно вчителю так наполегливо цікавитись дозвіллям його учнів? Можливо, краще було б доручити шпигунство одному з однокласників Кости? Обґрунтуйте, наскільки правильним чи неправильним був би такий розвиток подій.

2. Чому Коста здобув славу «мовчуна» і чи можна вважати, що цьому сприяла непедагогічна поведінка вчителя? Чи знаєте ви педагогічні прийоми та методи навчання, які допоможуть розкритись навіть тихеньким та малоініціативним дітям? Назвіть їх і запропонуйте свій варіант включення Кости у життя класу та активізацію його під час уроку.

3. Який стиль спілкування має переважати у вчителя під час спілкування з Костою? Який з них буде найпродуктивнішим?

4. Чому класного керівника діти називають «Женечкою»? Як ви вважаєте, чи це допустимо? Даючи відповідь на це запитання, згадайте, чи присутня фамільярність у спілкуванні безпосередньо на уроці, між учителем та дітьми. Зробіть висновки.

5. Чи можна віднести Косту до важковиховуваних дітей? Обґрунтуйте.

6. Прокоментуйте реакцію вчителя на те, що Коста заснув у неї на уроці (останній епізод оповідання). Чи пояснили дітям, чому саме не варто будити хлопця? На ваш погляд, чи зрозуміли діти, чому можна хлопчику спати під час занять і чим обумовлені його особливі привілеї. Чи допустимо нехтувати шкільними правилами з позиції моральної сторони ситуації? Як би ви вчинили на місці вчителя? Чи могли учні неправильно зрозуміти ситуацію?

7. Як, на вашу думку, вплинув вчинок вчителя, який весь час забороняв спати на уроках та відволікатись, на учнів? Чи може це посягти сумніви у них щодо авторитетності вчителя та беззаперечності виконання правил шкільного життя?

8. Як могло позначитись на подальшому житті Кости поблажливе ставлення вчителя? Проаналізуйте наведені варіанти розвитку подій або запропонуйте свій:

А) Учні зрозуміють, що Коста – цікава й надзвичайно добра особистість, потоваришують з ним і, можливо, розділять з ним його захоплення, перейнявши частину роботи на себе, тим самим дадуть йому змогу більше часу присвятити навчанню (поясніть, як вчитель себе поводитиме, щоб реалізувався цей варіант).

Б) Учні не зрозуміють, чому вчитель виокремив Косту, почнуть насміхатись з нього як з улюбленця, не братимуть до гурту й ще більше віддалятимуть його від колективу (поясніть дії вчителя, спрямовані на уникнення такого розвитку подій).

В) Учні зрозуміють, що заборони вчителя не варті уваги, приклад Кости доведе їм, що непокора не буде покарана, інтерес до навчання буде втрачений, як і авторитет вчителя (поясніть дії вчителя, спрямовані на уникнення такого розвитку подій).

Г) Свій варіант.

До активних методів навчання можна віднести і метод балінтовської сесії, який заснований на принципі колективного обговорення. Ілюстрацією цього методу може послужити практичне заняття на тему «Моральне виховання».

Мета заняття: актуалізувати і закріпити знання з питань морального виховання; сформувати вміння аналізувати життєві факти й педагогічні явища на основі отриманих знань; використовувати різноманітні форми і методи морального виховання.

Балінтовська сесія проходила в декілька етапів. На першому етапі було обрано учасника, у якого виникла проблема, пов'язана з темою заняття, та якою він міг поділитися. Учасник коротко виклав суть власної проблеми в групі. На другому етапі члени групи по черзі поставили цьому студенту запитання та отримали на них повні відповіді. На цьому етапі роль викладача полягала в тому, щоб запобігти початку дискусії. На третьому етапі всі члени групи повідомили свої варіанти і шляхи вирішення поставленої проблеми, дали поради і рекомендації. В кінці викладач підвів підсумки.

Результат проведення заняття в такій формі: учасники балінтовської сесії набули навичок аналізувати інформацію; виокремлювати головне від другорядного, набули вміння слухати і взаємодіяти з іншими учасниками, моделювати особливо складні ситуації.

Ці приклади послужили матеріалом для аналізу, узагальнення та спільного рішення щодо необхідності дотримуватися в спілкуванні норм етикету, виконувати певні правила. Таким чином викладач досяг того, що повідомлена інформація набула особистісної значущості для студентів, стала підґрунтям для подальших дій.

На наш погляд, дискусійна форма взаємодії учасників освітнього процесу формує їх комунікативну та інтерактивну культуру, вчить поводитися цілеспрямовано, проте коректно, вміти наводити аргументи і контраргументи, також вміти відмовитися від власних помилкових суджень, толерантно ставитися до інших думок, що, безумовно, ефективно впливає на формування всіх складових етичної культури майбутнього вчителя.

До переваг методу «мозковий штурм» можна віднести те, що в процесі «мозкового штурму» важливо креативно мислити, причому генерування ідей відбувається в умовах чіткої процедури і комфортної творчої атмосфери. Крім того, активізується робота всіх учасників процесу; вони відчують себе рівноправними, залученими в процес генерування ідей і їх обговорення; виходять за рамки стандартного мислення, що дозволяє уникнути стереотипності та відібрати продуктивну ідею.

Застосування перерахованих вище методів змінило характер внутрішньогрупового спілкування: важливими були вже не поодинокі зв'язки (питання викладача – відповідь студента), а залучення значної частини студентів в обговорення поставлених запитань. У процесі роботи над творчим портфоліо здійснювалася взаємодія викладача і студентів, що носило характер консультацій, переговорів, обговорення робіт, інформації, відомостей. Презентація портфоліо в групі розглядалася в якості форми звітності в процесі вивчення дисциплін [2, с.110]. Особливо значущою є рефлексивна складова занять. Так, наприклад, в рамках проведення семінару на тему «Моральне виховання» студентам було запропоновано записати на окремих листочках ті цінності, які вони вважають найважливішими. Потім всіх ознайомили з записами, а студентам було запропоновано розташувати їх в порядку важливості для успішного здійснення професійної діяльності.

Для стимулювання мотиваційної та пізнавальної активності студентів, крім відповідних методів виховання, використовувався такий спосіб як самостійне складання завдань для перевірки знань товаришів. Ми дійшли висновку, що під час підготовки перевірюваних завдань студенти отримують можливість додатково тренуватися і повторювати навчальний матеріал, а також спробувати себе в ролі вчителя, виявляючи особистісні якості. Безсумнівно, такі форми організації навчальної діяльності сприяють розвитку творчої активності студентів і, як наслідок, мотивації до оволодіння знаннями, навичками і вміннями, необхідними для здійснення майбутньої професійної діяльності, а також розвитку таких особистісних якостей, як толерантність, емпатійність, тактовність і інших, етично значущих для професії вчителя якостей.

На лабораторному занятті на тему «Педагогічна техніка у структурі педагогічного спілкування вчителя» студенти отримали можливість продемонструвати свої знання та комунікативні вміння, отримані на заняттях з предмету «Культура мовлення».

На цих заняттях також проходила цілеспрямована робота щодо розширення знань майбутніх педагогів. Лекційні заняття спрямовані на те, щоб сформувати систему наукових знань, яка служила б основою для подальшого розвитку практичних умінь і навичок, одночасно була б мотивацією до самоосвіти та самовдосконалення майбутніх вчителів.

На наш погляд, цікавим було таке завдання. Переглянути відеоролик «Це так схоже на вчительку», в якому були запропоновані фрази, що порушують етичні норми цієї професії. Студентам потрібно було підібрати інші фрази, зберігаючи зміст висловлювання (табл. 2).

Таблиця 2

Антифрази вчителя та альтернативні варіанти

Неправильно	Правильно
– А голову ти вдома не забула?	– Будь ласка, будь уважніша(-ий).
– Вийди та зайди нормально!	– Будь ласка, зайди в клас так, як личить учневі(-иці) школи. – Будь ласка, наступного разу заходьте в клас, дотримуючись правил поведінки.
– А прізвище я за вас повинна писати?	– Шановні, обов'язково підпишіть ваші роботи. Безіменні роботи перевірятись не будуть! – Перевірте уважно ще раз, чи підписали ви свою роботу.
– Або вийдеш ти, або вийду я.	– Петренко, май повагу! – Будь ласка, заспокойся! Інакше, я вимушена буду записати тобі зауваження в щоденник.
– Розкажи всім, разом посміємось.	– Петренко, досить сміятись та ділитись анекдотами. Для цього є перерва. Нині урок, будь ласка, поведь себе відповідно.
– У кого два підручника? Дайте цим телепням.	– В кого два підручника? Поділіться з вашими однокласниками. – Петренко та Сидоренко, наступного разу подбайте про те, щоб хоч один підручник був на столі.
– А оцінку теж на двох буду ставити?	– Петренко та Сидоренко, я дам вам можливість переписати роботу ще раз, але наступного разу, якщо ви будете списувати одини в одного, я поділю оцінку навпіл. Будьте чесними!

– Я нічого не знаю, у вас був час вивчити.	– Нажаль, я не можу вам підказати. Це буде не справедливо по відношенню до інших. – Нажаль, зараз підказати вам не можу. Проте після уроку відповім на всі ваші запитання.
– Я вас раніше відпусти, а вас не дай Бог машина зіб'є, а мене посадять.	– Нажаль, я не можу вас відпустити раніше. Доки ви на уроці, я несу за вас відповідальність.
– Хто черговий? Витріть дошку.	– Хто черговий? Підготуйте дошку. – Хто черговий? Підготуйте дошку. Наступного разу, будь ласка, готуйте дошку завчасно.
– Не мені екзамени складати!	– Ретельно готуйтеся, адже вам потрібно буде складати тести.
– Ти вдома з батьками теж так говориш?	– Зміни, будь ласка, свій тон.
– Двійку поки що ставлю олівцем.	– Цього разу двійку ставлю олівцем. Готуй домашнє завдання ретельніше.
– Якщо ти такий розумний, сядь на моє місце і проведи урок.	– Петренко, заспокойся, ти заважаєш собі та іншим.
– Завтра перевірка міськвно, тому завтра всі приходимо до школи у шкільній формі.	– Діти, у нас у школі є шкільна форма, тому ви завжди повинні бути в ній.
– Ви найгірший клас за 10 років моєї роботи.	– Я від вас такого не очікувала! – Ви завжди були хорошим класом, що з вами сталося?
– Так, я не зрозуміла. Сіли! Дзвінок для вчителя.	– Діти, перепрошую, я заберу у вас 2 хвилини вашої перерви. – Шановні, ще, будь ласка, 2 хвилини, і я вас відпускаю.

Важливо підкреслити, що завершення курсу «Основи педагогічної майстерності» не означало завершення роботи студентів над засвоєнням знань, важливих для майбутньої професійної діяльності компетенцій. Спільний з викладачем аналіз досягнутого рівня і поставлені нові завдання стали для більшості студентів дієвим стимулом до самовдосконалення. Надалі спільне

обговорення цих питань проходило у формі індивідуальних консультацій з використанням портфоліо студентів.

Аудиторна робота під керівництвом викладача супроводжувалася індивідуальною самостійною роботою студентів, яка носила диференційований характер і передбачала формування інформаційного і діяльнісного компонентів етичної культури. Основними завданнями такої роботи були: розвиток умінь самостійно здобувати нові знання шляхом роботи з текстовими та мультимедійними джерелами інформації (аналіз, порівняння, узагальнення та систематизація відомостей з різних джерел, вибір і фіксація суттєвих моментів); удосконалення комунікативних умінь і мовних навичок відповідно до індивідуальних потреб.

У рамках позааудиторної роботи студенти факультету філології і журналістики взяли участь в конкурсі ерудитів «Хочу все знати!».

Зміст: 1 етап «Немає межі знань педагога» – відповіді на 20 питань з різних галузей знань на тест-листах.

2 етап «Ця мудра наука «Педагогіка» – відповіді на 20 питань з дисципліни «Педагогіка» на тест-листах.

3 етап – пропонується поставити правильний наголос в 20 педагогічних термінах.

У рамках позааудиторної роботи були проведені кураторські години на теми: «Культура поведінки у ЗВО», «Як стати успішним студентом?», «Особливості студентської субкультури».

Завершальним етапом формування етичної культури майбутнього педагога в освітньому процесі вищого навчального закладу стало проведення «Педагогічного марафону» та студентської наукової конференції, присвяченої 100-річчю з дня народження В.О. Сухомлинського .

«Педагогічний марафон» пройшов у п'ять етапів:

1) «Педагогічний кросворд», на якому учаснику пропонувалося заповнити кросворд, складений за матеріалами дисциплін «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Методика виховної роботи».

2) «Що означають ці імена?». Студент повинен визначити основні досягнення діяча в галузі педагогіки.

3) «Розповідь з помилками» – на цьому етапі учаснику потрібно було проаналізувати педагогічний текст і знайти помилки.

4) «Автора!!!», студенту необхідно назвати імена авторів відомих книг з педагогіки і психології.

5) «Детектив», на якому учасник повинен був співвіднести зазначені педагогічні явища з поняттями, датами, іменами.

Під час проведення студентської наукової конференції майбутні вчителі підготували виступи та статті щодо значення спадщини В.О. Сухомлинського в контексті становлення етичної культури майбутнього вчителя. Було зроблено висновок, що стратегічні положення педагогіки партнерства, яка є основою Нової української школи, ґрунтуються на ідеях В.О.Сухомлинського.

Останнім етапом нашої експериментальної роботи було проведення пропедевтичної практики. Студенти аналізували фрагменти уроків, рівень дотримання етичних норм учителем під час відвідування уроку в школі. Заключним завданням проведення пропедевтичної практики було написати есе на тему: «Уроки літератури – це уроки людинознавства...», «Сучасний вчитель. Який він?»

Наведемо думки майбутніх учителів:

Тетяна М. Уроки літератури – це уроки людинознавства... А й справді, чи замислюються школярі над тим, що саме література має безпосередній вплив на розвиток людяності в кожного з нас. Сьогодні література вийшла за рамки класовості, заідеологізованості. Український літературний процес, зокрема, предмет “Українська література”, який завжди подавався в контексті радянської літератури, нині функціонує, як незалежний та самостійний предмет.

Дякуючи цьому, ми можемо вивчати твори, які спонукують до роздумів над сенсом людського буття, психологією людини. Розмірковуючи над прочитаним, кожен з нас завжди намагається перенести події твори на реальне життя. Саме це дає змогу відкрити для себе нові грані життя. Шкода, що на сьогоднішній день, уроки літератури дуже часто залишаються недооціненими учнями. Адже, хіба не література дає можливість розвиватись духовно? Хіба не лірика, драма, епічні полотна дають змогу нашій думці полинити в інший вимір, сяйнути глибин людської душі? Все це так, ми як майбутні вчителі, носії “вічного, чистого, доброго” маємо допомогти збагнути всі ці речі дітям.

Аліна К. Література формувалась не одне століття, і саме на людинознавчий аспект завжди йшла опора. Будь-який твір української літератури містить гуманістичне спрямування. Твір завжди розглядається з позиції літературознавчого та людинознавчого напрямку. Аналізуючи епічні полотна, кожен читач проймається долею головних героїв, співпереживає їм, а значить і вчинки персонажів впливають на свідомість читача. Зокрема, твори класичної української літератури, широкі епічні полотна І. Франка, О. Кобилянської, І. Нечуя-Левицького, П. Мирного, П. Куліша, В. Стефаника, Ю. Яновського, О. Довженка, Г. Багряного дуже сильно впливають на підсвідомому рівні на духовний світ читача. Метаморфози відбуваються, коли осмислюєш глибину твору. Вони спричиняють переосмислення життєвих ідеалів та ідей людини.

Уроки української літератури – це уроки не лише людинознавства, але й життя!

Уривки з творів на тему: «Сучасний вчитель. Який він?»

Дарина Р. Сучасний учитель – який він? Це питання часто ставлять студенти, які навчаються у педагогічних вузах. Так,

нам важливо розуміти, якими ми маємо стати, адже знань теоретичної основи для викладання – замало. Як спілкуватися із колегами, як співпрацювати із дітьми та батьками, який мати вигляд та, врешті-решт, як бути морально-совісним та чесним? Все це не просто.

Дотримання норм моралі і професійної етики набуває у діяльності вчителя особливе значення, оскільки педагогічна діяльність має пряме відношення до майбутнього життя людини в суспільстві, її фізичного, психічного і духовного здоров'я. Ця відповідальність має бути щоденним правилом будь-якого вчителя, який прагне стати прикладом для своїх учнів. Ми несемо світло знань до дітей, а також ми повинні стати прикладом моральності, дисциплінованості та вірності своїм життєвим переконанням.

Вірність вимогам педагогічної моралі – справа честі і совісті вчителя, мірило його суспільної цінності і поваги, основа для самоповаги і самоствердження особистості.

Учитель при здійсненні своєї професійної діяльності має виховувати в учнів почуття патріотизму, любові до батьків, друзів, відповідальності за свої вчинки. Таким чином, учитель має не лише навчити дітей певному предмету, а й виховати гідну моральну, самовпевнену особистість.

Таїсія Н. Ми своїм прикладом маємо ілюструвати усі правила життєвої етики. Не менш важливим є наше спілкування із колегами, адже для учнів це є моделлю співпраці у колективі. Безперечно, наші вчинки нас видаватимуть: якщо ж ми будемо лягати на когось, або ж приходити на роботу у міні-спідницях та кофтинках із надто відкритим декольте – це не викличе поваги в учнів. Манера поведінки, педагогічний такт та вміння навчити суспільно-корисним справам школярів – ось важливі складники етичної гідності вчителя.

Інна К. З чого ж розпочати боротьбу зі страшною недугою людства під назвою «байдужість»? Звичайно, з себе. Можливо, комусь видасться, що мої погляди надто ідеалістичні, і я неначе Дон Кіхот, що б'ється з вітряками. Проте, я переконана, що саме ми, майбутні вчителі, повинні вести безперервну боротьбу за дитячі душі: сіяти в них добре, мудре та вічне. Адже нам у руки покладено відповідальність за наших майбутніх вихованців, за те, якими людьми вони виростуть. Ми маємо вчасно виявити щось погане, вберегти і застерегти, ніколи не бути байдужими до дитячих доль. Адже як писав великий гуманіст Антуан де Сент Екзюпері: «Ми відповідаємо за тих, кого приручили». Навіть одна врятована нами душа робить немарним наше існування на цій землі. А якщо не одна?

Отже, представлена методика послідовного формування етичної культури у майбутніх учителів в освітньому процесі ЗВО є впорядкованою сукупністю традиційних (лекції, практичні,

лабораторні заняття) та інноваційних (балінтовска сесія, «мозковий штурм», рольові ігри, кейс-стаді тощо) форм і методів роботи, які забезпечують поетапне просування студентів до їх найвищого креативного рівня. Така організація освітнього процесу відображає поступовий перехід від уміння діяти в різних ситуаціях на основі початкових уявлень про етику; найчастіше інтуїтивно, до готовності майбутніх учителів здійснювати самостійну діяльність, керуючись етичними принципами і нормами в професійно орієнтованих ситуаціях.

Презентації портфоліо, результати складання заліку, виконання курсових робіт, написані есе розглядалися в якості одного з показників діагностики при визначенні досягнутого майбутніми фахівцями рівня етичної культури.

Отже, формування у майбутніх учителів позитивної мотиваційної спрямованості на оволодіння педагогічною професією, її етичними аспектами, отримання студентами колективного та індивідуального досвіду рефлексивної діяльності дозволило досягти позитивних результатів.

Література

1. Волошина О.В. Роль моральних відносин між учителем і учнями в навчально-виховному процесі / О.В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 41. – Вінниця, 2014. – С.66-70.
2. Волошина О.В. Підготовка майбутніх учителів до виховної роботи в загальноосвітній школі // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузьяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан – ЛТД», 2014 – С. 105-126.
3. Волошина О.В. Використання технології проблемного навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу / О. В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 46. – Вінниця, 2016. – С. 9-13.

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ВИЩОЮ ОСВІТОЮ ЯК ОБ'ЄКТ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ

І. Г. Герасимова

У сучасних умовах набула загострення проблема працевлаштування молодих дипломованих фахівців, викликана невідповідністю рівня фахової підготовки частини випускників ВНЗ запитам ринку праці, що виявляється у суперечностях між вимогами до них роботодавців та очікуванням стосовно умов майбутньої роботи самих потенційних працівників. Як наслідок, замість здійснення трудової діяльності за здобутою спеціальністю, майже половина випускників ВНЗ щорічно знаходяться у пошуках бажаного робочого місця. Тобто, інтенсивний рух виробничих кадрів стає природним явищем [53].

Необхідність аналізу феномену «професійна мобільність» зумовлює увагу до поняття «мобільність», що генерує поняття «соціальна мобільність» і «трудова мобільність», які, переважно, використовуються в соціологічних та економічних науках.

Аналіз базових понять концепту «професійна мобільність» доцільно, на нашу думку, здійснювати за таким алгоритмом (рис.1.):

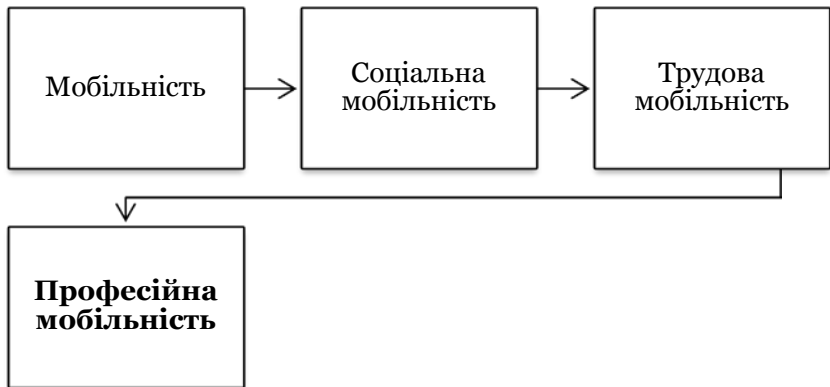


Рис.1. Алгоритм аналізу концепту «професійна мобільність» як базової категорії дослідження

У сучасному розумінні мобільність (від фр. mobile и лат. mobilis) – рухливість, здатність до швидкого пересування і дій [83]. Виділяються два підходи до тлумачення мобільності: перший пояснює її тільки з позиції зміни посади (кар’єрне зростання), професії (зовнішнє переміщення, рух, перехід індивіда чи індивідів); другий співвідноситься з характеристикою його особистості (внутрішньо притаманна властивість, риса).

Сьогодні мобільність розглядається як міждисциплінарне поняття, що найбільш точно характеризує сучасний етап розвитку людства й

суспільства. Науковці Ю. Калиновский [38], Н. Тілікіна [91], О. Шкаратан [93], І. Шпекторенко [95], тлумачать мобільність як: здатність, притаманну явищам, процесам, системам; необхідну умову функціонування ринку праці; відображення ставлення людей до «виклику часу»; суттєвий індикатор інноваційного розвитку; значимий вибір індивідами і групами соціального й економічного статусу, що має значення; категорію поведінки.

Тлумачення поняття «мобільність» пов'язане з науковою галуззю його застосування. Зокрема, в економічних науках мобільність розглядають з позиції відтворення трудового потенціалу, зміни професійного і кваліфікаційного статусу працівників, чинників економічних процесів. Поняття «мобільність» в економічній теорії застосовується до всіх ресурсів та означає їхню здатність до переміщення, можливість змінювати місце застосування праці, процес перенесення об'єкта в просторі [30]. Прикладом такого визначення є розуміння мобільності як міри здатності фактору виробництва – робочої сили до переміщення між різними сферами виробництва. Зосереджуючись на економічних аспектах мобільності робочих місць, міграційній здатності працівників, представники цієї наукової галузі чітко не розрізняють понять «трудова» і «професійна» мобільність [9].

Аналіз визначень поняття «мобільність», поданих у словниках [12] та працях науковців (К. Боярко [13], Л. Гримак [23], В. Дегтярев [25], Ю. Калиновський [38], С. Капліна [39], Н. Кожемякіна [46]) дає підстави для виокремлення таких її інтерпретацій.

1. *Мобільність як процес*: у контексті поняття «рух», який може розумітись буквально як фізичний рух стимулу, об'єкту, організму, чи метафорично, як рух через сфери, які можуть бути соціальними, професійними чи пізнавальними.

Підкреслимо, що з цього приводу в науковців немає однозначної точки зору. Наголошуючи на новизні використання поняття «мобільність» як характеристики глобального розвитку, в сучасній світовій і вітчизняній науці, Т. Перга [73] вказує на умовність його ототожнення з рухом, проте Н. Кожемякіна [46] акцентує рух у визначення мобільності, а Л. Гримак [23] вважає, що це рух з метою вирішення ситуації ускладнення.

Тлумачення поняття «мобільність» залежить від осмислення його представниками різних наукових галузей. На підставі праць В. Близнюк [10], Е. Зеєр [34], С. Капліної [39], Н. Коваліско [45], ми узагальнили їх визначення та розмістили у табл. 1.

Підсумовуючи викладене вище, варто відмітити, що мобільність розглядається:

- у контексті змін різного характеру – здатність до швидкої зміни стану, статусу чи місця в соціальному чи професійному середовищі, здатність (готовність) трудових ресурсів (працівників) до змін свого положення в системі зайнятості;

- у контексті пошуку форм діяльності – вміння знаходити потрібні форми діяльності вводить у визначення – міру розлогості професійного «поля» діяльності робітника й стійкості (узагальненості) способів здійснення технологічних операцій;
- як перехід з одних громадських груп до інших;
- як вияв реакції людини на різні зміни, що відбуваються у зовнішньому й внутрішньому середовищі;
- як здатність особистості організовувати процес зміни життєвого шляху.

Таблиця 1

Підходи до тлумачення поняття «мобільність»

Наукова галузь	Характеристика
Економічні науки	Зворотній бік стабільності. Забезпечує перерозподіл робочої сили за видами економічної діяльності, відповідно до потреб економічного розвитку; відображає напрям та інтенсивність структурних перетворень.
Соціологія	Перехід індивіда чи суспільної групи з однієї соціально-професійної групи до іншої, переміщення до більш низьких соціальних позицій.
Соціальна педагогіка	Важливий чинник соціалізації людини, постійна потреба в новій інформації, реакція на розмаїття стимуляторів, готовність до зміни місця роботи чи проживання, характеру дозвілля, належність до соціальної групи, смаків тощо.
Професійна педагогіка	Соціально-економічний вимір - готовність і здатність адаптуватися до умов на ринку праці, що змінюються. Професіологічний вимір - швидке та успішне опанування нової техніки, технології в межах однієї професії; статусні переміщення у просторі професійної ієрархії; оволодіння суміжними й новими професіями. Педагогічна інноватика - діяльність зі створення й використання нововведень в освіті.
Психологія	Швидка реакція людини на умови, що змінюються; здатність внутрішньо перебудовуватися, змінювати свою психічну структуру: ціннісні орієнтації, мотиви, установки, відносини.
Соціальна психологія	Належність індивіда до різних сфер спілкування, механізмів дій між групами та всередині груп. Вплив на індивідуальну мобільність особистості інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, мотивації поведінки

2. *Мобільність як особистісна якість* (виділення якостей, що забезпечують індивідуальну мобільність здійснено на основі аналізу праць таких науковців, як О. Амосова [2], Л. Анциферова [4], Л. Горюнова [22], Л. Гримак [23], Г. Зборовский [32], Е. Зеєр [34], Н. Кожемякіна [46], Мурадян [60], О. Нікітіна [65], Т. Стефанівська [88], Ю. Фролов [92], В. Шукшунов [70]:

- у контексті орієнтації в ситуації – вміння, здатність швидко орієнтуватися в ситуації, вміння швидкої перебудови й корегування своїх дій у конкретних ситуаціях, потреба, готовність і здатність змінити ситуацію, здатність до швидкої, оперативної перебудови в нових умовах;

- у контексті адаптації – засіб адаптації робочої сили, яка підвищує її конкурентоспроможність; механізм, що дозволяє особистості адаптуватися в умовах швидких соціальних змін;

- як особистісна чи суб'єктивна готовність до зміни професійної діяльності, зв'язок з рівнем підготовки, кваліфікацією, набутою людиною в процесі професійної освіти.

Здійснений аналіз поняття «мобільність» дає підстави для зміщення акценту на тому, що в сучасних дослідженнях «професійна мобільність» достатньо часто розглядається як одна з форм соціальної мобільності, зокрема в енциклопедії освіти за редакцією В. Кременя [28], один із видів, складових соціальної мобільності – в роботах Т. Заславської [31], Е. Сайфутдінової [79], В. Солоненко [85]. Проте О. Кердяшева [41] підкреслює, що із соціальною мобільністю корелюються лише окремі характеристики професійної мобільності.

У контексті нашого дослідження доцільним вбачаємо аналіз понять «соціальна мобільність» і «трудова мобільність» як базових складових концепту «професійна мобільність» (Рис. 2). Безпосередній зв'язок професійної мобільності і соціальної мобільності зумовлює доцільність аналізу становлення і розвитку останньої.

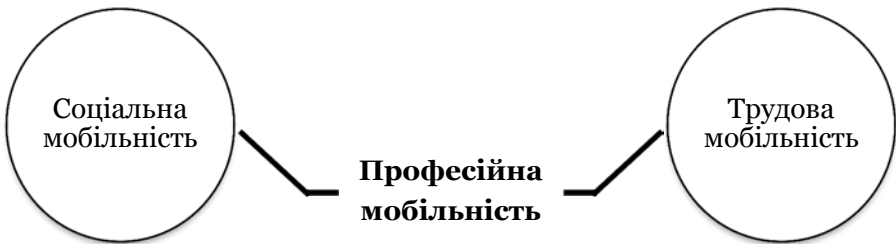


Рис. 2. Складові концепту «професійна мобільність»

Активні дослідження соціальної мобільності починаються з 60-х років ХХ ст. З цього часу на виробництвах починаються складні соціальні процеси, зумовлені плінністю кадрів, які хоча і пов'язані зі значними економічними витратами, але тим не менше вони відіграють важливу конструктивну роль у загальному механізмі функціонування і розвитку суспільства [6]. Саме в цей період починається систематичне дослідження вертикальної мобільності у США [52].

Проблема соціальної мобільності знайшла широке відображення у працях таких науковців, як Н. Аітов, Р. Бенедікс, П. Бло, О. Данкен, Е. Джексон, Г. Зборовський, М. Комаров, Г. Крокет, С. Ліпсет, В. Луніка, Г. Орлов, Г. Осіпов, М. Руткевич, Е. Саар, П. Сорокін, М. Тітма, Б. Урланіс, С. Фролов та ін.

У 70-ті роки ХХ ст. з'являються дослідження як соціальної мобільності, так і різних аспектів управління нею (Ф. Філіппов, В. Шубкін, Т. Заславська).

Історичний погляд на соціальну мобільність розкривають роботи Є. Аврамова, Р. Громова, В. Новікової та ін.

Необхідно зазначити, що тривалий час в соціології мобільності основна увага приділялася боротьбі з плінністю кадрів. Наприклад, прагнення закріпити працівників на підприємстві в умовах науково-технічного прогресу не дає суттєвого економічного ефекту. Тому необхідно є систематична перекваліфікація і свідома орієнтація працівників на зміну занять. Виникає новий підхід, орієнтований на інтенсифікацію мобільності, який викличе перехід від політики закріплення кадрів до їх оптимальної ротації. Саме він, на нашу думку, слугував відправною точкою для проникнення проблеми мобільності у педагогічну науку.

На початку ХХІ ст. питання соціальної мобільності розглядають провідні зарубіжні вчені – Е. Гіденс, П. Бурдье, М. Граповеттер. Із процесом можливості соціальних переміщень пов'язаний розгляд соціальної мобільності в працях Е. Гіденса [21], Т. Парсонса [72], П. Сорокіна [86; 87]. Узагальнюючи думки знаних учених можна сказати, що соціальна мобільність являє собою будь-який перехід індивіда чи соціального об'єкта (цінності), тобто усього того, що створено чи модифіковано людською діяльністю, з однієї позиції в іншу, соціальні переміщення, рух між різними соціоекономічними позиціями, зміни соціальних ролей. Переважно, в такому контексті тлумачиться поняття «соціальна мобільність» і сучасними вченими.

Досліджуючи соціальну мобільність, науковці М. Буланова [15], А. Гераськова [20], С. Просольченко [76] підкреслюють суб'єктивне сприйняття соціальними суб'єктами сукупності процесів змін об'єктивного положення соціальних індивідів і груп; її зв'язок з ситуацією на ринку праці, а також періодами більшої чи меншої соціальної мобільності, які існують у періоди розвитку кожного суспільства; її зумовленість стартовими можливостями, що

визначаються рівнем доходу, наявністю соціальних зв'язків, соціально-економічною політикою, що проводиться державою; об'єктивні фактори соціально-професійної мобільності, якими є природно-кліматичні, історичні відмінності, що склалися; рівень розвитку виробничих сил; освіта; вік; суб'єктивні чинники—ціннісні орієнтації, відносини, потреби тощо; зміну сучасного вектору соціальної мобільності у наш час, з цікавої роботи у дореформений період на матеріальний інтерес.

Зважимо також на те, що характерною особливістю сучасного стану соціальної мобільності є її залежність від таких чотирьох тенденцій, як: зниження ролі держави на ринку праці; зростання преференції таких професій і видів діяльності, як менеджери, бізнесмени тощо; невідповідність попиту на престижні професії (юриспруденція, економіка, менеджмент та ін.) і реального потреб ринку праці; трансформація професійних уподобань і ціннісних орієнтацій у процесі навчання студентів [66].

Підкреслимо виділення гендерного аспекту поняття «соціальна мобільність», який аналізує у його контексті положення жінок. У широкому розумінні соціальна мобільність являє собою зміни положення жінок у соціальній структурі суспільства, пристосування до умов життєдіяльності, що змінюються. У вузькому – відображає індивідуальну здатність жінки змінювати свій посадовий і професійний статус і, в решті-решт, – адаптуватися до нової соціальної та економічної ситуації Г. Сілласте [82].

Акцентуємо увагу на виділених зовнішніх чинниках, що спонукають соціальну мобільність, підвищуючи її добровільний характер. Ними є: розвиток різних форм власності, підприємницької діяльності; чинне законодавство, що полегшує зміну місця праці та проживання людей [45].

Особливості соціальної мобільності визначаються сферою діяльності індивіда, зокрема у сфері наукової діяльності соціальна мобільність включає просування кар'єрними сходами, перехід від одного наукового напрямку до іншого, однієї наукової галузі в іншу, з одного інституту в інший, територіальні переміщення, ухід з науки [29].

Дослідники значну увагу приділяють розгляду особистісного рівня соціальної мобільності. Зокрема, Л. Горюнова [22], представляє його як феномен, що характеризує рухливість мотиваційного поля, внутрішній стан особистості, що аналізується як соціально складний процес.

До особистісних якостей, що забезпечують прояв соціальної мобільності науковці Л. Горюнова [22], Ю. Калиновський [38], Ю. Карпова [40], Н. Коваліско [45], С. Кутель [51], М. Рижаків [78] відносять: особливості інтелектуальної та вольової сфер; комунікабельність особистості, як от: здатність швидко й адекватно модифікувати свою діяльність у нових обставинах; здатність і готовність індивідів чи соціальних об'єктів до зміни соціальної

позиції; уміння знаходити адекватні способи розв'язання неочікуваних проблем і виконання нестандартних завдань; здатність особистості адаптуватися і перетворювати соціальне середовище; спрямованість, легко і швидко опановувати нові реалії у різних сферах життєдіяльності; розвиток свідомості особистості; можливість оперативного встановлювати особистісні, культурні і ділові контакти в мікро- і макросередовищі; проявляти соціальну компетентність.

Здійснивши розгляд становлення і розвитку поняття «соціальна мобільність», переходимо до наступного напрямку наших наукових розвідок щодо поняття «*трудова мобільність*».

Зауважимо, що в науковій літературі немає єдиної точки зору щодо співвідношення трудової та професійної мобільності. Зокрема, Е. Бойченко [11], Й. Звонар [33], С. Кугель [51]. Н. Сєдова [80] аналізує трудову мобільність як форму соціальної мобільності, Н. Тілікіна [91] розглядає соціальну мобільність як вид мобільності робочої сили, а професійну – як її форму. Е. Палховська [170] вважає професійну мобільність складовим елементом трудової мобільності.

У процесі аналізу категорії «трудова мобільність» необхідно відзначити її широке використання у роботах з економіки праці. До того ж у більшості випадків поняття «мобільність робочої сили» і «трудова мобільність» є синонімами.

Учені, зокрема, Н. Белікова [9], Б. Бресєв [14], Н. Тілікіна [91], підкреслюють, що трудова мобільність зумовлюється суто економічними причинами і передбачає процес переміщення робочої сили з конкретною метою працевлаштування на певний строк, тому є більш вузьким, ніж мобільність робочої сили. Разом з тим у наукових текстах відзначається термінологічне розмаїття визначень переміщень робочої сили та використання таких термінів, як: «мобільність трудових ресурсів», «трудова мобільність», «мобільність робочої сили», «мобільність працівників». Вони ототожнюються з плинністю кадрів, їх звільненням, зміною професії чи сфери зайнятості, або зі змінами взагалі: тобто не тільки зі зміною робочого місця, але й зі змінами якісної характеристики працівника. У деяких роботах термін «мобільність» підміняється терміном «міграція», яка має три аспекти – територіальний, галузевий і професійний.

Особлива увага до трудової мобільності в економіці праці зумовлюється періодом реформування економіки у пострадянський період і пов'язана з процесами соціально-економічних переміщень працівників у просторі робочих місць з різною соціально-економічною цінністю – один аспект досліджень. Другий – дослідження трудової мобільності як економічної категорії, що відображає відносини, які складаються між працівниками, працедавцями і державою з приводу реалізації ними своїх інтересів у формуванні і використанні здатності до праці, що проявляється у

переміщеннях працівників у просторі робочих місць, переїздах до іншої місцевості, а також навчанні і перенавчанні з метою відповідності кваліфікації і напрямках роботи, що пропонується [49].

Це підтверджується науковими працями таких вчених, як Т. Заславська [31], Б. Ігошев [36], О. Клінкова [43], Т. Мяснікова [62], Н. Тілікіна [91], в яких вказується на зміни працівником місця роботи та рівня кваліфікації, що здійснюються з конкретною метою працевлаштування зі зміною й без змін місця проживання на певний термін, зміни способу життя в цілому.

Узагальнюючи напрацювання таких науковців, як Е. Бойченко [11], О. Іванков [35], О. Клінкова [43], Н. Коваліско [45], Т. Новікова [67], Е. Палховська [71], Н. Сєдова [80] складено характеристики трудової мобільності, які розміщено у табл. 2.

Таблиця 2

Характеристики трудової мобільності

Спонукальні чинники трудової мобільності	<ol style="list-style-type: none"> 1. Нестабільність у роботі підприємств. 2. Розвиток малого бізнесу. 3. Соціально-економічні трансформації, що відбуваються в суспільстві. 4. Процеси суспільного розподілу праці, джерело трудових відносин і переміщень. 5. Відокремленням сфер і галузей суспільного виробництва, їх специфіка, що виражається в особливостях процесу праці: інтенсифікації, складності, важливості продукту праці, галузі для задоволення суспільних потреб.
Мотиви трудової мобільності працівників	Підвищення економічного чи професійного статусу за рахунок переміщень в інші організації.
Виявлення негативних наслідків	Може негативно позначатися на економічних показниках і трудовому потенціалі виробництва.
Форми трудової мобільності	<ol style="list-style-type: none"> 1. Організована – носить планово керований характер (принцип утримання персоналу, або ж дозвіл уходу з підприємства персоналу, який не являється його ресурсом). 2. Неорганізована, спонтанна (за бажанням самих працівників, без регулювання керівництва підприємства).
Причини активізації трудової мобільності	<p>безробіття; невідповідність заробітної платні працівників їх освіти та кваліфікації; відсутність кар'єрного зростання; неможливість підвищення кваліфікації; конкурентоспроможність на ринку праці</p>

Прояв трудової мобільності у жіночому сегменті національного та регіонального ринків праці	<ol style="list-style-type: none"> 1. Непривабливість жінок як соціально захищених учасників ринку праці. 2. Концентрація жінок у галузях, рівень оплати в яких є нижчим, ніж у тих, де працюють чоловіки. 3. Високий рівень жіночого безробіття. 4. Обмеження можливості при працевлаштуванні та реалізації трудової активності у суспільній діяльності.
Психологічні механізми трудової мобільності	Складний процес взаємодії потреб, інтересів, стимулів (як зовнішніх чинників, прагнення змінити соціальну позицію), настанов, ціннісних орієнтацій (як усвідомлення бажання зберегти або змінити той чи інший соціальний статус) і мотивів (як конкретних причин поведінки).
Особистісні фактори, що регулюють трудову мобільність	задоволеність потреб працівника; потреби задоволення матеріального положення; вирішення проблем із житлом.
Соціальний аспект трудової мобільності	Зміни працівником своїх соціальних позицій (місця роботи, професії, посади, функцій, кваліфікації), що обумовлені: об'єктивними можливостями даних змін (стан ринкового середовища, тобто доступні працівнику стратифікаційні канали); суб'єктивними здібностями працівника до змін - структурні характеристики самого працівника (стать, вік, освіта, професійний статус).
Види трудової мобільності	Горизонтальна трудова мобільність - перехід з одного місця роботи до іншого в межах однієї професії, що не супроводжується зміною рівня кваліфікації і посади. Вертикальна трудова мобільність - зміна професії на професію іншого роду, зі зміною рівня кваліфікації, посади.
Напрями трудової мобільності	<ol style="list-style-type: none"> 1) між професійна, в рамках регіону; 2) міжрегіональна, в рамках країни; 3) міждержавна, у вигляді зовнішньої трудової міграції.

Вони дозволяють усвідомити спонукальні чинники трудової мобільності, її мотиви, негативні наслідки, форми, причини активізації, особливості прояву у жіночому сегменті ринку праці, психологічні механізми, особистісні чинники, що її регулюють тощо.

Молодь становить особливу соціально-демографічну групу трудових ресурсів, в якій трудова мобільність являє собою процес формування і реалізації здатності та готовності молодих людей до зміни місця роботи, положення і функції у сфері праці, зумовлені станом економіки та особистими інтересами індивіда, вважає Т. Новікова [67].

Аналіз гендерних і вікових особливостей трудової мобільності, зроблений на підставі праць таких вчених як В. Близнюк [10], Е. Бойченко [11], І. Мальцева [55] дозволив відзначити, що особлива рухливість жінок на ринку праці відбувається у віці 20-29 років, а ось чоловіки взагалі проявляють більшу рухливість (вірогідність 11,9%). Жінки більш активно шукають перше робоче місце та здобувають професійну освіту, окрім вікової групи 40-45 років. До того ж працівники з більш високим освітнім рівнем можуть претендувати на більш широке коло робочих місць із більшою дисперсією заробітної платні. Жінкам складніше знайти роботу на ринку праці, серед них спостерігається більш високий рівень безробіття. Водночас приріст заробітної платні «немобільних» чоловіків є значно вищим за жінок. Саме серед жінок спостерігається прояв феномену «скляної стелі», тобто формально він не означає бар'єрів, які є перепорою кар'єрному зростанню жінок, але й не дозволяє їм займати більш високі посади. Жінки сконцентровані в галузях, рівень оплати праці в яких нижчий, ніж у тих, де переважають чоловіки. Означене свідчить про необхідність уваги до гендерного аспекту проблеми професійної мобільності.

Про різноманітність проявів трудової мобільності свідчать різні підходи до її класифікації, які представлено у роботах таких вчених як Н. Белікова [9], Н. Тілікіна [91]. Підкреслимо вертикальну мобільність, яка полягає у підвищенні або пониженні професійного статусу, де підвищення професійного статусу називають висхідною мобільністю, а зворотній процес – спадною та горизонтальну, яка визначається за територіальним критерієм, а також частково професійним (зміна робочого місця, виду зайнятості, професії, без зміни приналежності до соціальної групи й професійного статусу працівника).

Зазначимо, що особистісні якості та властивості, що забезпечують трудову мобільність досліджено значно менше. Проте на підставі робіт Й. Звонар [33], В. Кривошей [50] можна виділити такі з них, як: здатність швидко адаптуватися; підприємницька активність – здатність і готовність до самостійної зайнятості.

На нашу думку – це свідчить про те, що індивідуальний рівень трудової мобільності, його характеристика та особистісні особливості не входить до кола безпосередніх наукових інтересів представників економічних знань, оскільки, переважно, в дослідженнях знаходить місце аналіз зовнішньої зумовленості трудової мобільності.

Аналіз змістового наповнення понять «мобільність», «соціальна мобільність» і «трудова мобільність» дає підстави для подальшого поглиблення сутності концепту «професійна мобільність», зокрема з позиції його становлення та виділення особливостей сучасного етапу вивчення.

Починаючи з 30-х років ХХ ст., дослідження професійної мобільності здійснюються у контексті соціальної мобільності. Її вивчення, передусім, пов'язано з розвитком соціології, у царині якої й відбулися перші дослідження. Так, класичною, часто цитованою дослідниками, є праця П. Сорокіна «Соціальна стратифікація і мобільність» [87].

Аналіз проблеми професійної мобільності здійснювали С. Ліпсет, Р. Бенедікс [102], завдяки доробкам яких професійна мобільність набула статусу самостійного предмета дослідження.

Поняттям «професійна мобільність» у своїх працях послуговуються П. Блау [97], Б. Вегенер [105] та ін. Дослідження різних аспектів мобільності продовжують здійснюватися на протязі 30-50 років ХХ ст.

З 80-х років ХХ ст. дослідження феномену професійної мобільності за рубежем здійснюються регулярно. Означена проблема увійшла у коло інтересів таких науковців, як Р. Еріксон, Д. Голдторп [99], О. Дункан, Д. Фазермен, В. Дункан [98] та ін. Розробленням соціокультурних аспектів феномену професійної мобільності займалися І. Соренсен [104], дослідження установок, мотивів, цінностей особистості у контексті професійної мобільності здійснювали Р. Ходж, Д. Трейман [101], Х. Газенбум [100] та ін.

Європейські дослідники професійної мобільності продемонстрували можливості міждисциплінарного підходу, об'єднавши соціологічний і економічний підходи. З'ясовано, що в сучасних суспільствах зменшується рівність можливостей, яка призводить до зростання нерівності для молоді, а професійна мобільність залежить від політики держави на ринку праці [103].

У цьому контексті стає зрозумілою виявлена М. Булановою [15] тенденція щодо посилення професійної мобільності молоді, яка пов'язана з невідповідністю умов праці новим соціальним нормам, а також відсутністю внутрішньопоколінної та міжпоколінної соціальної мобільності молоді і відсутність рівності шансів на неї. Вищесказане свідчить про соціально-історичну змінність професійної мобільності та її зовнішню зумовленість.

За радянських часів дослідження професійної мобільності розпочалися лише у 60-х роках, у зв'язку з розширенням уявлень про соціальну стратифікацію суспільства.

У дослідженнях соціологічного аспекту професійної мобільності [44] вона представлена в якості кар'єрного ліфту, який рухається нагору та донизу, надаючи численні варіації для самореалізації. Професійному переміщенню як груп, так і окремих індивідів сприяють різні чинники і канали професійної мобільності. До їх

числа належать: освіта та ефективне використання її результатів; досвід і результати професійної діяльності, особистісний потенціал; сім'я; особисті зв'язки. Особливого значення набувають особистісні та професійні якості, потенціал людини.

Водночас існує думка, з якою важко не погодитися, що в країнах СНД інститут освіти втрачає свою традиційну роль основного каналу соціальних переміщень [6], оскільки система освіти втрачає свою масовість і доступність. Значною мірою успішність індивіда в суспільстві визначається якістю отриманої освіти, престижністю навчального закладу. Водночас вертикальним каналом циркуляції індивідів є соціально-економічний статус, членство у політичних партіях, громадських організаціях, особисті зв'язки.

Необхідно також взяти до уваги, що професійна мобільність є умовою і наслідком розвитку виробничих відносин, відповідно до потреб суспільства, а також передбачає комплексне використання у процесі діяльності підприємства інтелектуальних резервів працівників. У свою чергу на особистісному рівні це виявляється у потребах в людях динамічних, різнобічних, творчих, соціально-відповідальних, здатних до програмно-цільового оцінювання своїх інтелектуальних можливостей і резервів, що забезпечує професійне самовизначення [61].

Маємо підкреслити сферний рівень професійної мобільності, який має свою специфіку й особливості, на що вказують К. Єрохіна [29] та Г. Макарова [54].

Зауважимо, що у процесі соціологічного аналізу професійної мобільності, перш за все, вказується на переміщення, рух індивідів між групами професійної структури суспільства, коли соціальні суб'єкти повністю або ж частково змінюють свій професійний статус [47]. Повна ж зміна професійного статусу може означати міжпрофесійну мобільність [81].

Економічний аспект аналізу професійної мобільності ґрунтується на отриманні людиною відповідної освіти, кваліфікації, професійних навичок, здатності людини до неперервного навчання та перенавчання, підвищення кваліфікації відповідно до потреб ринку праці, професійного самовдосконалення [33].

Наша позиція щодо доцільності ґрунтового аналізу соціальної, трудової мобільності, а також соціологічного й економічного аспектів, що становлять підґрунтя концепту «професійна мобільність», підтверджується численними їх дослідженнями, які передували й актуалізували проблему формування професійної мобільності у педагогіці. Починаючи з 90-х років минулого століття, дослідження професійної мобільності виконуються в різних наукових галузях. Зокрема філософських, соціологічних, економічних, психологічних і особливо широко в педагогічних науках.

У педагогічній науці професійну мобільність почали розглядати у 70-ті роки ХХ ст. Соціально-економічні особливості, що були

притаманні суспільству того часу, знайшли відображення у розгляді готовності і здатності до швидкої зміни завдань, що виконуються, здатності швидко опанувати нові спеціальності чи зміни у них, що виникли під впливом технічних перетворень.

Зазначимо, що в Україні увага представників педагогічних наук до означеної проблеми починається з 2005 року (Є. Іванченко «Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах»). На даний час в Україні захищено три праці на здобуття наукового ступеня кандидата наук і три (Р. Пріма, Л. Сушенцева, І. Хом'юк) – на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук).

Як вважає Л. Сушенцева [90], і ми з нею погоджуємося, в основі педагогічного підходу до розгляду категорії «професійна мобільність» знаходяться дві її домінанти: професійно-освітні можливості майбутнього фахівця; вимоги, що висуваються до навчального закладу з боку суспільства й ринку праці щодо швидкості, рівні формування професійної мобільності та якості підготовки професійно-мобільного працівника.

Освітній аспект полягає у виділенні в діяльності професійно-технічного навчального закладу, на нашу думку, будь-якого вищого навчального закладу функції формування професійної мобільності майбутніх працівників.

Спіраючись на дослідження Л. Амірової [1], зазначимо, що: професійна мобільність піддається цілеспрямованому формуванню і розвитку, а також саморозвитку за відповідної педагогічної підтримки цього процесу; наявність соціально-професійної мобільності свідчить про високу професійно-життєву підготовку спеціаліста. Це особистісне утворення може бути продуктивним, тобто мати позитивну спрямованість тільки у тому випадку, якщо ґрунтується на відповідній ціннісній основі й узгоджується з професійною компетентністю; професійна мобільність спеціаліста тісно пов'язана з такими поняттями, як «динамічність» і «задоволеність професійною діяльністю», і багато у чому зумовлена мірою відповідності індивідуальних якостей особистості вимогам професії.

Здійснюючи аналіз наукової літератури щодо професійної мобільності, ми ознайомилися з різними позиціями науковців щодо розуміння означеного феномену. Як вид професійної діяльності тлумачиться О. Малигіною [56] як оптимальний стиль діяльності в процесі професійного самовизначення і професійної самореалізації в соціально-економічних умовах інформаційного суспільства – С. Нужиною [69]. Це спонукало наше звернення до визначення діяльності у психологічній літературі.

Діяльність як специфічний вид активності людини, спрямований на пізнання і творче перетворення навколишнього світу, включаючи себе та умови свого існування, як визначає Р. Немов [63, с. 146]. У межах системно-діяльнісного підходу в

психології діяльність визначають, як одиницю життя, систему активних взаємин людини зі світом, що опосередковується і регулюється психікою. Діяльність людини підпорядковується не лише біологічним, але й соціальним закономірностям. Діяльністю людина перетворює предмети природи на засоби задоволення своїх потреб, а образи, що виникають, втілюються в діяльності і начебто «застигають» у світі культури [156, с.188]. На нашу думку, таке визначення дає підстави розглядати професійну мобільність або як стиль або як характеристику діяльності, але навряд чи правомірно визначати її вид діяльності.

Саме у такому розумінні розглядає професійну мобільність Л. Амірова [1] і робить висновок про те, що ця інтегральна якість особистості фахівця може бути представлена у двох взаємозалежних площинах: як риса особистості та як характеристика діяльності в пізнавальному і професійному процесах. Таким чином, мобільність є необхідною умовою самоактуалізації особистості педагога.

Як характеристику діяльності класифікують професійну мобільність О. Архангельський [5], А. Коржуєв [48], виділяючи її види, які в систематизованому вигляді наведено у табл. 3. Крім того, що наведені класифікації не є суперечливими, вони дають змогу побачити можливі переміщення працівників.

Для того, щоб визначитися з чинниками, що впливають на професійну мобільність особистості, ми проаналізували праці С. Вершловського [19].

Таблиця 3

Види професійної мобільності

Автор	Види мобільності
А. Коржуєв, В. Попков	<ol style="list-style-type: none"> 1. Зміна діяльності в межах однієї широкої спеціальності (початковий службовий статус залишається незмінним, професійного зростання не відбувається); 2. Завдяки підвищенню соціального статусу, призначенням на нову посаду, характер діяльності працівника набуває тих чи інших змін (виникнення проблем реалізації професійної мобільності); 3. Зміна однієї професії на іншу в тому чи іншому ступені споріднену початковій, схожій із нею, що дозволяє хоч би у незначній мірі спиратися на вже набуті у процесі навчання у вузі знання, уміння, навички; 4. Кардинальна зміна занять чи роду діяльності, коли необхідно почати життя з «чистого аркушу», із самого початку опановувати нове професійне поле, поступово набиратися знань і досвіду.

О. Архангельський	<ol style="list-style-type: none"> 1. Набувши спеціальність людина залишається працювати в ній, опановуючи різні спеціалізації (початковий статус залишається незмінним, професійного зростання не відбувається); 2. Характер діяльності працівника набуває тих чи інших змін у зв'язку із підвищенням статусу «на службових сходах», призначенням на нову посаду; 3. Працівник змінює одну професію на іншу – у тій чи іншій мірі «споріднену» початковій, у тій чи іншій мірі схожу із нею і таку, що дозволяє хоча б в обмеженому варіанті «спиратися» на вже набуті у процесі навчання у вузі знання, уміння і навички.
-------------------	--

Ю. Гурова і Т. Сільвестрової [24], В. Міщенко [59], Т. Новікової [67] та представили їх на рис. 3.

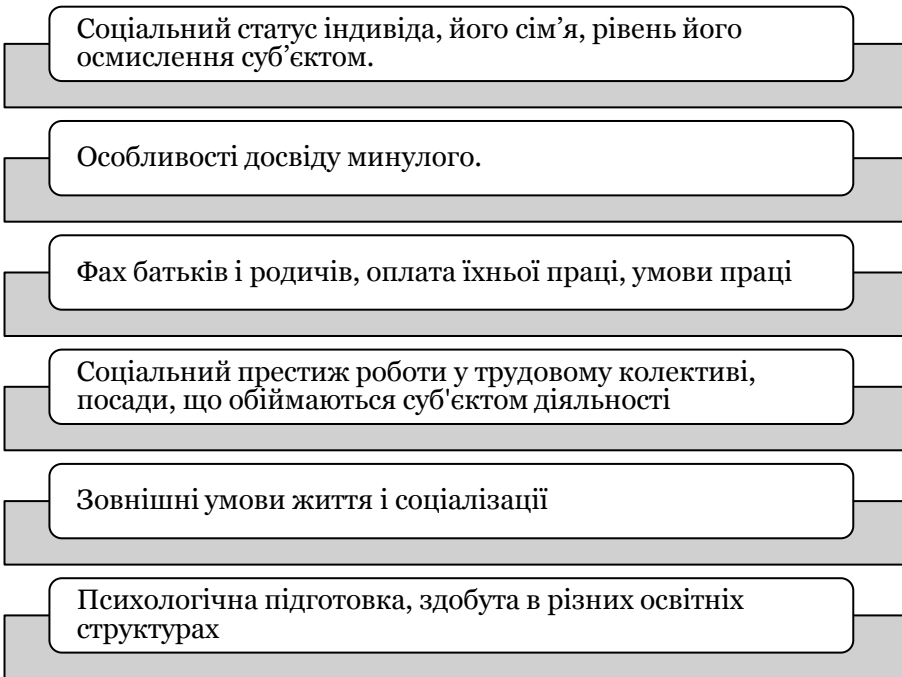


Рис.3. Чинники впливу на професійну мобільність особистості

Різні аспекти професійної мобільності, а саме об'єктивний, суб'єктивний, характерологічний, аналізують С. Кугель [51] та Р. Пріма [75]. Їхні наукові напрацювання дозволяють відзначити як

передумови професійної мобільності, так і чинники, що стимулюють її на особистісному рівні (табл. 4).

Таблиця 4

Аспекти професійної мобільності

Аспект	Передумови	Чинники, які стимулюють
Об'єктивний	1. Науково-технічні передумови; 2. Соціально-економічні передумови; 3. Процес зміни професії	Розвиток ринкових відносин, що забезпечують досягнення якісно нового рівня мобільності та професійно-практичної підготовки конкурентоспроможного фахівця
Суб'єктивний	1. Процес зміни інтересів робітника; 2. Акт прийняття рішення про зміну місця роботи або професії	а) потреби; б) ціннісні орієнтації; в) моральні якості тощо
Характерологічний	Схильність людини до зміни предметної діяльності	Усталені властивості особистості, підготовленість або схильність до зміни виду діяльності (працемобільність)

Аналіз змістового наповнення концепту «професійна мобільність» дозволяє зазначити його складність і багатоаспектність. Його розгляд як особистісної якості дозволяє визнати незаперечність інтегральності, динамічності професійної мобільності, що підтверджують у своїх дослідженнях чисельні науковці, зокрема Н. Анісімова [3], К. Боярко [13], О. Дементьєва [26], Б. Ігошев [36], Ю. Калиновський [38], О. Малигіна [56], С. Нужнова [69].

Особливе місце у змістовому наповненні концепту мають здатності. У Великому тлумачному словнику української мови термін «здатність» – властивість за значенням, здатний. Здатний – на що, до чого. Який може, уміє здійснювати, виконувати, робити що-небудь, поводити себе певним чином, для кого і до чого. Придатний для кого, до чого-небудь, на щось годящий [вел. Тл. Сл.]. Привертає увагу факт, що у чисельних визначеннях професійної мобільності, поданих у словниках і запропонованих ученими, професійна мобільність розглядається крізь призму здатності – Амірова [1], Н. Анісімова [3], В. Дегтярев [25], О. Дементьєва [26], Б. Ігошев [36], Ю. Калиновський [38], О. Малигіна [56], Л. Меркулова [58], Т. Мяснікова [62].

Водночас поширеною є також представлення професійної мобільності через готовність в працях таких учених, як П. Атутов [7], В. Безрукова [8], Е. Зеєр [34], С. Іванченко [37], Л. Меркулова [58], В. Пошков [74].

Маємо зазначити, що далеко не всі вчені представляють професійну мобільність одночасно і через здатність, і через готовність, проте, в цілому одне передбачає й інше. Тобто те, до чого фахівець має бути здатний, зумовлює й те, до чого він має бути готовий.

На цьому тлі цілком природним стає зауваження Б. Ігошева [36] щодо того, що особливістю розгляду професійної мобільності в педагогіці стає проблема формування індивідуальної професійної мобільності. З цієї точки зору важливою стає сутнісна характеристика мобільності як особистісної якості, її структура.

Проте, вважаємо за необхідне акцентувати увагу на тому, що у науковій літературі зустрічаються думки науковців, зокрема В. Нефьодової [64] щодо сутності терміну «професійна мобільність», яке асоціюється з поняттям «компетентність», розглядається як здатність розв'язувати весь комплекс професійних задач, що відображають діяльність конкретного спеціаліста. Виникає питання щодо співвідношення понять «професійна мобільність» і «професійна компетентність».

Аналізуючи питання співвідношення понять професійна компетентність і професійна мобільність, В. Дюніна [27] виділяє декілька позицій авторів щодо цього питання. Відповідно до однієї точки зору професійна мобільність включається у професійну компетентність як одна з її складових (Е. Зеєр, І. Зимня, А. Майр та ін.). Відповідно до іншої, – професійна компетентність і професійна мобільність є двома відносно самостійними, але взаємозумовленими характеристиками спеціаліста (Б. Ігошев, Л. Амірова та ін.).

Ми зустрічали й такі позиції науковців: І. Шпакіна [94] – професійна мобільність – критерій професійної компетентності, С. Новолодська [68] додає до цього визначення ще й ознака кваліфікації фахівця, Ю. Калиновський [88] вбачає у професійній мобільності головний компонент професійної компетентності, К. Боярко [13] – складає знанняву основу професійно-особистісної компетентності, О. Кердяшева [41] – здатність проявляти свою професійну компетентність. На нашу думку, не можна погодитися з позицією останньої авторки, оскільки проявляючи професійну мобільність, далеко не завжди фахівець набуває компетентності у новій сфері діяльності.

Ми погоджуємося з тим, що сучасний компетентний фахівець має бути мобільним, разом з тим не заперечуємо і те, що ці характеристики спеціаліста є взаємозумовленими і взаємопов'язаними. На нашу думку, всі означені позиції свідчать про важливу роль професійної мобільності для професійного

становлення фахівця. Недаремно Н. Вербицька [18] робить досить категоричний висновок про те, що вона є умовою виживання спеціаліста у багатьох критичних ситуаціях, коли потрібно реагувати на дещо непередбачене, зберігаючи за можливості оптимальну форму життєдіяльності, проте не всі висловлені позиції є беззаперечними.

Натомість ми поділяємо точку зору В. Дюніної [27], яка вказує на важливу особливість професійної компетентності, що полягає у тому, що вона передбачає мотиваційну, ціннісну й особистісно-психологічну спрямованість людини як спеціаліста на певну професійну діяльність; у випадку переходу до іншої професійної сфери такий спеціаліст, як правило, швидко може стати професійно компетентним і в новій професійній галузі.

Позицію взаємозумовленості професійної компетентності і професійної мобільності поділяють Ф. Расказов і Р. Балягова [77], акцентуючи увагу на тому, що професійна мобільність викликана прагненням до набуття більш якісних освітніх і професійних компетенцій. Вона становить підґрунтя для широкопрофільної і професійної підготовки фахівця, володіння ним набором «ключових компетенцій», що формує загальнокультурне ядро справжнього професіонала, вказує Л. Абдулліна [89]. Не суперечить цій позиції і погляд на професійну мобільність Л. Горюнової [22].

У сучасній науковій літературі зустрічаються визначення «професійної мобільності», що враховують виробничу специфіку певної галузі суспільного виробництва. У них містяться вже конкретно визначені авторами якості особистості, що мають бути сформованими у процесі професійної підготовки фахівців. Зауважимо, що такі визначення можна вважати як тлумачення професійної мобільності у вузькому значенні.

Саме такими є підходи до визначення професійної мобільності А. Ващенко [16] – професійна мобільність офіцерів Збройних сил України; В. Солоненко [85] – професійна мобільність майбутнього економіста-менеджера; В. Дюніна [27] – професійна мобільність спеціаліста у галузі інформаційних і комунікаційних технологій.

Найбільш поширеними є визначення професійної мобільності в галузі освіти. Так, Є. Рапацевич [84] вводить у науковий обіг поняття «професійна мобільність викладача ВНЗ». Науковці висловлюють свої думки з приводу особистісних знань, вмінь навичок, які є необхідними для прояву професійної мобільності педагогів (Ю. Клименко [42], Г. Меденкова [57]).

Для нас близькою є позиція Л. Горюнової [22], відповідно до якої у професійній мобільності виокремлюються якості особистості, що забезпечують механізм розвитку людини через сформованість ключових, загально професійних компетенцій; діяльність людини, що детермінує середовище подіями, результатом яких є

самореалізація людини у професії і житті; процес перетворення людиною самої себе та професійного і життєвого середовища.

Вагома частка тлумачень поняття «професійна мобільність» пов'язана із виділенням комплексу професійно-важливих якостей особистості. Пов'язуючи сутність поняття саме з ними, І. Якіманська [96] вказує, що вони, перш за все, корелюють з індивідуально-психологічними якостями особистості.

Узагальнюючи думки таких науковців, як П. Атутов [7], К. Боярко [13], В. Дюніна [27], Б. Ігошев [36], Є. Іванченко [37], Ю. Калиновський [38], О. Малигіна [56], Л. Меркулова [58], Т. Мяснікова [62], О. Нікітіна [65], С. Нужнова [69], Л. Сушенцева [90], ми згрупували якості та властивості особистості, що забезпечують здатність до прояву професійної мобільності та представили їх у табл. 5.

Таблиця 5

Якості, властивості особистості, що уможливають прояви професійної мобільності

Професійна компетентність	здатність гнучко орієнтуватися у професії, готовність до продовження навчання, самонавчання, саморозвитку, самоосвіти, гарна базова підготовка, професійна майстерність
Когнітивна сфера	енциклопедичні знання, професійні знання, здатність самостійно набувати знання, розвинені когнітивні здібності, ерудиція, освіченість, креативність
Інтелект	швидкість, темп, ефективність, інтенсивність, оперативність, стиль мислення і діяльності, аналітичність мислення, прагнення до глибинного знання основ явищ, процесів, здатність швидко реагувати на зміни в соціумі, прийняття нестандартних рішень, оперативність, гнучкість, критичність мислення, креативність мислення, високі пізнавальні інтереси, конструктивно і продуктивно мислити, вміння відкинути сформовані стереотипи і поглянути на життєву чи професійну ситуацію по-новому, уміння аналізувати ситуацію і прогнозувати її розвиток, перетворення особистості самої себе й навколишнього середовища
Потреби	сформованість внутрішньої потреби в змінах
Соціальна зрілість	самостійність, відповідальність у прийнятті рішень, соціальна активність, що виражається в готовності брати участь у різних громадських заходах, проектах різної змістової спрямованості, відкритість; здатність взаємодіяти в різних суспільних заходах, проектах різної змістовної направленості; інтерес до різних сфер соціальної і професійної діяльності, активна життєва позиція

Вольова сфера	ініціативність, соціальна, професійна активність, здатність ризикувати, самоорганізованість, самостійність, вольовий самоконтроль, настирливість, самовладання, самостійність прийняття рішень у виробничих ситуаціях; рішучість у визначенні базових питань життя і професійної сфери діяльності, впевненість у собі, ініціативність
Емоційна сфера	стійкість до фрустрацій внутрішнього і зовнішнього середовища
Самосвідомість	внутрішнє самовдосконалення, творче відношення до власного розвитку, здатність до рефлексії, саморегуляція, самовизначення, самоконтроль, самоактуалізація, адекватна самооцінка, готовність до самопізнання, творчого самовдосконалення
Адаптаційні можливості	здатність адаптуватися до змін у тих чи інших сферах трудової діяльності, швидко й ефективно адаптуватися до нових умов; висока адаптивність до різних суспільних ситуацій, функціонально різних видам діяльності. узгодженість окремих ланок професійного розвитку, уміння пристосовуватися до нових умов праці, обумовлене бажанням зайняти належне місце в людському соціумі.
Відношення до роботи	творче відношення до професії, перенесення раніше відомого способу діяльності з типовими об'єктами на конкретні робочі ситуації, творче відношення до соціальної діяльності, підприємливість у суспільстві, на робочому місці.
Гуманістичне ставлення до себе та інших	внутрішня свобода, оптимістичне сприйняття дійсності, оптимістичне сприйняття зміни професії, відкритість світу, постановка реалістичних цілей, дійсних смислів праці, довіра до людей, толерантність, внутрішня свобода, розкріпаченість особистості
Мотивація	налаштованість на зміну трудової діяльності, установка на самоактуалізацію, мотивація досягнення мети, потреба у професійній кар'єрі, внутрішня потреба у професійному зростанні, внутрішня потреба у професійній мобільності, мотивація до самоосвіти, мотивація досягнень, спрямованість на опанування нового у професії, потреба в роботі, цілепокладання, мотивація до постійного професійного самовдосконалення; налаштованість на постійне самовдосконалення
Комунікативна компетентність	соціально-комунікативна адаптованість, прагнення до згоди, готовність до співробітництва, взаємодія з людьми, виконання трудових обов'язків спільно з іншими людьми

Отже, вищевикладене дає підстави для висновку про відсутність єдиного тлумачення феномену «професійна мобільність», оскільки він активно досліджується в різних галузях науки, зокрема в соціології, економіці, психології, педагогіці. З цього приводу ми погоджуємося з висновком С. Нужної [69] щодо існування двох основних підходів у дослідженні означеного вище феномена, а саме – соціально-економічного й антропологічного. З позиції соціально-економічного підходу увага акцентується на зовнішньому боці, тоді як антропологічний підхід дозволяє зосередитися на внутрішніх процесах і явищах. Виходячи з цього, професійна мобільність має розглядатися з точки зору можливості людини долати внутрішні психологічні бар'єри, що є перепорою на шляху до самореалізації.

Актуальність мобільності для сучасного етапу розвитку суспільства, увага науковців до різних його аспектів – трудової, соціальної, професійної, соціально-професійної, академічної є свідченням цьому. Тому цілком правомірним є те, що найближчим часом поява єдиного, загальноприйнятого визначення концепту «професійна мобільність» є мало імовірним.

Література

1. Амирова Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Амирова Людмила Александровна. – Уфа, 2009. – 401 с.
2. Амосова О.В. Технология подготовки студентов к воспитательной работе в современных условиях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Амосова Ольга Викторовна. – Иркутск, 2000. – 197 с.
3. Анисимова Н.А. Формирование профессиональной мобильности у студентов вуза в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Анисимова Наталья Анатолиевна. – Челябинск, 2012 – 18 с.
4. Анциферова Л.И. Методологические проблемы психологии развития / Л.И. Анциферова // Принцип развития в психологии : монография / [отв. ред. Л.И. Анциферова] ; Ин-т психологии АН СССР. – Москва, 1978. – С. 3-20.
5. Архангельский А.И. Формирование профессиональной мобильности у студентов в процессе обучения в технических вузах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Архангельский Александр Игоревич. – Москва, 2003. – 146 с.
6. Астахова О. Перспективи розвитку професійної освіти в Україні / О. Астахова // Україна: аспекти праці. – 2010. – № 4. – С. 9–12.
7. Атутов П.Р. Политехническая подготовка – основа профессиональной мобильности учащихся / П.Р. Атутов // Педагогика трудового становления учащихся: содержательно-процессуальные основы : избр. тр. : в 2 т. / П.Р. Атутов. – Москва, 2001. – Т. 1. – С. 241–250.

8. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : [б.и.], 1992. – 93 с.
9. Беликова Н.В. Социально-экономические аспекты мобильности рабочей силы в трансформирующейся экономике : (на материалах Кыргызской Республики) : автореф. дис. ... канд. экон. наук : 08.00.01 / Беликова Наталья Владимировна. – Бишкек, 2011. – 27 с.
10. Близнюк В.В. Особливості трудової мобільності українського ринку праці / В.В. Близнюк // Вісн. Східноукр. нац. ун-ту ім. Володимира Даля. – Луганськ, 2011. – № 16 – С. 11–18.
11. Бойченко Е.Б. Оцінка трудової мобільності жінок на регіональному ринку праці : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.00.07 / Бойченко Еліна Борисівна ; Ін-т екон.-прав. дослідж. НАН України. – Донецьк, 2008. – 19 с.
12. Большой толковый психологический словарь : основные термины и понятия по психологии и психиатрии. В 2т. Т.1. А-О / авт.-сост. А. Ребер ; [пер. с англ. Е.Ю. Чеботарева]. – Москва : Вече : АСТ, 2001. – 591 с.
13. Боярко Е.А. Формирование профессиональной мобильности будущих специалистов в условиях развивающегося регионального университетского комплекса : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Боярко Екатерина Александровна. – Ростов-на-Дону, 2010. – 25 с.
14. Бреев Б.Д. Подвижность населения и трудовые ресурсы / Б.Д. Бреев. – Москва : Статистика, 1977. – 187 с.
15. Буланова М.А. Социальная мобильность работающей молодежи как фактор социально-экономического развития региона : автореф. дис. ... канд. соц. наук : 22.00.04 / Буланова Марина Алексеевна. – Хабаровск, 2012. – 24с.
16. Ващенко А.М. Формування професійної мобільності майбутніх офіцерів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ващенко Андрій Миколайович. – Одеса, 2006. – 261 с.
17. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бучел. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2001. – 1400 с.
18. Вербицкая Н.О. Образование взрослых на основе их жизненного (витагенного) опыта / Н.О. Вербицкая // Педагогика. – 2001. – № 6. – С.14–19.
19. Вершловский С. Образование взрослых в России: вопросы теории / С. Вершловский // Новые знания : журн. по проблемам образования взрослых. – 2004. – № 3. – С. 6–8. – Электрон. версия. – Режим доступа: <http://bit.ly/2aW59Zr> (дата обращения: 15.08.2016). – Заглавие с экрана.
20. Гераськова А.А. Социальная мобильность специалистов в условиях перехода к рыночным отношениям : на примере

- Читинской области : дис. ... канд. соц. наук : 22.00.04 / Гераськова Анна Адольфовна. – Улан-Удэ, 2000. – 191 с.
21. Гіденс Е. Соціологія / Е. Гіденс ; пер. з англ.: В. Шовкун, А. Олійник ; наук. ред. О. Іващенко. – Київ : Основи, 1999. – 726 с.
22. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Горюнова Людмила Владимировна. – Ростов-на-Дону, 2006. – 228 с.
23. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики: введение в психологию активности / Л.П. Гримак. – Москва : Изд-во Москов. с.-х. акад., 1993. – 163 с.
24. Гуров Ю.С. Образовательные потребности студенческой молодежи / Ю.С. Гуров, Т.Я. Сильвестрова // Технологии качества жизни. – 2001. – Т. 1, № 2. – С. 41–44.
25. Дегтерев В.А. Инновационность организации студенческой практики в формировании профессиональной мобильности будущих специалистов социальной сферы / В.А. Дегтярев // Alma mater. Вестн. высш. шк. – 2010. – № 8. – С. 36–41.
26. Дементьева О.М. Формирование социально-профессиональной мобильности студентов в учреждениях среднего профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Дементьева Оксана Мироновна. – Москва, 2009. – 23 с.
27. Дюнина В.Н. Формирование профессиональной мобильности студентов информационных специальностей в техникуме : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Дюнина Валерия Николаевна. – Нижний Новгород, 2009. – 139 с.
28. Енциклопедія освіти / [голов. ред. В.Г. Кремень]. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
29. Ерохина К.С. Социальная мобильность ученых и проблема ее государственного регулирования / К.С. Ерохина // Социолог. исслед. – 2008. – № 9. – С. 85–93.
30. Зайончковская Ж.А. Миграционные тенденции в СНГ: итоги десятилетия / Ж.А. Зайончковская // Миграция в СНГ и Балтии: через различия проблем к общему информационному пространству : материалы конф. / под ред. Г. Витковской, Ж. Зайончковской. – Москва, 2001. – С. 173–186.
31. Заславская Т.И. Трудовая мобильность как предмет экономико-социологического исследования / Т.И. Заславская // Методологические проблемы социологического исследования мобильности трудовых ресурсов / под ред. Т.И. Заславской, Р.В. Рывкиной. – Новосибирск, 1974. – С. 7–45.
32. Зборовский Г.Е. Образование как фактор социальной дифференциации и мобильности : («круглый стол») / Г.Е. Зборовский // Социолог. исслед. – 2003. – № 5. – С. 89–100.

33. Звонар Й.П. Вплив трудової мобільності населення на конкурентоспроможність соціально-трудового потенціалу / Й.П. Звонар // Інновац. економіка. – 2012. – № 7. – С. 182–186.
34. Зеер Э.Ф. Профессиональная мобильность – интегральное качество субъекта инновационной деятельности / Э.Ф.Зеер, С.А. Морозова, Э.Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 5. – С. 90–97.
35. Иванков А.А. Трудовая мобильность в переходной экономике как объект социологического анализа : дис. ... канд. социолог. наук : 22.00.03 / Иванков Андрей Андреевич. – Москва, 2005. – 163 с.
36. Игошев Б.М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Игошев Борис Михайлович. – Екатеринбург, 2008. – 394 с.
37. Иванченко Є.А. Сутність та структура поняття професійної мобільності майбутніх економістів / Є.А.Іванченко // Наука і освіта. – 2004. – №8-9. – С.180-184.
38. Калиновский Ю.И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Калиновский Юрий Исаакович. – Санкт-Петербург, 2001. – 470 с.
39. Каплина С.Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Каплина Светлана Евгеньевна. – Чебоксары, 2008. – 492 с.
40. Карпова Ю.А. Формирование коммуникативных умений эмотивно-эмпатийного взаимодействия будущего устного переводчика : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Карпова Юлия Алексеевна. – Нижний Новгород, 2011. – 24 с.
41. Кердяшева О.В. Педагогические условия формирования готовности к профессиональной мобильности студентов в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кердяшева Оксана Вячеславовна. – Воронеж, 2010. – 204 с.
42. Клименко Ю.А. Професійна мобільність майбутніх учителів у країнах Євросоюзу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Клименко Юлия Анатоліівна. – Умань, 2011. – 23 с.
43. Клинкова Е.В. Трудовая мобильность человеческих ресурсов: социальный механизм формирования трудового потенциала промышленных предприятий : дис. ... канд. социолог. наук : 22.00.03 / Клинкова Елена Владимировна. – Волгоград, 2009. – 185 с.
44. Ковалева А.И. Профессиональная мобильность / А.И. Ковалева // Знание. Понимание. Умение. – Москва, 2012. – № 1. – С. 298–300.

45. Коваліско Н.В. Трудова мобільність регіонального ринку праці : дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.07 / Коваліско Наталія Володимирівна. – Львів, 1999. – 175 с.
46. Кожемякіна Н.І. Соціально-педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кожемякіна Наталія Іванівна. – Ізмаїл, 2006. – 186 с.
47. Коньков А.Т. Профессиональная мобильность как фактор социальной дифференциации молодежи : автореф. дис. ... канд. соц. наук : 22.00.03 / Коньков Александр Тимофеевич. – Москва, 1995. – 21 с.
48. Коржуев А.В. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании / А.В. Коржуев, В.А. Попков. – Москва : Изд-во МГУ, 2003. – 300 с.
49. Кошкина С.Н. Занятость и трудовая мобильность в торговле в современных условиях / С.Н. Кошкина // Вестн. Томск. гос. ун-та. – 2008. – № 310. – С. 133–137. – Электрон. версия. – Режим доступа: <http://bit.ly/2b8pORb>– Заглавие с экрана.
50. Кривошей В.В. Трудова мобільність: особливості розвитку на українському ринку праці / В. В. Кривошей // Вісн. Донец. нац. ун-ту економіки і торгівлі ім. М. Туган-Барановського. Серія : Гуманітарні науки. – 2010. – № 3. – С. 38–42.
51. Кугель С.А. Профессиональная мобильность в науке / С.А. Кугель – Москва : Мысль, 1983. – 165 с.
52. Кухтерина Е.А. Социальная мобильность молодежи : дис. ... канд социолог. наук : 22.00.04 / Кухтерина Елена Анатольевна. – Тюмень, 2005. – 234 с.
53. Лободинська О.М. Гендерні аспекти працевлаштування випускників ВНЗ (на прикладі західного регіону України) : дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.04 / Лободинська Оксана Мирославівна. – Київ, 2009. – 316 с.
54. Макарова Г.В. Управление профессиональной мобильностью государственных гражданских служащих в субъекте Российской Федерации: автореф. дис. ... канд. социолог. наук : 22.00.08 / Макарова Галина Владимировна. – Орел, 2010. – 26 с.
55. Мальцева И. Нынче здесь, завтра – там: межфирменная трудовая мобильность в России / И. Мальцева // Отечествен. записки. – 2007. – № 3. – С. 201–211.
56. Малыгина О.А. Профессиональная мобильность выпускника технического университета как одна из целей высшего профессионального образования / О.А. Малыгина // Научные технологии. – 2009. – № 7, т. 10. – С. 72–80.
57. Меденкова Г.В. Развитие профессиональной мобильности преподавателя колледжа в деятельности предметно-циклового

- комиссии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Меденкова Галина Викторовна. – Москва, 2007. – 24 с.
58. Меркулова Л.П. Формирование профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами иностранного языка : автореф. дис. ... докт. пед наук : 13.00.08 / Меркулова Людмила Петровна. – Самара, 2008. – 40 с.
59. Мищенко В.А. Факторы формирования профессиональной мобильности в системе высшего профессионального образования / В.А. Мищенко // Вестн. Югорского гос. ун-та. – Ханты-Мансийск, 2008. – Вып. 4. – С. 59–63. – Электрон. версия. – Режим доступа: <http://bit.ly/2bES9mT> – Заглавие с экрана.
60. Мурадян Н.Г. Рынок и занятость (социально-экономический анализ и прогноз) / Н.Г. Мурадян – Москва : Луч, 1991. – 245 с.
61. Мурашов Д.С. Профессиональная мобильность в использовании интеллектуальных резервов на промышленных предприятиях : автореф. дис. ... канд. социолог. наук : 22.00.03 / Мурашов Дмитрий Сергеевич. – Санкт-Петербург, 2008. – 21 с.
62. Мясникова Т.И. Развитие профессиональной мобильности в процессе профилизации подготовки будущих специалистов в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Мясникова Татьяна Ивановна. – Екатеринбург, 2010. – 192 с.
63. Немов Р.С. Психология. В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. / Р.С. Немов. – 5-е изд. – Москва : ВЛАДОС, 2006. – 687 с.
64. Нефедова В.И. Информатизация регионального образования как средство обеспечения социально-профессиональной мобильности личности [Электронный ресурс] / В.И. Нефедова. – Режим доступа: <http://bit.ly/2bAVemj> (дата обращения: 20.08.2016). – Заглавие с экрана.
65. Никитина Е.А. Педагогические условия формирования мобильности будущего педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Никитина Елена Александровна. – Иркутск, 2007. – 180 с.
66. Новиков С.Н. Социальная мобильность выпускников вузов в условиях модернизации российского общества : дис. ... канд. социолог. наук : 22.00.04. / Новиков Сергей Николаевич. – Ставрополь, 2005. – 157 с.
67. Новикова Т.В. Трудовая мобильность молодежи на промышленных предприятиях в условиях нестабильной экономики : дис. ... канд. экон. наук : 08.00.05/ Новикова Татьяна Валерьевна. – Омск, 2009. – 235с.
68. Новолодская С.Л. Формирование у студентов неязыкового вуза профессиональной мобильности средствами учебного пособия по иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Новолодская Светлана Леонидовна. – Иркутск, 2005. – 178 с.

69. Нужнова С.В. Концепция развития готовности к профессиональной мобильности в образовательном процессе вуза / С.В. Нужнова // Вестн. Южно-Урал. гос. ун-та. Серия : Образование. Педагогические науки. – 2011. – № 24. – С. 68–72. – Электрон. версия. – Режим доступа: <http://bit.ly/2bZuAYT> (дата обращения: 25.08.2016). – Заглавие с экрана.
70. Основы создания университетских комплексов / В.Е. Шукшунов [и др.] ; Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования, Юж.-Рос. гос. техн. ун-т (Новочеркас. политехн. ин-т). – Новочеркасск : ЮРГТУ (НПИ), 2002. – 72 с.
71. Палховская Е.Б. Экономическое поведение как фактор трудовой мобильности: социологический анализ / Е.Б.Палховская // Социолог. альманах / Нац. акад. наук Беларуси, Ин-т социологии. – 2013. – Вып. 4. – С. 77–87. – Электрон. версия. – Режим доступа: <http://bit.ly/2bvQbI2> (дата обращения: 20.08.2016). – Заглавие с экрана.
72. Парсонс Т. О структуре социального действия / Т. Парсонс. – Москва : Академ. проект, 2000. – 880 с.
73. Перга Т. Принципи Білого паперу, або Мобільність за умов глобалізації розвитку: прогрес чи регрес? / Т. Перга // Зовнішні справи. – 2007. – № 8. – С. 4–51.
74. Попков В.А. Теория и практика высшего профессионального образования / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – Москва : Акад. проект, 2004. – 432 с.
75. Пріма Р.М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія / Р.М. Пріма. – Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2009. – 367с.
76. Просольченко С.А. Социальная мобильность как объект социального управления : дис. ... канд. социолог. наук : 22.00.08 / Просольченко Сергей Александрович. – Пятигорск, 2010. – 258 с.
77. Рассказов Ф.Д. Современный процесс формирования профессиональной мобильности студентов нефтяного техникума / Ф.Д. Рассказов, Р.Г. Балягова // Современ. исслед. социал. проблем. – 2011. – Т. 8, № 4. – Электрон. версия. – Режим доступа: <http://bit.ly/2bpTRdJ> (дата обращения: 21.08.2016). – Заглавие с экрана.
78. Рыжаков М.В. Ключевые компетентности в стандарте: возможности реализации / М.В. Рыжаков // Стандарты и мониторинг качества образования. – 1999. – № 4. – С. 20–23.
79. Сайфутдинова Е.В. К вопросу о профессиональной мобильности молодежи в условиях становления рыночных отношений / Е.В. Сайфутдинова // Современное состояние и перспективы развития гуманитарных наук: сб. статей: в 2 ч.– Одесса, 1997.– Ч. 2. – С. 38–42.

80. Седова Н.Н. Опыт диагностики трудовой мобильности / Н.Н. Седова // Экон. социология. – 2004. – № 2. – С. 101–108.
81. Сериков В.В. Формирование у учащихся готовности к труду / В.В. Сериков. – Москва : Педагогика, 1998. – 192 с.
82. Силласте Г.Г. Изменение социальной мобильности и экономическое положение женщин / Г.Г. Силласте // Социолог. исслед. – 2000. – № 5. – С. 25–34.
83. Словарь иностранных слов. – 18-е изд., стер. – Москва : Рус. яз., 1989. – 624 с.
84. Современный словарь по педагогике / сост. Рапацевич Е.С. – Минск : Современ. слово, 2001. – 928 с.
85. Солоненко В.А. Формирование профессиональной мобильности будущих экономистов-менеджеров в образовательном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Солоненко Василий Афанасьевич. – Брянск, 2010. – 23 с.
86. Сорокин П. Система социологии / П. Сорокин. – Москва : Астрель, 2008. – 1008 с.
87. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество / П. Сорокин. – Москва : Политиздат, 1992. – 542 с.
88. Стефановская Т.А. Технология обучения педагогике в вузе / Т.А. Стефановская. – 2-е изд. – Москва : Совершенство, 2000. – 272 с.
89. Студгородок [Электронный ресур] / Л. Абдуллина. – Режим доступа: <http://www.samaraweb.tu/news/samata/indexx.html?24> (дата обращения: 14.05.2014). – Заглавие с экрана.
90. Сушенцева Л.Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних закладах: теорія і практика : монографія / Л.Л. Сушенцева ; за ред.: Н.Г. Ничкало ; Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. – 439 с.
91. Тілікіна Н.В. Концептуальні підходи до дослідження мобільності робочої сили / Н.В. Тілікіна // Актуальні проблеми економіки. – 2008. – № 11. – С. 185–193.
92. Фролов Ю.В. Комплексная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34–41.
93. Шкаратан О.И. Сравнительный анализ процессов социальной мобильности в СССР и современной России / О.И. Шкаратан, Г.А. Ястребов // Обществ. науки и современность – 2011. – № 2. – С. 5–28.
94. Шпакина И.Г. Развитие компетентности руководителей школ в вопросах управления персоналом в муниципальной системе образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Шпакина Ирина Гидальевна. – Омск, 2007. – 24 с.

95. Шпекторенко І.В. Структура академічної мобільності персоналу: управлінський аспект [Електронний ресурс] / І.В. Шпекторенко // Публічне адміністрування: теорія та практика : електрон. зб. наук. пр. / Дніпропетров. регіон. ін-т держ. упр. НАДУ при Президентові України. – 2009. – № 2. – Режим доступу: <http://bit.ly/2bsYHH8> – Назва з екрана.
96. Якиманская И.С. Технологии личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – Москва : Сентябрь, 2000. – 176 с.
97. Blau P. M. The American occupational structure / P. M. Blau, O.D. Duncan. – N.Y. : Weley, 1967. – 237 p.
98. Duncan O.D. Socieconomic background and achievement / O.D. Duncan, D.L. Featherman, B. Duncan. – New York ; London : Seminar press, 1972, –284 p.
99. Erikson R. The constant flux. A study of class mobility in industrial sotieties / R. Erikson, J.H. Goldthorpe.– Oxford: Clarendon, 1992.– 492 p.
100. Ganzenboom H.B.G. Inter generational class mobility in comparative perspective / H.B.G.Ganzenboom, R. Luijckx, D.J. Treiman // Research in social stratification and mobility / Ed. by A.L. Kallerberg.– Greenwich, Conn. : JAIPress, 1989. – Vol. 8. – 144 p.
101. Hodge R.W. Class identification in the United states / R.W. Hodge, D.W. Treiman // The American journal of sociology. – 1968. – Vol. 73, № 3 (June). – P. 535–547.
102. Lipset and R.Bendix. Social mobility in industrial societies. – University of California press, 1967. – P. 6–13.
103. Press, 1992. – P. 1–27. Occupational mobility in Europe //www.eurofound.europa.eu
104. Sorensen A.B. Labor market structures and job mobility / A.B. Sorensen, N.B. Tuma // Research in social stratification and mobility/ Ed. By D. Treiman and R. Robinson. – Greenwich, Con. : JAI Press, 1981. – P. 67–94.
105. Wegener B. Job mobility and social ties: social resources, prior job, and status attainment / B. Wegener // American social review. – 1991. – Vol. 56, № 1 (Feb). – P. 60–71.

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УМІНЬ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

С. І. Губіна

Моральне самопочуття педагога не є особистою справою, бо його настрій відбивається і на учнях, і на колегах, і на батьках дітей. Кожне слово педагога не лише несе інформацію, а й передає ставлення до неї; оцінка учневі за відповідь – це і вияв того, як сприймає роботу школяра педагог, що впливає на стосунки у класі, створює певну атмосферу у навчанні. Досягти оптимального внутрішнього стану у педагогічній діяльності важко, бо сама вона емоційно напружена, «це робота серця і нервів, це буквально щоденна і щогодинна витрата величезних душевних сил. Наша праця – це повсякчасна зміна ситуацій, що викликає то посилене збудження, то гальмування» (А. Макаренко). Учитель повинен уміти зберігати працездатність, володіти ситуаціями для забезпечення успіху в діяльності і збереження свого здоров'я. Для цього важливо працювати над таким синтезом якостей і властивостей особистості, які дадуть змогу впевнено, без зайвого емоційного напруження здійснювати свою професійну діяльність: педагогічний оптимізм; впевненість у собі як в учителі, відсутність страху перед дітьми; уміння володіти собою, відсутність емоційного напруження; наявність вольових якостей (цілеспрямованість, самовладання, рішучість).

Усі ці якості характеризують психологічну стійкість у професійній діяльності. В основі її – позитивне емоційне ставлення до себе, учнів, праці. Саме позитивні емоції активізують, надихають учителя, надають йому впевненості, зумовлюють почуття радості, позитивно впливають на стосунки з дітьми, батьками, колегами. Негативні емоції гальмують активність, дезорганізують діяльність, викликають тривожність, страх, підозру.

Учитель, як ніхто інший, повинен уміти відпочивати не днями, тижнями, місяцями, а буквально хвилинами. Відпочити – означає розслабитись, для чого достатньо навіть перерви між уроками. Самопочуття педагога така ж професійна проблема, як і ерудиція чи методична підготовленість. Уміння "перемогти" погоду (сонячні спалахи, магнітні бурі і т. ін.) входить до комплексу учительської техніки.

Основним елементом внутрішньої техніки педагога є регуляція його емоційної сфери, формування емоційної стійкості у професійній діяльності. Тому актуальним для теорії та практики є дослідження особливостей формування умінь саморегуляції у майбутніх учителів, яка може сприяти свідомому, цілеспрямованому і результативному здійсненню професійно направлених дій, керуючись ціннісними мотивами, вираженням оптимального та гармонійного способу діяльності.

Згідно із законодавчими документами загальнодержавного рівня, зокрема, законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державною національною програмою «Освіта» (Україна ХХІ століття), Державною програмою «Вчитель», активізується процес пошуку ефективних механізмів підготовки педагогічних кадрів.

Як свідчить практика, у педагогічних ЗВО більше уваги приділяють підготовці студентів до викладання навчальних дисциплін, ніж до саморегуляції власного емоційного стану. До останнього часу ця проблема не була предметом спеціальних досліджень. У результаті саморегуляція педагогів характеризується здебільшого залежністю від обставин, що негативно впливає на освітній процес.

Недостатність розробки цієї галузі обумовила вибір теми нашого дослідження «Формування умінь саморегуляції у майбутніх учителів».

Мета дослідження – визначити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування умінь саморегуляції у майбутніх учителів.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що формування умінь саморегуляції у майбутніх учителів значно поліпшиться, якщо його організація передбачатиме такі педагогічні умови: забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента; використання у професійній підготовці студентів традиційних та інноваційних прийомів саморегуляції.

Досягнення поставленої мети дослідження й перевірка висунутої гіпотези потребує послідовного розв'язання таких завдань: 1) з'ясувати сутність і структуру саморегуляції у майбутніх учителів; 2) уточнити критерії, показники та рівні сформованості умінь саморегуляції у майбутніх учителів; 3) теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування умінь саморегуляції у майбутніх учителів.

Сутність і структура поняття саморегуляції

Процес саморегуляції проектується на найрізноманітніших рівнях особистості. Ряд учених займається проблемою структури, загальних закономірностей саморегуляції (О. Конопкін, В. Моросанова, О. Осницький, Г. Пригін, В. Степанський); механізмів процесу саморегуляції (Н. Круглова, Ю. Миславський, В. Моросанова, О. Осницький). Інші вчені досліджували окремі прояви саморегуляції в різних видах діяльності (Г. Нікіфоров, І. Трофімова та ін.); моральну стійкість особистості (В. Чудновський); проблему саморегуляції в здійсненні рефлексії (В. Давидов, К. Поливанова та ін.); моральний учинок як основу саморегуляції (І. Бех, М. Савчин, С. Рубінштейн, В. Татенко, В. Ядов, П. Якобсон та ін.); вольову регуляцію особистості (Л. Виготський, А. Висоцький, В. Іванніков, В. Селіванов та ін.).

У науковій літературі зустрічаються різні тлумачення поняття „саморегуляція”. За допомогою семантичного аналізу легко виділити у його складі дві частини: „регуляція” (лат. *regulare* – впорядковувати, налагоджувати, нормалізувати) та „само” (вказує на те, що джерело регуляції у самій системі).

Елементи саморегуляції знаходимо в еkleктичних моделях емоційного інтелекту. Зокрема модель Р. Бар-Она [31] сконцентрована на адаптаційних здібностях та стратегіях подолання стресових ситуацій. Моделі К. Петрідеса та А. Фернхейма [34] у своєму складі мають такий компонент як настрій.

Саморегуляція у сучасній психології розглядається як здатність людини до самостійного ініціювання цілеспрямованої активності, що призводить до високої результативності діяльності (О. Конопкін, В. Моросанова, Р. Сагієв тощо). О. Конопкін трактує усвідомлену саморегуляцію як “...системно-організований процес внутрішньої психічної активності людини щодо ініціації, побудови, управління, підтримування різними видами і формами довільної активності, безпосередньо прийнятими людиною цілями” [10, с. 10].

За функціональним напрямком можна виділити часові межі, які визначають два основних типи саморегуляції діяльності: тактичний – це саморегуляція, яка має чіткі часові межі свого здійснення: передбачає управління поведінкою протягом короткого проміжку часу в конкретних ситуаціях діяльності або спілкування; стратегічний – це саморегуляція поведінки протягом довготривалого часу; вона пов’язана з плануванням особистістю ціленаправлених змін в самій собі.

Диференціація поняття у психології дає можливість виділити два *типи* саморегуляції: *фізична* (соматична, фізіологічна, гомеостатична), яка здійснюється на фізіологічному рівні функціонування організму; *психічна* (вольова, усвідомлена, особистісна) – на рівні вищих психічних процесів. Якщо перша забезпечується фізіологічними процесами, що супроводжують адаптивну активність і здійснюється мимоволі, то друга проявляється на рівні вищих психічних процесів в активно-дієвому ставленні людини до себе та інших, у моральних та соціальних установках, спрямованості її особистості, предметному та соціальному досвіді, у вмінні співвідносити себе та іншого у процесі спілкування, співпраці.

Психічна саморегуляція – керування своїми переживаннями, почуттями, увагою, увагою тощо. Вона включає уміння змінювати фізичний стан, стримувати гнів, роздратування, образу; викликати спокій, робочий настрій, демонструвати упевненість, доброзичливість, оптимізм [29, с. 32]. Саморегуляція виявляється в умінні не тільки знімати напруження, а й викликати відчуття стриманої сили, упевненості в собі, енергійності, мобілізованості,

активності. Психічну саморегуляцію формують два чинники: соціум та воля.

На сучасному етапі досліджень виділяють *види* психічної саморегуляції. Так, *моральна* саморегуляція являє собою управління людини своєю поведінкою відповідно до власних моральних норм і принципів (М. Боришевський, І. Дьяконов, М. Савчин); *інтелектуальна* – свідоме планування, коригування та контроль мисленнєвої діяльності (В. Моляко, В. Клочко, Н. Вольська); *емоційна* полягає в умінні виявляти чи стримувати свої емоції соціально придатними способами (Л. Роговик, Н. Шокурова, Н. Сазонова, О. Чебикін, В. Бобрицька, О. Прохоров, І. Шитова). Остання тісно пов'язана з фізичною саморегуляцією.

У працях зарубіжних учених досліджено, що саморегуляція як фактор самоідентифікації поведінки людини може спиратися на різні процеси: захисні несвідомі механізми (психоаналіз – З. Фройд, А. Адлер), перспективні цілі (гештальтпсихологія – К. Левін); минулий досвід (біхевіоризм – Б. Скінер, Ф. Кенфер); пізнавальні процеси (когнітивістський напрям – Е. Аронсон, Ж. Ньюмен); самооцінку (гуманістичний – Г. Олпорт, А. Маслоу); вольовий вибір, пов'язаний із сенсом життя (екзистенціональний – Х. Хекхаузен); соціальну роль (вивчення соціальної активності – Г. Блумер, М. Кун).

Професійна саморегуляція вчителя у науковій літературі

Фахова діяльність педагога потребує особливого самоуправління, прийняття оптимальних професійних рішень, а головне – дає можливість фахівцю внутрішньо розвиватися, займатися самопізнанням і гармонізувати стосунки з людьми. Тому доцільно говорити про професійну особистісну саморегуляцію вчителя. Вона не тотожна саморегуляції педагогічної діяльності (яку досліджував, зокрема, В. Чайка), оскільки її змістом є формування внутрішнього світу педагога, удосконалення практики професійних стосунків, збагачення суб'єктивного досвіду.

Професійну саморегуляцію вчителя визначаємо як інтегративну особистісну фахову характеристику педагога, у якій передбачено, щоб він усвідомив свої дії, почуття, мотиви, своє становище та доцільну видозміну власної діяльності відповідно до вимог ситуації. Її механізмом є рефлексія (І. Бех, М. Варбан, Г. Полякова, Р. Тур та ін.) – здатність проводити самоаналіз, тобто, здатність до критичного переосмислення власного досвіду.

Завдяки дослідженням О. Конопкіна, на прикладі сенсомоторної діяльності були виділені індивідуально-типологічні особливості регуляторних процесів планування (ставлення мети), моделювання ситуацій досягнення, програмування дій, оцінювання результатів та корекції, тобто процесів, які реалізують основні

компоненти системи саморегуляції активності і діяльності особистості [10, с. 10].

Здійснений аналіз психологічних досліджень саморегуляції як компоненту самосвідомості дозволяє виділити різні її механізми. І. Бех зазначав, що виникнення і формування регулятивних механізмів саморегуляції суб'єкта пов'язано з його здатністю розчленовувати в часі спонукально-операційну і виконавчу частини поведінкового акту [2].

Викликає інтерес думка дослідниці Т. Кириченко, яка виділяє найсуттєвіші механізми процесу саморегуляції: рівень домагань, ціннісні орієнтації, локус контролю, мотивація схвалення, потреби у досягненні успіху. При цьому автор наголошує, що всі виділені механізми перебувають у постійній взаємодії. «Психологічні механізми складають інтегративну сукупність психічних властивостей індивіда, що визначають рух до регуляції його дій, учинків, поведінки і групуються на зразках, еталонах, цінностях індивідуального та суспільного характеру» [8].

Значний внесок у дослідження саморегуляції поведінки особистості зробив М. Боришевський, який вважав, що механізми саморегуляції можуть базуватися на таких структурних компонентах як: самооцінка – це результат мислительних операцій (порівняння, аналізу та синтезу), в якому постійно присутній емоційний компонент; образ «Я» – як результат самопізнання; як психологічне утворення, яке забезпечує головну функцію саморегуляції – функцію цілепокладання.

Науковець зауважував, що саморегуляція може здійснюватися при наступних умовах: коли індивід може адекватно відображати і моделювати наявну ситуацію; перетворювати власну внутрішню і зовнішню активність відповідно до моделі запропонованої ситуації; переборювати безпосередні спонукання ради досягнення перспективної мети, за наявністю в індивіда можливості виходити за межі реальної ситуації [5].

О. Конопкін [10, с. 6] наголошує на ролі самостійності та взаємоузгодженості виборів і рішень у регуляторному процесі. У структурі процесу саморегуляції виділяються два аспекти: структурно-функціональний, представлений власне регуляторними процесами, та змістово-психологічний, який містить психологічні засоби реалізації цього процесу. Досягнення поставлених цілей залежить від єдності цих двох аспектів саморегуляції.

Слід зазначити, що процес саморегуляції педагогічної діяльності має свою структуру: планування – визначення послідовності здійснення поставлених цілей; моделювання – урахування умов діяльності; програмування – визначення послідовності виконання дій; оцінка результатів – співвідношення результатів з критеріями певних дій; контроль за результатами та корекція дій на основі індивідуально прийнятих еталонів успішності. За допомогою саморегуляції особистість може

поставити перед собою чітко означену мету, спланувати хід дій щодо її досягнення, корегувати результат згідно з обставинами [33, с. 23].

На особливу увагу заслуговує дослідження Ю. Миславського, яким встановлено, що система саморегуляції формується і розвивається лише в процесах спілкування, яке забезпечує певні форми активності і розвитку особистості [13]. З точки зору Е. Пенькова, саморегуляція поведінки особистості повинна бути розглянута тільки у взаємодії «суспільство-особистість», тому що кожна особистість повинна вміти передбачати характер реакції на свої дії, вчинки з боку суспільства [17].

Отже, саморегуляція – це управління своїм психоемоційним станом, що досягається шляхом впливу людини на саму себе. Саморегуляція педагога є інтегративною властивістю особистості, яка об'єднує в собі її інтелектуальну, мотиваційну, вольову, емоційну сфери; це – єдність соціальних та психологічних проявів свідомості та самосвідомості його особистості.

Критерії, показники та рівні сформованості умінь саморегуляції у майбутніх учителів

Формування умінь саморегуляції у майбутніх учителів передбачає єдність мотиваційно-ціннісної, емоційно-вольової та операційної сфер особистості. За визначенням О. Пометун, поняття «компетентність» містить не лише когнітивну (знання) та операційно-технологічну (уміння та навички) складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну й поведінкову [20, с. 35].

А. Линенко [11, с. 126] виокремлює такі прояви готовності вчителя до діяльності, як: позитивне ставлення до праці вчителя; оволодіння необхідними знаннями, вміннями та навичками; самостійність у розв'язанні професійних завдань; розвиток педагогічних здібностей; наявність професійно-педагогічної спрямованості особистості.

Тому структура процесу формування саморегуляції вчителя у нашому дослідженні ґрунтується на таких компонентах: 1) саморегуляційна спрямованість (сукупність мотивів саморегуляції; інтерес до неї, ціннісні орієнтації); 2) знання, необхідні для саморегуляції; 3) уміння використовувати набуті знання. Єдність цих компонентів є необхідною умовою формування умінь саморегуляції у майбутніх учителів, оскільки знання є основою для формування умінь, а мотиви – засобом спрямування та інтенсифікації цього процесу.

На основі виділених компонентів процесу формування саморегуляції вчителя, ми визначили критерії сформованості умінь саморегуляції у майбутніх учителів: мотиваційний, когнітивний та діяльнісний (рис. 1).



Рис. 1. Критерії сформованості умінь саморегуляції у майбутніх учителів

Мотиваційний критерій сформованості умінь саморегуляції у майбутніх учителів визначається як комплекс взаємопов'язаних мотивів майбутнього вчителя. Це знаходить свій вияв у ставленні студента до власного емоційного стану, в його цільових орієнтаціях на реалізацію прийомів саморегуляції.

Рівень сформованості умінь саморегуляції у майбутніх учителів значною мірою визначається мотивацією, яка виступає рушійною силою діяльності. Інтерес до саморегуляції викликає пізнавальну потребу та цілеспрямованість студента на оволодіння нею. Разом з тим, недостатній рівень наявних здібностей може компенсуватися результатом мотивації, що призводить до досягнення високих результатів [9, с. 23].

С. Головін трактує мотивацію особистості як сукупність усвідомлених і неусвідомлених психічних факторів, що спонукають людину до реалізації окремих дій, пояснюють чи виправдовують її поведінку, зумовлюють кінцевий результат її діяльності. Мотиви, на його думку, складають психологічну передумову поведінкової сфери людини, формують і корегують особистісну діяльність, виступають рушійною і водночас гальмівною силою [25, с. 198].

Як складне структурне утворення, мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів, за В. Сластьоніним, розглядається як продукт формування особистості і є фактором її подальшого розвитку; як чинник здійснення загального стимулюючого впливу на протікання мислительних процесів, які стають джерелом інтелектуальної активності; як чинник мобілізації творчих сил; як найважливіша внутрішня умова розвитку прагнення до саморегуляції [24, 60].

Мотиви впливають на поведінку людини та на результат її діяльності: чим більше активність педагога вмотивована змістом його діяльності, тим вищою є задоволення професією. І навпаки, віддалені від педагогічної діяльності мотиви спричиняють невдоволення нею [32].

На основі аналізу літератури можна виділити такі показники мотиваційного критерію: інтерес до саморегуляції; потреба у

формуванні умінь саморегуляції; почуття задоволення від реалізації прийомів саморегуляції; система ціннісних орієнтацій, які спонукають майбутнього вчителя до здійснення саморегуляції; бажання працювати над власним емоційним станом; прагнення до самоаналізу.

Основною складовою *когнітивного критерію* є знання. Тому він характеризується кількістю і якістю засвоєних студентом знань щодо саморегуляції.

Поняття «знання» визначається як відображення людиною об'єктивної дійсності у формі фактів, уявлень, понять і законів. Разом з уміннями, навичками та здібностями знання становлять зміст інструментальної сфери особистості [16, с. 62]. Оскільки вміння не набуваються без відповідних знань, то знання є основою як теоретичної, так і практичної підготовки вчителя для ефективного здійснення професійної діяльності [23, с. 59].

Л. Сохань, І. Єрмаков, трактуючи поняття «життєва компетентність», що на їхню думку, складається із знань, умінь та навичок, життєвого досвіду, життєвих досягнень особистості, наголошують на важливості знань життя, його законів, правил, норм; знань про власну особистість, свої можливості, психологічні ресурси та перспективи розвитку; знань, які стосуються сфери людських відносин [26, с. 83-84].

У межах когнітивного критерію нашого дослідження можна виділити такі показники: комплекс знань із загальнопедагогічних дисциплін: педагогіки, основ педагогічної майстерності, психології, фізіології; систему знань з основ професійної саморегуляції, закономірностей психічного функціонування й розвитку організму, критеріїв діагностики емоційного стану та методів емоційного самовдосконалення; уявлення про власний емоційний стан, про особливості свого характеру, знання своїх сильних і слабких сторін; уявлення про суть, завдання, шляхи, напрями і організаційно-методичні основи формування навичок саморегуляції; володіння відповідною термінологією.

Діяльнісний критерій містить систему педагогічних умінь і навичок.

Уміння – це готовність свідомо і самостійно виконувати практичні і теоретичні дії на основі засвоєних знань, життєвого досвіду і набутих навичок [16, 62]. Такої ж думки дотримуються М. Дяченко та Л. Кандилович [6, с. 289], стверджуючи, що уміння найяскравіше виявляються в успішному використанні знань, правильному їх застосуванні у нових обставинах. На відміну від навичок, уміння передбачають чіткий самоконтроль, активність свідомості, оволодіння узагальненими способами виконання дій.

І. Зимня [7, с. 107] розглядає уміння як сукупність дій вчителя, що, в першу чергу, стосуються функцій педагогічної діяльності, виявляють індивідуально-психологічні особливості вчителя та свідчать про його професійну компетентність. А. Маркова [12] серед

десяти груп педагогічних умінь визначає вміння керувати власними емоційними станами, вміння оцінити власну професійну позицію, виявляти свої сильні та слабкі сторони.

Аналіз наукової літератури дає можливість виділити наступні показники діяльнісного критерію: уміння оцінювати власний емоційний стан, застосовуючи різні діагностичні методики; активність у здійсненні саморегуляції; вміння планувати, організовувати й здійснювати саморегуляцію; володіння різними методами, прийомами й технологіями саморегуляції; уміння обирати найоптимальніші прийоми саморегуляції; уміння виявляти чи стримувати свої емоції; уміння управляти своєю поведінкою; уміння аналізувати наслідки, позитивні надбання у здійсненні саморегуляції.

Кожен з виділених критеріїв (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний) є необхідним, але не достатнім для формування умінь саморегуляції, оскільки вони між собою тісно взаємопов'язані. Аналіз критеріїв саморегуляції дозволяє стверджувати доцільність визначення трьох рівнів сформованості умінь саморегуляції у майбутніх учителів: високий, середній і низький.

Так, *високий рівень* характеризується наявністю стійкого інтересу до означеної проблеми, до методів і прийомів саморегуляції; прагнення до вдосконалення; високий рівень теоретичних і практичних знань, умінь, навичок, які можуть застосовувати на практиці; реалізація кожної можливості для самостійної і творчої праці; володіння повною мірою вольовими якостями, ініціативність, відповідальність, упевненість у собі.

Середній рівень готовності визначається за такими ознаками: наявність ситуативного інтересу та позитивного ставлення до проблеми; достатня система знань, проте недостатньо сформована система вмінь і навичок саморегуляції; застосування окремих прийомів саморегуляції має епізодичний характер, що не забезпечує повного управління власною поведінкою; низька активність, невпевненість у собі; перешкоди, які виникають, стають серйозним бар'єром, потрібна допомога, невелика стимуляція чи порада; слабо виражені окремі вольові риси характеру та позитивна мотивація до саморегуляції.

Низький рівень сформованості готовності характеризується такими ознаками: байдуже, незацікавлене, а в деяких випадках і негативне ставлення до саморегуляції; відсутнє бажання випробувати себе, свої здібності; відсутнє прагнення до самовдосконалення у цій сфері; слабо виражені мотиви; постійна потреба зовнішнього стимулювання і переконування у необхідності саморегуляції; складність самостійно прийняти рішення щодо налагодження емоційного стану. Найчастіше такі студенти знаходяться в депресивному стані.

Аналіз стану сформованості умінь саморегуляції у майбутніх учителів

У кожної людини настає мить у житті, коли вона замислюється над управлінням своїм емоційним станом. Досить часто це питання постає за умови, якщо трапляються емоційні зриви. Студентам доводиться неодноразово переживати певні емоційні напруження, коли вони переживають невдачі через невміння стримувати емоції чи правильно їх виявляти.

Попереднє уявлення про сформованість умінь саморегуляції у майбутніх учителів було отримано під час діагностичного дослідження, для якого ми використали систему взаємодоповнюючих методів: спостереження, самооцінку, анкетування і отримали необхідну інформацію.

На першому етапі емпіричного дослідження 77 студентів факультету математики фізики і технологій Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського обирали найкращий спосіб саморегуляції серед різновидів музичного мистецтва (ММ), образотворчого мистецтва (ОМ), декоративно-прикладного мистецтва (ДПМ). Результати першого етапу нашого дослідження представлено на рис. 2.



Рис. 2. Розподіл студентів за способами саморегуляції

На рис. 2. показано, що серед запропонованих способів саморегуляції найменше студентів вибрали декоративно-прикладне мистецтво (3,4%). Значно більше майбутніх учителів для саморегуляції обрали вплив образотворчого мистецтва (18,0%). Найкращим способом саморегуляції більшості майбутніх учителів (68,6%) є музичне мистецтво.

Проте, варто зазначити, що в основному впливає на емоції студентів сприймання творів мистецтва, а не їх створення. До того ж майбутні учителі мало цікавляться стилями, напрямками мистецтва, керуються лише загальними уявленнями та стихійним їх сприйманням.

На другому етапі було поставлено за мету визначити ефективність впливу на психоемоційну сферу різних прийомів саморегуляції. Тому було проаналізовано реакцію аудиторії на застосування цих прийомів самогеуляції. Для обробки отриманих результатів було застосовано методи кількісного та якісного аналізу, зокрема регресійний аналіз. Ураховуючи, що просте порівняння результатів не дозволяє визначити внесок окремих чинників, отримані дані було розглянуто як змінні у множинному регресійному аналізі. Лінійна регресія дозволяє побачити індивідуальний вплив кожної змінної (у нашому дослідженні – спосіб саморегуляції) на кінцевий результат (психоемоційний стан майбутніх педагогів).

Аналіз співвідношення знань про прийоми саморегуляції та їх використання у повсякденному житті майбутніх учителів відображено на рисунку 3.

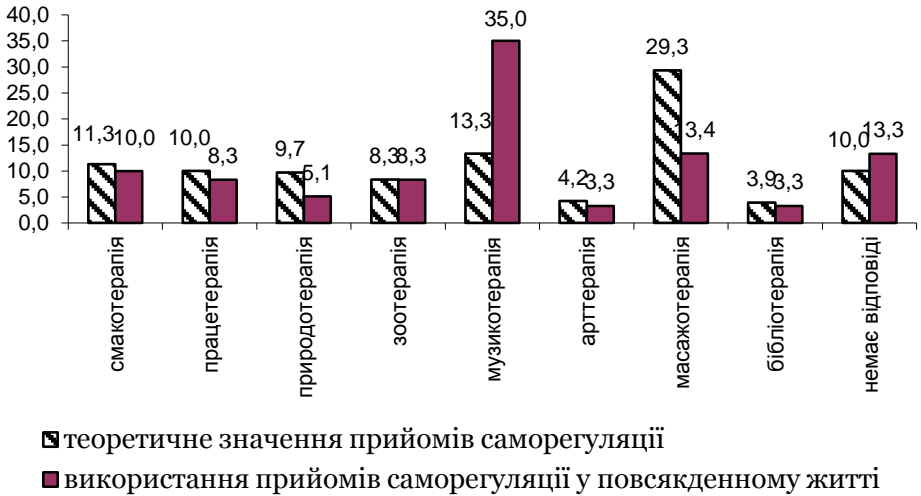


Рис 3. Рівнева характеристика співвідношення знань про прийоми саморегуляції та їх використання у повсякденному житті майбутніх учителів

Порівнюючи дані, можна стверджувати, що найбільш популярною серед майбутніх учителів є музикотерапія (35,0%), але лише 13,3 % з них знають, що слухаючи музику, можна планоно змінювати свій емоційний стан. 29,3% студентів знають, що масаж допомагає знімати стреси, але 13,4 % використовують його. Шкода, що найменше студентів полюбляють читати книги (3,3%), хоча 3,9 % знають про їх лікувальну силу. Прчини таких розбіжностей ми вбачаємо у відсутності знань про прийоми саморегуляції, низький рівень мотивації та невміння керувати своїм емоційним станом.

Серед студентів проведено два опитування щодо їхніх індивідуальних особливостей у сфері саморегуляції.

«Чи виводить вас з рівноваги...?»

Варіанти відповідей: «дуже», «не дуже», «аж ніяк».

1. Зім'ята сторінка газети, яку ви хочете прочитати.
 2. Літня жінка, одягнена, як молоденька дівчина.
 3. Надмірна близькість співрозмовника.
 4. Жінка, що палить на вулиці.
 5. Коли якась людина кашляє у ваш бік.
 6. Коли хтось гризе нігті.
 7. Коли хтось сміється не до речі.
 8. Коли хтось намагається вчити вас, що і як треба робити.
 9. Коли кохана жінка (чоловік) постійно запізнюється.
 10. Коли в кінотеатрі той, хто сидить перед вами, постійно крутиться і коментує сюжет фільму.
 11. Коли вам намагаються переказати сюжет цікавого роману, який ви збираєтесь прочитати.
 12. Коли вам дарують непотрібні предмети.
 13. Гучна розмова в громадському транспорті.
 14. Сильний запах парфумів.
 15. Людина, яка жестикулює під час розмови.
 16. Колега, що дуже часто вживає іноземні слова.
- За кожну відповідь «дуже» — 3 бали; «не дуже» — 1 бал; «аж ніяк» — 0 балів.

Більш як 36. Вас не назвеш терплячим і спокійним. Дратують навіть дрібниці. Ви запальні, легко «спалахуєте». А це розхитує нервову систему, від чого страждає й ваше оточення.

Від 12 до 35. Ви належите до найпоширенішої групи людей: дратують речі найнеприємніші, але з щоденних клопотів ви не робите драми. До неприємностей ви можете «повернутися спиною», досить легко забуваєте про них.

11 і менше. Ви дуже спокійна людина, реально дивитесь на життя. Або цей тест — недостатньо вичерпний, і ваші найвразливіші сторони так у ньому і не проявилися? Вирішуйте самі, принаймні поки що про вас можна сказати: ви не та людина, яку можна легко вивести з рівноваги.

«Чи схильні ви до переживання стресу?»

Варіанти відповідей: «так» і «ні».

1. Чи запитujete ви в себе (хоча б інколи), чи варто жити?
2. Чи вважаєте ви, що ведете неправильний спосіб життя?
3. Чи відчуваєте ви винним, коли нічого не робите вдома — тільки відпочиваєте, спите й дивитесь телевізор?
4. Чи здається вам інколи майбутня зміна в житті непереборною перешкодою?
5. Чи вважаєте ви себе оптимістом?
6. Чи не здається вам, що ви втратили контроль над своїм життям?

7. Чи відчуваєте ви сильне напруження у непередбачених ситуаціях?

8. Чи відчуваєте ви напруження в конфліктних ситуаціях?

9. Чи виникає у вас відчуття безпорадності, якщо вам щось не вдається?

10. Чи обстоюєте ви свої погляди?

11. Чи вважаєте ви причиною невдачі інших людей або обставини, які не залежать від вас?

12. Чи берете ви на себе відповідальність за успіхи та поразки в своєму житті?

13. Ви віддасте перевагу примиренню з стресом чи боротьбі з ним?

14. Чи у вас часто виникає поганий настрій?

Чим більша кількість позитивних відповідей, тим більша схильність до стресу.

Відповіді майбутніх учителів на питання анкети «Чи виводить вас з рівноваги...?» та «Чи схильні Ви до переживання стресу?» свідчать про те, що 59 % студентів страждають від емоційної нестабільності, 28 % не надають значення стресовим ситуаціям, і лише 13 % уміють керувати своїми емоціями. До того ж, оптимістами себе вважають 42 % студентів, майбутню зміну в житті 26 % вважають непереборною перешкодою, 31 % здається, що вони втратили контроль над своїм життям, 62 % відчувають сильне напруження у непередбачених ситуаціях, 70 % відчувають напруження в конфліктних ситуаціях, у 32 % виникає відчуття безпорадності, якщо щось не вдається, лише 12 % обстоюють свої погляди, а у 43 % часто виникає поганий настрій.

Новиною для студентів було те, що навчившись розслабляти м'язи обличчя, а також довільно і свідомо контролювати їх стан, можна навчитися управляти і відповідними емоціями. Чим раніше (за часом виникнення емоцій) включається свідомий контроль, тим більше ефективним він виявляється.

Більшість студентів розуміють, що можна впливати на своє емоційне самопочуття, але не орієнтуються, як це швидко зробити. На нашу думку, у студентів мало сформовані уміння саморегуляції, оскільки вони не мають досвіду використання різних прийомів даного процесу і вибору для себе найприйнятнішого з них.

Таким чином, саморегуляція педагога розглядається як цілісне стійке утворення, яке містить комплекс особистісних якостей та систему необхідних знань, умінь і навичок; формування саморегуляції вказує на основні критерії: мотиваційний, когнітивний і діяльнісний. Аналіз критеріїв формування саморегуляції дозволяє визначити три рівні: високий, середній і низький.

У більшості опитаних майбутніх учителів переважають зовнішні мотиви саморегуляції. Вони бажають уникнути неприємностей, спричинених негативними емоціями. Загалом такі студенти

неактивні, не вміють регулювати своїх емоцій, легко піддаються чужому впливу, нерішучі, безвідповідальні.

Матеріали діагностики свідчать про поверхневу обізнаність студентів у даній сфері та їхню неспроможність постійно здійснювати саморегуляцію. А для тих, хто все ж таки відчуває в цьому потребу, перешкодою стає проблема відсутності практичної інформації, спеціально підготовлених методичних інструкцій.

Педагогічні умови формування умінь саморегуляції у майбутніх учителів

На основі констатувального етапу дослідження нами було визначено педагогічні умови формування умінь саморегуляції у майбутніх учителів, це – забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів; використання у професійній підготовці студентів традиційних та інноваційних прийомів саморегуляції.

Перша умова – забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів. За визначенням В. Шапара, взаємодія у психології є процесом безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує, їхню взаємну обумовленість і зв'язок. Особливість взаємодії – її причинна обумовленість. Кожна із взаємодіючих сторін виступає як причина іншої та як наслідок одночасного зворотного впливу протилежної сторони, що обумовлює розвиток об'єктів та їхніх структур, якщо при взаємодії виявляється протиріччя, то вона виступає джерелом саморуку і саморозвитку структур [30, с. 46].

Розрізняють два типи міжособистісної взаємодії: 1) співробітництво (кооперація) – коли просування кожного з партнерів до своєї мети сприяє або хоча б не перешкоджає реалізації цілей інших; 2) суперництво (конкуренція) – коли досягнення мети одним із взаємодіючих утруднює або виключає здійснення цілей інших учасників [30, с. 47].

Так, Є. Рогов вважає взаємодію формою соціальної комунікації або спілкуванням принаймні двох осіб чи спільнот, в якій систематично здійснюється їх вплив одне на одного, реалізується соціальна дія кожного з партнерів, досягається пристосування дій одного до дій іншого, спільність у розумінні ситуації, сенсу дій та певний ступінь однаковості та згоди між ними [21, с. 6].

Невід'ємною частиною взаємодії є пізнання суб'єктами взаємодії один одного, розуміння, прийняття намірів партнера, завдяки чому партнери встановлюють особливі стосунки, які є міцною психічною основою виховання стійкого почуття корисності для іншого. У ході пізнання іншої людини здійснюється її емоційна оцінка, спроба зрозуміти сенс її вчинків, стратегія зміни її поведінки та побудова стратегії своєї поведінки. Будуючи взаємодії, кожен з учасників змушений не тільки враховувати потреби,

мотиви іншого, але й те, як інший розуміє його потреби й мотиви [3, с. 12-13].

Психолог А. Бодальов визначав ситуацію взаємодії як таку, коли одна людина впливає на іншу і тому ефект впливу пов'язаний з характером співвідношення особливостей, які має одна та інша особистість (викладач та студент), розглядаючи при цьому спілкування як вид взаємодії, в якому люди виступають по відношенню одне до одного і об'єктом, і суб'єктом. [4, с. 5-6].

Якщо ж розглядати саме педагогічну взаємодію, незаперечним є той факт, що учасники цієї взаємодії (викладач та студенти) поставлені у нерівні умови, що висувають викладача на домінуючу роль суб'єкта, а студентам відводять функцію об'єктів впливу. Такий розподіл сил був традиційно прийнятним для вітчизняної освіти. Перехід до суб'єкт-суб'єктних відносин трактує педагогічну систему як соціокультурне середовище, в якому постійно відбуваються особистісні перетворення всіх її суб'єктів у результаті взаємного впливу та чинників внутрішнього й зовнішнього характеру [15, с. 16-19].

Педагогічна взаємодія завжди супроводжується зворотними зв'язками, що інформують вчителя про характер змін учнів під впливом різних видів діяльності та спілкування з ним. Аналіз зворотних зв'язків дає вчителю можливість правильно будувати свою взаємодію з учнем, змінювати характер спілкування з ним, включити його у різні види колективної роботи. Взаємодіючи зі студентом, викладач не лише впливає на зміну його особистості, але й пізнає його, водночас і студент пізнає викладача, помічає, як той реагує на успіхи та невдачі інших студентів, чи вміє він допомогти у важких ситуаціях [22, с. 18-19].

Саме навчання можна охарактеризувати як процес активної цілеспрямованої взаємодії між тим, хто навчає, і тим, хто навчається, в результаті якого у того, хто навчається, формуються певні знання, вміння, навички, досвід діяльності та поведінки, а також особистісні якості [18, с. 153-156].

Однією з найважливіших якостей педагога є його вміння організувати взаємодію зі студентами, спілкуватися з ними та керувати їхньою діяльністю. Залежно від умінь викладача налагодити цю взаємодію його сприймають як особистість та спеціаліста у викладацькому колективі.

Друга умова – використання у професійній підготовці студентів традиційних та інноваційних прийомів саморегуляції. Система професійних знань, умінь та навичок педагога нині значно розширюється і вимагає ґрунтовної як загальної (фахової), так і спеціальної підготовки, органічного поєднання традиційних та інноваційних методів навчання. Як зазначає Л. Артемова, сучасне навчання побудоване переважно на вербальних способах передачі інформації через звукові й буквені символи: усний виклад змісту викладачем і сприймання його студентами на слух; зорове

сприймання студентами тексту підручника чи посібника; виконання вправ за змістом посібника [1, с. 110].

Студенти не можуть бути активними на заняттях, якщо не розуміють, не усвідомлюють того, що вони вивчають та роблять. Також вони не можуть усвідомлювати, розуміти, виконувати дії без активної участі у навчальному процесі [27].

У традиційній практиці навчання ми більшу частину заняття пояснюємо, ілюструємо, запитуємо, ставимо завдання за зразком і дуже мало часу відводимо на активну пізнавальну діяльність студентів. Проблемні, дослідницькі та практичні методи використовуємо недостатньо. Звідси слабкий розвиток самостійного мислення майбутніх учителів, невміння вибирати ефективні прийоми роботи з пізнавальними об'єктами та підручником. Тому навчальний процес потрібно будувати таким чином, щоб заохочувати студентів до самостійної творчої діяльності, метою якої є засвоєння нових знань та їхнє успішне застосування на практиці.

Визначальними рисами навчання мають бути взаєморозуміння, взаємоповага, творче співробітництво. Відомо, що найкращий викладач той, хто пробуджує у студентів бажання навчатися. Щоб навчити студента, треба не просто передати йому знання і вміння, а викликати в нього відповідну активність, пізнавальну чи практичну.

Варто також відзначити, що зміни мозкових структур сучасного студента впливають на методи, якими він має користуватися для ефективного засвоєння інформації у процесі професійної підготовки. Нині молодим людям для отримання інформації та спілкування достатньо обмінятися відеофайлами, фотографіями та іншими графічними зображеннями (саме тому такими популярними є соціальні мережі). У цьому контексті основне завдання викладача – уміло адаптувати професійне навчання до сучасних особливостей сприйняття інформації студентами. Тобто, постійне оновлення наукових знань, розвиток інформатизації сучасної освіти, впровадження найсучасніших технологій та моделей навчання, потребує запровадження таких методів навчання, які дозволять студенту за достатньо короткий проміжок часу засвоїти обсяг необхідної інформації.

Раціональне поєднання традиційних та інноваційних методів навчання стимулює відкриття нових знань у студентів, створює найкращі можливості для їхньої активності, сприяє активізації студентів, активній інтелектуальній та практичній діяльності, забезпечує глибоке розуміння, усвідомлення матеріалу, який вивчається, урізноманітнює діяльність.

Поєднання інноваційних педагогічних технологій з традиційними дає змогу перейти від дисциплінарної моделі навчання до системної, організувати творчу професійно спрямовану діяльність студентів, особистісно орієнтувати процес

навчання у вищому навчальному закладі. Використання нетрадиційних форм навчання ми розглядаємо як засіб підвищення якості підготовки спеціалістів. Досвід свідчить, що у разі застосування новітніх технологій суттєво зростає мотивація учіння, студенти розуміють необхідність оволодіння теоретичними знаннями і своєчасно задовольняють свої професійні інтереси; формується їхня відповідальність і самостійність. Якщо у разі застосування традиційних технологій студент завжди перебуває у позиції того, хто навчається, то новітні технології стимулюють його до виконання різноманітних ролей, сприяючи розвитку особистості майбутнього професіонала [19].

Застосування інноваційних прийомів, які будуються на комплексному психологічному вивченні особистості всіх учасників навчально-виховного процесу, дає можливість позитивно розвивати їх інтелектуальну, соціальну, духовну сфери; сприяє формуванню системи набуття глибоких та міцних знань, умінь і навичок, їх застосуванню у практичній діяльності; веде до соціального самоствердження й культурного самостворення.

Використання різноманітних освітніх технологій є результатом творчого підходу викладача до справи. У результаті впровадження сучасних інноваційних технологій створюється розвивальне середовище, яке здатне вирішувати такі завдання: мотивація навчальної діяльності; проблемна креативна спрямованість, інтерактивна організація освітньої діяльності; набуття знань, умінь і навичок, як самостійного, так і колективного пошуку, постійна актуалізація їх застосування, формування нового досвіду психологічних якостей; орієнтація на особистий і колективний успіх.

Таким чином, можна стверджувати, що суб'єкт-суб'єктна взаємодія це – психолого-педагогічна категорія, яка відображає особливий тип взаємовідносин між суб'єктами, що детермінує взаємовплив, при якому кожен із суб'єктів визнає опонента в якості унікальності, самоцінності, що має право на оригінальність власного судження.

Ефективність навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів значною мірою залежить від уміння викладачів вдало поєднувати традиційні та інноваційні прийоми саморегуляції.

Організація та аналіз результатів експериментального дослідження

Обґрунтовані педагогічні умови ми врахували під час розробки методики формування умінь саморегуляції у майбутніх учителів. Вона спрямована на формування їх як активних учасників цього процесу та на самостійне засвоєння знань, надбання досвіду, рефлексію, співробітництво та взаємодію у спілкуванні. Навчальний процес передбачає постійний аналіз докладених

зусиль та власних досягнень майбутніх учителів, що сприяє їхньому професійному зростанню.

Під час занять з курсу «Основи педагогічної майстерності» були враховані принципи систематичності та послідовності навчання, свідомості й активності, зв'язку навчання з життям, теорії з практикою, врахування індивідуальних особливостей, поєднання педагогічного керівництва з розвитком ініціативи і самодіяльності, емоційності, дотримання яких дало можливість досягти поставленої мети.

Зміст підготовки майбутніх учителів до професійної саморегуляції містить два компоненти: *теоретичний* – у ньому передбачено відобразити професійну саморегуляцію вчителя у системі понять та категорій, законів, принципів, провідних наукових теорій; *практичний* (технологічний) – тут передбачено підтвердити теоретичні знання практикою, відобразити прийоми формування умінь та здійснювати професійну саморегуляцію педагога.

Навчальний матеріал з теми «Елементи техніки саморегуляції вчителя у професійній діяльності» структурувався таким чином, щоб забезпечити оволодіння основними категоріями теорії саморегуляції, сформувати готовність до професійної саморегуляції педагога та активізувати розвиток якостей: рефлексії, цілеспрямованості, активності, самоконтролю, адекватної самооцінки.

Студенти навчились використовувати два способи впливу на емоції. Перший – це зміна міміки, пантоміміки, напруження м'язів, темпу та глибини дихання, рухів, ходи. Другий – управління своєю уявою, образне самонавіювання. Керуючи уявними образами, студенти намагались впливати на свої думки, настрій, бажання, потреби. Мислене програвання (рефлексія) стресових ситуацій на тлі розслаблення (релаксації) дозволяє керувати собою.

Для оволодіння технікою впливу вчителю необхідно навчитись особливому виду самоконтролю – контролю за помилками сприйняття та мислення. Фізична ж саморегуляція починається з усвідомлення відчуттів.

Важливим прийомом саморегуляції є контроль дихання. Це – показник напруження (гнів – прискорене дихання, жах – завмираюче дихання) або розслаблення і регулятор психофізичного стану (уповільнюючи дихання людина заспокоюється, а концентрація на процесі дихання змінює його характер, що викликає зміни в хімічному складі крові, емоціях тощо).

Корисним став для майбутніх учителів раціональний самовплив, тобто аналіз почуттів, бажань, виділення в них позитивних і негативних рис, порівняння витрат часу та сил з імовірністю досягнення результатів, збереження або зниження рівня домагань, що впливає на рівень тривожності, змінює характер, емоцій, настроїв, прагнення.

Серед використаних прийомів саморегуляції найбільш ефективними виявилися такі, що сприяли формуванню знань, умінь та навичок професійної саморегуляції майбутніх педагогів (релаксаційно-дихальна гімнастика, прогресивна м'язова релаксація, аутогенне тренування, створення установки, переключення уваги, самонаказ, самопереконавання, відключення, переключення, фізичне навантаження, психокорекція, тренінги, мовна розрядка, рольові ігри, аналіз відеоситуацій та інцидентів, реклама та ін.).

Наведемо декілька вправ з формування саморегуляції у майбутніх учителів.

Вправа №1. Оскільки в ситуації роздратування, гніву ми забуваємо робити нормальний видих, тому

- глибоко видихніть;
- затримайте дихання так довго, як зможете;
- зробіть кілька глибоких вдихів.
- знову затримайте дихання.

Вправа №2. Стисніть пальці в кулак із загнутим всередину великим пальцем. Роблячи видих спокійно, не поспішаючи, стискайте із зусиллям кулак. Потім, послаблюючи стиск кулака, зробіть вдих. Повторіть 5 разів. Тепер спробуйте виконати цю вправу з закритими очима, що подвоює ефект.

Вправа №3. Злегка промасажуйте кінчик мізинця. Ця вправа дуже заспокоює психоемоційний стан вчителя.

Вправа №4. Помістіть волоський горіх на долоню ближче до мізинця, притисніть його долонею іншої руки і робіть горіхом кругові рухи протягом 3 хвилин.

Вправа №5. Розслаблення мимічної мускулатури. Навчившись розслабляти лицьові м'язи, а також довільно і свідомо контролювати їх стан, можна навчитися управляти і відповідними емоціями. Чим раніше (за часом виникнення емоцій) включається свідомий контроль, тим більше ефективним він виявляється. Так, в гніві стискаються зуби, міняється вираз обличчя. Виникає це автоматично, рефлексивно. Проте варто «запустити» питання самоконтролю («Чи не стислі зуби?», «Як виглядає моя особа?»), і мимічні м'язи починають розслаблятися. Тільки необхідне попереднє тренування в розслабленні певних м'язових груп на основі словесних самонаказів.

Вправа № 6. «ВОДОСПАД»

Мета: Дана вправа на уяву допоможе розслабитися. Знайти душевну рівновагу. Після варто займатися чимось спокійним, що дозволяє учасникам використовувати свою інтуїцію.

Інструкція: Сядьте зручніше і закрийте очі. Два-три рази глибоко вдихніть і видихніть.

Уяви собі, що ти стоїш біля водоспаду. Але це не звичайний водоспад. Замість води в ньому падає вниз м'який білий світ. Тепер уяви себе під цим водоспадом і відчуй, як цей прекрасний білий

світло струмує по твоїй голові. Ти відчуваєш, як розслабляється твій лоб, потім рот, як розслабляються м'язи шії.

Білий світ тече по твоїх плечах, потилиці і допомагає їм стати м'якими і розслабленими.

Білий світ стікає з твоєї спини, і вона теж стає м'якою і розслабленою.

А світло тече також по твоїм рукам, по долонях, по пальцях. Ти помічаєш, як руки і долоні стають все м'якше і розслабленіші. Світло тече і по ногах, спускається до твоїх ступнях. Ти відчуваєш, що і вони розслабляються і стають м'якими.

Цей дивовижний водоспад з білого світла обтікає все твоє тіло. Ти відчуваєш себе абсолютно спокійно і безтурботно, і з кожним вдихом і видихом ти все глибше розслабляєшся і наповнюєшся свіжими силами (30 секунд)

Тепер подякуй цей водоспад світла за те, що він тебе так чудово розслабив. Трохи потягнися, випрямися і відкрий очі.

Вправа № 7. "Посмішка"

Вправа дозволить розслабитися і створити гарний настрій.

Матеріали: в якості супроводу бажано використовувати спокійну інструментальну музику.

Інструкція: Сядьте зручніше і закрийте очі. Зробіть три глибокі вдихи і видихи.

Під час кожного видиху ти можеш відчути, як твоє обличчя все більше і більше розслабляється. Нехай з кожним видихом розслабляється. Нехай з кожним видихом розслабляється твій рот, ніс, вуха, лоб, очі

Тепер вдихни глибоко-глибоко і затримай подих. Відкинь голову назад, зроби сильний видих, видуваючи повітря якомога вище, щоб він долетів до стелі.

Повтори це ще раз.

Тепер знову вдихни. І коли будеш зараз видихати, постарайся посміхнутися. Відчуй, як під час посмішки розтягуються твої губи і як напружуються м'язи щік.

Зроби це ще раз і спробуй посміхнутися ширше. Уяви собі, що бачиш перед собою на малюнку гарне сонечко, рот якого розплився в широкій дружній усмішці. (Повторювати цей крок до тих пір, поки не з'явиться усмішка на обличчі).

Коли ти зараз знову посміхнешся, відчуй, як посмішка переходить в твої руки, доходить до долонь. Можливо, ти помітиш в долонях легке поколювання. Дихай і посміхайся І відчувай, як твої руки і долоні наповнюються усміхненою силою сонечка.

Коли ти посміхнешся знову, відчуй, як твоя посмішка спускається все нижче і доходить до ніг, до самих кінчиків.

Вправа № 8. «Переключення уваги»

Постарайтеся абстрагуватися від причин, які викликали емоцію і перемкнути увагу на задоволення якоїсь актуальної потреби. Припустимо, ви отримали погану звістку і сильно переживаєте.

Спробуйте згадати, що ви давно хотіли зробити: зустрітися з другом, відвідати бабусю, полагодити велосипед. Тобто пережміть свою увагу. Постарайтеся згадати який-небудь особливо примітний день вашого життя. Згадайте його в найдрібніших деталях, подробицях, нічого не пропускаючи. І біль від неприємної події ніби затьмариться, втратить фарби. А ви самі заспокоюєтеся і почнете шукати шляхи вирішення даної проблеми.

Педагогічний практикум студентів полягав у виконанні наступного завдання: підготувати засідання круглого столу на тему «Саморегуляція педагога», переконливо прорекламувавши запропоновані прийоми саморегуляції, чітко подавши їх застосування у повсякденному житті [29, с. 37].

Таким чином, студенти змогли відчутти на собі ефективність використання кожного прийому: бібліотерапія (поділитись афоризмами з улюблених книг, читання віршів); музикотерапія (прослуховування заспокійливої, розслаблюючої музики); ароматерапія (вдихання аромомасел, натертого апельсину); природотерапія (перегляд пейзажів); шоколадотерапія (смакування шоколадом); водотерапія (прослуховування звуків водопаду, журчання струмка); арттерапія (перегляд картин, створення власних малюнків); кольоротерапія (підбір кольорів за настроєм); казкотерапія (рольові ігри); зоотерапія (споглядання та «спілкування» з папугою, акваріумними рибками); шопінгтерапія (гра «Покупки» на основі мультимедійної презентації); масажотерапія (масаж м'язів шиї, пальців); гімнастикотерапія (фізкультхвилинка); ігротерапія (гра «Крокодил»); працетерапія (виготовлення об'ємних сніжинок з паперу); терапія позитиву (посмішка, гумор, роздуми про хороше, приємне, висловлювання похвали, компліментів); соціально-рольова терапія (лякливий грає роль сміливого, мовчазний – комунікабельного, тривожний – упевненого). Студенти дійшли висновки, що майбутньому вчителю корисно "грати" спокійного, рішучого, урівноваженого, доки він справді стане таким.

Показником ефективності експерименту була комплексна оцінка сформованості умінь саморегуляції. Після реалізації запропонованої методики анкетування «Чи виводить вас з рівноваги...?» та «Чи схильні Ви до переживання стресу?» виявило тенденцію до зміни сформованості умінь. За допомогою комплексу діагностичних методів на основі розроблених критеріїв виявлено зміни в рівнях сформованості умінь саморегуляції у майбутніх учителів, що відображено в табл. 1. З таблиці видно, що високого рівня досягли 32,9% студентів КГ та 44,8% студентів ЕГ за рахунок зменшення кількості студентів, які виявили середній (37,8% та 32,5%) та низький (29,3% та 22,7%) рівні. В експериментальній групі, на відміну від контрольної, зменшилась кількість студентів з низьким (на 6,6 %) та з середнім (на 5,3 %) рівнями, водночас зросла їх кількість з високим (на 11,9 %) рівнем.

Таблиця 1

**Порівняння результатів сформованості умінь
саморегуляції студентів контрольної та
експериментальної груп за всіма критеріями, %**

Критерії \ Рівні	Низький		Середній		Високий	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційний	29,8	21,6	38,3	33,0	31,9	45,4
Когнітивний	26,0	19,2	43,7	38,9	30,3	41,9
Діяльнісний	32,1	27,4	31,5	25,7	36,4	46,9
Середнє значення	29,3	22,7	37,8	32,5	32,9	44,8

За допомогою статистичних методів перевірки гіпотези (непараметричний критерій Вілкоксона) [14, с. 114-115] з'ясовано, що ступінь сформованості умінь саморегуляції у майбутніх учителів суттєво змінився при створенні відповідних педагогічних умов.

Аналіз результатів педагогічного експерименту засвідчив, що реалізація обґрунтованих педагогічних умов суттєво стимулює формування умінь саморегуляції у майбутніх учителів.

Перспективою подальших досліджень є вивчення впливу на психоемоційну сферу майбутніх учителів окремих видів терапії тощо.

Отже, для успішного формування умінь саморегуляції у майбутніх учителів визначено такі педагогічні умови: забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента; використання у професійній підготовці студентів традиційних та інноваційних прийомів саморегуляції. Змістом дослідно-експериментальної роботи стало впровадження методики формування умінь саморегуляції у майбутніх учителів, розробленої на основі обґрунтованих педагогічних умов.

За допомогою комплексу діагностичних методів виявлено позитивні зміни в рівнях сформованості саморегуляції: збільшилась кількість опитуваних з високим рівнем за рахунок зменшення їх кількості на середньому та низькому рівнях.

Для професійної самореалізації людини вирішальне значення має високий рівень сформованості умінь саморегуляції. Саморегуляція – це управління своїм психоемоційним станом, що досягається шляхом впливу людини на саму себе за допомогою слів, уявних образів, управління м'язовим тонусом і диханням. Саморегуляцію умовно поділяють на фізичну і психічну (емоційну).

Педагогічна діяльність передбачає самоуправління, прийняття оптимальних професійних рішень, тому професійну саморегуляцію вчителя трактуємо як інтегративну особистісну професійну характеристику педагога, яка передбачає усвідомлення ним своїх

дій, почуттів, мотивів, свого становища та доцільну видозміну власної діяльності відповідно до вимог ситуації.

Основними критеріями сформованості умінь саморегуляції майбутніх учителів є мотиваційний (ставлення студентів до досліджуваного феномену і рівень сформованості професійно-ціннісних орієнтацій); когнітивний (рівень теоретичної підготовленості до професійної саморегуляції вчителя); діяльнісний (сформованість складних саморегуляційних умінь, які залежать від мотивації учіння та методики навчання). Означені критерії дали змогу визначити три рівні сформованості умінь: високий, середній і низький.

Результати констатувального дослідження засвідчили, що серед запропонованих способів саморегуляції найменше студентів вибрали декоративно-прикладне мистецтво (3,4%). Значно більше майбутніх учителів для саморегуляції обрали вплив образотворчого мистецтва (18,0%). Найкращим способом саморегуляції більшості майбутніх учителів (68,6%) є музичне мистецтво, до того ж в основному впливає на емоції студентів стихійне сприймання творів мистецтва, а не їх створення.

Серед прийомів саморегуляції найбільш популярною серед майбутніх учителів є музикотерапія (35,0%), але лише 13,3 % з них знають, що слухаючи музику, можна планово змінювати свій емоційний стан. Причини таких розбіжностей ми вбачаємо у відсутності знань про прийоми саморегуляції, низький рівень мотивації та невміння керувати своїм емоційним станом.

Загалом студенти часто страждають від емоційної нестабільності, відчувають сильне напруження у непередбачених та конфліктних ситуаціях, не вміють керувати своїми емоціями. Більшість студентів розуміють, що можна впливати на своє емоційне самопочуття, але не орієнтуються, як це швидко зробити. У студентів мало сформовані вміння саморегуляції, оскільки вони не мають досвіду використання різних прийомів даного процесу і вибору для себе найприйнятнішого з них.

Ефективність формування умінь саморегуляції у майбутніх учителів передбачає створення в навчально-виховному процесі низку взаємопов'язаних педагогічних умов: забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів; використання у професійній підготовці студентів традиційних та інноваційних прийомів саморегуляції.

Ефективне впровадження обґрунтованих педагогічних умов можливе за реалізації запропонованої методики, яка включає теоретичний і практичний блоки та ґрунтується на використанні проблемної, ігрової, інтерактивної, проектної технологій, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів, застосуванні сучасних прийомів саморегуляції, колективних, групових та індивідуальних форм роботи.

Аналіз результатів педагогічного експерименту засвідчив, що реалізація обґрунтованих педагогічних умов суттєво стимулює формування умінь саморегуляції у майбутніх учителів. В експериментальній групі, на відміну від контрольної, зменшилась кількість студентів з низьким (на 6,6 %) та з середнім (на 5,3 %) рівнями, водночас зростає їх кількість з високим (на 11,9 %) рівнем.

Зміни, які відбулися за час проведення формувального експерименту, досягли рівня статистичної значущості. Це свідчить про ефективність обґрунтованих педагогічних умов формування умінь саморегуляції у майбутніх учителів, що підтверджує правильність гіпотези нашого дослідження.

Література

1. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : навчально-методичний посібник для викладачів, аспірантів, студентів магістратури / Л. В. Артемова. – К.: Кондор, 2008. – 272 с.
2. Бех І. Д. Від волі до особистості / І. Д. Бех. – К. : Україна-Віта, 1995. – 202 с.
3. Бех І. Д. Педагогіка успіху : виховні втрати та їх подолання / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 4. – С. 12-13.
4. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Изд- во МГУ, 1982. – 199 с.
5. Боришевский М. И. Саморегуляция оценочной деятельности учителя как вид психической активности / М. И. Боришевский, И. М. Галян. – М.: Днепр, 2001. – 74 с.
6. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 173 с.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 477 с.
8. Кириченко Т. В. Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків : дис... канд. психол. наук : 19.00. 07 / Кириченко Т. В. – К., 2001. – 249 с.
9. Климчук В. О. Мотивація вчителів та учнів: чи існує зв'язок? / В. О. Климчук, Н. В. Грищук // Обдарована дитина. – 2006. – № 1. – С.23-26.
10. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека. Структурно-функциональный аспект / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5-12.
11. Линенко А. Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності / А. Ф. Линенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125-132.
12. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М., 1993. – 191 с.

13. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю. А. Миславский. – М. : Педагогика, 1991. – 152 с.
14. Основы математической статистики : учеб. пособ. для ин-тов физ. культ. / Под ред. В. С. Иванова. – М. : Физкультура и спорт, 1990. – 176 с.
15. Остапчук О. Є. Можливості синергетики в розбудові інноваційного освітнього простору / О. Є. Остапчук // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 4. – С.16-19.
16. Педагогіка: навч. посіб. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 4-е вид., випр. і доп. – Вінниця : «Державна картографічна фабрика», 2012. – 400 с.
17. Пеньков Е. М. Социальные нормы – регуляторы поведения личности. Некоторые вопросы методики и теории / Е. М. Пеньков. – М. : Мысль, 1972. – 108 с.
18. Подласый И. П. Педагогика : 100 вопросов, 100 ответов / И. П. Подласый. – М. : Изд-во Владос-Пресс. – 2004. – 368 с.
19. Поєднання інноваційних і традиційних технологій навчання української та іноземних мов як чинник забезпечення дієвості знань : матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції / Харківський торговельно-економічний інститут КНТЕУ. – Х. : РВВ ХТЕІ КНТЕУ, 2015. – 374 с.
20. Пометун О. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище / О. Пометун // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 46-49.
21. Рогов Е. И. Психология общения / Е. И. Рогов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 336 с.
22. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. – М. : Просвещение. – 1991. – 128 с.
23. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів : теорія та технологія формування: монографія / Н. Г. Сидорчук. – Житомир : ЖДУ, 2004. – 168 с.
24. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М. : «Просвещение», 1976. – 160 с.
25. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин / – Донецк, 2000. – 314 с
26. Сохань Л. Життєва компетентність у технології життєздійснення / Л. Сохань, І. Єрмаков // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. збірник / Ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. – К. : Контекст, 2000. – С. 82-86.
27. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика в вопросах и ответах: серия «Учебники, учебные пособия» / Л. Д. Столяренко, С. И. Самігин. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000. – 576 с.

28. Фоменко К. І. Мотиваційні особливості академічної саморегуляції студентів / К. І. Фоменко, О. І. Кузнецов // Проблеми сучасної психології. – 2014. – Випуск 25. – С. 582-596.
29. Цуприк С. І. Основи педагогічної майстерності : методичні рекомендації для студентів за напрямом підготовки «Музичне мистецтво» / С. І. Цуприк. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – 84 с.
30. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.
31. Bar-On R. Emotional Intelligence in Men and Women: Emotional Quotient Inventory: Technical Manual / R. Bar-On. – Toronto : Multi-Health Systems, 1997.
32. Cooley Wils L. Increasing Engineering Teaching Effectiveness / Teaching Engineering : A Beginner's Guide. Ed. by Madhu S.Gupta / Wils L. Cooley– N.Y. : IEEE PRESS, 1987. – P. 110-116.
33. Hubina S. Intending teachers' self-regulation skills formation / S. Hubina // Technology transfer: innovative solutions in Social Sciences and Humanities: Proceedings of the 1st Annual Conference (29 March 2018 Tallinn, Estonia), 2018, P. 23-25.
34. Petrides K. Trait emotional intelligence theory / K. Petrides // Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice. – Vol. 3(2). – 2010. – P. 136-139.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

М. О. Давидюк

Реформи вищої професійної освіти останніх років актуалізували проблему пошуку нових технологій і методів, що забезпечують практичну спрямованість навчання, формування умінь, навиків і компетентностей, які дозволяють випускнику ЗВО максимально швидко адаптуватися до виробничих умов і стати конкурентоздатним гравцем ринку праці. Освітня галузь нині перебуває в авангарді соціальних реформ – розробка й утілення концепції Нової української школи, запровадження практики інклюзивного навчання, успішна робота відкритих онлайн-платформ для дистанційного навчання, зрештою – компетентнісний підхід і уведення інституту вчительського наставництва для підготовки нової генерації педагогів – це лише частина знакових перетворень вітчизняної системи освіти. У контексті цих освітніх реформ надзвичайно важливою виявляється підготовка майбутнього вчителя до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, адже здатність працювати з дітьми, які мають різні варіанти свого розвитку, є нині універсальною компетенцією для усіх профілів освітньої програми.

Учитель як організатор інклюзивного освітнього середовища

Створення інклюзивного середовища для навчання – доволі складний процес. Як засвідчує аналіз праць фахівців (А. Колупаєва, О. Таранченко, В. Олешкевич, В. Кантор), певні труднощі в спільному навчанні полягають не лише в тому, що дитині з нетиповим розвитком доводиться адаптуватися до нових умов навчання, а й школі, класу, дитячому колективу, педагогічним працівникам також необхідно пристосуватися до «особливої» дитини, змушуючи себе до певних трансформацій і модифікування [3; 7].

Численні дослідження феномену освітнього середовища розкривають його сутність як продукт відношень між суб'єктами освітнього простору. У найбільш загальному сенсі, на думку Т. Кунцевич, освітнє середовище є природним для людини, В. Ясвін визначає це середовище через сукупність матеріальних факторів освітнього процесу й міжособистісних стосунків, які встановлюють між собою суб'єкти освітнього простору в ході взаємодії. С. Гайдукевич переконливо доводить, що освітнім середовищем є сукупність ресурсів, які забезпечують дитині пізнання й розвиток в конкретному часі і просторі [1, с.8].

У системі спеціальної освіти інтегрованим освітнім середовищем називають спеціально організоване середовище, змодельоване педагогом з урахуванням особливих освітніх потреб дітей з обмеженими можливостями здоров'я під час їхньої соціалізації та інтеграції в суспільство. Таким чином, одним з основних завдань фахівців є забезпечення безперешкодного адаптивного, особистісно орієнтованого розвивального середовища, яке буде адекватне можливостям і потребам кожного учня. Для цього вчителю потрібно володіти доволі широким спектром знань, умінь і навичок стосовно інклюзивної освіти та її ресурсного забезпечення – чого не було до недавнього часу в стандартах підготовки педагогів у вищій школі, тому наразі шкільні вчителі та й випускники педагогічних вишів мають прогалини в цій царині теоретичного знання й практичної підготовки. З огляду на потреби сьогодення можемо стверджувати, що здатність до створення інклюзивного середовища й реалізації інклюзивного навчання стає необхідною умовою професіоналізму сучасного вчителя. Спробуємо узагальнити й систематизувати основні вимоги до компетентності і фахової підготовки сучасного вчителя, який працює в інклюзивному освітньому середовищі.

Учитель, успішний сьогодні, – це педагог, який рухається вперед і швидко адаптується до змін у суспільстві. Але учні не бувають однаковими, тому принципи індивідуального й диференційованого підходу до дітей завжди виразні на часі. У наші дні свого роду викликом педагогічній майстерності стає інклюзивна освіта для дітей із особливостями розвитку.

Першочерговою і важливою умовою розвитку інклюзивної практики, на думку вітчизняних і зарубіжних учених (А. Колупаєва, О. Таранченко, В. Гладуш, М. Ainscow, Т. Booth, В. Cagran, А. De Boer, J.-R. Kim, А. Minnaert, S. J. Pijl, М. Schmidt, К. Scorgie та ін.), є підготовка компетентних педагогів, спроможних і готових ефективно працювати з дітьми, які мають обмежені можливості здоров'я. Насамперед це стосується учителів загальноосвітніх масових шкіл, які вже відчули необхідність навчати дітей з нетиповим розвитком в умовах інклюзії. Педагогічні працівники мають бути готовими до проведення первинної діагностики особливих освітніх потреб у дітей, до побудови якісної взаємодії між всіма учасниками освітнього процесу, застосуванню різноманітних технологій інклюзивного навчання.

Яким повинен бути вчитель, здатний створити інклюзивне освітнє середовище й реалізувати стратегії інклюзивного навчання?

Спроможним усвідомлювати соціальну значущість роботи з дітьми, які мають нетиповий розвиток, в умовах загальноосвітньої школи, бути здатним до емпатії та адекватного сприймання різних дітей незалежно від стану їхнього фізичного й психічного здоров'я, володіти спеціальними методиками, що дозволяють проводити корекційно-розвивальну роботу; вчителю також важливо виявляти

під час звичайного щоденного спостереження за дітьми їхні проблеми стосовно власного розвитку, навчання й поведінки; бути готовим взаємодіяти із сім'ями дітей, котрі мають нетиповий розвиток, уміти планувати, організовувати й корегувати власну корекційно-педагогічну діяльність, проектувати корекційно-розвивальний простір і створювати інклюзивне середовище навчання через реалізацію диференційованого викладання й оцінювання, володіти стратегіями й технологіями інклюзивного навчання, моделювати й здійснювати психолого-педагогічний супровід (як мінімум – для співпраці в інклюзивній команді); важливим також виявляється здатність складати індивідуальний навчальний план для «особливої» дитини й вибудовувати продуктивну навчальні взаємодію між різними учнями в освітньому процесі.

Якщо ми ведемо мову про справді компетентного вчителя, то маємо бути певні, що він здатний до саморозвитку й самореалізації в умовах роботи в інклюзивному середовищі, може брати на себе відповідальність за результат власної діяльності і професійної поведінки.

Учитель має приймати індивідуальні характеристики кожної дитини, дотримуватися компліментарного принципу в спілкуванні, що дозволяє сприймати нетиповість дитини без надмірного співчуття й посиленої емоційності. Учитель інклюзивного класу також повинен уміти створювати сприятливі умови для всіх членів учнівського колективу в ході виконання ними певних статусно-рольових функцій, скажімо, під час проведення різноманітних навчальних, виховних чи розважальних заходів. Тоді кожна дитина, не зважаючи на наявність особливих освітніх потреб, зможе гнучко модифікувати свою позицію як у дитячій групі, так і серед дорослих суб'єктів інклюзивного навчання.

Дуже важливим для вчителя інклюзивного класу виявляється вміння керувати основними інформаційними каналами сприйняття усіх учнів класу – зрештою, це не так просто зробити в класі із традиційним навчанням, головне – вчитель повинен мати інформацію стосовно провідних каналів сприйняття кожної дитини, при чому тут можуть стати в нагоді доволі прості тести й щоденне систематичне спостереження. Обізнаність із такими особливостями дітей дозволяє вчителю не просто виокремлювати дитину з нетиповим розвитком, а виокремлювати її разом з іншими учнями в конкретну групу відповідно до особливостей сприймання інформації й отримувати спільні навчальні завдання (свого роду інтеграція через дидактичну диференціацію). Такий підхід, своєю чергою, покращує соціальні та академічні результати дітей з особливими освітніми потребами.

Тому на заняттях з дисциплін «Інклюзивна освіта» та «Педагогічні технології інклюзивного навчання» ми використовуємо елементи моделювання квазіпрофесійної

діяльності, роботу з кейсами, рольові та ділові ігри – тобто ті види практичних вправ і завдань, що формують професійну компетентність вчителя інклюзивного класу. Наведемо декілька прикладів.

Розробіть багатofункціональні вправи, що дозволяють розв'язувати по декілька завдань одночасно, зважаючи на загальну психічну недорозвиненість і розпорошеність уваги деяких ваших учнів.

Складіть план заняття, враховуючи те, що всі учні братимуть в ньому участь, з відведенням часу на фізкультхвилинку й релаксацію.

Розробіть декілька мнемотехнічних прийомів для закріплення вивченого матеріалу з вашого профільного предмета

Розробіть систему підказок, спрямованих на активізацію інтелектуальної діяльності

Розробіть різнорівневі завдання для групової та парної роботи з вашого предмета.

Учителю варто регулярно спостерігати за учнями під час уроку і в позанавчальний час, адже загальна організація навчальної діяльності впливає на учнівську мотивацію та на успішність.

Проаналізуйте наведені ситуації і складіть рекомендації для вчителя:

- *Порівняно з однокласниками учень засвоює матеріал швидше або глибше → Як цей учень впорається з більш складним навчальним матеріалом?*

- *Інтерес учня до певної навчальної теми зазвичай сприяє підвищенню мотивації та покращенню успішності (спонукає докладати більше зусиль для засвоєння матеріалу цієї теми) → За допомогою спостереження та інтерв'ю з'ясуйте, чим учневі подобається займатися поза школою.*

- *Застосування учнем стратегій розв'язання проблем та його рівень успішності залежить від широти й глибини його знань → Які знання й навички необхідні учневі? Які можливості він мав для попереднього ознайомлення з певною темою?*

Учителю ХХІ століття просто необхідні знання стосовно компенсаторних механізмів дитячого розвитку на випадок дизонтогенезу різної етіології – розуміння й урахування цього фактору сприяє своєчасному коригуванню вчителем умов навчання.

Орієнтація навчання на зону найближчого розвитку дитини – одна з умов успішності дітей у навчанні, стосовно дитини із нетиповим розвитком такий підхід дозволяє активізувати її внутрішні резерви й максимально повно сприймати навчальний матеріал, що, зі свого боку, посилює внутрішні адаптивні механізми й сприятиме налагодженню соціальної комунікації в подальшому.

Педагогам інклюзивних класів варто навчитися свого роду дистанціюванню від негативної оцінки кожної дитини в дитячому колективі, визнаючи спроможність кожного учня засвоювати матеріал у зручний для нього спосіб: цьому допоможе також використання доступних на понятійно-логічному рівні вербальних інтеракцій з особливою дитиною (маємо на увазі ситуативно доцільну лексику, поєднання вербальних і невербальних тактик, використання різноманітної наочності, емпатійний діалог) [1]. У цьому випадку педагог сприйматиметься як консультант і наставник, який допомагає розв'язувати виниклі суперечки особистісного й соціального характеру.

Корисним, як стверджують дослідники означеної проблеми, виявляється навик учителя швидко реагувати на побажання членів інклюзивної команди, яка працює з особливою дитиною, аби оперативно змінити тактики навчання, не травмуючи учня.

Таким чином, *основні групи вимог до вчителя, спроможного працювати в інклюзивному середовищі*, є такими: а) ефективна комунікація; б) методична грамотність і вправність; в) теоретична підготовка в галузі спеціальної педагогіки, практичної психології, дефектології; г) мотивація до роботи в інклюзивному середовищі; д) гуманістичні ціннісні орієнтації, толерантність, психологічна готовність до взаємодії з різними суб'єктами інклюзивного освітнього процесу.

Стосовно підготовки такого фахівця, у світовій практиці, здебільшого, дотримуються комплексного підходу, який базується на поєднанні традиційних і інноваційних методів і форм навчання. Обов'язковим є проходження педагогічної практики, яка дозволяє майбутньому вчителю визначити власну професійну позицію стосовно дітей з особливими освітніми потребами, апробувати різні стратегії викладання в інклюзивному класі, диференційований підхід до оцінювання навчальних досягнень різних учнів, виробити в себе навички ефективної комунікації з різними категоріями школярів [8].

Методи опанування основ інклюзивної практики в академічному процесі педагогічного ЗВО

Реалії сьогодення й нові потреби освітньої практики вимагають від учителя володіння знаннями в галузі спеціальної педагогіки, дефектології, практичної психології. Очевидно, теоретична підготовленість сучасного вчителя в цих галузях не повинна бути гіршою, ніж у медиків і психологів. Педагогічна практика в інклюзивних класах має завершуватися колективною рефлексією і обговоренням результатів на підсумкових конференціях і теоретичних семінарах. В ідеалі – варто дати студентам можливість поспілкуватися з соціальними працівниками, психологами, дефектологами для обговорення, приміром, проблемних ситуацій,

які виникають в інклюзивному середовищі. Корисними виявляються тренінги соціальної комунікації та свого роду супервізії (спостереження більш досвідчених колег за молодими й обговорення їхніх успіхів і невдач) – вони сприяють становленню відповідних ціннісних орієнтацій молодих учителів, підвищенню їхньої соціальної відповідальності за якість роботи в інклюзивному середовищі.

Варто відзначити, що система вищої педагогічної освіти, маючи значний науковий потенціал, водночас обмежена в часі й можливостях щодо практико-орієнтованого освоєння студентами необхідних компетентностей. Тому метод занурення в практичну діяльність виступає необхідною умовою навчання, особливо для подальшої для роботи в інклюзивних класах чи групах, адже без розуміння реальних проблем вихованців з особливими освітніми потребами, без обізнаності в їхніх поведінкових проявах і без знання нюансів комунікації в інклюзивному процесі майбутній вчитель не зможе будувати свою продуктивну діяльність.

У якості ефективного шляху розв'язання проблеми реалізації практико-орієнтованих методів і технологій виступає співпраця з інклюзивними закладами освіти, а також із установами, що працюють із дітьми, які мають особливі освітні потреби. Саме в умовах цих установ і організацій можливо реалізувати метод занурення в професійне середовище, яке ми здійснюємо поетапно: спочатку відбувається проблематизація певного аспекту освітньої діяльності, потім – попередня теоретична й практична підготовка, потому – реалізація, завершає цей процес етап рефлексії нового досвіду. На етапі проблематизації студенти отримують практичне завдання у форматі міні-проекту (наприклад, розробити сценарій батьківських зборів з проблеми інклюзивного навчання, провести фрагмент цих зборів у групі/ або розробити сценарій святкового заходу (колективної творчої справи) для молодших школярів з типовим і нетиповим розвитком).

Проекти готуються в парах або мікрогрупах – 3-4 студенти. З метою аналізу тих утруднень, які виникають під час підготовки проекту, на практичних заняттях проводяться колективні обговорення. Так, студентками 2 курсу факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв С. Мазур, Л. Телятник та В. Щербою разом зі студентами фізико-математичного факультету Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського С. Кебою та Т. Ткаченко було розроблено сценарій казкової вистави для дітей до Дня Святого Миколая, який дівчата поставили минулого року у Вінницькому ЦКРДІ «Промінь».

У рамках попередньої підготовки відбувалося вивчення можливостей освітнього закладу для реалізації обраного проекту, ознайомлення студентів з контингентом дітей (заочно), які відвідують інклюзивні і реабілітаційні заклади (ми співпрацювали з НВК I-III ст. гімназією № 6 ВМР та ДНЗ № 23 «Берізка»),

спілкування з фахівцями, які працюють у цих установах – вчителями, вихователями інклюзивних груп, логопедами, дефектологами, психологами.

Знайомство з практикою освітньої інклюзії безпосередньо в освітніх установах допомогло студентам не лише зануритися в зміст освітньої діяльності, але й здійснити взаємний обмін теоретичною інформацією, практичним досвідом, потому – осмислити набуті знання і новий досвід взаємодії з дітьми, які мають особливі потреби.

У практиці викладання дисципліни «Інклюзивна освіта» виявив свою ефективність також і метод сторітеллінгу – складання і переповідання історій з повчальним (виховним, мотиваційним) змістом.

В основу сторітеллінгу (буквально перекладається як «розказування історій») покладено загальновідомий психологічний фактор: історії порівняно з якоюсь іншою формою передачі інформації більш виразні, захопливі й цікаві, вільно асоціюються з особистісним досвідом, легше запам'ятовуються. Історії мають потужний вплив на формування переконань і поведінки людини: історія, доречно згадана й розказана в потрібний час і потрібних обставинах справляє сильне враження на слухачів, може мати виховний ефект, спонукати слухачів до самозміни.

- Під час вивчення теоретико-практичних проблем освітньої інклюзії студенти знайомляться з художніми історіями про нетипових дітей (перегляд фрагментів фільмів, наприклад, «Темрява», «Велетень», «Слово на букву А» та ін., мультфільмів про особливих дітей «Мій братик із Місяця», «Про Діму» та ін.), що дозволяє їм зрозуміти специфіку світовідчуття особливої дитини, перейнятися тими проблемами, які турбують батьків і вчителів, котрі працюють з цією дитиною, побачити алгоритми роботи й способи ефективної комунікації з різними категоріями дітей. Метафоричність подання інформації в цих візуалізованих художніх історіях, заснованих на реальних подіях, справляє потужний виховний вплив на студентів, мотивує до самовідданої роботи з дітьми [2].

- Другий варіант використання сторітеллінгу – навчання студентів самим конструювати повчальні історії для колективу дітей інклюзивного класу (групи), при чому це може бути і колективне складання історії, і одноосібне. Обов'язкові умови, сюжетні закономірності, які надають історії повчальних і мотиваційних сенсів, такі: головний герой історії має йти через складні випробування до перемоги, шукати в собі внутрішні резерви для прориву, не будучи водночас ідеальним, – адже по ходу розгортання сюжету він має змінитися, внутрішньо вирости [5].

Загалом застосування *методів сторітеллінгу і занурення* виявляються ефективним у професійній підготовці майбутнього

вчителя до роботи в умовах освітньої інклюзії за умов: 1) попереднього планування роботи й відповідної підготовки студентів (опрацювання науково-методичних джерел, рекомендованих викладачем); 2) активного залучення в діяльність усіх без винятку студентів академічної групи на занятті; 3) підсумкової рефлексії нового практичного досвіду по завершенню заняття (практики в інклюзивному закладі).

Досвід реалізації майбутніми вчителями соціально спрямованих проєктів для розвитку інклюзивного середовища

Упродовж 2016-2018 років студентами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського було розроблено й реалізовано декілька соціальних проєктів, присвячених проблемі інклюзивної освіти. Один з них – залучення студентів педагогічного університету до роботи в Школі волонтерства – триває досі. У рамках реалізації попередніх проєктів «Відкриті серця», «Рівний доступ до освіти» (робота зі студентами-майбутніми учителями в напрямі інформування про перспективи інклюзивної освіти в Україні, створення умов для творчого розвитку дітей з інвалідністю у працюючих художніх гуртках і студіях, відвідування спеціалізованих навчальних закладів для дітей з обмеженими можливостями, флеш-моби із залученням дітей та юнацтва з нетиповим розвитком) зародилася ідея нового проєкту, присвяченого впровадженню освітньої інклюзії: створення свого роду мобільної бригади, яка розповсюджуватиме інформацію про інклюзивну освіту, допомагатиме дітям, які навчаються в інклюзивних класах, сприймати один одного на рівних, допомагатиме батькам учнів інклюзивних класів адекватно сприймати нові умови навчання їхніх дітей, а вчителям – добирати такі форми виховної роботи, які сприятимуть солідаризації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в соціум, залучати дітей з нетиповим розвитком до участі в різних формах громадянського виховання.

Опишемо хід реалізації та основні результати соціально-педагогічного проєкту «Навчаємось, працюємо і радіємо разом», що дозволив визначити одним з напрямів громадянського виховання молоді формування позитивного ставлення до інклюзивної освіти.

Громадянське виховання – процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що надає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично, юридично дієздатною та захищеною. Воно покликане виховувати особистість чутливою до свого оточення, долучати її до суспільного життя, у якому права людини виступають визначальними.

Мета проєкту – формування громадянськості школярів через розвиток таких її складових, як соціальна відповідальність,

патріотичні почуття, солідарність, толерантність, активність, моральність.

Завдання проекту:

- Допомогти освітній інтеграції дітей з особливими освітніми потребами (ООП) шляхом залучення їх до спільних творчих справ з однокласниками;

- Розвивати в школярів почуття громадянської відповідальності, толерантного ставлення до дітей з ООП, морально-етичні якості;

- Сформувати навички соціального партнерства під час групової діяльності й спільного розв'язання проблем, стимулювати розвиток національного самоусвідомлення молодших підлітків, розкриття особистісного потенціалу кожної дитини.

Реалізація нашої програми «Навчаємось, працюємо і радіємо разом: інклюзивна освіта як фактор розвитку громадянськості» відбувалася в три етапи.

На першому, організаційному, нами було проведено опитування учнів, батьків, педагогічного колективу закладу НВК ЗШ I-III ступенів гімназія № 6 ВМР стосовно ставлення до інклюзивного навчання. Відповіді респондентів виявили неоднозначні реакції – від настороженості й очікування невдачі в навчанні (переважно батьки здорових дітей) до захоплення новою ідеєю спільного навчання (молоді педагоги й більшість дітей). Анкетування учнів 4-6 класів за методикою «Незавершене речення» виявило наявні дефіцити в комплексі громадянських характеристик школярів: брак мотивів солідарності, недостатню соціалізованість дітей з ООП, елементи нетерпимості й агресії в деяких школярів стосовно «нетипових» дітей; високий рівень шкільної тривожності в багатьох учнів, невпевненості у своїх силах у школярів із вадами зору, слуху, мовлення, опорно-рухового апарату (9 дітей, загалом у школі працюють декілька інклюзивних класів, в яких навчаються по 1-2 дитини з ООП).

Способами компенсації виявлених поведінкових дефіцитів стали спеціально організовані ситуації, які дозволили модифікувати поведінку дітей, – соціальні акції, колективні творчі справи (КТС), флеш-моби й міні-проекти соціальної спрямованості.

Специфікою досліджуваного шкільного віку є активне наслідування значущих дорослих і інтенсивний розвиток емоційно-вольової сфери, коли почуття стають мотивом поведінки й спрямовують вчинки дитини. Тому на етапі підготовки заходів ми проводили години спілкування за темами: «Як важливо бути здоровим», «Ти і я – одна сім'я», «У єдності наша сила», «Сильні духом громадяни – сильна Україна». Їхній зміст і форми організації сприяли формуванню таких ціннісних орієнтацій у школярів, як: цінність життя й здоров'я, сім'ї, дружби, індивідуальності й колективу. Також волонтери-студенти організовували на базі мистецького центру ВДПУ імені М. Коцюбинського перегляд

мультиплекційних фільмів на тему інклюзивної освіти з подальшим обговоренням цих творів у малих групах учнів («Про Діму», «Мій братик з Місяця», «Що сталося з Ніком?»).

На другому – основному – етапі нами було проведено низку бесід морально-етичної тематики з розв'язанням ситуацій, в умовах яких потрібно було надати допомогу людям, які її потребують (літні люди, маленькі діти, казкові герої). Це сприяло формуванню когнітивної та емоційно-оцінної складових активної громадянської позиції школярів (знання суспільно-правових норм, правил безпечної поведінки, розуміння сутності загальнолюдських цінностей, ціннісне ставлення до прав і свобод людини, повага до честі й достоїнства інших людей, негативне ставлення до проявів асоціальних і протиправних дій). Залучення батьків до соціально значущої діяльності стало можливим завдяки тематичним батьківським зборам, проведеним нами разом зі шкільним психологом: «Як допомогти «особливій дитині»? Чим така дитина допомагає решті учнів?», «Здоров'я дітей у наших руках», «Роль сім'ї у вихованні громадянина».

Проведення спільних колективних справ сприяло формуванню поведінкової складової громадянськості: так, родини здорових школярів і учнів із ООП брали участь у висаджуванні дерев біля школи, ярмарку «Весела Масляна», зібрані кошти від якого було передано на лікування одного з учнів школи, який має проблеми зі слухом. На ярмарку були також представлені роботи дітей з Вінницького центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів «Промінь», кошти від продажу яких було надіслано на рахунок цієї установи. Все відбувалося прозоро, на засадах солідаризації і співпричетності усіх учасників до спільної справи. Таким чином формувались навички співпраці, соціально схвалювані форми поведінки, були відмічені прояви емпатії, взаємодопомоги, відбувався розвиток ціннісних орієнтацій школярів.

21 березня 2017 року «Школа Волонтерства» організувала лекцію про дітей із синдромом Дауна, долучившись у такий спосіб до всесвітньої акції #LotsOfSocks, адже цей день – Міжнародний день Людини з синдромом Дауна. У ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського була прочитана лекція, яку провели Наталя Косницька та Тетяна Гнатик (ГО «Вінниця Даун Синдром»), також свій танок показала «сонячна дівчинка» Марія Гнатик, яка нещодавно отримала Гран-Прі на фестивалі «Талановиті українці». Чимало батьків здорових школярів придбали кольорові шкарпетки, які зав'язували як краватку, чи прив'язували до сумки з метою привернути увагу оточення й розповісти про синдром, який не є хворобою. У такий спосіб ми намагалися подолати прояви агресії по відношенню до дітей з нетиповою зовнішністю й особливостями поведінки, які раніше мали місце серед школярів.

Участь у КТС, присвячених святкуванню 8 Березня і Шевченківських днів (виготовлення вігальних листівок для жінок-

педагогів, матерів і бабусь, малювання стіннівок, виготовлення «захальяних книжечок» з улюбленим твором Т. Шевченка, представлених потому на загальношкільній виставці тощо) сприяло згуртованості класних колективів, допомагало дітям по-новому поглянути один на одного, а батькам – краще порозумітися й знайти спільну мову щодо виховання своїх дітей у дусі толерантності, громадянської відповідальності й взаємної підтримки. Закономірно, що всі ці акції викликали живий емоційний відгук в учнів (і не лише інклюзивних класів), сприяли згуртуванню класних колективів. Участь у проекті допомогла школярам подолати бар'єри в спілкуванні, створити ситуації спеціально організованої колективної діяльності, у якій підтримувалася установка на співпрацю, толерантність, і були присутні значущі дорослі (батьки, класні керівники), а також студенти-волонтери, які власним прикладом демонстрували зразки соціально відповідальної поведінки, взаємну підтримку й взаємодопомогу.

Третій – підсумковий – етап проекту передбачав проведення фотовиставки «Єдина родина» (фотоматеріали, які представляли перебіг, портрети учасників та результати нашого проекту), написання відгуків про значення нашого проекту до шкільного літопису.

Як можемо констатувати по завершенню основного етапу роботи, реалізація проекту, орієнтованого на поінформування учасників освітнього процесу про перспективи інклюзивної освіти та її популяризацію серед школярів та їхніх батьків, сприяла розв'язанню таких завдань громадянського виховання, як формування ціннісних орієнтацій, навиків толерантного та позитивного ставлення один до одного в колективній діяльності, співпраці з однолітками, незалежно від стану їхнього здоров'я та зовнішнього вигляду, розвиткові почуттів солідарності, соціальної відповідальності, гідності й поваги як до кожної неповторної індивідуальності, так і до всього учнівського колективу.

Наступний проект, реалізований викладачами і студентами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, – *екскурсія рідним містом із тифлокоментарями для людей з порушеннями зору*.

Люди з порушеннями зору потребують потужної соціальної підтримки, а також моральної і фізичної, щоб зберегти оптимізм, любов до життя і всіх його проявів. Але на даний час у нашій країні система різнопланової соціальної підтримки людей з порушеннями зору перебуває в зачатковому стані. Різні громадські об'єднання і спеціальні реабілітаційні центри для такої категорії наших співгромадян можуть лише частково задовольнити потреби цих людей в повноцінному спілкуванні і життєдіяльності.

Ми припустили, що значущим чинником, який допоможе людині з інвалідністю по зору швидше адаптуватися, є розширення її світоглядних уявлень і життєвих вражень, продовження

активного пізнання довколишнього світу. Допомогти цьому може туризм, зокрема екскурсії рідним містом. Звісно, такого роду форма дозвілля потребує додаткової допомоги з боку інших людей – по-перше, екскурсію має вести спеціально підготовлений гід, спроможний детально пояснити людині, яка не бачить об'єкт, його особливості, по-друге, через неможливість пересуватися самостійно незрячі екскурсанти потребуватимуть фізичного супроводу й допомоги.

Але цінність такої екскурсії насамперед у тому, що людина з порушеннями зору дістає можливість бути включеною в активне життя, в живу атмосферу дослідження нового місця, і може на дотик досліджувати об'єкти як у складі групи, так і індивідуально. При цьому, відповідно, інформація, яку надає екскурсовод, є такою, що уточнює, описує те, що можна побачити очима.

Студентами природничо-географічного факультету Олександром Титко і Ростиславом Калашником було розроблено й проведено декілька екскурсій містом (м. Вінниця) з метою ознайомлення незрячих і слабозорих вінничан з основними архітектурними спорудами і арт-об'єктами Вінниці, про що зроблено відповідні репортажі на обласних і міських телеканалах і радіостанціях.

Для людей з порушеннями зору провідними каналами одержання інформації під час екскурсій стають органи слуху, нюху і тактильного сприйняття. Тому під час розробки екскурсійного маршруту ці органи відчуттів були задіяні в першу чергу.

Безумовно, головним для незрячих людей стало тактильне сприйняття експонатів з детальними коментарями екскурсовода. Однак з деякими архітектурними об'єктами і скульптурами це було трохи проблематично, не до всіх можна досягти й доторкнутися. Хоча центральні споруди міста – Спасо-Преображенський кафедральний собор, Костел Святої Діви Марії Ангельської, Костел єзуїтів, готель «Франція», Водонапірна вежа – фасади яких виходять на центральні вулиці і мають вільний доступ до своїх стін, були вивчені на дотик учасниками екскурсій по максимуму. Те саме відбулось і зі скульптурними композиціями, яких у центрі міста дуже багато, при чому більшість із них – невеликі за розмірами і придатні до вивчення на дотик з усіх боків.

Гарною допомогою під час екскурсій стали 3-Д копії визначних споруд міста, які знаходяться в реабілітаційному центрі «Гармонія». По завершенню пішохідної екскурсії центральною частиною міста ми відвідали «Гармонію», де учасники екскурсії «закріпили» отриману інформацію, познайомившись на дотик із маленькими копіями архітектурних споруд, які вони зустріли під час екскурсії.

Відомо, що екскурсія зазвичай будується з поєднання двох основних елементів: розповіді та демонстрації. Виділяють такі особливості розповіді на екскурсії:

1. Залежність від швидкості пересування групи. У роботі з групою незрячих і слабозорих екскурсантів обов'язково буде різко знижена швидкість сприйняття експозиції внаслідок порушення зору.

2. Підпорядкованість розповіді показу. Починають екскурсію з показу, із зорових, дотикових, слухових і інших вражень, а потім уводять розповідь. Це не виключає попередніх словесних вказівок (куди, як і на який об'єкт слід дивитися, в який бік розвернутися).

3. Використання в оповіданні зорових доказів. Екскурсовод так буде показувати, щоб «заговорив» сам об'єкт (тобто розповідь повинна бути образною. Образність мовлення має враховувати картину світу людини з порушеннями зору).

4. Адресність, тобто прив'язка до спостережуваних на екскурсійному маршруті об'єктів: екскурсовод формує вказівки, на що звернути увагу.

5. Конкретність (матеріал, що розкриває тему). Слід дозувати матеріал, виходячи з віку і особливостей групи, ступеня її підготовленості. Всі дефініції в оповіданні повинні бути модифіковані з урахуванням віку і освітнього рівня екскурсантів, обсягу їхніх знань з теми розповіді.

Методичні прийоми показу на екскурсії, що дозволяють оптимізувати вивчення об'єкта групою екскурсантів з порушеннями зору, можуть бути такими:

1. *Приєм попереднього огляду.* Для цієї категорії учасників екскурсії у вступному слові варто сформулювати цілі й завдання екскурсії. Треба, щоб екскурсанти чітко розуміли, що нового вони зможуть дізнатися і зробити на екскурсії, що будуть закріплювати, що розглядати. Якщо знаходимося біля будівлі музею, даємо попереднє орієнтування стосовно того, що оточує обстежуваний об'єкт.

2. *Приєм панорамного показу* можливо використовувати в роботі зі слабозорими екскурсантами за посередництвом 3-Д моделей.

3. *Приєм зорової реконструкції (відтворення)* – передбачає відновлення словесним шляхом первісного вигляду історичної будівлі.

4. *Приєм зорового монтажу (варіант попереднього прийому)* – складається потрібний образ, підсумовуючи зовнішній вигляд декількох пам'яток або їх окремих частин.

5. *Приєм локалізації подій* (зв'язок подій з конкретним місцем як перехід від загального до конкретного). Цей прийом екскурсовод може використовувати в оповіданні.

6. *Приєм абстрагування* – уявний процес виділення з цілого частин для глибокого спостереження. Дозволяє розглянути ті ознаки предмета, які служать основою для розкриття теми.

7. *Приєм зорового порівняння* – зазвичай порівнюють різні предмети або частини одного об'єкта з іншим, що знаходяться

перед очима. Під час проведення екскурсії для людей з порушеннями зору цей прийом може бути корисний в модифікованому вигляді: порівнювати можна два предмети (при поперемінному обстеженні двох предметів).

8. *Прийом інтеграції* – об'єднання окремих частин об'єкта, що спостерігається, в єдине гармонійне ціле. Цей прийом корисний при проведенні екскурсії, тому що знайомлячись з предметами через рельєфи, моделі, незрячі потім не впізнають самих предметів. Необхідно використовувати ресурси для конкретизації допомоги у вивченні частини цілого (плани, карти, малюнки, креслення).

9. *Прийом зорової аналогії* (або асоціації) – використовується на основі порівняння конкретного об'єкта з тими, які спостерігали раніше. Іноді замість безпосереднього обстеження можна проводити обстеження за аналогією, тобто замість самого предмета розглядати інші, що мають схожі риси. Тоді в поясненні треба підкреслити риси подібності та відмінності.

10. *Прийом переключення уваги* – у традиційній екскурсії – перенесення погляду з одного об'єкта на інший. Може йтися про перенесення дій з обстеження об'єктів людьми з порушеннями зору. Особлива увага – дітям з порушенням фіксації погляду.

11. *Прийом руху* – обхід навколо будівлі, пам'ятника. Особливу увагу приділяємо скульптурам, що зображують стадії руху.

12. *Прийом дослідження об'єкта*. Відносно незрячих відвідувачів музеїв мова може йти про виконання конкретних операцій по створенню / реконструкції предмета, – наприклад, з черепків скласти цілий горщик. Екскурсиводу не варто забувати називати кольори предметів, оскільки тільки тотально сліпі від народження не мають уявлення про колір. Але навіть для цієї категорії учасників то не буде зайвою інформацією з чисто психологічних міркувань. Прийом аналогії (асоціації) повинен використовуватися широко, з урахуванням усього спектру аналізаторів.

Таким чином, продумуючи план та маршрут екскурсії, працюючи над її текстом, екскурсиводу слід визначити покроковий маршрут, звертаючи увагу на продуману ним спеціальну систему орієнтирів в приміщенні музею (це можуть бути якісь значущі опорні пункти / об'єкти, які допоможуть групі зорієнтуватися, пересуваючись маршрутом екскурсії). На всьому маршруті екскурсії важливо залучати життєвий чуттєвий досвід людей з порушенням зору, що покращить адаптаційний ефект такої форми дозвілля.

Під час проведення екскурсій нам вдалося виявити основні групи соціальних проблем, які перешкоджають розвитку екскурсійного дозвілля для людей з порушеннями зору: непристосованість міської інфраструктури для пересування груп екскурсантів (відсутність маячків для людей з порушеннями зору біля адміністративних будівель, паркування транспорту просто на тротуарах, несправність світлофорів і відсутність звукових сигналів

у них), заборона на дотикове вивчення деяких культурних об'єктів, зокрема музейних експонатів, відсутність міні-копій архітектурних і скульптурних споруд, артефактів; несприйняття частиною місцевої громади ідей соціальної інклюзії.

Адаптаційний потенціал екскурсій зумовлений можливістю реалізації під час їх проведення комплексного підходу, що припускає досягнення нерозривності культурно-просвітницького, освітнього і оздоровчого процесів у соціалізації людини з особливими потребами. Залучення їх у практики культурного дозвілля впливає на активізацію мотиваційної сфери, стимулює до самостійного пошуку і вироблення різних форм проведення власного вільного часу.

Визначені функції екскурсій особливо актуальні для людей з особливими потребами здоров'я, оскільки дозволяють їм самостійно формувати свій культурний і соціальний капітал, розширювати й укріплювати інтеграційні зв'язки в суспільстві. Ці ресурси допомагають кожному, незалежно від особливостей і потреб, усвідомлювати себе членом соціально-культурної спільності, громадянином своєї країни.

Уплив екскурсій на особистісний розвиток, на самооцінку якості життя людини з порушеннями зору варіюється залежно від того, яке місце за ступенем важливості він займає в житті індивіда, яка доступність ресурсів, необхідних для залучення до цієї сфери. Участь у різних формах дозвіллевой діяльності разом зі здоровими людьми, відвідування концертів, екскурсій значно розширюють можливості цих громадян самостійно впливати на свою життєдіяльність, що має важливе значення для самооцінки якості життя. Такий вектор організації духовного життя стимулює особистісне зростання й зусилля щодо інтеграції в суспільство, створює умови для успішної соціальної інклюзії.

Людина стає спроможною успішно функціонувати в просторі культури конкретного суспільства, тобто інтегрується в різні соціальні взаємодії, у неї з'являється впевненість у собі під час пересування містом.

Учасники розроблених нами екскурсій висловлювали сподівання на розширення географії своїх подорожей: по-перше, це свідчить про появу впевненості в собі і у власних силах, по-друге, створює умови для залучення усіх людей до загальнолюдських цінностей через власний внутрішній досвід, емоційні індивідуальні переживання. Вони дають можливість сприймати картину світу в її цілісності, єдності відчуттів і мислення.

Представлені нами результати роботи з майбутніми вчителями, які вивчають дисципліни «Інклюзивна освіта», «Психологія людей з особливими потребами», «Педагогічні технології інклюзивної освіти», свідчать про важливість і нагальну необхідність упровадження в практику освітнього процесу соціального проектування, елементів співпраці з освітніми закладами і

установами, місцевими громадами, культурними центрами. Такий підхід до професійного навчання формує в майбутніх педагогів необхідні практичні навички й фахові компетенції, збагачує їхній життєвий і педагогічний досвід, розвиває педагогічну культуру й соціальну відповідальність.

Література

1. Гайдукевич С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы / С. Е. Гайдукевич. – Минск: Четыре четверти, 2007. – 34 с.
2. Коваленко В. В. Мультиплікаційна продукція як засіб формування соціальної компетентності учнів молодших класів / В.В.Коваленко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2016 – № 8 (51). – С. 16–18.
3. Колупаєва А.А. Инклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія / А. Колупаєва – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
4. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: Учеб. пособие /А.Г. Литвак. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 496 с.
5. Симмонс Аннет. Сторителлинг [Текст] : как использовать силу историй / пер. с англ. А Анваера. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 264 с.
6. Синьова Є. П. Тифлопедагогіка: Підручник. / Є. П. Синьова, С. В. Федоренко. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 325 с.
7. Таранченко О.М., Найда Ю.М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / За загальною редакцією Колупаєвої А.А. – К.: Видавнича група “АТОПОЛ”, 2012. – 120.с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
8. Vernon-Dotson Lisa, J. Loury O. Floyd, Charles Dukes. Teacher Education and Special Education, 2014, Vol. 37(1) – P. 34-5

КОНЦЕПЦІЯ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ У ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ

Н. Є. Дмітренко

В сучасних умовах зростання інтеграції українських закладів вищої освіти у світову систему освіти, коли наука, освіта й інформаційні технології стрімко розвиваються, одним з головних завдань педагогіки й методики навчання іноземних мов виступає розвиток в людині стійкої потреби до неперервної самоосвіти, автономного навчання та формування стратегій самонавчання як основи майбутньої професійної і соціальної діяльності. Концепція автономного навчання стала предметом багатьох досліджень, але науковці не мають спільної думки щодо сутності цього феномену. Задля з'ясування цього питання видається доцільним розглянути концепцію автономного навчання в її історичному розвитку.

Відповідно до етимологічного словника М. Фасмера, слово «автономія» є запозиченням з польської мови [9; с. 60]. Слово «автономія» – загальноєвропейське і поширене в багатьох інших мовах світу. Першоджерелом є грецька основа *auto* – «сам» і *nomos* – «закон». В Стародавній Греції це поняття застосовувалося по відношенню до незалежних міст-держав, полісам. Лише в епоху європейського Просвітництва автономія почала розглядатися як властивість особистості. У філософії більш повне трактування автономії як особистісної якості була запропонована І. Кантом. Кантівську концепцію часто називають «моральна автономія». Моральна автономія особистості передбачає, що автономна особистість, з точки зору моралі, самостійно здійснює вибір моральних принципів і, в зв'язку з цим несе відповідальність за зроблений вибір перед собою і суспільством.

В педагогічному енциклопедичному словнику за редакцією Б. М. Бим-Бада автономія (від грецької *автономія* – незалежність) визначається як «індивідуальна позиція людини, його незалежність у виборі мотивів, цілей, стилю поведінки тощо. Потреба в автономії – невід'ємна складова процесу становлення особистості» [6, с. 10].

За українським педагогічним словником (автор С. У. Гончаренко): автономія (від грец. – самостійність, незалежність) – встановлення норм (правил) для себе самого; протилежністю автономії є гетерономія. Суб'єктом автономії може бути як особистість, так і група людей; у школі такою групою може бути об'єднання кількох учнів для розв'язання певного завдання; шкільний клас, орган учнівського самоврядування або учнівська організація. В міру соціального розвитку особистості й групи гетерономія поступається місцем автономії. Сферою, яка особливо сприяє розвитку автономії молоді, є позакласна й позашкільна робота, а також діяльність учнівських організацій [4, с. 13].

Більшість сучасних вчених (серед них Ж. Анікіна, Н. Коряковцева, Є. Насонова та інші) розглядає автономію як внутрішню якість, яка властива особистості. Автономну особистість характеризують підвищена здатність до самоконтролю, самоаналізу, незалежності суджень, а також до критичної оцінки власних дій. Автономна особистість у певному сенсі є протилежністю особистості з конформістським типом поведінки. Конформізм проявляється у схильності уникати прийняття самостійних рішень, відсутності критичного осмислення власних вчинків і пасивному прийнятті сформованого образу дій в тій чи іншій ситуації.

В рамках педагогічної науки про необхідність формування навчальної автономії одними з перших заговорили європейські мислителі. Вивчивши історичні аспекти становлення поняття «навчальної автономії» в зарубіжній педагогіці, Ж. Анікіна зазначає, що ще Галілео Галілей помітив те, що для того, щоб людина навчилася чого-небудь, вона повинен відкрити це знання для себе самостійно [1; с. 23]. Цікава, в рамках дослідження історії розвитку навчальної автономії, концепція природного виховання Ж. Ж. Руссо. Свобода, на думку філософа, є головна умова реалізації природного виховання. Випереджаючи хід часу, Ж. Ж. Руссо, висловив ідею про роль вчителя в навчальному процесі. Згідно його теорії, вчитель-вихователь, виконує направляючу функцію в ролі наставника, що актуально і для сучасної педагогічної практики, оскільки особлива увага приділяється розвитку самостійного критичного мислення під чуйним керівництвом викладача.

Ідея навчальної автономії не нова, вона пронизує історію педагогіки з часу Яна Амоса Коменського. Елементи автономного навчання можна побачити в педагогічних теоріях видатних педагогів минулого, таких як Й. Песталоцці, Й. Герbart, К. Ушинський, С. Шацький і В. Сухомлинський.

Засновником концепції навчальної автономії вважають французького педагога С. Френе, що виклав свої погляди в монографії «Нова французька школа», «Формування особистості дитини та підлітка», «Педагогічні інваріанти» та ін. У своїх роботах С. Френе закликає педагогів до того, щоб навчальна робота була організована таким чином, щоб «дитина мусила діяти сама, експериментуючи, досліджуючи, вибираючи та класифікуючи інформаційні матеріали. В результаті отримуємо те, що називають урок «a posteriori», тобто урок побудований на основі досвіду» [10, с. 287-288].

С. Френе першим у 20-их роках ХХ століття ввів поняття «autogestion» (самоуправління), яке він розглядав як найважливішу навчальну ціль. Дане поняття включає в себе, згідно висновків С. Френе, такі поняття як відповідальність, саморегуляція, самооцінювання і є «пращуром» сучасної ідеї

автономного навчання. Ідеї С. Френе, безумовно, залишаються актуальними і в наш час відносно навчання у вищій школі.

Поняття «автономне навчання», «навчальна автономія» тісно пов'язані з дослідженнями в галузі когнітивної психології (Дж. Брунер, М. Вендт, Д. Вольф, Х. Гейвін, Ж. Піаже, Р. Солсо та інші), яка створила теоретичну базу для подальшого розвитку концепції автономного навчання.

Когнітивна психологія, досліджуючи джерело пізнання в людині і механізми переробки знань, розглядає людину як активно діючу систему [36, с. 34]. Найважливішим поняттям когнітивної психології є «компонент знань». Цей компонент включає в себе два аспекти: декларативне, тобто фактичне знання та процедурне знання або знання про те, як щось зробити.

При вивченні іноземної мови декларативне знання передбачає володіння певним словниковим запасом, тоді як процедурне знання сприяє тому, що цей словниковий запас був використаний учнями відповідно до створеної комунікативної ситуації. Декларативне і процедурне знання розвиваються у кожній людині по-різному, вони індивідуально та культурно обумовлені.

Відомий представник когнітивної психології Дж. Брунер в своїх дослідженнях також підкреслює активний характер пізнання, а, отже, і процесу навчання. На думку Д. Брунера людина у процесі формування понять повинна прийняти ряд послідовних рішень, «з яких кожне попереднє рішення впливає на ступінь свободи в прийнятті наступного» [3, с. 136]. Дослідник визначає чотири основні групи умов, що забезпечують найбільшу ефективність процесу засвоєння знань:

- 1) відношення до навчального предмета, або установка;
- 2) наявність потреби;
- 3) ступінь оволодіння вихідною областю знань, з якої повинна бути виведена більш загальна кодова система;
- 4) різноманітність тренувань.

Дослідник вважає, що розвитку активності тих, хто навчається сприяє організація навчального процесу у вигляді проблемних ситуацій, що надає можливість учневі «вирішувати завдання, будувати докази, сперечатися про їх правильність» [3, с. 390], тобто ставати повноправним учасником процесу навчання, автономним і незалежним.

Головним твердженням у теорії одного з найвідоміших представників когнітивної психології Ж. Піаже є те, що знання – це є дія. Піаже вважав, що будь-яка поведінка, у тому числі і процес пізнання, є адаптацією індивіда до зовнішніх умов життєдіяльності. Дослідник розглядає того, хто навчається як автономно діючого суб'єкта, який самостійно організовує і конструює своє власне, особистісне знання. Для цього він залучає інтелект, як найдосконалішу психологічну адаптацію, яка «служить необхідним

і ефективним інструментом у багатофункціональній взаємодії суб'єкта з навколишнім світом» [7, с. 60].

Розвиваючи теорію, яка була запропонована Ж. Піаже, Р. Солсо вважає, що процес пізнання будується окрім принципу адаптації також і на принципі організації. Організація – це процес розвитку мислення людини, в процесі якого відбувається перетворення простих психічних структур у складні, тобто «... розум структурується або самоорганізується із зростаючою складністю та ступенем інтеграції» [8, с. 354-355].

Отже, робимо висновок, що когнітивна психологія розуміє навчання як активний процес, в якому учень автономно взаємодіє із зовнішнім середовищем і конструює власне знання, залучаючи для цього вже наявні у нього ментальні структури.

Однією з теоретичних передумов виникнення концепції навчальної автономії є принцип радикального конструктивізму, що виник в США наприкінці 60-х років минулого століття, який базується на дослідженнях в галузях як природничих, так і соціальних наук. Особливе значення для розвитку даного принципу має біологічна теорія про самоорганізовані системи, авторами якої є чилійські науковці Матурана і Варла, а також системна теорія німецького соціолога Н. Лумана, відповідно до якої кожна жива система є повністю автономною по відношенню до середовища свого існування.

Виходячи із принципу конструктивізму, процес навчання розглядається як продукт діяльності учня, який він самостійно конструює, активно переробляє нову інформацію, перетворюючи її в знання, залучаючи для цього свій минулий досвід і вже існуючі знання. Наведемо основні положення конструктивістів щодо процесу навчання.

1. Результат процесу засвоєння знань різниться для кожного учня, тобто знання завжди суб'єктивно.

2. Вирішальне значення в процесі навчання має соціальний контекст, соціальна взаємодія.

3. Великого значення надається принципу самоорганізації. Людина, як замкнена система самоорганізується і організовує в процесі цього навколишню дійсність.

5. Самоорганізація пов'язана з відповідальністю за здійснену діяльність. Людина відповідає за власний процес навчання, так як цим він захищає себе як систему.

6. Самоорганізація та відповідальність пов'язані зі здатністю оцінювати. Тільки тих, хто здатен оцінити власний процес навчання та його результати, буде супроводжувати успіх [36, с.38].

Навчання як конструктивний процес здійснюється спочатку під керівництвом викладача або вчителя, а потім самостійно самим учнем. Поступовий перехід від інструкцій викладача до самостійної, автономної переробки нової інформації або, іншими

словами, конструюванню змісту навчання, є основною ідеєю навчальної автономії.

На думу М. Вендта, в центрі навчального процесу, побудованого на основі принципу конструктивізму, знаходиться учень. Така «центрація» на тому, хто навчається означає, що:

- цілі, поставлені на заняттях, відповідають актуальним знанням учня;
- учні організують свою навчальну діяльність з повною самостійністю та відповідальністю;
- самоконтроль та контроль у соціальному контексті навчальної групи замінює контроль з боку викладача [35, с. 7].

Концепція навчальної автономії розвивалася в контексті особистісно-орієнтованого підходу навчання іноземних мов у відповідності до принципів гуманістичної психології та педагогіки, основними ідеями яких є ідеї самоактуалізації людини, особистісного зростання, вільного розвитку її творчих здібностей.

На думку одного з найвідоміших представників гуманістичного напрямку в психології А. Маслоу, самоактуалізація – це «тривала актуалізація потенціалу здібностей і талантів, як повноцінна реалізація місії покликання долі або професії, як збільшення знань про людську природу та її прийняття, як безперервний рух до цілісності, інтеграції чи синергії особистості» [5, с. 32]. Дослідник вважає, що самоактуалізовані люди більш автономні, самодостатні і самі керують собою і своїм життям, ними керують мотиви вищого рівня – мотиви особистого зростання. А. Маслоу підкреслює, що такі люди «спираються на внутрішню природу, свій потенціал і здібності, таланти та приховані ресурси, творчі імпульси та потребу в пізнанні себе, і завдяки цьому стають більш цілісними, усвідомлюють, хто вони є насправді, чого вони хочуть, і в чому закладене їх покликання, доля або професійне призначення» [5, с. 40].

Беззаперечним є той факт, що актуалізовані особистості автономні, тобто відносно незалежні від навколишнього середовища, від зовнішніх обставин. А. Маслоу зараховує автономність або автономію до основних цінностей буття і характеризує її як «незалежність, самостійність, відсутність необхідності в інших для того, щоб стати самим собою, самовизначення, вихід за межі середовища, окремість, життя за власними правилами» [5, с. 78]. Проте, згідно з твердженням А. Маслоу, автономна, самоактуалізована особистість ні в якому разі не втрачає різних контактів із зовнішнім світом, а навпаки, саме в контакті із зовнішнім світом такі люди прагнуть до поставлених цілей і досягають їх, спираючись на первинні детермінанти, а не на тиск оточуючого середовища, а головним шляхом, що веде до такого роду автономності, виступає повне задоволення потреби в любові та повазі [2, с.5]. Отже, автономія не в якому разі не означає ізоляцію від зовнішнього світу та

оточуючих людей, а досягається шляхом спілкування та співпраці з ними.

Відомий представник гуманістичного напрямку в психології К. Роджерс, розглядаючи процес навчання як процес здобуття знань, відзначає, що дійсно цікаво навчатися тільки самому, «надаючи перевагу тому, що для мене має сенс, що вагомо впливає на мою власну поведінку» [8, с. 337]. Для К. Роджерса самонавчання – це найбільш ефективний вид навчання, тому що в цьому випадку учень проявляє себе як відповідальна, незалежна, творча, здатна до самокритики та самооцінки автономна особистість. Учитель у такому випадку повинен створювати для учнів усі умови для самонавчання, атмосферу, що сприяє виникненню навчання, тобто надавати учню вільний простір для навчання, виступаючи для нього другом, помічником, консультантом. Проте, процес самонавчання або автономного навчання, на думку К. Роджерса може мати місце тільки тоді, «якщо учитель приймає учня таким, як він є, і здатен зрозуміти його почуття» [8, с. 348].

Концепція навчальної автономії вперше з'явилася в методиці навчання іноземних мов завдяки проекту Ради Європи і Британської ради з навчання іноземних мов (the Council of Europe's Modern Languages Project) в 1971 році. Одним із результатів цього проекту стала поява мовного центру (Centre de Recherches et d'Applications en Langues (CRAPEL)) в університеті Нансі у Франції, який швидко перетворився в центр досліджень і практичного застосування отриманих результатів в даній сфері. Метою проекту стало надати дорослим можливість отримувати освіту з вивчення іноземних мов протягом всього життя (lifelong learning). Його засновником став Ів Шалон; саме його багато дослідників вважають піонером теорії автономного навчання іноземних мов. Після його смерті в 1972 р. керівництво центром перейшло до Г. Холека.

У своїй монографії «Автономія в процесі навчання іноземної мови» Г. Холек розглядає навчальну автономію як концепцію ефективного вивчення, засновану на усвідомленні учнем особистої відповідальності за результати навчальної роботи. Відповідно до визначення Г. Холека, навчальна автономія – це «уміння брати на себе відповідальність за всі рішення, що стосуються всіх аспектів навчальної діяльності, а саме: визначення цілей, а також змісту навчання; вибір навчальних методів та технологій, які можуть бути використані; управління навчальним процесом (ритм, час, місце навчання та ін.), оцінка досягнутих результатів» [16, с. 3].

Необхідно підкреслити, що спочатку навчальна автономія розглядалася в світлі навчання дорослих. Самостійне управління власним навчанням включало в себе постановку цілей, організацію навчального процесу, а також оцінку виконаної роботи. Результатом такого навчання було формування навички

навчальної автономії. Нововведенням мовного центру CRAPEL стало введення курсів самостійного навчання і надання учням доступу до автентичних матеріалів і іншомовних словників. Подібні центри набули поширення в Азії, Європі та Північній Америці. У сучасних центрах самостійного навчання крім фотокопій вправ з відповідями надається доступ до інтерактивних комп'ютерних програм в мережі Інтернет. У подібних центрах обов'язково працюють консультанти, які допомагають учням подолати виникаючі труднощі в навчанні. Згідно багатьом дослідникам, навчання в зазначених центрах отримало позитивні відгуки учнів і багато в чому сприяло розвитку навичок, необхідних для формування навчальної автономії.

Дослідники, що працюють в даному центрі, підтримують ідею про те, що необхідно розвивати свободу людини шляхом розвитку тих її здібностей, які допоможуть їй керувати своєю діяльністю з більшою відповідальністю, тоді вона буде здатна до автономного навчання, тобто зможе керувати ним: ставити перед собою цілі, навчатися і проводити оцінку своєї діяльності.

За твердженням фахівців центру «CRAPEL», для успішного розвитку навчальної автономії необхідними є наступні умови:

1. Вільний доступ до ресурсного центру, оснащеному автентичними матеріалами і сучасною комп'ютерною технікою.

2. Психологічна підготовка учнів до самоорганізації, самоконтролю та оцінювання своїх дій. Вітається навчання навчальним стратегіям. Окрім цього учні повинні пізнавати самостійно або за допомогою інших різні способи вирішення проблем, оскільки, як вважає Г. Холек, «тільки методом спроб і помилок учні здатні навчитися працювати ефективно» [17, с. 42].

Протягом 70-80-х рр. концепція навчальної автономії часто асоціювалася з концепцією особистісно-орієнтованого навчання. Однак дослідники центру «CRAPEL» розділили ці два поняття. За їх твердженням, суть особистісно-орієнтованого навчання полягає в тому, що учні працюють самостійно за матеріалами, приготовленими вчителем з урахуванням своїх індивідуальних особливостей, але при цьому всі рішення приймаються учителем, який керує освітнім процесом, що не співвідноситься з принципами автономного навчання. Згідно П. Райлі, особистісно-орієнтоване навчання залишає дуже мало вибору учням, оскільки при даній моделі навчання вчитель намагається випробувати свою методику і матеріали на учнях, подібно до лікаря, який виписує рецепт, приймаючи рішення за пацієнта [30].

У цей період дослідники навчальної автономії поступово приходять до думки, що для успішного самонавчання іноземної мови учня необхідно навчити вчитися. Г. Холек в статті «Qu'est-ce qu'apprendre a apprendre» зазначає, що «самостійне виконання завдання вчить лише відповідально ставитися до виконання завдання» [19; с. 77]. У той час як по-справжньому автономний

учень бере активну участь в організації свого власного навчання, самостійно приймає рішення щодо того, що і яким чином він повинен вивчити.

Проте, навіть при високому рівні навчальної автономії, викладач залишається незамінним учасником навчального процесу. Повна автономія ідеалістична, тому той, кого навчають, як і раніше потребує допомоги викладача. Основною формою взаємовідносин учня і вчителя стає співпраця. Традиційно, вчитель служив джерелом інформації, «транслятором» знань. В рамках нового підходу, вчитель повинен навчити учня самостійно здобувати знання, стати його наставником.

В кінці 70-х рр. Р. Химстра спільно з Р. Брокетом розробили інструментарій для визначення ступеня відповідальності в навчанні (Personal Responsibility Orientation Model) [15], а Л. Гуглілміно – для визначення ступеня готовності учнів до самонавчання (Self-Directed Learning Readiness Scale) [14], який, на думку багатьох вчених (М. Лонг, Р Брокет і ін.), до сьогодення є найбільш популярним засобом оцінки ступеня готовності учнів до автономного навчання.

У кінці 80-х рр. концепція навчальної автономії почала переживати кризу, оскільки вчені так і не змогли прийти до єдиної думки про суть терміна «навчальна автономія», хоча Г. Холек продовжував стверджувати, що даний термін використовується для позначення здібностей учнів [18]. Інші дослідники стали використовувати його стосовно моделі навчання, коли учні працюють самостійно за межами традиційного уроку іноземної мови; наприклад, П. Райлі і К. Зопіс називають учнів, які працюють в ресурсному центрі (self-access centre) напівавтономними [29], а Л. Дікінсон визначає автономію як модель навчання, в якій учні повністю несуть відповідальність за всі рішення, прийняті щодо процесу навчання, і їх реалізацію. Він також використовує термін «повна автономія» (full autonomy), кажучи про модель навчання, коли учні абсолютно незалежні від викладача і навчальних матеріалів [13]. Такі різні визначення терміна «навчальна автономія» неминуче призвели до суперечок в даній області дослідження. З одного боку, дослідники розуміли, що учнів необхідно звільнити від інструкцій і контролю, а з іншого боку, стверджували, що самостійне вивчення мови за межами навчального закладу не є гарантією розвитку навчальної автономії. Всі ці суперечки стали стимулом до того, що в 1986 р. М. Лонгом був організований щорічний міжнародний симпозіум з питань самонавчання (International Symposium on Self-Directed Learning), що стало важливою подією в дослідженні питання автономного навчання.

У 1991 році ірландським науковцем Девідом Літлом запропоновано нове визначення терміну: «Автономія – це вміння

дистанціюватися, здатність до критичної рефлексії, прийняття рішень та самостійних, незалежних дій» [24, с. 4].

Порівнюючи визначення Г. Холека і Д. Літтла, можна зробити висновок, що при автономному навчанні мова йде, перш за все, про уміння учня брати на себе відповідальність за результати своєї навчальної діяльності. При цьому Д. Літл розглядає автономію ширше: «Вона (автономія) включає в себе певне психологічне відношення учня до навчальної діяльності та змісту навчання. Зазначена здібність виражається як у способі навчання, яке вибирає для себе учень, так і в способі застосування вивченого в більш широкому контексті». Іншими словами, автономний учень сам визначає, що і як він буде вивчати, для того, щоб досягти кращих результатів, які технічні засоби він буде застосовувати, чи буде він працювати один, самостійно або в групі, яким чином він буде здійснювати контроль, а також оцінювати свої досягнення у вивченні іноземної мови [2, с. 6].

У 90-х рр. з'явилася думка про те, що навчальна автономія передбачає взаємну залежність (inter-dependence). В. Коухонен стверджує, що, оскільки всі рішення приймаються людиною відповідно до соціальних і моральних норм, автономія включає в себе взаємну залежність, тобто відповідальність за свою поведінку в соціальному контексті, здатність співпрацювати з іншими і виходити з утворених конфліктів [21]. Д. Літл також підтримує думку про важливість співпраці для розвитку автономії [24]. За його словами, ефективне навчання – це активне навчання, в процесі якого, учні здатні навчитися визначати цілі, стратегії і займатися оцінкою своїх дій. Індивіду, на його думку, необхідно розвивати уміння рефлексивного мислення і ставитися до себе критично в соціальному контексті. При дотриманні всіх цих умов будь-яке справді успішне навчання врешті-решт стає автономним [25].

У 1994 р. Дж. Конфессоре і С. Конфессоре розробили набір тестів для визначення психолого-поведінкових особливостей учнів в процесі автономного навчання (Learner Autonomy Profile) [12], які широко застосовуються у всьому світі.

У період 90-х рр. дослідники також стали приділяти більше уваги ролі викладача в процесі навчання. Цікавою видається твердження П. Воллера, який виділив три, на його думку, обов'язкові умови для розвитку навчальної автономії:

1. Перехід контролю над процесом навчання від учителя до учня.
2. Партнерські відносини з учнями (negotiations with learners).
3. Спостереження викладачем за методикою викладання, навчальними стратегіями і способом взаємодії [34].

На думку Л. Дікінсона у традиційному навчанні викладач несе відповідальність за організацію заняття, підбір навчальних матеріалів і за проведення самого заняття. Він сам оцінює роботу

студентів і планує наступні заняття. Проте, як вважає Л. Дікінсон, викладач може розділити частину цієї відповідальності зі своїми студентами, які здатні відповідати за такі аспекти в процесі навчання як, наприклад, постановка навчальних завдань, підбір навчальних матеріалів, оцінка досягнутих результатів. Іншими словами, мова йде про навчання у співпраці, при якому викладач організовує свої заняття таким чином, щоб якомога більше залучати студентів до процесу навчального управління і поступово передавати їм частину відповідальності за їх навчання.

Висловлені вище положення пояснюють визначення автономності, яке дає Л. Дікінсон: термін автономність описує ситуації, в яких студент повністю несе відповідальність за прийняття і здійснення рішень, які стосуються його подальшого навчання. Повна автономність не передбачає причетності викладача або навчального закладу. Автономний студент незалежний від навчальних матеріалів [13, с. 11].

На початку 1980-х років автономність асоціювалося з концепцією індивідуального підходу до навчання [20], хоча зараз зарубіжні дослідники відзначають, що індивідуалізація навчання представляє собою навчальний процес, адаптований до певного студента з урахуванням його індивідуальних особливостей [13, с. 11]. Отже, індивідуальне навчання не передбачає відповідальності студента за навчальний менеджмент і тому є одним з вимірів навчальної автономності.

«Деполітизації та технологізації поняття автономності», по думку А. Пеннікука, привела до того, що в деякій методичній літературі ставлять знак рівності між автономністю і самостійним навчанням в ресурсних центрах або спеціальних навчальних лабораторіях [11, с. 41-42].

С. Шерін проводить чітку межу між цими ототожненнями, підкреслюючи, що термін *ресурсний центр* відноситься до навчальних матеріалів і систем їх організації, в той час як термін автономність означає освітню *філософію і процес*. Іншими словами, суть розуміння цих термінів лежить в визначенні «*хто робить що для кого, і хто приймає рішення*» [11, с. 54].

У зв'язку з цим С. Шерін розглядає дві основні функції ресурсного центру, які включають:

1) *підготовку* (тренінг), що передбачає оволодіння студентом основними вміннями і навичками роботи в ресурсному центрі, до яких відноситься, наприклад, ефективне використання аудіо та відеоматеріалів, словників, граматичних і лексичних довідників;

2) *розвиток*, що передбачає поступове усвідомлення студентом себе як суб'єкта пізнання, а також його бажання і здатність організовувати свою власну навчальну діяльність.

Дж. Стерттрідж підтримує С. Шеріна в тому, що основною з функцій ресурсного центру повинно бути стимулювання (promotion) автономності, так як це є і необхідним умовою для

«виживання» ресурсного центру та життєво важливим для майбутнього всієї лінгвістичної освіти.

Дж. Стертрідж виділяє шість чинників, які сприяють успішному функціонуванню ресурсного центру [11, с. 70-74]:

- 1) якісний менеджмент центру із залученням студентів;
- 2) зручне розташування і відповідне обладнання;
- 3) підготовка викладацького складу до нової ролі в навчальному центрі;

- 4) підготовка і розвиток студентів;

- 5) врахування культурних особливостей студентів;

- 6) відповідні навчальні матеріали, які спрямовані не тільки на відпрацювання певних мовних навичок (тобто на розвиток «the student practiser»), а й на вивчення і пізнання самої мови (тобто стимулюють розвиток «the student explorer»).

При подальшому розгляді трактування навчальної автономності в зарубіжних теоретичних роботах, слід звернути увагу на три підходи до визначення досліджуваного поняття, які охарактеризовані Ф. Бенсоном: 1) технологічний, 2) психологічний і 3) політичний [11, с. 19].

З погляду технологічного підходу, автономне навчання студента розглядається як процес самостійного, незалежного від зовнішніх чинників вивчення іноземної мови. Автономність студента проявляється в таких ситуаціях, коли він повністю бере на себе керівництво своїм навчанням без прямого втручання викладача, отже, основна задача – забезпечити студента тим «інструментарієм» (стратегіями, технологіями, вміннями і навичками), яким би він зміг скористатися за умови вмотивованої організації свого подальшого самостійного навчання.

Згідно психологічного підходу, навчальна автономність студента розглядається як його здатність нести відповідальність за своє навчання, а формування навчальної автономності здійснюється в процесі внутрішньої трансформації того, хто навчається.

Ф. Бенсон, а також А. Пеннікук справедливо відзначають, що, останнім часом, в методичній літературі в основному увага приділяється технологічному і психологічному підходам, що призвело до так званої «психологізації та технологізації» концепції автономності [11, с. 14]. Дослідники підкреслюють особливу важливість політичного підходу, який визначає автономність як здатність студента здійснювати контроль і самокерування усіма аспектами навчальної діяльності (Ф. Бенсон), щоб, нарешті, «стати автором свого власного світу» навчання (А. Пеннікук).

У зарубіжній методичній літературі, на думку А. Пеннікука, розвиток теорії автономності активно йде в рамках дослідження стратегій, технологій, організації ресурсних центрів, і при цьому приділяється мало уваги соціальному і культурному аспектам вивчення мови. А. Пеннікук вважає, що «стати автором свого

власного світу, стати автономним суб'єктом пізнання – це не стільки питання про те, як навчити вчитися, скільки питання про те, як навчити боротися за культурні альтернативи» [11, с. 45]. У зв'язку з цим, уміння критично усвідомлювати соціальний і культурний контекст процесу навчання є необхідним для автономного студента.

Ф. Бенсон наводить такі приклади «політичної залученості» студентів у навчальному процесі [11, с. 33]:

- 1) автентична взаємодія з мовою, що вивчається і її носіями;
- 2) співробітництво в групах і колективне прийняття рішень;
- 3) знання про мову, що вивчається і її соціальних контекстів використання;
- 4) критичне (оціночне) ставлення до навчальних завдань і матеріалів;
- 5) укладання своїх навчальних завдань і матеріалів;
- 6) контроль над навчальним менеджментом;
- 7) контроль над змістом навчальної діяльності;
- 8) контроль над навчальними ресурсами.

Важливість врахування «політичної залученості» студентів Ф. Бенсон пояснює тим, що саме вивчення англійської мови, яка є міжнародним засобом спілкування, є «глобальним економічним і політичним замовленням» суспільства [11, с. 27].

Заслугує уваги інтерпретація автономного навчання, яка запропонована У. Літлвудом [11, с. 81-82]. Дослідник характеризує це поняття в трьох вимірах:

- автономність як суб'єкт пізнання (autonomy as a learner);
- автономність як суб'єкт комунікації (autonomy as a communicator);
- автономність як особистість (autonomy as a person).

У. Літлвуд підкреслює, що необхідним базисом для кожного вимірювання є *бажання і здатність* студента діяти незалежно. Бажання здійснювати самостійні вчинки залежить від рівня *мотивації і впевненості* студента, в той час як здатність – від рівня *знань і умінь*. Тобто, сутність навчальної автономності полягає у розвитку мотивації, впевненості, знань і умінь студента, які йому необхідні для того, щоб:

- 1) навчатися самостійно (його автономність як суб'єкта пізнання);
- 2) спілкуватися мовою самостійно (його автономність як суб'єкта комунікації);
- 3) бути самостійним як особистість (його автономність як особистості).

Дж. Трім, визначаючи поняття автономність, також ставить на перше місце бажання і здатність студента навчатися незалежно: «навчальна автономність передбачає бажання і здатність діяти самостійно як соціально-відповідальна особа, а також керувати

своїми власними діями і своїм власним навчанням на користь своїх потреб» [22, с. 76].

Згідно Д. Літглу, автономність є *психологічним ставленням* студента до процесу та змісту навчання. Це ставлення проявляється у вигляді здатності до відокремлення, критичної рефлексії, прийняття рішень і незалежності в діях [32, с. 81], що характеризує автономного студента в світлі нового психологічного статусу, нового способу існування.

Л. Маріані розглядає автономію в її взаємозв'язку із залежністю, як двох протилежних психологічних полюсів особистості. За твердженням Л. Маріані, автономія не є абсолютною величиною, а, навпроти, відносними, дуже індивідуальними властивостями особистості [27, с. 28].

Л. Маріані вивчаючи психологічний аспект навчальної автономності зазначає, що це поняття не потрібно розглядати як монолітну концепцію, що має абсолютну й універсальну цінність для студентів [28, с. 1]. Дослідник розглядає шляхи і способи розподілу автономності та залежності в навчальному процесі з урахуванням потреб того, хто навчається. У своїй роботі Л. Маріані наголошує, що у кожного студента є потреба в автономності, потреба стати незалежним, відповідальним і самокерованим, але, з іншого боку, у людини є потреба в залежності, почуття, що він належить до спільноти і що він може покластися на допомогу інших людей. Тому, у навчальному процесі, дуже важливо правильно визначити, коли «є час для автономності та час для залежності» [28, с. 2].

Л. Маріані розглядає автономність і залежність паралельно з поняттями «*складне завдання, виклик*» (challenge) і «*підтримка*» (support) студентів з боку викладача. Провокуючи студентів, викладач відпускає їх за межі безпечної зони, де вони зустрічаються з новими, несподіваними, але цікавими завданнями. Вони працюють в зоні найближчого розвитку, тим самим стимулюючи формування автономності. Отже, формування навчальної автономності згідно Л. Маріані – це індивідуальний, поступовий процес самовідкриття, який ніколи не припиняється [23, с. 65].

Отже, автономія має, таким чином, два значення – це і мета, до якої треба прагнути, і, одночасно, шлях до досягнення цієї мети. Тільки тоді учні досягнуть повної автономії, коли вони будуть постійно, на кожному навчальному занятті вдосконалювати навички самостійного опанування знаннями та вміннями.

Американський науковець Л. ван Ліер, розглядаючи проблему навчальної автономії, відзначає, що її центральними характеристиками є, з точки зору аксіології, свобода вибору та відповідальності, а з точки зору епістемології, саморегуляція діяльності на основі розвиненої внутрішньої мотивації [23, с.1].

Психологічний аспект навчальної автономності підкреслює Л. ван Лієр у своїй роботі «Інтерактивність в навчальному мовному плані. Усвідомлення, автономність, автентичність» [23]. Автономність аналізується дослідником з точки зору епістемології, теорії пізнання (саморегуляція, мотивація, глибоке засвоєння), і аксіології, вчення про цінності (відповідальність, вільний вибір, демократична освіта) [23, с. 1]. Згідно Л. ван Лієр, центральними характеристиками навчальної автономності є *вибір і відповідальність*. Отже, автономний студент – це не пасивний, а активний реципієнт знань, здатний самостійно приймати важливі рішення, що стосуються того, що вивчати, як і де це робити [23, с. 13]. Дослідник також зазначає, що автономність є одним з трьох основних принципів навчальних мовних програм. Ці принципи (три «А») – усвідомлення (awareness), автономність (autonomy) і автентичність (authenticity).

Зарубіжні дослідники ще не дійшли єдиної думки при визначенні терміна, який би краще всього характеризував «викладача автономних студентів». В зарубіжній методичній практиці використовуються наступні поняття: викладач-помічник (*helper*); викладач, який «полегшує» процес навчання (*facilitator*); викладач-радник (*counsellor, adviser*); викладач-координатор (*co-ordinator*); викладач-консультант (*consultant*); викладач-ментор (*mentor*); викладач-джерело (*a resource person*).

Надамо характеристику найуживанішим термінам *helper, facilitator i counsellor*.

А. Таф був серед перших дослідників автономного навчання, який використовував термін *helper* і визначив перелік персональних характеристик ідеального викладача-помічника. Л. Дікінсон уточнив даний перелік, додавши другу групу характеристик, яка представляє викладача в ролі помічника студентів при організації їх навчальної діяльності і яка вимагає від викладача наступних знань і умінь [13, с. 123-124]:

- знання рідної мови студентів для того, щоб уникнути труднощів в спілкуванні і мінімізувати ризик непорозуміння;
- знання мови, що вивчається;
- вміння проводити опитування студентів з метою виявлення їх побажань і вимог до навчального процесу (*needs analysis*);
- вміння визначати цілі і завдання;
- вміння проводити лінгвістичний аналіз;
- знання ресурсних джерел;
- вміння складати навчальні матеріали;
- знання процедури оцінювання та самооцінювання;
- знання навчальних стратегій;
- адміністративні та управлінські вміння;
- вміння організації ресурсного центру.

Л. Дікінсон зазначає, що було б занадто оптимістично сподіватися знайти викладача, що володіє всіма перерахованими характеристиками. Незважаючи на це, дані вміння і знання є необхідними для викладача-помічника, отже, їх важливо враховувати при психологічній та методологічній підготовці фахівців в галузі автономізації навчання.

Одним з перших теоретиків, який визначив термін викладач-*facilitator*, вважається М. Ноулз. Застосування зазначеного терміну підтримують такі дослідники, як Р. Брокет, Р. Хіемстра, С. і Дж. Пауел.

Г. Холек, аналізуючи характеристики викладача-*фасілітатора*, що обговорюються в роботах зарубіжних дослідників з самокерування, індивідуалізації та автономізації навчання, узагальнює їх до виділення двох груп, які він називає 1) *психологічно-соціальна підтримкою* і 2) *технічною підтримкою* [11, с. 102].

Перша група характеристик включає в себе:

- *особисті якості викладача* (турботу, підтримку, терпимість, толерантність, емпатію, відкритість);
- *здатність мотивувати студентів* (стимулювати студента, допомагати долати труднощі, розсіювати невпевненість, бути готовим вести діалог зі студентами);
- *здатність підвищити свідомість студентів* (допомогти їм усвідомити користь і необхідність навчання, спрямованого на формування навчальної автономності).

Низку завдань, що передбачає технічна підтримка викладача-*фасілітатора*, Д. Боуд обмежує трьома основними, до яких він відносить:

- *допомога студентам у плануванні та проведенні автономного навчання* за допомогою використання *needs analysis*, визначення проміжних і кінцевих цілей навчання, графіка роботи, вибору навчальних матеріалів і організації інтерактивних видів діяльності;
- *допомога студентам в оцінюванні своїх результатів* (оцінювання початкових, проміжних і кінцевих результатів, моніторинг, самооцінювання, оцінювання інших студентів);
- *допомога студентам в набутті знань, навичок і умінь*, необхідних для глибокого усвідомлення навчального процесу, визначення навчальних стилів і відповідних стратегій.

Термін викладач-*counsellor* в зарубіжній літературі асоціюється з індивідуальним навчанням, роботою в ресурсному центрі або з будь-якою навчальною ситуацією, коли укладаються навчальні контракти між викладачем і студентами.

Ф. Рілі, М. Греммо і Д. Абу використовують термін викладач-*порадник*, характеризуючи роль викладача в ресурсному центрі *SRAPEL*. Дослідник Ф. Рілі уточнює, що процедура «поради» з боку викладача не є «простою, стандартною діяльністю», так як включає

в себе: презентацію інформації; проведення діагнозу; проведення оцінки; переговори; допомогу; консультацію [11, с. 119].

Ф. Рілі розглядає процедуру «поради» як особливу категорію комунікативної ситуації і в більш широкому концептуальному значенні як форму управління знаннями. Порівнюючи традиційного викладача, який передає свої знання в певних дозах за одиницю часу, викладач-*порадник* виступає ініціатором знань в інформаційному просторі, пояснюючи студентам особливості процесу придбання знань і стратегії роботи з інформацією.

Різницю в поведінці традиційного викладача і викладача-порадника Ф. Рілі ілюструє наступними характеристиками [11, с. 122]:

Традиційний викладач:

1. Визначає цілі і завдання.
2. Визначає зміст курсу.
3. Вибирає навчальні матеріали.
4. Визначає місце, час проведення заняття, темп.
5. Визначає навчальні завдання.
6. Ініціює і керує навчальною діяльністю.
7. Контролює навчальну діяльність.
8. Веде облік, задає домашнє завдання.
9. Презентує вокабуляр і граматику.
10. Пояснює.
11. Відповідає на питання.
12. Оцінює.
13. Тестує.
14. Стимулює.
15. Хвалить, карає.

Викладач-порадник:

1. Виявляє інформацію щодо цілей, потреб і бажань.
2. Чому, для чого, як, як довго; подача і пояснення інформації.
3. Пропонує навчальні матеріали та інші джерела інформації.
4. Пропонує організаційні процедури.
5. Пропонує методологію.
6. Слухає, реагує.
7. Інтерпретує інформацію.
8. Знайомить з метакогнітивними процесами.
9. Презентує матеріали.
10. Аналізує навчальні стратегії.
11. Пропонує альтернативні процедури.
12. Пояснює способи проведення самооцінки.
13. Коментує проведення самооцінки.
14. Виявляє впевненість.
15. Надає підтримку.

Зарубіжні дослідники в своїх роботах з навчальної автономності роблять спроби охарактеризувати «автономного студента». М. Брін і С. Манн формулюють наступний опис автономного студента,

який, як вони вважають, повинен володіти наступними якостями [11, с. 134-136].

1. Новий психологічний статус студента, новий образ існування, студент відчуває відповідальність за навчальний процес.

2. Бажання навчатися. Позиція «я дійсно хочу це зробити», а не «я роблю це, тому що я зобов'язаний це робити» або «тому що хтось вимагає, щоб я це зробив». Внутрішня мотивація. Зовнішня мотивація («я хочу це вивчити, тому що це допоможе мені досягти ...»).

3. Самоопанування і впевненість в собі.

4. Метакогнітивні вміння. Прийняття рішень – що вчити, коли, де, за допомогою чого. Конструктивне використання порад оточуючих.

5. Готовність студента до змін. Здатність вносити зміни в навчальний менеджмент.

6. Самостійність, незалежність. Здатність мислити, діяти, здійснювати вчинки, виходячи з власних спонукань, інтересів і цілей. Незалежність від викладача, самостійність у виборі навчальних матеріалів, стратегій.

7. Стратегічний підхід до навчання. Активність студента. Інтерес, цікавість. Використання зовнішніх джерел інформації з найбільшою користю. Усвідомлення чому, навіщо і як він навчається.

8. Здатність до співпраці та вміння «вести переговори» з викладачем та іншими студентами, щоб знайти найкраще застосування навчальних ресурсів, що знаходяться в його розпорядженні.

Багато зарубіжних методистів відзначають, що «повністю автономний» студент це скоріше ідеал, ніж реальність, тому слід говорити про різні рівні автономності. Д. Ньюнан описує п'ять рівнів формування навчальної автономності студента [11, с. 194-201].

Перший рівень Д. Ньюнан називає рівнем *усвідомлення* (awareness) студентами навчальних цілей і завдань. Важливим на цьому рівні є «знайомство» студентів зі змістом навчання і стратегіями вивчення матеріалу.

Другий рівень – рівень *залученості* (involvement) передбачає можливість вибору свого способу вирішення завдання з ряду запропонованих.

Третій рівень – *безпосередня участь самого студента в модифікації* (intervention). На цьому рівні студенти навчаються видозмінювати і адаптувати завдання і зміст навчальних матеріалів.

Четвертий рівень – *створення* (creation). Важливим є те, що студенти намагаються розробити свої власні вправи та завдання (наприклад, підготовка питань для перевірки розуміння тексту або складання анкети на обрану тему).

П'ятий рівень – вихід за межі класної кімнати (transcendence). Організація самостійного навчання за межами класної кімнати і проведення власних досліджень.

До практичних робіт, в яких закордонні методисти висувають ряд припущень, як організувати вивчення мови автономно, більш ефективно і успішно, слід віднести дві найбільш відомі публікації: книгу Дж. Рубін і І. Томпсон «Як вивчати мову ефективніше – у напрямку до навчальної автономності» [31] і практичний курс Г. Елліс та Б. Сінклер «Вчити вивчати англійську» [33].

У книзі Дж. Рубін і І. Томпсон читача знайомлять з процесом вивчення мови: розглядаються індивідуальні особливості учнів, навчальні стилі, постановка цілей, планування навчання, використання різних стратегій, проведення моніторингу та оцінювання досягнутих результатів. Автори пояснюють, як працювати зі словниками, аудіо та відеоматеріалами, а також дають практичні поради, спрямовані на вдосконалення умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності.

В основі курсу «Вчити вивчати англійську» лежить принцип індивідуальних переваг тих, хто навчається, при використанні стратегій у вивченні мови. Г. Елліс та Б. Сінклер вважають, що не існує єдиного набору стратегій, який буде задовольняти усіх, хто вивчає мову. Важливо експериментувати зі стратегіями і вирішити, які будуть найбільш продуктивними для кожного окремого індивідуума. У зв'язку з цим, на першому (підготовчому) ступені курсу студентам надається можливість визначити свій навчальний стиль, головну мету вивчення мови, а також вирішити в пріоритетному порядку, які вміння і навички слід удосконалювати. Робота за цим курсом включає обговорення в групах способів організації навчального часу, навчальних матеріалів, а також прийомів роботи зі словниками та іншими джерелами інформації.

На другому ступені курсу «Вчити вивчати англійську» студенти визначають свої переваги при використанні стратегій як в усному спілкуванні (говоріння, аудіювання), так і в письмовому (читання, письмо), вдосконалюють уміння проводити самооцінку досягнутих результатів і визначають проміжні і кінцеві завдання. Таким чином, вищезазначені публікації є практичними роботами і представляють собою книги порад, «рецептів», як стати автономним. Основне їхнє завдання – стимулювати формування автономності студента, при цьому ще раз підкреслюючи, що вивчення мови це те, що відбувається за допомогою того, хто навчається, а не для того, хто навчається.

Отже, проведений історичний аналіз дозволяє зробити висновок, що концепція навчальної автономії є загальнопедагогічною категорією, оскільки розглядається не тільки в методиці викладання іноземних мов, а й у педагогіці загалом. Вона з'явилася у сфері освіти кілька століть назад і дійшла до наших днів. Буде помилковим стверджувати, що в методиці

навчання іноземних мов концепція автономії з'явилася незалежно від соціальних, політичних і економічних чинників. Їх поєднання стало стимулом до зростання популярності іноземної мови, а згодом і концепції автономного навчання. Дослідження в цій галузі розпочалося в середині ХХ століття і тривають по сьогоднішній день, залишаючи багато дискусійних питань для обговорення в даній області дослідження. Оскільки самостійно навчатися стає все більш необхідним для успішного функціонування індивіда в суспільстві в умовах глобалізації та розвитку інноваційних технологій, вирішення проблеми застосування автономного навчання залишається актуальним для педагогічної теорії і практики.

Література

1. Аникина Ж. С. Развитие учебной автономии при обучении иностранному языку: к истории вопроса в зарубежной педагогике / Ж. С. Аникина, Л. И. Агафонова. // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – №4. – С. 23-27.
2. Афанасьева Г. П. Теоретические предпосылки возникновения концепции учебной автономии / Афанасьева Г. П., Торопчина С. В. // Ползуновский вестник, №3, 2006. – С.1-9.
3. Брунер Дж. Психология познания. – М.: Прогресс, 1977. – 416 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко ; [гол. ред. С. Головка]. – Київ: Либідь, 1997. – 373, [1] с.
5. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. – М.: ЭксмоПресс, 2002.
6. Педагогический энциклопедический словарь/ Глав. редактор Б.М. Бим-Бад. – М.: Научное издательство «Большая российская энциклопедия», 2002.
7. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1994.
8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994.
9. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка: в 4-х т.: пер. с нем / М. Фасмер. – 2-е изд., стереотип. – М.: Прогресс, 1986. – Т. 1. – 576 с.
10. Френе С. Избранные педагогические произведения. – М.: Прогресс, 1990.
11. Autonomy and independence in language learning / Edited by Phil Benson and Peter Voller.– London and New York: Longman, 1997, 270 p.
12. Confessore G., Confessore S. Learner profiles: A cross-sectional study of selected factors associated with self-directed learning // H. B. Long & Associates (Eds.). New ideas about self-directed learning.

Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, 1994.

13. Dickinson L. Self-instruction in language learning. – Cambridge University Press, 1987, 200 p.

14. Guglielmino L. M. Development of the self-directed learning readiness scale. Ph. D Thesis. Georgia: University of Georgia, 1977.

15. Hiemstra R., Brockett R. G. Overcoming resistance to self-direction in adult learning. San Francisco: Jossey Bass, 1994.

16. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning. – Oxford: Pergamon, 1981, 87 p.

17. Holec H. Learner training: meeting needs in self-directed learning // H. B. Altman and C. V. James (eds.) Foreign language learning: meeting individual needs. Oxford: Pergamon, 1980, pp. 30-45.

18. Holec H. On autonomy: some elementary concepts // P. Riley (ed.) Discourse and Learning. L.: Longman, 1985, pp. 173-90.

19. Holec, H. Qu'est-ce qu'apprendre a apprendre / H. Holec // Mélanges pédagogiques. – 1990, pp. 75-87.

20. Individualisation. Edited by Marion Geddes and Gill Sturtridge. Modern English Publications LTD, 1982. – 83 p.

21. Kohonen V. Experimental language learning: second language learning as cooperative learner education // D. Nunan (ed.) Collaborative language learning and Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, pp. 14-39.

22. Learning to learn: investigating learner strategies and learner autonomy. Report on Workshop 2A, Uppsala, Sweden, 1990, pp. 42-48.

23. Lier L. Van. Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity. Harlow: Longman, 1996, 248 p.

24. Little D. Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies // R. Remberton et al. (eds.) Taking control: autonomy in language learning. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996, pp. 203-18.

25. Little D. Learner autonomy: a theoretical construct and its practical application // Die Neueren Sprachen, 1994, Vol. 93, No 5, pp. 430-42.

26. Little D. Learner Autonomy: Definition, Issues and Problems. Dublin: Authentic, 1991.

27. Mariani L. Developing strategic competence towards autonomy in oral interaction. // Perspectives, a Journal of TESOLItaly. – Vol. XX, No 1, 1997, pp. 28-36.

28. Mariani L. Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. Perspectives, a Journal of TESOL-Italy, Vol. XXIII, No. 2, Fall 1997, pp. 28-36.

29. Riley P., Zoppis C. The sound and video library // P. Riley (ed.) Discourse and learning. Longman, 1985, pp. 286-98.

30. Riley P. Who's who in self-access // TESOL France News, 1986, Vol. 6, N^o 2, pp. 23-35.
31. Rubin J., Thompson I. How to be a more successful language learner: Towards learner autonomy (2nd ed.). Boston: Heinle & Heinle, 1994, 145 p.
32. Teaching Modern Languages/Edited by Ann Swarbrick. London and New York in association with The Open University, 1994, 185 p.
33. Sinclair B., Ellis G. Learning to learn English: A course in learning training. Cambridge University Press, 1989, 118 p.
34. Voller P. Does the teacher have a role in autonomous learning? // P. Benson and P. Voller (eds.) Autonomy and interdependence in language learning. L.: Longman, 1997, pp. 98-113.
35. Wendt M. Konstruktion statt Instruktion: Neue Zugänge zur Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt: Lang, 2001.
36. Wolff D. Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt/Main: Peter Lang, 2002.

ДІАГНОСТИЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

В. В. Каплінський

В умовах реформування та оновлення освіти в Україні як «джерела динамічного розвитку особистості впродовж життя» [21, 8], соціального замовлення на педагога нової генерації особливого значення набуває орієнтація освітнього процесу на професійне становлення майбутнього вчителя, оскільки саме професіоналізм забезпечує успіхи не тільки освітньої галузі, а й суспільства в цілому, готовність до динамічних цивілізаційних змін та творчої самореалізації в суспільстві ХХІ століття.

Сучасна школа зможе якісно реагувати на виклики суспільства лише тоді, коли в її стіни прийдуть компетентні, соціально активні, креативні і творчі випускники ЗВО нової генерації, здатні до самозмін, до самостійного прийняття виважених рішень у складних, суперечливих, постійно мінливих ситуаціях професійно-педагогічної діяльності та життя в цілому.

Програма дослідження професійного становлення майбутніх учителів у процесі загальнопедагогічної підготовки передбачала вибір такого діагностичного інструментарію, який би сприяв відстеженню якісних змін у суб'єктах діагностики та пошуку оптимальних шляхів надання педагогічної допомоги студентам у підвищенні рівня професійного становлення. На кожному з його етапів здійснювався відповідний діагностичний супровід з використанням методів збору інформації, її обробки та оцінювання, методів оцінки достовірності результатів діагностики.

У процесі діагностики передбачалось: *по-перше*, виявити наявні у студентів ресурси, особистісний потенціал та ціннісно-смісловий досвід, необхідні для професійного становлення; *по-друге*, на основі отриманої інформації спрогнозувати їхню діяльність, виробити стратегію і тактику професійного становлення; *по-третє*, вивчити та проаналізувати накопичений студентами ціннісно-смісловий досвід, щоб стимулювати суб'єктну активність; *по-четверте*, на кожному етапі дослідження виявляти рівень сформованості загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення; *по-п'яте*, адекватно оцінювати правильність і результативність дій, спрямованих на організацію цього процесу.

Ефективність професійного становлення значною мірою залежить від орієнтації майбутнього вчителя на успіх, якого неможливо досягти без попередньої *адекватної самооцінки*, що безпосередньо регулює поведінку і діяльність людини, на важливість якої вказують психологи Б. Ананьєв,

Р. Бернс, Л. Божович, І. Кон, О. Леонт'єв, Р. Мейлі, А. Петровський, С. Рубінштейн, В. Столін, О. Спіркін, Т. Шибутані та ін. На підставі їх досліджень можна стверджувати, що самооцінка як рефлексивний компонент самосвідомості на основі зіставлення образів реального і ідеального «Я», оцінки особистістю своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей визначає напрямок і рівень її активності, детермінуючи діяльність та поведінку, сприяє точній постановці цілей.

А. Петровський зазначає, що самооцінка виступає результатом проєкції реального «Я» на «Я» ідеальне» [4, 41]. Т. Шибутані наголошує: «Якщо особистість – це організація цінностей, то ядром їх функціональної єдності є самооцінка» [25, 220].

Під час розробки авторських тестів, спрямованих на актуальну і прогностичну самооцінку рівня професійного становлення, ми прагнули, з одного боку, виявити знання студента про себе, з іншого, ставлення до себе як міру задоволеності чи незадоволеності рівнем свого професійного становлення, щоб створити сприятливі умови для коригування цього процесу.

Роль методу самооцінки в нашому дослідженні полягає не тільки в діагностуванні рівнів професійного становлення, а й в реалізації інших важливих функцій, а саме: *прогностичної*, що передбачає регуляцію активності особистості на початковому етапі формування професіонала; *коригувальної*, яка спрямована на контроль і корекцію цієї діяльності; *ретроспективної* – на співставлення цілей, способів і засобів виконання діяльності з її результатами на завершальному етапі.

Психологи С. Рубінштейн, Н. Самоукіна, Т. Шибутані та ін. виявляли пряму залежність між самооцінкою і успішністю професійної діяльності. Адекватна самооцінка, на їхню думку, дозволяє майбутньому педагогу повністю реалізувати свої можливості у професійній діяльності. Саме тому, досліджуючи професійне становлення майбутнього вчителя, ми методу самооцінки відвели особливу роль.

З метою отримання об'єктивних даних про стан готовності до професійного становлення, усвідомлення його особистісного сенсу і значущості, постановки відповідних цілей і завдань, програмування цього процесу і бажання включитись в нього студентам на початковому етапі діагностики було продемонстровано комплекс мотиваційних тематичних відеороликів про педагогів, які досягли значних успіхів у професійному становленні: «Професіоналізм учителя в дії», «Привабливість професії вчителя», «За що учні люблять вчителя». Мета показу у тому, щоб студенти порівняли «я» реальне з ідеальними варіантами, продемонстрованими на екрані, і таким чином здійснили більш об'єктивну оцінку наявного для професійного становлення особистісного потенціалу. Після перегляду відеороликів пропонувалось написати твір-есе «Моє

бачення образу ідеального педагога і образу себе в майбутньому». Зміст творів допоміг нам з'ясувати розуміння студентами ідеалу педагога-професіонала, без прагнення до якого не може бути успішним професійне становлення. Після узагальнення результатів методом контент-аналізу було визначено основні характеристики ідеального вчителя, а саме: професіоналізм, ерудиція, загальна культура, орієнтованість на особистість учня, тактовність, уміння спілкуватись на рівних, вимогливість у поєднанні з повагою до учнів тощо.

Діагностування загальнопедагогічної компетентності, що є результатом професійного становлення майбутніх учителів, здійснювалось на основі комплексу діагностичних методик: анкетування, тестування, самооцінка, діагностичні ситуації тощо, за допомогою яких встановлювались її конкретні параметри і рівні як цілісної системи. При їх розробці ми спиралися на критерії сформованості загальнопедагогічної компетентності: мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-пізнавальний, діяльнісно-комунікативний, рефлексивно-оцінний.

Варто зазначити, що в науковій літературі бракує чіткої методики діагностики професійного становлення майбутнього вчителя в процесі його загальнопедагогічної підготовки, існують лише окремі анкети, тести та інші методи для визначення тих чи інших аспектів досліджуваного феномену.

На їх основі ми розробили цілісну методику діагностики професійного становлення майбутнього вчителя, що складається з авторських анкет та методів інших науковців, що досліджували дану проблему, переважна частина яких була творчо перероблена й адаптована відповідно до нашого дослідження. У сукупності вони забезпечували комплексний та системний характер дослідження і допомагали здійснити якісне й кількісне опрацювання результатів експерименту.

У розроблених нами 2 видах анкет використовувались відкриті запитання, чітко і однозначно сформульовані, що охоплювали головні аспекти професійного становлення і не передбачали варіантів відповідей; закриті пропонували перелік відповідей з можливістю вибору однієї (чи декількох) з них або надання власної відповіді. Поєднання 2 видів анкетування обумовлювалось тим, що анкети з закритими запитаннями застосовувались лише для «реалізації кількісної стратегії дослідження, оскільки вони не дають жодної нової якісної інформації. Адже все розмаїття можливих відповідей наперед визначене і представлене в переліку варіантів... Натомість анкети з відкритими відповідями цілком доречні для реалізації якісної стратегії» [2, 92].

За розробленими анкетами було проведено опитування 384 студентів других курсів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (факультети іноземних мов, фізичного виховання і спорту, філології і журналістики,

історії, етнології і права), що дало змогу з'ясувати мотиви вибору професії вчителя, визначити їхнє ставлення до професійного становлення, наявність потреби, інтересу і прагнення до нього, мотивації досягнення успіху, роль і значення загальнопедагогічних дисциплін у професійному становленні педагога. Результати анкетування студентів, співбесіди з ними дали змогу виявити ступінь їх обізнаності стосовно сутності процесу «професійне становлення», чинників, що сприяють становленню професіонала, професійно важливих якостей тощо.

Професійне становлення значною мірою залежить від розуміння майбутніми вчителями сутності, особливостей цього процесу, вмінь прогнозувати та проектувати його, спрямовувати власну діяльність на забезпечення його ефективності. Аналіз відповідей дозволив виявити рівень обізнаності студентів з різними аспектами професійного становлення та професійної діяльності вчителя.

Так, зокрема, з'ясувалося, що більшість опитаних цілком адекватно розуміють поняття «професійне становлення», вказуючи, що це «набуття вчителем професійних навичок і умінь, професійного досвіду»; «процес виникнення нових професійних якостей»; «процес здобуття досвіду (не лише професійного, але й життєвого), набуття вміння успішно використовувати свої знання на практиці»; «здобуття вчителем високого професійного рівня, вміння застосовувати свої знання»; «своєрідний процес розвитку людини, а точніше – це явище перетворення звичайного студента в педагога, який набув нових професійних якостей»; «набуття знань, практичних навичок, які сприяють успішному вихованню та навчанню учнів»; «професійний ріст педагога, в ході якого він набуває тих важливих професійних навичок, здібностей, якостей і знань, які будуть необхідні йому в професії»; «формування загального світогляду, умінь спілкуватись і орієнтуватись у складних ситуаціях»; «розвиток професійних здібностей і досягнення високого рівня майстерності вчителя»; «довготривалий процес удосконалення у педагогічній сфері». Лише 6,5 % опитаних не могли дати на це запитання поширеної відповіді, а вказали, що це «розвиток особистості», її «професійний ріст».

Аналіз отриманих відповідей дозволяє зробити висновок щодо важливості для більшості студентів професійного становлення під час навчання в ЗВО, однак відсоток респондентів, які обґрунтували, чому саме важливий та необхідний цей процес, був досить низьким (7%). Варто зазначити, що майже всі студенти вважають, що професійне становлення не може бути успішним без особистісного. Це підтвердило припущення про необхідність спрямування педагогічного впливу на ті сфери особистості, котрі є важливими для забезпечення успішності професійного становлення.

Зазначимо, що найбільші труднощі викликали у студентів запитання: «Які, на Вашу думку, існують шляхи і засоби

професійного становлення?», «Які методи і форми професійного становлення Ви знаєте?», пов'язані з показниками гностичного та діяльнісного компонентів цього процесу, що відтак потребують цілеспрямованої роботи над їх розвитком.

Водночас зауважимо, що у відповідях на запитання анкет ми майже не виявили досвіду майбутніх учителів щодо цілепокладання і відповідного програмування професійного становлення. Лише 3 % опитаних заявили про спроби планування, що мали не стратегічний, а ситуативний характер. Під час бесіди про причини такої позиції студенти пояснювали необов'язковість цілепокладання тим, що, на їхню думку, професійне становлення не потребує спеціальної програми, а відбувається само по собі в процесі навчання.

Відповіді на запитання «Які професійно важливі якості Ви б хотіли у себе вдосконалити?» були наступними: «комунікативність», «уміння забезпечувати контакт з учнями та оточуючими», «наполегливість», «цілеспрямованість», «стриманість», «тактовність» та ін. На запитання «Яких якостей Ви хотіли би позбутися?», що продовжувало попереднє, були отримані такі відповіді: «неорганізованості», «звички відкладати на потім важливі справи», «відсутності наполегливості в досягненні поставлених цілей», «небажання читати педагогічну літературу» тощо. Це переконує в необхідності організації спеціальної роботи з особистісно-професійного самовиховання.

Відповіді на запитання анкети «Уявіть, що головним критерієм, від якого залежить зарплата вчителя, є не диплом, а рівень його професійно-педагогічної компетентності. За якими показниками Ви будете цей рівень визначати?» дали додаткову інформацію щодо виокремлення критеріїв та показників професійного становлення.

На запитання «Що, на Вашу думку, під час навчання у ЗВО найбільше сприяє професійному становленню?» 51% студентів свою відповідь пов'язали з впливом на них педагогічних дисциплін, причому цей відсоток під час анкетування на кінцевому етапі експерименту зріс до 78,3%. Серед інших чинників професійного становлення названо фахові дисципліни, пропедевтичну практику, педагогічну практику в школі. Слід зауважити, що окремі студенти лише після педагогічної практики, відчувши проблеми, які виникли в них, уперше серйозно задумались над необхідністю професійного самовдосконалення.

На питання «Що, на Вашу думку, перешкоджає Вашому власному професійному становленню?» студенти відповідали: оточення, лінь, низький престиж професії педагога в суспільстві, брак часу, відсутність мотивації до педагогічної діяльності, низька заробітна плата вчителя, відсутність сили волі, неорганізованість.

На питання «Чи читаєте Ви з власної ініціативи професійно спрямовану літературу?» 59,2% респондентів відповіли «ні» або

«дуже рідко», пояснюючи це тим, що посібники і підручники з педагогічних дисциплін переобтяжені «сухим» теоретичним матеріалом і потребують оновлення. Ці думки були важливими для нашого дослідження в контексті вдосконалення і осучаснення навчально-методичної літератури як важливого засобу професійного становлення майбутніх учителів.

На першому етапі дослідження важливо було з'ясувати ставлення майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності, усвідомлення особистісного сенсу і значущості професійного становлення, зорієнтованість на цей процес, наявність інтересу, потреби і прагнення до особистісно-професійного становлення та мотивації досягнення успіху в ньому.

Для більш глибокого і точного аналізу усвідомлення особистісного сенсу і значущості професійного становлення студентів та їх зорієнтованості на цей процес нами використовувалася методика вивчення ціннісних орієнтацій

М. Рокича, заснована на прямому ранжуванні двох списків цінностей: термінальних – цінностей-цілей та інструментальних – цінностей-засобів. Наявність потреби і прагнення до позитивного результату в особистісно-професійному становленні діагностували, використовуючи «Опитувальник для оцінки потреби у досягненні успіхів» (автори: Ю. М. Орлов, В. І. Шурігін, Л. П. Орлова) [18]. Для виявлення рівня орієнтованості студентів на професійне становлення в навчальній діяльності та спілкуванні використовувалася методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційній сфері О. Ф. Потьомкіної, що дає змогу визначити чотири установки особистості в діяльності: на процес, на результат, на альтруїзм, на егоїзм. Також на з'ясування мотивації студентів щодо професійного становлення були орієнтовані окремі питання розроблених нами анкет.

Результати діагностування мотиваційного компонента загальнопедагогічної компетентності студентів, що відображає спрямованість майбутніх учителів на педагогічну діяльність, отримані на основі анкетування та за методикою А. Реана і В. Якуніна, показали, що для переважної частини респондентів провідну роль відіграють мотиви навчальної діяльності, пов'язані з бажанням реалізувати свої потенційні можливості та досягти успіхів у професійній діяльності.

Досліджуючи мотивацію професійного становлення, важливо виявити мотиви, які спонукали студентів до вибору професії вчителя. Під час аналізу анкет з варіантами відповідей було зафіксовано такі результати: 23 % – «приклад учителів»; 19% – «бажання стати хорошим учителем»; 18% – «любов до дітей»; 16 % – «здібності і нахили до цієї професії»; 12% – можливість професійної кар'єри»; 12 % – «можливість досягти визнання в майбутньому». Сукупні результати анкетування засвідчили наявність у студентів основи мотивації та необхідність її

подальшого зміцнення. Це ж передбачали відповіді на запитання «Чому під час навчання у ЗВО ви надаєте пріоритет?» Для більшості опитаних пріоритетними були особистісне становлення (49%) і особистісно-професійне (28%), лише 23% майбутніх учителів надали пріоритет професійному становленню.

Для уточнення анкета передбачала ще одне запитання, відповідь на яке дозволила пересвідчитись у необхідності пошуку переконуючих аргументів для усвідомлення студентами важливості професійного становлення, розкриття сутності цього процесу та зміцнення мотивації до нього. Відповіді на запитання «Чи є пріоритетом для Вас професійне становлення?» розподілились таким чином: чверть респондентів зазначила, що «не замислювався над цим» (19%) або «не вважаю це важливим для студента» (9%); 41% – «вважаю це важливим, але не знаю, що для цього потрібно робити»; 13% – «думав про це, але все так і залишалось на рівні думок»; 10% – «я намагався працювати над власним професійним вдосконалення, але це був початок без продовження»; лише 8% обрали відповідь «постійно працюю над собою і досягаю певних результатів».

Відповідь на запитання «Чи прагнете Ви під час навчання у ЗВО підвищувати рівень особистісно-професійного становлення?» допомогла виявити, що більшість студентів (58%) орієнтовані на підвищення рівня професійного становлення, однак потребують педагогічної підтримки та педагогічного супроводу.

Вибір відповіді на запитання «Що під час вивчення педагогіки мене найбільше мотивує до професійного становлення?» розподілились таким чином: 49% – зв'язок змісту педагогічних дисциплін з життям; 20% – методика викладання педагогічних дисциплін; 31% – особистість та професіоналізм викладача. Аналіз відповідей переконав нас у правильності розробленої нами технології професійного становлення, зорієнтованої на тісний зв'язок педагогічних дисциплін з життям та забезпечення суб'єкт-суб'єктних відносин викладача і студента.

Відповіді на запитання «Що, на ваш погляд, найбільше сприяє професійному становленню вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки? (пронумеруйте в порядку значимості: від найбільш до найменш значимого)» розподілились так: 1) інтерес до професійного становлення і задоволення його успіхами; 2) відбір цікавого змісту для лекційних, практичних і лабораторних занять; 3) зв'язок педагогічних дисциплін з життям та їх практична спрямованість; 4) вольові зусилля та професійне самовиховання; 5) професійно-педагогічна компетентність викладача як прикладу професіоналізму та взаємовідносини між викладачем і студентом; 6) можливість проявити свої здібності, особистісно-творчий потенціал у позааудиторних заходах професійного спрямування; 7) завдання, спрямовані на розвиток мислення і творчого потенціалу; 8) методика проведення занять з педагогічних дисциплін; 9)

усвідомлення необхідності професійного становлення та його важливості для майбутньої педагогічної діяльності. Отримані результати сприяли моделюванню системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки.

На запитання «Чи задоволені Ви рівнем власної професійно-педагогічної компетентності?» більше половини респондентів (57%) обрали відповідь «не задоволений, але вважаю, що це важливо і над цим мені варто працювати». Такий високий відсоток підтверджує мотивованість майбутніх педагогів до професійного становлення. Відповідь «задоволений і прагну до подальших успіхів» обрали лише 8% опитаних студентів, що свідчить про їх намір до подальшого професійного зростання.

У необхідності впливу на студентів щодо більш активного використання внутрішніх особистісних ресурсів у процесі професійного становлення, організації роботи із самовдосконалення переконав вибір відповідей на запитання «Чи використовуєте Ви під час навчання повною мірою власні здібності й сили для підвищення рівня професійного становлення?». Відповіді на це питання розподілились так: лише 8% опитаних вказало «намагаюся використовувати», більше половини зазначили «не завжди використовую» (37%) і «не використовую» (21%).

Актуальність проблеми дослідження підтвердив підхід студентів до вибору відповідей на запитання «Що, на Ваш погляд, є найважливішим для забезпечення безперервності та успішності професійного становлення?». Для респондентів усі відповіді виявились в однаковій мірі важливими з абсолютно невеликою різницею у відсотках. Майже біля кожної відповіді майбутні вчителі поставили «+», підкреслюючи важливість кожного чинника: 1) зорієнтованість на професійне становлення; 2) внутрішня мотивованість на всіх його етапах; 3) постійне поповнення і зміцнення ресурсної бази (загальнопедагогічних знань і досвіду); 4) наявність та розвиток педагогічних здібностей; 5) зовнішнє стимулювання з боку викладача; 6) самовиховання та професійне самовдосконалення.

Подібна картина спостерігалась при виборі відповідей на запитання «Що, на Ваш погляд, найбільше сприяє забезпеченню якості педагогічних знань у процесі загальнопедагогічної підготовки?». Всі варіанти обрано рівнозначно з невеликою перевагою першої і третьої відповідей: 1) життєво і практично значущий зміст; 2) використання продуктивних методів навчання; 3) якість посібників і підручників з педагогічних дисциплін; 4) якість контролю за навчальною діяльністю студентів.

Цінними для нашого дослідження були відповіді на запитання «Чи була у Вас до вивчення педагогіки потреба і прагнення до професійного становлення? Якщо Ваша відповідь «ні», то чи

появились вони після вивчення педагогіки і що саме сприяло цьому?». 27,6% респондентів відповіли, що такої потреби у них не було, але вона з'явилась після вивчення педагогіки. У 51,5% така потреба проявлялась, але вона була ще не досить сформованою і досягла своєї визначеності після вивчення першої загальнопедагогічної дисципліни «Педагогіка». Це свідчить про роль саме загальнопедагогічної підготовки в професійному становленні майбутнього вчителя. Процитуємо окремі відповіді студентів: «Лише після вивчення педагогіки я нарешті зрозуміла, що навчаюся у педагогічному університеті. Вперше задумалась про професію вчителя як цікаву і привабливу»; «Завдяки педагогіці це прагнення посилилось, зросло та набуло більш конкретної форми»; «Курс педагогіки дав поштовх для реалізації себе у цій сфері діяльності»; «Після курсу педагогіки моє бажання стати вчителем посилилось, я побачила, що це сучасна та цікава професія»; «Великого прагнення не було, але після вивчення педагогіки я раптом збагнула, що воно з'явилося, і цьому сприяла роль викладача як педагога, факти, які він наводив, і живий відеоматеріал»; «Після вивчення педагогіки моє ставлення до цієї професії змінилось. Я себе уявила педагогом і, як це не дивно, в мене з'явилося прагнення стати професіоналом саме у цій сфері»; «До вивчення педагогіки я не мала ніякого бажання працювати з дітьми, мені нелегко знайти до них підхід. Після цього курсу, хоч бажання так и не з'явилося, але тепер ця перспектива мене не лякає. Набуті знання я намагаюся використовувати в життєвих ситуаціях: на роботі, в гуртожитку, в групі, у спілкуванні з іншими. Значить, відбувається моє професійне становлення»; «Я завжди мріяла бути успішним вчителем, після вивчення педагогіки моє прагнення до професійного становлення ще більше посилилось»; «Прагнення та потреба зросли і цьому сприяли безліч практичних ситуацій, які потребували свого вирішення на основі базових знань, задіюючи інтелект»; «Так, я завжди хотіла бути професіоналом своєї справи і давно з майбутньою професією визначилась, а заняття з педагогіки допомогли чіткіше усвідомити, над чим потрібно працювати і на які речі звернути увагу»; «Якщо чесно, у мене такої потреби не було і бажання вчителювати не було, але тепер змінилися думки стосовно майбутньої кар'єри. Педагогіка показала привабливі сторони моєї майбутньої професії, яких я не помічала, вивчаючи фахові дисципліни»; «Насправді «ні», але після вивчення педагогіки така потреба з'явилась. Раніше мені здавалось, що працювати з дітьми дуже складно через особливості характеру кожного. Проте зараз я розумію, що знайшовши правильний підхід до дитини, можна раз і назавжди завоювати її любов та довіру, і робота з нею буде задовольняючою»; «Деякою мірою була, проте твердо я усвідомила її важливість вже після вивчення педагогіки»; «Було, але після вивчення педагогіки бажання стати хорошим учителем посилилось. Під час аналізу

відеосюжетів, відеофрагментів, педагогічних ситуацій аналізуєш і свою поведінку, а паралельно починаєш прагнути до ідеалу»; «З'явилось бажання досконало орієнтуватись у педагогіці»; «до вивчення цієї дисципліни я не мала потреби і прагнення до професійного становлення, не усвідомлювала важливості даної професії взагалі. Але впродовж вивчення моє ставлення до професії змінилось, тому я хочу розвивати свої професійні здібності, що забезпечать успіх моєї роботи»; «Чесно кажучи, я не хотіла бути вчителькою, але педагогіка мене дуже захопила і спонукала розглядати себе як майбутнього вчителя».

Важливим для подальшого дослідження проблеми професійного становлення в контексті виявлення умов його ефективності під час загальнопедагогічної підготовки став зміст відповідей на запитання «Що саме в процесі вивчення педагогіки найбільше сприяло Вашому професійному становленню?» Наведемо приклади окремих відповідей:

«Мудрі вислови великих людей, що стали педагогічним кредо не лише моєї майбутньої професії, а і життя в цілому»; «Найбільше сприяв не стільки теоретичний матеріал, скільки його вміле застосування на практиці»; «Найбільше сприяло розв'язання різноманітних ситуацій, що зазвичай трапляються у педагогічній практиці та перегляд ретельно підібраних відеофрагментів, які оживляли теорію»; «Підхід викладача, який ненав'язливо розвивав привабливість цієї професії, аналіз відеофрагментів, ставлення до студентів і своєї професії. Такий приклад викликав необхідність змінювати себе»; «Вперше побачила, як можна за допомогою відеофрагментів оживити науку, яку читаєш, і дати поштовх тим, кому читаєш»; «В першу чергу те, що на заняттях кожен студент ставав учасником освітнього процесу»; «Як це не дивно звучить, але я відчула необхідність теорії, яка мені стала подобатись, бо відкривала для себе її роль і силу у вирішенні педагогічних проблем»; «Найяскравіші враження у мене залишились від педагогічних ситуацій та незвичайних варіантів їх розв'язання»; «Візуальні матеріали були важливі не лише в пізнавальному плані, вони забезпечували прихований вплив на мене, вимагаючи все нових і нових знань і навичок»; «Кожен елемент процесу вивчення педагогіки не лише впливав на моє професійне становлення, а й сприяв йому»; «Надзвичайно важливим для мене було підкріплення кожного поняття прикладами, відповідними відеофрагментами. В такий спосіб найкраще розуміла, як діє на практиці той чи інший принцип, прийом, механізм та метод. Це допомагало формувати свій власний професійний досвід»; «Найбільший вплив на моє професійне становлення мав практичний аспект занять, особливо обговорення ситуацій та аналіз відеофрагментів»; «Найбільш продуктивними в плані професійного становлення були практичні заняття з педагогіки, нестандартні, «несухі», емоційно-насичені, цікаві. А

відеофрагменти доносили те, чого ми не могли зрозуміти з підручників».

Наступні відповіді отримані в результаті використання методики незакінчених речень. Наведемо окремі з них на запитання «Для мене педагогіка – це ...»:

«Для мене це предмет, знання якого я почала застосовувати з першої лекції і застосовую до сьогодні, як у своїй практиці викладання, так і у спілкуванні з рідними, друзями»; «Це не просто методи, а методи *дієві*, які допомагають в самореалізації»; «Для мене педагогіка – це база та поштовх до мого професійного становлення»; «Педагогіка відкривала секрети майстерності вчителів, які допомагали формувати власну майстерність».

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

Рівень загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення досліджувався і під час проходження студентами педагогічної практики. Спостереження за діяльністю майбутніх учителів, усний і письмовий аналіз результатів практики виявили достатній рівень знань з предметів педагогічного циклу, сформованість методичних і комунікативних умінь та вмій педагогічної техніки, вміння активізувати пізнавальну діяльність учнів, вміння використовувати оптимальні форми, методи, прийоми навчання в залежності від особливостей змісту навчального матеріалу. Післядією педагогічної практики стало посилення активності студентів щодо професійного самовдосконалення і їх готовності до виконання функцій учителя-предметника та учителя-класного керівника.

Результати анкетування, бесіди, спостереження за студентами в навчальній та позанавчальній діяльності виявили, що їм як суб'єктам професійного становлення бракує внутрішньої мотивації в оволодінні загальнопедагогічними компетенціями та мотивації досягнення успіху в професійному становленні; знань про основи професійного становлення, системних загальнопедагогічних знань, умінь і навичок; умінь проектувати процес професійного становлення і спрямовувати власну діяльність на забезпечення його ефективності, використовувати загальнопедагогічні знання для вирішення практичних завдань та розв'язання професійно-педагогічних ситуацій; комунікативних умінь, необхідних для забезпечення освітнього процесу; умінь практично використовувати методи навчання та педагогічного впливу на учнів; рефлексивної самооцінки власних здібностей, умінь і якостей, що сприяють професійному становленню; здатності до

вольового і комунікативного самоконтролю та емоційно-вольової саморегуляції. В цьому нас переконали і результати застосування відповідних діагностичних тестів.

Нааявність потреби і прагнення до особистісно-професійного становлення вивчалась за методикою «Діагностика мотивації успіху» (Т. Елерс) [16] і тесту «Потреба в досягненні» (Ю. Орлов, В. Шуригін, Л. Орлова) [18], адаптованим нами до визначених чотирьох рівнів професійного становлення, що спрямований на ступінь вираженості потреби людини в досягненні успіху діяльності (тобто ступеня налаштованості на успіх). Тест містить 23 положення, з якими респондент погоджується або не погоджується. Отримані результати розподілено за оцінною шкалою, що має від 0 до 23 балів: 1-4 – початковий рівень (11% студентів); 5-10 – достатній (58 %); 11-18 – середній (22 %); 19-23 – високий (9 % студентів). Третина студентів, або 31% мають виражену потребу в досягненнях, у 69 % опитаних її рівень вимагає певного коригування.

Методика «Діагностика мотивації успіху» [16] передбачала 41 обставину, на кожен з яких студенти мали відповісти «так» чи «ні». Максимальний бал, який можна було отримати, становив 32. У зв'язку з тим, що автором методики було запропоновано три рівні, ми адаптували її до нашого дослідження, пропорційно розподіливши бали відповідно чотирьох рівнів. Результати проведеної діагностики за цією методикою показали, що 9% опитаних віднесено до низького рівня мотивації – 1-6 б.: студент не прагне до успіху, не схильний докладати власних зусиль для його досягнення, проявляє пасивність. 41% респондентів мають достатню мотивацію до успіху (базовий рівень, 7-15 б.): студент інколи докладає зусиль, здійснюючи діяльність, однак його активність проявляється епізодично і не є цілеспрямованою; середній рівень – 39 % (16-22 б.): при такій мотивації активність набуває цілеспрямованого характеру; 12% – висока мотивація до успіху (оптимальний рівень – вище 22 б.): такі студенти спрямовують свої зусилля на досягнення бажаних цілей, схильні орієнтуватися на власні сили, наполегливо добиватися поставленої мети.

Нааявність інтересу до професійного становлення та зорієнтованості на цей процес вивчались методом анкетування за методикою «Діагностика рівня професійної спрямованості» (Т. Дубовицька) [5], мета якої – визначення рівня професійної спрямованості студентів, що проявляється в прагненні до оволодіння професією. Студентам пропонувався опитувальник з 20 тверджень, на які вони відповідали: «так», «мабуть, так», «мабуть, ні», «ні». Максимальний бал – 18. Розподіл студентів за рівнями відбувся так: 0-4 б. – низький рівень професійної спрямованості (9 %); 4-12 б. – базовий (55 %); 12-16 б. – середній (32%); 17-20 б. – високий (4 %).

Для діагностування рівня розвитку пізнавальної мотивації, мотивації в оволодінні загальнопедагогічними компетенціями, мотивації досягнення успіху студентів було поєднано тест «Мотивація професійної діяльності» (методика К.Замфір у модифікації А.Реан) [15] та методику аналізу мотивації навчання у ЗВО (Т. Льїна) [6].

За методикою аналізу мотивації навчання у ЗВО (Т. Льїна) [6], що має три шкали, відповідно оцінювалось: 1) прагнення до оволодіння знаннями, допитливість, 2) прагнення до набуття професійних знань і професійно важливих якостей, 3) прагнення отримати диплом без особливих пізнавальних зусиль і інтелектуальних напружень. У 68% студентів домінували перших два види мотивів, що свідчить про правильний вибір професії й задоволення нею. Про чисто зовнішню мотивацію (бажання отримати диплом) засвідчили відповіді 5 % опитаних. У решти, 27 % студентів приблизно однаково виражені всі три мотиви.

Опрацювання результатів тесту «Мотивація професійної діяльності» (методика К.Замфір у модифікації А.Реан) [15], який передбачав прочитати пропоновані мотиви професійної діяльності й оцінити їхню значущість за 5-бальною шкалою, засвідчило, що для 18% студентів характерна внутрішня мотивація; для 53% – зовнішня позитивна мотивація; для 29% – зовнішня негативна мотивація. Це потребувало виявлення і активізації мотиваційного потенціалу дисциплін педагогічного циклу та його спрямування на зміцнення мотивації студентів.

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

Тест «Ціннісні орієнтації» (М.Рокич) [3] застосовувався для з'ясування вихідного рівня ціннісних орієнтацій майбутніх учителів на професійне становлення, усвідомлення його особистісного сенсу і значущості. Загальні результати діагностики за кожним компонентом підраховувались таким чином: за кожним з тестів (чи методик) студент отримував певні бали, на основі яких визначався рівень професійного становлення: 0-1 бал – початковий рівень; 2 бали – репродуктивний рівень; 3 бали – реконструктивний рівень; 4 бали – творчий рівень.

Для виявлення творчого рівня професійного становлення використовувались методи спостереження, діагностичних ситуацій, експертного оцінювання, «Методика діагностики творчої активності», розроблена М.Рожковим, Ю.Тюнниковим, Б.Алішевим, Л.Воловичем [17]. Уміння проектувати процес професійного становлення і спрямувати власну діяльність на забезпечення його ефективності, володіння комунікативними вміннями, необхідними для забезпечення успішності освітнього

процесу, уміння забезпечувати взаємний контакт з учнями і підтримувати його, що є показниками організаційно-діяльнісного компонента, діагностувались методами спостереження та експертного оцінювання.

За результатами тесту на визначення рівня комунікабельності В. Ряховського [3], який передбачав з метою з'ясування його коефіцієнта відповіді на 16 питань («так», «ні», «інколи»), діагностувався рівень володіння майбутніми вчителями комунікативними уміннями. Низький рівень комунікабельності виявили 7%, базовий – 54%, середній – 33%, високий – 6%.

Про необхідність серйозної роботи над розвитком рефлексивного компоненту, що є рушійною силою професійного становлення, засвідчив досить низький відсоток позитивних відповідей (у сукупності 14%) на запитання: «Чи вмієте Ви проектувати процес власного професійного становлення і спрямовувати свою діяльність на забезпечення його успішності?», «Чи здійснюєте Ви самооцінку і самоаналіз власних здібностей, умінь і якостей, що сприяють Вашому професійному зростанню?», «Чи здатні Ви до вольового і комунікативного самоконтролю та емоційно-вольової саморегуляції?». Відповіді 7% студентів свідчать про їх пасивну позицію щодо професійного самовдосконалення, відсутність прагнення до самопізнання і самоаналізу. 9% студентів проявляють таке бажання, однак ще не володіють навичками самовдосконалення, їх прагнення до самопізнання залишається на рівні інтересу. Це потребує серйозної роботи, спрямованої на залучення майбутніх учителів до самовиховання, зокрема професійного.

Тести дослідження вольової саморегуляції [13], впевненості у собі [19], самооцінки особистості [14; 20], рівня розвитку рефлексивності [12] у поєднанні з методами спостереження і експертного оцінювання використовувались для діагностики показників рефлексивного компонента загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення майбутніх учителів.

Тест-опитувальник «Методика дослідження вольової саморегуляції» (автори А. Зверьков, Є. Слідман) [13] охоплює 30 тверджень. Знаком «+» позначалось твердження, з яким студент, оцінюючи себе, погоджувався, а знаком «-», з яким не погоджувався. За рівнями у межах від 0 до 24 балів респонденти розподілилися таким чином: низький рівень – (6 %) 1-5 б.; базовий рівень – (67 %) 6-11б.; середній рівень – (22 %) 12-19 балів; високий рівень – (5 %) 20-24 бали. Високі бали за загальною шкалою властиві емоційно зрілим, активним, незалежним, самостійним особам, для яких характерні впевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття особистого обов'язку. Низький рівень у студентів емоційно нестійких, імпульсивних, невпевнених у собі, з невисокою рефлексивністю і заниженим

фоном активності, що пов'язано з нездатністю до рефлексії й самоконтролю.

Тест В. Ромека «Упевненість у собі» [19] передбачав висловлення студентом особистої думки, власних уявлень на кожне з 30 прямих або зворотних питань за трьома шкалами («Упевненість у собі», «Соціальна сміливість», «Ініціатива в соціальних контактах»). Після підрахунку сукупності балів, отриманих в результаті їх додавання за шкалами, відбувся розподіл за рівнями: 3% студентів (10-12 б.) було віднесено до низького рівня; 46% (13-19 б.) – до базового; 48 (20-26 б.) – до середнього; 3% (27-30 б.) – до високого.

Тест А. Карпова «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» [12] пропонував 27 запитань, на які в колонці «відповідь» студенти писали власний варіант відповіді, де А – «абсолютно неправильно»; Б – «неправильно»; В – «швидше неправильно»; Г – «не знаю»; Д – «швидше правильно»; Е – «правильно»; Ж – «абсолютно правильно». Після присвоєння відповідям певних балів, згідно з інструкцією автора тесту підраховувалась їх загальна сума. На етапі розподілу балів за рівнями, пропорційно адаптувавши авторський розподіл балів до нашого дослідження, ми визначили замість трьох 4 рівні здатності до рефлексії. За результатами проведеного тесту 6 % студентів отримали від 80-95 б. (низький рівень); 59 % респондентів отримали від 96-147 балів (базовий рівень); 33 % – від 147-162 б. (середній рівень); 2 % – від 163-172 б. (творчий рівень).

З метою діагностики гностичного компоненту професійного становлення майбутніх учителів за інтелектуально-пізнавальним критерієм використовувалась авторська комплексна методика, що поєднує декілька діагностичних завдань, спрямованих на перевірку рівня засвоєння загальнопедагогічних знань, їх системності та глибини; методів і прийомів пізнавально-навчальної та виховної діяльності; ступеня розвитку інтелектуальних умінь, професійно-педагогічного мислення та пізнавальної активності.

Розроблений комплекс завдань одночасно спрямований на діагностику діяльнісного компоненту за діяльнісно-комунікативним критерієм, що відображає практично-операційний аспект становлення майбутнього вчителя, який проявляється в сформованості досвіду практичної діяльності; вмінь використовувати загальнопедагогічні знання для вирішення практичних завдань та розв'язання професійно-педагогічних ситуацій; володіння комунікативними вміннями, необхідними для забезпечення освітнього процесу; здатності практично використовувати методи навчання і педагогічного впливу на учнів.

Для визначення рівня засвоєння науково-теоретичних і науково-практичних знань застосовувалось два види завдань. Одне з них вимагало розгорнутої відповіді на теоретичне питання проблемного або порівняльного характеру (обґрунтувати,

порівняти, співставити, визначити спільне та відмінне, здійснити аналіз, узагальнити, систематизувати і т. п.), друге передбачало виконання тестових завдань різних видів. Третє завдання (практичного характеру) включало педагогічну ситуацію з п'ятьма запитаннями, відповіді на які вимагали, з одного боку, актуалізації теоретичних знань з педагогіки та методики виховної роботи, з іншого, педагогічних вмінь застосовувати набуті знання на практиці.

Таким чином, розроблений комплекс діагностичних завдань відображав основні компоненти змісту освіти, якими оволодіває студент у процесі загальнопедагогічної підготовки, а саме: 1) рівень науково-теоретичних та науково-практичних знань перевірявся на основі розгорнутої відповіді на відкрите питання та результатів виконання тестових завдань; набуття майбутнім учителем досвіду реконструктивної та пошуково-творчої діяльності – на основі виконання практичного завдання, яке дозволяло співвідносити теоретичні знання з умовами конкретної педагогічної ситуації, самостійно моделювати варіанти педагогічно доцільної поведінки педагога, паралельно аналізуючи і відкидаючи недоцільні дії та способи поведінки.

Оскільки педагогічні ситуації вимагають від майбутнього вчителя вмінь здійснювати педагогічний вплив, акцент робився на перевірку основних принципів, методів та прийомів виховання, здатних забезпечити його ефективність при дотриманні відповідних умов.

Тестові завдання охоплювали ключові теми загальнопедагогічних дисциплін, забезпечуючи таким чином системність діагностики їх змісту. Слід наголосити, що вони були орієнтовані не стільки на репродукцію педагогічних знань, скільки на розвиток мислення.

Перед застосуванням діагностичної методики студентам надавалась можливість ознайомитись з критеріями оцінювання кожного завдання, з розробленими алгоритмами його виконання, а також тренувальними завданнями, що представлені в авторському навчальному посібнику «Загальнопедагогічна підготовка до курсового та комплексного державного екзамену (осв.-квал. рівень «бакалавр»)[8].

Діагностичне завдання, що включає в себе педагогічну ситуацію і п'ять завдань до неї, вимагає актуалізації теоретичних знань з педагогіки, необхідних для успішного розв'язання педагогічних ситуацій. Ситуації відібрались за наступними критеріями: *інформативність* (зміст ситуація є таким, що вимагає чіткої інформації по кожному із п'яти питань з педагогіки); *рівнозначність* (за рівнем складності та обсягом інформації); *неможливість* відповіді загальними фразами (передбачаються недвозначні, конкретні відповіді на поставлені питання); *зручність* перевірки та оцінювання.

Така форма завдання обумовлена тим, що це дає можливість не тільки перевірити рівень педагогічного мислення та вмінь застосовувати набуті теоретичні знання у розв'язанні практичних ситуацій, а й оцінити значущість теорії та її практичну необхідність.

Вибір педагогічної ситуації в якості діагностичного завдання обумовлюється ще й тим, що професійна діяльність учителя являє собою процес розв'язання численних педагогічних ситуацій, які здебільшого виникають непередбачено, від уміння продуктивно їх розв'язувати певною мірою залежить успіх професійного становлення.

Нарахування балів за виконання всіх трьох діагностичних завдань відбувається таким чином: 1) *Відповіді на відкрите питання* – максимальна кількість 40 б. Критерії: правильність, повнота, точність, логічність викладу, лаконічність (абзаци, виділення головного). 2) *Тести* – максимальна кількість 30 б. Правильна відповідь на одне тестове завдання – 2 б. 3) *Аналіз та розв'язання педагогічної ситуації* – максимальна кількість 30 б. За кожну правильну відповідь на питання – 6 б.

Слід окремо підкреслити, що кожен з методів, спрямованих на діагностику рівня професійного становлення, мав універсальне значення. Один і той самий метод міг бути використаний для вимірювання різних характеристик якості. Наприклад, тестування застосовувалось для вимірювання і оцінки наявних знань, їх структури, системності та глибини засвоєння, ступені розвитку інтелектуальних умінь, професійних якостей, здібностей, типу мислення, пріоритетів, цінностей та ін. Діагностичні ситуації – для перевірки рівня розвитку комунікативних умінь, умінь забезпечувати взаємний контакт, володіння методами і прийомами виховного впливу та ін.

Для діагностування здатності оперувати здобутими знаннями, використовувати їх у розв'язанні педагогічних проблем, рівня розвитку педагогічного мислення використовувались наступні методи: ділова гра, аналіз кейсів, проектування, моделювання, написання мінітворів на професійно-педагогічну тематику, рольова гра.

Узагальнюючи отримані результати, можна зробити висновок, що за час навчання в педагогічному університеті значна частина студентів не зорієнтована на професійне становлення, оскільки, з одного боку, відсутнє належне ціннісне усвідомлення його значущості та необхідності, а з другого, на тлі загального позитивного ставлення до професії педагога у значній кількості студентів відсутній належний рівень теоретичної та практичної підготовки, спрямованої на професійне становлення, що перешкоджає включенню майбутніх учителів у цей процес і його успішній реалізації.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту виявили невисокий рівень загальнопедагогічної компетентності

студентів, що визначає результат професійного становлення. Причинами цього є недостатнє розуміння майбутніми вчителями важливості й необхідності професійного становлення; відсутність сприятливих організаційно-педагогічних умов для успішного професійного становлення; відсутність необхідної практичної підготовки студентів щодо проектування, програмування професійного становлення; недостатня реалізація освітньо-розвивального та виховного потенціалу загальнопедагогічної підготовки; недостатня спрямованість дисциплін педагогічного циклу на формування педагогів-професіоналів; відсутність спеціально розроблених цілісних систем і технологій, спрямованих на професійне становлення майбутніх педагогів.

Проведене дослідження засвідчило, що переважна частина майбутніх учителів перебуває на початковому і репродуктивному рівнях професійного становлення, які є неприйнятними для сучасного педагога. Однак в результаті констатувального експерименту виявлено досить високий відсоток студентів, готових до професійного самовдосконалення, орієнтованих на подальше підвищення рівня загальнопедагогічної компетентності і внутрішньо мотивованих на досягнення успіху. Отримані результати дозволяють задати вектор пошуку ефективних засобів формування загальнопедагогічної компетентності, що виводить майбутніх учителів на фінішну пряму професійного становлення.

Література

1. Бех І. Д. Рефлексивно-експліцитний метод у вихованні особистості [Електронний ресурс] / І. Д. Бех // Рідна школа. 2012. – № 12. – С. 3-7. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2012_12_3. – Назва з екрану.
2. Богдан О. Що варто знати про соціологію та соціальні дослідження? Посібник-довідник для громадських активістів та всіх зацікавлених / Олена Богдан. – Київ: Дух і література, 2015. – 380 с.
3. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. – М. : Эксмо, 2008. – 416 с.
4. Введение в психологию / Под ред. Петровского А. В. – М.: Академия, 1996. – 496 с.
5. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – №2. – С. 82-86.
6. Льїна Т. І. Методика «Вивчення мотивації навчання у ЗВО» [Електронний ресурс] / Т. І. Льїна. – Режим доступу : <http://kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/13/2014/01/Методика-«Вивчення-мотивації-навчання-у-виши»-Т.І.-Льїна.pdf> – Назва з екрану.

7. Каплінський В. В. Загальнопедагогічна компетентність учителя: особливості, складники, шляхи формування: монографія / В. В. Каплінський. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 154 с.
8. Каплінський В. В. Загальнопедагогічна підготовка до курсового та комплексного державного екзамену (осв.-квал. рівень «бакалавр» / В. В. Каплінський. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 104 с.
9. Каплінський В. В. Методика викладання у вищій школі: Навчальний посібник / В. Каплінський. – Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. – 222 с.
10. Каплінський В. В. Орієнтація вищого навчального закладу на забезпечення якості освіти / В. В. Каплінський, Н. І. Лазаренко // Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики: зб наук. робіт. – Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. – С. 111-114.
11. Каплінський В. В. Реалізація виховного потенціалу лекцій та практичних занять з організації самовиховання / В. В. Каплінський // Наукові записки ВДПУ ім. М.Коцюбинського. Сер.: педагогіка і психологія. – Вип. 35. – Вінниця, 2011. – С. 116-123.
12. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45-57.
13. Лемак М. В. Психологу для роботи. Діагностичні методики / М. В. Лемак, В. Ю. Петрище. – Ужгород, в-во Олександри Гаркуші. – 2012. – 616 с.
14. Мацко Л. А. Основи психології та педагогіки. Лабораторний практикум [Електронний ресурс] / Л. А. Мацко, М. Д. Прищак, Т. В. Первушина. – Режим доступу : <http://posibnyku.vntu.edu.ua/opp/18.html> – Назва з екрану.
15. Методика вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфир [Електронний ресурс] / – Режим доступу : <http://um.co.ua/14/14-6/14-60136.html> – Назва з екрану.
16. Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса [Електронний ресурс] / (Опросник Т. Элерса для изучения мотивации достижения успеха). – Режим доступу : <http://psycabi.net/testy/271-metodika-dagnostiki-lichnosti-na-motivatsiyu-k-uspekhu-t-elersa-oprosnik-t-elersa-dlya-izucheniya-motivatsii-dostizheniya-uspekha> – Назва з екрану.
17. Методика диагностики творческой активности учащихся. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/69-diagnosis-emotional-and-the-personal-sphere/1378-metodika-dagnostiki-urovnya-tvorcheskoj-aktivnosti-uchashixsya> – Назва з екрану.

18. Орлов Ю. М. «Потреба в досягненні» [Електронний ресурс] / Ю. М. Орлов, В. І. Шуригін, Л. П. Орлова. – Режим доступу : <http://um.co.ua/11/11-2/11-27222.html> – Назва з екрану.
19. Ромек В. Г. Практическая психодиагностика и психологическое консультирование / В. Г. Роменек. – Ростов-на-Дону, 1998. – С. 87-108.
20. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. / В. А. Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 336 с.
21. Стратегія розвитку педагогічної освіти в Україні: концептуальні положення / О.Г. Кучерявий; за наук. ред. член-кор. НАПН України Л.Б. Лук'янової; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. – Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2016. – 43 с.
22. Фадеева О. А. Педагогическая диагностика профессионального становления будущего учителя в вузе: дисс. ... канд. пед. наук / О. А. Фадеева. – Омск, 2004. – 261с.
23. Фрицюк В. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку: дис. ... докт. пед. наук / В. А. Фрицюк. – Вінниця, 2017. – 542 с.
24. Холковська І. Діагностика загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів / І. Холковська // Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти: монографія / О. Акімова, В. Галузьяк [та ін.].– Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. – С. 112-133.
25. Шибутани Т. «Я-концепция» и чувство собственного достоинства // Самосознание и защитные механизмы личности. – Самара : Изд. дом «Бахрах», 2003. – 290 с.

ФОРМУВАННЯ ПРАВОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

С. В. Нагорняк

Розбудова нашої держави та суспільства в сучасних умовах, а саме взятого курсу на демократичні європейські цінності, неможлива без кардинальних змін, не лише в зовнішніх проявах нашого життя, але насамперед, має відбутися глибока трансформація внутрішніх змін кожного, без цієї умови жодні реформи не будуть ефективними. Таке перетворення можливе лише шляхом формування правової, соціальної держави та громадянського суспільства в Україні, яке потребує постійного підвищення правової культури студентської молоді, одним із основних елементів якої є правосвідомість. Правова свідомість відображає правову дійсність. Відповідно через аналіз правосвідомості, її розвитку та специфіки стає можливим пізнання того, яким чином право функціонує в суспільстві, яким чином і суспільство в цілому, і окремі громадяни сприймають право, ставляться до нього, визнають або не визнають закріплені в ньому цінності, норми, принципи, ідеї тощо [10].

Правосвідомість розглядається у науковій літературі як неоднорідна, непослідовна та суперечлива категорія, в ній поєднуються сучасні демократичні цінності із залишками консервативних. Ключовим показником рівня правосвідомості молоді, є її компетентна реалізація у суспільному житті, свідомо підтримка демократичних реформ [34]. Науковці наголошують на ціннісній основі правосвідомості, вони вважають, що правосвідомість має вирізнятися ознаками, котрі в цілому можна описати як «законослухняність» та «справедливість» [17, с.113].

Правосвідомість характеризується прагненням до усвідомлення права, необхідністю знати закони, норми права та зреалізувати їх [8, с. 122]. Г. Клімова [10] на основі дослідження позиції Е. Соловйова, зауважує, що правова свідомість – це орієнтація на ідеал правової держави, котра має етично безумовний характер і вже на цей момент визначає практичну поведінку людини як громадянина. Таким чином, правову свідомість мають лише ті люди, які ставляться позитивно до права та правової держави.

У межах цього підходу інше визначення, що відображає сучасні умови функціонування правової свідомості, подає Н. Юрашевич. На його думку, правова свідомість – система відчуттів, звичок, уявлень, оцінок, поглядів, теорій, ідей суб'єктів права (носіїв правосвідомості), які відображають правову дійсність і оціночне ставлення до неї (до соціально-правових настанов і ціннісних орієнтацій суспільства, до минулого, сучасного або очікуваного права) і виконують завдяки цьому роль своєрідного регулятора (саморегулятора) їх поведінки в юридично важливих ситуаціях» [36, с. 181].

Правосвідомість є специфічною формою суспільної свідомості. Правосвідомість – це система відображення правової дійсності в поглядах, теоріях, концепціях, почуттях, уявленнях людей про право, його місце і роль у забезпеченні свободи особи та інших загальнолюдських цінностей. Ключовий пункт правосвідомості – усвідомлення людьми цінностей природного права, прав і свобод людини й оцінка чинного права з погляду його відповідності загальнолюдським цінностям, закріпленим у міжнародних документах про права людини. Правосвідомість не тільки відображає у правових категоріях, концепціях, теоріях, почуттях, поглядах людей на правову дійсність, але й спрямовує суб'єктів права на зміни в правовому середовищі і моделює їх [24].

Правосвідомість людини перебуває в тісному взаємозв'язку з іншими формами суспільної свідомості, такими як мораль, політика, етика, релігія. І саме під впливом сукупності цих уявлень і поглядів у людини формується правова свідомість, тобто її судження про правову норму, встановлену державою. Окрім цього, формуючи своє відношення до права, особа оцінює таке право на певному етапі свого життя, прогнозує можливі варіанти своєї майбутньої поведінки в межах визначених державою норм. І саме цей етап свідчить про те, що правосвідомість у різних людей різна, не існує однієї єдиної правової свідомості усього суспільства в цілому. Правосвідомість особи формується не ізольовано, а під впливом ряду чинників. Етичні, моральні, економічні, політичні, релігійні та інші фактори впливають на те, якою саме буде правосвідомість особи. Окрім цього, протягом життя правосвідомість особи може змінюватись. Отримання юридичної освіти, більш детальне ознайомлення та вивчення положень нормативних актів та інші чинники можуть суттєво вплинути на видозміну правосвідомості особи. Водночас держава може сама впливати на формування правосвідомості суспільства. Наприклад, шляхом видання актів, спрямованих на покращення правової освіти громадян, або на широке інформування суспільства про нові прийняті норми тощо [1].

У сучасних умовах розвитку українського суспільства правосвідомість – це нове правове мислення, компонент нової правової і загальної культури людини і суспільства. Категорія «правосвідомість» охоплює майже всю систему уявлень, знань, ідей, оцінок, почуттів людини та окремих соціальних груп про нове право, законодавчі акти, про практику реалізації правових норм, правомірність або протиправність тих чи інших вчинків, рішень тощо. Тобто, правосвідомість – це засіб, за допомогою якого здійснюється взаємодія людини із законом, правом, а через них – з економікою, політикою, оточенням, умовами життя, побутом тощо [31, с.30-31].

Головним об'єктом впливу при правовому вихованні є правосвідомість, стійко позитивно орієнтована, розвинена,

спрямована на необхідний рівень. Мається на увазі правова свідомість індивіда, колективу (професійної групи), суспільства в цілому. Варто зауважити, що ідеологічний вплив на суспільну правосвідомість означає відповідний вплив на групову та індивідуальну свідомість і, навпаки, правове виховання окремих індивідів та їх груп, в результаті, зумовлює формування та розвиток суспільної правосвідомості, так як різні види правосвідомості знаходяться між собою в діалектичному взаємозв'язку та взаємозалежності [9, с.143].

Правосвідомість має різні форми виявлення, але обов'язково проявляється у будь-якому акті юридично значущої поведінки особи. Вона може слугувати знанням або незнанням конкретної норми права, визнанням авторитету державної влади, закону, діяльності правоохоронних органів, солідарністю із чинними правовими заборонами та санкціями за їх порушення, чи, навпаки, негативним до них ставленням. Отже, у правосвідомості є свій погляд на дійсність, особлива мова, система понять і категорій, специфічні критерії і способи оцінок, цілі і засоби їх здійснення [19]. Правосвідомість – це специфічна форма суспільної свідомості, система відображення правової дійсності у поглядах, теоріях, концепціях, почуттях, уявленнях про право, його місце та роль щодо забезпечення свободи особи та інших загальнолюдських цінностей [11, с.164]. Правосвідомість – це система понять, поглядів, уявлень і почуттів чинного або бажаного юридичного права, а також діяльності, пов'язаної з цим правом [30, с. 90].

На особливі властивості правосвідомості акцентують увагу науковці, які розуміють її як особливий вид суспільної свідомості, сукупність різних форм відображення правової дійсності у правових теоріях та концепціях, поглядах, почуттях, уявленнях людей про право, його справедливість, цінність, місце і роль щодо забезпечення свободи особи та інших загальнолюдських цінностей. Своєрідність правосвідомості обумовлена тим, що вона має свій особливий предмет відображення і впливу – правову дійсність, зокрема, право як систему правових норм, правовідносини, законодавство, правову поведінку та інші правові явища, правову систему в цілому. Причому правосвідомість не тільки відбиває їх у правових принципах, категоріях, концепціях, теоріях, почуттях, поглядах, а й спрямовує суб'єктів права на здійснення певних змін в правовому середовищі, прогнозує і моделює правові діяння. Призначення, місце та роль правосвідомості в правовій сфері суспільного життя визначається тим, що вона пов'язана з різними правовими явищами, є однією з причин, факторів їх виникнення, формою існування, елементом чи результатом [18].

Правосвідомість регулює відносини у громадянському суспільстві завдяки своєму високому рівню, якому відповідає усвідомлення людиною важливості співвідношення своїх дій з інтересами інших членів суспільства, його законами, а також

іншими нормативними правовими актами. Саме у межах правосвідомості формуються такі правові цінності, як справедливість, рівність, свобода, честь, гідність, що впливають на розвиток усїєї правової системи держави та громадянського суспільства. Завдяки розвинутій правосвідомості людина громадянського суспільства здатна осмислювати та оцінювати правову дійсність, що її оточує, приймати рішення та вчиняти дії, котрі мають правові наслідки [20].

У науковій літературі виокремлюють такі елементи правосвідомості: *правова психологія* – як структурний елемент правосвідомості, що включає правові почуття, настрої, інші емоційні сприйняття правових явищ; *правова ідеологія* – це структурний елемент правосвідомості, який охоплює знання, уявлення, поняття про зміст права, що формуються в результаті правового виховання та юридичних наукових досліджень; *правова поведінка* – це вольова сторона правосвідомості, що становить процес перетворення норм права в реальну правову поведінку. Існують також класифікації на інших підставах: *за суб'єктами* (носіями) правосвідомості: індивідуальна; групова та суспільна; *за глибиною* відображення правової дійсності: повсякденна (буденна, непрофесійна); професійна (практиків-юристів); наукова (теоретична) [24].

Історія розвитку цивілізації свідчить, що право і мораль як складові частини культури суспільства органічно між собою пов'язані. Правова система державно-організованого суспільства закріплює життєво важливі вимоги моралі, моральні настанови. Законодавча влада в роботі з удосконалення права враховує стан суспільної моралі, моральну культуру, виходить з того, що моральна основа права є важливою складовою величиною загальної регулятивної властивості права, що право повинно бути моральним, закони повинні бути справедливими і гуманними [32, с. 127].

Педагогічний аспект досліджуваної проблеми пов'язаний із правосвідомістю конкретної професійної групи та є відображенням їхньої практичної діяльності, в яку включена соціальна спільнота. Під розвитком правосвідомості будемо розуміти процес становлення життєво важливих позицій студента: «Я – особистість», «Я – громадянин», «Я – юрист-професіонал» [4, с. 69]. «Я – особистість» – правосвідомість особистості, здатної критично мислити, шукати шляхи раціонального вирішення правових питань, уміти знаходити вихід із різних (в тому числі й конфліктних) ситуацій, керуючись нормами права. Розвиток правосвідомості особистості повинен іти інтенсивніше, ніж правосвідомість професіонала та громадянина; «Я – громадянин» – правосвідомість громадянина України, який володіє нормами права, знає та поважає закони своєї країни, при цьому займає активну громадянську позицію. Правосвідомість студентів –

майбутніх юристів як українських громадян розвивається за допомогою правового виховання, спрямованого на активізацію громадянських дій з боку студентської молоді; «Я – юрист-професіонал» – правосвідомість майбутнього фахівця із права, здатного адаптуватися в юридичній сфері. Це сприятиме вирішенню професійних завдань за допомогою правових знань, уявлень, дозволить здійснювати якісне планування та організацію професійної діяльності, проявити вміння вибудовувати взаємовідносини відповідно до норм права, проводити аналіз різноманітних правових ситуацій [4, с. 69].

Побудова правової держави та громадянського суспільства в Україні передбачає суттєве підвищення правосвідомості та правової культури усіх суб'єктів суспільних відносин, оскільки без них неможливо побудувати таку державу і суспільство. Успішне вирішення цих завдань залежить від багатьох факторів, у тому числі і від рівня правового виховання і правової освіти населення країни [22]. В умовах національно-культурного відродження України, створення правової держави і демократичного суспільства, інтеграції в європейське і світове співтовариство набуває значення проблема правового виховання [16].

Становлення України як незалежної, демократичної, соціальної та правової держави потребує формування соціально-активної особистості з високим рівнем правової свідомості. Стан розвитку суспільства значною мірою залежить від рівня цілеспрямованого процесу формування правосвідомості його членів, тобто від правового виховання. Радикальні зміни в економічній, соціальній і політичній сферах обумовлюють зміни правового мислення і правової поведінки членів суспільства [21] та зумовлюють необхідність підвищення рівня правової культури населення. Тому потребують вирішення на державному рівні питання подальшого розвитку правосвідомості суспільства, подолання правового нігілізму молоді, задоволення потреб громадян у одержанні знань про право, а це може бути забезпечено, насамперед, шляхом удосконалення правового виховання та правової освіти студентської молоді [27].

Конституція України закріпила основи побудови демократичної, соціальної, правової держави. На реалізацію їх має бути спрямована правова політика держави, політичних партій і громадських організацій. Важливим напрямом правової політики в демократичних державах є створення умов для реалізації громадянами своїх прав і свобод, забезпечення їм доступу до права, що означає можливість одержання ними широкої правової інформації та належної юридичної допомоги. Необхідним елементом доступу громадян до права є правове виховання, що має правохисний зміст, але водночас формує і позитивне ставлення громадян до державних інститутів [23].

На значимість правової освіти та зорієнтованість виховного

процесу на формування правосвідомості студентської молоді вказано в Конституції України [13], Законі України «Про освіту» [7], Законі України «Про вищу освіту» [5], Законі України «Про загальну середню освіту» [6], Програмі правової освіти населення [23]. Серед провідних принципів, про які йдеться в державних документах в галузі освіти є виховання громадянськості, працьовитості, поваги до прав і свобод людини. Актуальність цієї проблеми відзначено в «Національній доктрині розвитку освіти України» [26], «Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді» [25], «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» [14], «Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року» [28].

Важливе значення надається вихованню, яке має забезпечити формування правової свідомості та соціальної активності особистості. Вирішення цього питання покладається на систему правового виховання, в основі якого – формування правової свідомості та правової культури студентської молоді, що сприятиме формуванню національного світогляду, власних правових переконань, громадянської позиції. Правове виховання у сучасних умовах покликане забезпечити ціннісний характер правосвідомості студентів.

Визначені в Конституції України завдання щодо створення демократичної, соціальної, правової держави не можуть бути вирішені без правового виховання, за допомогою якого формується необхідний рівень правосвідомості й правової культури громадян та суспільства в цілому. Адже відомо, що саме правосвідомість та правова культура є найважливішими чинниками, що сприяють становленню правової системи держави й демократичних засад суспільства, впливають на регулювання всього спектра соціальних відносин у ньому, підтримують і закріплюють його цілісність, стабільний правопорядок. У зв'язку з цим проблема правового виховання, формування правосвідомості і правової культури в сучасній Україні істотно актуалізується, набуває характеру невідкладної, вимагає кардинальних заходів, від успішної реалізації яких багато в чому залежить успіх державного розвитку [3]. На підвищення правосвідомості, правової культури громадян спрямована «Програма правового виховання населення України», затверджена постановою Кабінету Міністрів України № 366 від 29 травня 1995 р. [29].

Правове виховання – цілеспрямований постійний вплив на людину з метою формування в неї правової культури й активної правомірної поведінки. Основна мета правового виховання – дати людині необхідні в житті юридичні знання та навчити її шанувати закони і підзаконні акти та дотримуватися їх, тобто сформувати високий рівень правової культури, здатний значно зменшити кількість правопорушень. Правове виховання тісно пов'язане з

усіма видами соціального виховання – морального, політичного, естетичного, економічного та ін. Їх можна назвати «субправовими», тобто такими, «що прилягають до правового», «пов'язаними з правовим», оскільки всі вони «втягуються в орбіту» правового виховання [23].

У наукових дослідженнях визначається сутність, зміст, основні функції, завдання, форми та методи правового виховання майбутніх фахівців. Так, зміст і результативність правового виховання пов'язуються з тим, що воно здійснюється в період трансформації суспільства в демократичне громадянське; перебудови самого змісту свідомості не лише молоді, а й тих, хто її виховує; зміни правових норм щодо прав, свобод, обов'язків й обмежень молодих людей; нагальної потреби формування фахівців, для яких правомірна поведінка має стати життєвим кредо. Філософсько-правова площина виховання молоді в суспільстві розглядається в кількох аспектах, по-перше, як засвоєння соціального досвіду попередніх поколінь; по-друге, як пізнання соціальних норм і формування досвіду власної поведінки та відносин; по-третє, як соціалізацію, тобто входження, включення людини у різноманітні, в тому числі й правові стосунки, виробництво, політику, культуру; по-четверте, як формування особистості у взаємозв'язку природних (біологічних) й зовнішніх (соціальних, в тому числі правових) факторів; по-п'яте, як формування внутрішньої свободи вибору стилю і форм поведінки в межах правового поля. Правове виховання – це процес, який у різні періоди історії має свою специфіку, оскільки пов'язаний з культурою суспільства як матеріальною, так і духовною. Воно зорієнтоване, насамперед, на оволодіння особистістю необхідним рівнем правових знань, навичок і вмінь, усвідомленням правової системи держави, на формування стійких правових ідеалів, переконань, цінностей та ін. [35]

Студентство перебуває в епіцентрі перехрещення багатьох культур, а окрема молода людина формується і виступає носієм кількох культур та субкультур – етнічної, масової чи елітарної, соціальної, політичної, правової, молодіжної, професійної тощо. Саме тому правове виховання у закладах вищої освіти є визначальним чинником і необхідною складовою полікультурної освіти [2, с. 139].

Науковці зазначають, що у формуванні правової свідомості студентської молоді важливу роль відіграє правове виховання, котре може здійснюватися різними способами та в різноманітних формах. Саме від обрання тієї чи іншої форми правового виховання студентів певною мірою залежить його ефективність, виконання мети та завдань, які стоять перед закладами вищої освіти. Правове виховання розглядається як цілеспрямована діяльність держави, громадських організацій, освітніх закладів та окремих громадян щодо передавання юридичного досвіду; систематичний вплив на

свідомість і поведінку студентів з метою формування відповідних позитивних уявлень, поглядів, ціннісних орієнтацій, установок, що забезпечують додержання, виконання і використання юридичних норм. Заклади вищої освіти є одними з основних чинників, що впливають на формування правосвідомості студента, і тому вони обумовлюють успішність досягнення мети правового виховання конкретної молоді особи [15, с. 15].

Головною метою правового виховання студентів закладів вищої освіти в Україні є формування у майбутніх фахівців правової свідомості та правової культури, впевненості у справедливості вимог Конституції України, українського законодавства, необхідності добровільного їх виконання, здатності мотивувати свої вчинки та приймати рішення, що не суперечать чинному законодавству. Найважливішими завданнями правового виховання студентів у коледжі є: виховання високої громадянськості та патріотизму, формування гуманістичного світогляду, свідомого ставлення до своїх прав і обов'язків перед суспільством і державою, глибокої поваги до законів і правил людського співіснування, високої правосвідомості та правової культури, готовності дотримуватися й виконувати закони та вимоги Конституції України [15, с. 18].

Правове виховання є необхідною умовою підвищення правової активності громадян, формування правової культури суспільства, окремих соціальних груп або колективів, подальшого зміцнення законності і правопорядку. Правове виховання – це цілеспрямований, повсякденний і систематичний вплив держави та її органів, громадських об'єднань і організацій на свідомість людей з метою виховання у них відповідного рівня правової свідомості, правової культури і зразкової правомірної поведінки [22].

Правове виховання може бути успішним лише тоді, коли його цілі об'єктивно обумовлені, відображають стан суспільства, тенденції та закономірності його економічного, соціального, політичного і духовного розвитку. Спільними основними цілями правового виховання громадян нашої країни, у тому числі молоді, є: підвищення рівня їх правових знань, формування і розвиток у них правосвідомості, правової вихованості, правової культури, вироблення таких якостей, як повага до права, переконаність у його необхідності та корисності, почуття законності та правового обов'язку, непримиренність до правопорушень, готовність, уміння і звичка діяти завжди і в будь-якій ситуації правомірно і активно, брати участь у застосуванні норм демократичного права і їх вдосконаленні, в охороні правопорядку. Правовиховна робота з молоддю має враховувати особливості визначення мети правової освіти й виховання; установа атмосфери співробітництва між учасниками правовиховного процесу; рівень правової свідомості та правової культури молодих людей, їх освіченість, розвиненість,

вихованість, зокрема правову, а також професійну, методичну, теоретико-практичну підготовку особистості вихователя [33].

Саме тому, перед закладом вищої освіти стоїть важливе стратегічне завдання, суть якого полягає у прищепленні студентам звички завжди співвідносити свої дії з вимогами закону, виробленні сприйняття закону як важливої цінності. До правового виховання слід підходити з урахуванням його соціальної сутності. Не варто все зводити лише до викладання основ права або вжиття заходів щодо профілактики правопорушень. Загалом завдання правового виховання полягає у формуванні правосвідомості. Правовиховна робота є не самоціллю, а засобом формування у молодой людини усвідомленого прагнення слідувати приписам закону, виявляти соціальну активність у повсякденному житті, корелювати власну поведінку та поведінку оточуючих людей з конкретними вимогами закону [12].

Література

1. Бабюк А. М. Позитивне право і правосвідомість / А.М.Бабюк // Теорія та історія держави і права. Філософія права. Часопис Київського університету права. – 2016. – № 3. – С. 22–23.
2. Бандурка О. М. Професійна етика працівників міліції : навч. посіб. / О. М. Бандурка. – Х. : ХНУВС, 2011. – 262 с.
3. Гетьман А. П. Філософія правового виховання : навч. посіб. / А. П. Гетьман, О. Г. Данильян, О. П. Дзьобань та ін. ; за ред. А. П. Гетьмана, О. Г. Данильяна. – Х. : Право, 2012. – 248 с.
4. Губарь О. М. Тенденции развития правосознания молодежи в современной Украине / О.М. Губарь // Молодежь и государство, г. Святогорск, 24–26 октября 2003 года. – Донецк, 2003. – С. 69–72.
5. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради. – 2014. – № 37–38. – 2004 с.
6. Закон України «Про загальну середню освіту» // Відомості Верховної Ради. – 1999. – № 28. – 230 с.
7. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради. – 2017. – № 38–39. – 380 с.
8. Ильин И. А. О сущности правосознания / Общее учение о праве и государстве / И. А. Ильин. – М. : АСТ : Хранитель, 2006. – 510 с.
9. Калиновський Ю. Ю. Правосвідомість українського суспільства: генеза та сучасність : монографія / Ю. Калиновський – Х. : Право, 2008. – 288 с.
10. Клімова Г. П. Правосвідомість : до теорії питання. [Електронний ресурс] / Г.П. Клімова. – Режим доступу <http://ndipzir.org.ua/wp-content/uploads/2012/06/Клімова-Г.-П.pdf>
11. Колодій А.М. Теорія держави і права : [навч. посіб.] / [А.М. Колодій, В.В. Копейчиков, С.Л. Лисенков та ін.] ; за заг. ред. С.Л. Лисенкова, В.В. Копейчикова. – К. : Юрінком Інтер, 2002. – С. 164.

12. Коляда Т.А. Правове виховання студентської молоді як пріоритетний напрям виховної роботи у вищому навчальному закладі / Т.А. Коляда. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.kname.edu.ua/30714/1/63.pdf>
13. Конституція України: станом на 15 травня 2015 р. / Верховна Рада України. – Відомості Верховної Ради України. – 1996. – № 30. – Ст. 141.
14. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Джерело педагогічної майстерності. Громадянська освіта школярів / Науково-методичний журнал. Випуск № 1 (33). Ч. 1–2. – Харків : ХОНМІБО, 2005. – С. 35–45.
15. Кордонська А.В. Особливості правового виховання студентів у вищому навчальному закладі / А.В. Кордонська. – Київ «Агроосвіта» 2018. – 132 с.
16. Кречотень Є. Г. Правове виховання української молоді нагальна проблема. / Є.Г. Кречотень. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all.../all.../1508>
17. Максимов С. И. Правовая реальность : опыт философского осмысления : моногр. / С. И. Максимов. – Х. : Право, 2002. – С. 253–274.
18. Методичний посібник. Нормативно-правове забезпечення правової освіти населення району. Рогатин. – 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://obljustif.gov.ua/wp-content/uploads/2013/08/4.-OSVITA.-Metodichni-rekomen.-Normativno-pravove-zabezpechennya-pravovoyi-osviti.pdf>
19. Петрончак Ю. О. Правосвідомість як рефлексія соціальних норм поведінки journals.urau.ua/index.php/2415-3818/article/.../88071
20. Попадинець Г. О. Правосвідомість і права культура як чинники становлення громадянського суспільства. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2017/aug/5764/vnulpurn201685064.pdf>
21. Правове виховання в сучасній Україні : моногр. / А. П. Гетьман, Л. М. Герасіна, О. Г. Данильян та ін.; за заг. ред. В. Я. Тація, А. П. Гетьмана, О. Г. Данильяна. – Х. : Право, 2013. – 440 с.
22. Правове виховання. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/15950210/pravo/pravove_vihovannya
23. Правове виховання. Правовий всеобуч. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/13500826/pedagogika/pravove_vihovannya
24. Правосвідомість : поняття, структура та види. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pidruchniki.com/15931106/pravo/>
25. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді : Наказ МОН від 16.06.2015 року № 641.

- [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/
26. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17 квітня 2002 року №347/2002. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002
27. Про Національну програму правової освіти населення : Указ Президента України від 18 листопада 2001 р. № 992/2001. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/734-2012-п/paran13#n13>.
28. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/go/344/2013
29. Про Програму правової освіти населення України : постанова Кабінету Міністрів України від 29 травня 1995 року № 366. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/366-95-%D0%BF/ed1>
30. Рабінович П.М. Основи загальної теорії права та держави : Навчальний посібник / П.М. Рабінович. – К. : Атіка, 2001. – 176 с.
31. Сербин Р. А. Правова культура – важливий фактор розбудови правової держави : дис. ... канд. юрид. наук / Р. А. Сербин. – К., 2003. – 184 с.
32. Фуллер Л. Л. Мораль права [Текст] : пер. с англ. / Л. Л. Фуллер. – К. : Сфера, 1999. – 232 с.
33. Хорольська А.О. Система заходів, спрямованих на формування правових ідей / А.О. Хорольська // Основи правового виховання студентської молоді. – Київ : «Агроосвіта», 2018. – 132 с.
34. Цимбалюк М. М. Формування правосвідомості громадян у процесі розбудови громадянського суспільства : Автореф. дис... канд. юрид. наук : 12.00.12 / М. М. Цимбалюк ; Нац. акад. внутр. справ України. – К., 2004. – 15 с.
35. Штангрет М.Й. Філософські проблеми правового виховання молоді (на прикладі закладів освіти МВС України) : Автореф. дис... канд. юрид. наук : 12.00.12 / М.Й. Штангрет ; Львів. держ. ун-т внутр. справ. – Л., 2007. – 18 с.
36. Юрашевич Н.М. Эволюция понятия правового сознания / Н.М. Юрашевич // Известия вузов. Правоведение. – 2004. – № 2. – С. 178–187.

ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

С. С. Пугач

Одним з основних завдань системи освіти в Україні є забезпечення умов для ефективного формування особистості, здатності до її саморозвитку впродовж усієї фахової діяльності, про що зазначається в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. Законодавством в Україні були встановлені такі освітні рівні: дошкільна, початкова загальна, базова загальна середня, повна загальна середня, професійно-технічна та вища освіта, а також освітньо-кваліфікаційні рівні та ступені: кваліфікований робітник, молодший спеціаліст, молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії та доктор наук.

Отже, педагогічна освіта визначає якість професійної підготовки кадрів у всіх сферах функціонування суспільства та держави. Розвиток ринкових відносин в економіці призвів до появи різних типів освітніх установ для підготовки кадрів (установи дошкільної освіти, установи системи загальної середньої освіти, включаючи ліцеї, гімназії, школи з поглибленим вивченням предметів, заклади професійно-технічної та вищої освіти, установи системи інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами, установи системи перепідготовки та підвищення кваліфікації), і суттєвого розширення сфер діяльності випускників педагогічних вузів: соціальна (освіта дорослих, служби зайнятості, пенсійні фонди, служби соціальної та психологічної реабілітації дітей-біженців, робота з дітьми з відхиленнями в поведінці, з неповнолітніми правопорушниками), організаційно-управлінська (менеджер системи педагогічної освіти), сімейне виховання та навчання.

Педагогічна освіта неможлива без розвитку в учнів і студентів високої правової культури. Адже не можна вважати фізично здорову людину гармонійно розвиненою, коли вона, маючи широкі знання, добре працюючи або навчаючись, порушує закони, права. Соціально-економічна ситуація початку XXI ст. не сприяє формуванню належного морального середовища для виховання дітей і молоді. Несприятливе побутове оточення, важке матеріальне значної кількості становище сімей і погіршення сімейних стосунків, недоліки в організації шкільного виховання та скорочення позашкільних закладів, зниження загального рівня культури молоді призвели до зростання кількості правопорушень, проявів антисоціальної поведінки серед неповнолітніх. Поширення злочинності серед неповнолітніх випереджає її загальне зростання.

У виховній роботі школи з правових питань існують певні недоліки: у більшості випадків обговорюються лише питання кримінального права; школярам коментують права особистості, не звертаючи увагу на їх обов'язки та особисту відповідальність за свою поведінку, адже, у 15 років настає часткова, у 15–18 – відносна, а у 18 років – повна дієздатність; школярам не обґрунтовується справедливість правових норм і не розкривається зміст їх моральних засад – головний акцент робиться на заборонах і обмеженнях; існує суттєвий розрив між змістом правових норм і конкретною поведінкою учнів тощо.

Тому система безперервної правової освіти повинна охоплювати контингент дітей від дошкільного віку до випускників закладів вищої освіти й бути тісно поєднаною з процесом виховання. Система безперервної правової освіти функціонує для створення психолого-педагогічних умов набуття кожним учнем морально-правових знань, потрібних у повсякденному житті; формування вмінь захищати свої права та законні інтереси, а також права й інтереси інших осіб, навичок правомірної поведінки, здійснення ранньої профілактики, перевиховання учнів, схильних до правопорушень. Таким чином, що вирішальним фактором у правовому вихованні школярів є високі правові компетентності і культура педагогів і відповідний психологічний клімат у школі та сім'ї.

Компетентнісний підхід передбачає, що правова компетентність має бути одним з найважливіших навчальних результатів правової освіти майбутнього вчителя (разом з правовими цінностями й досвідом правової діяльності) [1].

Основу компетентнісного підходу закладено у наукових публікаціях таких учених як, зокрема, Н. Бібік, Д. Брител, Б. Вульфсон, І. Зимняя, Н. Кузьміна, В. Лозова, О. Овчарук, Є. Огарев, Ж. Ольховська, А. Хуторський та ін. Науковці доводять, що компетенції (основні функції фахівця) є необхідною складовою компетентності, а компетентність є універсальним виміром успішної діяльності фахівця [2]. Особливості формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі навчання у вищому навчальному закладі висвітлені у працях В. Баркасі, М. Васильєвої, С. Вітвицької, О. Вознюка, О. Дубасенюк, А. Журавльова, О. Кобилянського, Л. Карпової, С. Козак, М. Левківського, А. Маркової, Г. Мельниченко, Л. Петровської, О. Помегун, С. Савельєвої, Н. Савченко, Н. Саєнко, С. Сисоєвої, Н. Тализіної, Л. Шевчук та інших.

Проблеми формування правової культури та визначення змісту правової освіти у закладах вищої педагогічної освіти досліджуються М. Городишким, Ю. Калиновським, М. Подберезьким, Т. Почтар, І. Романовим, В. Сальниковим, О. Соломатіним, О. Скакун, М. Цимбалюк та ін. Дослідники Б. Андрусишин, В. Болотов, Я. Кічук доводять, що завдяки компетентнісному підходу, у

студентів формуються уміння розв'язувати проблеми, оцінювати новий досвід і контролювати ефективність обраного шляху розв'язання проблеми, тобто «доведена готовність особистості до діяльності» [3]. На думку багатьох вчених: О. Євсюкової, І. Медведєвої, Т. Шамової та інших до базових (ключових) компетенцій майбутніх учителів відносяться інформаційна, комунікативна, правова та інші.

Зокрема, у дослідженнях І. Гришиної та І. Клак професійна компетентність розглядається як сукупність ключових, базових та спеціальних компетентностей. Науковці деталізують зміст кожної з них: ключові компетентності – потрібні для успіху у будь-якій професійній діяльності та виявляються у здатності вирішувати професійні завдання завдяки використанню інформації, комунікації та сформовані соціально-правові основи поведінки особистості в суспільстві; базові компетентності – відображають специфіку певної професійної діяльності відповідно до галузевих стандартів; спеціальні компетентності – відображають специфіку конкретної професійної діяльності відповідно до її функцій [4, 5].

Правову компетентність учителя Д. Клочкова та Н. Чернуха розглядають як складне інтегративне особистісне утворення в цілісній структурі особистості педагога, що включає загально-правові й професійно-педагогічні знання, вміння й професійні якості, необхідні для здійснення правового виховання учнів та організації власної професійної діяльності в межах правового поля [6].

Форми, методи, технології формування правової компетентності майбутніх учителів досліджуються в працях А. Бойко, М. Введенського, А. Вербицького, С. Воеводіна, М. Городиського, С. Гуріна, І. Дарманської, О. Іваній, М. Кларіна, Я. Кічука, Д. Клочкової, Н. Кулюткіна, М. Лісіної, В. Ляудіса, А. Матюшкіна, М. Посталюк та ін.

У 1997 році Ліссабонська конференція «Про визнання кваліфікацій, що належать до вищої освіти в європейському регіоні» прийняла концептуальну ідею міжнародного визнання результатів освіти як компетентнісний підхід. Отже, успіх працівників на ринку праці, в свою чергу, залежить від розвитку економічної та правової освіти в державі протягом усього життя, починаючи з середньої школи.

Однак, різні автори по-різному визначають структуру професійної компетенції майбутніх фахівців. Зокрема, низка дослідників (В. Болотов, А. Хуторської, В. Краєвський, В. Серіков, І. Зимняя, І. Фрумін, А. Макаров) вважає, що змістовний аспект терміну «компетенція» включає три складники: когнітивний (володіння знаннями); операційний (сформованість способів діяльності, технологічної грамотності); аксіологічний (засвоєння цінностей, ціннісне відношення до професійної праці та особистісного зростання) [7]. А, на думку Н. Козлової, компетенція

містить три основних компоненти: змістовий компонент – орієнтація в цілях та задачах професійної діяльності, змісті професійної і суміжної з нею сферах; ресурсно-часовий компонент – інформованість про трудомісткість та складність задач та діяльності по їх вирішенню, про необхідний і наявний рівень професійної підготовленості членів колективу, технічні, кадрові та часові ресурси; соціально-економічний компонент – комунікативність, адекватність міжособистісного сприймання та взаємодії, вміння попереджувати і вирішувати конфлікти [8].

Дослідник В. Введенський вважає, що структура професійної компетентності складається з п'яти компонентів: комунікативна компетентність – професійно значуща, інтеграційна якість, основними складовими якої є: емоційна стійкість (пов'язана з адаптивністю); екстраверсія (корелює зі статусом й ефективним лідерством); здатність конструювати прямий і зворотний зв'язок; мовні уміння; уміння слухати; уміння нагороджувати; делікатність, уміння невимушено вести комунікацію; інформаційна компетентність включає обсяг інформації про себе, про досвід роботи інших колег; регулятивна компетентність припускає наявність умінь управляти власною поведінкою [9].

У своєму дослідженні Л. Карпова вважає структурними компонентами професійної компетентності три сфери: мотиваційну, предметно-практичну (операційно-технологічну), а також саморегуляції. Відповідно, розвиненість мотиваційної сфери забезпечує формування загальнокультурної, особистісно-мотиваційної та соціальної компетентності, предметно-практична сфера характеризується сукупністю знань (професійних, з предмета, психолого-педагогічних, методичних, методологічних), умінь (гностичних, комунікативних, організаційних, діагностичних, проєктивних, конструктивних, управлінських) та якостей (обов'язкових, важливих і бажаних), що зумовлює ефективну реалізацію учителем професійно-педагогічних функцій [10]. А дослідник проблем формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. В. Калінін включає до структури професійної компетентності такі компоненти: ціле-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний (набуття професійних і педагогічних вмінь, необхідних та достатніх для успішного формування соціокультурної компетенції учнів: проєктувальних, організаційних, пізнавальних, комунікативних, контролюючих, адаптивних, мотиваційних), особистісний (формування якостей учителя, необхідних для формування соціокультурної компетенції учнів) і рефлексивний [11, с. 9].

Аналогічні результати наведені у роботах С. Цимбала, М. Мруги, В. Вишпольської та інших дослідників. Якщо С. Цимбал розглядає професійну компетентність сучасного фахівця в єдності трьох її компонентів: мотиваційно-ціннісного, предметно-практичного та саморегулятивно-вольового, які є одночасно й

аспектами особистості [12, с. 8], то М. Мруга виділяє такі її структурні елементи (концептуальний, процедурний, діяльнісний, мотиваційний [13, с. 5], а В. Вишпольська обґрунтовує п'ять її компонентів: мотиваційно-вольовий, змістовий, функціональний, рефлексивний та комунікативний [7].

Дослідник І. Бойчук, з позицій практичного застосування набутих знань на сучасному ринку праці, визначає такі структурні компоненти професійної компетентності: особистісний (мотиви, потреби, цілі, наявність інтересу до поглибленого вивчення фахових дисциплін); когнітивний (набуті теоретико-методологічні знання у галузі гуманітарних та соціо-економічних, природничо-наукових та фахових дисциплін, потрібних для забезпечення професійної діяльності та спілкування); практичний (сформованість професійних умінь, які забезпечують успішне здійснення професійної діяльності, згідно галузевого стандарту підготовки); рефлексивний (здатність застосовувати знання та вміння для здійснення професійної діяльності, свідомого оцінювання результатів своєї діяльності та рівня власного розвитку, особистісних досягнень; сформованість креативності, ініціативності, налаштованості на співробітництво, впевненості у собі, здатності до ініціативного, критичного прогнозування результатів діяльності та відносин) [14, с. 10]. Якщо С. Горобець стверджує, що структурними компонентами професійної компетенції фахівця є три сфери: мотиваційна, предметно-практична (операційно-технологічна), саморегуляції [15], то М. Дем'янчук виокремлює професійно-ціннісний, світоглядно-когнітивний та особистісно-розвивальний компоненти професійної компетентності [16, с. 11].

В свою чергу, структурі професійної компетентності С. Чирчик виділяє проектно-конструктивний, технологічний, змістово-процесуальний, особистісно-корекційний компоненти [17, с. 242], то О. Любінська на основі проведеного теоретичного аналізу різних наукових підходів до визначення структури професійної компетентності різних фахівців виокремила такі компоненти професійної компетентності: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний [18, с. 277].

В роботі Н. Васаженко з'ясовано та розкрито зміст поняття «базові компетентності фахівця з обліку та адміністрування», як інтегративно-динамічного особистісного утворення, що характеризується системою професійних знань, умінь і якостей, які забезпечують можливість фахівцеві з обліку та адміністрування регулювати свої професійні дії й якісно здійснювати виконання облікової, фінансово-економічної, організаційної, контрольної-аналітичної роботи тощо. Визначено умови формування базових компетентностей майбутніх економістів, розроблена модель формування базових компетентностей майбутніх фахівців в процесі професійної підготовки, а також визначені компоненти базові

компетентності фахівця: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний [19].

Проведений аналіз доводить, що формування правової компетентності передбачає засвоєння студентом не окремих, відірваних один від одного елементів правових знань, умінь та навичок професійних і особистісних якостей, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного визначеного напряму присутня відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер [20].

Це, зокрема, навчальний компонент, що передбачає три пріоритетних напрямки розвитку компонентів правової компетентності майбутніх вчителів [21, с. 118]:

- розвиток теоретичного компоненту забезпечує набуття майбутнім вчителем загально правових знань (фахових, політичних, управлінських, психологічними тощо), що сприяють успішній організації професійної діяльності та здійсненню правового виховання учнів; формують систему відносин до морально-правових норм як соціального явища;

- розвиток практичного компоненту визначається, насамперед, сукупністю професійних умінь і навичок (інформаційно-інтелектуальні, емоційно-вольові, прогностично-проективні, організаційно-регулятивні, виховні, рефлексивні), що зумовлюють функціональну готовність педагога вирішувати завдання правової діяльності;

- розвиток особистісного компоненту формує такі професійні й особистісні якості, як-от: професійно-світоглядні (зацікавленість і активність у професійно-правовій підготовці), професійно-поведінкові (вимогливість щодо дотримання правових норм), особистісно-значущі (гуманістична спрямованість особистості, адекватна самооцінка тощо).

Отже, основними засобами формування правової компетентності у майбутніх учителів повинна стати правова освіта й правове виховання та соціалізація у освітньому середовищі закладу вищої педагогічної освіти. Процес формування правової компетентності у майбутніх учителів має два основні напрями його реалізації в умовах закладу вищої педагогічної освіти [21, с. 118].

Перший напрям пов'язаний зі створенням системи спеціальних педагогічних умов як для загальної професійної підготовки студентів, так і фахової підготовки майбутніх вчителів правознавства чи права в загальноосвітніх установах. Формування правової компетентності студентів найбільш ефективно відбувається при наявності у закладі вищої педагогічної освіти методичної системи, що містить етапи формування професійної правової свідомості в процесі навчання, з визначенням завдань для самоосвітньої діяльності. Педагогічна практика майбутнього вчителя правознавства передбачає оволодіння практичними вміннями та навичками знань з правових відносин, що дає

можливість формувати необхідні психолого-педагогічні якості майбутнього вчителя, що зумовлюють розвиток стійких позитивних стереотипів особистісної фахової діяльності.

Другий напрям – інформаційно-орієнтаційний – реалізується на всіх факультетах закладу вищої педагогічної освіти й дозволяє сформувати правову компетентність у майбутніх вчителів, яка передбачає наявність у них розвиненої правосвідомості, знання прав і свобод людини та громадянина, основ національної правової системи й освітнього законодавства, вміння орієнтуватися у правовій інформації, здатність до застосування правових знань у власній професійній діяльності.

Традиційно, з часів планової економіки, формуванню правової компетентності майбутніх учителів не приділяється належна увага, а все зводиться до вивчення дисциплін правового характеру «Основи конституційного права України» та «Правознавство». При цьому кожна дисципліна вирішує лише невелику частину завдань у формуванні правової компетентності студентів. В багатьох педагогічних закладах через брак годин ці дисципліни взагалі вилучають з навчальних планів. В результаті, випускники педагогічних університетів не розуміють правового статусу суб'єктів широкого колу правовідносин, зокрема суб'єктів освітніх відносин, і не мають навичок практичного застосування правових знань.

Оскільки підготовка майбутніх вчителів до професійної діяльності передбачає формування у них загальнокультурних і професійних компетенцій з правових питань, то умовою її поліпшення повинно стати використання у навчальному процесі принципів безперервності, міждисциплінарності та використання інтегративного підходу при вивченні професійних педагогічних дисциплін.

У ході теоретичного дослідження було виявлено, що удосконалення національних систем освіти та виховання, приведення їх у відповідність з визнаними у світі нормативами має дійсно глобальний характер і вимагає розв'язання не лише на етапі підготовки фахівців, але і в процесі отримання середньої освіти [21, с. 118]. Тільки забезпечення наступності в процесі формування компетентності дасть запланований результат.

Спрямованість системи освіти на засвоєння системи знань, яка була традиційною й виправданою ще декілька десятиліть тому, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, яке вимагає виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих і економічних завдань. Виконання цих завдань потребує істотного посилення самостійної й продуктивної діяльності школярів, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватись у житті суспільства.

В Україні нормативну базу реалізації правового виховання школярів обґрунтовано у Національній доктрині розвитку освіти, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Національній програмі правової освіти населення тощо. У документах відображено вимоги до формування високого рівня компетентності учнів у сфері прав людини і громадянина України, передбачено заходи, спрямовані на формування ціннісних орієнтирів школярів та активної позиції учнівської молоді як суб'єкта громадянського суспільства.

У Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності зазначено, що «визначальною характеристикою громадянської зрілості та громадянського виховання є розвинена правосвідомість – усвідомлення своїх прав, свобод, обов'язків, ставлення до закону та державної влади». Правосвідомість охоплює знання, почуття, волю, уяву, думку і сферу підсвідомого духовного досвіду особистості [22].

Державна програма правової освіти населення гарантує кожному право на правове виховання, поєднуючи його із загальною середньою і професійною освітою, естетичним, економічним, політичним, вихованням. У цьому нормативному акті передбачено завдання про обов'язкове правове виховання, починаючи з дошкільного віку.

Розкриваючи зміст правового виховання, важливо ознайомити школярів з Конвенцією про права дитини. Згідно з нею, дитиною вважається кожна людина до досягнення 18-річного віку. У Конвенції визначено право кожної дитини вільно виражати свої погляди з усіх питань, що стосуються дитини (ст. 12); виявляти свою власну думку, яке передбачає свободу пошуку та отримання будь-якої інформації, незалежно від кордонів, в усній, письмовій або друкованій формі, у формі творів мистецтва або за допомогою інших засобів за вибором дитини (ст. 13/1); на свободу асоціацій і свободу мирних зборів (ст. 15/1). Також зазначено, що жодна дитина не може бути об'єктом довільного чи незаконного втручання в здійснення її права на особисте життя, сімейне життя, недоторканість житла чи таємницю кореспонденції або незаконного посягання на її честь і репутацію (ст. 16/1), а держави-підписанти повинні прийняти усі потрібні законодавчі, адміністративні, соціальні та просвітні заходи, з метою захисту дитини від усіх форм фізичного чи психологічного насильства, образ чи зловживань, відсутності піклування чи недбалого ставлення, грубого ставлення чи експлуатації будь-якою іншою особою (ст. 19/1).

Однією з причин зростання важливості правового виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів є протиправна поведінка неповнолітніх, яка згодом призводить до злочинів. Вона залежить від таких факторів, як: незнання законів молоддю, негативного впливу оточення на формування правильного

світогляду, соціальний та економічний розвиток суспільства, що не завжди підпорядкований правовим та моральним нормам.

Досліджуючи основи синергетичного підходу, Л. Рябовол визначає сутність правознавчої освіти як освітньої системи – системи навчання правознавства, що здатна до самовідновлення, є адаптивною, тобто, перебуваючи під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників (зв'язків), адекватно реагує на них та складається з елементів, що самовідновлюються [23]. На думку С. Сидоренка, який досліджував проблему правового виховання школярів, правове невігластво, як і правовий нігілізм, є досить характерним явищем для нашого суспільства, що надає проблемі правової освіти та правового виховання особливої ваги [24, с. 2].

Вважаємо, що усі громадяни мають орієнтуватися у правовому полі в межах своїх діяльності. це вимагає пошуку дієвих механізмів формування правової компетентності на усіх етапах отримання освіти: від середньої до вищої. Формування правової компетентності та правової культури в цілому має відбуватися шляхом проведення систематичної цілеспрямованої правоосвітньої діяльності.

Правова компетентність учня, як вважає І. Сидорчук, полягає в здатності активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права та обов'язки в умовах розвитку демократичного суспільства [25, с. 7]. Досить ґрунтовно розглянув питання формування правової компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів в процесі вивчення правознавства С. Нетьосов, який виділив такі складові правової компетентності учнів: аксіологічна (формування розуміння та ставлення до закону й права як до загальнолюдських моральних цінностей); логічна (вміння учнів аналізувати діяння на основі закону); юридично-мовленнєва (вміння будувати усні й письмові висловлювання щодо правових питань); інформаційна (вміння самостійно використовувати джерела правової інформації); практико-орієнтована (вміння застосовувати правові знання, уміння та навички у навчальних і життєвих ситуаціях) [26, с. 11].

Однак вирішити проблему формування правової компетентності учнів лише в процесі вивчення правознавства неможливо, тут необхідний комплексний підхід, оскільки розвиток правової компетенції здійснюється як під час інших уроків, зокрема, історії, та й під час виховних годин, позаурочних заходів, екскурсій, тижнів історії та правознавства тощо.

Проблему наступності у формуванні правової компетенції учнів початкової та основної школи вивчала О. Святокум в дослідженні якої визначено, що освітнім результатом цього процесу має стати компетентність у сфері прав людини та громадянина України, яку можливо розглядати як спеціально-курсому компетентність, що сприяє формуванню предметної правової компетентності. Дослідниця сформувала поняття компетентності у сфері прав

людини та громадянина України як складне психологічне утворення особистості, що передбачає: наявність в учня знань, умінь і навичок стосовно прав людини та механізмів забезпечення їхнього захисту, а також застосування в повсякденному житті; формування в нього цінностей та зміцнення світоглядних підходів і моделей поведінки, які орієнтовані на дотримання прав людини; набуття досвіду й здатності діяти в інтересах та згідно з вимогами прав і свобод людини та виокремила такі її компоненти, як когнітивний (знання та розуміння основних понять, категорій, термінів, принципів міжнародного та національного законодавства щодо прав людини та громадянина України тощо); діяльно-процесуальний (уміння застосовувати знання з прав людини та соціальні навички; взаємодіяти з вчителями, адміністрацією школи, дорослими членами місцевої громади; ефективно спілкуватися, розпізнавати стереотипи, реалізовувати та відстоювати свої права й інтереси в життєвих ситуаціях тощо); ціннісний (позитивне ставлення до прав людини і громадянина, відповідні ціннісні орієнтації та установки; прояви в поведінці учнів відчуття власної гідності, шанування прав людини та свободи особистості, повага до закону) [27, с. 9–11].

О. Пишко визначила правову предметну компетентність учня як інтегровану характеристику особистості, що має такі компоненти:

- когнітивний – правові знання та уявлення про право;
- діяльно-процесуальний – правові вміння (формулювати правові поняття й оперувати ними; аналізувати нормативно-правові акти; вирішувати правові ситуації та завдання; складати юридичні документи) й позитивний соціально-правовий досвід у правовій сфері;
- аксіологічний – визначення суб'єктивної значущості права і закону [28, с. 8].
- Погоджуємося з думкою І. Іванюк у тому, що головною метою правознавчої освіти у контексті компетентнісного підходу є не традиційне формування системи знань та умінь відповідно до визначеної галузі, а формування в учнів, студентів правової компетентності, що має такі ознаки:
 - правознавчі знання сприймаються не як самоцінність, а як умова формування правосвідомості, правової поведінки школяра, студента як суб'єктів освітньої діяльності;
 - правова освіта сприймається як інтегруюча складова, яка виходить далеко за рамки дисциплін історико-правознавчого циклу, і стосується моральної поведінки школяра, студента у різних сферах освітнього, життєвого простору;
 - правова свідомість є найвищим показником правової компетентності, оскільки найбільшою мірою відповідає за механізми саморегуляції, саморозвитку, адекватного формування власного життєвого простору на морально-правовій основі;

- навчання реалізується через взаємодію досвіду педагога, який представляє у власній інтерпретації правові знання та варіанти їх трактування, та досвіду учня (студента), який осмислює інформацію через призму власного досвіду уже наявної правової компетентності, поведінки, своїх уявлень про правові, моральні норми, їх сутність, логіку, практичну реалізацію [29].

Досить часто по відношенню до школярів зустрічається інтегроване поняття «соціально-правова компетентність», що підкреслює не професійний, а громадянський характер набутих ними правових знань. У працях Н. Євпалової, С. Кожевнікова, Л. Мостовщикова, Н. Щербакова, Н. Галустяна, С. Жевакіна соціально-правова компетентність особистості розглядається через призму правосвідомості, правової активності та соціальної поведінки молоді.

Зокрема, С. Кожевніков розглядає соціально-правову активність особистості як процес передачі спеціальних соціально-правових знань та наголошує на необхідності засвоєння учнями позитивного соціально-правового досвіду та розвиток базових соціально-правових компетентностей. Висока ступінь соціально-правової активності створює нетерпимість до порушень законності та правопорядку, дозволяє належним чином оцінити поведінку оточуючих, обрати оптимальний варіант особистої морально-правової поведінки [30].

Визначення соціально-правової компетентності, запропоноване Н. Ковалевською передбачає наявність елементарних законодавчо-правових знань, вміння визначати власний соціальний статус, стримано реагувати на психоемоційний стан членів сім'ї [31]. А О. Ткачук трактує поняття соціально-правової компетентності як інтегровану властивість особистості, основою якої виступають система знань, мотивів, умінь та навичок, виявом – соціальна захищеність та активізація соціально-правового досвіду, яка реалізується через ефективну взаємодію із соціальним середовищем на шляху до успішної правової соціалізації. Складовими соціально-правової компетентності дослідник вважає:

- соціальне пізнання світу через формування правової компетентності (правові освіченість, позиція та досвід);
- здатність проявити активну життєву позицію;
- правова соціалізація (усвідомлення і прийняття соціальних цінностей, які знаходять своє відображення в праві [32, с. 33].

Дослідники процесу формування правової компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів опираючись на твердження, що традиційні форми та методи навчання, які переважно спрямовуються на засвоєння учнями теоретичних знань, не можуть забезпечити виконання завдання формування зазначеної компетенції та пропонують ряд методів, які дозволяють забезпечити методично-дидактичні умови формування цієї компетенції. Якщо дослідник В. Вукович пропонував у навчанні

правознавству впроваджувати компетентісно зорієнтовані практики які дозволяють розширити свій досвід предметної діяльності за допомогою проведення аналізу різних юридичних фактів, виконання практичних завдань, складання процесуальних документів, вирішення юридичних ситуацій [33, с. 140–141], то І. Абрахамс і Р. Міллар, з метою стимулювання пізнавального інтересу, наголошували на потребі посилення практичної роботи й включення учнів в активну діяльність, що в свою чергу є запорукою ще й підвищення результативності навчання. Однак, на їх думку, практичне навчання буде ефективним тоді, коли вчитель чітко визначив його цілі та довів їх до відома всіх учнів, розробив завдання, які сприяють розвитку вмінь учнів свідомо обирати способи дій для їх вирішення, розуміти наслідки [34].

Схожої думки дотримується і А. Камп, який обґрунтував доцільність упровадження в навчання права методу кейсів, що передбачає аналіз таких правових та юридичних ситуацій, які вже мають юридичне вирішення компетентними органами. Такий підхід, на думку дослідника, дозволяє краще усвідомити правила й моделі залагодження спорів у правовому контексті, а також обговорити можливості подальшого застосування відповідних знань [35, с. 61]. В свою чергу, Н. Жидкова розробила методику формування предметних умінь з правознавства в учнів 9-10 класів, зокрема, таких як вміння працювати з нормативно правовою базою, пояснювати значення юридичних термінів і називати їх ознаки, застосовувати теоретичні знання для розв'язання життєвих ситуацій, складати та аналізувати правові документи та низку інших [36].

Існує також ряд досліджень, які наголошують на актуальність використання інформаційних технологій в процесі формування правової компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Зокрема, дане питання розглянув С. Нетьосов, який спроектував та перевірів дієвість методичної системи навчання учнів 9 класів основ правознавства з використанням ІКТ. За своєю методикою автор здійснює аналіз юридичних задач та правових життєвих ситуацій, які розв'язуються з використанням ІКТ, а також використовує систему електронних тестів та інтерактивні методи навчання [26]. З іншого боку, використовуючи результати дослідження С. Нетьосова, О. Пишко розглядає компетентісно зорієнтовану методику навчання правознавства учнів 9 класів, яка ґрунтується на використанні інтерактивних методів [28].

Формування в учнів 9 класів предметних умінь і навичок використання джерел правової інформації для проведення юридичного аналізу ситуацій та виконання вправ розглядають у своєму дослідженні й Л. Рябовол, С. Чернік та С. Шатрава. Колектив авторів розробив методику, яка ґрунтується на використанні під час вивчення правознавства практичних занять двох типів (з вивчення нового матеріалу та повторювально-

узагальнюючі), кейс-методу (проведення юридичного аналізу з позицій чинного законодавства і оцінювання учнями певних ситуацій, формулювання рішень юридичного характеру), а також передбачає роботу учнів з джерелами права та складання документів юридичного характеру [37].

Правова освіта та виховання визначені в діючих документах про освіту як один з магістральних напрямів у роботі вчителів, вихователів, правників, представників правоохоронних органів у боротьбі зі злочинністю. Робота щодо профілактики протиправної та кримінальної поведінки неповнолітніх, яка ними здійснюється має базуватися на правових нормах, принципах гуманізму та демократизму. Відповідно, з метою ефективного формування правової компетентності, потрібно застосовувати комплексну систему, яка поєднує в собі оптимальний вибір змісту, форм, методів, принципів, шляхів та засобів її реалізації. Цього, на нашу думку, можна досягти за умови розробки на основі знань з правознавства, педагогіки, соціальної педагогіки, психології, юридичної психології та інших суміжних наук цілісної комплексної загальнодержавної концепції, яка б враховувала причини злочинності та ефективні механізми й методи боротьби з нею.

Таким чином, правова освіта та правове виховання – це цілісна система, яка має охоплювати всі сфери діяльності навчального закладу, сприяти вихованню правової свідомості, демократичних громадянських цінностей і поведінки всіх учасників освітнього процесу, передбачати використання практично-орієнтованих та інтерактивних методів навчання.

Головне завдання правового виховання – формування правової установки, з позиції якої неповнолітній зможе керувати своїм настроєм, бажаннями, вчинками, де свої правові знання він використовує в повсякденному житті. При здійсненні правового виховання школярів педагоги повинні враховувати вікову категорію, особливості дитячої та юнацької психології.

Правове виховання учнів має два взаємопов'язаних аспекти. З одного боку, воно має бути спрямоване на безумовне дотримання правил поведінки у школі та громадських місцях. З іншого боку, давати учням перспективу на майбутнє, навчати поважати закони. Правове виховання має бути органічно пов'язаним з іншими видами виховання: моральним, естетичним, трудовим тощо.

Розпочинати правове виховання доцільно ще з початкової школи. Одержані молодшими школярами правові знання у поєднанні з практичним дотриманням дисципліни та порядку в класі та за його межами, відіграють важливу роль у подальшому становленні світогляду, моральному та правовому вихованні, формуванні правової культури учнів.

Значну увагу варто приділяти правовому вихованню на етапі переходу від молодшого до середнього шкільного віку. Вивчення індивідуальних особливостей дітей, їх здібностей та нахилів,

створення належного мікроклімату у кожному класному колективі повинно стати запорукою гарної поведінки та успішного навчання учнів середніх та старших класів. Крім того, робота з цими віковими категоріями дітей спрямовується на пізнавально-інтелектуальну діяльність школярів, що сприяє розумовому, морально-етичному, естетичному розвитку дітей, формуванню у них стійкості до негативних зовнішніх впливів.

Починаючи з 6-7 класів, педагоги-методисти рекомендують використовувати активні форми навчальної роботи: ділові ігри, дискусії, квести, ситуаційні методики, парну роботу. Такі методи дозволяють учням включитися в активний процес пізнання світу, формують уміння і навички характеризувати явища та процеси суцільного життя, знаходити інформацію, аналізувати та оцінювати її, формувати й висловлювати свою власну думку, робити вибір і займати свою позицію. Розширюються й форми виховної роботи. Окрім класних годин і виховних заходів з правової тематики, учням доцільно брати участь в інтелектуальних іграх і правових конкурсах, організовувати зустрічі з представниками служби у справах неповнолітніх, спеціалістами юридичного фаху, представниками правоохоронних органів.

У процесі роботи зі старшокласниками варто надати перевагу діяльнісно-практичним формам роботи: конференціям, диспутам, проведенню «круглих столів», створенню лекторських груп, які готують цикл бесід з правової тематики для молодших школярів.

Ефективним чинником правового виховання є групова свідомість, яка визначається стійкістю інтересів колективу. М. Фіцула зазначає, що «з віком у міру розширення кола спілкування, ускладнення діяльності й виконання ролей, сфера свідомості особистості інтенсивно збагачується та розвивається. Правова свідомість школяра формується на засадах правових знань, уявлень поглядів, переконань, почуттів, які склалися в нашому суспільстві та становлять суспільну свідомість, що має вирішальний вплив на формування правосвідомості особистості, тобто індивідуальної свідомості» [38, с. 8].

Невпорядкованість законодавства, його нестабільність, суперечливість і мінливість, недовірливість і неефективність механізму приведення в дію прийняття законів призводять до усвідомленого ігнорування їх вимог, цінності права, зневажливого ставлення до правових принципів, що сприяє виникненню правового нігілізму. Щоб запобігти його поширенню в суспільстві, потрібні відповідні дії з боку держави, а саме: удосконалення законодавства та механізмів його впровадження, пошуки нових підходів до системи правової освіти й, відповідно, досягнення високого рівня правової культури особистості та суспільства.

Дослідники проблеми правового виховання також аналізують такі елементи правової культури, як стабільний стан юридичного забезпечення, охорони основних прав і свобод людини й

громадянина, що відповідає міжнародним нормам демократичного, справедливого законодавства; реальну можливість захистити свої права та інтереси в межах національної судової системи та можливість звернутися до міжнародних інституцій за захистом своїх прав (Європейська комісія з прав людини; Європейський Суд з прав людини).

Практично єдиним показником правової культури особистості є її правова активність (як внутрішня, так і зовнішня). Правова активність особи має бути усвідомленою, зумовленою повагою до права і виявлятися у свідомих, добровільних та ініціативних діях з метою досягнення узгоджених інтересів і потреб особи, суспільства та держави [39, с. 532].

Низка науковців, які досліджують процес формування правової компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів, вважають, що основними завданнями цього процесу є:

- формування вміння реалізувати та послідовно обстоювати свої права;
- формування усвідомлення та необхідності виконання учнями громадянських обов'язків в межах місцевої громади, держави та її політичних інститутів;
- розвиток здатності реалізувати способи діяльності й моделі поведінки в межах чинного законодавства України;
- вироблення навичок власного життєвого вибору;
- формування здатності до саморегуляції (самоосвіти, самовиховання, самооцінки).

Це створить необхідні передумови для подальшого розвитку правової компетентності в процесі отримання фаху у закладах вищої освіти та дасть можливість реалізувати принципи безперервної правової освіти, проголошеної Програмою правової освіти населення (в редакції від 21.08.2013) [40], а також дозволить чітко визначити відповідні вимоги до знань, вмінь, навичок, учнів, та поступово ускладнювати їх, враховуючи специфіку професійної діяльності.

Проведене теоретичне дослідження дало можливість визначити педагогічні умови, які сприяють формуванню правової компетентності у майбутніх учителів:

реалізація принципів безперервної правової освіти (правового навчання і виховання) студентів протягом усього періоду їх навчання у загальноосвітньому навчальному закладі, закладі вищої освіти та закладі післядипломної освіти; доповнення змісту навчальних дисциплін циклу загальноосвітньої та гуманітарної підготовки «Історія України», «Захист Вітчизни», «Людина і світ», «Політологія», «Соціологія» відповідними темами з законодавства України та забезпечити міждисциплінарні зв'язки між ними; запровадити спецкурси для викладачів і студентів з правових дисциплін на варіативній основі; сприяти при впровадженні студентського самоврядування організації правової допомоги з

боку викладачів правознавства та студентських дискусійних правових клубів; організувати на профільних кафедрах студентську наукову діяльність у кружках і проводити олімпіади, конкурси студентських робіт тощо.

Проведений аналіз наукових джерел дає підставу стверджувати, що цілеспрямоване формування правової компетентності майбутнього вчителя в процесі навчання у закладі вищої педагогічної освіти можливе на основі реалізації комплексу педагогічних умов і методичних рекомендацій: доповнення змісту навчальних дисциплін циклу загальноосвітньої та гуманітарної підготовки темами правової спрямованості та забезпечення міждисциплінарних зв'язків між ними, впровадження нових спеціальних курсів з правознавства, вдосконалення змісту педагогічних практик, залучення студентів до різних видів громадської діяльності (консультаційної з правових питань, виховної, волонтерської тощо).

Література

1. Андрусишин Б. І. Підготовка правознавчих кадрів для освітньої галузі / Б. І. Андрусишин // Юридичні читання молодих вчених: збір. матер. Всеукраїн. наук. конф. – К., 2004. – С. 3–13.
2. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід в освіті: Загальноєвропейські підходи [Електронний ресурс] / О. В. Овчарук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – №5 (13). – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.
3. Кічук Я. В. Правова компетентність майбутнього фахівця – пріоритетне завдання громадянської освіти у вищій школі / Я. В. Кічук // Вісник Львів. ун-ту. – Серія: Педагогіка. – 2008. – Вип.23. – С.141–147.
4. Гришина И. В. Профессиональная компетентность директора школы: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / И. В. Гришина. – СПб., 2004. – 40 с.
5. Клак І. Є. Формування професійної комунікативної компетентності в майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення фахових дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / І. Є. Клак. – К., 2015. – 284 с.
6. Ключкова Д. М. Взаємозв'язок формування правової компетенції майбутнього вчителя з правовим вихованням особистості / Д. М. Ключкова, Н. М. Чернуха // Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. – 2011. – №12 (223). – С.168–174.
7. Вишпольська В. Ф. Зміст та структура професійної компетентності фахівця з міжнародних економічних відносин [Електронний ресурс] / В. Ф. Вишпольська. – Режим доступу:

http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2008/ped_2008_1/ 2008-26-06/vyshpolska.pdf.

8. Козлова Н. Б. Развитие профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка в процессе иноязычной подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. Б. Козлова. – Магнитогорск, 2003. – 22 с.
9. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
10. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. Г. Карпова. – Харків, 2004. – 19 с.
11. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. О. Калінін. – Житомир, 2005. – 21 с.
12. Цимбал С. В. Психологічні особливості формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів засобами іноземної мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С. В. Цимбал. – Хмельницький, 2006. – 20 с.
13. Мруга М. Р. Структурно-функціональна модель професійної компетентності майбутнього лікаря як основа діагностування його фахових якостей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / М. Р. Мруга. – К., 2006. – 251 с.
14. Бойчук І. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх фармацевтів у коледжі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / І. Д. Бойчук. – Житомир, 2010. – 20 с.
15. Горобець, С. А. Теоретичні засади проблеми формування професійної компетентності майбутнього фахівця-економіста / С. А. Горобець // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2007. – Вип. 31. – С. 106–109.
16. Дем'янчук М. Р. Підготовка бакалаврів сестринської справи до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / М. Р. Дем'янчук. – Хмельницький, 2015. – 20 с.
17. Чирчик С. В. Теоретичні і методичні основи формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з дизайну інтер'єру: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / С. В. Чирчик. – Житомир, 2017. – 774 с.
18. Любінська О. І. Структура професійної компетентності майбутніх бакалаврів з лабораторної медицини / О. І. Любінська // Молодий вчений. – 2018. – № 2 (54). – С. 276–279.
19. Васаженко Н. О. Формування базових компетентностей фахівців з обліку та адміністрування в процесі професійної підготовки: дис.

- ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. О. Васаженко. – Вінниця, 2018. – 302 с.
20. Іваній О. М. Структурно-змістова модель формування правової компетентності майбутнього вчителя у навчально-виховному процесі університету: автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / О. М. Іваній. – Харків, 2012. – 20 с.
21. Бакланова Н. М. Формування правової компетентності майбутніх учителів / Н. М. Бакланова // Освітологічний дискурс. – 2016. – № 2 (14). – С. 115–124.
22. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Джерело педагогічної майстерності. Громадянська освіта школярів / Науково-методичний журнал. Випуск № 1 (33). Ч. 1–2. – Харків: ХОНМІБО, 2005. – С. 35–45.
23. Рябовол Л. Т. Проблемне навчання правознавства: поняття та способи реалізації / Л. Т. Рябовол // Історія та правознавство. – 2016. – № 4–5. – С. 7–10.
24. Сидоренко С. Правове виховання та правова освіта у навчальних закладах / С. Сидоренко // Історія України. – 2009. – № 36. – С. 1–8.
25. Сидорчук І. Формування громадянської й правової компетентності на уроках правознавства / І. Сидорчук // Історія України. – 2007. – № 48. – С. 7–9.
26. Нетьосов С. І. Навчання дев'ятикласників основ правознавства з використанням ІКТ: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. І. Нетьосов. – К., 2009. – 21 с.
27. Святокум О. Є. Наступність у навчанні прав людини учнів початкової і основної школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. Є. Святокум. – К., 2009. – 18 с.
28. Пишко О. Л. Компетентнісно орієнтована методика навчання правознавства учнів дев'ятих класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. Л. Пишко. – К., 2015. – 20 с.
29. Іванюк І. Профільна школа правознавчого спрямування у контексті проблем неперервності освітнього процесу / І. Іванюк [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://dSPACE.tneu.edu.ua/bitstream/316497/21522/1/112-117.pdf>.
30. Кожевников С. Н. Социально-правовая активность личности и условия ее действительности: дис. ... докт. юрид. наук : 12.00.01 / С. Н. Кожевников. – Москва, 1991. – 189 с.
31. Ковалевська Н. В. Професійна підготовка студентів факультетів дошкільної педагогіки до роботи у сім'ях: дис. ... канд. наук : 13.00.04 / Н. В. Ковалевська – 2007. – 234 с.
32. Ткачук О. В. Соціально-правова компетентність: співвідношення наукових категорій / О. В. Ткачук [Електронний ресурс]. – Режим

доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Tmpvd/2010_14_2/4.PDF.

33. Vukowich W. T. Comment: The Lack of Practical Training in Law Schools: Criticisms, Causes and Programs for Change / W. T. Vukowich // Case Western Reserve University School of Law, 1971, Volume 23, issue 1, pp. 140–154. Available at: <http://scholarlycommons.law.case.edu/caselrev/vol23/iss1/6>.

34. Millar R. Practical work: making it more effective / R. Millar, I. Abrahams // SSR, September 2009, 91 (334), pp. 59–64.

35. Kamp A. R. Jurisprudence: A Beginner's Simple and Practical Guide to Advanced and Complex Legal Theory, 2 The Crit: Critical Stud. J. 62 (2009) / A. R. Kamp. Available at: <http://repository.jmls.edu/facpubs/60>.

36. Жидкова Н. М. Формування предметних умінь з правознавства в учнів 9-10 класів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. М. Жидкова. – К., 2012. – 300 с.

37. Рябовол Л. Т. Формування предметних умінь і навичок з правознавства в учнів 9 класів / Л. Т. Рябовол, С. Д. Чернік, С. О. Шатрава // Science and Education, 2017, Issue 8, с. 23–33.

38. Фіцула М. М. Правове виховання учнів : метод. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : ІЗМН, 1997. – 148 с.

39. Загальна теорія держави і права / М. В. Цвік, О. В. Петришин, Л. В. Авраменко та ін. – Х. : Право, 2010. – 584 с.

40. Про Програму правової освіти населення України: Постанова Кабінету Міністрів України від 25 травня 1995 р. № 366. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/366-95-п>.

АКТУАЛЬНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФІЛАКТИКИ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ СЕРЕД МОЛОДІ

Н. Р. Опушко

Швидка інформатизація та комп'ютеризація потребують від людини оволодіння новими знаннями, уміннями та навичками, які мають бути адаптованими до нових умов, що швидко змінюються. Далеко не останнє місце в даному процесі відіграє всесвітня мережа Інтернет. Нині Інтернет є одним з найголовніших засобів не тільки для розповсюдження інформації та спілкування людей, а й для роботи та навчання. Він дає можливість розширити та пришвидшити пошук навчальної інформації, розкриває перед користувачами розмаїття освітніх послуг, включаючи навчальні дистанційні курси, бібліотеки, інтерактивні енциклопедії та словники, перекладачі і т. ін. Але, в той же час, таке активне використання всесвітньої мережі призводить до розвитку відповідної адикції, особливо серед підлітків, а саме – інтернет-залежності. Тому перед учителями стоїть проблема вчасного запобігання виникнення інтернет-залежності в учнів та максимального пояснення підростаючому поколінню про корисні й шкідливі можливості всесвітньої мережі.

Вперше інтернет-залежність почав розглядати в 1995 році А. Голдберг, який присвятив даному феномену цілу низку ґрунтовних досліджень. Великий внесок у вивчення даної адикції внесли такі зарубіжні вчені, як К. Янг, Р. Девіс, А. Войскунський, Д. Грінфілд, А. Єгорова, та інші. Серед українських фахівців, що в різних аспектах досліджують феномен інтернет-залежної поведінки, відзначилися Н. Бугайова, Г. Пілягіна, О. Чабан, Л. Юр'єва; проблемі інформатизації освіти та перспектив майбутніх професій, що мають в своїй основі саме комп'ютеризацію різних галузей економіки приділяли увагу Р. Гуревич, М. Козяр та ін.

Нині, зважаючи на неадекватне прагнення людини до проведення часу в Інтернеті, використовуються поняття «комп'ютерна залежність», «ігрова залежність» та «інтернет-залежність», які досить часто підміняють одне одного, але насправді визначають дещо різні види залежностей.

Першим, у 1990 році, з'явився термін «комп'ютерна залежність» і визначався як патологічна тяга людини до роботи або проведення часу за комп'ютером. Розвиток комп'ютерних технологій та програмних засобів забезпечив швидке різноманіття ігрової індустрії, що, в свою чергу, дало поштовх появі проблеми ігрової залежності, яку розглядають як пристрасть до азартних ігор. Але на даний час цей термін має й більш специфічне значення – це нав'язливе захоплення комп'ютерними іграми. Логічно припустити, що розповсюдження глобальної мережі Інтернет та її

широких можливостей дало поштовх не тільки для стрімкого розвитку технічних, наукових, освітніх та інших технологій, що мають незаперечний внесок у розвиток певних галузей державного сектору та суспільства взагалі, а й виникнення такого психологічного феномену як інтернет-залежність, який полягає у тому, що у людини виникає нав'язливе бажання постійно перебувати у всесвітній мережі. Інтернет-залежність проявляється в тому, що людина може проводити до 18 годин на день та не менше 100 годин на тиждень у віртуальному світі [5].

У 1994 році психіатр Кімберлі Янг розробила тестову методику, яка дає можливість виявити ознаки інтернет-адикції, питання цього анкетування стосуються основних симптомів інтернет-залежності, а саме: покращення настрою внаслідок інтернет-активності; потреби проводити в Інтернеті все більше часу; фізичних, соціальних, професійних чи психологічних проблем, що викликаються його використанням; невдалих спроб контролювати інтернет-активність та «синдрому відмови» [8, с.25].

В результаті аналізу психолого-педагогічної літератури та емпіричних досліджень виокремлено дві групи симптомів інтернет-залежності:

1. Психологічні (непереборне бажання «зайти» в Інтернет; нездатність контролювати свій час в Інтернеті; розумове або фізичне виснаження; дратівливість, депресія, знервованість, труднощі у спілкуванні з людьми в реальному житті; гарне самопочуття або ейфорія за комп'ютером; проблеми з роботою або навчанням).

2. Фізичні (сухість в очах; головні болі по типу мігрені; болі в спині; нерегулярне харчування та пропускання прийомів їжі; нехтування особистою гігієною; розлади сну або зміна його режиму) [6, с.366].

Нині проводиться чимала кількість досліджень, які стосуються різних аспектів цієї проблеми. Одним з таких є визначення масштабів досліджуваної проблеми та найбільш гострі у цьому плані регіони. Так, матеріали впливової газети Дейлі Мейл (The Daily Mail) поширюють результати дослідження науковців Гонконзького університету Сесилії Ченг та Енджела Ї-дам Лі, які проаналізували різні аспекти інтернет-залежності. Їх вибірка становила 31 країну (США, Австрія, Австрія, Естонія, Франція, Німеччина, Ірландія, Норвегія, Швеція, Великобританія, Болгарія, Кіпр, Чеська Республіка, Греція, Угорщина, Італія, Польща, Румунія, Сербія, Словенія, Іспанія, Іран, Ізраїль, Ліван, Туреччина, Китай, Гонконг, Індія, Південна Корея, Тайвань і Колумбія), середній вік опитуваних становив 18 – 42 років, майже половина респондентів були чоловіки (49%). В результаті було виявлено, що найбільший відсоток веб-залежних на Близькому Сході – 10,9%, а найнижчий показник має Північна та Західна Європа – 2,6%. У Південній та Східній Європі інтернет-залежність поширена серед

6,1% населення. Наразі 68% людей з 31 країни мають доступ до Інтернету. Таким чином вчені встановили, що 6% населення світу страждає від інтернет-залежності (рис. 1.) [9].

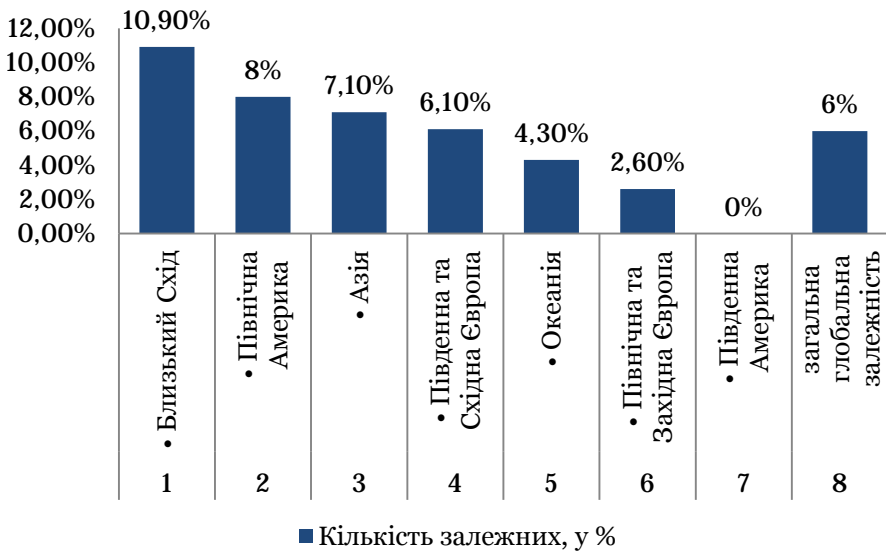


Рис. 1. Кількість інтернет-залежних у світі, у %

З кожним роком така форма залежності охоплює все більше осіб по всій планеті. Це пов'язно з постійним розвитком ІТ-технологій та появою новітніх гаджетів, які дозволяють мати безперервний доступ до всесвітньої мережі. До нових форм досліджуваної залежності можемо віднести смартфони, планшети та смарт-годинники. Директор університетської клініки психосоматичної медицини та психотерапії у Бохумі Берт те Вільдт припускає, що прокручування інформації на екрані мобільного активує ті ж мозкові центри, які відповідають за обмін речовин, що й у наркозалежних. Він вважає, що сьогодні поняття інтернет-залежності у першу чергу треба пов'язувати з найбільш компактним кишеньковим комп'ютером-смартфоном.

Це питання досліджували також вчені Боннського університету, в межах проекту Mental і результати їхньої роботи виявились невтішними. Науковцями було з'ясовано, що у тісному контакті зі смартфоном – повсюдним супутником сучасної людини – ми проводимо по три години на день. Під керівництвом Александра Марковця, наукова група проаналізувала дані 60 тисяч осіб. За допомогою спеціального додатку вони реєстрували, як довго і часто учасники експерименту користувалися смартфоном, а також те, що саме вони робили: дзвонили, спілкувалися у чаті, шукали

інформацію в інтернеті чи грали. Крім того, двічі на день учасників експерименту просили оцінити також власне самопочуття.

Було встановлено, що учасники дослідження користувалися смартфоном від 2,5 до 3 годин на добу, вмикаючи його в середньому 88 разів, тобто приблизно через кожні 12 хвилин. З них 53 рази – щоб відкрити один із численних додатків. Піддослідні «липнули» до дисплею мобільного телефону навіть під час романтичної вечері!

Цілком передбачувано, що основною функцією смартфона залишається комунікація, адже більше половини часу витрачається на спілкування за допомогою таких додатків, як WhatsApp (15%) або Facebook (9%). 13% користувачів захоплюються мобільними іграми, причому декотрі з них присвячують цьому заняттю кілька годин на день. А от безпосередньо на дзвінки, судячи з результатів дослідження, середньостатистичний користувач витрачає щодня лише 8 хвилин та пише 2,8 повідомлення [2; 3].

«За останні шість років смартфони кардинально змінили наше життя, – переконаний керівник наукового дослідження А. Марковец. – Використання мобільних телефонів у цілому негативно позначилося на наших розумових здібностях, підриває здоров'я, викликає відчуття пригніченості та бездіяльності». Утім, – наголошує він, – за допомогою мобільного телефону можна у будь-який час переживати «моменти щастя»: поставлені нам у соцмережах лайки та отримані повідомлення дають упевненість у наявності соціальних контактів, дозволяють бути в курсі подій, допомагають відчувати себе більш надійно та впевнено [3].

Зворотній бік медалі – це те, що з часом таких моментів стає дедалі менше, викликане безперервною інтерактивністю роздратування зростає і кінець-кінцем ми починаємо відчувати себе по-справжньому нещасними. Так «покоління iPhone» потрапляє у залежність від смартфона, підсумовує професор Марковец [3]. Лікар Річард Грем, що займається інтернет-залежністю, зазначає: «Коли електронні пристрої починають завдавати більше впливу на вашу поведінку, ніж будь-що або будь-хто інший, тоді треба починати міняти певні речі. Люди часто використовують Інтернет для зняття стресу, однак це створює нові ризики» [2]. Останні дослідження з'ясували, що понад половина власників гаджетів (53%) відчувають занепокоєння, коли не можуть користуватися телефонами, на кшталт очікування візиту до стоматолога або навіть як у день власного весілля.

Наразі кількість інтернет-залежних від телефонів, що мають вихід до всесвітньої мережі виросла у 8 разів. Дослідники опитали 800 власників смартфонів та з'ясували, що 85% учасників вірять в те, що така залежність існує, а 71% визнали, що знають тих, хто таку залежність має. Майже половина зазначили, що використовують свій телефон принаймні раз на годину, а 2/3 заявили, що не змогли з бути без телефону протягом дня.

Понад півмільйона людей у Німеччині вважають залежними від інтернету. Останній німецький урядовий звіт (2017р.) щодо наркотичної та алкогольної залежності засвідчує, що інтернет-залежність поступово перетворюється на дедалі більшу суспільну проблему. 560 тисяч людей віком від 14 до 64 років у Німеччині вважаються інтернет-залежними, а 2,5 мільйона осіб – такими, хто має проблеми з користуванням глобальною павутиною [2].

Статистичні дані вказують на поступове збільшення кількості часу, проведеного за інтернетом серед греків – 55 % населення, а це більше 5.100.000 жителів Греції. Відповідно з останніми даними, греки посідають перше місце за проведеному в інтернеті часу. Середньостатистичний грек проводить в мережі 17,1 години на тиждень, тобто присвячує інтернету навіть більше часу, ніж телевізору (16,9 години). Це на 2,3 години більше середньої цифри по Європейському союзу. Передбачається, що до 2020 року кількість користувачів інтернету у світовому масштабі складе 5 мільярдів чоловік, в той час як у наступні три роки всі мобільні телефони остаточно стануть смартфонами.

Найбільше залежних експерти налічують серед представників вікової групи від 14 до 24 років – 250 тисяч осіб. Утім ця проблема трапляється серед людей будь-якого віку. Крім молоді, особливо вразливими до віртуальної залежності виявляються чоловіки. До речі, це типowo, адже «усі залежності, крім розладів харчової поведінки, частіше зустрічаються серед чоловіків, а не серед жінок», – каже Вольфганг Дау, припускаючи, що схильність до залежностей, мабуть, визначається генетично. За його словами, на відміну від чоловіків, залежні жінки частіше від чоловіків «застрягають» у соціальних мережах. Кристоф Меллер, котрий керує першим у Німеччині стаціонарним закладом для підлітків з комп'ютерною залежністю у Ганновері, наводить жахливий приклад, коли мати занедбала власних дітей, «оскільки весь час була тільки в Інтернеті». Тобто залежність від віртуального світу – це не суто чоловіча справа [2].

Дослідження виявили, що більше половини власників гаджетів в усьому світі визнають страждальне занепокоєння, коли не можуть користуватися своїми телефонами і додали, що у них спостерігається технічна детоксикація. Було проведено дослідження, для встановлення емоційних реакцій осіб з інтернет-залежністю. Основна мета експерименту знайти співвідношення часу, коли його учасникам було найбільш некомфортно без своїх смартфонів. Рівні не комфортності були найнижчими у середу (1,7 %), а найвищий у неділю та четвер (7,0%).

Крістін Тінскі, менеджер з продажу продукції Front Range, пов'язує це з тим, що респонденти «втомилась від необхідності покладатися на немобільні пристрої», такі як комп'ютери для електронної пошти і соціальних мереж, коли вони можуть використовувати додатки для такої необхідності. На її думку,

четвер є проміжним пунктом робочого тижня, і більшість опитаних ймовірно відчували напругу від детоксикації смартфонів [3].

Однак упродовж тижня рівень розчарування знизився з 3,31% у понеділок до 1,5% до наступної неділі, що, як стверджують дослідники, може свідчити про те, що респонденти могли відмовитись від технологій на короткий період часу. Субота була ще одним напруженим днем, коли респонденти не користувались телефоном, в цей час рівень емоційної напруженості зріс до 4,2% [3].

Що ж стосується України, то на одній із прес-конференцій, присвяченій презентації звіту ESPAD (Європейське опитування учнівської молоді щодо вживання алкоголю та наркотичних речовин – ЕСПАД), яка відбулася в кінці вересня 2016 року, були представлені ключові результати за 2015 рік і динаміка розвитку залежностей, характерних саме для нашої держави. Про дослідження ESPAD слід сказати, що це вже шоста хвиля соціологічних опитувань в Україні (попередні пройшли в 1995, 1999, 2003, 2007 і 2011 роках). Нові статистичні дані були представлені на основі опитування, проведеного 2015 році серед 6 674 учнів і студентів (3215 хлопців і 3459 дівчат) віком 15-17 років сільських та міських загальноосвітніх шкіл, ПТУ й вишів I–II рівнів акредитації [4].

Дослідження провів Український інститут соціальних досліджень імені Олександра Яременка за підтримки Представництва ЮНІСЕФ в Україні та Європейського моніторингового центру з наркотиків і наркоманії (EMCDDA) в межах міжнародного проекту ESPAD, проведеного в 33 країнах Європи. Результати цього дослідження демонструють нам поступове, але все ж стійке зменшення тютюнопаління та вживання алкоголю серед української молоді. За даними ESPAD, якщо 2011 року частка молодих людей, які палили хоча б один раз в житті становила серед юнаків 67,7%, а серед дівчат – 55%, то 2015 року цей показник знизився до 60,4% у хлопців і до 46% у дівчат. (рис.2).

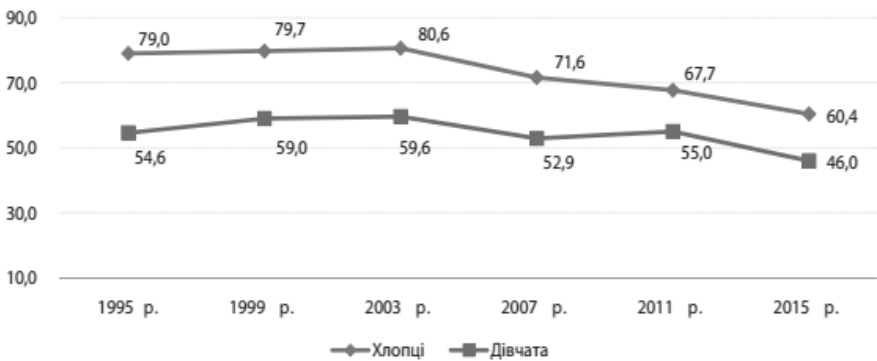


Рис. 2. Динаміка залежності тютюнопаління серед учнівської молоді

Динаміка вживання алкоголю (хоча б один раз за останні 30 днів) з 53,7% в 2011 році знизилася до 42% в 2015. Суттєвої різниці за статтю не виявлено (рис.3).

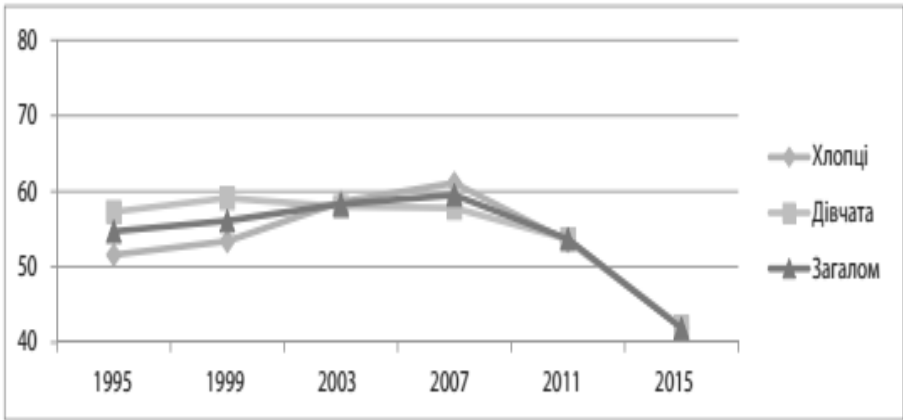


Рис. 3. Динаміка вживання алкогольних напоїв серед учнівської молоді, незалежно від віку і статті, у %

Однак стосовно інтернет-залежності показники серед опитаних мають тенденцію до зростання. Учні середніх і старших класів присвячують багато вільного часу завантаженню музики з інтернету, завантаженню фотографій, ігор і спілкуванню з друзями в соціальних мережах (Facebook, Twitter і т.д.). Відсоток збільшується залежно від віку: 14,1 % – 11 років, 25,8 % – 13 років, 33,7% – 15 років. Результати відмінні і в залежності від статі: 26,8 % – хлопчики, 21,9 – дівчатка. З 2006 по 2010 рік число підлітків, які проводять за комп'ютером не менше трьох годин кожен день, збільшилася в чотири рази (з 5,7 % до 21,7 %). Крім того, принаймні, один з шести п'ятнадцятирічних підлітків виявляє ознаки залежності від користування Інтернетом (5,5 % підлітків, особливо хлопчики) [4].

Троє з п'яти 15-річних школярів (59,4%) проводять в Інтернеті більше часу, ніж спочатку планують. Двоє з п'яти (42,3%) зізнаються, що постійно думають про Інтернет, один з трьох (30,8%) використовує Інтернет як спосіб відходу від своїх проблем і як вихід негативним емоціям, таким як безнадія, почуття провини, стрес, депресія та інше. Крім того, один з чотирьох (25,4%) підлітків відчуває, що повинен перебувати за комп'ютером все більше часу, щоб відчути себе задоволеним. Аналогічний відсоток підлітків говорить неправду своїй сім'ї чи будь-кому іншому, щоб приховати кількість часу, проведеного за комп'ютером. Один з п'яти підлітків (19,7%) зізнається, що має невдалі спроби контролювати, обмежити або припинити використання Інтернету, в той час як один з шести

(16,8%) піддав небезпеці важливу складову свого життя (стосунки з близькими, роботу, навчання) через надмірне використання Інтернету. Все перераховане підтверджується останніми дослідженням «Safer Internet 2008» [4].

Згідно з іншим дослідженням, 74,4 % опитуваних дітей відповідають, що мають доступ в Інтернет в будь-який бажаний час без жодних обмежень, а 9,7 % зізнаються – але не батькам, що піддавалися нападкам педофілів в чаті, по електронній пошті та в різних соціальних мережах. Примітно, що, згідно з міжнародними дослідженнями, середнім віком першого знайомства з порнографією вважається одинадцять років. Найбільше споживання порнографії відбувається у віці 12-17 років, при цьому сто тисяч інтернет-сайтів пропонують величезну кількість дитячої порнографії. 80 % підлітків у віці 15-17 років зізнаються, що не раз спостерігали в інтернеті сцени сексуального насильства. 90% дітей у віці 8-16 років дивилися порнографічні фільми, роблячи шкільні домашні завдання. Крім дослідження сайтів порнографічного змісту, діти часто вчаться азартних ігор, схиляються до прийому наркотиків, беруть участь у травмонебезпечних іграх і навіть доходять до самогубства. Мережеві ігри, в яких переважає насильство та розвивається ненависть, садизм і прагнення до смерті, також представляють величезну небезпеку.

Проблема інтернет-залежності на сучасному етапі розвитку суспільства заслуговує особливої уваги, оскільки саме вона розвивається найбільш масштабно та всеохоплююче і нагадує складний пазл, що налічує безліч складових – від залежності від соціальних мереж до кібернетичної лудоманії (гральна залежність, ігроманія), яка проявляється в нав'язливому захопленні відео- та комп'ютерними іграми. На сьогодні науковці виділяють такі валідні та вимірювальні показники інтернет-залежності: кількість часу, проведеного в інтернеті; способи проведення вільного часу; кількість/якість сну, його порушення через використання мережі; прояв агресивності, дратівливості при неможливості скористатися інтернетом; погіршення робочих/навчальних показників у зв'язку з використанням мережі (таблиця 1) [5].

Таблиця 1

№	Показник	Критерій (значення)	Тип інтернет-залежності
1	Кількість часу, який щодня проводиться в інтернеті з неробочими/не навчальними цілями	Більше 10годин на день	Абсолютна інтернет-залежність
		Від 6-10 годин	Сильна інтернет-залежність
		Менше 3-х годин на день	Слабка інтернет-залежність
			Відсутність інтернет-залежності

2	Мотиви проведення часу в Інтернеті	Спосіб боротьби з нудьгою, відпочинок, онлайн-ігри	Абсолютна інтернет-залежність
			Сильна інтернет-залежність
		Переважно з метою самоосвіти, пошуку навчальної інформації та новин	Слабка інтернет-залежність
			Відсутність інтернет-залежності
3	Максимальний проміжок часу, протягом якого користувач комфортно обходиться без виходу в інтернет	Менше декілька годин	Абсолютна інтернет-залежність
		Від декількох годин до одного дня	Сильна інтернет-залежність
		Від тижня до місяця	Слабка інтернет-залежність
		Від декількох місяців до нескінченно довгого часу	Відсутність інтернет-залежності
4	Основний тип інформації, який отримується в інтернеті	Розважального та комунікативного характеру	Абсолютна інтернет-залежність
			Сильна інтернет-залежність
		Робоча/навчальна інформації, новини	Слабка інтернет-залежність
			Відсутність інтернет-залежності
5	Кількість часу, який щодня проводиться користувачем з друзями поза інтернетом	Менше години на тиждень	Абсолютна інтернет-залежність
			Сильна інтернет-залежність
		Від 4-х годин на тиждень і більше	Слабка інтернет-залежність
			Від 7 годин на тиждень
6	Основні способи проведення свого вільного часу	Виключно в інтернеті	Абсолютна інтернет-залежність
			Сильна інтернет-залежність
		Різні види дозвілля, не пов'язані з інтернетом	Слабка інтернет-залежність
			Відсутність інтернет-залежності

Сьогодні кожен третій юнак проводить більше ніж чотири години в інтернеті в робочий день; у 9,9% респондентів виявлена сильна інтернет-залежність, а у 81% помірна інтернет-залежність, виходячи з таких показників, як кількість проведеного часу в Інтернеті, мотиви проведення часу в Інтернеті, ставлення до соціальних мереж, комп'ютерних ігор, інтернет-серфінгу (таблиця 2) [4].

Таблиця 2

Показник інтернет-залежності серед підлітків, у %

	2000 р.н.			1999 р.н.			1998 р.н.			Серед усіх		
	Дів-чата	Хло-пці	Ра-зом	Дів-чата	Хло-пці	Ра-зом	Дів-чата	Хло-пці	Ра-зом	Дів-чата	Хло-пці	Ра-зом
Від-сутня	11,4	5,1	8,3	10,4	5,6	7,9	11,3	7,0	8,9	10,9	6,1	8,4
Помі-рна	79,6	84,1	81,8	79,2	81,9	80,6	79,2	82,4	81,0	79,3	82,5	81,0
Силь-на	9,0	10,8	9,9	10,4	12,5	11,5	9,5	10,6	10,1	9,8	11,4	10,6

В Україні розповсюджена саме кіберкомунікативна залежність. Так, за проведеними дослідженнями, перше місце за відвідуванням посідають саме соціальні мережі – 27% загалом серед молоді. Вищий показник у дівчат – 29,8%, менший у хлопців – 23,9%.

Варто також зазначити, що дівчата є активнішими в онлайн-спілкуванні, в той час як хлопці є більш завзятими геймерами. Саме такий розподіл за сферами інтересів, на наш погляд, пов'язаний з моделями поведінки, які формуються суспільством в дитині ще змалечку (лего, конструктори для хлопців, ляльки, пупси для дівчат; надмірний прояв емоційності є допустимим для дівчат, а хлопці мають бути більш стриманими). Тому якщо з часом дівчина зазвичай проявляє себе в комунікативній взаємодії, то хлопець – через конкретну дію, в цьому разі онлайн-дію в грі. Характерною є також відсутність зв'язку між потребою перебувати онлайн та віком опитаної молоді (рис. 4).

Науковці визначають такі ознаки залежності:

- ігнорування та уникання будь-яких інших заходів, аби проводити більше часу з Інтернетом;
- засуджування тих, хто критикує те, скільки часу ви проводите перед комп'ютером;
- ви відчуваєте себе погано, якщо не можете потрапити на сайт і відчуваєтеся добре, коли вам вдається це зробити.

Якщо для формування традиційних видів залежності потрібні роки, то для інтернет-залежності цей термін різко скорочується. За даними К. Янг, 25% користувачів придбали залежність протягом

півроку після початку роботи в Інтернеті, 58% – протягом другого півріччя, а 17% – незабаром по закінченні року. Крім того, якщо довготривалі наслідки залежності від алкоголю та наркотиків добре досліджені, то стосовно інтернет-адикції відсутня можливість довготривалого спостереження [6].

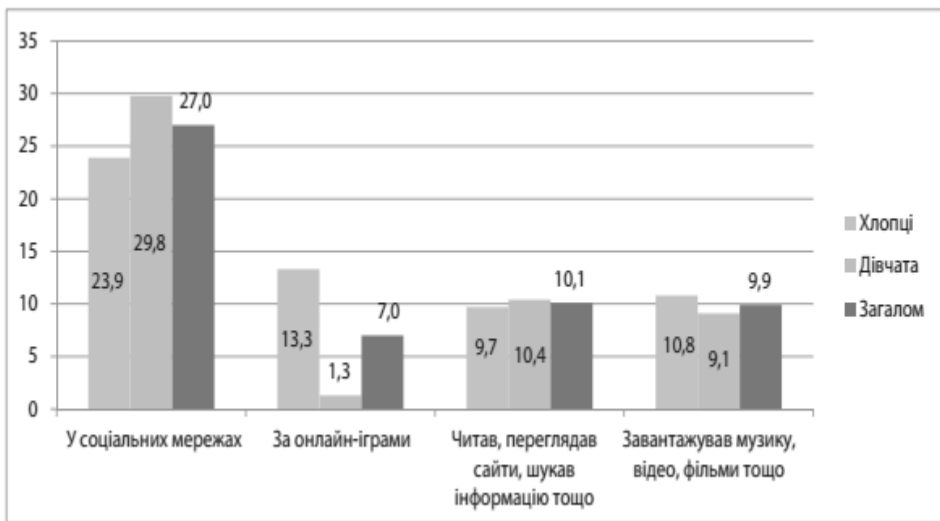


Рис. 4. Частка респондентів, які користуються інтернетом з різною метою, у %

У людей, які потерпають від цієї проблеми, спостерігаються симптоми, подібні до тих, які мають героїнову або алкогольну залежність, відзначає Міхаель Бернер, головний лікар Rhein-Jura клініки психіатрії, психосоматичних захворювань та психотерапії. Позбавлення доступу до Інтернету у таких «хворих» викликає великі проблеми, адже вони просто не можуть обходитися без віртуального світу. «Багато хто помічає, що інша соціальна активність або дозволля занедбані, але не можуть нічого вдіяти. Вони не можуть контролювати свої дії», – пояснює Бернер [6].

Подібно до наркотичної залежності інтернет-залежність часто супроводжується супутніми захворюваннями, наприклад, депресією чи фобіями. Такі люди тоді шукають у віртуальному світі те, чого не можуть знайти у реальному житті. Прикметно, що ті, хто потерпають від депресії, ризикують «загрузнути» в інтернеті, розвинувши залежність, каже психолог Вольфганг Дау з відділу психотерапії та лікування залежностей у Боннській клініці. Подекуди інтернет забезпечує зняття стресу та компенсує поганий настрій.

Незважаючи на те, що офіційно проблема інтернет-залежності не визнана, вона береться до уваги в багатьох країнах, наприклад, у

Фінляндії молодим людям з Інтернет-залежністю надається відстрочка від армії.

Однак інтенсивне використання інтернету не завжди означає, що людина є залежною від мережі, каже Кристоф Меллер, головний лікар відділення дитячої та юнацької психіатрії у дитячій клініці Ганновера. «Критичним це стає, коли завдається шкода, коли припиняється відвідування школи, занедбуються соціальні контакти» [3].

Як бачимо з наведеного матеріалу, підготовка майбутніх учителів до профілактики інтернет-залежності серед молоді є досить актуальним. Постійне перебування у віртуальній мережі, може призвести до порушення режиму дня, через небажання відірватись від Інтернету, збентеження або занепокоєння, коли немає можливості вчасно увійти до мережі, може негативно позначитись на навчальній успішності, виникненню напружених відносин з однолітками у реальному житті, агресії стосовно оточуючих тощо.

Незважаючи на всі переваги масової комп'ютеризації населення, цей процес має серйозні соціальні наслідки. І оскільки на сьогодні Інтернет є невід'ємною частиною життя сучасної людини, потрібно зуміти сформувати той необхідний баланс між віртуальним та реальним життям, який дозволить кожному реалізовувати себе як різносторонню особистість у всьому ансамблі людських взаємин без шкоди для здоров'я.

Якщо не почати вчасну профілактику цього негативного процесу, уже в недалекому майбутньому ми, як наслідок, ми можемо отримати суспільство індивідів, не здатних взаємодіяти, мислити колективно, бачити світ очима інших людей.

Література

1. Гришко В.В. Інтернет-залежність студентів. [Електронний ресурс] / В.В. Гришко // Вісник психології і педагогіки. – Режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua/Інтернет-залежність_студентів.
2. Дослідження: загрози інтернет-залежності нового рівня / <https://www.dw.com/uk/a-18837453>
3. Залежність від Інтернету – новий наркотик? / <https://www.dw.com/uk/a-15997583>
4. Коліофутіс Афанасіос. Інтернет-залежність підлітків. Статистичні дані / Коліофутіс Афанасіос // http://pravoslavnews.com.ua/massmedia/internet_zaleznist/
5. Мацьоха Т. Інтернет-залежність української молоді: сучасний стан проблеми / Т.Мацьоха // <https://commons.com.ua/uk/internet-zalezhnist/>
6. Турецька Х. Інтернет-залежність як предмет психологічного дослідження / Х. Турецька // Вісник Львівського університету. – Львів, 2007. – Вип. 10. – С. 365-375.

7. Швець Н.А. Інтернет залежність та її вплив на виховання підлітків. [Електронний ресурс] / В.В. Гришко // Вісник психології і педагогіки. – Режим доступу: <http://www.psych.kiev.ua> / Швець Н.А. Інтернет залежність та її вплив на виховання підлітків.
8. Янг К. Діагноз – інтернет-залежність / К. Янг // Світ Інтернет. – 2000. – № 2. – С.24-29.
9. Are YOU addicted to the internet? // <https://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-2880344/Are-addicted-internet-Study-finds-6-people-world-s-staggering-182-million-struggle-stay-offline.html>

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ В ІННОВАЦІЙНУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

О. Ю. Пінаєва М. П. Бартюк, О. В. Пруц

Сучасний світ – це світ інформаційних технологій. Скарбниці науки стали досяжними завдяки засобам масових комунікацій: доступ до бібліотечних матеріалів, користування різноманітними навчальними програмами відвідування закладів, які мають власні акаунти в Інтернеті участь в офлайн-ових та онлайн-ових семінарах, конкурсах, конференціях, міжрегіональних та міжнародних проєктах; дистанційне навчання, створення власних презентацій, віртуальні екскурсії музеями і виставковими залами, можливість інтерактивного спілкування з жителями будь-якого куточку планети, ефективна обробка та збереження інформації тощо. Можливості ІКТ безмежні, тому одним із першочергових завдань школи є підготовка учнів до життя та діяльності в умовах інформаційного суспільства, формування в них навичок самостійного пошуку, інформації, культури спілкування й безпечного оцінювання та систематизації користування Інтернетом.

Світовий досвід та інноваційна практика роботи навчальних закладів доводять, що найефективнішим методом підготовки молодого покоління є формування досвіду такої освітньої діяльності, яка не тільки орієнтована на особистий розвиток, але й дозволяє ефективно гармонізувати потребу особистої самореалізації з потребою суспільства.

Разом із тим успішній діяльності сучасного навчального закладу сприяє інформатизація власне освітнього процесу та управління закладом.

Виникнення інноваційного середовища як новоутворення педагогічної науки є результатом існуючих протиріч між інноваційною практикою та консервативними формами освіти, які не відповідають вимогам часу. Інноваційне середовище вирізняється сутнісними ознаками, які потребують наукового узагальнення. Основною джерельною базою інноваційного середовища є соціально-педагогічна ініціатива [2].

Інноваційне середовище як системне утворення має власну організаційно-функціональну структуру. Основними складовими інноваційного середовища в освітньому регіоні є: стратегія розвитку освіти регіону, тактика формування інноваційних процесів, зміст інноваційного середовища регіону, організаційне забезпечення розвитку інноваційного середовища (операційні управлінські технології), прогнозування розвитку освіти регіону [3].

Кожен із елементів структури наповнює інноваційне середовище своєю характерною спрямованістю змін. Взаємодіючи між собою, вони утворюють єдине інноваційне тло, яке виступає

основою розвитку професійної компетентності педагогів та освіти регіону загалом [2].

Як бачимо, основним елементом інноваційного регіону є стратегія регіонального розвитку освіти. Це передбачає наявність загальної керівної лінії діяльності органів управління освітою регіону у визначенні та досягненні перспективних напрямів розвитку галузі. Одним із провідних напрямів є визнання пріоритетів інноваційного розвитку. Урахування тактики формування інноваційних процесів уможливорює формалізацію інноваційних процесів на основі науково-методичного обґрунтування. Зміст інноваційного середовища в регіоні створює передумови для нових напрямів пошуку. Організаційне забезпечення розвитку інноваційного середовища ставить за мету добір таких оперативних технологій, результатом яких стає ефективний інноваційний продукт. Елемент прогнозування в інноваційному середовищі має важливе значення, оскільки на основі набутого інноваційного досвіду та отриманого результату формується нове бачення перспектив розвитку.

Оскільки інноваційне середовище регіону має здатність змінюватись, нами виокремлені основні рівні його розвитку та здійснено їх аналіз. Так, основними рівнями розвитку інноваційного середовища можна вважати: адаптивний, професійно-репродуктивний, творчий і стратегічно-цільовий [2].

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 кристалізуються перспективи, осмислюється місія діяльності навчального закладу. Змістова частина функціонування інноваційного середовища забезпечується комплексом інноваційних концепцій, програм, проектів. У технологічному плані підхід до середовища 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. У трактуванні сутності інноваційного середовища загальноосвітнього навчального закладу зазвичай виходять із його провідної функції впливу на ефективність інноваційних процесів і розглядають його як умову, як засіб, як

інструмент управління, стимулювання, мотивації, взаємодії педагогів, обміну знаннями й набуття досвіду, інтенсифікації нововведень тощо[2].

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.

За змістовою характеристикою інноваційне середовище освітнього закладу – це сукупність нововведень, що створюють нові можливості для розвитку навчального закладу й професійної самореалізації педагогів. Концептуальною ідеєю розвитку інноваційного середовища є відкритість до інновацій, визнання їх ключового значення у його структурі, що й визначає рівень інноваційного потенціалу навчального закладу [4].

Сьогодні розгорнуто пошуки, спрямовані на дослідження освітнього середовища навчального закладу, в якому включаються механізми саморозвитку педагога, а його діяльність набуває інноваційних ознак. Адже не виникає сумнівів, що будь-яка зміна середовища приводить до змін у людині – й навпаки. Саме тому вважаємо актуальним дослідження взаємодії розвитку професійної компетентності педагогів і формування інноваційного освітнього середовища навчального закладу[10].

Школа – це соціально-педагогічний комплекс, діяльність якого базується на інтересах та потребах дитини.

Метою діяльності нашого закладу є:

- створення єдиного інноваційного освітнього простору;
- забезпечення рівного доступу до якісної освіти;
- створення умов для здобуття загальної середньої освіти, впровадження допрофільної підготовки і профільного навчання, поглибленого вивчення окремих предметів, забезпечення всебічного розвитку особистостей;
- розробка та застосування сучасних педагогічних технологій, апробація освітніх інновацій, що суттєво поліпшують результати освітнього процесу;
- концентрація та ефективне використання наявних матеріально-технічних ресурсів, їх спрямування на задоволення освітніх потреб учнів (вихованців).

Кожен освітній заклад має власний матеріально-технічний та педагогічний потенціал для створення інноваційного освітнього середовища. Основна увага в сучасних освітніх закладах приділяється розвитку інформаційного освітнього середовища за допомогою впровадження інформаційних технологій в освіту на всіх її рівнях[1].

Для реалізації поставленої мети була створена модель «Інноваційного освітнього середовища комунального закладу «Загальноосвітня школа II-III ст. №31 Вінницької міської ради» (рис. 1).



Рис. 1. Модель «Інноваційне освітнє середовище комунального закладу «Загальноосвітня школа II-III ст. №31 Вінницької міської ради»

Як суттєві складові інноваційного освітнього середовища закладу виділимо:

- науково-теоретичний складник;
- систему управління навчальним закладом, що забезпечує цілеспрямоване управління функціонуванням і розвитком навчального закладу;

- педагогічна складова, методами і засобами яких здійснюється навчально-виховний процес (який за визначенням є цілеспрямованим процесом);

- учнівську складову, яку утворює склад контингенту навчального закладу.

Науково-теоретичний складник. Теоретичні основи ІОС. Теоретичний аналіз проблеми свідчить про широкий спектр наукових розвідок, результати яких слугують підґрунтям для подальших досліджень. Концептуальні засади інноваційних освітніх процесів розглядаються в соціально-філософському контексті цивілізаційних змін, обґрунтування нової парадигми освіти, пошуку шляхів подолання її кризового стану. Порівняльний аналіз теорії та практики інноваційних процесів у загальноосвітніх навчальних закладах України, що представлений у різних працях науковців та педагогів-новаторів дозволяє об'єктивно оцінити та використати в нинішніх умовах досвід кращих вітчизняних інноваційних закладів освіти.

Принципи функціональності ІОС. Успішність вчителя до інноваційної діяльності залежить від правильно обраних методологічних підходів до розробки технології, її впровадження в педагогічну практику. В основу розв'язання проблеми формування інноваційної компетентності учителів закладу слід покласти філософські, психолого-педагогічні ідеї та положення про взаємозв'язок і взаємозумовленість явищ і процесів навколишнього світу, про особистість як суб'єкта діяльності та взаємин, про системний підхід як загальний принцип науки, про компетентнісний підхід як провідний принцип професійної підготовки фахівців, а також наукові теорії про розвиток особистості в діяльності.

Законодавчо-правова база ІОС. У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» наголошується, що інтеграція країни в світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення її якості, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, модернізації змісту освіти й організації її відповідно до світових тенденцій і вимог ринку праці.

Стратегічні напрями інноваційних перетворень у галузі загальної середньої освіти визначені в законі України «Про освіту»(2017), в Концепції Нової української школи в Положенні про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності(2012)[5, 6, 7].

Управління освітнім закладом. Система управління освітнім закладом має наступні компоненти:

Аналітична діяльність – аналітична діяльність це систематичне отримання об'єктивної інформації про стан освіти, її аналітична обробка та узагальнення інформації про стан перебігу

навчального процесу. Аналітична робота здійснюється керівником для оцінювання інформації й підготовки до прийняття рішення, водночас вона є складовою творчої діяльності та основним змістом повсякденної роботи кожного керівника.

Методична діяльність – методична діяльність спонукає вчителя до роботи над підвищенням свого фахового рівня, сприяє збагаченню педагогічного колективу педагогічними знахідками, допомагає молодим учителям переймати майстерність у більш досвідчених колег. Її функції полягають у визначенні системи заходів, спрямованих на досягнення найкращих результатів (планування); у діяльності з удосконалення структури і змісту методичної роботи (організаційна); у регулярному вивченні співвідношення між рівнем компетентності педагогів, що виявляється в узагальненому результаті їх праці, та вимогами суспільства до якості роботи працівників освіти (діагностична); передбаченні знань та умінь, необхідних педагогам у майбутньому (прогностична); виробленні принципово нових положень навчально-виховної роботи, у формуванні, експериментальній перевірці та впровадженні передового досвіду (моделююча); виправленні недоліків у діяльності педагогів, пов'язаних з використанням застарілих методик (коригуюча); інформуванні, агітації педагогів щодо впровадження досягнень науки, передового досвіду (пропагандистська); налагодженні й підтриманні зворотного зв'язку, в оцінюванні відповідності наслідків методичної роботи завданням та нормативним вимогам (контрольно-інформаційна). Методична діяльність покликана стимулювати підвищення наукового рівня вчителів, їх підготовку до засвоєння змісту нових програм і технологій, досягнень психолого-педагогічних дисциплін і методик викладання[8].

Інноваційна діяльність – характерна ознака сучасної освіти та освіти майбутнього. Ця необхідність, зумовлена часом, конституційними вимогами, тенденціями розвитку освіти щодо забезпечення кожної дитини освітнім рівнем, відповідно до її індивідуальних потреб та здібностей[9].

Використання нових інформаційних технологій у процесі управління якістю освітнього процесу передбачає реалізацію такого комплексу педагогічних умов:

- використання психолого-педагогічних закономірностей і принципів у процесі навчання школярів та підвищення кваліфікації педагогів із проблеми сучасних інформаційних технологій;
- мотивування діяльності педагогів щодо використання сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі;
- наявність єдиного інформаційного освітнього простору, що динамічно розвивається, у навчальному закладі[9].

Створення єдиного інформаційного освітнього простору ґрунтується на таких принципах:

- інформаційна й аналітична відкритість, доступність;
- прогнозування;
- гнучкість управління;
- оптимальність функціонування закладу в системі освіти;
- відокремленість функцій управління.

Фахова компетентність педагогів. Для якісної роботи школи сплановано комплекс заходів, що складається з відповідних управлінських дій, системного обслуговування локальної мережі в закладі, супроводження чинних програм, навчання керівних кадрів і педагогічних працівників способів і методів використання комп'ютерної техніки й комунікаційних технологій у процесі управління в навчально-виховному процесі тощо.

Підвищення кваліфікації педагогів та формування ключових компетентностей через відпрацювання вмінь:

- користувача автоматизованого робочого місця;
- використання спеціальних програмних продуктів для проведення діагностичного й підсумкового тестування учнів;
- використання прикладних програмних продуктів та електронних підручників в освітньому процесі;
- використання в освітній практиці мультимедійного забезпечення, власних навчальних електронних матеріалів та інформації з мережі Інтернет;
- розвиток комунікативної компетентності;
- використання інтерактивних технологій навчання та виховання учнів;
- створення вчительських Веб-ресурсів за допомогою хмарної технології Google Sites;
- вчительські освітні спільноти Google (GEGs) – це об'єднання працівників сфери освіти, де вони навчаються, діляться досвідом і черпають натхнення, щоб ефективно використовувати Веб-технології в навчальному процесі[1].

Самоосвіта. Одним з найбільш ефективних засобів підвищення професійної компетентності вчителя вбачаємо у самоосвітній діяльності. «Професійна самоосвіта педагога – свідома діяльність з удосконалення своєї особистості як фахівця: адаптування своїх індивідуального неповторних якостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності та неперервне вдосконалення якостей своєї особистості». А оскільки навчити самого себе значно складніше, ніж когось, вона передбачає методичний супровід. Він має бути багаторівневий і обов'язково – поступовий.

Освітня діяльність в ІОС. Важливими напрямками освітнього простору є: людиноцентризм, урахування психолого-педагогічних умов та засобів розвитку школярів у сучасному соціумі, розробка та впровадження інноваційних форм та методів по досягненню освітніх цілей, нових, більш сучасних та ефективних технологій

навчання; удосконалення нових форм і методів контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів на засадах компетентнісного підходу; стандартизація вимог до педагогічного оцінювання якості освіти, методик моніторингових досліджень навчальних досягнень учнів.

Отже, можна говорити про особистість учня в освітньому просторі загальноосвітнього навчального закладу, формування якого залежить від: розуміння освіти як ключового процесу у формуванні особистості, що можливо за умови здійснення свідомої багатопрофільної діяльності в процесі освіти; становлення компетентностей в освітньому процесі йде в руслі проектування, розвитку критичного мислення.

Позашкільна діяльність в ІОС. Позашкільна освіта є невід'ємним складником системи освіти, визначеної Конституцією України, законами України «Про освіту», «Про позашкільну освіту», і спрямована на розвиток здібностей дітей та молоді у сфері освіти, науки, культури, фізичної культури і спорту, технічної та іншої творчості, здобуття ними первинних професійних знань, вмінь і навичок, необхідних для їх соціалізації, подальшої самореалізації та професійної діяльності.

Центральну роль у вихованні громадянина, який є особистістю, патріотом та інноватором, має виконувати навчальний заклад.

Для досягнення мети по впровадженню та реалізації моделі «Інноваційне освітнє середовище КЗ «Загальноосвітня школа ІІ-ІІІ ст.№31 Вінницької міської ради» необхідним є:

- проведення практичних занять для педагогічних працівників школи для оволодіння навичками роботи з персональним комп'ютером і роботи в мережі Інтернет;
- проведення серії курсів та семінарів-практикумів для всіх категорій учасників навчально-виховного процесу з використання комп'ютерної техніки та інформаційних технологій, розвитку комунікаційних здібностей;
- розробка засобів діагностики (таблиць, графіків, діаграм щодо функціонування освіти в школі тощо);
- формування баз даних учнів;
- створення бази даних бібліотечного фонду школи;
- моніторинг результатів атестації педагогічних працівників;
- залучення учасників навчально-виховного процесу до участі в Інтернет-конференціях;
- залучення учасників навчально-виховного процесу до участі в міжрегіональних і міжнародних Інтернет-проектах.

Звичайно, щоб досягнути результату по впровадженню моделі інноваційного освітнього середовища, необхідно створити певні умови, такі як: використанні ІКТ та використання інноваційних методів навчання та управління навчальним закладом[9].

Загальноосвітній навчальний заклад є відкритою соціально-педагогічною системою, що характеризується низкою ознак, і тому розглядати його слід не лише як системне ціле, але і як певну множину якісно різноманітних елементів, якими є: учні, вчителі, батьки; різноманітні процеси (навчання, виховання та розвиток учнівської молоді, зростання педагогічної майстерності й творчого потенціалу працівників); види діяльності, міжособистісні стосунки. Ці різноманітні елементи створюють інноваційне освітнє середовище закладу.

Аналіз наукової літератури щодо модернізації системи управління загальноосвітніми навчальними закладами свідчить про те, що теоретичні та практичні навички керуванням навчальним закладом відстають від аналогічних процесів у розвинених країнах світу. Очевидно, що процес реформування складний та довготривалий. В Україні до цього часу немає цілісної, теоретично обґрунтованої концепції управління освітою, що створює певний управлінський хаос як у теоретичних дослідженнях, так і в їх практичній реалізації в умовах глобалізації і мінливої ситуації в суспільстві. Більшість підходів щодо вдосконалення управління освітою, які висвітлені в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, є декларативними і не мають комплексного характеру і ґрунтового науково-теоретичного підкріплення [7].

Серед напрямків у розвитку теорії управління освітою, які почали розвиватися як пріоритетні після 1991р., слід назвати управління якістю освіти, освітній моніторинг, інновації в освіті, освітні вимірювання, ІТ-технології в управлінні освітою, формування професійної компетентності керівників освіти тощо [7].

Однією із проблем з якою зустрічається керівник навчального закладу це неготовність педагогічного колективу до змін. З метою виявлення рівня готовності вчителів до використання у своїй діяльності сучасних, інноваційних форм роботи у комунальному закладі «Загальноосвітня школа II-III ст. №31 Вінницької міської ради» було проведено дослідження використовуючи Google Форми – «Визначення рівня управлінських якостей керівника».

Результати анкетування показали, що середній вік педагогів 40 років. Лише 45% респондентів відповіли, що готові до змін у освіті та готові впроваджувати активні та інноваційні форми роботи.

Найбільше перешкодою в освоєнні і розробці нововведень, на їх думку, є:

1. Відсутність часу (58%).
2. Відсутність обґрунтованої стратегії розвитку закладу (25%)
3. Відсутність допомоги (33%).
4. Відсутність лідерів, новаторів у школі (42%).
5. Розбіжність, конфлікти в колективі (42%).
6. Відсутність необхідних теоретичних знань (75%)
7. Слабка інформованість про нововведення в галузі освіти (25%)

8. Відсутність або недостатній розвиток дослідницьких умінь (42%)

9. Відсутність інтересу і потреб в інноваційній діяльності (50%)

10. Відсутність стимулювання (43%)

У зв'язку з тим що більшість членів освітнього процесу неготові до змін постає проблема пошуку нових форм управління навчальним закладом.

Головним у змісті управлінської діяльності стає вироблення цілісної системи діяльності школи, яка б відповідала вимогам часу і створювала передумови для цілеспрямованого розвитку учнів. Особливість управлінської діяльності керівника загальноосвітньої школи на сучасному етапі визначається сукупністю традиційних та появою нових керівних функцій. До традиційних функцій його управлінської діяльності належать прийняття рішення, організація їх втілення, коригування роботи, облік і контроль, які тепер залишаються основними. Завдяки новим функціям оновлюється зміст навчання і виховання (впровадження державних стандартів освіти, концепції виховання, профілізації та індивідуалізації освітнього процесу, авторських навчальних програм, підручників, посібників, виховних систем), відбувається впровадження нових освітніх технологій (розвиваюче, модульне, диференційоване навчання, використання методів проектування і моделювання, життєтворчості особистості); удосконалюються форми й методи навчання і виховання (діалогові форми спілкування, лекційні, семінарські заняття, навчальні модулі тощо); трансформуються методи контролю знань і вмінь учнів (запроваджуються індикатори розвитку учнів, рейтингові системи оцінювання); модернізуються зміст, форми й методи управління закладами і установами освіти (підвищується значущість менеджерської функції управління інноваційним процесом, створюються багатоваріантні моделі управління); з'являються авторські моделі закладів освіти (ліцеї, гімназії, коледжі тощо) [8].

Респонденти вказали, що керівник навчального закладу має володіти наступними якостями: працьовитість, громадська активність, професійні знання, турбота про людей, вимогливість, чуйність, здатність розбиратися в людях, вміння налагоджувати зв'язки з громадкістю, ініціативність.

Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності формує керівника школи нового типу – відкритого, демократичного, компетентного, гуманістичного, творчо спрямованого. Водночас оновлення управлінської діяльності є передумовою розвитку творчих здібностей керівника школи, здатного виробити власний стиль управління, періодично оновлюючи зміст, форми і методи своєї діяльності [7].

Провідні тенденції освіти у світі пов'язані з ідеєю створення умов для розвитку особистості. Потреба в самореалізації – одна з провідних потреб особистості, що є внутрішнім стимулом людської

діяльності. Першорядне значення має соціально-прогресивний тип самореалізації особистості, що виражається в прагненні самореалізації себе як частини соціуму. Створення освітнього середовища для розвитку особистості, здатної до такого типу самореалізації – основне завдання нашої школи.

Тільки інноваційна за своєю сутністю освіта може виховати людину, яка живе за сучасними інноваційними законами глобалізації, є всебічно розвиненою, самостійною, самодостатньою особистістю. Удосконалення навчально-виховного процесу школи здійснюється в контексті таких глобальних освітніх тенденцій:

- масовий характер освіти та її неперервність;
- адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особистості;
- орієнтація на демократизацію всіх освітянських структур;
- орієнтація освіти на інновації;
- впровадження кредитно-модульної системи навчання.

Для реалізації та функціонування інноваційного освітнього середовища в закладі реалізується проект «Єдиний інформаційний простір у школі», затверджено на педагогічній раді (протокол №11 від 30.08.2015 р.). До складу загальношкільного проекту увійшли такі міні проекти, як: «Блоги класних колективів», «Блоги вчителів закладу», «Шкільна газета – Світанок», «Сторінка самоврядування» та ін.

Електронний ресурс. – Режим доступу: http://method-zosh31.vn.sch.in.ua/proektna_diyalnistj/yediniy_informacijnij_prostir_u_shkoli/ (рис. 1.).

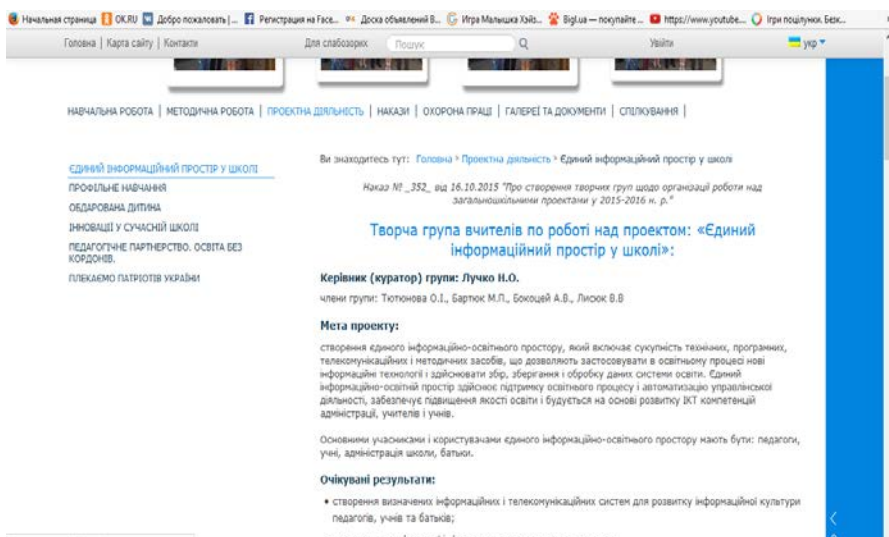


Рис. 1. Скріншот «Сторінка проекту – «Єдиний інформаційний простір у школі»

Велика увага у закладі приділяється співпраці вчителів. Допомога досвідчених колег молодим є невід'ємною складовою роботи закладу. З метою швидкого обміну думками, ідеями та напрацюваннями була створена спільнота вчителів школи.

Члени спільноти є активними користувачами **Google Apps for Education** – системи безкоштовних інструментів, що надають необхідні технології для освіти, і вони прагнуть поширити використання цих хмарних сервісів у навчальних закладах України. Окрім використання продуктів **Google Apps for Education** у навчально-виховному процесі, спільнота також розглядає управлінські аспекти переваг використання цих інструментів. У групі на **Google+** освітяни обмінюються новинами та обговорюють дискусійні питання, з'ясовуючи перспективи розвитку навчального закладу через впровадження педагогічних та ІКТ інновацій.

Освітні спільноти вчителів **Google+** надають майданчик для співпраці, а також обміну досвідом та ідеями щодо використання рішень **Google** в навчальному процесі. Заходи спільноти проходять як в очному, так і в дистанційному режимах: он-лайн викладачі обговорюють цікаві для них теми і обмінюються спостереженнями, а локальні семінари та інші заходи дозволяють побачитися особисто і ближче познайомитися один з одним.

Що дає управління навчальним закладом, яке здійснюється на засадах упровадження інноваційних технологій? Це – підвищення рівня професійної майстерності вчителів та організація методичної роботи школі. Однією із форм співпраці вчителів та адміністрації є проведення педагогічних рад. Розглянемо для прикладу зміст однієї з педагогічних рад, присвячених удосконаленню педагогічної майстерності вчителів.

Педагогічна рада

Автор укладач: Пруц Оксана Володимирівна, заступник директора з навчально-виховної роботи.

Тема педради: «Робота над удосконаленням уроку як засобу розвитку творчої особистості учителя та учня, над інформатизацією навчально-виховного процесу».

Мета педради:

- Підвищення методичної підготовки педагогів із технологій сучасного уроку.
- Мотивація діяльності педагогічного колективу з питань удосконалення уроку як засобу розвитку творчої особистості учителя та учня в ІОС.
- Сприяння зростанню педагогічної майстерності вчителів у підготовці та проведенні уроків, їх удосконаленні на основі використання інноваційного освітнього середовища.

• Мотивація самовдосконалення учителя.

Завдання: з'ясувати основні вимоги до сучасного уроку; основні ознаки сучасного уроку; типи і структуру сучасного уроку.

Очікувані результати:

- Активізація самоосвітньої діяльності вчителів;
 - Підвищення методичної підготовки педагогів із технологій сучасного уроку.
 - Створення збірки творчих ідей «Портрет сучасного вчителя».
- Форма заходу:* педагогічна рада – практичний семінар – тренінг

План підготовки

1. Формування ініціативної групи з підготовки засідання педради. (Заступник директора з НВР, психолог).
2. Підготовка списку рекомендованої літератури (Бібліотекар).
3. Підготовка наочності. Відповідальні члени ініціативної групи.
4. Анкетування учнів 9-11 класів «Урок очима дітей» (здійснюється на передодні педагогічної ради із використанням Google Форми. Заступник директора з НВР, вчителі інформатики).
5. Анкетування учителів закладу «Стиль викладання» (здійснюється на передодні педагогічної ради із використанням Google Форми, заступник директора з НВР, вчителі інформатики).

Обладнання:

- презентація «Робота над удосконаленням уроку як засобу розвитку творчої особистості учителя та учня, над інформатизацією навчально-виховного процесу»;
- висловлювання відомих письменників, філософів, педагогів;
- пам'ятки для вчителів;
- груповий аркуш (4 шт.) для роботи у групах;
- аркуші для висловлювання щодо проведення засідання педради (саморефлексія).

План проведення педагогічної ради

1. Про хід виконання рішень попередніх педрад (доповідач відповідальний)
2. «Робота над удосконаленням уроку як засобу розвитку творчої особистості учителя та учня, над інформатизацією навчально-виховного процесу»

Вступне слово заступника директора з навчально-виховної роботи Пруц О.В.

- Інтерактивна вправа «Коло думок», «Створення моделі сучасного уроку», «Займи позицію» (*робота в групах*)
- Критерії ефективності сучасного уроку.
- Результати анкетування учнів, вчителів;
- Методика «Асоціативний ряд», «Мозковий штурм»

3. Сучасний урок – спільна творчість учителя й учнів (*Презентація досвіду роботи педагогів*).

3.1. Ефективність інформатизації навчання в процесі формування ключових компетентностей учнів на уроках хімії (вчитель хімії);

3.2. Робота над удосконаленням уроку шляхом використання інтерактивної дошки (вчитель інформатики);

3.3. Сучасний урок як поєднання ІКТ, традиційних форм навчання, врахування психологічних та індивідуальних аспектів навчання учнів (психолог);

3.4. Використання хмарних сервісів Google для удосконалення уроку (вчитель інформатики);

3.5. Формування позитивної мотивації до навчання математики за допомогою ІКТ (вчитель математики).

4. Сучасний урок – творча праця вчителя та учня (практичні поради психолога школи)

5. Підведення підсумків педради. Рішення.

Хід засідання

На сьогодні в Україні створюються умови для переходу до гуманітарного, особистісно-орієнтованого, спрямованого на формування духовно багатой здібностей кожної людини. Стрімкий розвиток технологій висуває перед освітою нові завдання, що потребують перегляду змісту освіти, форм, методів, прийомів навчання.

Переорієнтація освіти на особистість учня, формування людини, спрямованої на самовиховання, потребує дотримання таких принципів організації навчально-виховного процесу, як гуманізація та гуманітаризація; єдність загальнолюдського та національного; розвиток і саморозвиток учнів у процесі навчання; співробітництво, співтворчість; індивідуалізація та диференціація; оптимізація процесу навчання.

Однією з виразних тенденцій оновлення навчання є пошук нестандартних (інноваційних) уроків. Педагогічна суть цих уроків полягає в такому структуруванні змісту й форми, які б викликали інтерес в учнів і сприяли б їхньому розвитку та вихованню.

Творчість учителя породжує творчість учня. Найефективніший той урок, на якому на всіх і на все вистачає часу й уваги, коли всім цікаво вчитись.

Про урок написано безліч книг, статей, дисертацій. Змінюються цілі та зміст освіти, з'являються нові засоби і технології навчання, але які б не здійснювалися реформи, урок залишається вічною і головною формою навчання. На ньому трималася традиційна і базується сучасна школа.

Які б новації не вводилися, лише на уроці, як сотні років тому, зустрічаються учасники освітнього процесу: вчитель та учень. Між ними завжди – океан знань і рифи протиріч. І це – нормально. Будь – який океан перешкоджає, але тих, що долає його, – обдаровує постійно змінними пейзажами, недосяжністю горизонту, таємничим життям своїх глибин, довгоочікуваним і несподіваним берегом.

Удосконалення уроку – найголовніша і найактуальніша проблема сучасної стратегії освіти.

В роботі учителя головне – урок. Більше уваги слід приділяти самостійній роботі учнів, застосуванню знань на практиці. На уроці повинні працювати всі учні. Робота на уроці – основна праця учня, а учитель тільки спрямовує, керує його діяльністю. Згадаємо Дістервега, який говорив, що поганий учитель повідомляє істину, хороший – веде учня до відкриття істини. Чи багато у нас таких уроків, на яких учні самі відкривають істину, а вчитель тільки сприяє цьому?

Сучасні уроки включають сукупність методів і засобів для реалізації змісту навчання. Особливо важливо для вчителя ґрунтовно оволодіти технологіями навчання, найраціональнішими способами навчання на основі принципів системності, що забезпечить ефективність реального процесу навчання.

- Як ви гадаєте, скільки в середньому за період своєї діяльності вчитель проводить уроків? (понад 25000)

- Це багато чи мало?

- А скільки уроків відвідує кожен учень за роки свого навчання в школі?(10000 уроків).

Як бачимо, і для вчителя, і для учнів уроки – це життя, де один навчає, а інший – навчається. Ми можемо стверджувати, що освітній процес починається і закінчується уроком.

Новий час, нові завдання освіти пред'являють нові вимоги до школи, до вчителя, його праці, а значить і до уроку як основної освітнього процесу, змушує до пошуку.

Робота в групах

Інтерактивна вправа «Коло думок»

Вчителі об'єднуються у 4 групи. Кожній групі роздаємо аркуш паперу, на якому записано питання для обговорення. Після того, як групи вчителів опрацювали свої запитання, за годинниковою стрілкою обмінюються аркушами паперу, знайомляться із запитанням, над яким працювала інша група, обговорюють їхні відповіді, і, якщо є потреба, доповнюють своїх колег.

Після того, як групи вчителів обговорили всі чотири запитання, даємо завдання: вибрати 6 найважливіших відповідей і проранжувати їх у порядку значимості.

Орієнтовні запитання і відповіді до них:

- Яким повинен бути, на вашу думку, сучасний вчитель? (здоровий; освічений; професіонал; ерудований; мудрий; толерантний; тактовний; добрий).

- Яким має бути сучасний урок, що забезпечив би високу результативність освітнього процесу?

(вчитель повинен бути готовий до уроку; чітко визначені мета і цілі уроку; продумана стратегія досягнення мети уроку, його цілей; урок має бути цікавий, ґрунтуватися на партнерських відносинах між вчителем та учнем; урок має носити науковий характер; вдало

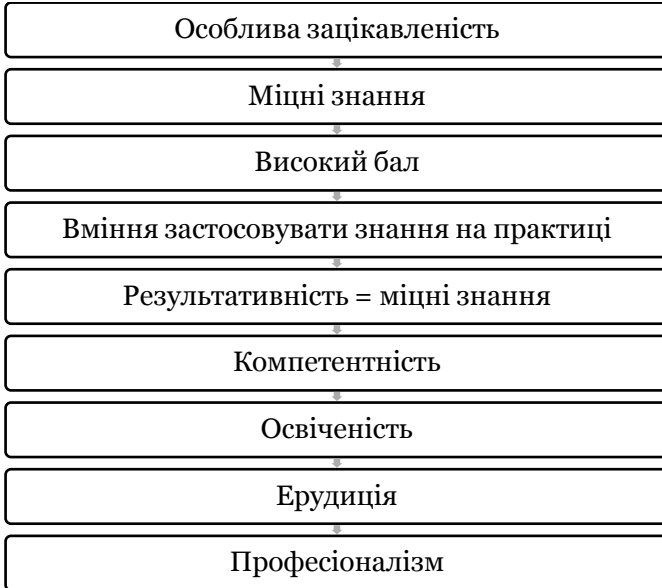
мають бути підібрані вправи для практичного закріплення матеріалу та наочні посібники).

• Які технології та методи навчання учнів, на вашу думку, дають можливість максимально залучити їх до процесу пізнання?

1. Особистісно-зорієнтовані технології;
2. Інтерактивні технології: при фронтальній роботі; мікрофон (на узагальнені); мозковий штурм; гранування; кубування; побудова асоціативного куща.
3. Технології проблемного навчання.
4. Ігрові технології.
5. Проектні технології.
6. Інформаційно-комунікаційні технології.

• Результативність – це що? Високий бал, міцні знання чи особлива зацікавленість предметом?

Це міцні знання, а в результаті – високий бал і особлива зацікавленість.



Висновок:

• професійна компетентність учителя – необхідна умова ефективності процесу навчання;

• особистість учителя – найважливіша запорука навчання, виховання й розвитку учнів. Для організації успішного навчання необхідно пам'ятати, що уроки мають захоплювати учнів, пробуджувати в них інтерес до самостійного мислення та дій. Тому дуже важливо на початку заняття створити позитивну психологічну атмосферу, яка сприятиме розвитку особистості. Дітей потрібно вразити, здивувати, зацікавити та інтригувати.

Література

1. Бартюк М. Аспекти професійного зростання класного керівника / М Бартюк, А. Очеретнюк, В. Прідан // Педагогічний пошук : збірник наукових праць студентів і молодих вчених. Вип 9. – Вінниця : ТОВ «Ніланд ЛТД», 2018. – 208с. – С. 6-9.
2. Рибка Н. М. Єдиний освітній простір як інтегративна система: соціально-філософський аналіз: Автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03. – Одеса, 2005. – 24 с.
3. Організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку ЗНЗ : монографія / Г. Д. Щекатунова, В. В. Тесленко, А. Д. Цимбалару та ін. / за ред. Г. Д. Щекатунової. – К. : Пед. думка, 2013. – 264 с.
4. Шапран О. І. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / О.І. Шапран, Ю.П. Шапран. – Режим доступу: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/10soitpt.pdf>
5. Закон України «Про освіту» (Прийняття від 05.09.2017. Набрання чинності 28.09.2017).
6. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти» від 14 грудня 2011 р. № 1283
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні до 2021 рр./ Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К. : Парлам. вид – во, 2013р . – 24с.
8. Савченко Л. В. Сучасні підходи до управління навчальним закладом. – К. : Пед. думка, 2013. – 264 с.
9. Пінаєва О.Ю. Використання ІКТ при викладанні професійно-орієнтованих дисциплін умовах / Ольга Юріївна Пінаєва // Актуальні проблеми математики, фізики і технологічної освіти: Збірник наукових праць. – Випуск 12. – Вінниця: ТОВ: фірма «Планер», 2014– С. 112-114
10. Пінаєва О.Ю. Підготовка майбутніх вчителів до застосування комп'ютерних технологій / Ольга Юріївна Пінаєва // «Засоби і технології сучасного навчального середовища» // Зб. наук.пр. – Вип. 15 /Редкол.: Величко С.С. та ін. – Кіровоград : ДОВ КДПУ, – 2013. – С. 98-106.

ЦІННОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

О. В. Столяренко, О. В. Столяренко

Інтеграційні процеси, гуманістичні пріоритети, входження України до європейського простору вищої освіти зумовлюють переоцінку цінностей у професійній підготовці фахівців, здатних відповідати на виклики сьогодення. Сучасне суспільство потребує виховання педагога нової генерації, тому ми звертаємося до морально-етичних цінностей, що покладені в основу формування напрямів, мети та сутності професійної підготовки учителя.

Цінності педагогічної професії тлумачаться як основа процесу становлення майбутніх учителів. Вони мають декілька значень – особистісне (І. Бех [6, с. 9], Є. Климов [23, с. 121-122]), культурне (В. Гриньова [16], Е. Савченко [39, с. 18-20]), соціальне (П. Златін [20, с. 21-27], Т. Бутківська [10, с. 6-7]). І. Зязюн говорить про універсальність цінностей педагогічної професії та їх важливість [21]. Такі цінності, як відповідальність та обов'язок учителя мають позаісторичний характер (І. Бех [6, с. 583], Г. Васянович [11], Є. Зеленов [19] та ін.). До них додають честь і гідність (Б. Бадмаєв [3, с. 56], К. Вентцель [12, с. 564-565], В. Рибалка [37, с. 141] та ін.), справедливість (Б. Бадмаєв [3, с. 137], І. Бех [6, с. 650] та ін.), авторитет (Б. Бадмаєв [3, с. 50], А. Макаренко [30], К. Ушинський [43] та ін.), любов (Б. Бадмаєв [3, с. 132], Г. Волков [13], А. Реан, Н. Бордоська, С. Розум [36, с. 193], Е. Фромм [45]).

Сутність представлених значень (особистісне, культурне, соціальне) вкладається у схему: морально-етичні цінності педагогічної професії для майбутнього учителя є абсолютними, оскільки вони не тільки задовольняють особистісний розвиток і розвиток людяності у соціумі, а й забезпечують моральний прогрес суспільства.

Так, специфіка справедливості педагога, яка на сьогодні ще не стала предметом спеціального психолого-педагогічного дослідження, має виняткове значення для прийняття вчителем моральних рішень у різних ситуаціях. Ця категорія тісно пов'язана із етико-психологічною категорією – почуттям совісті, що відкриває здатність інтуїтивного відрізнити добро від зла [22]. Але в основі тлумачення «справедливості» (від лат. *justitia* – «юстиція») лежить юридичний контекст. У посібниках та підручниках правових, політологічних дисциплін термін подається як категорія, що відображає ідею про соціальну справедливість у демократичному суспільстві і культурно-духовне право людини і громадянина.

У теорії справедливості (Д. Ролз [48]) розрізняються загальна (загальний моральний смисл усього суспільного устрою, вища легітимация суспільних інститутів) та часткова справедливість (етично санкціонована відповідність у розподілі зла і благ, їх

взаємно-обміні за прояв суб'єктами тих або інших властивостей у суспільстві). У свою чергу, часткова справедливість диференціюється на розподільну за геометричною рівністю (кожному за його працю) та зрівнювальну за арифметичною рівністю (розподіл благ порівну).

У діяльності педагога такий розподіл має зовсім інше значення. На думку І. Беха, справедливість є формою міжособистісних стосунків і має визначатися як одна з морально-духовних цінностей особистості. Підкреслюючи значущість цієї цінності (а не вимоги або права) у професійній діяльності педагога, ми вважаємо, що специфіка педагогічної справедливості є галузевою. Так у виховному процесі вона має відтворювати, ніби у мініатюрі, форму загальної справедливості, оскільки для сучасного вихованця освітній простір не має бути прихованим від реалій, а виступати часткою суспільного життя. Отже, педагогічна справедливість полягає не однаковому розподілі оцінок або критичних зауважень відповідно до затрачених особистістю сил та часу для досягнення певного результату в освітній діяльності, а, насамперед, у ставленні до справедливості як необхідної цінності, якої потребує кожний суб'єкт виховного впливу: «... Вихованець прагне, щоб його поцінювали не лише за формальними (зовнішніми) параметрами, наприклад, за якістю виконаного завдання, а й за мотивами певних дій, психологічним станом, у якому він перебував» [6, с. 651-652]. Це означає, що педагог має усвідомлювати відповідність (абсолютне значення) за вирішення проблеми з точки зору інтересів вихованця із урахуванням загальнолюдських цінностей (універсальне значення), що підтримуються у міжособистісних стосунках групи та відповідає потребам розвитку (соціальне та культурне значення) певного колективу, соціуму і себе як особистості (особистісне значення).

Справедливим ми можемо вважати вчителя лише тоді, коли він уважно вивчає мотиви й наміри учня, який здійснив певний учинок, і тільки потім об'єктивно та неупереджено оцінює результати діяльності й поведінки суб'єкта виховної дії з урахуванням впливу його вчинку не тільки на інших, а й на його особистий розвиток. При цьому специфікою педагогічної справедливості є її суб'єктивний характер, адже педагог має звертатися до формальної або процедурної справедливості у тому випадку, якщо у міжособистісних стосунках втрачають силу такі цінності, як любов або альтруїзм.

Педагогічну справедливість визначають професійна гідність і честь учителя. Таке твердження ґрунтується на тлумаченні змісту людської гідності і честі як в етичній літературі, так і в духовно-релігійній, психологічній, що дає підставу підкреслити тісний зв'язок цієї цінності з духовно-релігійною та психологічною культурою вчителя, а також із його працелюбністю. Так, істинне найвище достоїнство людини, вважав Г. Сковорода, – задоволення

результатами своєї праці, як основи моралі особистості й суспільного добробуту. Також в етиці Г. Сковороди є і поняття справжньої честі людини на противагу марнославному, яка співвідноситься зі «святістю», «геройзмом», «мужністю», «величчю» людини [41].

В. Рибалка підкреслює, що честь і гідність є формою і змістом культурно-психологічного усвідомлення, переживання людиною своєї соціальної та індивідуальної цінності [37, с. 73-74].

Ми підкреслюємо тісні зв'язки професійної гідності і честі педагога із його правовою і політичною культурою. Так, про гідність людини як найвищої цінності наголошується у Міжнародному пакті про громадянські та політичні права [28], Міжнародному пакті про економічні, соціальні та культурні права [29] та у статті 3 Основного Закону України – Конституції України [25]. Але якщо у названих документах гідність та честь є поняттями конвенційними, то специфічність таких цінностей у педагогічній професії полягає у інших аспектах. Під професійною честю та гідністю педагога розуміють ціннісне уявлення про самоповагу, професійну репутацію та педагогічний авторитет (особистісне значення); певна міра поваги, що підтримується оточенням (соціальне значення), особлива лінія поведінки та вчинки, що характеризують педагога як мужнього захисника і духовного наставника вихованців (універсальне значення); віддзеркалення моральних якостей не тільки у їх поведінці та вчинках під час навчально-виховного процесу, а й надалі упродовж всього життя (культурне значення).

Педагогічний авторитет, пов'язаний із поняттями професійної честі та гідності педагога, серед цінностей педагогічної професії також має важливе місце. Останнім часом у педагогічній діяльності наголошується на позиції лідера (від англ. leader – «ведучий, керівник»). Розрізняючи поняття керівника та правителя у взаємодії вихователя і вихованців, Л. Вольтман вказував на те, що вихователь має вести дитину до розвитку та свободи. При цьому важливим у моральному вихованні є вибір засобів для самовивільнення вихованця, де «вихователь – чинник вибору», помічник [14, с. 312]. У дослідженні ми протиставляємо педагогічний авторитет різним проявам тиранії, що виражаються через такі риси, як честолюбність, прагнення до влади, образи, адже людина, наділена ними, самостверджується за рахунок інших, сама порушує свою внутрішню рівновагу.

Зростання педагогічного авторитету вчителів відбувається завдяки чотирьом взаємопов'язаним функціям. Першою визначена функція професійної компетентності, яка здобувається під час професійної підготовки і має виявлятися не тільки у викладанні навчального предмету, а й під час розв'язання проблем морально-етичного характеру. Саме тому у вчителя має бути сформована моральна компетентність, яка виявляється у здатності вчителя

адекватно оцінювати власні почуття та вчинки, у мистецтві спілкування з учнями різних категорій, умінні визначати морально-етичні проблеми та спрямовувати зусилля на їх вирішення. Не менш важливим для вчителя є обізнаність із особливостями логіки морально-етичних суджень, знання моральних звичок, переваг і недоліків вихованців. Друга функція – діагностична: вчитель визначає не тільки зовнішню, а й глибинну проблему в ситуації, яка може бути прихованою, але потребує морально-етичного розв'язання. Третя функція – пропонування: вчитель пропонує варіанти вирішення проблеми морально-етичного характеру, тобто спрямовує моральні дії (конкретні моральні вчинки) на розв'язання проблемної ситуації в інтересах особистості або учнівського колективу, групи. Четверта функція – мобілізуюча: вчитель має запевнити особистість або учнівську групу у правильності визначеної ним проблеми морально-етичного характеру і запропонованих варіантів її розв'язання. Але при цьому вчитель не може нав'язувати переконання і світогляд у певному колективі, якщо мова йде про етосні цінності окремої дитини, які не є загальноприйнятими, а саме: вірування, традиції, звичаї, святині, символи, заповіді різних конфесій. Ця умова гарантує створення сприятливих умов для розвитку суспільної моралі, злагоди і співробітництва всіх учасників навчально-виховного процесу незалежно від світогляду чи віросповідання.

Учитель у освітній діяльності здійснює психолого-педагогічний вплив на моральну свідомість та поведінку, оскільки наділений авторитетом самими вихованцями та їхніми батьками або особами, що їх замінюють. При цьому вихованці (або неформальні лідери в учнівському колективі) добровільно віддають учителю частину своїх владних повноважень, підтримують його морально-етичне рішення, адже вчитель для них є ідеалом мудрості та справедливості.

Для педагогічного авторитету як цінності педагогічної професії на першому плані постає необхідність формування таких моральних якостей, як толерантність (від лат. *tolerantia* – «терпимість») [17], чесність і благородність особистості (особистісне значення); на другому плані – персональна відповідальність перед учнями, їхніми батьками, усім суспільством (соціальне значення) за реалізацію ухвалених морально-етичних рішень. При цьому обов'язковим для педагогічного авторитету є врахування морального плюралізму у діалозі з суспільством, яке намагається йти до прогресу і розвитку через вирішення проблем морально-етичного характеру (культурне значення), відмова від авторитаризму та тиранії, психологічного насильства тощо (універсальне значення).

Значення моральної відповідальності як головної категорії педагогічної професії важко переоцінити. Моральна відповідальність педагога зберігає притаманний їй традиціоналізм,

тому залишається однією із найбільш важливих цінностей. Питанням моральної відповідальності багато уваги приділяв В. Сухомлинський. Він підкреслював, що прагнення до свободи й самостійності без високо розвиненого почуття обов'язку перетворюється на розбещеність і недисциплінованість, а сваволя починається там, де порушується гармонія відповідальності й свободи. При цьому В. Сухомлинський уважав, що в педагогічній діяльності вчитель має постійно пам'ятати про багатство моральних взаємин, спільне задоволення духовних потреб [42]. Отже, сформована належним чином моральна відповідальність допомагає педагогу здобути більшу довіру серед учнів та їхніх батьків, ніж представникам інших професій.

Моральна відповідальність педагога є конкретним виявом високої морально-етичної культури особистості, важливим етичним принципом забезпечення якості виховного процесу. Одночасно вона виступає і правовою, і психологічною категорією. Так, теоретико-методологічний аспект морально-правової відповідальності педагога висвітлено у монографії Г. Васяновича [11], питання про відповідальність як психолого-педагогічну категорію розкрито у праці Ю. Сичевського [40, с. 178].

Не зважаючи на правовий аспект моральної відповідальності учителя, вона не в змозі регулювати сам процес морального вибору та морального вчинку, оскільки самовизначення педагога відбувається й є вартісним без втручання зовнішніх сил або застосування спонукальних чинників.

Саме цей внутрішній чинник у моральній відповідальності педагога як цінності педагогічної професії, на нашу думку, окреслює напрями та межі його зовнішнього вияву у тісному взаємозв'язку зі психологічною культурою особистості.

Моральна відповідальність педагога ґрунтується на нормах суспільної моралі (соціальне значення). А також виступає результатом особистісного морально-етичного ставлення до оточення, прискіпливої оцінки особистості відповідно до ustalених моральних норм (особистісне значення). Моральна відповідальність педагога, перебирає на себе функції захисту і розвитку дітей та учнівської молоді (культурне значення), що виступає її недвозначною заслугою, обґрунтовує моральні вчинки та доцільність поведінки з раціональної позиції як для особистості вихованця, так і для оточення (універсальне значення).

Центральне місце серед цінностей педагогічної професії посідає любов до вихованців. У повсякденному спілкуванні слово «любов» сприймається як любов-пристрасть, що має почуттєвий (сердечна залежність, немотивована прихильність), платонічний (еротизм, бажання та прагнення до тілесного задоволення) та духовно-карикативний (милість, милосердя, блаженство, жалість, співчуття) компоненти. При цьому у поняття «любов-пристрасть» іноді

вкладається і нігілістичний компонент (страждання, обман, хворобливий стан).

Концепт педагогічної любові визначають почуттєвий, духовно-карикативний та андрогінний (взаємодоповнення, розуміння, відповідність, гармонія) компоненти. Специфіка педагогічної любові, на відміну від любові-пристрасті, полягає у тому, що в ній плотський і нігілістичний компоненти відсутні. У такому випадку прагнення до блага самого вихованця стає ціннісним центром для вчителя, адже гармонійне поєднання андрогінного, почуттєвого та духовно-карикативного компонентів забезпечують безкорисливість і дієвість такої цінності, її пріоритет у педагогічному спілкуванні, відчуття задоволення від отриманих позитивних результатів виховного впливу.

Вітчизняна педагогіка керується теоріями, в основі яких лежить теза, що ефективність виховання культурної особистості визначає любов (М. Бердяєв [5], В. Булгаков [9], В. Біблер [8], В. Франкл [44], Е. Фромм [45] та ін.). Любов як цінність педагогічної професії знайшла своє відображення у працях Ю. Азарова [1], Ш. Амонашвілі [2], Г. Волкова [13], К. Вентцеля [12], Т. Гомонової [15], І. Зязюна [21], В. Сухомлинського [42], Я. Коменського [24], Я. Корчака [26] та ін.

Саме любов, вважав В. Булгаков, вирішує усі протиріччя та становить найбільше благо для людини [9, с. 33]. Любов, за В. Франклом, це єдиний спосіб повного розуміння іншої особистості, її сутності, і тільки за допомогою духовного акту любові у людини виявляється здатність бачити суттєві риси й властивості іншої особистості, розкривати її потенціал, уміння створювати умови для її повноцінного розвитку. Така позиція зумовлена тезою про те, що людина не прагне до моральної поведінки, вона приймає моральне рішення у кожному конкретному випадку для здійснення вчинку [44, с. 242-260].

Але, не зважаючи на велику кількість ідей, як підкреслює Т. Гомонова, сьогодні не виділяється як особливо важливе завдання виховання педагогічної любові, без якої моральна та педагогічна культура неможливі. При цьому автор розглядає поняття педагогічна любов як складне якісне, інтегральне, особистісне утворення, що включає емоційно-почуттєве й раціонально-розумне начала [15, с. 3-5].

Погоджуючись із думкою Т. Гомонової, додамо, що у педагогічній любові, на відміну від різних видів любові, важливим є начало діяльнісне, спрямоване на досягнення блага для суб'єкта виховного впливу із урахуванням розумного почуття міри. Отже, у понятті «любов педагога до вихованців» морально-етична специфічність виявляється в абсолютному значенні, сутність якого полягає у гармонійному поєднанні щирої зацікавленості та моральних учинків у розвитку дітей та учнівської молоді через самовиховання особистісних рис (особистісне значення) –

впевненість у собі, повага до себе, милосердя і довіра до іншої особистості; взаємодії із оточенням через співробітництво та співтворчість (соціальне значення) для розвитку позитивних рис та корекції недоліків у вихованців (культурне значення) тощо.

Зважаючи на нинішні реалії професійної підготовки майбутніх учителів, маємо також вказати на дилему, яка є досить гострою: визнати істинність та універсальність єдиних морально-етичних норм поведінки майбутніх учителів, переконати більшість студентів у їх помилкових поглядах на моральні ідеали, а тих учителів, яких не вдалося переконати, визнати професійними маргіналами та, навіть класифікувати їх на групи (П. Златін [20, с. 25-26]) або звернутися до морального плюралізму (М. Розов [38]), надати можливість майбутньому учителю відчувати завдяки «ефекту генерації» ([7, с. 124-137]) особистісний смисл розуміння морально-етичної культури як ціннісного явища. Зрозуміло, у рамках декларативного підходу ([35; 31] та ін.) до педагогічної деонтології такої можливості не передбачається, але, якщо конструктивно переосмислити суспільні морально-етичні вимоги до професійної діяльності вчителя, то можна відкрити нові перспективи для вирішення цього протиріччя. У такому разі виховання морально-етичної культури майбутніх учителів може бути більш плідним, оскільки особистість буде залучатися до вироблених людством системи цінностей педагогічної професії. Отже, постановка проблеми універсальності єдиних моральних норм (Л. Балабанова [4], Г. Васянович [11]) як дискурсу між представниками різних позицій та моральних уявлень є правильною, але у рамках процесу виховання морально-етичної культури майбутніх учителів із урахуванням вимог особистісно-орієнтованої освіти її розв'язати досить складно, оскільки для цього слід ураховувати різноманітність моральних позицій та етичних теорій, їх інноваційність, – з одного боку, і традиційність, нормативність – з іншого, що спричинено постійним рухом у розвитку суспільства, виникненням нових етичних шкіл та функціонуванням традиційних.

Звернемо увагу на те, що існує декілька класифікацій та типів етичних теорій, зумовлених розвитком етики як науки, активним процесом її збагачення та засобами її теоретичного осмислення. Серед класифікацій у дослідженнях ми виділяємо такі: традиційна та сучасна етика; нормативна та теоретична етика; наукова, релігійна, професійна етика. Типи етичних теорій, у свою чергу, поділяються із урахуванням особливостей самої моралі, – перший тип етичних теорій об'єднує ті, що орієнтовані на джерела моральності, тоді, як другий тип орієнтований на трактування морального ідеалу. Також існує ряд етичних шкіл, серед яких – декілька напрямків, а саме: позитивістський напрямок – метаєтика, школа лінгвістичного аналізу та ін.; антропологічний напрямок – релігійна, еволюційна, екзистенціальна, гуманістична, етика

психоаналізу, етика ненасилля та ін.; глобальна етика – екологічна етика, біоетика, «жива» етика та ін.

Кожний із цих напрямків має свою специфіку, і для усвідомлення майбутніми учителями на глибинному рівні відповідних цінностей педагогічної професії, пов'язаних із вихованням морально-етичної культури, вважаємо за доцільне не обмежуватися переліком цих напрямків, або виділенням одного з них з будь-яких позицій основних форм світосприйняття (міфологічна свідомість, релігійна свідомість, ідеологічна свідомість), а представити спільність та відмінність у регуляторах моральної свідомості і моральної поведінки за різними моделями освітніх систем. Важливо, на наш погляд, для майбутніх учителів усвідомити, як, використовуючи критичні або генетичні моральні судження, зробити плідним процес самовиховання, як набути, користуючись ідеями, що виражають у теоріях етики педагогічне та організаційне значення, джерела для прогресивного морально-етичного виховання дітей та учнівської молоді в сучасних умовах тощо.

У різних моделях освітніх систем тлумачення понятійного апарату і термінології буває різним і це наповнює різним змістом процес викладання, навчання, освіти, виховання. Історія освіти свідчить, що ХХ століття було багатим на зміну ціннісних пріоритетів у сфері навчання, виховання, викладання, зокрема таких, що мали визначальний вплив на аксіологічну орієнтацію вітчизняної освітньої політики, постановку і ціннісну спрямованість на розвиток особистості.

У різні періоди розвитку України ставлення до цінностей педагогічної професії в освіті залежало від стереотипів, які переважали у суспільстві та стимулювалися догмами, настановами, різними формами повчань. Але, досліджуючи історичні аспекти трансформації освітньої системи, спостерігаємо, як за будь-яких умов концепції виховання у вищій школі залежали від орієнтації системи освіти на цінності суспільства – авторитарні або демократичні.

Виходячи з таких міркувань, звернемося до аналізу цінностей педагогічної професії у різних системах підготовки майбутніх учителів для закладів загальної середньої освіти (раціональної мети, внутрішнього процесу, людських відносин, відкритої системи).

Так, сьогодні процес викладання тієї чи іншої дисципліни і за змістом, і за спрямованістю відрізняється від безпосереднього виховного процесу. На нашу думку, це пояснюється перенасиченням інформативними даними у певній галузі, витісненням із ряду багатьох навчальних дисциплін виховного компоненту.

Внаслідок пошуку бази для морально-етичного виховання особистості та суспільства виділилися основні чотири типи моделей

освітніх систем (тоталітарна, прагматична, раціональна, відкрита), які пов'язують із політичним устроєм того чи іншого суспільства [27].

Тоталітарні моделі упродовж розвитку освіти неодноразово впроваджувалися у багатьох державах. У кожній тоталітарній моделі, незважаючи на відмінності, позитивним є те, що завжди спостерігається чітка позиція владних структур щодо формування у всіх учасників освітнього процесу необхідних моральних якостей: «Кожен день нашого комсомольського життя був пов'язаний з виконанням важливого партійного доручення – комуністичним вихованням юних лєнінців... Ми розуміли, що справжніх патріотів нашої вітчизни можна виховати не лише лозунгами, а конкретними суспільно корисними справами, які б торкалися серця і душі кожного піонера і комсомольця» [33, с. 166].

Але при цьому виховні програми (особливо яскраво це простежувалося на першому етапі моделювання) набували особливих рис – перевага політичного виховання на протигагу духовному розвитку особистості. Звичайно, у межах тоталітарної освітньої моделі про жодні психолого-педагогічні експерименти, які б суперечили прийнятій ідеології, і мови бути не могло, все підлягало централізації та жорсткому контролю: методи педагогічного впливу на особистість, терміни навчання, зміст виховних справ і програм, характер роботи з дітьми, напрямки участі педагогів у виховній роботі.

Стимулювання політичної лояльності – основи цієї моделі – з часом відкривало науковцям, які створювали ці програми, шлях до кар'єрного зростання, надавало їм авторитет у наукових колах, визнання і підтримку з боку політичної влади. Але при цьому яскраво простежували і негативні сторони – ізольованість і прихованість від стороннього ока, нетерпимість до конструктивної критики, неможливість презентації для студентської молоді літератури без цитат ідеологічного змісту. Зневага до вільного вибору кожною особистістю власної стратегії життя підкріплювалася думками відомих авторитарних лідерів освіти. Це, безперечно, відбивалося на всіх рівнях управління освітою та всіх ланках освітньої системи, придушуючи моральний розвиток майбутніх учителів, їхню ініціативу, творчість, новаторство. Справедливість педагога, на яку орієнтувались прихильники такої моделі, втрачала своє значення і міру, що призвело до ідеологічної залежності, жорсткої орієнтації змісту освітніх і виховних технологій на забезпечення суворого («справедливого для всіх» та нетерпимого до інших) контролю та інспектування освітнього процесу політичною владою, переважанням колективних цінностей над особистісними.

Прагматична модель освіти характерна для різних країн світу. Політична влада, промисловці, фінансисти й інші представники суспільства, які прагнуть до швидкого розвитку промислово-

фінансових відносин і надприбутків, орієнтують науковців на моделювання таких освітніх програм, які б надавали студентській молоді можливостей набуття спеціалізованих знань і вмінь, виключаючи, однак, морально-етичну складову, що у подальшому забезпечує оволодіння високопрофесійними кадрами такими якостями, як покірність, дисциплінованість, працьовитість. Але у них відсутня здатність прогнозувати результати власної праці з позицій педагогічної любові, втрачається відповідальність перед учнями, їх родиною, людством, планетою.

Усвідомлення вигідності освіченості населення для економіки держави, оцінка її лише з прагматичної точки зору мало неабиякий вплив на суспільну свідомість. Завдяки вченим ідеї якісної освіти у подальшому набули великого значення, про що свідчить активний розвиток закладів загальної середньої освіти, забезпечення спеціалізованою літературою майже зі всіх навчальних дисциплін, які орієнтують молодь на створення та споживання матеріальних цінностей. Саме тому виняткового значення набуло залучення прогресивних громадських діячів, видатних педагогів і наукових працівників до проблем освітньої діяльності, визначення змісту освіти, зорієнтованого на професійні знання, розвиток інформаційної культури. Але при цьому, характерне викривлення ідей щодо виховання морально-етичної культури на догоду економічній безпеці.

Раціональна модель освіти, яка, на перший погляд, мала б характеризуватися збалансованістю матеріальних потреб і забезпечувати поступовий моральний розвиток майбутніх учителів за підтримки держави, як модель ідеальної освіти, абсолютна реалізація якої неможлива і до сьогодні. Зворотнім боком цієї моделі ще у кінці XIX століття вважався її утопічний характер. Так, ідея загальної освіти і виховання, яка має бути доступною для всього населення, спростовувалася тезою про її економічну невідповідність для держави, адже освіта і виховання не може бути дешевою для суспільства, оскільки відволікає молодь від роботи, а потім суттєво підвищує рівень її амбіцій і вимог.

Можливо, саме тому раціональна модель у «чистому вигляді» практично не існує і нині. На нашу думку, це зумовлюється кількома причинами: недостатній рівень розвитку демократичних відносин між різними структурами (великим, середнім і малим бізнесом, державними установами, соціальними інститутами); нехтування морально-етичними традиціями, перевіреними часом, малою кількістю високотехнологічних підприємств, низьким рівнем надання освітніх послуг, неспроможністю використовувати повною мірою досягнення науки, недостатність ресурсного забезпечення. Навіть і при достатньому фінансуванні практично жодна з розвинених держав не має в необхідному обсязі інших ресурсів (часових, інтелектуальних, культурних, технологічних, управлінських), оскільки менеджери освітніх закладів не володіють

методами раціонального розподілу результатів праці; обтяжені виконанням завдань, які не входять до їхніх професійних обов'язків, не мають досвіду заохочення педагогічного персоналу до самоосвіти і самовдосконалення, та не орієнтовані, насамперед, на цінності педагогічної професії.

Раціоналізація освіти у навчальних закладах посідає чільне місце у наукових працях із проблем виховання та виховних програмах. Так, вже у 1787 році у листі П. Карру «Освіта молоді людини» Т. Джефферсон писав про те, що відвідування лекційних занять з моральної філософії це даремно витрачений час. «Постав моральне завдання перед орачем і професором. Перший виконає його добре, і навіть краще, ніж останній, тому що він не буде збитий з пантелику штучними правилами» [18, с. 79]. Для рішення проблем у вихованні студентів Т. Джефферсон пропонував читати книги зі специфічних галузей знання, і при цьому не оминати можливості тренувати власну схильність бути великодушним, шляхетним, справедливим, правдивим; розглядати власні вчинки як вправи, які підсилюють моральність [18, с. 79-80].

Отже, раціональність та істинність здобутків у вихованні морально-етичної культури особистості, а не встановлення штучних морально-етичних норм, мають стати єдино правильним орієнтиром. Так є всі підстави стверджувати, що саме узгодженість представлених виховних програм, складених на засадах педагогіки, психології, філософії, соціології, з врахуванням принципів виховання морально-етичної культури майбутніх учителів і цінностей педагогічної професії сприятимуть досягненню ефективних результатів у виховній роботі.

Отже, раціональна модель – це певні цінності, правила і норми, підкріплені грамотністю, осмисленістю, логічністю, достовірністю думок і висловлювань, точними фактами і науковим прогнозуванням, яке безпосередньо чи опосередковано вказує суспільству на можливі зміни у вихованні морально-етичної культури особистості (як позитивні, так і негативні).

Дотримання чітких логічних принципів на кожному етапі моделювання виховних програм, їх наукове підґрунтя, проведення експерименту в сфері виховання наближає модель до ідеальної. А ідеальний вихованець завжди є основною метою виховання та найважливішим орієнтиром для вченого у процесі науково-дослідної роботи [7, с. 427].

Сутність раціональної організації виховних програм полягає в оптимальному розподілі зусиль кураторів і координації дій на всіх етапах управління для реалізації нової моделі виховання морально-етичної культури особистості майбутнього учителя.

Четверта модель, яку називають відкритою, зорієнтована в цілому на демократичні цінності – свобода думки, совісті, релігії, свобода знаходити і поширювати свої ідеї будь-якими засобами. Такого типу моделі є досить поширеними у світовій практиці. Їх

метою є виховання законослухняного громадянина, який визнає, насамперед, правові норми і таку цінність педагогічної професії, як справедливість. Серед завдань, що постають перед майбутніми учителями, – прагнути до взаємозалежного співробітництва із різними групами населення, але при цьому вільними від втручання партій та рухів, громадських та релігійних організацій в освітній процес та професійну підготовку. Така суперечність, наприклад, у США призвела до того, що молодь не прагне отримувати педагогічну освіту, адже, крім несправедливого фінансового забезпечення (у студентів із вищою педагогічною освітою перспективи заробляти більше, ніж у студентів інших вищих навчальних закладів, досить незначні), діяльність учителя пов'язана із обмеженням свободи входить до деяких союзів та груп. Отже, така ситуація вже сама по собі породжує суперечності для такої цінності, як справедливість педагога та свобода волі, адже студенти педагогічних закладів не можуть бути ізольованими від ідеології певних організацій, оскільки вони уважно спостерігають за процесами, що відбуваються у суспільстві.

Підкреслимо, що такі моделі створюються у результаті ліберальної позиції з боку державних структур до морально-етичних питань або свідомих суспільних рішень морально-етичного характеру. Але пасивне ставлення з боку держави до наявних проблем у вихованні морально-етичної культури може призводити (і часто призводить) до непрогнозованих наслідків і дій. Як правило, ця проблема існує у соціумах із гіпертрофованою демократією, що переходить у свавілля.

Досвід минулого свідчить, що гуманізм, політична свобода, рівність громадянських прав, освіченість усього народу без матеріальної підтримки та справедливості з боку державних діячів є грубою помилкою політичної системи. У такому разі народ об'єднується проти влади у прагненні домогтися своїх прав. Таку ситуацію спостерігаємо як у далекому минулому (коли паризька комуна насильством у 1792 році захопила владу над всією Францією), так і в останні роки на територіях пострадянського суспільства, де активну участь у політичних заворушеннях брала саме студентська молодь.

У цілому відкрита модель системи освіти характеризується багатоплановістю у проведенні психолого-педагогічних експериментів, здатністю до будь-яких змін у моделюванні виховних програм, різноплановістю виховних методик і технологій (як національних, так і закордонних), педагогічних інновацій.

Нині у вищій школі тривають дискусії щодо змісту самої виховної роботи, привабливості її форм, важливості для розвитку освіти та раціональності витрат ресурсів. Недоліком цієї моделі освіти є також і поляризація навчальних закладів. Так, елітні заклади можуть наповнювати зміст виховання новими освітніми траєкторіями, вирішувати комплексні проблеми, реалізовувати

інновації та підтримувати креативні ідеї, що підвищують їх статус. Інакше відбувається у тих навчальних закладах і філіях, які мають економічні негаразди, позбавлені можливості розвитку наукового та культурного потенціалу і, як наслідок, існування взагалі. Ресурсів (як фінансових, часових, так і людських) у таких закладах завжди не вистачає через їх нераціональний розподіл.

У певному розумінні відкриту модель можна протиставити тоталітарній моделі системи освіти, де різноплановість експериментальної роботи виключено з боку держави, а всі зміни у виховних програмах упроваджуються владними рішеннями незалежно від потреб самого освітнього закладу. Важливо, що у відкритій моделі відсутні єдині критерії виховання морально-етичної культури особистості, хоча вона може бути проголошена та задекларована в освітніх документах, концепціях і доктринах, кодексах честі.

У такому плані сьогодні виникає багато авторських моделей серед яких цікавими у руслі нашого дослідження видаються такі: трансдисциплінарна модель організації науково-дослідницької роботи і навчання в університетах; модель ступеневої підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності; модель професійного самовиховання студентів; структурно-функціональна модель психологічної культури вчителя; структурно-змістова модель вихованості учнів на основі родинних традицій українського народу; модель змісту науково-методичного забезпечення функціонування цілісного педагогічного процесу на аксіологічних засадах; структурно-функціональна модель виховання духовно-моральних цінностей у студентів з обмеженими фізичними можливостями.

Наша модель, яка базується на засадах наукових розробок у галузі методології, теорії та практики моделювання в сфері вищої педагогічної освіти (Г. Кловак, Л. Матиленок, А. Нісімчук, Д. Новіков та ін.), має в основі цінності педагогічної професії й, окрім цільових, теоретико-методологічних та технологічних складових, передбачає результат – позитивну мотивацію майбутнього учителя до підвищення рівня морально-етичної культури, сукупність спеціальних знань і умінь, готовність до самовиховання та генерації нових технологій та методик виховання і самовиховання, взаємозбагачення у процесі практичної професійної діяльності із дітьми та учнівською молоддю, самоконтроль і рефлексію морально-етичного досвіду.

При цьому виховання морально-етичної культури здійснюється на засадах послідовних спроб дослідження сутності моралі, етики педагога, системи моральних вчинків. Це яскраво виявляється як у нових оцінках на поведінковому рівні (враховуються не тільки загальна лінія поведінки людини, а й її окремі вчинки та їх наслідки для суспільства з точки зору його культурного прогресу), так і у нових ціннісних орієнтаціях сучасного суспільства, що

відображається у концепціях гуманістичного виховання (парадигма «особистість – суспільство»), релігійного виховання (парадигма «Бог – особистість – суспільство») та формування ціннісної свідомості (парадигма «базові цінності – особистість – суспільство»).

Сьогодні ми маємо визначитися, у межах якої парадигми спрямовувати зусилля на виховання морально-етичної культури особистості майбутнього вчителя. Ми вважаємо, що метою такого виховання має стати перемога над власним егоїзмом, знищення самовдоволеності, відчуття межі між розумним себелюбством та любов'ю до себе. Це має відбуватися під час створення бази формування морально-етичної культури особистості, системи цінностей і ставлень до себе та до оточення.

Щодо питання про виховання на релігійній основі, маємо підкреслити наявність різних поглядів, – від схвалення батьками учнів уже апробованого досвіду релігійного виховання на курсах духовно-морального спрямування до жорсткої критичної позиції, що, на нашу думку, має різні причини, але знаходить підтримку у сучасному законодавстві та відмежовується ним. Жорстка критична позиція, що закріплюється тільки посиленням на дотримання статей окремих законів, не є вивірною, оскільки воля народу щодо вибору регуляторів поведінки у вихованні молоді має бути основою влади уряду, який приймає або скасовує ті або інші постанови. Вважаємо, що питання запровадження курсів морально-духовного спрямування у підготовку майбутніх учителів або відмови від них у закладах загальної середньої освіти, на нашу думку, через деякий час буде вирішено. Але сьогодні ми, без загострення цих питань, пропонуємо у вихованні морально-етичної культури майбутніх учителів спиратися на цінності педагогічної професії, які не заперечуються та не викликають опору у науково-педагогічних колах.

Підкреслимо, що цінності педагогічної професії (справедливість педагога, професійна честь і гідність, педагогічний авторитет, педагогічна любов, моральна відповідальність) мають охоронятися відповідними законодавчими документами у сфері освіти, науки і культури, але справжня ефективність їхньої охорони підлягає сумніву. Для запобігання їх руйнування сьогодні потрібно проводити відповідну роботу, пропонувати комплекс програм, серед яких – належне фінансування, без чого культурний розвиток неможливий, адміністративні, науково-теоретичні та практичні справи, що допоможуть кожному майбутньому учителю визначити роль цінностей педагогічної професії у власному розвитку та розвитку суспільства.

Додамо, що цінності педагогічної професії мають охоронятися на різних рівнях – як державному, так і міжнародному. Підставою для такого твердження є Рекомендація № 37 Всесвітньої конференції щодо політики у сфері культури «Спеціальні норми

для різних категорій культурних цінностей», в якій пояснюється, що охороні має підлягати культурна спадщина не тільки у вигляді сукупності матеріальних цінностей, а й у вигляді традицій, звичаїв та звичок. Погоджуючись із рекомендаціями, підкреслимо, що для справжньої охорони цінностей педагогічної професії потрібні у кожному окремому випадку відповідні правові програми. Отже, існує необхідність розробити конкретизовані правові норми щодо охорони цінностей педагогічної професії та запропонувати відповідні зміни у законодавстві. Але, на нашу думку, ця справа ще має перспективу для подальших досліджень, а нині у виховному процесі вищих навчальних закладів зміни мають відбуватися через обговорення проблеми виховання морально-етичної культури майбутніх учителів на основі цінностей педагогічної професії із дотриманням єдиної позиції щодо цього питання у науково-педагогічних колах нашого суспільства.

Підкреслюючи значущість та фундаментальність цінностей педагогічної професії, вкажемо на те, що вони слугують для ефективного виконання професійного обов'язку, виступають регулятором для досягнення майбутніми учителями оптимальних результатів у вихованні морально-етичної культури, особливим механізмом постановки загальної мети професійного й особистісного зростання у соціумі. Серед найбільш розповсюджених регуляторів, що впливають на моральну свідомість особистості, виділяються – вимоги, заборони, заповіді, закони, чесноти, тоді як способом використання регуляторів у практиці педагогічної діяльності слугують посилення на авторитет, нормативно-правові акти, наукові теорії, сакральні тексти, традиції та звичаї тощо. Але при цьому ми враховуємо й те, що сьогодні у більшості студентів, які обирають професію педагога, інтерсуб'єктна згода щодо свідомого використання регуляторів для спрямування власної енергії та часу для глибокої внутрішньої роботи відсутні. Ми також зважаємо й на те, що у багатьох студентів сьогодні на цінності педагогічної професії існують різні погляди та оцінки, що залежить від багатьох чинників. Ці фактори криються у системі уявлень про добро і зло, мають як негативне (стереотипність сприйняття, некритичність прийнятих установок на те, що є благом та ін.), так і позитивне значення (задоволення від педагогічної діяльності, урахування власних намірів та інтересів у плані особистісного та професійного розвитку, намагання змінити себе, самореалізація тощо). Для того, аби студенти усвідомлено сприймали цінності педагогічної професії, важливим є: розвиток їхньої власної позиції на морально-етичну культуру особистості; цілеспрямована діяльність щодо розвінчування загальноприйнятих стереотипів моральної поведінки особистості; тренінг морального вчинку у навчальних педагогічних ситуаціях та під час педагогічної практики.

Важливим при адекватності поставленої загальної цілі та відповідних завдань для професійного й особистісного зростання майбутніх учителів є урахування ієрархічності цілісної системи цінностей педагогічної професії. У цьому контексті підкреслимо, що для виховання морально-етичної культури у майбутніх учителів системотвірність цінностей педагогічної професії допомагає структурувати особистісні цінніснообґрунтовані цілі й відповідні завдання, що завжди виступають орієнтирами та взаємопов'язаними у певній послідовності сходинками позитивних змін. Треба сказати, що ієрархічність цінностей педагогічної професії не має пірамідального вигляду, а постає, як досить широка та гнучка платформа для переосмислення власної стратегії виховання морально-етичної культури. У такому плані кожний студент відкриває для себе нові можливості для самовиховання та самовдосконалення, обираючи ті напрями, які саме для нього є вагомими та значущими, виявляє ті недоліки власного характеру, що заважають йому зростати як майбутньому вчителю. Така позиція допомагає під час виховання морально-етичної культури майбутнім учителям упорядкувати для себе цінності педагогічної професії, побачити їх тісний взаємозв'язок, простежити виникнення багатозначності зв'язків між цілями, засобами й результатами вчинків педагога у різних прикладах – і у спеціалізованій психолого-педагогічній літературі, і у досвіді сучасних педагогів-майстрів, під час обговорення нових виховних технологій і методик.

Отже, здійснення аналізу цінностей педагогічної професії як фундаменту для виховання морально-етичної культури особистості майбутнього учителя дозволяє зробити висновок, що у вимірі особистісно-орієнтованої освіти (І. Бех [7], О. Пехота [32], Е. Помиткін [34], В. Рибалка [37], М. Чобітько [46] та ін.) вони допоможуть створити максимально сприятливі умови для повноцінного розвитку і саморозвитку суб'єктів виховного процесу у вищому педагогічному закладі.

У такому плані цінності педагогічної професії, зберігаючи зміст традиційного розуміння професійної етики педагога, поряд із цим відкривають нові напрями для виховання морально-етичної культури особистості майбутнього учителя, адже саме у перехідний період, який характеризується як юнацтво та початок ранньої дорослості, моральні норми втрачають свій атрибутивний характер та набувають субстанціального, особистісного значення, а розвиток моральних якостей більше набуває самоконтролю, ніж у ранніх періодах (дитинство, підлітковий вік) та більшої адаптивності до ідеалів та реалій сьогодення, ніж у наступні періоди дорослого життя. Підтвердженням цієї думки є теза Г. Хофстеде, який, розглядаючи міжнародні відмінності у цінностях, пов'язаних із професією, підкреслював, що під час закінчення коледжу або університету, коли людина починає трудове життя, вона має майже

знову вивчити морально-етичні правила певного суспільства, і більшість людей повертаються до тих моделей поведінки та морально-етичних правил, на яких вони були виховані [47, с. 75]. Характеристики перехідного періоду впливають на ефективність виховання морально-етичної культури особистості майбутнього вчителя, чого вимагає закон урахування вікових особливостей у виховному процесі в перехідний період розвитку особистості, яка обирає професію вчителя. На виконання цього завдання спрямовуються зусилля у подальшому.

Література

1. Азаров Ю. Педагогика любви и свободы / Юрий Азаров. – М.: Изд-во “Топикал”, 1994. – 607 с.
2. Амоношвили Ш.А. Здравствуйте, дети! Пос. для учителя / Ш.А. Амоношвили ; предисл. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с., ил.
3. Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя. В 2 кн. / Б.Ц.Бадмаев. – М.: Гуманит. центр “ВЛАДОС”, 2000. – Кн.1. – Практическое пособие по теории развития, обучения, воспитания. – 240 с.
4. Балабанова Л. М. Категория нормы в психологии студенческого возраста (теоретико-методологический аспект) / Л. М. Балабанова. – Харьков: Изд-во “Консум”, 1999. – 240 с.
5. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества / Николай Бердяев. – М.: Изд-во “Правда”, 1989. – 607 с. – (Из истории отечественной философской мысли).
6. Бех І. Д. Виховання особистості: Підручник / І. Д. Бех. – К.: Вид-во “Либідь”, 2008. – 848 с.: іл.
7. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 2.: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. посібник / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
8. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. / Владимир Соломонович Библер ; ред. В.Н. Кураев, Д.М. Носов. – М.: Изд-во “Политиздат”, 1990. – 413 с.
9. Булгаков В. Христианская Этика (систематические очерки мировоззрения Л.Н.Толстого) / В.Булгаков. – М.: Изд. Издательской комиссии Москов. Совета Солдат. Депутатовъ, 1917. – 237 с.
10. Бутківська Т. Цінності: від учителя до учня : Психологічна соціологія / Т. Бутківська // Початкова школа.– 1997.– № 2.– С.6-8.
11. Васянович Г.П. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект): Монографія / Г. П. Васянович. – Вид. 2. – Львів: Львівський державний фінансово-економічний інститут, 2002. – 232 с.

12. Вентцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности (проблемы нравственности и воспитания в свете теории гармонического развития жизни и сознания). – В 2 т. / К.Н.Вентцель. – М.: Книгоиздательство К.И.Тихомирова, 1912. – Т.2. Педагогика творческой личности. – С.389-668.
13. Волков Г.Н. Педагогика любви: избранные этнопедагогические сочинения: В 2 т. / Г.Н. Волков. – М.: Изд. дом “Магистр-Пресс”, 2002. – Т.1. – 2002. – 460 с. : ил.
14. Вольтманн Л. Система морального сознания / Л. Вольтманн ; Ред. М.М.Филиппов, [пер. с нем.]. – СПб.: Изд. Зябицкого и Пятиша, 1901. – 340 с.
15. Гомонова Т.А. Воспитание педагогической любви как профессионально значимого качества будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.А. Гомонова; Оренбург. гос. пед. ун-т. – Оренбург, 2000. – 22 с.
16. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. М. Гриньова. – К., 2001. – 45 с.
17. Декларация принципов терпимости (от 16 ноября 1995 г.). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_503
18. Джефферсон Т. Образование молодого человека. Письмо П.Карру / Томас Джефферсон // Американские просветители. Избранные произведения в двух томах. Т. 2.; Сост. Н.М.Гольдберг ; Под общ.ред. Б.Э. Быховского [пер. с англ.]. – М.: Изд-во “Мысль”, 1969. – С.78-83.
19. Зеленов Є.А. Планетарне виховання студентської молоді в умовах глобалізаційних процесів : монографія / Є.А.Зеленов. – Луганськ : Вид-во НЦППРК “НОУЛІЖ”, 2009. – 207 с.
20. Златин П. А. Социология и психология труда: Уч. пос. – Ч.2. – 3-е изд., стереотип. / Под ред. П.А.Златина.– М.: МГИУ, 2008.– 239 с.
21. Зязюн І. А. Універсальні цінності спадщини А.С.Макаренка і сучасність : До 110-річчя від дня народження / І.А. Зязюн // Педагогіка толерантності. – 1998. – № 2. – С.101-107.
22. Кирилина Т.Ю. Совесть и ее роль в нравственном развитии личности / Московский гос. ун-т леса. – М. : Изд-во Московского гос. ун-та леса, 2001. – 127 с.
23. Климов Е. А. Путь в профессию / Э.А.Климов. – Л.: Лениздат, 1974. – 190 с.
24. Коменский Я. А. Избр. пед. соч. / Я. А. Коменский. – М.: Учпедгиз, 1955. – 651 с.
25. Конституція України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rada.gov.ua/konst/CONST1.HTM>

26. Корчак Я. Как любить ребенка / Я. Корчак; Пер. К.Э. Сенкевича. – Екатеринбург : Изд-во “У-Фактория”, 2003. – 351 с.
27. Лодатко Е.А. Моделирование педагогических систем и процессов [Монография] / Евгений Александрович Лодатко. – Славянск: СПДУ, 2010. – 148 с.; ил.
28. Міжнародний пакт про громадянські і політичні права [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_043
29. Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_042
30. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. / А. С. Макаренко; АПН СССР; Редкол.: М. И. Кондаков (гл. ред.) и др.; Сост. и авт. коммент. Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 1984. – 400 с.
31. Павловский А.И. Введение в этический кодекс: крах нормативной этики / Алексей Игоревич Павловский. – СПб. : Изд-во “Инфо-да”; (Центр оперативной полиграфии), 2006. – 110 с.
32. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя [монография] / Е.Н. Пехота. – К.: Изд-во “Вища школа”, 1997. – 281 с.
33. Піонерія України. 1941-1983 рр.: Збірник. / Упоряд.: Б. М. Нудлин. – К.: Молодь, 1983 – 384 с., фото.
34. Помиткин Е.О. Формування духовних цінностей старшокласників у діяльності шкільної психологічної служби: автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е.О. Помиткин / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 1998. – 21 с.
35. Понкин И.В. Зарубежные законы и документы о формировании и защите общественной нравственности и нравственности несовершеннолетних / И.В. Понкин / Приложение к проекту Концепции государственной политики формирования и защиты нравственности детей в Российской Федерации. – М.: Общественный совет Центрального федерального округа; Институт государственно-конфессиональных отношений и права, 2008. – 246 с.
36. Реан А.А. Психология и педагогика / Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. – СПб.: Питер, 2000. – 432 с.
37. Рибалка В.В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості: Навч.-метод. посі. / В.В.Рибалка. – К.: АПН України, Ін-т пед.освіти і освіти дорослих; Ін-т обдарованої дитини; АПН і МОН України, Укр. Наук.-метод. центр практ.психології і соц.роботи, 2009. – 326 с.
38. Розов Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии

- / Н.С.Розов. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1998. – 292 с.
39. Савченко Е.А. Концепция воспитания будущего педагога – субъекта культуры : (теоретико-методологический подход) / Е.А. Савченко // Вестник Московского ун-та. Серия 20, Педагогическое образование: Науч. журнал / Глав. ред. Н.Х. Розов. – Москва: Изд-во Московского ун-та, 2008. – № 3. – С.18-32.
40. Сичевський Ю. Відповідальність як психолого-педагогічна категорія / Ю. Сичевський // Наукові записки ТНПУ ім. В.Гнатюка. Сер. Педагогіка / Редкол.: М.Вашуленко, А.Вихрущ, Л.Вознюк, В.Кравець та ін. – Тернопіль, 2007. – Вип.2. – С. 176-179.
41. Сковорода Г. Пізнай в собі людину / Г. Сковорода ; Пер. М. Кашуба; Пер. поезії В. Войтович. – Львів: Світ, 1995. – 528 с.
42. Сухомлинський В.А. Серце отдаю детям. / В.А.Сухомлинский.– 8-е изд. – К.: Рад.шк., 1984. – 288 с.
43. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: В 2 т.; [Пер. с рос.] / К. Д. Ушинський; Редкол.: В. М. Столетов (голова) та ін. – К.: Рад. школа, 1983. – (Пед. б-ка).
44. Франкл В. Человек в поисках смысла / Виктор Франкл; ред. Л.Я. Гозман, Д.А. Леонтьев [пер. с англ. и нем.]. – М.: Изд-во “Прогресс”, 1990. – 367 с.
45. Фромм Э. Искусство любить: [Пер. с англ.] / Э. Фромм; Под ред. Д. А. Леонтьева. – 2-е изд. – СПб.: Изд-во “Азбука-классика”, 2004. – 224 с.
46. Чобітько М. Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів : Автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.04/ М.Г.Чобітько. – К.: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, 2007. – 43 с.
47. Hofstede G. Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations /Geert Hofstede. –[2 ed.]. – California; London; New Delhi: SAGE, 2001. – 596 p.
48. Rawls J. A Theory of Justice / John Rawls. – [2 ed.]. – New York: Oxford University Press, 1999. – 538 p.

З ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

В. А. Фрицюк

На сучасному етапі становлення української держави однією з нагальних потреб є реформування системи підготовки педагогічних кадрів. В умовах євроінтеграційних процесів і відповідно до положень Болонської декларації розбудова системи вищої педагогічної освіти України є одним із пріоритетних завдань державної політики в галузі освіти.

Актуальним завданням сучасної вищої педагогічної освіти є забезпечення процесу саморозвитку майбутніх учителів, формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку [119], оскільки соціальним замовленням сьогоденного українського суспільства затребувана особистість конкурентоспроможного педагога, орієнтованого на безперервний професійний саморозвиток і самовдосконалення.

Державним документом, що визначає стратегію й основні напрями розвитку освіти, є Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Головною метою є створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості [113]. У цьому контексті формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку є, безперечно, надзвичайно актуальним завданням. Адже пріоритетами державної політики, згідно з документом, є особистісна орієнтація освіти, удосконалення системи неперервної освіти впродовж життя, створення ринку освітніх послуг, інтеграція української освіти в європейський і світовий простір та ін.

Особливого значення набуває формування готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку на етапі підготовки у ЗВО, оскільки саме в цей період закладаються мотиваційно-ціннісні, когнітивні та рефлексивно-діяльнісні основи професійного саморозвитку особистості.

Теоретичний аналіз філософських, психологічних, педагогічних, акмеологічних досліджень з проблеми особистості, її розвитку та самовдосконалення дозволили визначити *саморозвиток* особистості як цілеспрямовану, систематичну, високоорганізовану й творчу діяльність, процес планомірної творчої зміни особистістю власних духовно-ціннісних, морально-етичних, діяльнісно-практичних, чуттєвих, інтелектуальних, характерологічних особливостей для найбільш успішного досягнення своїх життєвих цілей і більш ефективного виконання свого людського, соціального призначення.

На підставі аналізу теоретичних джерел з проблеми дослідження *професійний саморозвиток* трактуємо як свідому діяльність людини, спрямовану на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її професія.

Безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів – це постійний динамічний процес, спрямований на самоорганізацію прогресивних змін у сфері внутрішнього світу особистості студента на шляху досягнення вищих рівнів професіоналізму в педагогічній діяльності.

На підставі аналізу наукової літератури з проблеми дослідження зазначимо, що процес професійного саморозвитку особистості у філософії розглядають як духовно-практичне перетворення з метою повноти індивідуального самовдосконалення. Філософський аспект аналізу саморозвитку пов'язаний з пізнанням його фундаментальних онтологічних характеристик, з'ясуванням закономірностей саморозвитку. У психології процес саморозвитку особистості трактують як необхідну умову самореалізації особистості, як елемент психологічної реальності, спрямований на досягнення місця й функції саморозвитку в цілісному процесі життєдіяльності. У педагогічних дослідженнях саморозвиток особистості аналізують з урахуванням активного впливу соціального середовища, трактуючи його як прагнення людини збагатити свої індивідуальні якості за допомогою тих видів діяльності, які сприяють їх формуванню чи вдосконаленню. Педагогічні дослідження спрямовані на пошук можливостей впливу на спонукання особистості до саморозвитку, озайомлення її з засобами саморозвитку.

Теоретико-методологічну основу формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку становлять підходи: акмеологічний, що забезпечує підготовку до безперервного професійного саморозвитку майбутніх учителів як особистостей, орієнтованих на найвищі професійні досягнення; аксіологічний підхід розглядається в контексті усвідомлення майбутніми педагогами цінностей професійного саморозвитку; антропоцентричний, що дозволяє організувати процес формування готовності до професійного саморозвитку з опорою на самоосвіту і посилення внутрішньої активності студентів; діяльнісний, з позиції якого феномен професійного саморозвитку визначають як спеціально організовану діяльність, спрямовану на досягнення особистістю певного ідеалу та її самореалізацію; компетентнісний розглядається в дослідженні у площині формування у майбутнього педагога певних компетенцій, що сприяють його успішному розв'язанню фахових завдань і безперервному професійному саморозвитку; культурологічний передбачає використання феномена культури в якості стрижневого в розумінні й поясненні педагогічних явищ і процесів, зокрема тих, що стосуються підготовки майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку; особистісний, що забезпечує орієнтування на особистість кожного студента у їхній підготовці до безперервного професійного саморозвитку; синергетичний, дозволяє розглядати безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів у

постійному розвитку відповідно до універсальних закономірностей еволюції природи, суспільства й людини; системний, що забезпечує дослідження безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів як багатоаспектного поняття, до складу якого входять взаємопов'язані й взаємозалежні елементи, й процес підготовки майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку є педагогічною системою. На цій основі вибудовувався авторський підхід до формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Останнім часом постійно зростає рівень вимог до праці вчителя та фахового навантаження на нього.

Теорія та практика професійної підготовки майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти є одним із напрямів досліджень вітчизняних науковців. Так, вивченням проблеми гуманізації, гуманітаризації та філософії освіти займалися В. Андрущенко, О. Базалук, В. Кремень та ін.; особливості педагогіки вищої школи розглядали Н. Булгакова, В. Ортинський, Т. Туркот, М. Фіцула та ін. Питанням професійно-педагогічної підготовки вчителя та стратегій формування його професіоналізму присвячено наукові праці О. Акімової, А. Алексюка, Р. Гуревича, О. Дубасенюк, І. Зязюна та ін., а психології професійної діяльності та професійного розвитку педагога – праці Г. Балла, В. Газузюка, Н. Побірченко, В. Рибалки, В. Семиченко, О. Сергєєнкової, Б. Федоришина та ін. Формуванням педагогічної майстерності опікувалися Є. Барбіна, Ю. Кіщенко, О. Отич, С. Сисоєва, І. Холковська та ін., професійним становленням молодого вчителя – Т. Чувакова та інші. Роль і специфіку організації педагогічної практики досліджували Н. Горобаха, О. Почерніна, Г. Шулдик та ін., а питання єдності теорії і практики у професійній підготовці вчителя – А. Бойко, О. Пехота та ін.

У сучасному українському суспільстві реформування системи педагогічної освіти спричинене не лише внутрішніми чинниками, а й прагненням України до створення привабливої та конкурентоспроможної національної системи вищої освіти, інтегрованої до Європейської системи вищої освіти.

Погоджуємося з Г. Ковтун, О. Мартиненко в тому, що визначальною умовою підвищення якості національної вищої освіти в цілому є, передусім, високий рівень підготовки учительських кадрів, що потребує нагальної перебудови вищої педагогічної освіти, а не вдосконалення її окремих пріоритетних напрямів. Важливою складовою досягнення позитивних результатів у цьому напрямі є забезпечення на державному рівні високих соціальних стандартів для працівників освітньої сфери, необхідних для підняття престижності праці вчителя та підвищення мотивації випускників педагогічних навчальних закладів щодо роботи в освітній галузі [18]. Вважаємо, що формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку сприятиме більш ефективному розв'язанню поставлених завдань.

Ключовим моментом реформування системи вищої освіти в Україні є прийняття 1 липня 2014 року нового Закону «Про вищу освіту», який передбачає перехід до Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ЄКТС). Ця система ґрунтується на визначенні обсягу навчального навантаження студента ЗВО (обліковується у кредитах ЄКТС), необхідного для отримання певного рівня та ступеня вищої освіти. Кількість годин в одному кредиті ЄКТС зменшено з 36 до 30 годин, а навантаження одного навчального року за денною формою навчання становить 60 кредитів ЄКТС [1]. У Законі «Про вищу освіту» чітко визначено рівні та ступені вищої освіти (початковий рівень (короткий цикл), перший (бакалаврський) рівень, другий (магістерський) рівень, третій (освітньо-науковий) рівень, науковий рівень); встановлено їх відповідність кваліфікаційним рівням Національної рамки кваліфікацій; подано характеристику освітніх ступенів із зазначенням обсягів освітньо-професійної, освітньо-наукової та наукової програм підготовки спеціалістів відповідного освітнього ступеня [17].

Проблему забезпечення якості вищої освіти відображено як ключову в усіх стратегічних документах Болонського процесу, що є одним із напрямів розвитку Європейського простору вищої освіти. Європейські підходи до розбудови систем забезпечення якості вищої освіти на інституційному, національному та європейському рівнях знаходяться в процесі еволюційного розвитку у взаємозв'язку з іншими ключовими інструментами реалізації Болонського процесу.

Згідно зі стандартами і рекомендаціями із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2015 р.), вищу освіту спрямовано на досягнення багатьох цілей, включаючи підготовку студентів до активного громадянства, до їх майбутніх кар'єр (наприклад, сприяючи розвитку їх здатності до працевлаштування), підтримку їх особистого розвитку, створення широкої бази передових знань, стимулювання досліджень та інновацій [1418, с. 72].

Ширший доступ до вищої освіти надає їй закладам можливість використовувати все більш різноманітний індивідуальний досвід. Відповідь на різноманітність і зростаючі очікування вимагає від вищої освіти фундаментальних змін у її наданні; це вимагає більш студентоцентрованого підходу до навчання і викладання, включаючи гнучкі навчальні траєкторії та визнання компетентностей, набутих поза формальними освітніми програмами. Роль забезпечення якості стає вирішальною у підтримці систем і закладів вищої освіти в їх реагуванні на ці зміни, водночас гарантуючи, що кваліфікації, набуті студентами, та їх досвід здобуття вищої освіти залишаться на першому плані інституційних місій [1416].

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [1414] вказано, що ключовим завданням освіти у XXI

столітті є розвиток мислення, орієнтованого на майбутнє. Сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а і здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян. Вважаємо, що формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку сприятиме розвитку такого мислення, відповідних умінь і навичок.

Метою Національної стратегії є підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки; забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя.

Стратегія розвитку національної системи освіти повинна формуватися адекватно до сучасних інтеграційних і глобалізаційних процесів, вимог переходу до постіндустріальної цивілізації, що забезпечить стійкий рух і розвиток України у першій чверті XXI століття, інтегрування національної системи освіти до європейського і світового освітнього простору

Стратегічними напрямками державної політики у сфері освіти повинні стати: реформування системи освіти, в основу якої покладатиметься принцип пріоритетності людини; оновлення згідно з вимогами часу нормативної бази системи освіти; модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентісного підходу; створення та забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, створення навчальних закладів різних типів і форм власності; побудова ефективної системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей і молоді; забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя; формування безпечного освітнього середовища, екологізації освіти; розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі; інформатизація освіти, вдосконалення бібліотечного й інформаційно-ресурсного забезпечення освіти і науки; забезпечення проведення національного моніторингу системи освіти; підвищення соціального статусу педагогічних і науково-педагогічних працівників; створення сучасної матеріально-технічної бази системи освіти [1414].

Центром цієї парадигми є освіта, яка розвивається як відповідь на виклики цивілізації й одночасно як відповідь на потреби людини знайти своє місце і можливості самореалізації в новому глобальному просторі. Освіта, її організація, напрями розвитку, зміст і навчальні технології знаходяться в епіцентрі дискусій, що розгорнулися нині у світовому інтелектуальному середовищі. Йдеться про опрацювання нової філософії освіти – освіти, яка б забезпечила комфортне існування людини у XXI ст. [1416].

Вважаємо, що самореалізації, зокрема майбутньому педагогу, у новому глобальному просторі значною мірою сприятиме сформованість у нього готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Досвід професійного саморозвитку в Україні представляють самі вчителі, зокрема на конференціях. Так, наприклад, на науково-практичній інтернет-конференції «Досвід професійного саморозвитку молодого педагога» було представлено й узагальнено досвід молодих учителів стосовно використання у фаховому саморозвитку ІКТ і можливостей Інтернету; участь у семінарах, конференціях, педагогічних читаннях і вивчення досвіду авторських шкіл; опрацювання та застосування педагогічних інноваційних технологій тощо [15].

Досвід професійного саморозвитку вчителів висвітлюється також у збірнику матеріалів Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної Інтернет-конференції «Досвід професійного саморозвитку педагогічного працівника на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій та потенційних можливостей мережі Інтернет», у якому подано актуальні проблеми створення інформаційно-комунікаційного освітнього простору післядипломної освіти для професійного саморозвитку, теоретико-методологічні аспекти дистанційного навчання, визначаються форми й методи управління самоосвітою педагога тощо [66]. Зауважимо, що досвід професійного саморозвитку найчастіше описують у статтях чи в матеріалах конференцій учителі, які вже працюють за тією чи іншою спеціальністю. А питання підготовки до професійного саморозвитку майбутніх фахівців розглядають переважно в дисертаційних дослідженнях.

Ділиться власним досвідом і значна частина науковців, які займають проблемою професійного саморозвитку. Так, наприклад, М. Поплавська з Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» описує теоретично обґрунтовані й експериментально перевірені педагогічні умови формування готовності майбутніх інженерів до професійно-особистісного саморозвитку; комплекс інноваційних форм і методів навчання, які сприятимуть цьому процесу; вдосконалення змісту лекцій і практичних занять з психолого-педагогічних дисциплін, що викладаються студентам інженерних спеціальностей [15].

А. Кужельний описує досвід впровадження в навчально-виховний процес Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка професійно-орієнтованої технології формування готовності студентів технологічних факультетів педагогічних ЗВО до професійного саморозвитку: розробку спекурсу «Професійний саморозвиток майбутнього вчителя», модернізацію змісту й технології педагогічної практики студентів; впровадження методичних рекомендацій щодо формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку [911].

С. Кубрак проводила дослідно-експериментальна роботу на базі Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, Луцького інституту розвитку людини Університету «Україна», Житомирського державного університету імені Івана Франка. Одержані результати полягають у розробці системи форм і методів використання інформаційних технологій у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю, впровадженні програми спецкурсу «Інформаційні технології в професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю», підготовці відповідного навчально-методичного посібника [910].

Досвід підготовки майбутніх фахівців до професійного саморозвитку має й Л. Бондаренко. Практичне значення одержаних нею результатів дослідження полягає в обґрунтуванні й апробації в навчально-виховному процесі спеціального курсу «Основи професійного саморозвитку майбутнього вчителя музики», тренінгу рефлексії, розробленні програми педагогічної практики зі спеціалізації «Режисура позакласних музично-виховних заходів» для гуртка «Музично-театральна студія» та її реалізації в межах Соціального проекту Київського університету імені Бориса Грінченка «З Києвом і для Києва» [12].

З метою вивчення вітчизняного досвіду підготовки фахівців, зокрема, майбутніх педагогів, на початку експерименту нами було проведене опитування студентів у педагогічному університеті. Узагальнення відповідей респондентів показало таке: на запитання «Чи усвідомлюєте ви необхідність безперервного професійного саморозвитку?» 57 % опитаних відповіли, що «не замислювались над цим питанням»; 35 % зазначили, що це не є нині для них актуальним. На запитання «Чи готові ви до безперервного професійного саморозвитку?» лише 3 % відповіли ствердно. На запитання «Чи знаєте ви методики (технології) професійного саморозвитку?» 5 % опитаних відповіли «так», але конкретизувати відповідь не змогли. На запитання «Чи приділяють викладачі у вашому університеті увагу професійному саморозвитку студентів?» 8 % відповіли «так», проте більшість опитаних дала відповідь, що не були присутні на лекціях з подібною тематикою, хоча значна частина студентів відповіли, що бажали б уже зі студентської лави займатися власним професійним саморозвитком, оскільки вважають це край важливим для майбутньої кар'єри.

Як відомо, окремі етапи онтогенезу відрізняються особливостями розвитку й саморозвитку особистості, домінуванням тих чи інших напрямів і особливостей розвитку. Так, у юнацькому віці виникає проблема визначення життєвого шляху, важливою складовою якої є вибір професії. Саме цьому починають підпорядковуватись і соціальні, і психічні процеси. Професійне самовизначення надає новий поштовх загальному процесу людського розвитку. На етапі дорослості актуалізується потреба у професійному розвитку і саморозвитку як формах реалізації

особистості у соціальному середовищі, пролонгованість і ефективність яких значно зумовлюється механізмом переходу від зовнішньої до внутрішньої детермінованості [99].

Погоджуємося з В. Семиченко [1717, с. 46], яка виділяє такі етапи: ранній, за якого інтенсивно відбувається фізичний і психічний розвиток; підлітковий вік, за якого інтенсивно відбуваються процеси соціалізації й становлення особистості; юнацький вік, для якого характерне підпорядкування соціальних і психічних процесів вибору життєвого шляху, чільне місце відводиться вибору професії; етап дорослості, на якому актуалізуються потреби у професійному розвитку та саморозвитку як провідній формі реалізації особистості у соціальному середовищі, тривалість і ефективність якої значною мірою зумовлюється механізмом переходу від зовнішньої детермінованості (зовнішніх вимог і стимулів) до внутрішньої (професійного самовдосконалення).

С. Кузікова цілком справедливо вважає, що проблема становлення суб'єкта саморозвитку найактуальнішою є саме в юнацькому віці, коли вирішуються найважливіші завдання розвитку особистості: інтеграція і побудова цілісного образу Я, досягнення самоідентичності, особистісне, соціальне і професійне самовизначення. За логікою і закономірностями становлення особистості, молода людина на початку дорослого життя має визначити свої цінності, життєві наміри і взяти відповідальність за їх реалізацію, тобто стати саме суб'єктом особистісного саморозвитку. Науковець зазначає, що у значної кількості молодих людей період особистісного та професійного становлення збігається з роками навчання у ЗВО, де вони одержують вищу професійну освіту. Це підвищує відповідальність освітян за якість навчання і виховання студентської молоді. Освіта є основним інститутом розвитку інтелектуально-культурного потенціалу суспільства. Проте прогрес в усіх сферах суспільного життя настільки стрімкий, що жоден фахівець не зможе, базуючись тільки на отриманій освіті, ефективно працювати і бути конкурентоспроможним. З викладеного вище зрозуміло, що становлення сучасного фахівця можливе тільки за умови єдності розширення професійних знань і вдосконалення вмінь та постійного особистісного зростання. А сам процес професійної підготовки має відбуватися як процес формування суб'єкта саморозвитку [1212, с. 7].

Якщо розглянути процес саморозвитку з точки зору вікових особливостей особистості (а нас цікавлять студентські роки), то очевидним є те, що саме у цьому віці велике значення має емоційна сфера, яка характеризується періодичним переживанням незадоволеності життям, собою, іншими людьми. При неправильному педагогічному підході такі стани можуть носити деструктивний характер. І навпаки, якщо енергію цих станів звернути на

вирішення значущих для студента завдань, незадоволеність стане стимулом до конструктивної, плідної роботи [33], зокрема, спрямованої на безперервний професійний саморозвиток.

С. Кузікова зазначає, що однією з основних психологічних умов готовності суб'єкта до самозміни є відчуття і усвідомлення ним потреби у самозміні й особистісному зростанні. Така потреба, на думку науковця, в юнацькі роки вже назріла. Адже особистісне самовизначення, актуальне для цього віку, в сучасній психології розглядають як основу самодетермінації власного розвитку. Крім того, в юнацькому віці всі складові самосвідомості набувають достатньої зрілості. Можна припустити, що для становлення особистості як суб'єкта саморозвитку саме цей вік є сенситивним. А завдання спеціально організованої роботи дорослих (педагогів, психологів) з молоддю має бути формування у юнацтва здатності до усвідомленого саморозвитку, активізація потреби у самозміні та навчання способам і прийомам роботи над собою, що неодмінно включає такі моменти, як рефлексія, саморегуляція, самоспостереження, самоаналіз та ін. [1212, с. 89].

Юнацький вік є сенситивним періодом для формування готовності до особистісного й професійного саморозвитку. Готовність до професійного саморозвитку в цей період визначається розвитком «Я-концепції», формуванням професійної ідентичності, рівня домагань, ціннісних орієнтацій, мотивації професійного саморозвитку тощо.

Проаналізуємо потенційні можливості педагогічних дисциплін, які вивчають студенти ОКР «бакалавр» у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, з точки зору підготовки студентів до безперервного професійного саморозвитку. На кафедрі педагогіки і професійної освіти викладаються такі дисципліни: «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності», «Основи педагогічних вимірювань і моніторингу якості освіти», «Педагогічна практика», а на окремих факультетах також «Основи виховної роботи з девіантними учнями» та ін.

На вивчення «Педагогіки» (4-й, 5-й семестри) відводиться 22 год. лекцій, 24 год. практичних, 10 год. лабораторних. Метою вивчення дисципліни є підготовка майбутніх учителів до навчання і виховання учнів загальноосвітньої школи, засвоєння студентами системи принципів, форм, методів і прийомів навчання та виховання, формування загальнопедагогічної компетентності та розвиток педагогічного мислення. У контексті дослідження вважаємо можливим під час вивчення цієї дисципліни впливати на формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення й саморозвитку. Це може бути відображено в завданнях вивчення дисципліни: засвоєння ключових положень і проблематики сучасної педагогіки; формування педагогічної позиції й індивідуального стилю педагогічної діяльності;

формування досвіду самостійного і творчого аналізу й оцінки педагогічних явищ і процесів; набуття умінь теоретичного проектування та практичного конструювання навчально-виховного процесу, спрямованого на розвиток особистості учнів та їх творчу самореалізацію; формування педагогічного мислення, професійної самосвідомості – варто додати, на наш погляд, завдання формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку. Відповідно, студенти отримуватимуть додаткові знання закономірностей розвитку (й саморозвитку) особистості; принципів саморозвитку; методів самопізнання і професійного саморозвитку й уміння використовувати теоретичні знання для власного професійного саморозвитку; здійснювати педагогічну рефлексію, організувати власний професійний саморозвиток тощо.

З метою підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку вважаємо за доцільне увести до навчальної програми тему «Професійний саморозвиток учителя» та доповнити зміст низки тем практичних, лабораторних занять, індивідуальних завдань і тем для самостійного опрацювання. Наприклад, доповнення згідно з розробленими методичними рекомендаціями стосовно підготовки до професійного розвитку майбутніх педагогів стосувалися таких тем:

Змістовий модуль 1 «Загальні основи педагогіки і дидактика». Під час вивчення теми 2 «Розвиток, соціалізація і виховання особистості» доцільно ввести питання про саморозвиток (і професійний саморозвиток) особистості. Під час вивчення теми 9 «Технологія навчання» доречно розглянути технології саморозвитку й професійного саморозвитку особистості.

Змістовий модуль 2 «Теорія виховання і школознавство». Під час вивчення теми 2 «Механізми, закономірності та принципи виховання» бажано ознайомити студентів із психологічними механізмами й принципами професійного саморозвитку; теми 3 «Методи виховання» – з методами самовиховання й саморозвитку. Тему 5 «Самовиховання як фактор розвитку особистості» варто доповнити розділом «Професійний саморозвиток педагога» тощо. Згідно з цими змінами внести доповнення й до практичних і лабораторних занять. Детальніше вони описані в підрозділі, присвяченому формувальному етапі експерименту.

Отже, навчальна дисципліна «Педагогіка» має значні потенційні можливості у підготовці майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, які можуть бути використані за умови посилення змісту дисципліни матеріалом стосовно професійного саморозвитку, використання викладачами спеціально розроблених завдань і вправ.

На вивчення «Історія педагогіки» (8-й семестр) відводиться 16 год. лекцій, 10 год. практичних. Історія педагогіки є однією з наукових дисциплін педагогічного циклу і одним із навчальних предметів у системі професійно-педагогічної освіти. Значний

період часу історія педагогіки розвивалась екстенсивним шляхом, в основному за рахунок розширення фактографічної бази і тематичного діапазону історико-педагогічних праць при незначному теоретичному їх поглибленні й ізоляції від суміжних наук. Унаслідок такого підходу спостерігалось недостатнє теоретичне засвоєння матеріалу студентами, відсутність узагальненого знання. О. Акімова розробила й впровадила концептуально новий підхід до вивчення історії педагогіки – проблемно-інтегрований, в основу якого покладено принцип інтеграції історії педагогіки із суміжними науками і проблемно-модульна побудова кожної теми [1].

Основними завданнями навчальної дисципліни «Історія педагогіки» є: вивчення й усвідомлення причин виникнення виховання як соціального явища і закономірностей його розвитку; розкриття різнобічних зв'язків мети, конкретних завдань організації і змісту виховання і освіти з особливостями окремих історичних періодів; набуття практичних умінь цілісного аналізу історико-педагогічних проблем; визначення еволюції й трансформації педагогічних ідей і різних форм організації виховання, освіти і навчання. У контексті нашого дослідження останнє завдання пропонуємо доповнити аспектом, що стосується еволюції й трансформації ідей науковців стосовно саморозвитку особистості. У результаті майбутні педагоги, крім набуття знань про історичний розвиток головних педагогічних проблем (концепції української національної системи освіти; проблеми мети і суті виховання; принципів виховання; дидактичних теорій і концепцій), набуватимуть знання про історичний аспект виникнення концепцій професійного саморозвитку.

Навчальною програмою передбачено засвоєння студентами кола умінь: аналізувати історико-педагогічні проблеми; орієнтуватися в різних ідеях і підходах, які існували й існують у педагогічній науці й освітньо-виховній практиці; усвідомити педагогічну діяльність як таку і свої погляди на неї. У результаті доповнення теоретичного матеріалу дисципліни наданими методичними матеріалами стосовно професійного саморозвитку вчителя студенти набуватимуть умінь ще й орієнтуватися в різних підходах до професійного саморозвитку, що сприятиме усвідомленню ними важливості й необхідності професійного саморозвитку для майбутньої фахової діяльності.

Наведемо для прикладу конкретні теми й зміст матеріалу, який додавався з метою посилення змісту дисципліни на безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів. Змістовий модуль 1 «Розвиток освітніх систем». Під час вивчення теми «Виховні системи» розглядалось питання про епоху Просвітництва, діячі якої (К. Гельвецій, І. Гердер, Ж. Руссо) сприяли, насамперед, утвердженню поглядів на свідомість (мислення і почуття) як на вираження самовиховання і самоосвіти; гуманістичну

спрямованість і антропоцентризм Відродження, які на перший план виводять самовираження, самореалізацію, самоствердження особистості; традиційне християнство (православ'я), у якому ідеї про саморозвиток особистості, що базуються на дуалістичній метафізиці, набули найвищого розвитку тощо. Також було доповнено теми індивідуальних завдань і теми рефератів, наприклад, такими: «Саморозвиток особистості у релігійних і філософських системах», «Філософське осмислення еволюції уявлень про саморозвиток», «Тенденція до саморозвитку як природна властивість людини» та ін.

Змістовий модуль 2 «Розвиток педагогічної теорії». Змістові зміни було внесено під час вивчення теми «Моделі виховання» через додавання теоретичного матеріалу про різні підходи до особистісного й професійного саморозвитку. Під час вивчення теми «Розвиток принципів виховання» студенти знайомилися також з принципами професійного саморозвитку.

Тема практичного заняття «Особистість як найвища мета виховної діяльності у творчій спадщині видатних педагогів минулого» доповнювалася матеріалом про значення саморозвитку у становленні особистості. До тем, запропонованих для самостійного опрацювання студентами, також вносилися певні корективи. Так, наприклад, під час вивчення теми «Антропоцентрична модель К. Ушинського» студенти готували доповідь про антропоцентричний підхід у професійному саморозвитку особистості, який отримав обґрунтування в працях К. Ушинського в середині XIX ст. й залишається важливим і актуальним для сьогодення. Під час вивчення теми «Гуманістична модель А. Маслоу, К. Роджерса» студенти розглядали питання саморозвитку як зростання «Я», руху до емоційної та когнітивної зрілості або (за А. Маслоу) поступального руху до самоактуалізації тощо. Перелік тем рефератів також було доповнено відповідними темами, наприклад: «Проблема саморозвитку в науковому доробку В. Сухомлинського», «Ідея саморозвитку особистості в основі гуманістичного педагогічного світогляду», «Саморозвиток як двосторонній процес засвоєння і прийняття культурних цінностей у працях А. Макаренка, В. Сухомлинського» та ін.

Отже, підсумуємо, що дисципліна «Історія педагогіки» має значні потенційні можливості у підготовці майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, які доцільно використати шляхом доповнення спеціально розробленим матеріалом змісту лекцій, практичних занять, тем, пропорованих для індивідуального опрацювання й для написання рефератів.

На вивчення «Основ педагогічної майстерності» (7-й семестр) відводиться 6 год. лекцій, 6 год. практичних, 16 год. лабораторних.

Ця дисципліна має найбільші потенційні можливості у підготовці майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, оскільки метою її є формувати індивідуальний стиль

фахової діяльності, потребу в професійному зростанні, спонукати студентів до безперервного педагогічного самовдосконалення, доповнити й розширити їхній арсенал оптимальних форм організації навчального процесу на уроках, найдоцільніших методів і прийомів навчання учнів, стимулювати творчий підхід до вирішення майбутніми вчителями, за допомогою яких вони добивалися б міцного засвоєння учнями програмного матеріалу. Все це, звісно, здійснює позитивний вплив на формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Однак, на нашу думку, посилення спрямованості певних розділів чи тем на професійний саморозвиток учителя забезпечить більш ефективне формування досліджуваної якості.

Зокрема, тема 1 «Педагогічна майстерність у професійній діяльності вчителя» передбачає, з-поміж іншого, розгляд питань, пов'язаних з педагогічною майстерністю як комплексом властивостей особистості, які забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності. Тут доречним буде розглянути питання професійного саморозвитку і ролі самоорганізації в професійному розвитку особистості. Розглядаючи питання стосовно педагогічної майстерності як системи, що включає гуманістичну спрямованість, професійну компетентність, педагогічні здібності, педагогічну техніку тощо, варто звернути увагу студентів на готовність до безперервного професійного саморозвитку майбутнього педагога як компонент його фахової компетентності тощо.

Під час вивчення теми 2 «Становлення та розвиток педагогічної майстерності майбутнього вчителя», розглядаючи питання стосовно актуалізації розвитку професійно значущих здібностей, умінь і особистісних якостей, доречним є звернення до проблеми розвитку позитивної «Я-концепції» майбутніх педагогів, упевненості в собі, цілеспрямованості, наполегливості, емоційної стійкості, емоційно-вольової саморегуляції, вольового самоконтролю, самодисципліни, здатності до ефективного самоуправління, відповідальності за власний професійний саморозвиток, тобто до розвитку показників власне готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.

Тема 5 «Елементи техніки саморегуляції учителя у професійній діяльності» має безпосереднє відношення до формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку, оскільки передбачає вивчення питань стосовно засобів регуляції свого самопочуття, усвідомлення шляхів вольового впливу на власну особу; діагностики рівня емоційної стабільності та здатності до керування психологічним самопочуттям; способів саморегуляції і психологічної підготовки вчителя; розвитку вмінь психофізичної саморегуляції, налаштування на наступну діяльність. У процесі засвоєння цієї теми студенти оволодівають такими засобами керування психологічним станом: аутогенне тренування,

музикотерапія, працетерапія, бібліотерапія, імітаційна гра тощо та вивчають можливості їх використання для професійного самовдосконалення вчителя, а відтак, і для професійного саморозвитку. Важливим є також оволодіння студентами рефлексивними вміннями, адже саме систематична рефлексивна діяльність сприяє формуванню навичок усвідомленого здійснення особистісного й професійного саморозвитку.

Тема 10 «Самовиховання як фактор формування педагогічної майстерності вчителя» теж має безпосереднє відношення до досліджуваної проблеми, адже предметом її вивчення є психолого-педагогічні основи процесу самовиховання майбутнього вчителя; основні вимоги до особистості педагога-професіонала; шляхи та засоби професійного самовиховання учителя; критерії оцінки результатів самовиховання та його рівні. У зміст цієї теми було включено матеріал стосовно професійного саморозвитку майбутнього педагога, його сутності й структури; методів самодіагностування готовності до професійного саморозвитку; методів і прийомів професійного саморозвитку тощо. Відповідно було доповнено й розширено рекомендовану для опрацювання літературу, рекомендовано для опрацювання потрібні Інтернет-джерела тощо.

Підсумуємо, що педагогічні дисципліни мають значний потенціал у формуванні готовності майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку, який, однак, не завжди використовується повною мірою. Не применшуючи потенційні можливості проаналізованих курсів педагогічного спрямування для професійного саморозвитку майбутніх учителів, все ж зауважимо, що всі вони є вузькоспеціальними і стосуються лише окремих аспектів майбутньої професійної діяльності. Отже, здійснений нами аналіз сучасних програм, нормативних навчальних дисциплін, курсів за вибором дає підстави відзначити їх певний потенціал для формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку. Втім, недостатня увага аналізованих навчальних програм і навчальних дисциплін до висвітлення цінності безперервного професійного саморозвитку для майбутньої фахової діяльності, практично-операційної підготовки студентів стосовно професійного саморозвитку та інших важливих для формування досліджуваного нами феномену питань зумовила прийняття автором рішення про доповнення змісту предметів інваріантної складової навчальних планів експериментальних навчальних закладів інформацією з проблеми підготовки студентів до безперервного професійного саморозвитку, а також про розроблення авторського спеціального курсу «Безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів», зміст якого у ході дослідно-експериментальної роботи забезпечуватиме формування мотиваційно-ціннісного, інформаційно-пізнавального, організаційно-діяльнісного, емоційно-вольового, рефлексивно-оцінного

компонентів готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Здійснене нами вивчення стану підготовки майбутніх учителів до професійного саморозвитку у педагогічній практиці дає підстави стверджувати, що значна кількість загальноосвітніх навчальних закладів України намагається запровадити ті чи інші заходи, що стосуються професійного саморозвитку студентів: організовуються круглі столи з передовими учителями, проводяться бесіди, лекції тощо. Проте варто зазначити, що цього недостатньо для якісної підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Література

1. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти : монографія / О. В. Акімова. – Вінниця. : Балук І. Б., 2007. – 351 с.
2. Бондаренко Л. А. Формування готовності майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Лариса Анатоліївна Бондаренко. – Київ, 2014. – 235 с.
3. Власова Е. А. Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов : Монография / Е. А. Власова. – Балашов : Николаев, 2009. – 116 с.
4. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : Зб. наук. праць. – Випуск 42. – Ч.2. / Редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 162-169.
5. Досвід професійного саморозвитку молодого педагога : матеріали науково-практичної інтернет-конференції / Уклад. Н. В. Розіна. – Черкаси : Вид-во ОПОПП. 2014. – 106 с.
6. Досвід професійного саморозвитку педагогічного працівника на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій та потенційних можливостей мережі Інтернет : матеріали Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної Інтернет-конференції. – Черкаси : Вид-во ОПОПП. 2013. – 194 с.
7. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] / Закон від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>. – Назва з екрану.
8. Ковтун Г. І. Реформування вищої педагогічної освіти України в умовах євроінтеграції / Г. І. Ковтун, О. В. Мартиненко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. – № 2. – С. 329-

336. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_2_43. – Назва з екрану.
9. Книга національної освіти України [Електронний ресурс] / Акад. пед наук України; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009 (1) <http://refdb.ru/look/1238872-p6.html> – Назва з екрану.
10. Кубрак С. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти» / С. В. Кубрак; Житомирський державний ун-т імені Івана Франка. – Житомир, 2012. – 20 с.
11. Кужельний А. В. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Андрій Володимирович Кужельний; ДЗВО «Переяслав-Хмельницьк. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький, 2014. – 20 с.
12. Кузікова С. Б. Психологія саморозвитку : навч. посіб. / С. Б. Кузікова; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми: МакДен, 2011. – 149 с.
13. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.edudirect.net/sopids-1388-1.html> – Назва з екрану.
14. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу : [http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf\(1.07.2013\)](http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf(1.07.2013)). – Назва з екрану.
15. Поплавская М. В. Исследование структуры готовности будущих инженеров к профессионально-личностному саморазвитию / М. В. Поплавская // Мир науки, культуры, образования. – Выпуск 6. 2013. – С. 140-142.
16. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. – Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2015. – 84 с.
17. Семиченко В. А. Проблема особистісного розвитку і саморозвитку в контексті неперервної професійної освіти / В. А. Семиченко // Педагогіка і психологія. 2010. – № 2. – С. 46-57.
18. Стандарти і рекомендації із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, 2015 рік (переклад Національного Еразмус+ офісу в Україні. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Ukrainian_by%20the%20British%20Council.pdf – Назва з екрану.
19. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога : монографія / Валентина Анатоліївна Фрицюк. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 368 с.

ФОРМУВАННЯ ПАРТНЕРСЬКИХ ВІДНОСИН МІЖ ВИКЛАДАЧЕМ І СТУДЕНТАМИ

І. Л. Холковська

Становлення партнерських відносин в «освітньому полі» ЗВО відбувається завдяки зустрічним зусиллям викладача і студента і починається з орієнтації навчально-виховного процесу на особистість кожного студента, визнання її вищою цінністю. Для цього необхідний демократичний підхід до розуміння характеру взаємодії викладача і студента, потрібна перебудова внутрішньої системи стосунків викладача і студента з традиційних, стереотипізованих, на особистісно-розвивальні, за умов яких поведінка взаємодіючих сторін стає позитивно-мотивованою, а предмет навчання – особистісно-значущим. Проте спостереження і вивчення даного питання свідчать, що поки ідеї інноваційних відносин залишаються у вигляді теоретичних розробок, а на практиці – все ті ж стереотипи і традиційні підходи. 90% інноваційної діяльності педагогів зводиться, на думку О. Коханової, до поглиблення і розширення змісту освіти і лише 10% – до розробки і впровадження психозберігаючих, педагогічно обґрунтованих технологій навчання [14]. Ефективність таких технологій визначається створенням комунікативно-горизонтального середовища як освітнього простору у ЗВО на єдиних демократичних принципах, що передбачає становлення відносин партнерства на основі діалогічної взаємодії головних дійових осіб освітнього процесу. Більшість дослідників визнає найбільш продуктивною діалогічну, суб'єкт-суб'єктну стратегію взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, яка передбачає сприйняття студента як психологічно рівноправного партнера, надання йому свободи вибору, права на особистісно-професійне самовизначення [4, с. 35].

Проведене нами анкетування серед студентів педагогічного університету (62 особи) відображає, певною мірою, дійсний і бажаний стан справ у сфері стосунків «викладач – студент»: 70% студентів надали перевагу комунікативно-горизонтальній взаємодії, 18% – вертикальній ієрархії, 8% – вертикально-горизонтальній взаємодії і 4% не змогли визначитися з вибором. Що стосується реального типу взаємин, то тут явне переважання отримує вертикальна ієрархія: 77% проти 23%. Це означає, що ідея діалогічного стилю взаємодії, переваги якої мало хто оспорує, насправді залишається нереалізованою.

Необхідною умовою створення освітнього середовища, якому надається перевага, є зміна позиції викладача по відношенню до своїх студентів. Заклад вищої освіти – це співтовариство тих, хто вчать і вчаться, це життя на єдиних засадах. Невипадково спільні трапези до цих пір збереглися в багатьох західноєвропейських університетах, наприклад, англійських. А якщо звернутися до

давнього минулого, то можна пригадати і стародавніх греків, для яких «дружні збори за трапезою були якнайкращим приводом для духовного бенкету – бесіди, суперечки, інтелектуального змагання» [34, с. 82]. Це – віддзеркалення атмосфери дружелюбності, духовного єднання.

Відсутність цього єднання і комфорту в стінах Alma Mater, домінуюча роль викладача, небажання, а іноді і невміння зрозуміти, прийняти, довіряти знаходять відображення в тривожних і сумних показниках: тільки 26% студентів відповіли ствердно на питання про комфортність існування студентства в університеті, 42% дали негативну відповідь [10, с.97]. Наблизитися до стовідсоткового «так» – завдання викладача. Згідно з результатами опитування, атмосфера комфортності визначається створенням комунікативно-горизонтального середовища, що передбачає провідним напрямом діалогічної взаємодії партнерство, увага до якого обумовлена не тільки об'єктивними, але і суб'єктивними чинниками.

До суб'єктивних чинників ми відносимо особистісні особливості учасників освітнього процесу у ЗВО. Передусім, це прийняття викладачем інноваційності в навчанні і вихованні відповідно до тих вимог, що пред'являють до нього сучасні умови переходу від техногенної цивілізації до антропогенної, зміни культури, орієнтованої на передачу досвіду від старших до молодших, на тип культурної організації, орієнтований на сьогодення і майбутнє. Технологія, наука і виробництво роблять ставку на альтернативне мислення, все більш знижуючи віковий ценз у сфері навчання і творчості. На думку відомого соціолога М. Мід, цивілізація зараз знаходиться на тому етапі, коли не тільки діти вчать у дорослих, але і дорослі змушені вчитися у своїх дітей, коли молодь з її особливим налаштуванням на ще невідоме майбутнє наділяється новими правами [18]. Вчитель стає учнем свого учня, а останній стає вчителем, який підказує, як його навчати, відкриває або перевідкриває якісь нові аспекти життя, науки, професійної діяльності. У цьому контексті цікаво звернутися до слів відомого академіка П. Капіці, який писав: «Хороший учений, коли викладає, завжди вчиться сам. По-перше, він перевіряє свої знання, тому що, тільки ясно пояснивши іншій людині, можеш бути впевнений, що сам розумієш питання. По-друге, коли шукаєш форму ясного опису того або іншого питання, часто приходять нові ідеї. По-третє, ті, часто безглузді питання, що ставлять студенти після лекцій, дуже стимулюють думку і змушують з абсолютно нової позиції поглянути на те явище, до якого підходимо стандартно» [11, с. 261].

Молода людина як представник вікової субкультури володіє своїм, відмінним від дорослого, досвідом світосприймання, світовідчуття, що у багатьох випадках є цікавим і значущим. Індивідуальний досвід студента, який складається в процесі життя,

різноманітності ситуацій, що виникають у сім'ї, грі, навчанні, також дозволяє педагогові бачити в своєму вихованцеві партнера з професійної взаємодії.

Сучасний рівень вимог до викладача, якщо він готовий працювати в нових умовах, передбачає створення авторських навчально-виховних програм, розвиток методологічної культури, організацію самостійної діяльності студентів, звернення педагога до внутрішніх духовно-етичних структур особистості, володіння рефлексією. Рефлексія, різна за формою, змістом і якістю – це етична діяльність, що викликається необхідністю визначення ставлення до власних учинків, способів досягнення мети, а також аналізу особливостей поведінки інших людей. Уміння стимулювати рефлексію – один з важливих проявів педагогічної майстерності, що полягає в умінні аналізувати причини зробленого вибору, оцінювати ступінь його правильності, бачити помилку, шукати варіанти її виправлення, вміти передбачати, хоч би вербально, варіанти наслідків ухваленого рішення. Стимулюючи рефлексію як самоаналіз, викладач допомагає студентові дійти до діалогу з самим собою, внутрішнього спілкування одного «Я» з іншим «Я», збудити нові, внутрішні сили, закладені в сумлінні. Саме в цьому випадку рефлексія спрямовує педагогічні зусилля на збереження і зміцнення індивідуальності, визнання права особистості на вільний розвиток. Активізація рефлексивних процесів у підготовці майбутніх фахівців є важливою умовою розвитку їх особистісної зрілості [3].

Моделювання партнерської взаємодії здійснюється на основі володіння технікою і технологією діалогічного процесу, вмінь і навичок діалогічного контакту, який вимагає від викладача не тільки самосвідомості, інтуїції, готовності до діалогу, але і знань про суть діалогу, його структуру, функції, форми. Індикатором викладача як діалогічної особистості є сукупність таких якостей, як духовний зв'язок зі світом, конгруентність, емпатійність, рефлексивність, безконфліктність, солідарність, трансцендентність [21].

Уміле використання викладачем таких комунікативних прийомів, як «підтримуюча луна» – повторення останніх слів студента; «змістова луна» – повторення одного-двох ключових слів з висловлювання партнера, «парафраз» – повторення сказаного своїми словами, дуже важливе. Ефективним є емпатійне слухання, використання якого вимагає від викладача спостережливості, вміння входити в ритм, глибоко розуміти його емоційний стан. Таке слухання доступне тим, хто вміє бачити світ очима інших людей і в той же час відрізняє їх переживання від своїх. Емпатійно спілкуватися – це означає переконати партнера зі спілкування в тому, що розумієш і його почуття, і досвід, що лежить в основі цих почуттів. Для цього викладачеві необхідно розуміти психологічні особливості людей, гнучко їх сприймати, надавати увагу аналізу невербальної поведінки.

Мета іншого прийому – оптимального самоствердження – пошук конструктивного вирішення, його ясність і прямота. Оптимальне самоствердження – це вміння найефективніше висловити свою думку про ситуацію, сформулювати своє бачення проблеми, не зачіпаючи при цьому самооцінки партнера по спілкуванню. Всі ці прийоми готують студентів до рівноправного конструктивного діалогу.

Велике значення має установка викладача, що допомагає ствердити власний досвід студента за допомогою таких прийомів, як «критика у формі самокритики», визнання права студента на помилку, продуктивне переформулювання питання, моральна підтримка, авансована довіра, похвала. Не остання роль відводиться педагогічним методам стимулювання взаємодії-партнерства, які підкріплюватимуть партнерську поведінку: особистий приклад поведінки викладача-партнера, мажорний стиль діяльності, ситуація націленості на успіх, мотивування значення персонального успіху, прагнення до ініціативного балансу.

Особливе значення мають не тільки професійно-ціннісні орієнтації, але і якості особистості викладача, пов'язані з його ставленням до студентів. Готовність і освоєння викладачем новаторської позиції з погляду його нових стосунків із студентом є критерієм реального переакцентування навчально-виховного процесу на партнерську взаємодію викладача і студента. При цьому мова йде про міжособистісні стосунки, що базуються на схваленні, симпатії, довірі, бажанні рухатися назустріч. Симпатія і повага до особистості – це трансформовані форми материнської і батьківської любові, які переносяться як відчуття на міжособистісні стосунки з навколишніми людьми і виявляються у феномені референтності. Від того, на який тип спілкування – материнський або батьківський свідомо або несвідомо орієнтується педагог, залежить перенесення на нього відповідного комплексу почуттів з боку вихованців [7]. Таким чином, виокремлюють два типи референтності педагогів, що веде до багатоаспектності і певної суперечливості їх взаємодії з вихованцями. Любов вимагає постановки надзавдань, вчить не бути байдужими, розвиває готовність до надання допомоги для розвитку «самодопомоги», для розвитку у студента інтересу, поваги до самого себе: «Можливості самодопомоги поступово зростають, і в той же час зростає і самоповага» [2, с.13].

При цьому важливе значення має взаємна референтність, тому викладачеві необхідні відповідні якості і вміння, здатні викликати у студентів симпатію, довіру, бажання рухатися назустріч. Міжособистісні стосунки складаються тільки в тому випадку, якщо особистість педагога для студента значуща і цікава. Від уміння захопити своєю особистістю студентів, здатності цікаво, емоційно викласти матеріал, побудувати діалог залежить ефективність взаємодії між викладачем і студентом.

Що особливо цінується студентами у викладачах?

Студенти молодших курсів у моделі «гарного» викладача на перше місце ставлять розуміння викладачем студента, співчуття йому, тобто особливо цінуються комунікативні здібності викладача і його компетентність у спілкуванні. Починаючи з третього курсу, пальму першості віддають професійній компетентності. До кінця навчання знову зростає цінність особистісних якостей, що можна пояснити зростанням потреби в особистих контактах з викладачем. До якостей, які найбільше цінують сучасні студенти, належать: широкий кругозір, захопленість предметом, що викладається, знання його, інтерес до особистості студента, повага, терпимість, розуміння, доброзичливість, справедливість. Не сприймають студенти у викладачеві низький рівень культури, неуцтво, нетерпимість, фальш, приниження гідності студента, зарозумілість, жорстокість, злість, агресивність [31].

Студентська молодь цінує можливість неформальної співпраці з педагогом, який постає перед студентами не тільки як учений-педагог, компетентний фахівець у професійній діяльності, але і як людина, що володіє високим інтелектом, духовною культурою. Якщо студент відчуває зацікавленість викладача в його справах, якщо він отримує задоволення від потреби в спілкуванні як самоцінності (без розрахунку на який-небудь пізнавальний або прагматичний результат), то неформальне спілкування може стати з боку студента довірчим. У зв'язку з цим формування партнерських стосунків потребує персоналізації відносин суб'єктів педагогічного процесу – відмови від рольових масок і фасадів, адекватного включення у взаємодію тих елементів особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій), які виходять за рамки рольових очікувань, забезпечення ставлення викладача до студента не з позиції формальної ролі наставника, а з позиції рівноправного учасника діалогу [5, с. 168].

Основою зміни ставлення викладача до студента з метою побудови партнерської взаємодії є формування позитивного ставлення до самого себе, готовності до відкритої взаємодії зі світом, формування «активної творчої позиції в розвитку себе самого» [21]. За умов такої особистісно-розвивальної позиції викладач сам відкритий до нового досвіду, нових знань, постійно розвивається, отримує задоволення від своєї праці. Рівень його професійного розвитку пов'язаний з новим способом мислення, новим ставленням до себе і студентів як до вільних і відповідальних людей. Разом з тим, доброзичливе ставлення до студента, готовність прийняти його таким, яким він є, повинні поєднуватися з умінням встановити певні межі, правила з ясною, послідовною системою вимог, що пред'являються до тих, хто навчається. Перераховані в таблиці 1 відмінності новаторської позиції від традиційної є установками педагога по відношенню до студентів. Вони є вирішальними для ухвалення викладачем нової позиції –

партнера, яка допомагає набути нового досвіду соціальної взаємодії.

Таблиця 1

Відмінності новаторської позиції викладача від традиційної

Традиційна позиція	Новаторська позиція
ВИКЛАДАЧ	
Веде	Йде поряд
Навчає «на зараз»	Навчає на перспективу
Повчає	Впливає через свою особистість
Спілкується тільки в межах офіційних відносин	Цінує неформальну співпрацю, довірчі стосунки
Виступає в ролі «Всезнайки»	Визнає своє «учнівство»
Примушує до дії	Непомітно створює умови, що спонукають до дії
Вирішує проблеми	Створює можливості для самовираження
Виявляє ініціативу у вирішенні проблем	Підтримує ініціативи партнерів у вирішенні проблем
Вимагає безумовного підпорядкування	Виявляє розумну вимогливість
Завжди має рацію	Має право на помилку і визнає його за іншими

Новаторська позиція вимагає від викладача певної рішучості, витримки, такту, відчуття міри, гнучкості і готовності працювати на рівних, коректувати свої плани з тим, щоб задовольнити різноманітні запити студентів, що змінюються. Пріоритетом викладача, що займає цю позицію, є педагогічне сприяння молоді в її прагненні знайти надійні життєві позиції і високоморальні ціннісні орієнтири. Освітній сенс цього підходу в тому, що студент набуває можливості прояву себе як цілісної особистості, його інтереси, оцінки не просто враховуються, а стають важливою і значущою складовою освітнього процесу [8, с.162].

Успіх при вирішенні нових завдань, які сьогодні на часі, можуть забезпечити самостійність, оригінальність мислення, що приходять у суперечність з методами педагогіки тотальної вимогливості. Ці якості можуть викликати позитивну реакцію тільки на тлі партнерських стосунків між головними учасниками освітнього процесу, які визначаються також новими соціально-психологічними характеристиками сучасного студента.

Сьогодні молоді люди стикаються з життєвими завданнями, способи вирішення яких відсутні в досвіді батьків і змісті навчання у вищій школі. Тому вони повинні не просто самостійно

відшукувати вихід, але і формувати вміння вирішувати завдання, що висуваються сучасним суспільством. При цьому старий досвід може бути бар'єром на шляху пошуку оригінального рішення, а забезпечити успіх можуть саме самостійність і оригінальність мислення.

Соціологічні опитування, мета яких виявити шляхи трансформації цінностей молодого покоління, представили образ сучасного студента в основному як прагматика, але професійна самореалізація починає турбувати його не менше, ніж гроші. Конкурентність таких мотиваційних чинників у свідомості молоді, як заповзятливість, інноваційність, освіченість, свідчать про ціннісну переорієнтацію молоді. Соціологи відзначають, що на зміну патерналістським настроям приходять усвідомлення необхідності, перш за все, особистісних зусиль, орієнтація на успіх, прагнення до самостійності, автономності, незалежності, водночас зростає значення батьківської сім'ї, посилюється залежність від неї. Студенти доволі критичні і реалістичні в оцінках самих себе, зазначаючи грубість, агресивність, недобррозичливість окремих осіб. Така самооцінка, її можлива подальша рефлексія вже має цінність [15].

Згідно з психологічними дослідженнями, сучасні студенти – люди в більшості адаптовані до нової ситуації, особистих і соціальних змін. Вони набагато ближче до ідеалу суспільства з ринковим типом відносин, ніж покоління, що народилося сорок-п'ятдесят років тому. Вони психологічно готові до того, що їм доведеться змінювати профіль професійної діяльності, готові достатньо гнучко реагувати на вимоги ринку. Для викладача, якому постійно доводиться адаптуватися до кожного студента, ситуації, що змінюються, є корисними з погляду вивчення ставлення студентів до проблеми «готовності особистості до швидко наступаючих змін у суспільстві, готовності до невизначеного майбутнього», оскільки саме ці положення складають орієнтири інноваційного навчання.

З цією метою в студентських групах нами було проведене опитування, в якому взяли участь 60 осіб. Під час аналізу відповідей на питання, що стосуються ставлення до змін як процесу, за допомогою якого майбутнє входить до нашого життя, виявилася позитивна тенденція: 50% студентів позитивно ставляться до змін у житті, 30% – негативно, 20% – не впевнені у своєму ставленні. 37,5% студентів хочуть вирішувати проблеми, які неминуче несуть з собою ці зміни; 27,5% заявляють, що вони готові їх вирішувати; 22,5% впевнені, що зможуть їх вирішити; 12,5% студентів впевнені, що не зможуть їх вирішити. Причому 60% не пов'язують ці труднощі з проблемами в спілкуванні.

Які можна зробити висновки, враховуючи ці дані, і чи можна говорити про переважання у студентів тенденції позитивного ставлення до змін?

Оскільки тенденція до змін і динаміки дій є одним з критеріїв національної ментальності, то, на перший погляд, може здатися, що ці дані спростовують висновок щодо такого аспекту, як стиль життя, оскільки, згідно з дослідженням цього феномену, відмітною рисою нашої ментальності є помірність, а не динамічність. Але в нашому випадку цей висновок стосується тільки двох компонентів ментальності: установки (підсвідомої готовності до змін) і сприйняття (формування визначеного погляду на дійсність). Третій компонент – самовираження, тобто рольова поведінка, не представлений у питаннях. Але, враховуючи те, що всі три компоненти взаємопов'язані і взаємозалежні, можна говорити про появу такої складової особистості сучасного студента, як динамічність.

Проте можливе і зовсім інше сприйняття цих відомостей щодо властивостей характеру. Позначити їх можна як зайву самовпевненість, надмірну самостійність, необгрунтовану орієнтацію на власні сили. На перший погляд, це не дуже бажані якості, але якщо віднести деякий негативний відтінок на рахунок максималізму молодості, то залишаться важливі ділові якості, які, поза сумнівом, допоможуть майбутнім фахівцям вписатися в навколишнє середовище і бути готовими до конкуренції. Завдання викладача – наблизитися до розуміння корисних для молоді якостей особистості, пробачити зайву самостійність, підтримати ініціативи, збалансувати їх з етичними якостями, тобто поєднати їх з відповідальністю, чесністю, порядністю, стверджуючи статус вічних загальнолюдських етичних цінностей. Це один з напрямів у вирішенні проблеми партнерської взаємодії, яка обов'язково повинна пов'язуватися з тим, що ділові стосунки не можуть бути потрактовані поза уявленнями про загальні норми моралі і моральності.

Наступний важливий чинник, який потребує побудови партнерської взаємодії, це реальні освітні запити й інтереси студентів. Ставлення студентів до системи освіти стає все більш вимогливим і зваженим. Сьогоднішній студент хоче, щоб система навчання була орієнтована конкретно на нього. Освіта не повинна орієнтуватися на абстрактного середнього студента, вона повинна «бачити» особистість і створювати умови для її розвитку. Тут свою позитивну роль виконує освітня різноманітність, яка має бути обговорена під час доброзичливих, неавторитарних професійних дискусій. Крім того, в наш час у результаті модернізації і комп'ютеризації студент дістає доступ до величезної бази змістовного матеріалу з будь-якого навчального предмету і нерідко за показниками поінформованості наближається до викладача. Ця обставина обумовлює особливі вимоги до нього як головної діючої особи вищої освіти.

Ринок змушує студентів дивитися на освіту з прагматичної позиції. У нових умовах вони прагнуть оцінити її корисність і вплив

на майбутню кар'єру, престиж і добробут. Вони починають ставитися до закладу вищої освіти як до засобу, необхідного для досягнення мети. Найважливіша зміна – установка на те, що навчання необхідне їм, а не викладачеві. Сучасний студент все швидше засвоює ази теорії граничної корисності, цінує свій час, прагне виявити ініціативу при організації навчального процесу, щоб наблизити його до «своїєї» мети. Наші спостереження і досвід при підготовці студентів-майбутніх учителів показують, що рівень активності в цьому плані визначається:

- наявністю завдань, що вимагають спільної навчальної діяльності, обміну особистим досвідом, узгодження цілей і ціннісних критеріїв;
- визначенням пріоритетних сфер партнерського сектору, узгодженням різних поглядів, орієнтованістю на досягнення цілей;
- розширенням меж управління освітнім процесом, делегуванням студентам суб'єктних прав і відповідальності;
- сильною волею учасників партнерської взаємодії до досягнення поставлених цілей;
- наявністю у ЗВО традицій партнерських відносин і установки на забезпечення прав і свобод студентів, студентського самоврядування;
- орієнтацією на принцип горизонтального координаційного типу управління, при якому виникають рівноправні центри, що мають повноваження і відповідальні за управління різними аспектами життя ЗВО [16].

Сьогодні навчальна взаємодія викладача і студента розгортається в просторі, що втілює цінності демократичного суспільства. Щоб встати на шлях партнерства, необхідно цінувати неформальний рівень спілкування, що є цементуючим засобом для формального, офіційного аспекту спілкування; розвивати поважливі стосунки, що виробляються шляхом конструктивної співпраці.

Ці умови повинні пронизувати всі сфери університетського життя: навчальну, наукову, позанавчальну, тобто необхідна системна організація партнерства. Система організації партнерства у ЗВО має такі аспекти:

- безпосереднє навчання з використанням нетрадиційних методів на основі партнерства;
- навчально-дослідницька діяльність викладача і студента, орієнтована на спільний науковий пошук;
- впровадження методики партнерської домінантності, що є дією в межах комунікативно-горизонтального середовища, передбачає етично-ділову установку на поважливе ставлення, незалежність і деяку конкуренцію у відносинах між викладачем і студентом;

- взаєморозвивальний характер взаємодії учасників освітнього процесу [23, с.35].

Залучення до співтворчості, в центрі якої розвиток потенціалу особистості, сприяє інтеграції стосунків викладача і студента, збагаченню їх духовного світу. При цьому змінюються основні дидактичні складові діяльності: цілі і завдання розробляються спільно викладачем і студентами, процес досягнення цілей організовується як спільна діяльність, включається в роботу особистий досвід кожного учасника діяльності, відбувається освоєння студентом різних ролей у процесі взаємодії (консультанта, помічника, керівника), над зовнішнім контролем переважає внутрішній, включаються взаємоконтроль і самоконтроль, виникає особистісний сенс навчання студентів [25]. Реалізації такої діяльності сприяє довіра, повага до студента, віра в його можливості і ставлення до нього як до особистості, індивідуальності зі своїми особливостями, здібностями, знаючи які і спираючись на які, можна побачити в ньому суб'єкта навчального процесу.

Виходячи з того, що педагогічний університет – це символ науки і культури, де головна цінність – людська особистість, а мета – вільний і всебічний розвиток людини, це джерело формування професійної компетентності майбутніх учителів, стає зрозумілим, що цілі і завдання в межах університетської освіти неможливо вирішувати без дисциплін педагогічного циклу. Специфіка предметів педагогічного циклу полягає в тому, що провідним компонентом змісту навчання є коло соціально-гуманітарних наук, яким властиві:

- здатність інтегрувати соціальне і гуманітарне знання;
- узагальнення зусиль науковців з психології і педагогіки, спрямованих на вивчення ефективних шляхів навчання і виховання;
- формування здібності до передбачення наслідків професійної діяльності;
- розвиток здатності та інтересу до творчої діяльності, потреби в безперервній самоосвіті;
- формування особистої відповідальності за результати професійної діяльності [29, с.14].

Система організації партнерства під час вивчення дисциплін педагогічного циклу дозволяє вирішити такі завдання професійної підготовки майбутніх учителів:

- розкрити для студентів актуальність принципів навчання і виховання, методів та прийомів педагогічного впливу, що постійно оновлюються;
- показати зв'язок педагогічної теорії з шкільною практикою;
- збагатити педагогічний досвід майбутнього вчителя продуктивними моделями взаємодії, посприявши формуванню індивідуального стилю професійної діяльності [33, с.47].

Якщо два-три роки назад ініціативи стосувалися змісту навчання, то тепер це стосується засобів навчання. Сьогодні не тільки викладачі, але і студенти володіють інформацією про величезний арсенал нових технологій навчання і абсолютно справедливо чекають, що їх навчатимуть не традиційними, а інноваційними методами. Вимогливість і вибірковість відносно видів, форм і тривалості навчання, зацікавленість у навчальному плані, додаткових дисциплінах, читанні нових курсів, запрошенні фахівців – все це говорить про те, що в освіту прийшов в особі нашого студента споживач в гарному і корисному значенні цього ринкового терміну. Так, усвідомлення того, що освіта є не тільки духовно-етичним початком суспільства, основою розвитку загальнолюдської системи цінностей, але і звичайною сферою економічної діяльності «з чітко вираженим результатом «на виході» [28], обумовлює потребу в іншій культурі викладання, спілкування і взаємодії.

Таким чином, увага до партнерства у ЗВО обумовлена такими чинниками: дотриманням викладачем новаторської позиції в стосунках із студентами; новими соціально-психологічними характеристиками сучасного студента; реальними потребами, освітніми запитами та інтересами студентства.

Дії процесуального характеру при реалізації моделі партнерства передбачають дотримання умов, що були виокремлені нами при аналізі психолого-педагогічної літератури. Найбільш значущими умовами, в яких народжується і розвивається партнерство, є:

- розвиток партнерства тільки в системі діалогічної взаємодії, обумовленої гуманістичною спрямованістю навчально-виховного процесу у ЗВО;

- орієнтація партнерства на мету спільного міжособистісного розвитку і саморозвитку викладача і студента, включаючи професійно-важливі якості особистості;

- готовність і викладача, і студента на впровадження інноваційних технологій навчання [22].

В умовах багаторівневої структури вищої освіти основи партнерства між викладачем і студентом вибудовуються в процесі безпосередньої навчальної діяльності з перших днів перебування у ЗВО. Навчальне заняття з включенням інноваційних форм і методів навчання, ефективність і результативність яких визначається формою стосунків між викладачем і студентом, є основним засобом для реалізації цієї мети. В той же час, різноманітність вибору педагогічних технологій, що існує сьогодні в сучасному освітньому просторі, робить можливою зміну характеру взаємин того, хто вчить, і того, хто вчиться. Один з класифікаційних параметрів технологій – ставлення до студента. В межах особистісно-орієнтованих технологій ідеї партнерства реалізують гуманно-особистісні технології, технології вільного виховання, технології співпраці [17, с.16]. Принципово важливою в

них є позиція студента, яка визначається його суб'єктивністю, свободою вибору елементів навчального процесу [6]. Позиція викладача визначається його ставленням до студента, визнанням його індивідуальності, самобутності і самоцінності. Педагог прагне враховувати інтереси і потреби студентів, їх природне прагнення розкрити і ствердити себе, прагнення особистості до самореалізації і самоздійснення.

У цих умовах можливо здійснювати цілеспрямовану адаптацію змісту і цілей навчання під особисті ідеї, інтереси і можливості викладача і студентів. Спільне проектування цілей і вибір змісту, що здійснюється на основі отриманих за допомогою опитування уявлень про переваги студентів щодо форм, тематики і методів проведення занять, дозволяє наблизитися до вирішення проблеми «розведених позицій» викладача і студентів. З боку викладача – це прояв поваги до особистості кожного студента, з боку студента – відчуття власної значущості і почуття особистої відповідальності за результати роботи. Таким чином спільна діяльність викладача і студента перетворюється на співтворчість.

Саме комунікативна спрямованість дає можливість заняттям набувати таких нетрадиційних форм: круглий стіл, репортаж, інтелектуальна дуель, інтерв'ю, ділова гра, дискусійний семінар, конференція, вікторини. Застосування методів «занурення», «мозкового штурму», проблемного викладу, ігрового моделювання використовується для стимулювання комунікативно-діалогової, імітаційно-ігрової і проблемно-пошукової діяльності. Результатом цих технологій стає не тільки засвоєння професійних навичок, готовність студентів брати участь у всіх формах реального спілкування, але і розвиток здібності до різних ідентифікацій, і як наслідок, формування мотивації на розуміння іншого, на діалог.

На заняттях особливо варто використовувати навчання в малих групах, проектне навчання, засновані на принципах спільного учіння, пошуку і збагачення власного досвіду. Вони заохочують взаємодію, терпимість до чужої думки, зацікавленість у власному успіху і в перевагах інших. Великі можливості в цьому плані має і кооперативне навчання.

Освітній процес, організований у режимі навчання в співпраці, принципово змінює сенс і значення навчальної діяльності в очах студентів. Практика переконливо доводить, що навчання в співпраці може мати продуктивний, творчий потенціал для розвитку ефективного партнерства.

Всі перераховані засоби орієнтуються на групове навчання, в основі якого не тільки об'єктивні партнерські відносини творчої, ініціативної співучасті у вирішенні навчальних завдань, що поступово розвиваються, але і суб'єктивно-особистісне ставлення викладача і студентів один до одного, їх почуття. У першому випадку партнерство викладача і студента створює можливість програвання різних ролей: від помічника до опонента, в іншому

забезпечує переживання різних емоційних і естетичних станів. Для них характерне тісне переплетення і домінування того або іншого типу стосунків, що залежить від реальної педагогічної ситуації. Межа між ними пролягає по напрямках, представлених у таблиці 2.

Таблиця 2

Напрями прояву суб'єктивних і об'єктивних відносин партнерства

Напрями прояву партнерства	Суб'єктивні відносини	Об'єктивні відносини
Способи існування	Почуття	Ролі
Форма стосунків	Міжособистісні	Ділові
Дистанція	Особистісна	Когнітивна
Форма відображення	Емоційна	Раціональна
Рівень формування	Інтуїтивний	Логічний
Стиль відносин	Неформальний	Формальний

Співвідношення безпосередньо навчальної діяльності і науково-дослідницької змінюється залежно від року навчання. Очевидно, що акцент на науково-пошуковій діяльності характерний для старших курсів, хоча структура багаторівневої підготовки дозволяє починати дослідницьку роботу відразу з першого року навчання у ЗВО. Це забезпечує можливість участі талановитих студентів у наукових проектах. Основне значення надається науковому спілкуванню викладача і студента, що має великі переваги в сфері стосунків, заснованих на єдності цінностей та інтересів. При цьому на етапі організації малих дослідницьких груп провідна роль належить науковцеві. Тому слова, сказані Гумбольдтом про відносини професорів і студентів справедливі з цієї позиції і зараз: «Якщо вони (студенти, молодші колеги) за своїм бажанням не тягнуться до викладача, то йому належить самому розшукувати їх, щоб тим самим тісніше наблизитися до мети, пов'язавши між собою досвідчені, але саме тому часто вузькоспрямовані і вже не такі свіжі сили з силами слабкішими, але що неупереджено і відважно розповсюджуються за всіма напрямками» [29].

Становленню і розвитку наукових підходів сприяє спеціальна організація навчання на принципі застосування ідей синергетики (самоорганізації). З позицій теорії синергетики, активним початком виступає діада «провідний фахівець – студент» не загалом, а у конкретному значенні, для конкретного викладача і студента. Характерними умовами виникнення процесу самоорганізації в педагогічній системі, що формує і постійно підтримує викладач, є відвертість, діалогічність, свобода самовираження, певна когнітивна дистанція.

Відвертість забезпечується прагненням провідного фахівця розширити сферу впливу на підготовку кадрів, а також упровадити

в навчально-виховний процес найбільш перспективні технології. Свобода визначається можливістю викладача спільно зі студентами обирати найбільш перспективні шляхи досягнення поставлених цілей підготовки конкурентоспроможного фахівця. Когнітивна дистанція формує у студентів психологічну основу для прагнення пройти її в пізнанні нового матеріалу. Вимоги, що пред'являються до провідного фахівця, окрім науково-професійної кваліфікації, дуже високі. Він має бути не тільки майстром у психолого-педагогічній і методичній сферах діяльності, але і володіти організаторськими, управлінськими, підприємницькими якостями [32].

У процесі проведення спільних досліджень, обговорення результатів викладач передає не тільки свої знання, але і свою культуру, систему цінностей, свій світогляд. Такі знання виробляються в процесі безпосереднього особистісного наукового спілкування викладача і студента. І чим вище рівень цього знання у викладача, тим більш істотний його вплив на поведінку і стиль життя студента.

В процесі здійснення наукової роботи, спільного пошуку істини розвиваються і змінюються взаємини науковця і студента. Оскільки для справжнього дослідника бачити свого учня, що йде далі і вище, – один з результатів його великої праці, його внеску в науку, то елементи конкурентності в стосунках викладач – студент сприятимуть досягненню цієї мети.

Вербальне спілкування в діалозі викладач – студент не ідентичне простій передачі інформації. Процес передачі – сприйняття інформації під час діалогічної взаємодії здійснюється на ціннісно-смысловому рівні, коли відбувається творення нового знання і пошук нових ідей і сенсів. Студент – рівноправний суб'єкт словесного контакту, що активно сприймає почуте, не завжди згоден з позицією викладача, має право на свою власну позицію. Свобода особистісного самовираження і викладача, і студента необхідна для розвитку здатності спільно виробляти загальні погляди. Для цього потрібно, щоб студент не боявся висловити свою думку, посперечатися, має сподіватися, що його не перервуть, вислухають до кінця, допоможуть вирішити складну проблему. У свою чергу, викладач не боїться встати на позицію студента, або в опозицію до нього. Вступаючи в контакт із студентами, викладач питає, відповідає, погоджується, заперечує, спонукає до роздумів і дій. Думка викладача особистісно значуща, його погляди можуть обговорюватися і критикуватися з метою знаходження істини. Початок діалогу – студентські запитання в аудиторії і поза нею. Питання викладача і студентів йдуть від різних поколінь людей, що володіють різним життєвим досвідом і різним теоретичним потенціалом. Відповіді на них вимагають високої культури, глибоких знань, певної етичної позиції. Але головне – це не відповіді на питання, а сама наявність постійного діалогу, який

звільнює викладача від ролі одноосібного «зберігача» істини і знань і перетворює на свого роду носія традиції сократівського діалогу, що «не знає, але шукає», вводить студентів у коло проблем і пошуку, а не заздалегідь відомих результатів. Питання студентів – важливий індикатор ефективності взаємодії викладач – студент. Якщо у студентів виникають питання, значить, у них є бажання навчитися виокремлювати незрозуміле і шукати шляхи його вивчення. Завдання викладача – ініціювати питання, показуючи студентам ті невизначеності і неясності, що стосуються обговорюваних питань, привчати їх до думки про доцільність і необхідність з'ясувати незрозуміле. «Викладач, що чутливо реагує на реакцію студентів, може зробити це, причому в потрібний момент і в потрібному місці» [24, с. 91].

Атмосфера взаємодії багато в чому залежить від взаємних звернень викладача і студента. Звернення до студента на ім'я сприяє встановленню неформального спілкування, хоча при ширій зацікавленості викладача в справах студента, звернення до нього за прізвищем теж не перешкоджає такого роду спілкуванню.

Сучасна академічна сфера характеризується великою різноманітністю форм звернень: від «Товариші студенти!» до «Панове студенти!». Останнім часом мова все частіше йде про повернення до старих форм звернення, про пошук універсальних слів-звернень, придатних як в умовах офіційного, так і неофіційного спілкування.

Пріоритет партнерських відносин над ієрархічними руйнує традицію вербальної активності викладача, що за традицією займає велику частину часу заняття. Зарубіжні дослідження, присвячені аналізу структури вербальної взаємодії викладача зі студентами, свідчать, що приблизно 2/3 загальної вербальної взаємодії приходить на мовлення викладача [24]. Тенденція, коли викладач, як правило, говорить на занятті в два рази більше, ніж студенти, підтверджується і даними вітчизняних дослідників (П. Крейтсберг, А. Реан). Система вербальних дій викладача, як показують дослідження, залежить від рівня діяльності педагога і рівня розуміння ним особистості студента. Встановлено, що викладачі високого рівня використовують такі форми словесного впливу: інструктаж, зміни інтонації, звернення за прізвищем, заохочення, гумор. На першому місці в арсеналі викладачів низького рівня діяльності стоять впливи дисциплінуючого, а не організуючого характеру, тому для них менш характерний інструктаж. До драматизації мовлення, гумору, особистісних звертань вони вдаються вкрай рідко.

Дослідження показують, що на заняттях у викладачів високого рівня майстерності студенти говорять в два рази більше, ніж на заняттях у викладачів низького рівня (порівняння стосувалося відповідей студента педагогові).

У процесі власної вербальної активності викладачів, звернутої до студентів, реалізуються такі функції: презентативна, інсентивна, коректуюча і діагностуюча. Перша пов'язана з пред'явленням інформації, друга – зі спонуканням студентів до діяльності, третя – з корекцією діяльності студентів і остання – зі здійсненням діагностики.

Разом з традиційними функціями, велике значення для успішності взаємин мають комунікативні функції мовленнєвої поведінки: самопрезентаційна, мотиваційна, психотерапевтична [1]. З першою функцією пов'язують так званий ефект «першого враження». Він у значній мірі визначається такими вирішальними обставинами, на які звертав увагу ще А. Макаренко: як сидіти, як стояти, як піднятися з-за столу, як посміхнутися. Від культури самопрезентації залежить атракція – особиста чарівливість педагога. Мотиваційна функція мовленнєвої поведінки виявляється в прагненні олюднити ділове спілкування, стимулюванні ситуації успіху для студента, в забезпеченні емоційного підйому. Слово педагога здатне виконувати роль стресора, заспокоювати, надихати, активізувати творчі можливості. Слово, що базується на принципі «не нашкодь», виконує психотерапевтичну функцію.

На успішну реалізацію цих функцій мають вплив такі детермінанти мовленнєвої поведінки, як уміла імпровізація, експресивність, діалогізм, відповідність мовленнєвому етикету.

Імпровізація як невід'ємний елемент педагогічної творчості спрямована на коректування взаємодії викладача зі студентом, оскільки педагогічні ситуації, які проживають суб'єкти освітнього процесу, нескінченно різноманітні. Їх непередбачуваність, несподіваність, емоційність вимагають від викладача постійної «імпровізаційної готовності» [9, с.121]. Експресія дозволяє підсилити зображальність і виразність слова. Високий рівень розвитку мовленнєвої експресії характеризується як артистичний, тобто майстерний, віртуозний. Істотний показник культури мовленнєвої поведінки педагога – діалогічна орієнтованість. Для виникнення продуктивного діалогу є важливим виконання таких умов:

1. Якщо ви ставите питання, почекайте, коли ваш співбесідник відповість на нього.

2. Якщо ви висловлюєте свої погляди, то заохочуйте співбесідника на формулювання свого ставлення до них.

3. Якщо ви не згодні, формулюйте аргументи і заохочуйте пошук таких вашим співбесідником.

4. Робіть паузи під час бесіди. Не захоплюйте весь «комунікативний простір».

5. Частіше дивіться в обличчя своєму співбесідникові [16, с.26].

Процес передачі і сприйняття інформації стає більш цікавим і психологічно актуальним, якщо викладач дотримується

мовленнєвого етикету. У найбільшій мірі підпорядковані законам етикету такі елементи мовленнєвої поведінки, як похвала і осуд. Це оцінні форми, і від того, наскільки оцінка виявиться об'єктивною, коректною, лаконічною, залежать і хід заняття, і взаємини викладача і студента. Оптимальними є такі формулювання, в яких заохочення поєднується з об'єктивним критичним аналізом. Варто пам'ятати, що схвалення даватиме максимальний ефект, якщо супроводжується поясненням, що саме гідно заохочення, передає зацікавленість педагога в успіхах студента, повідомляє про значущість досягнутих результатів, орієнтує на вміння організувати роботу з метою досягнення гарних результатів, порівнює минулі і справжні досягнення, впливає на мотиваційну сферу особистості, спираючись на внутрішні стимули [27]. За умов творчого діалогу оцінюється не стільки результат, скільки процес.

Така особливість взаємодії викладач – студент, як слабко раціоналізоване спілкування, визначається тим, що в ньому «дуже багато невербального й індивідуального» (І. Зязюн).

Під невербальною комунікацією маються на увазі кінесика, що допомагає передавати інформацію за допомогою жестів, міміки і пантоміміки; проксемика, що дає рекомендації щодо врахування особливостей місця і часу комунікації при передачі інформації; паралінгвістика, що використовує вокальні можливості голосу; екстралінгвістика, що розглядає гучність і темп мовлення, паузи; візуальне спілкування – контакт очей і такесика – звертання уваги на специфіку дотиків. І. Риданова доводить, що негативні думки і фрази не тільки послаблюють наші м'язи, погіршують діяльність щитовидної залози, знижують життєву енергію, але й передаються оточуючим через вираз обличчя, жести і звуки голосу [24].

Невербальні засоби спілкування допомагають визначити приховану, не виражену мовленнєвими засобами інформацію, що важливо для адекватного сприйняття співбесідника в ситуації навчання-спілкування. Практична значущість володіння невербальними засобами спілкування – це діагностика поведінки студентів, тобто розпізнавання їх внутрішнього стану: природність або скутість поведінки, ступінь упевненості, щирості, зацікавленості і бажання висловитися; отримання інформації про ставлення до занять, про настрій, про ставлення до самого викладача і його предмету.

Але невербальна поведінка не тільки виконує функцію доповнення і заміщення мовленнєвого вислову, презентації емоційних станів, але і створює образ партнера зі спілкування, забезпечує енергетичний обмін, підтримує оптимальний рівень психологічної близькості між тими, хто спілкується, відображає якість і зміни характеру їх взаємин, впливає на формування цих стосунків [15]. Цілеспрямоване осмислення змісту невербального спілкування сприяє розвитку педагогічної спостережливості, допомагає вчитися «не дивитися, а бачити». Читання жестів

дозволяє точніше бачити позицію студента, з яким відбувається спілкування.

Але, створюючи умови для відтворення атмосфери, що сприяє комунікації, викладачеві потрібно вміти також визначати ефективність і своєї поведінки, уважно ставитися до власної невербальної виразності. Прекрасними засобами створення атмосфери довіри, взаєморозуміння є невербальні прийоми, що відображають зацікавленість викладача. Один з них – емпатійне слухання.

Мовчання викладача, «приправлене» невербальними знаками (усмішка, кивання головою, уважний погляд «в очі»), допомагає студентам наважуватися на вільні, щирі висловлювання. Уважне слухання забезпечує успіх словесного спілкування, «складної внутрішньої роботи», що визначає характер спілкування однієї людини з іншою. Спостерігаючи за жестикуляцією, мімікою, пантомімікою, зовнішнім виглядом студента, педагог може багато чого відзначити в його поведінці і характері [9].

Викладачеві необхідно пам'ятати про важливість взаємного розташування партнерів: полеміку ведуть «навпроти», співробітничать «під кутом», виконують спільну роботу «поряд». При організації диспуту під час практичних занять бажаний круглий стіл. Така просторова організація мовленнєвого спілкування створює атмосферу рівноцінності тих, хто сидять по колу, стимулює взаємне емоційне зараження і взаєморозуміння. Домінантою просторової поведінки педагога є дбайливе, обережне ставлення до особистісного простору, що має чотири зони: інтимну, особисту, соціальну і відкриту. Особиста зона (в межах 1м – 1,20м): спілкування за таких обставин свідчить про повне взаєморозуміння між викладачем і студентами. Водночас оптимальна відстань між учасниками спілкування має бути не менше 46 см і не перевищувати 3,5 м. [1]. Важливо знаходити і оптимум психологічної дистанції, не споруджуючи бар'єрів, стіни, яку важко потім подолати.

Технологічний аспект передбачає не тільки системну організацію партнерства між викладачем і студентами, але і послідовність і взаємообумовленість етапів процесу його становлення.

Процес становлення партнерських стосунків між викладачем і студентом – це активний, конструктивний, цілеспрямований процес діалогічної взаємодії, що складається з низки етапів: усвідомлення партнерства, розвитку партнерства і етапу співтворчості (власне, партнерства).

Перший етап становлення партнерських стосунків – етап усвідомлення партнерства, мета якого залучити студентів до цінностей партнерства, створити умови для розвитку емоційно-особистісних відносин між викладачем і студентом як передумови формування партнерства. Цей етап передбачає усвідомлення

студентом себе як партнера в навчанні, оскільки активізує мотиваційні чинники самовизначення в спільній діяльності. Створення ситуації націленості на успіх для всіх і кожного, формування емоційно особистісної включеності викладача і студента в процес навчання, розвиток емоційного контакту і внутрішньої мотивації, підготовка до участі у вирішенні колективних завдань – головні складові етапу усвідомлення партнерства. На цьому етапі допомога є активним формувальним педагогічним прийомом для залучення до ідей партнерської взаємодії на основі розвитку спрямованості на партнерство, взаємної зацікавленості один одним у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу. Викладач виступає як помічник, організатор процесу навчання. Розвиток націленості на успіх забезпечують такі засоби, як проектування шляхів досягнення заданих цілей навчання (реалістичних, ясних, значущих і відповідних рівню студентів), впровадження інноваційних методик проведення занять, евристичних бесід, формування у студентів установки на власну діяльність як діяльність рівного партнера в пізнавальному процесі.

Усвідомлення себе партнером означає зайняття студентом активної особистісної позиції, на основі якої відбувається формування і розвиток навичок партнерства *на другому етапі – етапі розвитку партнерства*. Така позиція передбачає перш за все самостійність в ухваленні рішень з різних питань, тому основна стратегія співпраці на цьому етапі – рух у бік самостійності.

Розвиток самостійності студентів є поступовим, постійно заохочуваним процесом. Викладач стає організатором, координатором і співучасником колективної діяльності. Найбільш важливим його завданням є знаходження оптимальних способів введення студентів до поступово зростаючої самостійності. Ми розглядаємо ситуації вибору, стимулювання ініціативи і націленості на успіх з погляду посилення самоорганізації студентів, самостійної роботи як «пізнавальної діяльності, що передбачає не тільки дії з виконання вправ різного типу, але й дії самостійного регулювання і управління навчальною діяльністю в цілому» [13, с.154]. Навчаючи самостійності і надаючи її, ми допомагаємо студентам стати суб'єктами навчальної діяльності, усвідомлювати її, управляти нею і, отже, самим її здійснювати. Включення самостійної роботи в освітній процес здійснюється в двох варіантах: самостійна робота в групах і самостійна індивідуальна робота. Обидва варіанти передбачають спеціальну організацію навчального процесу з опертям на особистісно-діяльнісний підхід, внаслідок чого відбувається поступове нарощування функцій студентів у різних ланках діяльності завдяки вищезазначеним ситуаціям.

Сенс групової роботи, яка домінує на цьому етапі, полягає в тому, щоб людина, що набуває досвіду в спеціально створеному

середовищі, змогла перенести його в зовнішній світ і успішно використовувати. Це дуже важливо для тих, хто організовує таке навчання. Завдання викладача – стати ефективним партнером студентів з навчального процесу і допомогти їм розвинути здібності до співпраці, освоїти навички партнерства в навчанні, що гідно оцінені в суспільстві. Його діяльність полягає в тому, щоб:

- пояснити мету майбутньої роботи;
- забезпечити гнучкий розподіл студентів по групах, враховуючи їх переваги;
- використовувати наявний академічний і навчальний матеріал;
- пропонувати студентам для вибору проблемні, творчі ситуації;
- здійснювати підтримку діям студентів у ході групової роботи;
- брати участь у роботі груп, спонукаючи їх до активного спільного пошуку;
- забезпечити представлення результатів обговорення перед всіма учасниками і підведення підсумків [26, с.45-46].

На *третьому етапі – етапі співпраці* навчання перетворюється в процес ділового спілкування рівноправних і рівноцінних партнерів – викладача і студента – і орієнтується на стимулювання самопомоги, активізацію механізмів самоорганізації студентів з метою вибору особистісно-індивідуальної траєкторії навчання, на розвиток адекватної самооцінки результативності спільної діяльності як оволодіння культурою рефлексії. На цьому етапі учасники освітнього процесу ставлять надзавдання і вирішують їх завдяки взаєморозвитку. Залучення до співтворчості веде до інтеграції стосунків, зближення позицій викладача і студента. Розвиток взаємодії викладача і студентів спрямований на свідоме засвоєння етичних принципів і способів поведінки в суспільстві, розвиток елементів внутрішньої самоорганізації в процесі навчання, довіри і взаємної вимогливості, відповідальності студентів за свою діяльність, розкріпачення особистості студента. Викладач виступає в ролі організатора процесу саморозвитку. Це не означає відмову від контролю за діяльністю студентів. Педагогічне стимулювання на успіх за допомогою заохочення ініціативи у виборі індивідуального особистісного маршруту діяльності, форм самоконтролю і самооцінки їх результатів переміщає студента в центр простору, створеного, структурованого викладачем. Викладач постійно, але непомітно надає студентові допомогу (поки він її потребує), а студент «піднімається» по сходах успіху, оцінює свої досягнення як особисті, переживаючи радість. Це той самий шлях, «який дозволить викладачеві зберегти майже стовідсотковий контроль, а студентові в той же час на сто відсотків виявити ініціативу» [34,

с.84]. При цьому відповідальність викладача за успіхи студентів зростає прямо пропорційно ступеню ініціативності студента.

Таким чином, весь процес становлення партнерства розглядається як рух від одного етапу до іншого на основі персональної відповідальності, незалежності (автономності), творчої співучасті викладача і студента і взаємної зацікавленості в їх інтелектуальному, професійному і етично-діловому просуванні. В результаті і з боку студента, і з боку викладача відбувається освоєння позиції партнера.

Цінність партнерської поведінки викладача виражається в тому, що він прагне навчити студента долати той або інший вид труднощів, пропонує відносно передбачувану, звичну для студентів і поступово змінну зовнішню структуру заняття при внутрішній різноманітності і жвавості змісту. Викладач не ховає внутрішньої логіки заняття в сценарій, а прагне відкрити її студентам, ставить мету так, що вона відповідає реальним цілям спілкування, допомагає усвідомити шляхи її досягнення, представляє студентам моделі навчання, їх параметри з можливістю подальшого обговорення і несе відповідальність за процес організації навчання на основі партнерства. Відповідальність викладача – це необхідна складова, атрибут партнерства. Вона базується на вмінні викладача бачити освітній процес системно, прогнозувати можливі труднощі становлення партнерських стосунків на кожному етапі, вчасно передбачати негативні наслідки дій студентів. Для викладача важливо вчасно визначати сфери нерозуміння і прагнути усунути його, правильно оцінювати себе як учасника діалогу з погляду того, наскільки йому вдається організувати цей діалог і наскільки активні в ньому студенти. У результаті у викладача формується етично-ділова установка – готовність діяти з великим ступенем відповідальності і чекати на певні дії з боку студентів відповідно до морально-етичних і ділових норм педагогічного партнерства.

Студент у позиції партнера починає розуміти логіку занять, оцінювати користь того або іншого типу завдання, доцільність заміни завдань тощо. В умовах партнерства у нього є можливість вибрати організаційну форму навчання, метод, свій спосіб рішення з низки запропонованих, а іноді і відмовитися від виконання завдання, якщо ця відмова мотивована. Визнання студента вільним означає визнання його в той же час відповідальним за результати своєї діяльності, свої успіхи, а також здатність визначати і вирішувати навчальні проблеми. Студент намагається об'єктивно оцінювати результати своєї діяльності в термінах «чого навчився». Тому процес навчання є таким же цікавим, як і його результат. Взаємна участь у процесі навчання супроводжується зрештою взаємною зацікавленістю.

Орієнтація студентів на цінності партнерської взаємодії робить їх дієздатними, активними і цілеспрямованими. На розвиток якостей особистості, які складають ядро партнерства, – відкрита

особистісна позиція, здатність до участі в діалозі, солідарність, здатність до спільних дій, особистісна незалежність (автономність), відповідальність – спрямовується система педагогічних засобів, що конструюється на основі діалогових технологій навчання з урахуванням цілей і завдань етапів. Кожен етап процесу характеризується певними засобами, що спрямовані на зміну ціннісних і смислових орієнтирів у свідомості і діяльності викладача і студентів.

Література

1. Арват Ф.С. Культура спілкування: навч.-метод. посібник / Ф.С. Арват, Є.І. Коваленко, С.В. Кириленко, П.М. Щербань. – К.: ІЗМН, 2007. – 328 с.
2. Бех І.Д. Спілкування як загально психологічна основа виховання особистості / І.Д. Бех // Інститут проблем виховання АПН України. Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах: збірник наук. праць; редкол. О.В. Сухомлинська, І.Д. Бех. – К.: Педагогічна думка, 2000. – С. 10-17.
3. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.
4. 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 общей ред. проф. О.И. Кирикова; проф. Н.И.Сметанского. – Москва: Наука: информ; Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2013. – С. 26-36.
5. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 2. – Вінниця, 2014. – С. 162-169.
6. Галузяк В. М. Сутнісні ознаки суб'єктності особистості / В. М. Галузяк // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : 36. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч 1. – С. 262-267.
7. Галузяк В.М. Проблема личностной референтности педагога / В.М. Галузяк, Н.И. Сметанский //Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 18-25.
8. Гринчишин Н.І. Принципи діалогу як світоглядна парадигма морально-ціннісних орієнтацій та самовдосконалення людини / Н.І. Гринчишин // Аксіологічні аспекти трансформації сучасного

- українського суспільства: матеріали Всеукраїнської науково-практ. конф. – Івано-Франківськ, 2007. – С. 162-164.
9. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М., Педагогика, 1997.- 159 с|.
10. Кансузян Л.В. Вузівська освіта в оцінках студентів / Л.В. Кансузян, Ю.Р. Вишневський // Соціс. – 1999. – № 4.- С. 95-100.
11. Капица П.Л. Эксперимент, теория, практика / П.Л. Капица. – М.: Наука, 1981.- 495 с.
12. Ковальчук Л.О. Педагогічна взаємодія викладача і студентів під час використання нових інформаційних технологій навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін / Л.О. Ковальчук // Вісник. – Львів, 2005. – Вип.19, ч.2. – С.17-25.
13. Коломієць В.С. Ігри в структурі професійної підготовки: зб. наук праць / В.С. Коломієць // За ред. А.Й. Капської. – Київ, 2009. – С.153-160.
14. Коханова О.П. Партнерство як фактор соціалізації особистості / О.П. Коханова // Педагогічний процес: Теорія і практика. – Київ, 2013. – С. 196 – 204.
15. Кузікова С.Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці: монографія / С.Б. Кузікова. – Суми: Мак Ден, 2011. – 412 с.
16. Левінська С.М. Взаємодія партнерів під час спілкування / С.М. Левінська // Психологія. – 2011. – №37. – С.25-29.
17. Левківський М.В. Нові навчальні технології / М.В. Левківський // Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка, 2009. – №3. – С. 14-18.
18. Мид М. Культура и мир детства / М. Мид. – М.: Наука, 1999. – 429 с.
19. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.:Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 200 с.
20. Мілько Н.Е. Діалог в освіті як педагогічна проблема / Н.Е. Мілько // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького. – Мелітополь, 2008. – Вип.33. – С. 43-49.
21. Особистісно орієнтована освіта: феномен, концепція, технології: Колект. монографія / За ред М.П. Сієнко. – Умань, ПП Жовтий, 2005. – 348 с.
22. Пехота О.М. Освітні технології / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська: навч.-метод. посіб. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
23. Подберезький М.К. Характеристика особливостей педагогічної взаємодії / М.К. Подберезький // Вісник Дніпропетровського університету імені А. Нобеля. – Серія: Педагогіка і психологія. – 2011. – №2. – С.31-36.

24. Рыданова И.И. Основы педагогики общения / И.И. Рыданова. – Мн.: Беларуская навука, 2008. – 319 с.
25. Савіна Ф.К. Педагогічне спілкування в умовах гуманітарної освіти / Ф.К. Сафіна // Проблеми соціально-гуманітарного знання: Міжвузівська зб. наук. праць. – Харків, ЛТД Арена, 2007. – С. 56-59.
26. Сакулєнко Г.Є. Методи активної групової взаємодії / Г.Є. Сакулєнко // Шкільні технології. – 2007. – №2. – С. 44-49.
27. Смайлс С. Саморазвитие умственное, этическое и практическое / С. Смайлс. – Минск: Асвета, 2000. – 411 с.
28. Терюкова Т. Качество образования и рыночный процесс / Т. Терюкова // Учитель. – 2008. – №4. – С. 4-9.
29. Хабермас Ю. Идея университета. Процесс обучения / Ю. Хабермас // Alma Mater. – 1994. – № 4. – С. 9-17.
30. Холковська І.Л. Партнерство як інноваційна форма діалогічної взаємодії викладача і студентів – майбутніх менеджерів / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 55. – Вінниця, 2018. – С. 134-141.
31. Царенко С.Д. Педагогіка і психологія вищої освіти: від діяльності до особистості / С.Д. Царенко. – Тернопіль: Мандрівець, 2005. – 271 с.
32. Шаронин Ю.В. Применение идей синергетики в управлении заведениями системы непрерывного образования / Ю.В. Шаронин // Школа. – 2009. – № 3. – С. 17-22.
33. Шеин С.А. Диалог как основа педагогического общения / С.А. Шеин // Вопросы психологии. – 2001. – №1. – С. 44 – 52.
34. Шиянов Е.Н. Гуманизация профессионального становления педагога / Е.Н. Шиянов // Педагогика. – 1991. – №9. – С. 80-84.

РОЛЬ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ

В. В. Шахов, В. І. Шахов

Проблеми духовного розвитку людини повинні стати обов'язковою умовою виживання суспільства, адже усі наші біди мають, як правило, одну причину – дефіцит культури і моральності. У зв'язку з цим в Україні нині набуває виняткової актуальності духовно-моральне виховання молодого покоління.

Моральне зубожіння юнацтва (студентської молоді), а тим більше такі його суспільно небезпечні прояви девіантної поведінки, як агресивність, наркоманія, проституція тощо, не можуть залишити байдужою педагогічну спільноту. Молодіжній субкультурі, яка інтенсивно насаджується телебаченням, навчальні заклади та сім'я мають протиставити високу духовність, пробудити в свідомості молоді генетично закладений моральний потенціал доброзичливості, співчуття, гідності, відданості, не допустити породження почуттів мстивості, злоби. Теперішній стан національної культури повертає педагогічну науку та практику до випробуваного історією способу формування у юнацтва моральності, яка ґрунтується на загальнолюдських та національних цінностях.

Як стверджують філософи (В. Малахов), моралі поза свідомістю не існує. Це передбачає розуміння сутності понять «свідомість» і «моральна свідомість». У психологічному словнику поняття «свідомість» розглядається як «властивий людині спосіб відносин до навколишньої дійсності, опосередкований всезагальними формами суспільно-історичної діяльності людей. Свідомість – це ставлення до світу зі знанням його об'єктивних закономірностей» [10].

Моральна свідомість розглядається як вища форма відображення дійсності, один із проявів індивідуальної свідомості, в якому зафіксовано систему когнітивно-ціннісних та емоційних уявлень і реагувань на сферу моральних законів, що визначають норми співжиття людей у соціальному середовищі. За своєю сутністю моральна свідомість є необхідною основою та наслідком процесу соціалізації. Як зазначає В. Малахов, функція свідомості полягає у тому, що вона дозволяє людині уявно дистанціюватися від дійсності і шляхом її ідеального відображення пізнавати, контролювати та прогнозувати процеси, які в ній відбуваються [10].

Особливий інтерес для науки і практики має аналіз проблеми впливу моральної свідомості на розвиток професійної самосвідомості. Аналіз теоретичних витоків проблеми показав, що вивчення моральної свідомості неможливе без розкриття її детермінуючих основ – моральних норм. У психологічній літературі вказується на подвійний характер цього поняття, його об'єктивну та суб'єктивну сторони. Норми розглядаються як

суб'єктивна реальність індивідуальної свідомості, що виявляється у вигляді моральних знань, моделей, функціональних зв'язків. Фундаментальне значення у розкритті механізмів функціонування моральної свідомості має ідея про набуття соціальною нормою особистісного смислу. Знання передбачає розуміння норми, але не дорівнює ставленню. Спосіб мотивації, а не сама дія, розцінюється як показник належності дії до моральної сфери. При цьому перехід зовнішніх вимог у внутрішні етичні інстанції зумовлений декількома моментами: здатністю до виокремлення морального змісту; розкриттям морального смислу; переходом моральних знань у моральні переконання. На підставі аналітичного огляду виокремлюють основні критерії періодизації морального розвитку. Найважливіші з них: характер новоутворень у сфері моральної свідомості та самосвідомості, дія внутрішніх механізмів, характер спонук, що стимулюють моральну поведінку, ставлення суб'єкта до моральних норм, характер пізнавального ставлення [16].

Аналізуючи роль моральної свідомості, Л.Виготський вказував, що у цьому випадку принципово важливим є розуміння свідомості як передумови організації поведінки. Свідомість є здатністю людини до рефлексії, адекватного відображення навколишнього світу, подій, що відбуваються в ньому, своєї Батьківщини, обов'язку тощо, а також створення до них свого ставлення. Через свідомість людина здатна пізнати сутність навколишнього світу, розуміти його. Свідомість є вищим рівнем психічного відображення, який властивий лише людині як суспільно-історичній істоті. Свідомість постає як знання про зовнішній і внутрішній світ, про самого себе. Однак свідомість не зводиться лише до знання, не тотожна йому, оскільки вона виявляється не лише в узагальненому знанні навколишньої дійсності, а й у певному оцінному, теоретичному і практичному ставленні до неї. Тому іншою необхідною складовою свідомості є переживання людиною того, що для неї в навколишній дійсності є значущим [9].

Оскільки об'єктом нашого дослідження є моральна свідомість особистості, тому насамперед потрібно визначити та розкрити суть поняття "моральна свідомість". Отже, розглянемо думки деяких науковців щодо визначення даного поняття. Р. Павелків розглядає моральну свідомість як особливий конструкт психіки, що забезпечує розуміння і прийняття моральних законів та організацію відповідно до них власної поведінки. "Моральна свідомість, на думку Р.Павелкова, є культурологічним і психологічним феноменом, який виступає важливою складовою суспільного й індивідуального буття людини. Вона є одним із компонентів свідомості людини взагалі, що відображає ступінь асиміляції особистістю суспільної моралі, засвоєння, інтерпретації, а іноді й розвитку людиною моральних принципів" [16].

І. Мар'єнко під моральною свідомістю особистості розуміє суб'єктивно-ідеальну форма відображення у вигляді уявлень і

понять реальних взаємин між людьми, яка регулює моральну сторону діяльності особистості.

М. Боришевський має свій погляд на цю проблему. Він відзначає, що «утвореннями, які в системі особистості становлять підсистему свідомості (зрозуміло, і самосвідомості також) або органічно пов'язані з нею, є: світогляд, переконання, ідеали, ціннісні орієнтації, спрямованість, соціальні потреби, мотиви та інтереси, прагнення, соціально-орієнтоване мислення, почуття, воля [3].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про існування двох основних підходів до трактування змісту поняття «моральна свідомість». Перший – широкий – полягає в розумінні моральної свідомості як єдності моральних знань, почуттів і способів поведінки (А. Малихін, В. Плахтій та ін.). Зокрема, А. Малихін моральну свідомість розглядає як «відображення в свідомості людини принципів і норм моралі, які регулюють взаєностосунки людей, їх ставлення до громадських справ, до суспільства. При цьому взаєностосунки та ставлення людини мають характер моральної діяльності» [11]. Відповідно в структурі моральної свідомості автор виділяє чотири компоненти: когнітивний, світоглядницький, емоційний і поведінковий.

Більш точно зв'язок між моральною свідомістю і моральною поведінкою відображається у другому підході до трактування поняття «моральна свідомість», який можна назвати вузьким. Моральна свідомість у цьому випадку розглядається як система моральних уявлень, понять і способів морального мислення, які виступають раціональною основою моральної поведінки людини (Л. Кольберг, І. Мар'єнко, І. Харламов, В. Чепіков та ін.).

Так, на думку І. Мар'єнко, процес морального виховання повинен бути спрямований на те, щоб сформувати в особистості моральну свідомість (знання, погляди, переконання, судження, оцінки, ідеали), морально-вольові риси характеру (наміри, установки, мотивування, рішення) і орієнтовану поведінку (дії та вчинки, навички й звички) [12]. Сукупність цих структурних компонентів моральних якостей, вважає автор, становить контури цілісної структури морально вихованої особистості.

І. Харламов також розглядає моральну свідомість («глибину осмислення й знання моральних норм і правил») як один із критеріїв моральної вихованості особистості поряд з іншими: ступенем розвиненості й сформованості моральних умінь, навичок і звичок поведінки; характером моральної орієнтації в складних моральних ситуаціях, ступенем принциповості й прояву вольових зусиль у боротьбі з відступами від моральних принципів і вимог; мірою моральної вимогливості до себе й інших людей; наявністю гуманістичних рис у характері й поведінці [21].

В. Чепіков, досліджуючи проблему формування моральних якостей, розглядає моральну свідомість як один із компонентів у їх

структурі поряд з двома іншими: моральними потребами і мотивами поведінки та моральними уміннями, навичками і звичками [22].

Аналогічної позиції дотримується Л. Москальова, яка виділяє моральну свідомість у структурі моральної вихованості особистості поряд з моральними почуттями і моральною діяльністю [13]. Моральна свідомість, на її думку, містить: поняття – уявні відображення моральних явищ за допомогою фіксації їхніх істотних властивостей; уявлення – образні узагальнення етичних норм, що виражаються у формах індивідуального почуттєвого пізнання; погляди – сукупність моральних принципів, переконань і ціннісних орієнтацій; ідеали – образи моральної поведінки, що визначають життєві цілі; мислення – процес відображення у свідомості категорій "добра" і "зла", що пізнаються в порівнянні; пам'ять – здатність до збереження і наступного відтворення етичних понять, уявлень, поглядів, ідеалів; знання – упорядкована інформаційна система в галузі моралі; совість – внутрішній регулятор моральної діяльності особистості. Не заперечуючи проти загального розуміння автором моральної свідомості як раціонального регулятора поведінки особистості, вважаємо за потрібне звернути увагу на надлишковість визначених нею компонентів. Очевидно, що такі компоненти, як моральні знання, поняття, уявлення та погляди не можуть розглядатися як різні, оскільки їх зміст значною мірою збігається. Заслугує на увагу виділення дослідницею мислення як компоненту моральної свідомості особистості.

У даному випадку моральна поведінка розглядається дослідниками не як складова моральної свідомості, а як структурний компонент моральної вихованості особистості поряд з власне моральною свідомістю.

Важливе значення для розуміння взаємозалежності між суспільною моральною свідомістю і моральною свідомістю особистості має розроблена у психології (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) концепція, відповідно до якої зовнішні об'єктивні фактори впливають на людину не прямо, а опосередковуються її внутрішніми умовами. «У ході виховної роботи, – підкреслював С. Рубінштейн, – треба виходити і звичайно виходять з вимог, які ставить суспільство, суспільна мораль. Але суспільні вимоги не проектуються механічно в людину; ефект усіх зовнішніх впливів, суспільних у тому числі, залежить від внутрішніх умов, від того «ґрунту», на який ці впливи потрапляють. Успіх роботи з формування духовного образу людини залежить від цієї внутрішньої роботи, від того, наскільки виховання виявляється в стані її стимулювати і спрямовувати» [20].

Таке розуміння взаємозв'язку між суспільною й індивідуальною моральною свідомістю дозволяє уникнути двох полярностей, які зустрічаються іноді в трактуванні моральної свідомості особистості:

недооцінки її соціального змісту, з одного боку, і переоцінки ролі психологічних механізмів у її формуванні – з іншого.

Отже, на сучасному етапі розвитку суспільства постає проблема забезпечити високий рівень моральної свідомості особистості. Моральна свідомість формує поняття, які відіграють важливу роль у духовному освоєнні різних сторін навколишнього світу.

У філософсько-етичній літературі розмежовуються три аспекти моралі, які тісно пов'язані між собою і взаємодіють: моральна свідомість, моральні відносини і моральна діяльність.

Концепція морального розвитку особистості зародилася в американській педагогіці в 60-х роках ХХ століття. Її основи були розроблені Л. Кольбергом [28] і у подальшому вдосконалювалися його послідовниками М. Блаттом [26], К. Гілліган [30] та ін.

У своїх дослідженнях Л. Кольберг спирався на ідеї Дж. Дьюї та Ж. Піаже. Як і вони Л. Кольберг зосереджував основну увагу на когнітивних аспектах моральної поведінки. Він вважав, що мораль найкраще можна пояснити з точки зору логічних процесів, за допомогою яких людина вчиться аналізувати моральні суперечності і виправдовує вибір того чи іншого рішення. На його думку, серед трьох складових – почуттів, пізнання та поведінки – основну роль у регуляції моральної поведінки особистості відіграє когнітивний (пізнавальний) параметр. Людина може виразити певне почуття і певним чином відреагувати на проблему, але без розуміння причин її поведінки неможливо повною мірою оцінити моральний бік ситуації [27].

Акцентуючи увагу на когнітивному аспекті моралі, Л. Кольберг намагався відділити процес формування моральних суджень від природи самого судження – спосіб мислення від предмета мислення. Він стверджував, що для вихователів набагато важливіше приділяти увагу тому, яким чином дитина сама конструює моральні судження, ніж намагатися увести в її свідомість певні цінності чи сформувані певні риси характеру. Вирішальним для Л. Кольберга у моральному вихованні є питання щодо того, настільки послідовною і принциповою в обґрунтуванні своїх моральних рішень є особистість [27].

Л. Кольберг намагався виділити універсальні, незалежні від етнічної та національної приналежності, моральні цінності й етапи етичного розвитку людини. З цією метою він досліджував групу хлопчиків віком від 10 до 16 років за допомогою стандартизованого інтерв'ю, яке передбачало обговорення гіпотетичних моральних дилем (проблем), складених на матеріалі філософії та художньої літератури. У дилемах описувалися ситуації, в яких правила моралі вступають у суперечність з потребами й благополуччям дійових осіб. Найбільш відомою стала дилема Хайнца: "В одній європейській країні мірає від особливої форми раку жінка. Однак є ліки, які, на думку лікарів, могли б її врятувати. Їх нещодавно винайшов місцевий фармацевт. На їх виготовлення він витрачає

200 доларів, проте лише за одну їхню дозу вимагає у 10 разів більше – 2000 доларів. Чоловік хворої жінки, Хайнц, зробив усе можливе, щоб зібрати необхідну суму, позичаючи гроші в знайомих, але зібрати йому вдалося лише половину. Тоді він попросив фармацевта знизити ціну або дозволити йому віддати решту грошей пізніше. Але той відповів: "Я винайшов ці ліки і хочу на цьому заробити". Тієї ж ночі зневірений Хайнц задумує проникнути в аптеку і викрасти ліки. Правий він чи ні? Чому?". До викладеної ситуації можна поставитися по-різному, залежно від того, оцінювати її з погляду чоловіка, фармацевта або з позицій абсолютної цінності людського життя. Проте Л. Кольберга цікавила не стільки сама відповідь, скільки обґрунтування дітьми морального вибору: "Чому Хайнц повинен або не повинен красти ліки?"

Внаслідок багаторічних досліджень Л. Кольберг дійшов висновку, що моральний розвиток особистості являє собою тривалий процес послідовної зміни трьох рівнів, на кожному з яких виділяються дві стадії. Перший рівень моральної свідомості дослідник назвав доконвенційним (від англ. convention – угода), тому що діти не усвідомлюють суті моральних норм, законів і правил. Цей рівень властивий здебільшого дітям до 9 років.

Стадія 1. Гетерономна мораль (стадія покори і покарання). Гетерономна мораль (від гр. hetero – інший і nomos – закон, тобто підпорядкована зовнішнім законам і правилам) – стадія найвісного морального реалізму, слухняності заради слухняності. На цій стадії, розглядаючи питання добра і зла діти вважають, що людині треба дотримуватися правил, поважати владу, не завдавати людям і їхньому майну шкоди, щоб уникнути покарання. Моральні правила застосовуються буквально. Мораль, на їхню думку, – це вказівки дорослих про те, як слід поводитись. Все, що каже і робить більший або сильніший, є справедливим і чесним. При оцінюванні вчинків не враховуються мотиви, наміри людей, не беруться до уваги специфічні обставини, які можуть змінити моральне значення вчинку.

Стадія 2. Орієнтація на винагороду. На цій стадії діти визнають необхідність дотримання моральних норм, якщо це сприяє задоволенню їх потреб. Поведінка оцінюється ними як моральна, якщо її наслідки відповідають інтересам самої людини. Мораль розуміється як обмін послугами: «ти мені, я тобі». Діти, які перебувають на цьому рівні, вважають, що перш ніж допомагати або слухатися інших, треба з'ясувати: "Що я буду з цього мати?" Морально правильне для них є відносним, моральна оцінка вчинків залежить від їх результатів, а міра покарання розглядається залежно від наслідків. Наприклад, якщо людина вкрала машину, то покарання повинно залежати від її вартості. На цьому рівні моральної свідомості діти оцінюють поведінку залежно від її корисності, перш за все для себе: слухняність, виконання

правил має приносити користь. Люди мають певну цінність лише тоді, коли становлять інтерес для того, хто здійснює вчинок, і цінуються настільки, наскільки можуть відплатити йому за цей вчинок.

На наступному – конвенційному – рівні моральності увага індивіда зосереджується на суспільних потребах і цінностях, які домінують над особистими інтересами. З'являється усвідомлення важливості підтримання гарних стосунків з оточуючими, створення позитивного враження про себе, дотримання правил і норм суспільної поведінки. Моральність вчинків визначається в термінах гарної поведінки і підтримання соціального порядку. Цей рівень характерний для осіб віком від 9 до 20-ти років. Він називається конвенційним, оскільки більшість людей у цьому віці приймає правила і норми суспільства як самоцінність. Загальноприйнятті (конвенційні) моральні цінності проявляються у прагненні справити гарне враження на оточуючих, врахувати норми та виправдовувати сподівання інших.

Стадія 3. Орієнтація схвалення значущими людьми. На цій стадії особистість надає важливого значення позитивній думці про себе оточуючих. Типовою є конформна поведінка у відповідності з стереотипами, яких дотримується більшість людей. Верховенство загальноприйнятих норм спрямовує людину на те, щоб виконувати необхідну суспільству роль для отримання соціального схвалення. Врахування мотивів як показників моральності індивіда є істотною відмінністю цієї стадії від попередніх. У міркуваннях дітей цінність людини визначається тими почуттями, які вона до себе викликає. Ці почуття вимагають вчинків, які демонструють оточуючим, що особа, яка їх здійснює, – "гарний учень", "гарний син" і взагалі "позитивна особистість". Замість егоцентризму другої стадії з'являється здатність співчувати, співпереживати, розширюється перспектива соціальних ролей. Розуміння справедливості на цій стадії найбільш чітко виражає "золоте правило етики": "Стався до інших так, як би ти хотів, щоб ставилися до тебе". Взаємодія індивідів третьої стадії розв'язку моральних суджень ґрунтується на ідеї обов'язку, який не обмежується рівноцінним обміном, а породжує почуття вдячності, відданості і обов'язку відповідати взаємністю на добрі вчинки. Типовим для цієї стадії є судження: "Нічого поганого в тому, що Хайнц хотів врятувати свою дружину, немає. Він діяв як справжній чоловік. Любов безцінна, її нічим не замінити. Якби він не кохав свою дружину настільки, щоб зважитися на все заради її порятунку, він би був поганим чоловіком".

Стадія 4. Орієнтація на закон і суспільний порядок. На цій стадії індивід у моральних міркуваннях посилається на соціальні, юридичні, моральні чи релігійні закони як найбільш стабільну та зрозумілу основу вирішення моральних дилем. Це стадія дотримання закону і порядку. На четвертій стадії індивідуум

приймає точку зору члена суспільства. Ця перспектива базується на розумінні соціальної системи як усталеного, послідовного набору правил і принципів, яких повинні дотримуватися всі члени суспільства. Переслідування індивідуальних інтересів вважається законним лише тоді, коли узгоджується з підтриманням суспільної системи в цілому. Типова аргументація для цієї стадії: "Ти повинен виконувати закон, навіть, якщо не погоджуєшся з ним. Оскільки він прийнятий більшістю людей, ти маєш враховувати те, що є добрим для більшості". Людина оцінюється тут за умовами контракту або зобов'язання, які покладають на неї відповідальність перед вищим авторитетом – законом, Біблією, Богом тощо.

На рівні постконвенційної або автономної моральності (п'ята і шоста стадії) люди ґрунтують моральні судження на принципах, які самі створили і прийняли, тому що вважають їх самоцінними, правильними за своєю суттю. Моральні принципи, якими люди керуються на цій стадії, є універсальними, не залежними від приналежності до тих чи інших політичних, релігійних чи етнічних груп. Цей рівень моральності передбачає високий розвиток формально-логічного мислення, розуміння абстрактних моральних принципів і понять. Він досягається не раніше 20 років і властивий далеко не всім дорослим.

Стадія 5. Орієнтація на суспільний договір і права людини. На цій стадії вважається, що правила і закони повинні дотримуватися, оскільки вони є основою суспільної злагоди. Закони гарантують благополуччя більшості. Водночас визнається, що деякі цінності, такі, як свобода, почуття власної гідності, повинні захищатися незалежно від думки більшості. Цінність особистості визначається правами людини, що утворюють рівність усіх людей незалежно від того, якими є особисті чи ділові стосунки між ними. За певних обставин людина може вирішити порушити закон задля порятунку інших. Соціальна система на цій стадії розглядається як договір, вільно прийнятий кожним індивідумом з метою забезпечення прав і створення добробуту для всіх її членів. Законність чинних правил і соціальних норм оцінюється за їх здатністю зберігати і захищати фундаментальні людські права і цінності. Ця стадія відображає утилітарну філософію, згідно з якою соціальні інститути, права і закони оцінюються з точки зору їх довготривалих наслідків для добробуту кожної людини. Ось приклад характерного для цієї стадії морального судження: "Якщо Хайнц не зробить усе можливе, щоб врятувати життя дружини, він ризикує втратити повагу інших. Він здійснює свій вчинок заради благополуччя іншої людини. Хоча для всіх краще, щоб закони завжди дотримувалися, бувають випадки, коли їх потрібно порушити. Кожен сам повинен оцінювати кінцеві наслідки своїх вчинків".

Стадія 6: Орієнтація на універсальні моральні принципи. На цій стадії моральність вчинків визначається не стільки конформним, стереотипним дотриманням законів і соціальних

умовностей, скільки орієнтацією на внутрішні, автономні етичні принципи, які ґрунтуються на універсальних моральних цінностях: рівність людей і повага людської гідності. Приклад відповідного морального судження: "Життя кожної людини має самостійну цінність, яка ставить її вище будь-яких законів або юридичних принципів. Якщо людське життя в небезпеці, який би не був закон і наслідки, до яких може призвести його порушення, крадіжка морально виправдана". Життя людини має самоцінність. Немає такого закону, правила (нехай навіть прийнятого демократичним шляхом), людського або божественного авторитету, які могли б перешкодити дотриманню цього універсального принципу.

В останніх працях Л. Колберг ставить питання про існування ще сьомої, вищої стадії, коли моральні цінності є наслідком більш загальних філософських постулатів; однак цієї стадії досягають лише окремі люди.

Таким чином, стадії Л. Кольберга відображають моральний розвиток індивіда, який починається з егоцентричної орієнтації, проходить через стадію соціально спрямованої поведінки і приводить до універсальної моральної позиції.

Характерною особливістю виділених стадій Л. Кольберга є їх ієрархічна послідовність. Люди не втрачають ідеї вироблені на попередніх стадіях, а інтегрують їх у нові, більш широкі структури. Наприклад, діти на четвертій стадії можуть, як і раніше, розуміти аргументи третьої, але тепер вони підпорядковують їх міркуванням більш загального характеру [21]. При цьому ідеї, характерні для більш ранніх стадій, розглядаються як менш значущі, другорядні.

Моральні судження дітей, на думку Л. Кольберга, тісно пов'язані з рівнем їх інтелектуального розвитку. Чи приведуть нові знання до більш моральної поведінки багато в чому залежить від того, який соціальний та емоційний вплив здійснюється на вихованців [28].

Ідеї Л. Кольберга розвинув М. Блатт [26], який висунув припущення, що моральний розвиток дітей можна стимулювати шляхом систематичного ознайомлення їх з моральними судженнями, які перевищують актуальний рівень їх морального розвитку. Найбільш ефективним і найменш штучним шляхом ознайомлення дітей зі зразками вищих моральних суджень, на думку М. Блатта, є залучення дітей до групового обговорення моральних дилем [17].

Після проведення М. Блаттом дослідження, виявилось, що 64% учнів піднялися на одну стадію у власному моральному розвитку.

Дослідження М. Блатта започаткували когнітивно-еволюційний підхід до морального виховання [57]. Він отримав назву когнітивного, тому що в його основі стимулювання активного мислення дітей, спрямованого на вирішення моральних проблем. У той же час він є еволюційним, оскільки розглядає моральний

розвиток людини як поступальний рух наверх у напрямку до моральної зрілості.

Слід зазначити, що запропонований Л. Кольбергом підхід до морального виховання неоднозначно сприймається науковими критиками та педагогами. Т. Лікона слушно зазначає, що надання учням можливості вирішувати реальні життєві проблеми має більше значення, ніж їх залучення до безплідних дискусій на гіпотетичні теми [29].

Головним недоліком концепції Л. Кольберга окремі дослідники вважають, те що акцентування уваги на розв'язанні моральних проблем не гарантує моральної поведінки дітей [29].

Інші критики наголошують на тому, що, застосовуючи даний підхід, учителі схильні зловживати уявленнями про стадії морального розвитку, навішуючи на учнів ярлики.

Під впливом численних критичних зауважень у 70-х роках погляди Л. Кольберга зазнали певних змін. Автор концепції морального розвитку дійшов висновку, що для формування моральної особистості недостатньо лише обговорювати моральні дилеми. Він висуває думку про те, що найбільш успішно розвиток моральної свідомості особистості може здійснюватися в умовах, які максимально наближені до ідеального демократичного суспільства [28, с.99].

Когнітивно-еволюційний підхід передбачає врахування не тільки обсягу засвоєних особистістю моральних понять і ставлення до них, але й якісних характеристик соціоморального мислення. Орієнтуючись на нього, можна виділити три загальні критерії сформованості моральної свідомості особистості: морально-інформаційний, морально-аналітичний і морально-ціннісний. Перший характеризує обсяг та глибину засвоєння особистістю моральних уявлень і понять, другий – особливості соціоморального мислення (стратегії та прийоми розв'язання моральних проблем; здатність до децентрації; соціальну перспективу поведінки, тобто соціальний контекст, на який особистість орієнтується у ситуаціях морального вибору), третій – провідні моральні цінності, на які особистість орієнтується в соціальній взаємодії.

Л. Кольберг, досліджуючи рівні розвитку моральної свідомості, користувався такими показниками, як знання, почуття, ставлення, потреби, мотиви, переконання.

Отже, логіка виявлення основних показників сформованості моральної свідомості така:

- моральна свідомість як форма суспільної свідомості має всі її ознаки та показники, але в межах відображення і впорядкування власне моральної реальності;
- важливий показник сформованості моральної свідомості особистості – моральні знання, джерельна база моральної свідомості людини;

- моральні знання можуть існувати в свідомості дитини у вигляді моральних уявлень, понять, переконань;

- знання на рівні моральних уявлень, ознак та понять не можуть бути показниками сформованої моральної свідомості. Вони визначають лише стан формування моральної свідомості на одному із рівнів;

- моральні переконання як вищий рівень моральних знань є фундаментом сформованої моральної самосвідомості, на основі якого виробляється навичка правильної поведінки, що переростає у звичку за будь-яких умов поводитися гідно, тобто моральні переконання стають основою моральних вчинків, совістю людини;

- процес засвоєння і застосування моральних знань тісно пов'язаний з такою вищою психічною функцією, як почуття;

- стан переживання людиною моральних почуттів (сором, страх, радість, провина, сумнів, гідність тощо) є показником моральної свідомості;

- свідомість і діяльність людини тісно взаємопов'язані;

- зміст вчинкової діяльності може бути показником сформованості моральної свідомості;

- якщо дитина поводиться не належним чином, необхідно з'ясувати мотиви негідної поведінки, причини, які спровокували її аморальний вчинок.

Тому для того, щоб виявити найвищий рівень моральної свідомості людини, необхідно побачити поведінкову сторону, тобто так звану практичну сторону моральної свідомості.

Теоретична сторона моральної свідомості – це моральні уявлення, моральні знання, моральні судження, моральні почуття, а практична – вчинкові діяльність в момент морального вибору. Поведінка ж у ситуації де людина не стоїть перед моральним вибором, не може дати повного уявлення про рівень моральності особистості.

Л. Кольберг наголошує, що найвища стадія властива небагатьом. Такі люди діють відповідно до власних переконань, навіть якщо інші люди, вважають їх диваками, або їхні погляди суперечать законам суспільства. Як приклад, він називав Мартіна Лютера Кінга, Махатму Ганді, Льва Толстого [27]. До цього рівня вищезгадані лідери йшли не тільки когнітивно-еволюційним шляхом. Про себе вони заявили не лише судженнями на моральні теми, а й вчинками.

Сьогодні вкрай складно цілеспрямовано формувати морально розвинену особистість, для якої загальноприйняті моральні пріоритети набували б глибокого життєвого сенсу і суб'єктивної цінності, виступали дійовими регуляторами моральної поведінки.

Одним із важливих факторів, що суттєво впливають на розвиток особистості, є система освіти, зокрема вищої, перед якою постає актуальне завдання – винайдення принципово нових підходів до

організації виховної роботи у середовищі студентської молоді, яка в майбутньому складатиме ядро української інтелігенції. Розвиток моральної свідомості особистості як процесу, що забезпечує досягнення індивідом певного рівня моральної культури, в умовах вищої школи позначений певними особливостями і закономірностями, які своєю чергою зумовлені загальною тенденцією розвитку особистості, новою «соціальною ситуацією» а також віковими, соціально-психологічними та індивідуальними передумовами.

Дослідники, які займаються вивченням особливостей студентського віку (В. Галузяк, Л. Подоляк, В. Юрченко), відзначають виняткову його роль у становленні особистості. У цей період значно розширюється обсяг діяльності, якісно змінюється її характер. У структурі особистості відбуваються відчутні зміни, зумовлені перебудовою психологічних структур, що склалися раніше, і виникненням нових утворень, закладаються основи свідомої поведінки, вимальовується загальна спрямованість у формуванні моральних уявлень і настановлень.

Аналізуючи вікові особливості студентів у плані їх морального становлення, Е. Ольшевська відзначає, що притаманний їм досить високий рівень інтелектуального розвитку, охоплюючи розвиток абстрактного і логічного мислення, сприяє формуванню в них абстрактних уявлень і поглядів, здатності оперувати ідеальними ситуаціями та обставинами. Нові інтелектуальні можливості – здатність до інтроспекції (самопостереження) і рефлексії створюють умови для формування цілісного уявлення про самого себе – відбувається усвідомлення своїх морально-психологічних і вольових якостей, становлення соціально-моральної самооцінки, самоповаги на основі накопиченого досвіду спілкування і діяльності, а також розвиток самопостереження і самоаналізу. Отже, дослідниця робить висновок, що моральне становлення студентів тісно пов'язане з пізнавальними процесами: „когнітивні передумови і форми абстрактного та логічного мислення, зростаюча рефлексія зумовлюють подальший розвиток моральних здібностей особистості” [15, с. 53-54].

За результатами дослідження Р. Шефрукової, перехід особистості до юнацького віку характеризується низкою суперечностей, які необхідно враховувати у процесі організації з ними виховної роботи, спрямованої на формування їхньої моральної сфери. Перша суперечність зумовлюється наявністю, з одного боку, непримиренності до зла, неправди, готовністю вступити в боротьбу з цюнайменшими відхиленнями від істини, з іншого боку, – невмінням орієнтуватися в складних явищах життя. Друга суперечність полягає в тому, що студент хоче бути хорошим, прагне до ідеалу й водночас йому не подобається, коли його виховують, він не терпить тієї „оголеності” ідей, тенденцій, яка іноді супроводжує виховання. Третя суперечність – бажання

самостверджуватися і невміння робити це. Про одну людину всі говорять з повагою, про іншу – із презирством, про третю – нічого, немов її немає на світі. Студент хоче, щоб про нього говорили всі. Четверта суперечність спричиняється потребою в пораді, допомозі, що поєднується з небажання звернутися до старшого за цією порадою. Тут приховується бажання студента діяти самостійно, прояви себе. П'ята суперечність зумовлюється, з одного боку різноманітністю бажань й обмеженістю досвіду, з іншого – можливістю для їх задоволення. Студента цікавлять люди, які утвердилися в праці, науці, мистецтві, спорті, що породжує в нього безліч захоплень, непостійність інтересів. Шоста суперечність певною мірою впливає з попередньої: показне заперечення авторитетів, захоплення ідеальним і сумнів у тому, що ідеальне може існувати в буденному житті. Сутність сьомої суперечності полягає в презирстві студентом таких якостей, як егоїзм, індивідуалізм та його чутливим самолюбством. Восьма суперечність виявляється в здивуванні перед невичерпністю науки, бажанням багато знати, переживанням натхнення, радощів інтелектуальної праці й у поверховому, навіть легковажному, ставленні до навчання, до своїх повсякденних завдань. Нарешті, романтична захопленість і грубі витівки, моральне нещучо; захоплення красою й іронічне ставлення до краси [25, с. 77-78].

Психологічна школа Б. Ананьєва виокремлює юнацький вік як центральний етап становлення особистості. Особлива увага фокусується на «інтенсивному перетворенні в юнацькому віці всієї системи ціннісних орієнтацій особистості і формування ціннісно-змістових компонентів професійної спрямованості» [2]. Саме цінності виступають тим чинником, що зумовлює, крім іншого, й морально-культурне становлення особистості. Це актуалізує увагу до ціннісного аспекту формування у студентів моральної свідомості та культури.

Розвиток особистості як змістова зміна основних її психологічних характеристик, відбувається на всіх вікових етапах, у тому числі й у студентські роки. Сучасні студенти – це насамперед молоді люди 18 – 25 років. У психологічних класифікаціях періодів життя людини цей вік визначається як пізня юність або рання зрілість, або як перша стадія ранньої дорослості. Відсутність єдиного терміну вже є свідченням труднощів, неоднозначності психологічних характеристик цього періоду життя. Студенти здебільшого належать до юнацького віку з характерними для нього внутрішніми і зовнішніми особливостями.

Характерною рисою морального розвитку юнацького віку є посилення свідомих мотивів поведінки. Помітно змінюються ті якості, яких не вистачало в старших класах – цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціативність, уміння володіти собою. Посилюється інтерес до моральних проблем, що

стимулює пошуки ефективних шляхів їх розв'язання, причому перевага часто надається тим, які позначені нетривіальністю.

Процес морального самовизначення особистості юнацького віку у педагогічній літературі розглядається як визначення нею власної позиції щодо загальнолюдських і загальнозначущих цінностей.

Розвиток моральної сфери особистості студента – невід'ємний від інших напрямів його особистісного зростання. Найбільш типовими серед них є: 1) розвиток професійних навичок і здібностей особистісних домагань у галузі майбутньої професії; 2) розвиток якостей пов'язаних із самостійністю, активністю і відповідальністю; 3) розвиток соціально важливих властивостей особистості у зв'язку із засвоєнням нових ролей і набуття нового соціального статусу; 4) активізація процесів самоосвіти, самопізнання і саморозвитку.

Усі ці аспекти розвитку мають певну моральну спрямованість, адже пов'язані з активною життєвою позицією, подальшим оволодінням нормами і правилами соціального буття і виробленням свідомої лінії поведінки в мікросередовищі у суспільстві загалом.

Психічний розвиток постає як важлива передумова розвитку моральної культури студентів. Це зумовлено тим, що досить високий рівень інтелектуального розвитку, включаючи розвиток абстрактного і логічного мислення, сприяє формуванню абстрактних уявлень і поглядів, здатності оперувати ідеальними ситуаціями та обставинами.

Моральний розвиток при цьому передбачає формування моральних уявлень і знань, моральних почуттів, вироблення принципів оцінки подій і поведінки інших людей, а також вироблення власного ставлення до людини, суспільства. Помітні зміни відбуваються в сфері моральної культури студентів, яка охоплює уявлення, поняття, знання, цінності, судження, думки. Зазнають змін принципи, переконання, внутрішнє прийняття моральної норми, ідеали, моральний досвід особистості.

Моральні уявлення ускладнюються, відбувається процес їхньої деперсоніфікації, лібералізації та автономності. Великої значущості набуває розвиток понять про моральні цінності та орієнтація в них. У загальній формі вони носять абстрактний характер. Моральний розвиток набуває з розвитком формального мислення нового змісту, який полягає в тому, що надіндивідуальні цінності та ідеали стають для людини важливими й актуальними [23; 24].

Наголошуючи на такій важливій особливості розвитку моральної свідомості в юнацькому віці як взаємозв'язок афективних і когнітивних функцій, можна відзначити, що поєднання емоційно забарвлених понять з ідеалами і мисленневими вибудовами щодо майбутнього вивільнюють емоційну енергію, спроможну стати рушієм індивідуального розвитку і суспільних змін.

Розвиток абстрактного мислення сприяє розвитку здатності давати раціональну оцінку тим чи іншим моральним нормам, аргументовано розмірковувати щодо їх справжності чи хибності. Моральні оцінки в юнацькому віці набувають більш об'єктивного характеру.

У студентські роки продовжується розвиток емоційної сфери моральної культури студентів, що набуває прояву у зацікавленому, емоційно позначеному, позитивному або негативному ставленні до своїх внутрішніх якостей (моральна самооцінка), а також ставлення до міжособистісних відносин; на основі накопиченого досвіду спілкування та діяльності формується соціально-моральна самооцінка.

Виняткової значущості для особистості набувають соціально значущі критерії оцінки, дотримуючись яких індивід прагне завоювати повагу оточуючих і підвищити власну моральну самооцінку. В емоційно-ціннісному відношенні особистість набуває своєрідних здібностей: застосування до самого себе тих самих критеріїв оцінки, що й до інших; використання загальних принципів як основи моральної поведінки та оцінка за ними як себе, так і інших; здатність враховувати потреби та інтереси оточуючих тією ж мірою, що й власні. Таким чином, на перший план у критеріях моральної оцінки виходять принцип взаємності моральних обов'язків.

На ролі когнітивних процесів у розвитку моральної свідомості студента акцентує І. Кон, стверджуючи, що “лише з розвитком абстрактного мислення особистість набуває усвідомлених моральних принципів, які мають загальну світоглядну основу” [8, с. 351].

Психолог співвідносить рівень морального розвитку та інтелектуальний рівень особистості, відзначаючи, що “перехід до більш високої стадії моральної свідомості передбачає досягнення індивідом певного рівня інтелектуального розвитку” [8, с. 51].

Моральний розвиток студента розглядається як процес і результат особистісного самовизначення, що має ціннісно-змістову природу. Поряд із цим відбувається розвиток системи особистісних сенсів і значень, які мають моральний характер. З огляду на це, особистісне самовизначення розглядається як таке, що має моральну спрямованість, адже пов'язане насамперед з активним визначенням позиції індивіда щодо соціально значущих норм і цінностей, а також щодо місця, яке він посідає в суспільстві [1].

Діюча організаційно-педагогічна система методів формування моральної свідомості у студентської молоді в умовах трансформації сучасного суспільства, спирається на розроблені Ж. Юзвак основні психологічні характеристики моральності: потребо-ціннісні, вчинково-поведінкові, пізнавально-інтелектуальні, вольові, чуттєво-емоційні та естетичні. Особливої значущості автор надає естетичним характеристикам, які розкривають потяг особистості до

краси, гармонії, досконалості і включають естетичну потребу, естетичні почуття, естетичну спрямованість.

На основі багаторічних спостережень з'ясовано, що формування моральної свідомості студентської молоді має цілісний характер в результаті комплексних впливів культурного середовища, сім'ї, природи, гуманізації та естетизації навчально-виховного процесу, максимального включення студентів у різносторонню творчу діяльність.

Варто підкреслений катарсичний характер моральності, духовної діяльності, що значною мірою впливає на свідомість, світогляд, почуттєво-емоційну та вчинково-поведінкову сферу і створює умови для формування моральних орієнтацій, високих моральних прагнень. Тобто, завдяки синтетичності впливу на особистість, катарсис, як очищення душі, сприяє формуванню цілісного світу людини. Змістовна частина програми формування моральної свідомості у студентської молоді, духовно насичена за своїм спрямуванням, пробуджувала всі таємниці людської душі і формувала крок за кроком найсуттєвіші ознаки моральних якостей людини. Відомо, що особливий катарсичний вплив на студентську молодь різного віку мають яскраві враження, що захоплюють і зачіпають струни людської душі. Це зустрічі з природними явищами, з творами мистецтва тощо. Встановлено, що надзвичайно ефективними для формування моральної свідомості студентської молоді є спеціальні катарсичні заняття, що сприяють розвитку культури емоційних переживань, культури почуттів, опануванню вищими духовними цінностями, морально-естетичними ідеалами, морально-естетичним досвідом. На цих заняттях надзвичайно доцільним є використання різних моральних ситуацій (життєвих і представлених у художньому образі), елементів драматизації, сходження до найвищих висот духовності, духовно-моральних проповідей, оцінки людських вчинків та аналізу поведінкових актів, морального вибору, проектування життєвого плану.

На таких заняттях відбивається могутня сила духовної взаємодії кожної індивідуальності з духовно-моральними цінностями людства, які привласнюються студентами і стають їхніми власними цінностями, їхніми моральними орієнтирами у житті, у стосунках з людьми. Слід підкреслити, що у людських стосунках найбільшою мірою проявляється взаємодія вищих духовних цінностей (інтелектуальних, моральних і естетичних), тому результатом формування моральної свідомості студентської молоді має бути нерозривна єдність, гармонія інтелектуального, морального й естетичного, що сприяють формуванню високого морального образу нашої молоді і її ставлення до людей та оточуючого світу.

Формування моральної свідомості студентської молоді в культурно-освітньому просторі залежить від домінування виховання над навчанням, бо завдання освіти полягає у створенні

образу людини, піднесенні її на високий духовно-моральний рівень, що дозволяє чітко осмислити мету людського життя. У зв'язку з цим варто підкреслити значущість виховання почуттів совісті й сорому, відповідальності за слова і вчинки, притаманні морально розвиненій людині. Завдяки акцентуванню уваги у виховній роботі на цих моральних якостях особистості, вимальовується позитивна тенденція зростання оцінного і поважливого ставлення до них у студентської молоді.

Як відомо, процес формування моральності складається з трьох взаємопов'язаних елементів (Л. Аза, М. Бегек, В. Казачков та ін.):

1) вплив соціального середовища;

2) цілеспрямованого впливу суспільства на особистість через усі його соціальні інститути;

3) свідомого, цілеспрямованого впливу особистості самої на себе, спрямованого на самовдосконалення чи зміни її якостей у відповідності до соціальних, природних та індивідуальних потреб, цінностей, інтересів, які складаються під впливом її діяльності та виховання.

Як бачимо, перші два елементи мають об'єктивний характер, третій – суб'єктивний, що містить в собі ті потреби зовнішніх впливів, які в свою чергу складають основу світогляду, переконання, ідеали, віру.

Організація життєдіяльності студентів потребує безпосереднього впливу на них і взаємодії з ними. Це має стати своєрідним фундаментом, на якому базується і діяльність, і спілкування, і стосунки, і поведінка молоді. Соціальний розвиток сучасного юнацтва потребує рішучого переведення його з позиції виконавця у позицію активного учасника, співавтора, автора і співвиконавця всього виховного процесу.

Відомий нині психолог Р. Павелків вважає, що саме мораллю регулюються найважливіші стосунки в суспільстві: ставлення до Батьківщини, до праці, взаємини людей тощо. Мораль знаходить своє конкретне вираження у правилах людського співжиття [16].

Отже, процес формування моральної свідомості та громадянської відповідальності не відокремлюються із загального процесу морального виховання. Але він передбачає акцентування уваги на певних аспектах:

- усвідомлення того, що морально-духовні цінності – найбільше надбання і сенс повноцінного життя людини;
- формування у кожного студента відповідальності не лише перед собою, але й перед іншими людьми, перед людською спільнотою;
- у центрі педагогічного процесу має бути особистість студента;
- глибока повага до людини як повноцінного громадянина;
- створення педагогічних ситуацій, які сприяли б залученню кожного учня ЗВО до розв'язання важливих соціальних завдань;

- врахування думок студентів у вирішенні певних життєвих завдань.

На основі всебічного аналізу проблеми моральної свідомості в науковій літературі доведено, що процес її формування здійснюється у взаємодії всіх структурних компонентів.

Когнітивний компонент сприяє озброєнню молоді системою осмислених етичних знань, їх розумінню, яке здійснюється в діалозі викладача і студента, членів студентської групи тощо. Когнітивний компонент забезпечує діалогічний стиль життя студентів в культурно-освітньому просторі університету, який сприяє пошуку компромісу й конче необхідний для того, щоб запобігти насильницьких методів розв'язання конфліктів.

Емоційно-почуттєвий компонент моральної свідомості студентської молоді відіграє роль пускового механізму пізнавальної, моральної, естетичної, творчої діяльності. Завдяки моральним та естетичним переживанням різних життєвих ситуацій та подій відбувається складний процес формування системи відносин між особистістю і оточуючим світом. Ці відносини мають ціннісно-духовну наповненість і визначають моральний вибір особистості та спонукають до моральної саморегуляції.

Вчинково-поведінковий компонент моральної свідомості є заключним етапом і результатом сформованості моральної свідомості, який інтегрує всі компоненти, етапи, рівні цього складного процесу. У вчинках студентської молоді проявляються і моральні норми, і етичні знання, і система різнобарвних переживань, й ідеальні зразки картин повноцінного гармонійного людського життя, й краса поведінки.

Підсумовуючи викладене вище, можна зробити висновок, що юнацький вік є сенситивним для морального виховання, формування моральної культури. Ця сенситивність зумовлюється посиленням свідомої мотивації поведінки, підвищенням інтересу до моральних проблем і пошуку ефективних шляхів їх розв'язання, здатністю до самоспостереження і рефлексії, усвідомленням своїх морально-психологічних і вольових якостей, становленням соціально-моральної самооцінки, орієнтацією на моральні цінності. Водночас цей вік характеризується суперечностями між прагненням до істини і невмінням зрозуміти її моральну сутність, прагненням до позитивного ідеалу, самостійності та відсутністю здатності його досягнення, небажанням бути „виховуваним” та недостатнім розвитком умінь самовиховання.

Професійна самосвідомість включає уявлення людини про себе як про члена професійної спільноти, носія професійної культури, в тому числі певних професійних норм, правил, традицій, властивих даному професійному співтовариству. В ці уявлення включаються характеристики людини, які визначають успішність її діяльності. До них відносять професійно важливі якості, серед яких виокремлюють індивідуально-психологічні властивості і відносини

особистості. До індивідуально-психологічних властивостей відносяться такі властивості особистості: сенсорні, перцептивні, уважінні, мнемічні, розумові, мовні, емоційні, вольові, моторні, комунікативні. Відносини особистості включають: ставлення людини до професії; до себе як до суб'єкта діяльності; до інших людей (колеги, керівника, клієнтів); до об'єкта праці; до предмету праці; до засобів праці; до умов праці [23].

Оскільки професійна самосвідомість є частиною загальної Я-концепції особистості, то виникає питання про їх співвідношення. При вирішенні цього питання враховуються такі позиції, як місце конкретної діяльності в житті особистості, місце особистості в цій діяльності, місце особистості у власній життєдіяльності, місце професійного самовизначення в життєвому самовизначенні особистості. Підкреслюється, що напрямок, в якому змінюється особистість в процесі професіоналізації, і рух особистості до більш загальних цілей і сенсів повинні збігатися. При неузгодженості цих орієнтацій можлива зупинка особистісного розвитку і розщеплення свідомості «для роботи» і «для себе» [23].

З метою практичного вивчення професійної самосвідомості, враховуючи функцію професійної самосвідомості як засобу саморегуляції професійної діяльності, у структурі професійної самосвідомості можна виокремити такі компоненти: усвідомлення професійної моралі; усвідомлення професійної моральності; усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності; усвідомлення й оцінка відносин; усвідомлення власного розвитку в часовій перспективі [19].

Моральний чинник не є приналежністю до певної професійної спільноти. Він супроводжує будь-яку діяльність людини, сприяючи або гальмуючи виконання нею функцій і соціальних ролей у певному колективі. Гуманістичне ставлення до людей праці, турбота про підвищення продуктивності праці, про благо суспільства і колективу є конкретними проявами морального змісту [19].

Моральний зміст професійної самосвідомості характеризується дієвістю морального розуміння, моральних принципів в діяльності. Зміст моральності в будь-якій соціальній групі визначається критерієм того, як можна чинити і як не можна. Професійна моральність виявляє свій вияв у виборі відповідних способів і засобів для виконання професійної діяльності відповідно до норм суспільства [19].

У структурі професійної самосвідомості, як і самосвідомості в цілому, є усвідомлення й оцінка відносин. Включення людини на тривалий термін до складу референтної групи обумовлює розвиток цих відносин. Саме в цих умовах формується ставлення людини до самої себе як до фахівця, ставлення до колеги по професії, ставлення до своєї професійної діяльності і ставлення інших до себе [19].

Суттєво впливає на розвиток моральної та професійної самосвідомості система освіти, зокрема вищої, перед якою постає актуальне завдання – винайдення принципово нових підходів до організації виховної роботи в середовищі студентської молоді.

У структурі особистості студентського віку відбуваються відчутні зміни, зумовлені перебудовою психологічних структур, що склалися раніше, і виникненням нових утворень, закладаються основи свідомої поведінки, вимальовується загальна спрямованість у формуванні моральних уявлень і настановлень.

Е. Ольшевська відзначає, що студентам притаманний досить високий рівень інтелектуального розвитку, охоплюючи розвиток абстрактного і логічного мислення, сприяє формуванню в них абстрактних уявлень і поглядів, здатності оперувати ідеальними ситуаціями та обставинами.

Характерною рисою професійно-особистісного розвитку студентського віку є посилення свідомих мотивів поведінки. Помітно зміцнюються такі якості, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціативність, уміння володіти собою. Посилюється інтерес до моральних проблем, що стимулює пошуки ефективних шляхів їх розв'язання, причому перевага часто надається тим, які позначені нетривіальністю.

Формування моральної та професійної самосвідомості студентської молоді має цілісний характер в результаті комплексних впливів культурного середовища, сім'ї, природи, гуманізації та естетизації освітньо-виховного середовища, максимального включення студентів у різносторонню творчу діяльність.

Таким чином, процес формування моральної та професійної самосвідомості, здійснюється у взаємодії когнітивного, емоційно-почуттєвого і вчинково-поведінкового структурних компонентів.

Література

1. Аверин В.А. Психологическая структура личности / Психология личности: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977.
3. Бех Д. Формування особистісних цінностей як складових образу «Я» вихованця в процес розв'язання соціально-моральних завдань / Д. Бех // Постметодика. – 2009. – № 2. – С. 2 – 4.
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с.
5. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / М. Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.

6. Галузяк В.М. Когнітивно-еволюційна теорія морального розвитку і виховання особистості / В. М. Галузяк, О.В. Алексеева // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 3. – Вінниця, 2000. – С.156-163.
7. Галузяк В.М. Моральне виховання у педагогіці США: теорія і практика / В. М. Галузяк, Л.І. Довгань. – Вінниця: РВВ ВДАУ, 2009. – 231 с.
8. Кон И. С. Открытие „Я” / Игорь Семенович Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 376 с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев – М.: Смысл, 2004. – 352 с
10. Малахов В. А. Етика: курс лекцій : [навч. посібник] / В. А. Малахов. – 4-те вид. – К. : Либідь, 2002. – 384 с.
11. Малихін А. Моральна свідомість особистості: сутність та структура / Андрій Малихін [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bdpu.org.scientific-published.2005.Pedagogical-studios.9>
12. Марьенко И.С. Основы процесса нравственного воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 183 с.
13. Москальова Л. Ю. Характеристика основных структурных компонентів моральності особистості // Гуманізація навчально-виховного процесу. Збірник наукових праць. / За заг. ред. проф. В.Сипченка. Випуск XX. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2003. – С. 113-116.
14. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. – М., С.-П., Ниж.Новгород и др., 2004. – 272 с.
15. Ольшевская Э. Н. Когнитивный и эмоциональный компоненты морального самосознания студентов вуза: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.01 / Ольшевская Элеонора Николаевна. – Ярославль, 2010. – 215 с.
16. Павелків Р. Розвиток моральної свідомості на завершальному етапі дитинства як наукова проблема / Р. Павелків // Нова педагогічна думка. – 2006. – № 4. – С. 81
17. Пауэр Ф., Хиггинс Э., Кольберг Л. Подход Лоуренса Кольберга к нравственному воспитанию // Психологический журнал. – 1992. – Е. 13, № 3. – с.175 – 182.
18. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
19. Поддубная А. В. Структура и механизмы становления профессионального самосознания // Психология и жизнь. Вып.№1 – М.: МОСУ, 2000. – С. 53-57.

20. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 354 с.
21. Харламов И.Ф. Нравственное воспитание школьников. – М.: Просвещение, 1983. – 158 с.
22. Чепиков В.Т. Воспитание нравственных качеств младших школьников. – Гродно: ГрГУ, 2001.- 189 с.
23. Шахов В.В. Развитие професійної самосвідомості студентів // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 47 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – С. 186 -189
24. Шахов В.І. Особливості розвитку моральної свідомості майбутніх психологів // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 47 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – С. 199 – 192.
25. Шефрукова Р. Д. Нравственное воспитание как условие предупреждения аддиктивного поведения студентов: дис. ... кандидата пед. наук.: 13.00.08 / Шефрукова Рита Джамбековна. – Махачкала, 2009. – 182 с.
26. Blatt M., Kohlberg L. The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Moral Judgment // Moral Education. – 1975. – Vol. 4. – P.114-157.
27. Kohlberg L. Preface in Reading in Moral Education / Ed. By P. Scharf. – Minn.: Winston Press, 1978. – P. 3 – 11.
28. Kohlberg L. Moral and Religious Education and the Public Schools: A Developmental View // T/ Sizer (Ed.). Religion and Public Education. – Boston: Houghton- Mifflin, 1967. – P.145172.
29. Lickona T. What does Moral Psychology Have to Stay to the Teacher of Ethics? // D. Callaon, S. Book (Eds.) Teaching Ethnics in Hifner Education. – New York and London: Plenum, 1987. – P. 94-123.
30. Gilligan C. In a Different Voice: Psychological Theory ad Women's Development. – Cambridge: Harvard University Press, 1982. – 317p.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Акімова Ольга Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Бартюк Микола Петрович – заступник директора з навчально-виховної роботи комунального закладу «Загальноосвітня школа II-III ступенів №31 Вінницької міської ради».

Волошина Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

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

Герасимова Ірина Геннадіївна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Губіна Світлана Іванівна – кандидат педагогічних наук, страший викладач кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

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

Дмітренко Наталія Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання іноземних мов, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

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

Коваль Микита Сергійович – кандидат педагогічних наук, магістр ділового адміністрування, Університет Південної Флориди (США).

Нагорняк Світлана Василівна – кандидат педагогічних наук, завідувач економіко-правового відділення коледжу економіки і права Вінницького кооперативного інституту, здобувач кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Опушко Надія Романівна – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Пінаєва Ольга Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Пруц Оксана Володимирівна – заступник директора з навчально-виховної роботи комунального закладу «Загально-освітня школа II-III ступенів №31 Вінницької міської ради».

Пугач Сергій Сергійович – доцент кафедри правового регулювання економіки і правознавства Вінницького навчально-наукового інституту економіки Тернопільського національного економічного університету.

Столяренко Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету.

Столяренко Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Фрицюк Валентина Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

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

Шахов Владислав Володимирович – асистент кафедри психології і соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шахов Володимир Іванович – доктор педагогічних наук, професор кафедри психології і соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
Акімова О. В., Коваль М. С. Діагностика рівня особистісної самореалізації обдарованих студентів педагогічного університету.....	5
Галузьяк В. М. Діалогізація педагогічного процесу як умова розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.....	19
Волошина О. В. Методика формування етичної культури майбутнього вчителя в освітньому процесі вищого навчального закладу.....	54
Герасимова І. Г. Професійна мобільність майбутнього фахівця з вищою освітою як об'єкт теоретичного аналізу.....	71
Губіна С. І. Формування у майбутніх учителів умінь саморегуляції.....	100
Давидюк М. О. Підготовка майбутніх учителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі: практичні аспекти.....	126
Дмітренко Н. Є. Концепція автономного навчання у зарубіжній педагогічній теорії і практиці.....	142
Каплінський В. В. Діагностичний супровід професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загально-педагогічної підготовки.....	163
Нагорняк С. В. Формування правосвідомості студентів як наукова проблема.....	183
Пугач С. С. Формування правової компетентності майбутніх учителів.....	194
Опушко Н. Р. Актуальність підготовки майбутніх учителів до профілактики інтернет-залежності серед молоді.....	213
Пінаєва О. Ю., Бартюк М. П., Пруц О. В. Підготовка вчителя до роботи в інноваційну освітньому середовищі.....	226
Столяренко О. В., Столяренко О. В. Цінності педагогічної професії у підготовці майбутнього вчителя.....	243
Фрицюк В. А. З досвіду підготовки майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.....	263
Холковська І. Л. Формування партнерських відносин між викладачем і студентами.....	279
Шахов В. В., Шахов В. І. Роль моральної свідомості у розвитку професійної самосвідомості студентів.....	303
Інформація про авторів.....	325

Наукове видання

*Акімова Ольга Вікторівна
Бартюк Микола Петрович
Волошина Оксана Василівна
Галузяк Василь Михайлович
Герасимова Ірина Геннадіївна
Губіна Світлана Іванівна
Давидюк Марина Олександрівна
Дмітренко Наталія Євгенівна
Каплінський Василь Васильович
Коваль Микита Сергійович
Нагорняк Світлана Василівна
Опушко Надія Романівна
Пінаєва Ольга Юріївна
Пруц Оксана Володимирівна
Пугач Сергій Сергійович
Столяренко Оксана Василівна
Столяренко Олена Вікторівна
Фрицюк Валентина Анатоліївна
Холковська Ірина Леонідівна
Шахов Владислав Володимирович
Шахов Володимир Іванович*

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Монографія

Видання здійснене в авторській редакції

Підписано до друку 04.12.18.
Формат 64х90/16. Папір офсетний.
Друк цифровий. Гарнітура Georgia.
Умов. друк. арк. 20,1. Обл.-вид. арк. 17,22.
Наклад 300 прим. Зам. № 654.

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.
E-mail: info@tvoru.com.ua, <http://www.tvoru.com.ua>
Видавець ТОВ «Твори»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.