

Вінницький державний педагогічний університет імені  
Михайла Коцюбинського

**ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНЕ  
СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА:  
АНДРАГОГІЧНИЙ ВИМІР**

Вінниця – 2021

УДК 378.04:37  
ББК 74.58  
О-75

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського (протокол №5 від 13 грудня 2021 р.)

Рецензенти:

Доктор педагогічних наук, професор *Штифурак В. Є.*

Доктор психологічних наук, професор *Паламарчук О. М.*

**О-75 Особистісно-професійне становлення педагога:  
андрагогічний вимір / Лазаренко Н.І., Лук'янова Л.Б. [та  
ін.]. – Вінниця: «Твори», 2021. – 368 с.**

ISBN 978-617-552-008-6

У монографії розглядаються важливі аспекти особистісно-професійного становлення педагога: особистісної самореалізації, розвитку особистісно-професійної зрілості, професійної самосвідомості, формування соціальної, комунікативної й естетичної компетентності, готовності до роботи в інклюзивному освітньому середовищі та ін. Висвітлено європейський досвід взаємодії суб'єктів освітнього процесу та використання електронного навчання у професійній підготовці педагогічних працівників. Особлива увага приділяється андрагогічному виміру становлення педагога: проаналізовано зарубіжні системи підготовки педагогічного персоналу для освіти дорослих і досвід підготовки андрагогів в Україні; розкрито андрагогічні засади професійного становлення та особливості формування андрагогічної компетентності викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти; з'ясовано нормативно-правове забезпечення розвитку андрагогічної компетентності викладачів та основи підготовки андрагогів до проєктної діяльності.

Для наукових працівників, викладачів педагогічних закладів вищої освіти, докторантів, аспірантів, студентів, учителів.

УДК 378.04:37  
ББК 74.58

ISBN 978-617-552-008-6

© Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського  
© Автори, 2021

## **ЕЛЕКТРОННЕ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: ДОСВІД НІМЕЧЧИНИ**

**Лазаренко Наталія Іванівна**

*доктор педагогічних наук, професор, ректор Вінницького  
державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського*  
<https://orcid.org/0000-0002-3556-8849>  
[info@vspu.edu.ua](mailto:info@vspu.edu.ua)

**Гапчук Яна Анатоліївна**

*аспірант Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського (спеціальність 011 Освітні,  
педагогічні науки)*  
<https://orcid.org/0000-0003-1739-7326>  
[139yana@gmail.com](mailto:139yana@gmail.com)

Питання ефективності використання дигітальних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців певний час було ключовим для закладів вищої освіти Німеччини. Оптимальним варіантом використання сучасних технологій в освітньому процесі стало комбінування очного та онлайн-навчання. Успішна реалізація таких сценаріїв забезпечується широким впровадженням в освітній процес Е-навчання (електронного навчання). Під Е-навчанням німецькі науковці розуміють форму навчання, що полягає в організації пізнавального процесу за допомогою сучасних дигітальних технологій.

Федеральним урядом і Міністерством освіти Німеччини у 90-х роках минулого століття було профінансовано ініціативи щодо пілотування освітніх проєктів з використання потенціалу дигітальних технологій для розширення можливостей викладання в університетах [7]. Дослідження ефективності реалізованих до 2003 року проєктів свідчать, що значна кількість фінансованих програм забезпечена необхідним контентом, інструментами та технологіями реалізації Е-навчання. Протягом наступних десяти років відбувалося підвищення технічних та інфраструктурних можливостей університетів: розвиток бездротових локальних мереж, створення робочих станцій SIP і WAP, медіа-центрів, дигітальних лабораторій, лекційних зал. Значна увага приділялася адаптації дидактично доцільного контенту для забезпечення Е-навчання та його поширення у локальних мережах закладів освіти [3; 7].

Характерною особливістю реалізації проєктів є колаборація (спільна робота) університетів, що забезпечує можливості для вільного доступу до спільно розроблених навчально-методичних матеріалів. Концепцію спільної роботи над проєктами було запропоновано університетам різних федеральних земель з метою створення методичного забезпечення навчальних дисциплін на спільних платформах. Крім того, були започатковані супутні ініціативи, спрямовані на розвиток й обмін документацією (Е-адміністрування) з можливістю її застосування всіма підрозділами академічної освіти. Позитивні результати реалізованих проєктів уможливили створення федеральних і університетських транскордонних асоціацій, зосереджених на реалізації Е-навчання за допомогою створених модулів у процесі гібридного (змішаного) навчання [3].

Реалізація проєктів і співпраця університетів у сфері Е-навчання забезпечили стабільне використання дигітальних технологій в освітньому процесі, що сприяло:

- розвитку гнучкості навчання з погляду часу та простору (навчання будь-де та будь-коли);
- підвищенню якості вищої освіти через розробку дидактично доцільних навчально-методичних матеріалів;
- формуванню груп студентів різного рівня підготовленості через мережу дистанційного навчання, що у свою чергу забезпечило підвищення інтересу до навчання;
- персоналізації вивчення загальноуніверситетських (масових) дисциплін шляхом заміни дисфункціональних форм на дигітально-підтримувані форми навчання;
- зниженню витрат людських і просторових ресурсів;
- розвитку нових форм навчання, які ґрунтуються на використанні сучасних дигітальних технологій;
- прискоренню темпу навчання за рахунок посиленої педагогічної підтримки студентів, виробленню індивідуальних рекомендацій щодо підготовчого, супровідного та подальшого самонавчання;
- зниженню рівня академічної неуспішності через мотиваційний ефект високоякісного дигітального освітнього середовища;
- прискоренню дидактичних процесів для викладачів і студентів через постійне оновлення актуальної інформації;
- розширенню та постійному залученню закладів вищої освіти до безперервної освіти на основі платних навчальних програм;

- покращенню конкурентного стану університетів Німеччини на міжнародному ринку освітніх послуг;
- комп'ютерній і мережевій інтеграції основних дидактичних процесів та адміністрування [3].

У зв'язку із початком пандемії в закладах вищої освіти Німеччини було прискорено впровадження проєктів Е-навчання, а також проведено аналіз проблем, що виникають під час його реалізації. З'ясовано, зокрема, недостатній рівень сформованості у викладачів і студентів компетентностей, необхідних для роботи з дигітальними технологіями.

Влітку 2021 року командою центру статистичних даних «Pearson Studium» проведено онлайн-опитування викладачів і студентів ряду університетів Німеччини з метою визначення ефективності використання Е-навчання [6]. У результаті опитування було виявлено, що 93% викладачів і 94% студентів підтвердили ефективність використання Е-навчання в освітньому процесі. Майже третина викладачів і студентів заявили, що використання Е-навчання варто надалі розширювати в освітньому процесі. На питання щодо ефективності використання елементів Е-навчання було отримано відповіді, представлені на рисунку 1.

Online Vorlesungen / Webinare via Zoom, Webex, Skype o.ä., bei denen Interaktion zwischen TeilnehmerInnen und Dozierenden möglich ist	94.63%
voraufgezeichnete Videokurse	86.75%
eBooks	60.00%
Podcasts wie z.B. Blinkist oder GetAbstract	27.33%
CBTs (Computer Based Trainings)	10.00%
WBTs (Web Based Trainings)	17.48%
Mobile Learning, bei dem Lerninhalte mit dem Smartphone oder Tablet abgerufen werden können	44.30%
Online-Tests zur Abfrage von Wissensständen	75.50%
Fallstudien	29.73%
Serious Games / Simulationen	8.97%

**Рис. 1. Результати опитування «Pearson Studium» про використання форм Е-навчання та їх ефективність.**

Згідно з отриманими даними, найбільш ефективним викладачі і студенти визнали проведення онлайн зустрічей, вебінарів у режимі реального часу (94,63%) на таких платформах як Zoom, Webex тощо. На другому місці за рейтингом був перегляд відеокурсів з навчальних дисциплін (86,75%), а на третьому та четвертому – використання онлайн тестів для перевірки знань (75,5%) та Е-підручників (Е-книг) (60%) [6].

Використання смартфонів і планшетів для М-навчання (мобільного навчання), що вважається одним із типів Е-навчання, який реалізує принцип BYOD (Bring Your Own Device – «Візьми свій гаджет з собою»), назвали 44,35% респондентів. Подкасти також користуються значною популярністю (27%). Причому, порівняно з попередніми роками їх рейтинг дедалі зростає. Водночас використання СВТ (Computer Based Trainings – навчання за допомогою комп'ютерів) та WBT (Web Based Trainings – навчання на основі Веб-ресурсів) має нижчі показники: 10% та 17,48 % відповідно. На останньому рейтинговому місці виявилось гейміфіковане навчання та симулятори. Проте на думку багатьох експертів ця галузь Е-навчання ще тільки починає розвиватися та недостатньою мірою розкрила свій потенціал.

Варто також зауважити, що Е-навчання може здійснюватися з різною мірою використання дигітальних технологій в освітньому процесі. Можливі варіації від найпростішої форми застосування дигітальних технологій або їх елементів у навчальному процесі аж до повної заміни очного навчання дигітальними технологіями (онлайн-навчання). Перший варіант найпростіший у реалізації і не вимагає суттєвої дидактичної адаптації, у зв'язку з чим використовується найчастіше. Однак, чим більше інструкцій виводиться на дигітальний рівень, тим важливішим стає загальне планування освітнього процесу [6].

У Німеччині використовується три основні сценарії організації Е-навчання у закладах вищої освіти:

1) сценарій «Збагачення», котрий передбачає постійне збагачення навчального процесу дигітальними компонентами без суттєвих змін у викладанні;

2) сценарій «Інтеграція» є різновидом гібридного (змішаного) навчання та використовується для забезпечення більшої просторової та часової гнучкості освітнього процесу; він уможливорює формування студентських онлайн-спільнот для спільного опрацювання інформації, коли фази офлайн та онлайн навчання доповнюють одна одну на основі єдиного навчального

контенту за допомогою єдиного програмного забезпечення на єдиних дигітальних платформах;

3) сценарій «Онлайн-навчання» в Німеччині є невід'ємною частиною стратегічного розвитку університетів і передбачає незначну кількість очних етапів навчання або їх повну відсутність; більшість університетів світу спеціалізуються на ресурсномістких, оцифрованих курсах [1].

Сценарій «Інтеграція» призначений для реалізації змішаного типу навчання (Blended-Learning). Вважаємо за доцільне розглянути поняття «змішаного навчання» та можливості його реалізації в освітньому процесі закладу вищої освіти. Змішане навчання – це комбінація в освітньому процесі форм Е-навчання та офлайн-сесій, що відбувається індивідуально або у групах, синхронно на занятті або асинхронно за його межами з використанням технічних засобів [1; 3; 6].

Змішане навчання традиційно здійснюється відповідно до таких моделей:

- Face-to-face-Driver-Modelle – модель, що передбачає проведення офлайн-занять, на основі яких практичні завдання виконуються у дигітальному форматі;

- Core-and-Spoke-Modelle – у цій моделі офлайн-заняття також є ключовими, але можуть бути замінені онлайн-зустрічами та одночасною роботою на освітній платформі;

- Rotations-, Fluss- oder Parallel-Modelle – модель, що передбачає чергування онлайн та офлайн-фаз, приблизно однакових за часом; цю модель називають гібридною або варіантом перевернутого класу, коли учасники спочатку працюють в онлайн режимі, а потім обговорюють результати навчання на офлайн-зустрічі;

- Online-Driver-Modelle – модель, що передбачає надання більшого обсягу навчального часу для роботи на онлайн-платформі з подальшою реалізацією комунікації між учасниками на форумі та блозі;

- Flex-Modelle – модель одночасного опрацювання навчального матеріалу на освітній платформі та комунікації між учасниками; при цьому офлайн-зустрічі проводяться лише за потреби [6].

Новітні теоретичні концепції Е-навчання постійно підтримуються в університетах Німеччини та користуються популярністю у студентів, що сприяє формуванню пізнавальної мотивації та інтересу до набуття знань, умінь і навичок. Складний процес впровадження освітніх інновацій залежить від низки

факторів: рівня фінансування міністерства освіти та місцевих урядів; керівних настанов щодо конкретних інновацій і надання можливостей для їх впровадження; культури та компетентності викладачів відповідних кафедр; рівня підготовленості студентів [6].

У Німеччині приділяється значна увага популяризації досвіду успішної реалізації Е-навчання в університетах. Так, прикладом ефективного впровадження принципів Е-навчання може бути ідея персоналізації діяльності студентів як суб'єктів, котрі за допомогою дигітальних засобів та цифрових технологій можуть пов'язувати знання певної дисципліни з власним життєвим досвідом. Викладач у цьому підході відповідає за зміст навчальної дисципліни та вибір форми і методів проведення занять, а університет зrealізовує тенденцію інноваційної діяльності щодо введення нових елементів і доповнення навчальних курсів додатковими дигітальними компонентами у форматі змішаного навчання, забезпечуючи з цією метою Е-систему управління навчанням, тобто виконання функції Е-адміністрування. Віртуальні університети суттєво відрізняються від цієї моделі та мають зовсім інший підхід до цифровізації, який полягає в наданні відкритого доступу до навчальних курсів і тем [6].

Прикладом успішної реалізації Е-навчання можна вважати системні заходи, що проводяться в університетах Німеччини задля визнання Е-навчання невід'ємною частиною освітнього середовища та підтримки його застосування в освітньому процесі. Підкріплення результатів доповнюється зазвичай урахуванням різноманітних сучасних підходів до феномену змішаного навчання. Взірцем для наслідування та застосування в кожному університеті визнаються підходи щодо створення банку інноваційних ідей, тобто створення певної добірки творчих ідей, обґрунтованих представниками різних кафедр однієї спеціальності. Не менш важливим напрямом популяризації ефективного досвіду у Німеччині вважається акцентування уваги на найважливіших та найсучасніших для певних галузей науки та освіти аспектах, які мають впроваджуватися першочергово. До таких ідей відноситься нині реалізація Е-навчання у поєднанні зі штучним інтелектом [3]. У Гамбурзі, зокрема, є мультимедійний центр, котрий створений для надання допомоги університетам міста і сусідніх федеральних земель у використанні Е-навчання в освітньому процесі. Окрім конкретної консультативної участі у створенні доцільного дигітального контенту центр координує співпрацю між університетами та створює навчальні платформи як основу для використання Е-навчання в кожному університеті.



Для прикладу наведемо стартову сторінку сайту Вільного університету Берліна (Freie Universität Berlin), де створено Центр цифрових систем (Center für Digitale Systeme (CeDiS)) (рис. 2).



**Рис. 2. Стартова сторінка CeDiS**

Центр цифрових систем (CeDiS) багато років прагне розширити використання цифрових методів викладання та навчання у Вільному університеті Берліна. Головною метою є поширення змішаного навчання – використання дигітальних технологій у поєднанні з традиційним навчанням в аудиторії. Викладання в університеті підтримується різними сучасними дигітальними технологіями. Наприклад, у проєкті «LEON – Навчальні середовища онлайн» («LEON – Learning Environments Online»), котрий фінансується в межах ініціативи «SUPPORT» ([www.fu-berlin.de/qualitaetspakt](http://www.fu-berlin.de/qualitaetspakt)), у пакті про якість викладання між федеральним урядом і урядами місцевого управління пропонується цілеспрямовано розширювати цифрове викладання та цифрове освітнє середовище [4; 10; 11].

CeDiS пропонує численні послуги для якісної презентації контенту, наприклад: створення навчальних відео; записи лекцій або створення фільмів для документування результатів досліджень; модулі онлайн-навчання, онлайн-курси; цифрові конспекти лекцій, цифрові аркуші вправ, колекції зображень та ресурсів; вікі тощо. Для користувацьких інтерфейсів цифрового навчального та дослідницького середовища CeDiS розробляються дизайн логотипи, веб-сайти та всі види друкованої продукції [4; 5].

Одним із найпотужніших інструментів для реалізації Е-навчання у Німеччині вважається навчальна платформа ILIAS (система

управління навчанням), котра відповідає всім сучасним вимогам. Університети, компанії, школи та державні служби багатьох країн Європи (Австрія, Данія, Італія, Угорщина) використовують інтегровані інструменти цієї навчальної платформи для реалізації індивідуальних сценаріїв навчання [12].

Розробка навчального контенту контролюється міжнародною спільнотою ILIAS і координується асоціацією ILIAS (рис. 3). Професійна мережа постачальників послуг вносить корективи та пропонує хостинг для навчання. Кожен може безкоштовно користуватися ILIAS та брати участь у подальшому розвитку платформи. Розглянемо детальніше можливості платформи на прикладі Марбурзького університету Philipps [14].

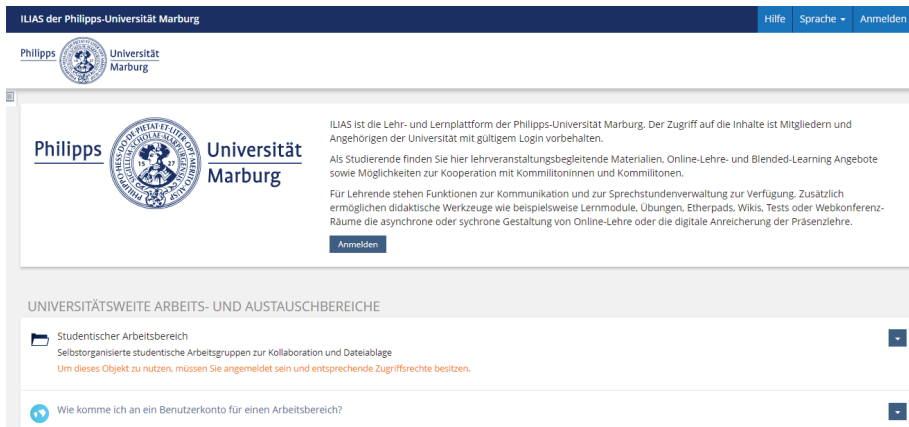


**Рис. 3. Вигляд головної сторінки платформи ILIAS.**

Марбурзький університет Philipps (Philipps-Universität Marburg) – навчальна платформа ILIAS. Центральна навчальна платформа ILIAS поєднує важливі та корисні функції для онлайн-підтримки, онлайн-викладання та Е-адміністрування в єдиному інтерфейсі, що включає: організацію (керування учасниками, створення списків учасників, використання спільних щоденників, адміністрування робочого процесу), регулювання передумов викладання та навчання (електронний резерв курсу, навчальні сценарії, навчальні відео, списки літератури) та створення навчальних модулів і глосаріїв, медіакастів (аудіо, відео), портфоліо тощо.

Робота на платформі передбачає перевірку та оцінювання навчальної діяльності студентів у реальному часі, можливості для самоперевірки та контролю навчання зі зворотним зв'язком,

проведення електронних іспитів (Е-тестування), проведення опитувань та опитувань, спілкування у формі системних повідомлень, вбудованих месенджерів, чатів, блогу [12; 14].



**Рис. 4. Видгляд сторінки для реалізації Е-навчання платформи ILIAS Марбурзького університету Philipps.**

Співпраця учасників освітнього процесу відбувається через створення на платформі робочих груп, вікі, спільного редагування текстів у режимі реального часу за допомогою Etherpad. ILIAS використовується в Університеті Філіппса в Марбурзі з літнього семестру 2003 року [14].

Дортмундський університет прикладних наук (*Fachhochschule Dortmund*). Офіс координації Е-навчання Дортмундського університету прикладних наук здійснює технічне забезпечення, адміністрування та дидактичну підтримку за допомогою вищезгаданої платформи ILIAS.

Інша сфера відповідальності включає підтримку та організацію служби підтримки ІТ у всіх бібліотечних відділеннях Дортмундського університету прикладних наук. ІТ-довідкова служба забезпечує зв'язок викладачів, співробітників і студентів з центральними ІТ-службами Дортмундського університету прикладних наук [9].

Ще однією можливістю створення навчального контенту та впровадження Е-навчання є координаційний центр Е-learning Koordinierungsstelle (рис. 5). Головною метою центру є створення навчальних відео до дисциплін, що викладаються у змішаному форматі, та створення тематичних подкастів [8].

Willkommen auf unserem Blog!

MEHR ENTDECKEN

alles über #eLearning  
an der Fachhochschule Dortmund

**Рис. 5. Вигляд головної сторінки координаційного центру E-learning Koordinierungsstelle Дортмундського університету прикладних наук.**

Інноваційним слід вважати досвід Університету Констанц (Universität Konstanz) Media4Teachers щодо використання платформи для студентів і викладачів. Media4Teachers (M4T) – це інноваційний формат для цифрового викладання в освітній лабораторії Бінаціональної школи педагогічних наук (Binational School of Education (BiSE)) в університеті Констанца. Безкоштовний онлайн-тренінговий центр надає студентам та викладачам можливість ознайомлення з цифровими технологіями для наступного використання в освітньому процесі [2]. До особливостей функціонування тренінгового центру слід віднести допомогу у виборі стратегії вирішення певних педагогічних проблем, а саме:

- низької пізнавальної мотивація;
- пізнавальної пасивності студентів;
- обмежених можливостей для індивідуального навчання;
- недостатньої практичної спрямованості навчання.

Користуючись послугами Media4Teachers, викладачі та студенти набувають практично-орієнтованих і цифрових навичок та розвивають уявлення про різноманітні варіанти використання E-навчання, критично обговорюють обрані цифрові програми та можливі сценарії їх застосування [2; 13].

Безкоштовні майстер-класи M4T зазвичай містять незалежні тематичні блоки тривалістю 60-90 хвилин, кожен з яких пропонується для перегляду декілька разів у форматі прямих онлайн-трансляцій. У кожному тематичному блоці подано огляд дигітальних можливостей обраних навчальних медіа та веб-заходів,

після чого учасники самостійно апробуюють дигітальні інструменти та створюють власні невеликі програми [13].

Матеріали та інформація з М4Т також доступні для всіх зацікавлених сторін на платформі MediaMap. Кожна синхронна онлайн-подія оцінюється в цифровому вигляді з метою визначення потреби учасників і використання цих пропозицій для розробки та адаптації змісту наступних подій у прямому ефірі. Онлайн-подія в прямому ефірі передбачає обмін враженнями між учасниками через відеочат і додатки для спільної роботи. Учасники мають змогу самостійно створювати цифрові завдання, які потім випробовують та обговорюють спільно [13].

На доповнення до онлайн-пропозиції в реальному часі інтерактивна платформа MediaMap дозволяє ознайомитися з цифровими інструментами. MediaMap – це «цифрова карта», що використовує інтерактивну графіку для представлення відповідних інструментів для трьох галузей: «перенесення», «активації» та «спілкування». Інтерактивна MediaMap сприяє самоконтролю та ознайомленню з елементами, важливими для спілкування [2].

Отже, аналіз досвіду Німеччини свідчить про сформовану в цій країні систему реалізації Е-навчання у закладах вищої освіти. Особливостями цієї системи можна вважати: постійну фінансову підтримку пілотних проєктів та їх перетворення у постійно діючі центри і платформи Е-навчання; активну співпрацю університетів, які займаються спільною розробкою електронних навчальних курсів; функціонування центрів, які забезпечують Е-адміністрування та створення навчального контенту, зокрема навчальних відео та лекцій; впровадження змішаного навчання для забезпечення варіативності сценаріїв Е-навчання.

### ***Список використаних джерел***

1. Bargel T.; Multrus F. Die virtuelle Universität : Wie wirklich wird sie sein? Magazin UniZürich. Heft 1. 1997. S. 10-12.
2. Binational School of Education. Media4Teachers. URL : <https://www.bise.uni-konstanz.de/unterrichtslabor/schulungen-beratung/media4teachers/> (дата звернення 13.12.21).
3. Busse B. E-Learning an Hochschulen. Stand der Entwicklung unter didaktischer Perspektive. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (90). Arbeitsgruppe Hochschulforschung. Universität Konstanz. Juli 2017. 63 s.
4. Center für Digitale Systeme (CeDiS). URL : <https://www.cedis.fu-berlin.de/> (дата звернення 12.12.21).

5. E-Learning an der Freien Universität Berlin : Einsatzformen und Werkzeuge. URL : <https://wikis.fu-berlin.de/display/eteaching> (дата звернення 12.12.21).
6. E-Learning an deutschen Hochschulen aus Sicht von Lehrenden & Studierenden im Sommer 2021. Pearson Deutschland GmbH. München. 17S.
7. E-learning in Deutschland. Aktueller Stand. URL : <http://docplayer.org/46275156-E-learning-in-deutschland-aktueller-stand.html> (дата звернення 07.12.21).
8. E-Learning Koordinierungsstelle. URL : <https://blog.ilias.fh-dortmund.de/> (дата звернення 13.12.21).
9. Fachhochschule Dortmund. URL : <https://www.fh-dortmund.de/index.php> (дата звернення 13.12.21).
10. Freie Universität Berlin. URL : <https://www.fu-berlin.de/sites/digitale-lehre/ressourcen/sprachenzentrum/index.html> (дата звернення 12.12.21).
11. Freie Universität Berlin : Lehren, Lernen und Forschen mit digitalen Medien und Technologien. Fortbildungsprogramm des Center für Digitale Systeme (CeDiS). Wintersemester 2016/2017. URL : <https://silo.tips/download/lehren-lernen-und-forschen-mit-digitalen-medien-und-technologien> (дата звернення 08.12.21).
12. ILIAS open source e-Learning e.v. Geschäftsstelle. URL : <https://www.ilias.de/> (дата звернення 08.12.21).
13. Media4Teachers für Lehramtsstudierende und Lehrende. URL : <https://www.e-teaching.org/community/digital-learning-map/media4teachers-fuer-lehramtsstudierende-und-lehrende-ein-innovatives-format-fuer-digitale-lehre-im-unterrichtslabor-der-bise-ander-universitaet-konstanz> (дата звернення 13.12.21).
14. Universität Marburg. URL : <https://www.uni-marburg.de/de/universitaet/service/kontakt> (дата звернення 12.12.21).

# АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНИХ СИСТЕМ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ДЛЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

**Лук'янова Лариса Борисівна**

*доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України*  
*<https://orcid.org/0000-0002-0982-6162>*  
*[larysa.lukianova@gmail.com](mailto:larysa.lukianova@gmail.com)*

У зарубіжних країнах проблемі підготовки фахівців для освіти дорослих давно приділяється значна увага. Наприклад, система підготовки андрагогів у скандинавських країнах існує з 1970 року і являє собою динамічне, ефективне утворення, що швидко та адекватно реагує на потреби суспільства, економіки й особистості [1, с. 148]. У США Комісією професорів освіти дорослих (Commission of Professors of Adult Education – CPAE) було створено у 1957 р. Головною метою її діяльності були розвиток і координація програм на здобуття бакалаврського, магістерського та докторського ступенів у галузі освіти дорослих [18].

Отже, підтримуючи точку зору О. Огієнко, вважаємо, що зарубіжні країни мають цікавий досвід підготовки педагогів для системи освіти дорослих, а створення єдиного освітнього європейського простору та спільність педагогічних цілей й завдань, схожість проблем, які постають перед системою освіти дорослих різних країн, зумовлюють доцільність поглибленого вивчення та узагальнення досвіду європейських країн [1, с. 147].

Актуальність цього питання підтверджено багатьма міжнародними документами. Так у Гамбурській декларації «Порядок денний для майбутнього» записано, що ефективність функціонування системи освіти дорослих суттєво залежить від підготовки «добре інформованих, кваліфікованих, відданих своїй справі педагогів для дорослих». Для роботи в освітньому середовищі з дорослими потрібні високоосвічені професіонали, які мають відповідну професійно-психологічну підготовку, що ґрунтується на андрагогічних засадах. Проте нині статус педагога дорослих є однією із «забутих ключових проблем», що чекає негайного вирішення [27]. Можна констатувати, що праць, в яких безпосередньо розкрито статус та описано ролі й функції андрагога, дуже мало, зазвичай «значно більше уваги в освіті дорослих приділяється учню, а не педагогу» [5].

Безпосередньо дослідженням професійної підготовки андрагогів опікувалися зарубіжні й вітчизняні вчені, у працях яких розкрито різні аспекти означеної проблеми.

З-поміж інших, у полі зору дослідників були такі питання:

- аналіз загальноєвропейських ціннісно-цільових установок й перспектив професійної підготовки андрагогів (У. Гиєре, І. Хенчке, М. Ноулз, С. Вершловський, С. Змеєв, Т. Сорочан та ін.);
- організація і зміст національних систем професійної підготовки фахівців-андрагогів (С. Брукфілд, Г. Богард, Р. Гриффін В. Макграф, О. Самойленко та ін.);
- інноваційні форми і технології організації підготовки фахівців-андрагогів відповідно до концепції безперервної освіти дорослих (Е. Холтон, Р. Свенсон, Л. Турос, Л. Огієнко, Л. Чугай та ін.).

Однак, не зважаючи на вагомий практичний доробок сучасних дослідників, проблема ефективної підготовки фахівців-андрагогів й надалі залишається вельми актуальною.

Останніми роками розгортається дискусія щодо найбільш раціональних шляхів розвитку системи підготовки й удосконалення педагогічного персоналу для роботи з дорослими. Вивчення й узагальнення зарубіжних джерел, праць вітчизняних дослідників, урядових звітів та урахування інформації інтернет-сайтів університетів Великої Британії (Оксфорда, Кембріджа, Йорка та ін.), Польщі (Варшави, Вроцлава, Кракова та ін.), Словаччини (Баньської Бистриці, Прешова та ін.); Венесуели («Санто Домінго», «Симон Родрігес» та ін.) дали підстави для висновку про те, що підготовка фахівців для роботи з дорослими має певні особливості, притаманні кожній країні, проте загалом цей процес характеризується багатьма спільними рисами, які набули характеру тенденцій.

*Тенденція перша.* У зарубіжних країнах пріоритет професійної підготовки педагогів-андрагогів надається системі формальної освіти, зокрема вищій її ланці магістерського рівня, хоча достатньо поширеною є і бакалаврська (ліценціатська) підготовка. Така підготовка здійснюється переважно на базі університетів, які є провідними провайдерами, а також коледжів, громадських організацій та асоціацій. Вона може суттєво варіювати у залежності від статусу освітньої установи, місця роботи викладача. Наприклад, для роботи в університетах необхідно мати ступінь магістра, бакалавра або доктора, професора. Тоді як для роботи у сфері неформальної освіти достатньо сертифікату про закінчення школи, громадського коледжу (community college) або короткотермінових курсів для роботи з дорослими [7; 24]. Утім слід підкреслити, що



останніми роками набуває поширення підготовка фахівців для системи дорослих і у неформальній системі.

*Тенденція друга.* Загалом система підготовка педагогічного персоналу для освіти є динамічною, гнучкою, адаптивною, здатною швидко й адекватно реагувати на потреби суспільства, економіки та особистості. Вона вирізняється різноманітністю форм і тривалістю навчання. Навчання може бути очним, очно-заочним, вечірнім, дистанційним, здійснюватися через Інтернет або в інтернет-мережах; може завершуватися отриманням диплома (державного зразка) або сертифіката (провайдера освіти); процес навчання може тривати від кількох місяців до 2-3-х років [25, с. 55-73; 31 с. 133].

*Тенденція третя.* Контроль за якістю викладання та підвищенням кваліфікації фахівців у системі освіти дорослих зазвичай здійснюється на державному й місцевому рівнях. Так на державному рівні відбувається контроль за удосконаленням підготовки викладачів з урахуванням зрослих професійних і особистісних вимог; на місцевому рівні численні організації з підвищення кваліфікації й обміну досвідом, а також професійні асоціації освіти дорослих зобов'язують, заохочують, спонукають викладачів співпрацювати з ними; на рівні освітніх установ і професійних об'єднань здійснюється навчання, стимулюється й підтримується постійний обмін досвідом педагогічного персоналу.

*Тенденція четверта.* Усі програми підготовки андрагогів спрямовані на формуванні п'яти основних видів компетентностей: спеціальної (власне андрагогічної); соціально-психологічної; методичної; комунікативної; рефлексивної.

Водночас найбільш вагомою сучасною тенденцією, притаманною багатьом європейським країнам, є посилення уваги до проблем підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими. Передусім це пов'язано зі світовими соціально-економічними процесами інтеграції, інформатизації, збільшенням активного віку людини, міжкультурною взаємодією, зрослими міграційними процесами, збільшенням ролі людського капіталу, що загалом спонукають інтенсивний, випереджувальний розвиток системи освіти дорослих.

Проаналізуємо досвід окремих зарубіжних країн.

*Досвід Великої Британії заслуговує на увагу.*

Підготовка, неперервний професійний розвиток, компетентності й особисті здібності андрагогічного персоналу, який здійснює навчання дорослих, мають велике значення для забезпечення якості освіти. Проте наразі у Великій Британії не існує загальнонаціональної системи підготовки й розвитку педагогів для

дорослих. Цей факт можна пояснити різноманітністю цільової аудиторії, в якій працює персонал, та відмінністю підсистем, в яких здійснюється надання навчальних послуг для дорослих, зокрема: неформальній (informal), корпоративній (corporate), подальшій (further) та вищій освіті.

Власне підготовка може відбуватися у системі формальної освіти (бакалаврський, магістерський або докторський рівень) з отриманням диплому встановленого зразка та неформальної освіти за сертифікованими програмами з отриманням сертифікату.

Для цього викладачу впродовж перших п'яти років роботи на посаді необхідно здобути кваліфікацію за фахом, пройти базову підготовку викладача освіти дорослих (post 16 Initial Teacher Training) та скласти іспит «Професійної формації для підтвердження професійних знань й навичок», набутих у процесі навчання.

Більшість викладачів освіти дорослих мають досвід роботи у певній сфері діяльності й перед тим, як здобути диплом у галузі освіти дорослих, вони працювали менеджерами різних рівнів, менторами, тренерами, тьюторами тощо. Отже, розпочинаючи навчання, вони, як правило, вже мають досвід викладацької роботи в галузі освіти дорослих, де можуть працювати в умовах як повної, так і часткової зайнятості.

Ті, хто тільки починають займатися викладанням у сфері освіти дорослих, як правило, не мають необхідної андрагогічної кваліфікації. Проте вони вже мають професію, якої навчають інших. Більшість із них починають вчитися викладати безпосередньо на робочому місці, в процесі самої викладацької діяльності, одночасно проходячи програми початкової педагогічної підготовки (initial teacher preparation – ІТР) / initial teacher training – ІТТ) або початкової педагогічної освіти (initial teacher education – ІТЕ). У таких програмах беруть участь близько 90 % викладачів-початківців. Їхнє навчання, крім теоретичної складової, передбачає інтенсивну практичну підготовку. Багато викладачів починають працювати на неповну зайнятість або працюють епізодично і лише згодом переходять до роботи на повну зайнятість [13, с. 451 – 467].

Мінімальним рівнем кваліфікації, необхідним для роботи у сфері подальшої освіти, в межах якої здійснюється навчальна діяльність у загальних (general) та спеціалізованих (для людей з особливими потребами) коледжах (specialist colleges), коледжах для підготовки до вступу в університет (sixth form colleges), центрах освіти дорослих та муніципальної освіти (adult and community education centres), закладах пенітенціарної системи, добровільних об'єднаннях, благодійних організаціях, системі виробничого навчання, є

кваліфікація третього рівня у відповідній галузі за Міжнародним стандартом класифікації освіти (International Standard Classification of Education – ISCED 3). Крім того, бажаною, хоча й необов'язковою, є кваліфікація викладача, визнана Радою з галузевих навичок (Sector Skills Council) [3].

Кваліфікація третього рівня для викладачів у сфері подальшої освіти надається після завершення вступного курсу до професії викладача. Кваліфікація четвертого рівня (Level 4 Certificate in Education and Training) передбачає розвиток практичних навичок викладання й вимагає проходження щонайменше тридцяти годин викладацької практики. Кваліфікація п'ятого рівня (Level 5 Diploma in Education and Training) – це загальновизнана повна кваліфікація в цій сфері, що передбачає стогодинну викладацьку практику, а також можливість спеціалізації. Її можна здобути, не маючи кваліфікацій попередніх рівнів. Ці освітні послуги надають коледжі, університети та інші провайдери, причому навчання може відбуватися як із відривом, так і без відриву від роботи [ 23].

Крім сертифікованих програм, у освіті дорослих існує великий вибір програм, що завершуються здобуттям ученого ступеню. Ціла низка університетів пропонують бакалаврські, магістерські та докторські програми в цій галузі.

#### *Досвід Республіки Польща*

Загалом Польща має давні традиції й новаторські форми підготовки андрагогів. Системна підготовка й підвищення кваліфікації педагогів для дорослих розпочалася ще у 1919 р. у центральному Бюро курсів для дорослих, яке з часом було трансформовано в Інститут освіти дорослих. Від самого початку діяльність Інституту відбувалася за різними напрямками, зокрема видавничо-методичним, дорадництво, інструкторська справа. Безпосередньо академічну підготовку андрагогів було започатковано у 1925 р. у Відкритому університеті Польщі. Заклад без перебільшення належав до закладів інноваційного типу, оскільки тут могли навчатися особи, які не отримали атестат про середню освіту.

Нині фах андрагога у Польщі вважається професією нового покоління, розвиток якої спонукала економічна ситуація в країні, потреба постійного особистого й професійного розвитку людини, набуття додаткових компетентностей для конкурентоспроможності на ринку праці. У новий державний класифікатор професій та спеціальностей професію андрагог було введено за номером 235101 [15, с.1] й доволі велика кількість навчальних закладів різних форм власності пропонує підготовку фахівців за цією спеціальністю. В університетах також відбувається підготовка фахівців до роботи з

дорослими за спорідненими професіями, зокрема едукатор дорослих, тренер, тренер-консультант, які також є офіційно визнаними і зафіксованими у новому класифікаторі професій та спеціальностей.

Підготовка фахівців у соціально-педагогічній сфері Польщі має ступеневу структуру і широкий спектр спеціальностей, затребуваних на ринку праці кваліфікацій. Серед тих, які є предметом нашого дослідження, це – фахівець з питань кар'єри та безперервної освіти (*doradztwo zawodowe i edukacja ustawiczna*), фахівець з питань безперервної освіти та андрагогіки (*edukacja ustawiczna i andragogika*) тощо.

Як суб'єкт діяльності та суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагог-андрагог повинен мати широкий спектр знань, володіти різноманітними вміннями й навичками, з притаманним високим рівнем професійної компетентності.

Напрямок підготовки «Андрагогіка» призначений для тих, хто хоче зосередити свою професійну діяльність саме на роботі з дорослими, а не «працювати з дітьми або молоддю». Ідеальним кандидатом на навчання є людина, переконана, що можете вчитися усе своє життя й у майбутньому хотіла б навчати дорослих. Серед інших важливих характерних рис, необхідних майбутньому фахівцеві, мають бути терпіння, здатність до аналізу та вміння слухати [17].

Наразі багато вищих навчальних закладів Польщі готують фахівців для освітньо-просвітницької роботи з дорослими. Слід додати, що спеціальність не завжди називається «Андрагогіка», як це має місце на педагогічному факультеті Варшавського університету. Доволі часто у назві зустрічається словосполучення «Освіта дорослих» (наприклад, «Освіта та управління кар'єрою дорослих» в УАМ (Університет ім. Адама Міцкевича в Познані), «Освіта дорослих, коучинг» в Університеті Лодзі (UŁ). Наприклад, Варшавський університет здійснює підготовку андрагогів на рівні ліценціату і магістратури. На педагогічному факультеті (відділі) на ліценціаті є спеціальність «Андрагогіка – організація освіти дорослих» [29]. На магістерському рівні навчання може бути продовженим за спеціальностями: «Андрагогіка – Позаформальна освіта дорослих – Організація навчання», «Андрагогіка – Професійне та освітнє дорадництво дорослих» та «Аніматор культури – консультування освітньо-професійне у мультикультурному суспільстві».

Зазначимо, у Польщі не лише класичні університети здійснюють підготовку андрагогів. Так Вища банкова школа в Щеціні (*Wyższa Szkoła Bankowa WSB Szczecin*) має напрям підготовки «Педагогіка», де є спеціальність «Освіта дорослих з геронтологією» (магістратура *Kierunek: Pedagogika Edukacja dorosłych z gerontologią*) [32].

З другої половини 90-их рр. ХХ ст. система підготовки фахівців у Польщі, зокрема й андрагогів, має рівневу структуру: *трирічний ліценціат* (бакалаврський рівень) і *дворічна магістратура*.

Отже, перший цикл навчання триває три роки і завершується здобуттям ступеня бакалавра. Існує можливість продовження навчання в магістратурі на факультетах різних вишів. Нова освітня програма магістерського рівня дозволяє значно розширити та доповнити набуті знання, навички та компетенції. Випускникам, які мають ступінь бакалавра з інших спеціальностей, пропонуються факультативні заняття («Методика дидактичної роботи з дорослими», «Кар'єрне консультування», «Процеси самоосвіти» та ін.), що дозволяє їм надолужити знання та навички, здобуті випускниками першого циклу навчання.

Практично усі університети Польщі, де здійснюється професійна підготовка андрагогів, мають магістерські програми з цього фаху. Доцільність впровадження й розвитку магістерського рівня у підготовці андрагогів підтверджує А. Хартерс, на думку якого визнання будь-якої галузі підготовки фахівців відбувається із впровадженням магістерських та докторських ступенів, а свідченням рівня розвитку нової галузі є кількість університетів в усьому світі, які присуджують ці ступені, а також узгодженість змісту їхніх програм та напрямів наукових досліджень [6, с.21-15].

У процесі професійної підготовки майбутніх андрагогів у польських університетах реалізують навчальний план, дуже схожий на той, за яким навчаються на педагогічних напрямках підготовки. Студенти набувають теоретичних знань та практичного досвіду, необхідні для професійної діяльності [16], що дозволяє їм працювати з різними категоріями дорослих людей. Це знання з соціології, психології, педагогіки, охорони здоров'я. Програма підготовки такого фахівця зорієнтована на формування у слухачів наступних компетентностей: знання філософських засад освіти дорослих; застосовування технологій викладання дорослим; уміння враховувати психологічні особливості та застосовувати психологічні знання й навички, необхідні для роботи з дорослими; знання особливостей консультування й наставництва дорослих; вміння діагностувати навчальні потреби дорослих; здійснювати рефлексію власної методики діяльності дорослих та оцінювати й самооцінювати власну працю.

У процесі професійної підготовки за андрагогічними спеціальностями навчальними планами зазвичай передбачено набуття знань, пов'язаних з функціонуванням дорослої людини в різних сферах життя, зокрема у професійній сфері, освіті та

соціальної/громадської діяльності, а також набуття компетенцій, необхідних для ефективного функціонування дорослих у освітньо-професійній діяльності. Отже, перелік предметів є дуже різноманітним. Зазвичай їх зміст охоплює педагогічну, психологічну і андрагогічну сфери, а також сферу управління, соціології, культури [16]. Психологічній підготовці заслужено відводиться дуже важливе місце.

Безумовно, програма підготовки залежить від спеціалізації та передбачає стажування і практичне навчання у державних й приватних установах різних галузей та секторів економіки, які займаються освітньою та навчальною діяльністю дорослих. Отже, залежно від спеціалізації до навчального плану можуть бути включено й інші предмети. Наприклад, в університеті міста Лодзі план підготовки ліценціатів з педагогіки «Освіти дорослих, коучинг» [28] включає такі предмети як андрагогіка з професійним коучингом, коучинг – розвиток професійних і особистісних компетенцій; андрагогіка вільного часу, андрагогіка родини, кар'єра, консультування та дорадництво: дослідження, теорія; дистанційна освіта дорослих, кар'єра і професійний розвиток.

Підготовка за спеціальністю «Освіта дорослих з геронтологією» також спонукала включення предметів, що уможливають ефективність професійної діяльності із старшими дорослими (соціальна геронтологія, методологія; хронічні захворювання у процесі дорослого життя; геронтологічна освіта; можливості саморозвитку – зміни у людини і людина у зміненому середовищі).

Особлива увага у процесі підготовки майбутніх андрагогів зазвичай приділяється комунікативним умінням, оскільки саме комунікативний аспект андрагогічної діяльності передбачає вміння, готовність і прагнення встановлювати партнерські стосунки з дорослими учнями, вміти прийняти їх знання, досвід. З цією метою до програми навчання включають такі предмети як: освіта дорослих, біографічність в андрагогії, андрагогічна діагностика, діагностика дорослих, принципи і стратегії роботи з групою.

Найбільш важливими компетенціями, які студенти набувають у процесі навчання, є компетенції щодо побудови індивідуальних проєктів; професійного розвитку / кар'єри, ефективного функціонування в середовищі праці; пояснення власного навчального процесу у контексті новітніх андрагогічних теорій; розробляти освітні програми, що готуються до виходу на пенсію, протидіяти самотності та дискримінації людей похилого віку [29].

Проаналізуємо більш детально підготовку андрагогів, яка здійснюється у Варшавському університеті. Як було зазначено вище,

на ліценціаті спеціальність називається «Андрагогіка – організація освіти дорослих», навчання відбувається заочною і заочною формою. Випускники стають фахівцями у галузі процесів організації і управління, освіти й навчання дорослих. Концепція цієї підготовки вирізняється високою якістю навчальних програм з урахуванням потреб ринку праці та очікувань соціально-економічного оточення, а набуті знання завжди актуальні, навички й компетенції затребувані роботодавцями.

Навчання на ліценціаті триває шість семестрів і складається з трьох етапів. Кожен етап (один рік навчання) охоплює відповідні модулі. Щоб перейти до наступного етапу навчання (наступного року), необхідно дістати заліки з усіх модулів, передбачених на цьому етапі навчання, й здобути мінімум 60 пунктів ECTS. Загалом це 1699 обов'язкових годин. Водночас є предмети, які студент напряму підготовки «Педагогіка» має можливість вибирати, їх кількість у підсумку становить 61 пункт ECTS. Це зокрема дисципліни, що належать до модуля загальноосвітніх предметів (kształcenia ogólnego). У кожному модулі предмети, які можна вибирати, мають 9 пунктів ECTS, разом – це 36 ECTS; предмети загальноуніверситетські – 9 ECTS; дипломний семінар – 16 ECTS [16].

Окрім обов'язкових модулів із загальнопедагогічних дисциплін, фахових предметів та предметів зі спеціалізації, студент має вибрати факультативні курси (додаткове навчання), що пропонуються на факультеті, та загальноуніверситетські курси (з інших галузей знань), які у разі нестачі доповнюють кількість пунктів ECTS.

Аналіз змісту підготовки показав, що на ліценціаті значна кількість предметів (перший блок) загальнопедагогічних дисциплін є спільною для основних соціально-педагогічних спеціальностей педагогічного напрямку. Другий блок – це теоретичні й практичні предмети, що забезпечують ґрунтовну фахову підготовку. До блоку входять чотири фахових модулі з 15 предметів, які вивчаються від першого до третього року навчання (рис. 1).

Значна увага у змісті професійної підготовки майбутніх андрагогів відводиться практичному компоненту, і велика кількість практичних занять відбувається на базах практики.

Завершується навчання написанням дипломної роботи, розпочати яку можна після отримання дозволу, що передбачає залік з усіх модулів, складання іспиту з іноземної мови на рівні B2, залік із дипломного семінару й здобуття загалом 180 пунктів ECTS. Після позитивної оцінки роботи керівником та отримання двох позитивних відгуків рецензентів, студент складає дипломний іспит [30].

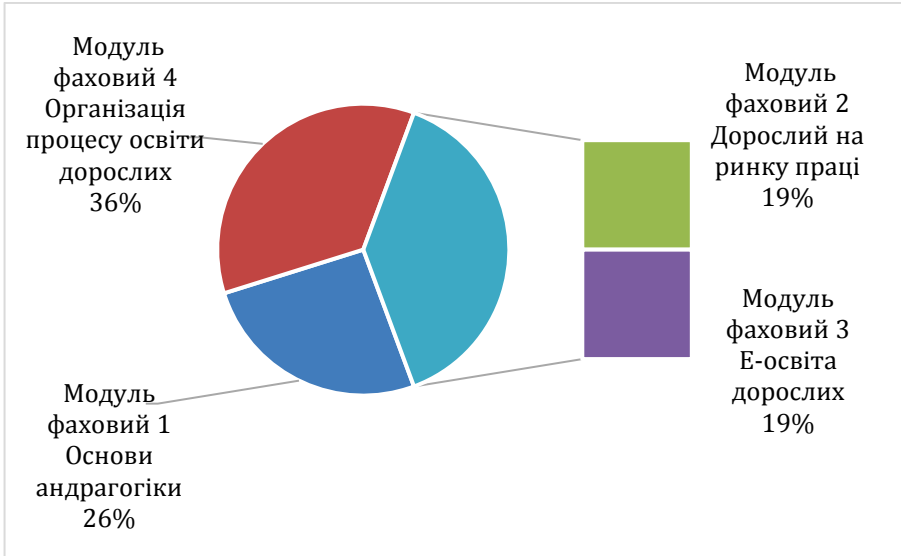
Продовжити навчання й розширити наукові інтереси можна в магістратурі Університету за такими спеціальностями:

1. Андрагогіка – Позаформальна освіта дорослих – Організація навчання.

2. Андрагогіка – Професійне та освітнє дорадництво дорослих.

3. Аніматор культури – Консультування освітньо-професійне у мультикультурному суспільстві.

Навчання в магістратурі триває 4 семестри і включає 2 етапи.



**Рис. 1. Структура змісту професійної підготовки на ліценціаті.**

Як і у процесі навчання на ліценціаті, в магістратурі кожний етап (один рік навчання) передбачає опанування певних модулів. Для переходу на наступний етап навчання необхідно опанувати усі передбачені на цьому етапі модулі і здобути мінімум 60 пунктів ECTS. Окрім обов'язкових модулів з професійного і спеціального навчання, дидактичного модуля (для осіб, які не мають педагогічної освіти), як і на першому етапі, студент вибирає також факультативні предмети, що пропонуються на факультеті та загальноуніверситетські заняття (на інших напрямках навчання), якими доповнюються кількість пунктів ECTS. За результатами заліку з усіх модулів, дипломного семінару та набравши мінімум 120 пунктів ECTS, студент подає дипломну працю, оцінювання якої



відбувається керівником та двома рецензентами. Після цього може розпочатися дипломний іспит.

Після завершення магістратури можна продовжити науковий розвиток в аспірантурі (студії докторантські).

Слід зазначити, що окремий напрям підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими в Польщі становить післядипломне навчання. Наприклад, у Варшавському університеті здійснюється післядипломна підготовка тренерів-андрагогів [30] мета якої полягає у комплексній підготовці слухачів до виховної роботи з дорослими.

Навчання відбувається по вихідних днях. Виняток становить обов'язковий 40 годинний міжособистісний тренінг, який триває впродовж чотирьох днів. Загалом навчальна програма включає 244 дидактичних години, розподілені на три модулі:

Модуль I – Основи знань та вмінь андрагога.

Модуль II – Особистий розвиток тренера-андрагога.

Модуль III – Навчальна тренерська практика.

Рамкова програма навчання у вимірі 360 годин та 60 годин професійної практики. Після захисту підсумкової залікової роботи слухачі отримують свідоцтво про закінчення.

Отже, професійній підготовці педагогічного персоналу для роботи з дорослими у Польщі приділяється значна увага.

У контексті нашого дослідження цікавим є вивчення й аналіз досвіду Угорщини з підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими.

Андрагогіка – одна з найбільш популярних спеціальностей в Угорщині. До класифікатору професій спеціальність «Андрагогіка» було ведено у 1993 р. з прийняттям закону «Про вищу освіту» [25]. Підготовка фахівців відбувалася на рівні бакалаврату і магістратури.

У 2015 р. уряд Угорщини прийняв рішення про реорганізацію окремих навчальних програм, серед яких, на жаль, була і спеціальність «Андрагогіка». Це викликало незадоволення громадськості, але все ж з вересня 2017 р. бакалаврський рівень спеціальності «Андрагогіки» зазнав реорганізації, за якою її було трансформовано у спеціальність «Організація спільноти» [9; 10].

Пік популярності фах андрагога в Угорщині набув у першому десятилітті XXI ст. На графіку (Рис. 2) видно, що зміна назви спеціальності бакалаврату на «Організація спільноти» позитивно вплинула на кількість бажаючих навчатися.

На сьогодні у десяти Вищих навчальних закладах освіти Угорщини здійснюється підготовка педагогічного персоналу для

роботи з дорослими за спеціальністю «Організація спільноти» (рівень бакалавр) [11; 12].

Як і в університетах інших країн, в магістратуру на спеціальність «Андрагогіка» можуть вступати студенти, які здобули рівень бакалавра з менеджерських спеціальностей, зокрема менеджер культурної спільноти, молодіжної спільноти, розвитку людських ресурсів, менеджер з питань культури та освіти для вищих навчальних закладів та гуманітарних наук або консультант з працевлаштування. Водночас є можливість здобути кваліфікацію магістра андрагогіки і з іншою бакалаврською підготовкою, але за умови якщо абітурієнт має 30 кредитів, з яких 10 – у галузі гуманітарних наук (історія філософії, суспільні науки, комунікація, інформаційні технології, бібліотекознавство), 20 – з педагогіки і/або психології. Проте якщо кредитів не вистачає, студент може опанувати їх паралельно з навчанням у магістратурі протягом перших 2 семестрів.

Рівень магістерської підготовки передбачає чотирьох семестрове навчання, за результатами якого випускнику присвоюється кваліфікація андрагог. За час навчання в магістратурі студенту необхідно здобути 120 кредитів. З яких найбільшу кількість становлять професійні (40–55 кредитів) і професійно орієнтовані (32–45 кредитів) предмети. Достатньо велика кількість годин відводиться на базові предмети, які у структурі підготовки займають не менше 16–22 кредитів, тоді як на дисципліни за вільним вибором відведено 10 кредитів. На підготовку дипломної роботи відводиться 10 кредитів. Слід зазначити, що особливістю професійної підготовки в Угорщині є серйозна практична спрямованість, оскільки практичних занять повинно бути не менше 35% [18].

Метою магістерської підготовки є підготовка фахівця, який передусім здатний інтерпретувати наукові знання з освіти дорослих, а здобуті знання використовувати на практиці. Важливим завданням, яке покладається на професійно підготовленого андрагога, є сприяння розвитку освіти різних категорій дорослих. Для цього андрагог повинен вміти розробляти навчальні програми для дорослих, використовувати як традиційні, так й інноваційні форми і методи навчання; координувати процес навчання дорослих; надавати консультаційні послуги, пов'язані із проблемами дорослих, а також планувати і здійснювати дослідження в галузі освіти дорослих.

Загалом професійна діяльність андрагогів спрямована на дотримання європейських тенденцій розвитку освіти дорослих, що уможлиблюють Угорщині конвергенцію з розвиненими країнами.

Надзвичайно важливим напрямом діяльності андрагогів є робота із згуртованості найбільш незахищених верств населення в соціум, а також розвитку освітніх, наукових, інституційних та методичних навичок. Вони можуть продовжити навчання в докторантурі для проведення андрагогічних досліджень [8].

Під час навчання у вищому закладі освіти майбутні андрагоги повинні набути таких особистісних навичок як адаптивність, емпатія, гнучкість, об'єктивності, особистої відповідальності; а також групового лідерства, модерації, анімації, наставницьких здібностей; приймати рішення в складних та непередбачуваних ситуаціях; критичного мислення [21].

З 2015 р. в університетах Угорщини здійснюється підготовка за спеціальністю Організація спільноти. Рівень підготовки бакалавр, кваліфікація: менеджер культурної спільноти; менеджер молодіжної спільноти; менеджер розвитку людських ресурсів. Термін навчання: 6 семестрів [12].

Мета навчання – підготовка фахівця, який зможе організувати молодь та дорослих займатися в культурних, церковних, цивільних та некомерційних організаціях, державних або муніципальних установах, підприємствах, інтегрованих багатофункціональних організаціях.

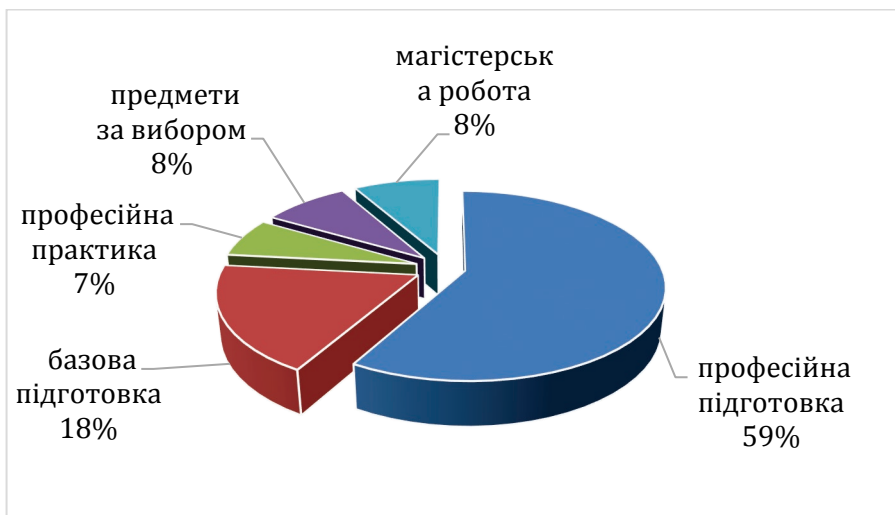
За час навчання необхідно здобути 180 кредитів. З них базові дисципліни становлять 40–60%. На предмети професійного спрямування відведено 50 кредитів; дисципліни за вільним вибором – 10 кредитів.

У професійній підготовці фахівця, який здобуває спеціальність «Організація спільноти» велике значення має практика. Зокрема 80 год. протягом 3–4 семестрів є обов'язковими в осередку культури чи будь-якій іншій установі відповідно до індивідуального плану та 160 год. відповідно до кваліфікації.

Проаналізуємо зміст навчальних планів з магістерської підготовки спеціальності «Андрагогіка» окремих університетів Угорщини.

Аналіз навчального плану Дебреценського університету показує, що на підготовку магістра андрагогіки загалом відводиться 120 кредитів, основу яких становлять базова (22 кредити) і професійна (70 кредитів) підготовка. Також планом передбачено предмети за вибором (10 кредитів), і 8 кредитів відведено на професійну практику, яка проходить у закладах освіти, завершується навчання виконанням магістерської дипломної роботи [8].

Унаочнює розподіл годин на професійну підготовку діаграма (рис. 2).



**Рис. 2. Розподіл годин на професійну підготовку за спеціальністю «Андрагог».**

Отже, загальна кількість кредитів становить 120.

Як видно з діаграми, найбільша кількість годин відведена на вивчення предметів професійної підготовки, яка складається з 5 модулів і передбачає вивчення палітри предметів, що забезпечують ефективність майбутньої професійної діяльності. Зокрема, це предмети з управління освітою дорослих (економіка освіти, управління закладами освіти дорослих, програми та проекти з освіти дорослих, маркетинг освіти дорослих); методології освіти дорослих (тренінгова та групова робота в освіті дорослих, психологічне здоров'я в освіті дорослих, професійна орієнтація, навчання і викладання теорії, методи освіти дорослих, е-навчання); якості управління освітою (оцінювання в освіті дорослих, якість управління, забезпечення якості освіти дорослих). Не залишаються поза увагою і питання соціальної андрагогіки, у межах якої вивчаються предмети: політика ринку праці, геронтологія, соціально-андрагогічні майданчики. Достатньо великий обсяг годин відводить і на блок «Андрагогічні дослідження».

Загалом навчальні дисципліни подібні тим, що вивчаються у Дебреценському університеті, хоча є певні відмінності.

*Особливості професіоналізації освіти дорослих у Словацькій Республіці*

Нагальна потреба у підготовці фахівців-андрагогів увиразнилася у Словацькій Республіці з 1990 р., коли суттєво зросла потреба у

навчанні, перенавчанні та перепідготовці значної кількості громадян країни. У цей час суттєво збільшився запит на неформальну та інформальну освіту дорослих, що й спонукало створення широкої мережі курсів, програм задля сприяння особистісному і професійному розвитку, а відтак зросла потреба і у педагогічному персоналі для дорослих.

Наразі у системі освіти дорослих Словаччини працюють фахівці з різною педагогічною підготовкою, фахівці з технічною, медичною та ін. освітою. Усі вони мають вищу освіту. Вчителі технічної освіти також мають університетську освіту, як правило технічну (зі ступенем інженера – Ing.) та конкретну додаткову педагогічну освіту (doplňuje педагогікй Studium).

Зазначимо, що у Словаччині профільна освіта передбачається лише для педагогічного персоналу, який працює у закладах освіти для дорослих, акредитація яких передбачає відповідну андрагогічно-професійну підготовку. Водночас, для тих, хто здобув вищу педагогічну освіту за учительськими програмами, спеціальна андрагогічна підготовка не є обов'язковою. Утім акредитовані спеціальні навчальні програми подальшої освіти для своїх викладачів також висувають вимогу щодо наявності відповідної андрагогічної підготовки [19, с.317].

Слід вказати, що підготовку фахівців для системи освіти дорослих у Словацькій Республіці виокремлено в окремий напрям. На магістерському рівні таких фахівців готують на кафедрах андрагогіки філософського факультету Університету Коменського (Братислава) й педагогічному факультеті Університету Матея Бела (Банська Бистриця). Бакалаврський рівень підготовки здійснюється на факультеті гуманітарних і природничих наук Прешовського університету (Прешов). У багатьох інших закладах вищої освіти Словаччини також функціонують кафедри освіти дорослих (андрагогіки), де відбувається підготовка андрагогів і здійснюються наукові дослідження з андрагогіки.

Підготовкою і підвищенням кваліфікації андрагогів займаються також і методично-педагогічні центри, які організують різні курси.

Підкреслимо, у Словаччині зміст програми підготовки андрагогів не містить навчальних предметів педагогічного циклу. Цей факт, на думку О. Самойленко [2, с. 296] свідчить про чітке розмежування андрагогіки та педагогіки як окремих самостійних наук. Акцент у підготовці андрагогів робиться на андрагогічній компоненті як основоположний для фахівця у галузі освіти дорослих.

Підготовка андрагогів на рівні бакалаврату розрахована на три роки. Прикметно, що особливістю спеціальної підготовки,

підкреслюють З. Палань і Т. Лангер, є її інтердисциплінарність, спрямованість на розвиток людських ресурсів й методику навчання дорослих [20. с. 21-25]. Сукупність предметів освітньої програми становить 57 навчальних предметів, уміщених у спеціальний та загальний блоки. Координація, контроль за якістю підготовки фахівців-андрагогів покладається на Міністерство освіти Словаччини, яке проводить навчальні семінари, курси спеціалізації для фахівців з освіти дорослих.

Отже у Словацькій Республіці існує усталена традиція підготовки фахівців у галузі освіти дорослих на засадах інтердисциплінарного, андрагогічного, особистісного та компетентнісного підходів з урахуванням загальноєвропейських тенденції та вимог ринку праці.

#### *Досвід країн Латинської Америки*

Латиноамериканські країни, зокрема Мексика і Венесуела також мають вартий уваги досвід професійної андрагогічної підготовки, якою опікуються як державні, так і громадські й приватні установи. Особливістю системи підготовки фахівців для освіти дорослих підготовки є практична рівновагомність її формальної і неформальної підсистем.

Так у Мексиці й Венесуелі чільне місце у системі освіти дорослих посідає університетська професійно-андрагогічна та післядипломна андрагогічна освіта. Професійна підготовка андрагогів у закладах формальної освіти розпочалася у Латинській Америці з 1972 р. У цей час у Венесуелі, в Університеті «Санто Домінго» було відкрито першу програму ліценціату (бакалаврату) з освіти дорослих. Згодом у 1974 р. у Венесуелі було відкрито Національний експериментальний університет «Симон Родрігес», який вперше у Латинській Америці запровадив андрагогічну університетську модель. Ще за два роки у 1976 р. було відкрито ліценціат з андрагогіки в Університеті інків «Гарсіласо де ла Вега» (Перу). На рівні ліценціату професійно-андрагогічну підготовку з 1984 р. здійснює Міжамериканський університет дистанційного навчання Панами, а також з 1989 р. Національний перуанський педагогічний університет Кантути [4, р.112.

На початку 80-х рр. XX ст. набула розвитку латиноамериканська система післядипломної андрагогічної освіти. Так у 1977 р. у структурі Національного експериментального університету Венесуели «Симон Родрігес» з'явилася перша у Латинській Америці магістратура з андрагогіки, а за чотири роки потому відкрилася перша докторантура (там само, р. 114). Підкреслимо, 15 університетів країн Латинської Америки мають ліценціат, магістратуру і докторантуру зі спеціальності «андрагогіка», серед яких є і три

педагогічних університети (Національний педагогічний університет Мексики, Національний перуанський педагогічний університет Кантути, Педагогічний університет Бразилії).

Зауважимо, що суттєву роль у підготовці педагогічного персоналу для системи дорослих у латиноамериканських країнах відіграє неформальна ланка. Зокрема у перші роки існування КРЕФАЛу (1951-1969 рр.) переважали програми з неформальної підготовки викладачів для навчання дорослих, зміст яких охоплював питання соціальної антропології, соціальної психології, педагогіки, методики соціальних та документальних досліджень, соціології та теорії фундаментальної освіти. Починаючи із другого десятиріччя ХХІ ст. діяльність КРЕФАЛ спрямована на створення програм з неформальної професійної підготовки та підвищення кваліфікації латиноамериканських інструкторів для роботи з дорослими, що ґрунтуються на ідеї саморефлексії та критичного ставлення щодо власної педагогічної діяльності, обміну педагогічним досвідом, обговорення реальних навчальних ситуацій тощо. КРЕФАЛ пропонує широкий спектр курсів різноманітних тематичних напрямів, різних за своєю модальністю, тривалістю, рівнями, спеціалізацією [15].

Окрім КРЕФАЛу спеціалізовані курси для викладачів та волонтерів, які працюють з дорослими але не мають професійно-педагогічної освіти, запроваджують Міжамериканська федерація освіти дорослих, Міжнародний інститут андрагогіки, Рада з освіти дорослих Латинської Америки (СЕААЛ), Національний інститут освіти дорослих Мексики, Національні університети, Національні педагогічні університети та інші установи.

Отже загалом система підготовки педагогів-андрагогів у країнах Латинської Америки виглядає достатньо переконливо.

Вищезазначене потребує глибокого аналізу й окреслення пропозицій щодо моделі кваліфікації, способу професійної підготовки й перепідготовки професіоналів для роботи з дорослими.

Урахування зазначених теоретичних положень та конкретних пропозицій може сприяти розбудові практичної діяльності щодо підготовки організаторів навчання дорослих в Україні.

### **Список використаних джерел**

1. Огієнко О.І. Скандинавський досвід підготовки педагогів для системи освіти дорослих. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету*. 2008. 12, 147–152.
2. Самойленко О. *Розвиток освіти дорослих у Словаччині: тенденції та перспективи*: монографія. 2019. Житомир: Вид-во О. О. Євенок. 396 с.

3. Adult Education in UK. (nd). URL: <https://www.postgrad.com/courses/adult-education/uk/> / (дата звернення: 20.10.2021)
4. Alvarez A. Desarrollo histórico de la andragogía. *Alcalá A. Andragogía. Libro Guía de Estudio*. Caracas: Postgrado UNA. 1999. pp. 107–116
5. Boud D., & Miller N. Animating Learning: New Conceptions of the Role of the Person Who Works with Learners. In J. C. Kimmel (Ed.), *39th Annual Adult Education Research Conference Proceedings*. San Antonio, TX: University of the Incarnate Word. 1998. 212 c.
6. Charters A. N., & Cassara, B. B. *Papers on comparative adult education*. Syracuse, NY : The Coalition of Adult Education Organization, Syracuse University and University of the District of Columbia. 1989. 215 p.
7. Crandall J. A., Ingersoll G, & Lopez J. *Adult ESL Teacher Credentialing and Certification*. Maryland: UMBC. 2008. URL
8. [http://www.cal.org/caela/esl\\_resources/briefs/tchrcred.html](http://www.cal.org/caela/esl_resources/briefs/tchrcred.html) (дата звернення: 20.10.2020)
9. Debreceni Egyetem. *A Debreceni Egyetem képzési programja 2017/2018. Andragógia mesterképzési szak*. URL: <https://mad-hatter.it.unideb.hu/portal/displayDocument/Szervezeti%20t%2017>. (дата звернення: 18.10.2018)
10. Eduline. *Rétegszociológia Andragógia-andragógus*. URL: [http://eduline.hu/erettsegi\\_felveteli/2017/1/12/Az\\_egyik\\_legnepszerubb\\_szakot\\_hiaba\\_keresik\\_FK1CWL](http://eduline.hu/erettsegi_felveteli/2017/1/12/Az_egyik_legnepszerubb_szakot_hiaba_keresik_FK1CWL). 2017. (дата звернення: 18.10.2018)
11. Eduline. *Már jelentkezettek az andragógiát felváltó szakra*. URL: [http://eduline.hu/erettsegi\\_felveteli/2017/2/2/Mar\\_jelentkezettek\\_az\\_andragogiat\\_felvalto\\_1R2FTI](http://eduline.hu/erettsegi_felveteli/2017/2/2/Mar_jelentkezettek_az_andragogiat_felvalto_1R2FTI). 2017. (дата звернення: 17.10.2019)
12. Felvi.hu. *Hatályos egységes szerkezetű felvételi tájékoztató*. URL: [https://www.felvi.hu/felveteli/szakok\\_kepzesek/!Szakkereso/index.php/szakkereso/index](https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/!Szakkereso/index.php/szakkereso/index). 2018. (дата звернення: 15.10.2019).
13. Felvi.hu. *Közösségszervezés alapképzési szak. Az alapképzési szak megnevezése: közösségszervezés (Community Coordination)*. URL: [https://www.felvi.hu/felveteli/szakok\\_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/18814/szakleiras](https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/18814/szakleiras). 2019. (дата звернення: 17.11.2019)
14. Gleeson D., & James D. The paradox of professionalism in English further education: A TLC project perspective. *Educational Review*. 2007. 59(4), 451–467.
15. Indeks alfabetyczny zawodów i specjalności URL: <https://psz.praca.gov.pl/documents/10240/54723/Alfabetyczny%20indeks%20zawod%C3%B3w%20do%20KZiS%20%28Dz.%20U.%2028.08.14>



%2C%20poz.%201145%29.pdf/d934d871-e988-482a-8000-2e0a0c1b4687 (дата звернення: 15.12.2018)

16. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA URL: [http://www.inea.gov.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=53&Itemid=18](http://www.inea.gov.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=53&Itemid=18). 2010. (дата звернення: 17.05.2019)

17. Jankowska J. *Kierunek Studiów: Andragogika*. URL: <http://studiowac.pl/11507/kierunek-studiow-andragogika/>. 2014.

URL: <http://studiowac.pl/11507/kierunek-studiow-andragogika> <http://studiowac.pl/11507/kierunek-studiow-andragogika>. (дата звернення: 20.12.2017)

18. Mc Carron J. J. *Crisis or opportunity: An investigation to determine the state of graduate programs in adult education in the United States and recommendations for survival in the 21<sup>st</sup> century*. (A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education). School of Education, Duquesne University. 2006.

19. Milton Friedman Egyetem. Andragógia mesterképzési szak. URL: [http://www.uni-zsigmond.hu/images\\_uploaded/4f259f95ef402.pdf](http://www.uni-zsigmond.hu/images_uploaded/4f259f95ef402.pdf). 2018. (дата звернення: 21.12.2019)

20. Narodna rada Slovenskej republiky (2009). Zakon 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov a o zmene a doplnení niektorých zákonov (sprístupnené 03/06/2019)

21. Palán Z., Langer T. *Základy andragogiky*. Praha: UJAK. 2008. 184 s.

22. Pécsi Tudományegyetem University of Pécs. Andragógia mesterképzési szak. URL: [http://feek.pte.hu/data/2012/1029/526/ANDRAGOGIA\\_MESTERKEPZESI\\_SZAK\\_KKK.pdf](http://feek.pte.hu/data/2012/1029/526/ANDRAGOGIA_MESTERKEPZESI_SZAK_KKK.pdf). 2012. (дата звернення: 12.12.2017)

23. Prospects. (nd). *Further education teachers teach a range of subjects to learners aged 16 and over, as well as work-related learning to students aged 14 to 16*. URL: <https://www.prospects.ac.uk/job-profiles/further-education-teacher>

24. Smith K. *Non-formal education*. URL: <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm> 1996. (дата звернення: 20.12.2017)

25. Tight M. (2003). *Key Concepts in Adult Education and Training* (2nd ed.). London; New York: Routledge.

26. Törvény LXXX: a felsőoktatásról. (1993). URL: <https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=99300080.TV>.

27. UNESCO. *The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future*. Hamburg: UNESCO. 1997. 30 p.

28. Uniwersytet Łódzki. (nd). *Pedagogika studia stacjonarne 1-go stopnia*. URL: [https://informator-ects.uni.lodz.pl/pl/programmes-all/P/DLP\(07\)](https://informator-ects.uni.lodz.pl/pl/programmes-all/P/DLP(07)) (дата звернення: 20.12.2018)
29. Uniwersytet Łódzki. (ndb). *Przedmioty prowadzone przez Wydział Nauk o Wychowaniu*. URL: <https://informator-ects.uni.lodz.pl/pl/faculties/0700000000/courses/?page>. (дата звернення: 20.10.2019)
30. Uniwersytet Warszawski. Wydział pedagogiczny. URL: <https://www.pedagog.uw.edu.pl/pedagog.php?id=973> (дата звернення: 22.09.2017).
31. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. (2016). *Studia stacjonarne I stopnia specjalność Organizacja edukacji dorosłych (program dla studentów przyjmowanych od roku 2016/17)*. URL: <https://www.pedagog.uw.edu.pl/fckeditor/userfiles/file/PROGRAMY%20/PROGRAMY-2017/program-andragogika-podstawy.pdf> (дата звернення: 22.09.2017).
32. Venkataiah S. *Encyclopaedia of Contemporary Education* (1st ed.). Dehli: Me-hra Offset Press. 2002.
33. *Wyższa Szkoła Bankowa WSB Szczecin*. (nd). URL: <https://www.wsb.pl/szczecin/> (дата звернення: 15.10.2019)
34. *Studia Podyplomowe Trener – Andragog*. URL: <https://irk.oferta.uw.edu.pl/pl/offer/PODYPL2018/programme/SP-PE-TRAND/?from=field:SP-PE-TRAND> (дата звернення: 20.02.2018).

# VALUE DETERMINATION OF PERSONAL SELF- REALIZATION OF GIFTED STUDENT YOUTH IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTION

**Акімова Ольга Вікторівна**

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки,  
професійної освіти та управління освітніми закладами  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського*  
<https://orcid.org/0000-0001-6988-6258>  
[sopogov@ukr.net](mailto:sopogov@ukr.net)

**Коваль Микита Сергійович**

*аспірант кафедри педагогіки, професійної освіти та управління  
освітніми закладами Вінницького державного педагогічного  
університету імені Михайла Коцюбинського*  
<https://orcid.org/0000-0002-0491-3953>  
[nikitakoval@mail.usf.edu](mailto:nikitakoval@mail.usf.edu)

**Сапогов Микита Володимирович**

*кандидат педагогічних наук, завідувач лабораторіями кафедри  
інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького  
державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського*  
<https://orcid.org/0000-0002-0046-7650>  
[sopogov@ukr.net](mailto:sopogov@ukr.net)

Studying at a higher educational institution is aimed at ensuring maximum mobilization of opportunities and realization of abilities of each student as a subject of activity. Therefore, there is a problem of value determination of personal self-realization of future specialists. The solution to this problem relates to the definition of values as the basis for the formation of personal priorities. Today vital issue is the solution to the problem of the conscious adoption by the future teacher of the chosen profession and the formation of a value attitude towards personal self-improvement as a condition for self-realization [12].

О. Муzyка [6], investigating the value determination of formation and development of a gifted personality, observes that the national tradition of scientific concept of “determination” is connected with the principle of determinism, which in the last century has undergone significant transformations. The reasons for this lie in the logic of science in general

and psychology in particular, especially the part that examines personality – Personology [6, p. 10].

Practical realization of value determination of gifted students in higher education establishment involves the study of the nature and ways of implementing the phenomenon of determinism. Having noted that determinism is one of the main principles of scientific knowledge, which is formed on the natural interaction of factors that are subjected to empirical control, A. Petrovsky and M. Yaroshevsky emphasize that, depending on the dominant methodological doctrine, the causal condition of mental manifestations was interpreted very differently. “Determinism appears primarily in the form of causality as a set of circumstances prior to the time of a certain event and its cause” [6, p. 29]. Those authors singled out a number of forms of determinism: “systemic determinism (the dependence of individual components of the system on the properties of the whole); determinism of the type of feedback (the effect influences the cause that produced it); statistical determinism (under similar reasons, there appear various effects that fall under the statistical pattern); target determinism (the purpose preceding the result determines the process of its achievement)” [6, p. 29]. Z. Karpenko connects non-classical psychology with the domination of mutual probability determinism, post-nonclassical – with predominance of explanatory patterns based on neodeterminism, which is regarded as nonlinear, systemic, synergetic. In addition, the integrative post-nonclassical paradigm and the type of determinism corresponding to it are singled out: holarchic (acausal, teleological, synchronic) [4, p. 3].

Determinism is a general principle that is applied both to natural, external to human phenomena, and to the explanation of the causal conditionality of mental processes. O. Tkachenko analyzes the types of determinism: the premechanistic, mechanistic, general biological, biopsychic, socio-psychic, singling out the latter two as being the levels of determination of behavior [13, p. 39-40]. The principle of determinism was modified, when the object of scientific research became a person with his ability to set long-term goals. It is about mental determinism, which explains the influence of the internal life of the individual on the external manifestations of his self-regulation [6, p. 6-19]. The above-mentioned types of determinism relate mainly to the classical stage of development of psychology, which was characterized by a certain level of absolutization of the possibilities of scientific cognition, expressed in orientation of the researchers to a common methodology.

Determination of personality development is an extremely complex multifactorial process, especially as to the gifted student youth. One can agree with M. Chepa, who observes: “One version of the systematic vision

for determination of the psyche suggests that the possibility of the emergence and existence of mental phenomena is conditioned by various circumstances (determinants) that can act as causes, consequences, external and internal factors and prerequisites" [11, p. 21].

The relation of value determination and personal development of students was considered in the context of personal development, in which the concept of "determinism" is connected with the notions of "determination", "self-determination", "regulation", "self-regulation", "self-creation", "self-realization". Their meanings intersect, but also have differences. It is obvious, that the concept of "self-creation" and "self-realization" is more suitable for characterizing processes associated with internally determined changes of personality that has gone through the stages of formation, and produced, according to S. Maksimenko, its own "line" of development [5, p. 40-48].

For gifted people who regulate their own development, guided mostly by stable internal value criteria, personality-value regulation is characteristic in a greater extent. Investigating the determinants of formation of a gifted personality should be aimed primarily at identification of value characteristics, which are associated with the main characteristics of development of giftedness; are common to gifted people; distinguish gifted people from the rest [6, p.14].

Investigating value determination of moral formation of the personality, N. Pavlyk makes emphasis on the age peculiarities of moral self-determination of a person (according to D. Elkonin). It is in the student age, when the foundations, on which the value-moral core of a person will be built in his later life, are laid. In accordance with the cultural-historical theory of L. Vygotsky, philosophical and psychological concept of S. Rubinstein, the main source of formation of value-semantic sphere is the cultural and historical heritage of the society: values, ideals, criteria of good and evil. The process of moral formation of the individual is optimized by the influence of culture, which embodies the aspirations of people to higher spiritual and moral ideals and forms the value space of moral consciousness (S. Boltivets, V. Malakhov, N. Nychkalo). For the domestic traditional science, the emphasis is made on morality and the priority of spiritual values over material things. Meanwhile, modern pedagogical science is characterized by the diffusion of value orientations due to the unstructured character of various types of subcultures, the lack of clear value criteria and moral standards in the society (I. Medvedev); pragmatic orientation, indifference to the moral-spiritual semantic dimension of being (V. Frankl, E. Fromm) [8, p. 5].

The issue of value determination was considered in the dissertation researches of: O. Badiul "Transformation of values of personality in

educational process”, 2010 ; O. Brodetskiy “Irrational in theoretical knowledge: anthropological-value parameters and humanitarian and methodological potencies”, 2007 ; A. Gashenko, “Intrafirm system of values: socio-philosophical analysis”, 2004 ; Y. Grishko “Formation of the value of self-realization of future teachers in the process of professional training”, 2009 ; S. Husakivska “Psychological peculiarities of formation of value-semantic fields of the future instructors for pre-school educational institutions”, 2014 ; V. Dolzhenko “Education of spiritual values of students' youth in the field of cultural space”, 2006 ; N. Ivantsev “Dynamics of value orientation of student youth during professional training”, 2001 ; N. Maksymchuk “Psychological peculiarities of value orientations of the future teacher formation in the process of professional training”, 2000 ; Y. Melnyk “Cognitive and value aspects in socialization of personality”, 2011 ; G. Nariadko “Personality in the value paradigm of the society in transition period”, 2010 ; N. Nikonchuk “Reflexive-value regulation of development the learning abilities at junior school age”, 2009 ; N. Pavlyk “Value determination of moral formation of personality in adolescence age”, 2006 ; L. Panchenko “Formation of value orientations of youth in the period of systemic transformation of Ukrainian society”, 2003 ; E. Protsenko “Spiritual and value orientations of a personality in the context of philosophical and religious traditions”, 2006 ; O. Romanets “Basic values of formation of civil society in Ukraine”, 2011 ; T. Severina “Value determination of personal self-improvement of students in educational process at higher pedagogical educational institutions”, 2012 ; V. Smetaniak “Psychological peculiarities of value self-determination of high school students”, 2003 ; O. Stasko “Psychological significance of conditional values and their influence on formulation of the idealized “I” of the personality”, 2006 ; N. Sorokina “State management of formation of value orientation of the present-day Ukrainian society”, 2008 ; O. Sofishchenko “Formation of the system of aesthetic values at the students of a pedagogical educational institution”, 2002 ; Yu. Sugrobova “Dynamics of formation of the world of values in Ukrainian youth culture”, 2007 ; I. Tabachek “Formation and development of a modern teacher personality”, 2005 ; A. Furman “Value-orientation factors of personal development of future psychologists”, 2009 ; N. Chutova “Influence of mass media on the formation of value orientations of contemporary Ukrainian youth (on the example of Dnipropetrovsk region)”, 2010 ; M. Shevchuk “Psychological mechanisms of transformation of value orientations of student youth”, 2000 ; N. Schemigon “Formation of value orientation of future teachers in the process of professional training”, 2008 .

In modern pedagogical science, the problem of self-realization is interpreted through the value determination of a person. O. Muzyka [6], investigating the subjective-value determination of a creative person, approved that the basic notion that determines the existence of human understanding of the “desirable” and the “due”, is “good”. Good is “either what is best for every being, or what makes other things involved, that is, the idea of good” [10, p. 127].

For the first time, Aristotle operates with such concepts as “valued” and “valuable” – “valued” (virtue, soul, mind), “praised” (virtues whose actions are commendable), “possible” (vigor, beauty, wealth, power) [3]. The problem of values always arises in the era of devaluation of cultural tradition and discrediting ideological foundations of the society. Thus the crisis of the Athenian democracy for the first time forced Socrates to ask: “What is good?” that became the main issue of the general theory of values. In Socrates’ philosophy, values have become a central category, and “good” is interpreted as the achieved value, significance. In ancient and medieval philosophy, the value (ethical, aesthetic and religious) characteristics were included in the very concept of the reality of true being. The tradition of idealistic rationalism goes from Plato to Hegel and is distinguished by inseparability of ontology and axiology, being and values. Axiology as a separate area of philosophical research arises when the notion of “being” is split into two elements: reality and value as an object of human desires and aspirations [10, p. 129]. The axiological aspect of knowledge of the world is inherent in the philosophical views of Plato, who believed that the world of things and the world of ideas are not identical: as ideas are ideals, they are more “valuable” comparing to things. Plato also made one of the first classifications of value (good) as a category, dividing it into “good”, “beautiful”, “true” [3]. Plato identified the existence of two spheres of being: physical (natural) and ideal (supernatural) reality, accessible only to reason. Those two worlds, as the thinker believed, are linked by “virtue”. Consequently, the idea of the ancient philosophers about human needs, the essence of understanding and the desire to achieve “good” became the fundamental basis for further understanding of the problem of values [10, p. 128].

The methodological basis of the value determination of personality self-realization of student youth, that ensures its effectiveness, is the axiology that studies the problems of values and finds out the qualities and properties of objects, phenomena, processes capable of meeting the needs, interests, demands and wishes of young people. One of the defining characteristics of values (also in ethical and aesthetical concepts), according to R.-G. Lotze, is the notion of “significance”. Value is everything that is meaningful to a person, has personal or social meaning.

Followers of R.-G. Lotze developed, enriched the concept of values, supplemented the basic categories of axiology – “virtue” and “value” – by the concepts of “evaluation”, “choice”, “price”, “success”, “desirable”, “proper”, “better”, “worse” and others. There are different points of view on the nature of values – the ability of things to meet human needs, desires, representations that generate human hopes and expectations [14].

Methodological substantiation of the corresponding key concept of “values” is found in modern dictionaries, where “value” is interpreted as a spiritual formation, which exists through moral and aesthetic categories, social ideals and serves as a criterion for assessing human actions; as a positive and negative understanding of things, events, spiritual works of a society or an individual [3]; as a term indicative of the human, social and cultural significance of certain phenomena of the surrounding world [15, p.73] etc. Hence, value is described as the significance, that a person gives to certain things, phenomena, and that forms the basis of human attitude towards them.

Important for our study of gifted student youth was the position that modern axiology uses the concept of the subject-object nature of values, the world of which (axiobeing) forms the man himself. Due to it man gives the environment the spirits of culture, emotionally and psychologically “transforms” it. However, values are not inherent, not immanent the very nature of being, they belong to the ideal spheres. An object acquires an axiological meaning (“virtue”, “better”, “happiness”) if the subject gives him an advantage [14].

Exploring the teaching process at the pedagogical university and organizing educational work with students, the ideas, that values are also divided according to their carriers into individual, group (collective, national), all-human, were used. All-human values include the values of good (virtue), freedom, truth, verity, creativity, beauty, utility, faith, hope, love. Individual values are life (vital values), happiness, well-being, health, family wealth. National values include such virtues as independence, good-neighborliness, peace, patriotism, dignity, social peace, etc. Every sphere of human life and activity has its own system of values [1].

An important issue for the work with gifted student youth was determining the forms of existence of values. Thus, the main form, in which the values function, are ideals – the idea of something non-existent, imaginary, perfect, desirable. The content of ideals reveals such peculiarities of values as hopes for a better future, expectations of the desired. They are the ideals of a fully developed individual or a society in which all reasonable human needs will be met [14]. Value is not to be called uniquely true or false phenomenon, its characteristics are both objective significance and a subjective norm, on which the concept of truth



also should not be extended. The criteria of value choice are relative, conditioned by the current moment or historical circumstances that transfer the problem of truth to the moral plane (V. Andrushchenko, I. Boichenko, I. Nadolny) [16, p. 559].

The problem of functioning of values in the society is a fundamental one as to the problem of value determination of personal self-realization of the student youth. Thus, G. Rickert contrasts the world of culture as a sphere of domination of values to the world of nature, where laws prevail. R. Lotze and W. Windelbald consider values as norms that are the basis of cultural activity; as “spiritual phenomena, eternal transcendental entities” [16, p. 557].

Concomitant with the conception of values in pedagogical science is the notion of value orientation, which is especially important for gifted student youth. In particular, L. Panchenko observes that value orientations lie at the basis of a person’s outlook, his moral, political, aesthetic beliefs and tastes, defining and stimulating behavior. Formed value orientation is a kind of “axis” of consciousness that ensures the stability of a personality and manifests itself in the types of behavior, interests, needs, beliefs, on the basis of which the hierarchy of values of the individual is constructed [9, p. 4].

The notion of “value” is associated with the axiological category “evaluation” – measurement (appreciation or negation) of value. It stimulates practical attitude to the social, political, economic and cultural events of life. German philosopher Paul-Ferdinand Linke believed that value was the subject of interpretation. Explaining value as an interpretation, he argues that by means of interpretation a person prefers a particular thing or mode of action. The problem of interpreting values, choosing the “best” of them, transformation of values into self-beliefs is a complicated and intrinsically controversial intellectual-volitional procedure. Axiology emphasizes that such values as truth, good and beauty, to which man strives for their own sake, are manifested in values-benefits of culture (science, law, art, religion) that “normalize”, “formalize” the content of values and return to the person as a subject of value generalizations as requirements of supposed need. One of the highest social values is freedom – special circumstances conditioned by spiritual reality; universal culture of the subjective series, which captures the possibility of activity and behavior in the absence of coercion [14].

There are two fundamental concepts that have practical significance for our study: the first relates the values to the human needs of living, those things that matter to the vital interest, requires the pursuit of aspirations; the second recognizes them as supervital formations, as a kind of “Absolute”, the highest dimension of human spirituality [1].

According to N. Yukhymenko, values serve as a “world-formation factor. They are the source of norms and are included in the value-normative system of a person whose behavior depends on the system that he prefers, and on the place that one or another value in this hierarchical system occupies” [1]. Thus, any value includes necessity, interest, experience. Hence, values grow from the objective needs of a person and are consciously transformed into his interests and aspirations.

Traditional folk ideas, awareness of the values of Ukrainian people are important for value determination of personal self-realization of gifted student youth. This aspect of the research was realized through the analysis of historical and pedagogical issues of national axiological thought. Thus, O. Petinova [1] refers to the evolution of philosophical and pedagogical thought in Ukraine, since the problem of values was repeatedly addressed to it. Views about the highest value of man (after God) were still present in the philosophical sources of the period of Kyievan Rus, when the highest value of a man was considered to be his moral qualities, and the actions were evaluated not on the results, but on the moral motives that prompted those actions. In the writings of I. Vyshensky, M. Lopatynsky, M. Kozachynsky, F. Prokopovych, S. Yavorsky, M. Kotsubynsky, M. Dragomanov and many others, this problem was one of the leading motives. Today, as well, many researchers are appealing to a man as a value, for example, A. Kavalerov [3].

To substantiate the problem of values, the works of I. Kotlyarevsky were used. He considered the truth to be the most important axiological principle, associated with nationality, what is pronounced in the poem “Aeneid” [14]. As the leading feature of the axiological worldview of I. Kotlyarevsky one can also determine the assertion of the value of a person regardless his social class, because human dignity is the highest moral and aesthetic value. This idea was transferred and extended by Ye. Hrebinka [2] in his artistic heritage. In the axiological beliefs of P. Gulak-Artemovsky significant place is given to the so-called “goodness”, which is interpreted with the humanist-enlightenment notions of good and evil and “natural” equality of people. P. Kulish [2] also defined the human soul as one of the values, because in this “deep well” the essence of the person itself is hidden, it is the place, where communication with God takes place [15].

The pedagogical essence of the idea of value of man and nature and their organic unity is reflected in the works of L. Ukrainka. Speaking about the dialectical unity of man and nature, it is emphasized that these relations are complex and contradictory. They carry with them not only positive but also negative: nature reveals its beauty to man, gives its wealth, but man still remains the part of it. T. Shevchenko attributes to the

values also the categories of life, faith, hope, will, love, conscience and others like that. On the axiological basis, such categories as the world of the Ukrainian village and the world of the Cossacks are growing, and if the Cossacks embody the past of Ukraine, the world of the village is out of time [3].

The axiological direction of I. Franko's views [3] can be determined by such axiological concepts: hero, personality, people and nation. One of the highest values is faith. The basic ideas, reflecting the value worldview of I. Nechuy-Levytsky, are the will and the truth. For the oeuvre of P. Hrabovsky the belief in universal values, and, above all, in beauty was characteristic. It was the motive, which P. Hrabovsky considered the only worthy for the personality meaning of life, and therefore the value that occupies one of the most important places in the value hierarchy [16].

The study of pedagogical approaches to the problem requires elucidation of the functions of value orientations. Thus, A. A. Ruchka in the system of functions of value orientation distinguishes two main functions: the value (orientates the consciousness of the individual on the values that he determines himself) and the normative one (defines the correspondence of value orientations to the real behavior of the individual), which, in his opinion, predetermine all the others [3]. T. Lyubimova observes that representatives of Western axiology draw attention to the T. Parsons' distinguishing of the regulatory function of value orientations and the function of alternative action, and G. Felding's – organizing and integrating functions of value orientations. The main functions of value orientation of the person include: worldview, cognitive, adaptive, regulatory-communicative, integrating and organizing (inducing to activity) functions [1].

A special place among the functions of value orientations of the person is the outlook function, which is revealed through the clarification of the essence of the worldview. Traditionally, the worldview is defined as a generalized system of human views on the world as a whole, the place of individual phenomena in the world and its own place in it, as an understanding and emotional assessment by the person of the meaning of his activities and the fate of mankind as a set of scientific, philosophical, political, legal, moral, religious, aesthetic beliefs and ideals of people. According to M. Fedoseyev, the worldview is a system of generalized representations of the world as a whole, of the natural and social processes taking place in it, of the relation of man to the reality surrounding him [3].

Value orientations fulfill the function of adapting the personality to the natural and socio-cultural environment, to conditions of life, to professional activity. The process of adaptation is due to a system of objective and subjective factors. Objective factors of the process of

adaptation include the state and effectiveness of economic, social, political and spiritual processes of social life; content and features of professional activity. Among the subjective factors of the adaptation process, the leading place belongs to value orientations [1].

Value orientations of the person carry out a regulatory and communicative function. A person, in the process of interaction with the outside world within a specific system of social relations, must compare his actions with the interests of the social community and other people, their aspirations and expectations. The latter are capable of acquiring for the individual and social communities the status of objective reality and independent value and fulfill the role of social control. Organizing function of value orientations of personality is the determination of social activity [2].

Among the functions of value orientations of the individual an integrative function is distinguished separately. On a personal level, value orientations integrate the cognitive, emotional, volitional fields of the individual's consciousness, create an important link of the individual's life with the needs and interests, on the one hand, and his goals – on the other. Value orientations of the person perform the cognitive function. Valuable orientations initiate cognitive activity, provide sustainability of cognitive activity, facilitate the process of acquiring and enriching knowledge [1].

According to N. Khudyakova, the development of the value world of a person is characterized by the sequential emergence of the main types of value systems: “values of individually useful”, “values of socially significant”; “values of personally significant” and “values of family-significant”, which is accompanied by the emergence and growth of the struggle of values between people, as well as its idealized overcoming at the final stage. O. Muzyka, considering the subjective-value determination of a creative talent, observes that the category of values has different content in various fields of science. “The phenomenon of value is represented by the phenomenon of two different kinds: the value characteristics of objects that resist man, and concepts of value that are formed in the mind of man. In fact, these are the two poles of the same relationship: the relationship between the man and the subject” – notes O. Drobnytskiy [ 3]. Most of the authors agree with the definition of values proposed by V. Tugarinov: “Values are those phenomena (or the sides, properties of the phenomena) of nature and society, which are useful, necessary to people as goals, ideals or reality” [3]. Consequently, the axiological essence of the problem of value determination includes the issue of the value reflection in the mass consciousness of objective characteristics of the reality on the one hand, and reflection of the

phenomena of mass consciousness in the individual consciousness of a man – on the other. Value is considered as a necessary moment of transition from theoretical ideas about the practical attitude to the world [1].

The activity character of the phenomenon of values involves the study of the role of values in regulation of activities. O. Zdravomyslov and M. Yadov investigated value orientations, which are considered as a link, which connects worldview and functional levels of personality. Defining the concept of “value orientation” as a fixed in the psyche of the individual and socially determined general orientation to the goals and means of activity in certain areas, M. Yadov emphasizes precisely the aspect of the relation “the man – the world”. In particular, J. Saarneyit, in addition to the values – external in relation to human objects – also highlights the notion of value conceptions. They are referred to generalized patterns of certain value concepts that function in the psyche of the individual as relatively independent units governing behavior in certain spheres of activity [3].

In psychology relatively recently values began to be regarded as a phenomenon of individual consciousness. Under values we understand perceived semantics, which are the most significant components in the structure of consciousness, since they determine the main and relatively constant attitudes of man to the main spheres of life. Thus, values are individual, peculiar semantic formations of consciousness that reflect the vital significance for a person of external (objective world, social environment) and internal phenomena (emotions, abilities, world outlook, etc.) [1].

Investigating the content of the concept of value determination, V. Karakovsky defines a system that includes the following values: Man, Family, Labor, Knowledge, Culture, Fatherland, Earth, World, which is of particular interest to the problem of personal self-realization of the gifted student youth. At present, the concept of “value” is used to refer to the properties of various projects, phenomena, theories and ideas [3].

The pedagogical aspect of the problem in the study of the value determination of personal self-realization is associated by the researches with the contemporary demands, when orientation of the pedagogical process on the universal human values that are reflected in education and upbringing the younger generation, as well as the ideological, moral and professional position of the teachers themselves, is increasing. In this regard, the problem of implementation of the concept of the value-based approach in pedagogical process – education, upbringing and self-development of a person – is becoming an actual one.

Pedagogical axiology greatly affects the character of subject-object cooperation. The focus is made not only on knowledge and skills, but also on a range of vital values of student youth. The educational environment determines the ability to navigate in the surrounding world, in particular, to perceive its value heterogeneity. The degree of development of such skills in the personality is one of the most important indicators of the level of his education. Pedagogical studies are focused on solving urgent tasks of an educational institution regarding the definition, substantiation and implementation of a number of values necessary for the personal self-realization of future teachers. The set of stable values, value orientations contributes to the formation of value consciousness, ensuring stability of the individual, the continuity of a certain type of behavior and activities, expressed in the direction of needs and interests [7].

Analysis of pedagogical literature and practice of education in higher educational establishments shows that the process of self-realization of students is largely determined by the focus of university practice on the full development of personality as the most important task of higher education. The determining value for higher school appears to be the emerging person already existing, unfolding his life aspirations and plans in space and time [3]. Training future teachers involves creating for the students conditions for designing their subjectively significant image of “I” in culture and future profession, contributes to the formation of the student, his personal potential [3].

The problem of value-semantic development of the personality of the future teacher within the educational process of the university is considered in the dissertation study of Y. Hryshko “Formation of the value of self-realization of future teachers in the process of professional training”. Thus, the value-semantic sphere of personality is a complex integral formation, the components of which are value orientations and the system of personal contents. The researcher interprets the value orientations of the future teacher as a system of integrated semantic settings that determine the relation to the essential aspects of teaching activity, its subjects and the level of professional activity of the teacher, ensuring its self-realization [3].

For our study it was important to determine the peculiarities of value determination of personal realization particularly of the gifted student youth. In this regard, scholars argue that the formation, development and effective self-realization of gifted future teachers is conditioned by their concentration around the motivational core of the individual. Also, scholars draw attention to the fact that the structure of value orientations of gifted student youth has significant differences from the structure of value orientations of ungifted students. Valuable orientations of the first

reflect the hierarchy of values of culture, in which spiritual and professional values dominate. Value orientations of other students demonstrate changes in the structure of value orientations of youth associated with social changes. The most prestigious they regard the material values, the values of individualism, hedonism. In some studies it is said that highly gifted persons in present-day conditions become the carriers of national culture [3].

Self-awareness, internal activity and the system of value orientations of gifted students are subjective determinants of personal self-improvement of students at a higher educational institution. They contribute to the future teacher's need for constant self-improvement. The problem of value determination of personal self-improvement of future teachers has found its coverage in modern studies. Thus, T. Severina notes that value orientations belong to stable motivational entities and are a stimulating factor of self-activity of the individual in terms of self-improvement, substantiates the meaning of the concept of "value-motivational dominant" as a functional semantic formation in the structure of personality of the future teacher, which determines his orientation towards the development and self-improvement in his activities [1].

Analysis of the scientific sources allowed formulating our own definition for the basic concept of the research. Value determination of personal self-realization of student youth is defined as the process of purposeful, creative growth of the future specialist, which is mediated by the need for personal self-improvement on the basis of personal and professional values and due to the formation of the person's motivational sphere.

It is proved that pedagogical giftedness means a qualitatively peculiar combination of pedagogical abilities of personality, his intellect, creativity of thinking and activity, and conscious deliberate orientation towards the functions of a pedagogical worker who can achieve significant success in professional activity (O. Antonova, O. Akimova, O. Kutsevol). It is found that understanding the essence of giftedness and its connection with special abilities is revealed through the unity of general and special properties and their interpenetration. Herewith, the overall talent is not only a prerequisite, but the result of all-round development of the individual. Relationships between general talent and special abilities differ for different abilities. The higher is the level of special ability, the closer is its relationship with the overall talent. As a result, one person demonstrates general giftedness, which manifests itself in different directions, in the absence of a specialized talent; the other shows

capabilities in any one direction, and it is considered to be a talent (S. Rubinstein, D. Bogoyavlenska).

On the basis of theoretical principles and teaching experience it was found: self-realization can be understood as identification and development by the individual his personal abilities in all areas of activity, maximum revelation of personal creativity in socio-cultural context, maximum use of his capabilities, talents, personal disclosure. In pedagogical context – it is the most complete identification and development of individual and professional opportunities. It is proved that the problem of self-realization in pedagogical science is associated with the formation of attitudes and values of the individual under the influence of education. The dominant in implementation of self-realization are the processes of construction of personal content of value, moral self-education and self-cognition.

The basis of the value determination of the personal self-fulfillment of gifted students – future teachers – constitute the conceptual provisions about the essence of giftedness, which is defined as a set of all human qualities that determine the performance of its activities. Considering giftedness from the standpoint of development, we define it as interaction in a certain fixed moment of internal characteristics and external factors that determine the emergence of self-realization potential.

It is determined that the fundamental achievements of the theory and practice of humanistic pedagogy became the prerequisites for accomplishing the value determination of personal self-realization of gifted student youth. The basis for the value determination of personal self-fulfillment of gifted students is the concepts of axiology, humanism, democracy, personal centering and individual freedom. In modern pedagogical science, giftedness is understood as the determinant of self-realization, its prerequisite, which can both promote and counteract this process depending on the internal position of the individual. It is proved that in today's conditions of European integration of education the following approaches may be effective for the development of areas of work for the development of giftedness of students: acceleration (rate of development), deepening (in a concrete sphere), enrichment (of the content of studying), problematization (of the content of studying), inclusion (in the subject activity). Self-realization is always connected with the activity in which the needs of growth, development, self-improvement and personal abilities and professional capabilities are met. It is proved that the problem of self-realization in pedagogical science is associated with the formation of attitudes and values of the individual under the influence of education. The dominant processes in implementation of self-realization in the investigated branch are the processes of constructing



personal value contents, moral self-education, self-cognition. It is concluded that the value determination of personal self-realization is characteristic of gifted people who regulate their own development, guided by mostly stable internal values criteria. Investigation of the determinants of gifted personality formation should be aimed, first of all, at identifying the value characteristics associated with the basic features of development of giftedness, which are common to gifted youth, as well as those that distinguish gifted students from the rest.

Value determination of personal self-realization of student youth we define as the process of purposeful, creative growth of the future specialist, which is mediated by the need for personal self-improvement on the basis of personal and professional values and due to formation of the person's motivational sphere.

### **Список використаних джерел**

1. Akimova O.V., Koval M.S. Personal self-realization of talented students as a scientific category. *Університет – Школа: співпраця в умовах євроінтеграції: монографія* / Акімова О.В., Фрицюк В.А. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2019. 376 с.
2. Акімова О.В. Структурно-функціональна модель формування творчого мислення майбутнього вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. 2016. Вип.47. С. 9-13.
3. Акімова О.В., Коваль М.С. Ціннісна детермінація особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді у педагогічних університетах : монографія. Вінниця : ТОВ «Твори», 2018. 290 с.
4. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. 511 с.
5. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості : наукова монографія. К. : ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
6. Музика О.Л. Ціннісна детермінація становлення та розвитку обдарованої особистості. *Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI : Психологія обдарованості*. Випуск 11. Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 6-19.
7. Мурзіна О.А. Класифікація понять «цінність» і «ціннісні орієнтації» у психології, педагогіці та юридичній літературі. Київ: КПУ, 2015. 15 с.
8. Павлик Н.В. Ціннісна детермінація морального становлення особистості в юнацькому віці : автореф. дис... канд. психол. наук :

- 19.00.07 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2006. 24 с.
9. Панченко Л.М. Формування ціннісних орієнтацій молоді в період системної трансформації українського суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук. Київ, 2003. 19 с.
10. Пазенок В.С. Філософія : навчальний посібник. К. : Академвидав, 2008. 280 с.
11. Парадигмальні зміни основ загальної психології у синергетичному контексті: колективна монографія / За ред. М.-Л.А.Чеши. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 220 с.
12. Северіна Т.М. Педагогічні умови ціннісної детермінації особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів. URL: [irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64).
13. Ткаченко О.М. Принципи і категорії психології. Київ : Вища школа, 1979. 200 с.
14. Філософська теорія цінностей (аксіологія). URL: [http://pidruchniki.com/1087070452085/filosofiya/filosofska\\_teoriya\\_tsinnostey\\_aksiologiya](http://pidruchniki.com/1087070452085/filosofiya/filosofska_teoriya_tsinnostey_aksiologiya).
15. Філософія та філософія історії». Київ, 2003. 20 с.

## **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКИ АНДРАГОГІВ В УКРАЇНІ: ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ**

**Аніщенко Олена Валеріївна**

*доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і  
освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України  
<https://orcid.org/0000-0002-6145-2321>  
[anishchenko\\_olena@ukr.net](mailto:anishchenko_olena@ukr.net)*

В умовах розвитку суспільства, що навчається, помітно посилюються роль і значення освіти дорослих як невід'ємної складової освіти впродовж життя. Освіта дорослих як загальнолюдська цінність і суспільне благо [20], ресурс, що сприяє різновекторним трансформаціям у житті окремої людини й суспільства в цілому, відіграє важливу роль в удосконаленні компетентнісного потенціалу громадян, їх особистісному й професійному зростанні. Аналіз основних тенденцій розвитку національного й зарубіжного ринків освітніх послуг для дорослого населення (розширення глобального ринку освітніх послуг, формування регіональних ринків освітніх послуг, посилення конкуренції, активізація діяльності закладів формальної і неформальної освіти тощо) свідчить про невпинне зростання попиту на андрагогів – фахівців, що здійснюють професійну діяльність у сфері формальної і неформальної освіти різних категорій дорослого населення.

Як відомо, на андрагогів покладено виконання важливих функцій, серед яких – освітня, дидактична (науково- й навчально-методична), консультаційна, культурно-просвітницька, організаційно-управлінська тощо. Доцільність підготовки в Україні андрагогів зумовлено багатьма чинниками, серед яких чільне місце посідають розширення спектру освітніх послуг для різних категорій молоді й дорослих, процеси інтеграції, інтернаціоналізації, інформатизації освіти, поширення ідей освіти впродовж життя та активного довголіття, а також соціально-економічні, соціокультурні зрушення, що відбуваються у суспільстві.

Порушена проблема знайшла відображення у наукових дослідженнях вчених в Україні та зарубіжжі. Зокрема, українськими науковцями досліджуються теоретичні, концептуальні засади підготовки педагогічного персоналу для сфери освіти (С. Архипова, С. Бабушко, Л. Лук'янова, О. Самодумська, Л. Тимчук та ін.); зарубіжний досвід підготовки андрагогів (Н. Бідюк, М. Гуляєва,

Л. Лук'янова, О. Огієнко, І. Сагун, О. Самойленко, Н. Терьохіна, О. Чугай та ін.); розробляються й упроваджуються програми навчальних дисциплін з освіти дорослих у ЗВО, ЗППО (В. Вихрущ, М. Гуляєва, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, І. Петрюк, О. Самойленко, М. Скрипник, Т. Сорочан, Л. Тимчук, Я. Топольник та ін.). Особливості підготовки педагогічного персоналу для освіти дорослих викладено у науковому доробку дослідників з країн пострадянського простору (Г. Веремейчик С. Вершловський, Л. Йогі (L. Jogi), С. Змейов, Н. Кошель, О. Кукуєв, А. Якобсоне (A. Jakobsone) та ін.), науковців ближнього і далекого зарубіжжя (Т. Александр (T. Aleksander), С. Брукфілд (S. Brookfield), Т. Клоуберт (T. Kloubert), М. Ноулз (M. Knowles), К. Попович (K. Popovich), М. Хейден (M. Hayden), К. Хоул (C. Houle) та ін.). Праці науковців присвячено, зокрема, й висвітленню особливостей формування та розвитку андрагогічної компетентності майбутніх педагогів, а також педагогічного персоналу закладів освіти різних типів (О. Баніт, І. Зель, С. Ізбаш, Т. Калюжна, Л. Лук'янова, В. Піддячий, А. Самко та ін.).

Зазначимо, що у зарубіжній освітній практиці візуалізовано широкий спектр можливостей і перспективні напрями розвитку системи підготовки андрагогів до навчання дорослих. Водночас професійна підготовка андрагогів в Україні не набула значного поширення та ознак системності, й поки що йдеться про окремі приклади освітньої діяльності закладів вищої освіти у цій сфері. Важливого значення також набувають й ініційовані закладами післядипломної освіти курси професійного розвитку для педагогічного персоналу ЗВО, ЗППО, а також відповідні освітні ініціативи громадських та інших організацій, що надають освітні послуги у сфері освіти дорослих.

Аналіз наукових, навчально-методичних і довідкових джерел, тематичних публікацій в електронних і друкованих ЗМІ, а також інформаційно-змістового наповнення сайтів закладів формальної і неформальної освіти дорослих, наукових установ, громадських та інших організацій свідчить про те, що розвиток професійної компетентності андрагогів, і, зокрема, андрагогічної компетентності, здійснюється зусиллями:

- закладів вищої освіти (розроблено та впроваджуються ОПІ з освіти дорослих, спеціалізація «Освіта дорослих» (спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки» магістерського рівня вищої освіти), окремі андрагогічно орієнтовані дисципліни для майбутніх педагогів; тренінги і навчальні програми у рамках корпоративного

навчання; курси підвищення кваліфікації, центри неформальної освіти на базі ЗВО тощо);

- закладів післядипломної освіти (викладаються окремі навчальні курси/дисципліни, спецкурси андрагогічного спрямування (для слухачів курсів підвищення кваліфікації));

- наукових установ НАПН України (упроваджуються освітньо-наукові програми з педагогічної освіти і освіти дорослих для здобувачів ступеня доктора філософії, андрагогічно орієнтоване стажування науково-педагогічних, педагогічних працівників закладів освіти і наукових установ, створюються та організовується діяльність центрів андрагогічної майстерності педагогічних і науково-педагогічних працівників ЗВО, ЗППО, проводяться тренінги і майстер-класи тощо (наприклад, в ПООД імені Івана Зязюна НАПН України));

- закладів неформальної освіти дорослих, громадських та інших організацій (упроваджуються тренінгові програми з розвитку андрагогічної та інших компетентностей менеджерів і працівників закладів неформальної освіти).

Наведемо конкретні приклади. Так, уперше в Україні додаткові інноваційні спеціалізації «Андрогог», «Тьютор» запроваджено у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова (затверджено МОН України у 2015 р.), за якими університет і донині здійснює підготовку викладачів закладів вищої освіти – андрогогів і тьюторів. Ініціатором розроблення та запровадження магістерської (освітньо-професійної) програми спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки: «Андрогогіка. Освіта дорослих» (кваліфікація «Магістр освітніх наук. Андрогог», додаткова кваліфікація за вибіркоким блоком дисциплін: «Герогог», «Коуч в освіті дорослих»); «Педагогіка вищої школи. Андрогогіка. Тьюторство» є професор Н. Дем'яненко, завідувач кафедри педагогіки та психології вищої школи [12;14]. У 2019-2020 н.р. відкрито магістерську освітньо-професійну програму 011 Освітні, педагогічні науки «Андрогогіка. Освіта дорослих» із кваліфікаціями міжнародного рівня: «Андрогог», «Герогог», «Коуч-медіатор в освіті дорослих» [12]. Як свідчить опис освітньо-професійної програми «Андрогогіка. Освіта дорослих» [13], в основу освітніх курсів покладено контекстно-компетентнісний підхід, що уможливило запровадження практико орієнтованої (контекстної) моделі професійно-педагогічної підготовки і тьюторської технології індивідуального супроводу професійного зростання майбутнього фахівця.

З 2017 р. викладачами кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

під керівництвом завідувача PhD І. Петрюк ініційовано запровадження спеціалізації «Освіта дорослих» на базі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» другого (магістерського) рівня вищої освіти. Підґрунтям цієї ініціативи стали напрацювання методологічного, наукового, методичного спрямування у рамках спільного українсько-німецького проєкту «На шляху до запровадження наукової галузі «Освіта дорослих і післядипломна освіта в Україні» (наказ МОН України №425 від 20 березня 2017 р.). На запрошення ЧНУ імені Юрія Федьковича, Університету м. Аутсбург (Німеччина) співвиконавцями проєкту стали науковці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України [18]. Зазначена програма, спрямована на забезпечення професійної підготовки андрагогів, «розроблена з урахуванням сучасних уявлень у сфері філософії освіти, андрагогіки, теоретико-методологічних підходів і актуальних напрямів організації освіти дорослих, положень нових нормативних і правових актів в сфері безперервної освіти й врахування специфіки проєктування освіти дорослих» [5].

Вважаємо за доцільне наголосити, що у професійній підготовці майбутніх андрагогів мають враховуватися їх культурно-освітні потреби, братися до уваги індивідуальні особливості, надаватися можливість опанування нових професійних ролей і виконання невластивих раніше професійних функцій, застосування набутих компетенцій «тут і зараз» тощо. У подальшій професійній діяльності набуті андрагогом компетенції сприятимуть кар'єрному зростанню у горизонтальній та вертикальній площинах тощо. За М. Гуляєвою [5], «зміст підготовки майбутніх андрагогів передбачає формування у них спектру практичних умінь і навичок, важливих для будь-якої професії в системі «людина–людина», зокрема: критичної рефлексії своєї діяльності; толерантності й асертивності в міжособистій взаємодії; стресостійкості; красномовства і переконуючого впливу; бути відкритим щодо інших людей; бути стійким до непередбачуваних явищ освітньої практики, які можуть виникнути у взаємовідносинах з аудиторією». Загальний обсяг зазначеної програми ЧНУ імені Юрія Федьковича – 90 кредитів, термін навчання – 1,5 роки. У рамках спеціалізації (цикл дисциплін професійної підготовки) передбачено вивчення таких дисциплін: теорія та історія освіти дорослих, психологія дорослих, нормативні засади освіти дорослих, технології навчання дорослих, методика психолого-педагогічної роботи з безробітними, геронтологія і освіта, неформальна освіта дорослих, сучасні адаптивні системи і технології навчання дорослих.

У ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» магістри здобувають кваліфікацію «Викладач закладу вищої освіти, андрагог, викладач закладу вищої освіти, тьютор» (спеціальність 011 Освітні педагогічні науки (Педагогіка вищої школи)). У рамках спеціалізації, зокрема, вивчаються такі дисципліни: історія розвитку теорії та практики освіти дорослих та андрагогіки, професійний імідж педагога-андрагога, основи медіаосвіти дорослих тощо.

Акцентуємо увагу ще на такому аспекті: у закладах вищої освіти в Україні здійснюється навчання студентів за освітньо-професійною програмою «Менеджмент соціокультурної діяльності» за спеціальністю 028 Менеджмент соціокультурної діяльності першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Така програма, на нашу думку, може сприяти розвитку окремих складових андрагогічної компетентності різних категорій дорослих, що навчаються, й, зокрема, педагогів.

На наше переконання, особливо важливого значення набуває те, що у закладах вищої освіти за ініціативи педагогів-ентузіастів викладаються окремі навчальні дисципліни (переважно, за вибором студента із варіативної частини ОП) з освіти дорослих для бакалаврів, магістрів, а саме [2]:

- «Андрагогіка», «Основи андрагогіки» (Міжрегіональна академія управління персоналом (3 кредити), Національний університет «Львівська політехніка», Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»);

- «Андрагогіка з основами акмеології» (ННІ педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка);

- «Андрагогіка і концепція Long Life Learning» (Національний авіаційний університет (3 кредити)) [7];

- «Корекційна андрагогіка» (Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського, КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР (1,5 кредити), Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковорди);

- «Спеціальна андрагогіка та методи професійного реабілітування» (Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка та ін.);

- спецкурси з андрагогіки (авторський спецкурс (Житомирський державний університет ім. І. Франка) [6], «Навчання дорослих в умовах неформальної освіти» (Класичний приватний університет) тощо).

Як свідчить аналіз змістового наповнення сторінки кафедри педагогіки Одеського національного університету імені І.І. Мечникова на офіційному сайті університету, професорсько-викладацьким складом цього підрозділу «з метою максимального врахування індивідуальних здібностей, освітніх потреб й мотивацій, зон актуального розвитку й професійних інтересів здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти при працевлаштуванні, освітньо-професійну програму спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки профільовано згідно ... кластерів, які відрізняються змістом вибіркових дисциплін, сприяють відповідній спеціалізації їхніх фахових компетентностей в галузі знань 01 Освіта/Педагогіка» [8]. З-поміж 12 кластерів виокремлено й кластер з освіти дорослих: 011.12 Андрагогіка та освітня геронтологія.

Слід підкреслити, що вивчення навчальних дисциплін з освіти дорослих є складовою як циклу професійної підготовки, так і циклу вибіркових дисциплін для здобувачів ступеня доктора філософії на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти у рамках освітньо-наукових програм (ОНП) закладів вищої освіти і наукових установ. До прикладу, в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України впроваджено відповідну ОНП у галузі 01 «Освіта / Педагогіка» за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» з проблеми «Педагогічна освіта і освіта дорослих в Україні і зарубіжжі» («Pedagogical and Adult Education in Ukraine and Worldwide») (гарант програми – доктор педагогічних наук М. Вовк) [15]. Програма спрямована на розвиток у майбутніх докторів філософії дослідницької, комунікативної, андрагогічної та інших компетентностей, необхідних для професійної комунікації, науково-професійної і викладацької діяльності, кар'єрного зростання у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих.

В Університеті імені Альфреда Нобеля розроблено та впроваджено програму окремої навчальної дисципліни «Основи андрагогіки» для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» [17] тощо.

Наголосимо, що магістерські програми підготовки андрагогів упроваджуються на основі інтеграції можливостей формальної, неформальної та інформальної освіти, й спрямовані на розв'язання актуальних проблем адаптації дорослого населення до швидкоплинних умов життя на тлі стрімких демографічних, соціально-економічних, інформаційно-комунікаційних трансформацій. Загалом програми з навчання педагогічного персоналу для сфери освіти дорослих постійно вдосконалюються з урахуванням



індивідуальних потреб здобувачів освіти, вимог ринку освітніх послуг тощо.

Аналіз статистичних даних у сфері вищої освіти свідчить про те, що прийом слухачів на освітні програми з професійної підготовки андрагогів, на жаль, не зростає. Ситуацію, що склалася, можна пояснити відсутністю у сучасному українському соціумі усвідомлення важливості освіти дорослих як складової освіти впродовж життя, необхідності підготовки педагогічного персоналу для сфери освіти дорослих, недостатністю поінформованості потенційних здобувачів освіти щодо напрямів професійної самореалізації андрагогів, слабкою мотивацією їх діяльності [11, с. 96].

Розроблення освітньо-професійних програм підвищення кваліфікації різних категорій педагогічних, науково-педагогічних працівників, менеджерів закладів освіти різних типів здійснюється зокрема на засадах компетентнісного підходу із урахуванням здобутків у теорії і практиці освіти дорослих, досвіду впровадження відкритої освіти тощо. В окремих закладах післядипломної освіти передбачено курси, навчальні модулі з освіти дорослих для варіативних, різнорівневих, диверсифікованих за профілем і терміном навчання програм підвищення кваліфікації («Практична андрагогіка», «Європейський досвід розвитку системи освіти дорослих» (ДЗВО «Університет менеджменту освіти НАПН України» тощо)).

Громадські організації також здійснюють діяльність, спрямовану на розвиток компетентнісного потенціалу педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих. Так, за ініціативи та підтримки Представництва Інституту з Міжнародного Співробітництва Німецької Асоціації Народних Університетів (Deutscher Volkshochschulverband e.V, DVV) в Україні здійснюється ознайомлення фахівців у сфері формальної і неформальної освіти дорослих з програмою Curriculum globALE [19] – міжкультурною базовою («глобальною») програмою з підготовки фахівців для освіти дорослих, розробленою на основі компетентнісного підходу відповідно до вимог Європейської рамки кваліфікацій (рівень 5). Програма спрямована на підвищення професіоналізму андрагогів шляхом надання загальних «вихідних рамок», підтримки провайдерів освітніх послуг для дорослих щодо розробки і впровадження програм підготовки тренерів тощо.

Curriculum globALE передбачає визнання й урахування розмаїття культур і звичаїв, а також соціальних, політичних та економічних умов. Це частково виражається у наданій можливості вільно визначати компоненти освітніх програм в рамках п'яти основних

модулів і, зокрема, завдяки наявності варіативної частини навчальної програми, яка може переструктуруватися без будь-яких обмежень. Можливості впровадження Curriculum globALE вивчалися учасниками Літньої академії країн Східного Партнерства (червень 2015 р., Львівщина). Концептуальні ідеї Curriculum globALE було взято до уваги під час розроблення тренінгової програми «Вступ до освіти дорослих» для тренерів і викладачів, які працюють з дорослими, у рамках проєкту «Професіоналізація освіти дорослих включно з питаннями громадянської освіти» (2016 – 2017 рр.). Ці заходи / проєкти зреалізовано за ініціативи та підтримки Представництва Інституту з Міжнародного Співробітництва Німецької Асоціації Народних Університетів (Deutscher Volkshochschulverband e. V, DVV) в Україні.

У 2020 р. DVV International в Україні ініційовано тренінги з навчання керівників і педагогічного персоналу центрів освіти дорослих (ЦОД) з різних регіонів України: «Навчання дорослих із використанням онлайн-інструментів» [3] (у рамках політики організації щодо реагування на кризу, спричинену поширенням коронавірусу (COVID-19), «Ефективне залучення та утримання цільової аудиторії центрів навчання і освіти дорослих» (спрямований на посилення спроможності менеджерів ЦОД та організацій – провайдерів неформальної освіти (партнерів DVV International) залучати та вибудовувати лояльність цільової аудиторії ЦОД). Для представників громадських організацій, що працюють у сфері освіти дорослих, зокрема в сфері громадянської освіти, ЗВО та представників сфери перепідготовки/підвищення кваліфікації фахівців різних галузей, зацікавлених осіб із неурядового сектору – тренінги з адвокаційних кампаній у сфері освіти дорослих (складова комплексу заходів, спрямованих на ухвалення місцевими органами влади документів, що сприяють розвитку освіти дорослих у відповідній громаді (регіоні) [4].

Водночас в Україні є позитивні зрушення щодо нормативно-правового, концептуального забезпечення підготовки і професійної самореалізації андрагогів. Так, професію «Андрагог» введено до національного «Класифікатора професій» відповідно до затверджених Змін № 8 до національного класифікатора ДК 003:2010 «Класифікатор професій» (Наказ Мінекономрозвитку від 15.02.2019 № 259); розроблено проєкт кваліфікаційної характеристики професії (посади) «Андрагог» для педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти (2016) [16, с. 60-62]; проєкт професійного стандарту за професією «Андрагог» (2021) [1], до проєкту Закону

України «Про освіту дорослих» внесено статтю 24 «Педагогічні, науково-педагогічні працівники в системі освіти дорослих», згідно з якою андрагоги, які працюють у системі освіти дорослих, прирівнюються до педагогічних або науково-педагогічних працівників; у «Концепції розвитку освіти дорослих в Україні (2019) [10] Л. Лук'яною виокремлено розділ «Створення й розвиток системи професійної підготовки педагогічного персоналу для освіти і навчання дорослих». На нашу думку, врахування на державному рівні відповідних статей законопроєкту, зазначеної концепції могло б сприяти здійсненню в Україні комплексної державної політики у сфері освіти дорослих, створенню цілісної системи підготовки педагогічного персоналу для цієї сфери у структурі освіти впродовж життя.

Отже, в умовах стрімкого зростання попиту і пропозицій на національному ринку освітніх послуг у сфері освіти дорослих серед нагальних завдань педагогічної науки і практики актуалізувалися такі: розроблення та впровадження освітньо-професійних програм з освіти дорослих, програм підготовки і підвищення кваліфікації педагогічного персоналу закладів формальної і неформальної освіти дорослих, який покликаний здійснювати професійну діяльність на тлі структурних перетворень суспільства та економіки, у ситуації нестабільності й невизначеності. Доцільно здійснювати подальше вдосконалення змісту педагогічної освіти, виходячи з цільового спрямування (підготовка до роботи з різними категоріями дорослих), посадових обов'язків фахівців-андрагогів, попередньо здобутої ними освіти (для закладів післядипломної освіти), досвіду діяльності, індивідуальних інтересів і потреб громадян; узгодження обсягів і змісту підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації андрагогів відповідно до їх культурно-освітніх потреб, а також поточних і перспективних потреб педагогічної освіти на державному рівні.

Серед актуалітетів професійної підготовки педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих в Україні – розроблення, широке впровадження відповідних освітньо-професійних програм у ЗВО та їх популяризація, упровадження сучасних андрагогічно орієнтованих технологій, що передбачають диференціацію, індивідуалізацію навчання в очно-заочному традиційному, дистанційному, змішаному форматах підготовки андрагогів у закладах формальної і неформальної освіти.

### **Список використаних джерел**

1. Авшенюк Н.М., Аніщенко О.В. Професійний стандарт андрагога: компетентнісний вимір. *Реформа освіти в Україні. Інформаційно-*

- аналітичне забезпечення*: збірник тез доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції (наукове електронне видання), 28 жовт. 2021 р. Київ: ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2021. С. 324-326.
2. Аніщенко О.В. До питання про стан і перспективи підготовки андрагогів в Україні // Історико-педагогічні студії: Науковий часопис / гол. ред. Н.М. Дем'яненко. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. Вип. 13-14 [VI Морозівські читання]. С. 12-16.
  3. Викладачі кафедри МЕВ пройшли міжнародний тренінг з онлайн навчання / СумДУ. 2020. URL: <https://biem.sumdu.edu.ua/vykladachi-kafedry-mev-projshly-mizhnarodnyj-trening-z-onlajn-navchannya>
  4. Відбір на тренінг з адвокаційних кампаній у сфері освіти дорослих. 2020. URL: <https://ngo.zt.ua/vidbir-na-treninh-z-advokatsijnyh-kampanij-u-sferi-osvity-doroslyh/>
  5. Гуляєва М. Зміст підготовки фахівців освіти дорослих в Україні (з урахуванням німецького досвіду) // Професійна і неперервна освіта: польсько-український науковий щорічник. 2019. №4. С. 245-260.
  6. Дубасенюк О.А. Спецкурс з андрагогіки як засіб професійного й особистісного становлення майбутніх магістрів // Андрагогічний вісник. 2014. Випуск 5. С. 96-106.
  7. Каталог навчальних дисциплін вільного вибору здобувачів вищої освіти (фаховий вибір) для другого (магістерського) рівня вищої освіти / Національний авіаційний університет. URL: <https://nau.edu.ua/ua/menu/studentu/individualna-osvitnya-traektoriya/paket-distisiplin-3-ver-2.html>
  8. Кафедра педагогіки / Одеський національний університет імені І.І. Мечникова. URL: <http://onu.edu.ua/uk/structure/faculty/rgf/kafedry-ta-inshi-strukturni-pidrozdily/pedag>
  9. Кафедра педагогіки та психології вищої школи. Магістратура (Педагогіка вищої школи, Тьюторство) / НПУ імені М.П. Драгоманова. URL: <https://fmon.npu.edu.ua/applicant/mahistratura/kafedra-pedahohiky-ta-psykholohii-vyshchoi-shkoly-mahistratura>
  10. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В., Москаленко Л. М. Концепція розвитку освіти дорослих в Україні. ТОВ «ДКС Центр» Київ: 2019. 24 с.
  11. Лук'янова Л.Б., Ничкало Н.Г., Сорочан Т.М., Аніщенко О.В. Освіта дорослих – невід'ємна складова освіти впродовж життя // Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія / НАПН України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. М. Топузов (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2021. 384 с. (До 30-річчя незалежності України). DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>
  12. Наталія Миколаївна Дем'яненко : біобібліографічний покажчик / МОН України; НПУ імені М. П. Драгоманова, Факультет менедж-

- менту освіти та науки, Наукова бібліотека ; упоряд. біобібліографічного покажчика Н. І. Тарасова; наук. ред. Л.В. Савенкова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. 174 с.
13. Опис освітньої програми «Андагогіка. Освіта дорослих». 2021. URL: <https://ppvsh.fmon.npu.edu.ua/index.php/osvitno-profesiini-prohramy/osvitnia-prohrama-andrahohika-osvita-doroslykh#opys-osvitnoi-prohramy-andahohika-osvita-doroslykh-2>
14. Освітні програми / Кафедра педагогіки та психології вищої школи НПУ імені М.П. Драгоманова. URL: <https://fmon.npu.edu.ua/structure/kafedra-pedahohiky-i-psykholohii-vyshchoi-shkoly#osvitni-prohramy>
15. Освітньо-наукова програма підготовки здобувачів ступеня доктора філософії на третьому освітньо-науковому рівні вищої освіти у галузі 01 «Освіта / педагогіка» за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» «Педагогічна освіта і освіта дорослих в Україні і зарубіжжі» / «Pedagogical and Adult Education in Ukraine and Worldwide». К.: ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, 2020. [http://ipood.com.ua/data/Aspirantura/Doc\\_2020/ONP\\_2020\\_011nv.pdf](http://ipood.com.ua/data/Aspirantura/Doc_2020/ONP_2020_011nv.pdf)
16. Особистісний розвиток дорослих у неперервній професійній освіті [посібник] / авт. кол.: Аніщенко О.В., Баніт О.В., Василенко О.В., Волярська О.С., Дорошенко Н.І., Зінченко С.В., Сігаєва Л.Є. К.: ІПООД НАПН України, 2016. 381 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/713233>
17. Робоча програма навчальної дисципліни «Основи андрагогіки» для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» / С.В. Сапожников. Д.: Університет імені Альфреда Нобеля, 2020. 19 с. URL: [https://duan.edu.ua/images/head/Science/UA/PhD\\_and\\_Postdoc\\_studies/015/Rob\\_prohr\\_syllabusy/Vybirkovi/Proh\\_osnovy\\_andrahohiky.pdf](https://duan.edu.ua/images/head/Science/UA/PhD_and_Postdoc_studies/015/Rob_prohr_syllabusy/Vybirkovi/Proh_osnovy_andrahohiky.pdf)
18. Тимчук Л. Освіта дорослих в Україні: на шляху до інституалізації // Територія успіху. 2017. №1 (4). С. 13-14.
19. Curriculum globALE. Global curriculum for Adult Learning & Education / Authors (2nd Edition): M. Avramovska, T. Czerwinski, S. Lattke [Published by: Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association (DVV International); German Institute for Adult Education Leibniz Centre for Lifelong Learning (DIE). DVV International, DIE ; Warlich Mediengruppe, 2015. 43 p.
20. Manifesto for Adult Learning in the 21st century: The Power and Joy of Learning. URL: [http://www.uaod.org.ua/data/EAEA/eaea\\_manifesto\\_final\\_web\\_version\\_290319.pdf](http://www.uaod.org.ua/data/EAEA/eaea_manifesto_final_web_version_290319.pdf)

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**Бурлака Неля Іванівна**

*кандидат економічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки, професійної освіти  
та управління освітніми закладами Вінницького державного  
педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського  
<https://orcid.org/0000-0002-7424-2657>  
burlaka10@i.ua*

**Шаманська Олена Ігорівна**

*кандидат економічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки, професійної освіти  
та управління освітніми закладами Вінницького державного  
педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського  
<https://orcid.org/0000-0002-2677-8983>  
shamanskalena@gmail.com*

Сучасні умови сьогодення висувають особливі вимоги до підготовки майбутніх вчителів, характеру професійної діяльності і професійно-кваліфікаційної структури навчання в цілому. Загально визнаним є той факт, що при формуванні навчально-професійної складової змісту підготовки фахівців, розробки структури їх професійно-творчої підготовки в ЗВО необхідно враховувати особливості, характер і сферу майбутньої професійної діяльності, визначити широту профілю, набір компетенцій, якими повинен володіти майбутній вчитель.

Проблеми, які виникають під час підготовки майбутнього спеціаліста зав'язані на суперечності між новими вимогами сучасного суспільства і усталеною практикою формування фахової компетентності майбутнього педагога. Тому у системі сучасної педагогічної освіти особлива увага має приділятися розвитку та розкриттю потенційних можливостей майбутнього спеціаліста, внутрішні ресурси особистості та його самореалізацію в подальшій навчально-професійній діяльності. Також важливим аспектом є професійна майстерність педагога, яка включає в себе поєднання загально-педагогічних здібностей із творчою діяльністю, застосування усіх умінь та навичок, та уміння постійно удосконалюватись. Усі ці вимоги потребують комплексної, довготривалої підготовки в системі педагогічної освіти.

Питання професійної підготовки майбутніх вчителів є одним із актуальних у педагогічних дослідженнях. Концептуальні засади підготовки майбутніх фахівців висвітлено в багатьох працях вітчизняних дослідників. Значення фахової компетентності майбутнього вчителя як передумови його майбутнього професіоналізму підкреслюється в педагогічних працях З'язюна І., Отич О., Масол Л., Петрової Г., Рудницької О., Фешіної Г., Шевнюк О. У своїх працях Поваренков Ю. стверджує, що професійна (фахова) компетентність як складова професійного становлення формується протягом життя у конкретній професійній діяльності на основі психологічних особливостей особистості [32].

Тож з цього підходу можна зробити висновок, що фахова компетентність педагога відображає якість проходження його професійного становлення, розкриває особливості внутрішнього ставлення до обраної професії і усвідомлення себе як кваліфікованого фахівця. Професійна компетентність є невід'ємною складовою становлення особистості професіонала, оскільки, по-перше, надає зазначеному процесу змістовного забарвлення; по-друге, забезпечує конкурентоспроможність спеціаліста на ринку праці. Завершенням процесу професійного становлення особистості є набуття нею професіоналізму.

Такі дослідники як Балл Г., Бех І., Бодров В., Максименко С., Моргун В., Панок В., Рибалка В., Теплов Б. розкривають важливість психологічних засад професійного формування майбутнього педагога. Психолог Сиромятников І розглядає професіоналізм педагога як сукупність особистісних характеристик особистості, які є необхідними для ефективного виконання навчально-виховної діяльності. Автор обґрунтовує, що професіоналізм – це психологічна складова того, що може бути сформовано у процесі професіоналізації особистості. А фахова компетентність, на його думку, є індивідуальною характеристикою рівня відповідності фахівця професійним вимогам. [7].

За словами Торічного О. технологія розвитку педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога має бути акмеологічною, тобто спрямованою на розвиток внутрішнього потенціалу підвищення професіоналізму та вдосконалення процесу професійної самореалізації майбутнього фахівця. Дослідник розглядає акмеологічну технологію як інтегровану систему, яка вміщує:

- 1) технологію проектування і реалізацію програми професійної підготовки;
- 2) технологію організації та управління освітнім процесом;

- 3) технологію формування особистісних акмеологічних рис та виховання духовно-морального потенціалу майбутніх фахівців;
- 4) технологію успішного навчання та досягнення особистісного та суспільного «я» кожним студентом;
- 5) технологію акмеологічного супроводу педагогічного процесу [43, 13].

Продовжуючи думку вченого, до складових технології розвитку педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога відносимо наступні: суб'єкту (майбутні педагоги як суб'єкти акмеологічного вдосконалення), цільову (цілі та завдання технології), змістову (зміст розвитку педагогічної спрямованості педагога); організаційну (форми та методи забезпечення розвитку педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога).

Окремі аспекти формування професійної компетентності розглядають у своїх працях Андрощук Л., О. Бережна, Ю. Герасимова, А. Бондаренко, Т. Мацаренко, В. Никитин, Т. Осипова, О. Палилей, Ю. Ростовська, Т. Сердюк, О. Таранцева та ін. Важливою характеристикою майбутніх педагогів, за твердженням Т. Мацаренко, є педагогічна установка, а саме створення внутрішньої налаштованості на здійснення педагогічної діяльності. Педагогічну установку автор бачить у взаємозв'язку із установкою на саморозвиток. Чим вище сформована установка на саморозвиток, зауважує автор, тим сильніше виражена спрямованість на педагогічну діяльність, відбувається формування адекватної оцінки людиною своїх можливостей.

Також автор звертає увагу, що педагогічна діяльність дає майбутнім вчителям можливість розвитку тих здібностей, які не отримували реалізації в застарілій системі навчання: включення в дослідницьку діяльність (розвиток пізнавальних, аналітичних здібностей, пам'яті, мови); управління колективом (організаторські здібності); свобода вибору. Сердюк Т. у своєму дослідженні доводить актуальність проблеми формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів як необхідного компонента їх професійної підготовки в педагогічному закладі дошкільної освіти шляхом досягнення системності творчої діяльності та професійно-педагогічних знань студентів засобами мультимедійного і аудіовізуального навчання, синтетичної драматизації та опорно-методичних карт педагогічної роботи [38]

Проблемою досліджень Андрощук Л. є індивідуальний стиль діяльності вчителя, який, за висновками автора, відображає рівень його творчого самовираження та професіоналізму в педагогічній роботі, забезпечує ефективну суб'єкту взаємодію педагога з учнями



в навчально-виховному процесі, результатом якої є формування творчої індивідуальності дошкільника. На думку Андрощук Л., індивідуальний стиль діяльності вчителя – це модель діяльності, яка базується на сукупності різнорівневих властивостей індивідуальності та забезпечує активне становлення людини в суспільстві на засадах самоактуалізації, творчої самореалізації, суспільної діяльності в межах особистісного креативного вибору [1].

Вартим уваги є дослідження Герасимової Ю., де розглядається проблема розвитку педагогічних якостей викладача у процесі професійної підготовки, головними передумовами розв'язання якої є розуміння сутності професії педагога, наявність якостей (здібностей), які допомагають стати педагогом професіоналом, прояв інтересу до професії, професійно-педагогічна спрямованість, моральні шукання особистості тощо. До педагогічних якостей особистості студента, на думку автора, належать такі, як: відповідальність, прагнення до нового, компетентність, висока внутрішня мотивація до формування професійної майстерності [15].

Особливості професійної та педагогічної підготовки майбутніх викладачів позашкільних закладів висвітлюються Бехом В., Бідою О., Васяновичем Г., Дубасенюк О., Євтухом В., Зязюном І., Лісовою С., Ничкало Н., Нісімчуком А., Онищук Л., Яворською Х.

У педагогічній енциклопедії ми знайшли значення визначення «професійна підготовка» яка роз'яснюється як сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією; процес повідомлення учням відповідних знань і вмінь» [22, с.549]. Проте, деякі науковці вважають, що такі характеристики недостатньо увиразнюють специфіку професійну підготовку педагога, і вважають за доцільно розглядати її як систему організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують у особистості формування знань, умінь і навичок професійної спрямованості[28, с.9]. Інші вчені зазначають, що професійна підготовка повинна розглядатися через її результат або процес його отримання як сукупність спеціальних знань, умінь, навичок та якостей професійного досвіду, які забезпечують можливість успішної діяльності за певною професією[5, с.710]. Саме тому, з урахуванням загального змісту поняття «професійна підготовка майбутніх вчителів позашкільного навчального закладу» можна розглянути у наступних аспектах:

- з точки зору організації – це процес створення науково-педагогічними працівниками умов для цілеспрямованого

формування і розвитку в майбутніх фахівцях компетентності та здатності до професійної діяльності;

- з точки зору студентів – це процес досягнення ними необхідного рівня підготовленості, який би забезпечив їх готовність до виконання певних професійних дій;

- за результатами професійної підготовки – це готовність всіх її учасників до професійної діяльності.

Розглядаючи процес підготовки майбутніх вчителів з точки зору її педагогічного забезпечення, виникає потреба звернути увагу на її зміст. Зміст професійної освіти обумовлений, не тільки видом майбутньої діяльності, але й потребами універсального розвитку культури. Саме тому, перед навчальними закладами, які готують майбутніх вчителів, повстають завдання розвитку найважливіших якостей педагога, залучення його до активних способів освоєння педагогічного досвіду з метою подальшого його використання у навчально-виховній діяльності з учнями. Зміст професійної підготовки майбутніх спеціалістів передбачає формування підготовленості випускників до навчальної роботи з дітьми дошкільного віку та творчого вирішення завдань педагогічної освіти.

З цих даних ми можемо стверджувати, що підготовка майбутніх вчителів позашкільного навчального закладу – це система організаційно-педагогічних заходів, які забезпечують майбутньому педагогу професійну спрямованість знань, умінь, навичок та готовність застосовувати їх у майбутній педагогічній діяльності. Підготовка майбутнього педагога є складною системою, яка базується на основних принципах як: безперервності освіти (поєднання базової та подальшої підготовки до трудової діяльності в єдиний процес, який сприяє формуванню зацікавленості та потреби в постійному поповненні знань та удосконаленні умінь та навичок); інтегрованості (планування безперервного процесу підготовки); фундаменталізації (масштабність та ґрунтовність навчальних фундаментальних предметів, які забезпечують професійну мобільність фахівця, розширюють його професійну компетентність; гуманізації (зосередження уваги не на засобах професійної підготовки на суб'єкт професійної підготовки, тобто студента); врахування особистісних цілей студентів, застосування активних методів та форм навчання, де знання здобуваються шляхом пошуку істини, зіткнення думок та поглядів, розвитку самоконтролю та самооцінки студентів); самостійності (можливість студентів самостійно регулювати траєкторію оволодіння професією) [45].

Дослідниця Бережна О. наголошує на важливості вивчення предметів психолого-педагогічного циклу у процесі підготовки

фахівця дошкільного навчального закладу. Автор підкреслює, що педагог є ключовим елементом професійної творчості. Рішення проблеми розвитку основ професійної творчості майбутніх викладачів Бережна О пов'язує з науковим обґрунтуванням поняття «професійна творчість» як якості педагогічної діяльності, що забезпечує готовність особистості до творчого вирішення проблем, пов'язаних із проектуванням і передбаченням результатів діяльності дітей. Автор робить висновки, що професійна творчість забезпечує розвиток компетентності вчителя в спеціальних знаннях і творчій діяльності, а також у педагогічних компетенціях, що дозволяють управляти дитячим колективом, формувати соціальну позицію його учасників (погляди, переконання, ціннісні орієнтації) [8].

Подібної думки дотримуються Бондаренко А. та Палилей О., які вважають, що рішення важливої проблеми вдосконалення психолого-педагогічної підготовки педагога знаходиться в руслі актуалізації форми і змісту циклу дисциплін психолого-педагогічного спрямування, що має важливе значення в розробці моделі оцінки знань, умінь майбутніх педагогів-хореографів [30].

Дослідження змісту, методів та засобів професійної підготовки всебічно вивчено Алексюком А., Бондарем В., Горською О., Капською А., Шкілем М., Ярошенко О. Дослідники стверджують, що викладач педагогічних дисциплін має захопити студентів актуальними питаннями виховання й освіти молоді, зацікавити проблемами, які він досліджує, включити у науково-дослідну роботу, стимулюючи тим самим їх пошукову активність. Отже, розроблена дидактична система передбачає якісні зміни всіх її складових: мети, змісту навчальної інформації, засобів педагогічної комунікації, форм та методів педагогічної взаємодії, суб'єктів педагогічного процесу, а також розвиток професійної і пізнавальної мотивації, формування педагога як самостійної особистості.

Особливість застосування системного підходу до професійної підготовки майбутніх вчителів полягає у тому, що вимагає дотримання ряду умов:

- у кожному конкретному випадку слід вибрати певний критерій, згідно з яким можна оцінювати ефективність даної дидактичної системи або окремих дій;
- повинні бути представлені моделі можливої діяльності вчителів різного рівня майстерності, з яких вибираються найбільш ефективні;
- необхідно враховувати об'єктивні і суб'єктивні чинники, що сприяють або не сприяють професійному становленню вчителя.

На переконання Осипової Т., у системі підготовки майбутнього педагога увага повинна зосереджуватися на розвиткові вмінь педагогічного управління, оскільки провідним видом його діяльності виступає управлінська діяльність як культурологічний процес, що передбачає залучення до культури управлінської діяльності через осмислення і прийняття особистістю цінностей сучасної системи освіти, як процес оволодіння теоретичними знаннями і практичними вміннями педагогічного управління. Під підготовкою майбутніх педагогів до управління творчим колективом Осипова Т. розуміє цілеспрямований процес передачі знань, умінь, навичок з вирішення професійних, управлінських завдань; досвіду креативної діяльності, емоційно-ціннісне ставлення до дійсності і до себе [29].

Шамкова Ю. переконливо визначає стадії розвитку професійної спрямованості майбутнього викладача:

- поява інтересу до професії як відображення потреби до її оволодіння;
- формування стійкого інтересу до професійної діяльності та її об'єкту;
- формування потреби в педагогічній діяльності й відповідальності за її виконання;
- набуття комплексу професійно значущих якостей особистості, що об'єднуються педагогічною спрямованістю;
- формування цілеспрямованості в оволодінні основами педагогічної майстерності як фундаментом готовності до здійснення педагогічної діяльності [46].

Отже, під час професійно-творчої підготовки майбутнього спеціаліста в умовах педагогічного вишу доцільно систематично та планомірно використовувати всі вище охарактеризовані види діяльності, які мають взаємодоповнювати одна одну в умовах інтегративного та інноваційного підходу до процесу навчання. Це, на нашу думку, може сприяти: активному та свідомому залученню студентів до творчої діяльності, яка здійснюється в різних видах і формах навчальних занять; упровадженню в педагогічний процес індивідуалізації навчання; застосуванню інноваційних освітніх технологій, з метою розвитку і реалізації творчого потенціалу майбутнього спеціаліста. Студент, який прагне до професійної творчості, здатний на пошук і реалізацію власних шляхів та методів керівництва колективом, перетворення типових педагогічних ситуацій в творчі.

Сучасний стан розвитку системи професійної педагогічної освіти відбувається під впливом багатьох факторів. Серед найбільш

значущих можна виділити: євроінтеграційні процеси, стрімкий розвиток інформаційного простору, динамічні зміни ринку праці, переосмислення сучасною людиною життєво важливих ціннісних орієнтацій та ін.. Відомий дослідник Вульфсон Б. у зв'язку із цією проблемою виділив основні принципи розбудови сучасної неперервної освіти, зокрема:

- орієнтація освітньої системи на неповторні індивідуальні особливості кожної людини, на базові потреби, найважливішою із яких є потреба у безперервному самовдосконаленні і самореалізації;
- широкий демократизм, спадкоємність усіх ступенів освітньої системи, доступність і відкритість для кожного індивіда незалежно від статі, соціального стану, нації, раси;
- гнучкість освітньої системи, її швидке реагування на освітній попит і особливості інтересів, стилів і темпів навчання різних категорій населення; різноманіття освітніх послуг, запропонованих педагогічними системами, право кожної людини після закінчення базової школи на вибір своєї стратегії подальшого навчання і розвитку;
- перебудова системи професійної освіти від прагматично орієнтованої на соціально орієнтовану;
- широке застосування електронних технологій з освітньою метою на усіх етапах життєдіяльності людей [14].

Аналізуючи проблему професійної підготовки викладачів у психолого-педагогічній літературі ми зауважили, що у сучасній освіті виникла гостра необхідність розробки нової теоретико-методологічної концепції. Завдяки новій концепції можна вирішити питання підвищення ефективності навчання майбутніх фахівців. Методологічною базою даного дослідження становлять ідеї, узагальнення, висновки діалектичної теорії пізнання, теорії професійної діяльності про творчий розвиток особистості, про тенденції науково-технічного і соціального прогресу, логіко-гносеологічні основи навчально-виховного та навчально-виробничого процесів [20].

Наукові дослідження професійної підготовки майбутнього вчителя Атутова П., Бабанського Ю., Берека В., Гончаренка С., Данилова М., Зязюна І., Лїної Т., Скаткіна М., Щукіної Г. характеризуються широтою розрізнених вузькопрофесійних аспектів. Професійна підготовка майбутніх учителів позашкільних навчальних закладів в умовах варіативності освітньо-виховних систем вимагає переосмислення підходів до її організації, відбору форм і методів підготовки, змісту й управління

цим процесом. Головною метою сучасної освіти має бути не стільки об'єм знань, скільки гнучкість знань, системність і спрямованість майбутнього спеціаліста. Важливою характеристикою знань мають бути їх мобільність, керованість, адаптованість до умов конкретної освітньо-виховної системи позашкільного навчального закладу. Зміст моделі підготовки майбутніх учителів повинен передбачати спрямованість на формування професійної компетентності. В результаті якої майбутній викладач буде здатний організовувати свою діяльність на високому педагогічному рівні, приймати рішення під час навчально-виховного процесу та подавати достойний приклад людини культури.

Труднощі під час підготовки майбутніх викладачів до роботи в освітньо-виховній системі пояснюються не лише викривленим уявленням про її сутність, особливості функціонування, розвитку, але й нечітким розумінням ролі й місця педагога в цій структурі. Процес підготовки буде ефективним за умови реалізації наукових підходів до професійної підготовки та дотриманням взаємозв'язків у змістово-цільовому, організаційному та операційно-технологічному аспектах цієї підготовки [9].

Змістово-цільовий аспект включає спрямованість професійної підготовки майбутнього вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем на неперервний загальний і професіональний розвиток його особистості. Організаційний аспект – забезпечує взаємодію викладача і студентів, самоосвіту, самовиховання і саморозвиток майбутніх учителів. Операційно-технологічний аспект орієнтує професійну підготовку на використання принципів міждисциплінарності, інтегративності, основних положень контекстного й евристичного навчання [23].

Увесь процес професійної підготовки майбутніх вчителів будується на основі реалізації загальнонаукових підходів: системного, структурно-функціонального, синергетичного, аксіологічного та цивілізаційно-середовищного та конкретно-педагогічних: компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного і задачного. Реалізація даних науково-педагогічних підходів у процесі організації та навчання майбутніх педагогів відіграє важливу роль у становленні вчителя як професіонала.

Такий поділ вибраних підходів здійснюється умовно, проте це дає можливість акцентувати окремо кожний підхід дослідження. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки системний підхід розглядається як напрям у методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем, розкриття їх цілісності, виділення в

них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину[16, с.305].

Відповідно під час підготовки фахівців системний підхід реалізується у вивченні та розробці теорії освітньо-виховних систем та професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах цих систем. У різних галузях сучасних знань більшість об'єктів розглядаються як великі системи і їх вивчення здійснюється на основі аналізу комбінаторних зв'язків і явищ, взаємодії частин і цілого, особливостей функціонування, зв'язків і взаємодії з оточенням (зовнішнім середовищем).

Окремі позиції системності у навчанні й вихованні ми знаходимо ще у працях древньогрецьких філософів. Так, Платон називав «правильним вихованням» гармонійне поєднання у систему навчання риториці, музиці, діалектиці й заняття гімнастичними та силовими вправами. У працях Аристотеля також знаходимо міркування про одиничне і загальне, цілісне і розрізнене «так як держава є одним цілим і має на меті одну кінцеву ціль, то і для всіх необхідно єдине і однакове виховання, і турбота про це виховання повинна бути загальною, а не приватною справою...» [3, с.627- 629].

Локк Дж. відзначав єдність, цілісність психофізичної природи людини й умов її розвитку; неодноразово наголошував на цілісності всіх проявів життєдіяльності людини. Ці положення є важливими у системному вивченні особистості та організації на цій основі навчально-виховного процесу [24].

Загальні принципи структурування, гармонійного поєднання часткового і загального, ієрархії й цілісності в організації процесу навчання і виховання яскраво представлено у працях Коменського Я. Прояв системності у дослідженні педагогічних явищ та об'єктів описано у праці «Велика дидактика», яка обґрунтовує принципи системного підходу [24].

На думку Макаренка А., педагогіка повинна бути наукою цілісною (синтетичною), так як вона має справу з цілісною людиною, яка виховується не частинами, а «формується синтетично всією сумою впливів, яких зазнає»[27, с.150]. Відповідно, це означає, що великий педагог розумів значущість сприймання особистості як комплексно-цілісної системи, яка не повинна розсіюватися в суспільстві, а становити її неповторну складову.

Ці погляди Макаренка А. є актуальними і в наш час. Розуміння людини як відкритої унікальної системи, і відповідно учнівського колективу, є основною ідеєю створення в навчальному закладі такої освітньо-виховної системи, середовища, які б забезпечили

різносторонній розвиток кожної особистості і колективу в цілому, сприяли саморозвитку, творчості та вдосконаленню.

Наукові розробки вітчизняних та зарубіжних науковців з проблеми системності вивчення явищ, предметів, процесів дійсності стали теоретично-методологічною базою системного підходу, який на сучасному етапі розвитку науки є провідним у дослідженнях різних галузей знань. Кожну конкретну діяльність, об'єкт, процес можна розглядати як певну систему, що має множину взаємопов'язаних елементів, компонентів, підсистем, визначені функції, цілі, структуру; і характеризується такими ознаками: цілісність, структурність, взаємозв'язок із зовнішнім середовищем, ієрархічність, цілеспрямованість, самоорганізація [44, с. 171-172].

У межах системного підходу виділяють також структурно-функціональний підхід, без застосування якого неможливо досягти поставленого завдання у виділенні в системних об'єктах структурних елементів і визначенні їхньої ролі. Структурно-функціональний аналіз у суспільних науках трактується як метод дослідження складних соціальних систем, що передбачає вичленення в об'єкті стабільних елементів, їхніх структурних взаємозв'язків і функціональних залежностей [41, с. 320].

Елементи і зв'язки між ними створюють структуру системи. Кожний елемент виконує свої специфічні функції, які працюють на загальносистемні. Структура характеризує систему в статичній, а функції – в динамічній. Можна звернути увагу на те, що освітня система містить в собі взаємопов'язані компоненти: цілей навчально-виховної та розвиваючої діяльності; змісту цієї діяльності; методів навчання, виховання та розвитку учнів; засобів, що використовуються в педагогічному процесі; організаційних форм, у яких освітня діяльність реалізується з тим чи іншим ефектом.

Концепція хаосу Пригожиним І. внесла свої корективи у стратегії розвитку системної методології і перехідних процесів. Також Хаген Г. започаткував концепцію синергетики. Саме це дало основу для формування методології синергетичного напрямку наукових досліджень. Це є основоположним у вивченні освітньо-виховних систем. Як зазначає Дубасенюк О., за допомогою синергетики можна пояснити розвиток педагогічної системи як складного нелінійного утворення, що розвивається із хаосу, оскільки розвиток освітніх процесів відповідає синергетичним характеристикам [33, с.16].

Синергетика займається дослідженням загальних принципів самоорганізації систем різної природи – від фізичних до соціальних (якою є освітньо-виховна система), наділених певними властивостями: відкритістю, нелінійністю та ін. Синергетика на



сучасному етапі розвитку наукових знань визначається як науково-філософський принцип, що розглядає природу, світ як самоорганізовану комплексну систему [11, с. 1123].

Синергетичний принцип поряд із системним на сучасному етапі розвитку науки займає одне із провідних місць. Слушно зауважує філософ Саух П., що «світ розглядається тепер, як такий, що перебуває у постійному процесі самоорганізації – і загалом, і на кожному рівні його існування. Синергетично «збагачена» наука репрезентує світ як системно зорганізований, динамічний і не заданий наперед у своїх змінах дією якихось універсальних законів. А константи розглядаються як найбільш чинні параметри тієї чи іншої системи» [36].

На думку Сластьоніна В., синергетика дозволяє методологічно підсилити процес формування особистості студента як суб'єкта діяльності, керуючись такими важливими її принципами:

- центр навчально-виховного процесу – особистість суб'єкта навчання;
- студент – суб'єкт освіти і виховання, в навчально-виховному процесі повинен займати активно-творчу позицію;
- свобода самовираження і самореалізації особистості в освітньому середовищі, пошук індивідуальних стратегій самовизначення суб'єкта навчання у житті;
- актуалізація принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи і творчості у навчанні;
- студент – відкрита, саморегулююча система, яка спрямована на розвиток суб'єктності й суб'єктивності;
- свобода вибору освітніх програм, курсів, глибини їх змісту і викладання [39].

Відповідно системи, що саморозвиваються, є складними, динамічними, їх можна пізнати шляхом застосування методів синергетики, яка включає в загальнонаукову картину світу уявлення про відтворення відкритих систем та їх розвиток [26, с.74]. Застосування цивілізаційно-середовищного підходу необхідне у освітньо-виховній системі, оскільки вона є відкрита впливам оточуючого середовища, які визначаються рівнем розвитку державного впливу та суспільства в цілому. Цей науковий підхід якраз і передбачає врахування умов природи та організації середовища з метою ефективного й оптимального впливу чинників на формування особистості вихованця. В його межах педагогічний процес розглядається як цивілізаційне явище, тобто його аналіз здійснюється через прояв найбільш загальних чинників та

детермінант розвитку людської цивілізації. Загалом, такий підхід означає використання законів та особливостей соціально-економічного, історичного розвитку людської цивілізації у сфері аналізу конкретної педагогічної проблеми [33, с.17].

Наукове обґрунтування професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в позашкільних навчальних закладах передбачає застосування аксіологічного підходу. Аксіологія як наука вивчає цінності, їхні ієрархії та системи. У сфері педагогіки вона досліджує цінності, які треба формувати у вихованців [16, с.21].

Аксіологічний підхід у педагогіці розглядається як система норм, правил, ідеалів, цінностей, що регулює взаємодію в педагогічній сфері і впливає на становлення системи відносин. Основна ідея підходу – ціннісне ставлення людини в її багатосторонніх зв'язках зі світом, з іншими людьми. Таким чином, аксіологічний підхід органічно пов'язаний із гуманістичною педагогікою, оскільки людина в ній розглядається як найвища цінність. [14].

Основним завданням педагогіки є формування висококультурної особистості, якій притаманні важливі людські цінності. І нерозвиненість ціннісного аспекту свідомості особистості є однією із основних ознак кризи культури, людської духовності і самого суспільства. Створення освітньо-виховних систем, у яких реалізується визначена система цінностей – важлива вимога сучасності. У професійній підготовці фахівців важливий компонент – становлення творчої особистості вчителя у різних сферах його діяльності. Вчення наукової методології вимагає дослідження проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя до роботи у позашкільних навчальних закладів у двох напрямках, одна з яких визначається процесом професійної підготовки, а інша – різноманітністю освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів .

На сучасному етапі основою професійної підготовки вчителів є компетентнісний підхід. Професійна компетентність учителя специфічна, вона передбачає сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного процесу структурувати наукове і практичне знання з метою ефективного вирішення навчально-виховних задач, направлених на формування особистості дитини, на створення сприятливих умов для розвитку індивідуальних здібностей, нахилів, інтересів. У сучасній науковій психолого-педагогічній літературі поняття «компетентність» характеризується як здатність на професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних надбань і кращого досвіду, наближення до світових вимог та стандартів.

Великий тлумачний словник визначає, що компетентний – це такий працівник, який має достатні знання у якій-небудь галузі, який ґрунтується на знанні, кваліфікований, має певні повноваження, повноправний, повновладний [11, с.445]. Як стверджує Вербицький А.: «це вже ustalена особистісна якість або сукупність якостей і мінімальний досвід діяльності у визначеній галузі, що відображає її ставлення до також інших людей, їх взаємного ставлення і прогнозувати міжособові події» [12, с.112].

Також доволі важливий компонент – це установка на постійне професійне й особистісне удосконалення, самореалізацію і самовиховання. Про що зазначає Артамонова О., обов'язковою є наявність професійного інтересу й потреби в бажанні стати компетентним спеціалістом [4, с.32].

Сучасний етап розвитку освіти і виховання основними ознаками професійної компетентності вчителя є наявні знання для успішної професійної діяльності; розуміння цих знань для практики; набір операційних умінь, володіння алгоритмами вирішення задач; здатність творчо підходити до професійної діяльності. Як підтверджують численні педагогічні дослідження у образі професійного талановитого вчителя повинні гармонізуватися інструментальні компоненти та професійні якості.

Більш узагальнено і системно виділяє функції компетентнісного підходу Н. Дем'яненко:

- операціональну – виявлення системи знань і вмінь студента, які становлять його компетентність і гарантують результативність вирішення задач;
- діяльнісно-технологічну – моделювання змісту навчання;
- розробка і впровадження в навчальний процес завдань, удосконалення технологій професійної діяльності педагога;
- виховну – посилення виховної складової освітнього процесу, формування у студентів організаційного й управлінського досвіду, культури особистісного і професійного спілкування [17].

Як зазначає Лісова С., компетентнісний підхід припускає, що стандарти вищої професійної освіти виступають передусім як освітні стандарти результату освіти, а сам компетентнісний підхід є методом моделювання й проектування результатів освіти і їх відображення у стандарті [33, с.46]. Це необхідна складова у професійній підготовці майбутніх учителів до роботи в освітньо-виховній системі.

Можемо зауважити, що компетентнісний підхід реалізується через спрямованість на гуманізацію освітнього процесу, який забезпечує зв'язок загальнопрофесійного та практичного блоків професійної підготовки із майбутньою діяльністю,

взаємоузгодженість педагогічних вимог, спрямованих на розвиток творчого продуктивного мислення і діяльності, особистісних якостей, що складають педагогічну компетентність. Компетентісний підхід орієнтований на практичні результати та розвиток особистих цінностей, професійно необхідних знань і умінь, особистісний саморозвиток студентів.

Особистісно орієнтований підхід знайшов своє відображення перш за все в орієнтації професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем на загальну мету – розвиток особистості студента як висококваліфікованого компетентного фахівця, і в той же час, досягнення цієї мети передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі: студентів, викладачів, методистів, учителів, учнів, батьків.

Реалізація особистісно орієнтованого підходу передбачає з одного боку орієнтацію освітнього процесу, зокрема професійної підготовки майбутніх учителів на загальну мету – розвиток особистості студента, а з іншого – шлях реалізації цієї мети – суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу і, безпосередньо, відносин студент-викладач. Механізми їх формування визначаються особливостями соціального розвитку особистості, взаємопроникнення «зовнішніх впливів» і зумовлених ними «внутрішніх умов».

Особистісно орієнтований підхід у професійній підготовці майбутніх учителів реалізується через організацію взаємодії «викладач – студент», коли педагог взаємодіє з ним як із творчою активною особистістю. Це означає, що студент активно розвиває індивідуальні потенційні можливості, актуалізує свою особистість; адекватно усвідомлює себе суб'єктом взаємодії, прагне співпрацювати із викладачем; встановлює з оточуючими доброзичливі особистісні взаємини, оволодіває досвідом гуманних відносин; самостійно приймає рішення, відповідає за свої вчинки і розвиває свою мотиваційну сферу в гуманістичному спрямуванні [10, с.300-301].

За таких умов взаємодія «викладач – студент» виступає основною смисловою одиницею спільної діяльності суб'єктів. Особистісно орієнтований підхід передбачає також створення таких умов професійної підготовки майбутнього вчителя, де відбувається професійне усвідомлення себе вчителем, виявлення і розкриття його можливостей, розвитку педагогічних здібностей, становлення професійної самосвідомості. Реалізація цього підходу передбачає розробку нових технологій навчання, які будуть направлені не тільки на розвиток студента на основі його індивідуальних особливостей,

але й орієнтацію на освіту як на створення студентом освітнього продукту, і на цій основі реалізацію його творчого саморозвитку. Васянович Г. стверджує, що одне із головних завдань формування особистості вчителя полягає у поєднанні емоційно-почуттєвого, раціонального й вольового компонентів, можливість знаходити оптимальні шляхи, методи, форми і засоби гармонійного розвитку інтелекту і культури почуттів, сильної волі і характеру [10, с.57].

Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем реалізується через навчальну діяльність її суб'єктів з метою оволодіння знаннями, уміннями, навичками відповідно до професійної спрямованості. Державні стандарти педагогічної освіти ставлять основною вимогою до випускника – формування професійних компетенцій як основи самостійно засвоєних знань, умінь й особистісних якостей. Основна мета підготовки компетентного фахівця є не тільки процес озброєння випускника знаннями, а створення сприятливих умов для забезпечення активного включення самого студента – майбутнього вчителя – у цей процес.

Реалізація цієї мети можлива за умов організації практико-орієнтованого навчання майбутнього вчителя, яке, на відміну від традиційно-знаннєвого, повинно бути діяльнісно-компетентнісним. Навчання на основі компетентнісного підходу орієнтується на досягнення результатів у вигляді значущих професійних компетенцій, оволодіння якими неможливе без набуття досвіду професійно спрямованої діяльності. Отже, компетенції і діяльність нерозривно пов'язані між собою. Компетентність, як результат освоєння компетенціями, формується в процесі діяльності й задля майбутньої професійної діяльності. У цих умовах професійна підготовка майбутнього вчителя набуває нового змісту: оволодіння знаннями і досвідом майбутньої діяльності студентами з метою досягнення професійно і соціально значущих компетентностей. Тобто майбутній студент у навчальній діяльності в процесі професійної підготовки оволодіває необхідними знаннями, уміннями, навичками, які забезпечуватимуть йому успішну професійну діяльність у позашкільних навчальних закладах, де буде можливість для саморозвитку та удосконалення професійних якостей.

Задачний підхід у навчально-професійній діяльності майбутніх педагогів є особливо ефективним, оскільки значною мірою спрямовується на поєднання педагогічної теорії та виховної практики; на активізацію мислительної діяльності студентів, формування гнучкого, творчого професійного мислення, розвитку їх

здібностей, професійних інтересів; поглиблення рівня засвоєння психолого-педагогічних понять, оволодіння науково-педагогічним інструментарієм.

Найменшою одиницею в структурі педагогічної діяльності вчителя є педагогічна дія, а педагогічного процесу – педагогічна задача. Вона складає його основу і є найменшим структурним елементом, який виражає всі його суттєві ознаки. Задача теж є особливою системою, обов'язковим компонентом якої виступає вихідний стан предмета задачі й модель бажаного стану [6, с.32].

Предметом педагогічної задачі (безпосередньо або опосередковано) завжди виступає дитина, учень; оскільки процес її вирішення є вибір педагогічно доцільного керівництва вчителем активністю, діяльністю учнів, спрямованого на подолання певних труднощів і проблем. Вивчення організації професійної діяльності вчителя з учнями на основі задачного підходу дає можливість цілісно, системно розглядати педагогічний процес у сукупності всіх його аспектів – змістового, організаційного, операційно-технологічного.

Педагогічна ситуація є найменшою точкою навчально-виховного процесу, яку осмислює вчитель ставить мету для її вирішення, що характеризує перетворення ситуації в педагогічну задачу, яка несе у собі: вимоги, умови і використовувані засоби. Таким чином, вирішення всієї сукупності педагогічних задач забезпечує досягнення мети діяльності педагога. Відповідно організація на цій основі професійної підготовки майбутніх учителів до власної майбутньої професійної діяльності забезпечує засвоєння ними необхідної системи знань і набуття досвіду розв'язання різного рівня навчально-виховних задач і проблем максимально наближених до реальних умов.

Крім того, як зазначає Дубасенюк О, такий підхід також дає можливість посилити проблемну подачу навчального матеріалу під час його лекційного викладу, спонукає студентів до роздумів, творчого пошуку інформації, самостійних висновків, узагальнень [18, с.7].

Тож на підставі вищезазначеного можемо констатувати, що, обґрунтування необхідності реалізації процесу підготовки фахівців позашкільних навчальних закладів на основі системного, структурно-функціонального, синергетичного, аксіологічного, цивілізаційно-середовищного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного та задачного підходів є основою для формування освіченої особистості педагога.

Становлення професійної педагогічної освіти в кожній країні має свої особливості, зумовлені історичним розвитком становлення вищої школи, національною політикою держави з питань навчання і

виховання, соціальним та економічними процесами, національною ментальністю, науково-дослідними розробками провідних учених. На шляху підготовки майбутніх професіоналів виникають різні перешкоди у вигляді об'єктивних і суб'єктивних факторів, стереотипами і формалізмом існуючої системи професійної підготовки, мотивованістю і ціннісними орієнтаціями майбутніх педагогів.

Комунікативна культура і компетентність, емпатія, толерантність є тими характеристиками, які потрібні кожному учителю, щоб оптимально організувати власну професійну діяльність в середовищі позашкільного навчального закладу. Знаходження способів взаєморозуміння між педагогами та тими, кого вони навчають є запорукою позитивних суспільних перетворень у період соціальної аномії та знецінення низки моральних принципів – порядності, доброти, відданості, взаємодопомоги.

Сучасний учитель має свідомо йти на пріоритетність дотримання і захисту прав дитини. У цьому проявляється його гуманність, а гуманний педагог, прилучаючи дітей до знань, одночасно передає їм свій характер, постає перед ними як зразок людяності. Якою б не застарілою видавалась ідея гуманізму на тлі швидкоплинних технічних і суспільних перетворень, все ж це є та цінність без якої людство просто не здатне існувати і прогресувати. Навчити не формальному, а глибинному розумінню прав дитини, як найважливішого споживача, а в певній мірі і замовника діяльності педагога, надзвичайно складне і відповідальне завдання у професійній підготовці майбутнього педагога. Вироблення переконань, що жоден із учнів, незалежно від походження чи успішності, не може бути ущемлений у своїх правах, розпочинається в період професійної підготовки [21].

Вважаємо, що аналіз досвіду підготовки вчителів до педагогічної діяльності у позашкільних закладах різних країн світу доцільно розглядати з двох позицій: перша – дослідити окремі аспекти професійної підготовки майбутніх викладачів, і друга – аналіз досвіду професійної підготовки майбутніх педагогів у цілому на предмет її ефективності й результативності щодо ступеня готовності випускників до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Також зазначимо, що підготовка майбутніх учителів у розвинутих країнах базується на різних парадигмах в освітніх системах. Пуховська Л. аналізує чотири таких парадигми: академічно-традиціоналістська, технологічна, індивідуальна та дослідницько-орієнтована [34].

У рамках академічно-традиціоналістської парадигми вчитель розглядається як компетентний, широко освічений фахівець з певної

галузі знань, а процес підготовки є передачею найсуттєвіших елементів культурної спадщини – необхідних професійно важливих знань, умінь та навичок, етичних цінностей, формування професійної майстерності майбутнього вчителя.

Технологічна парадигма визначається положеннями біхевіористської психології. Навчання при цьому вважається «прикладною наукою», а вчитель «виконавцем» закономірностей і принципів ефективного навчання. Таке трактування визначає професійну педагогічну підготовку як спеціальну вчительську підготовку, що пов'язана не з широкою педагогічною освітою, а з оволодінням провідними професійно важливими вміннями – «виробництвом» функціональної поведінки. І формування професійної компетентності є запланованим кінцевим результатом програми підготовки [42].

Індивідуальна парадигма пов'язана з особистісним підходом в освіті й вихованні, відповідно й у професійній підготовці, де у центрі навчального процесу ставиться студент, його цінності, особиста свобода й активність. У рамках цієї парадигми утверджується «ідеал культурної особистості та ідея індивідуального розвитку майбутнього вчителя». Відповідно педагогічна освіта характеризується становленням та розвитком професійної індивідуальності майбутнього вчителя, створенням відповідного освітнього середовища, яке визначається індивідуальними особливостями спрямувань студента, його прагненнями та цільовими установками.

Дослідницько-орієнтована парадигма базується на психологічних теоріях, які зосереджені на вивченні процесів пізнання, мислення, аналізу, розв'язання проблем, формування понять, уявлень тощо. Головна мета педагогічної підготовки вбачається у розвитку розумових здібностей майбутніх учителів у процесі інноваційного навчання, спрямованого на формування творчого і критичного мислення, досвіду та інструментарію навчально-дослідницької діяльності, рольового та імітаційного моделювання, пошук, визначення власних особистісних смислів і ціннісних ставлень [34, с.25].

У вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці проводяться ґрунтовні дослідження, що стосуються освіти за кордоном. Вендеровська Р., Веселова В., Гершунський Б, Джуринський О., Кудін В, Малькова З., Пуховська Л. здійснили аналіз методологічних проблем освіти. Глузман О., Коренькова О., Кошманова Т., Літвінов О., Рибачук К., Сумцова М. з'ясували тенденції формування змісту освіти в державних освітніх установах і ВНЗ. Хочемо розглянути досвід педагогічної підготовки у тих розвинутих країнах,



які відображають різні парадигми професійної педагогічної освіти, і уточними як такий підхід до навчання вирішує проблему підготовки до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

У вивченні професійної педагогічної освіти різних країн заслуговує на увагу дослідження Рибачука К., в якому аналізуються особливості професійної підготовки майбутніх педагогів в університетах США. У загальному такий підхід до підготовки вчителів виражає дослідницько-орієнтовану парадигму професійної педагогічної освіти. Так, зокрема, вчений аналізує систему педагогічної освіти Сполучених Штатів Америки кінця ХХ – початку ХХІ століття. Він виділяє особливості національних і регіональних навчальних програм такої професійної підготовки. Автор констатує, що відповідно створена Національна рада з акредитування педагогічної освіти (НРАПО), розглядає аспекти:

- загальноосвітньої підготовки;
- предметно-змістової підготовки;
- професійно-педагогічної освіти;
- інтегративної підготовки [35].

В основному вищі педагогічні заклади узгоджують і затверджують свої навчальні програми в НРАПО, орієнтуючись на затверджену радою номенклатуру професійної підготовки. Як зазначає дослідник, кампусний досвід (*campus experience*) – досвід навчання і формування професійно спрямованих умінь та навичок студентів – майбутніх педагогів в умовах університету (його «кампусу», тобто «університетського містечка»), до складу якого входять коледжі, гуртожитки та інші адміністративні, наукові, навчальні та спортивно-дозвілєві структури університету. Клінічний досвід – це досвід навчання та формування професійно спрямованих знань, умінь та навичок в умовах педагогічної практики майбутніх педагогів у середніх школах, яка здійснюється протягом третього і четвертого курсів навчання в університеті та інтернатурі відповідно до програми педагогічної освіти. Лабораторний досвід – це досвід навчання студентів – майбутніх учителів – на практично-семінарських заняттях, формування професійних умінь та навичок педагогічної діяльності. Необхідно звернути увагу на методичну сторону такої професійної освіти.

За твердженням дослідника найбільше використовуються такі методи навчання студентів:

- партнерське викладання (викладання товаришам з навчальної групи або викладання рівним за рангом);

- дзеркальне викладання (записане на відео партнерське викладання теми іншим викладачем);
- мікровикладання (студент-майбутній педагог викладає або організує навчання в малій групі своїх товаришів з метою набуття необхідних знань, формування професійних умінь та навичок);
- симуляції (студент-майбутній педагог виконує роль вчителя у змодельованому класі для розв'язання поставлених педагогічних проблем);
- рефлексивне викладання (майбутні педагоги проводять контрольні уроки для своїх товаришів, які потім забезпечують зворотній зв'язок – аналізують, які позитивні успішні моменти у проведенні, а що не вдалося, над чим треба ще попрацювати);
- протокольні матеріали (студенти-майбутні педагоги проглядають відеозаписи важливих подій у класі й потім їх аналізують, дають відповіді на поставлені питання за матеріалом).

Дані методи навчання майбутніх педагогів спрямовані на безпосереднє вивчення особливостей навчально-виховного процесу освітнього закладу і дає можливість зосереджуватися на його особливостях, вирішувати типові проблеми споріднених навчальних закладів за допомогою варіювання підготовлених матеріалів [18].

Варто також зазначити, що процес підготовки майбутнього вчителя до проведення педагогічної практики теж має свої особливості. Так напередодні практики студентам читаються курси «Початковий практичний досвід», «Відмінності людей», «Демократичні принципи: роль викладача у побудові демократичного суспільства» та ін. Студенти також ґрунтовно опрацьовують методичні матеріали, відеокасети із записами уроків наставників, консультуються з методистами-тьюторами, прагнуть знати власний шлях формування й удосконалення педагогічної майстерності. Ефективним методом навчитися приймати педагогічно доцільні рішення в складних професійних ситуаціях, на думку американських педагогів, є мікровикладання і метод «eamteaching», коли практикант проводить повноцінні уроки.

У дослідженні розвитку педагогічної освіти у США авторка Кошманова Т. визначає, що одним із напрямів реформування системи професійного становлення майбутніх учителів і педагогів-практиків в США є створення шкіл професійного розвитку, це – альтернативний, інтегрований заклад педагогічної освіти студентів і безперервного розвитку працюючих шкільних учителів з одночасним удосконаленням навчально-виховного процесу вищої педагогічної й середньої шкіл [25].

У Школах професійного розвитку вчителів досягається функціональна єдність стабільних і змінних складових професійної підготовки. Це нововведення слугує основним механізмом забезпечення співробітництва та партнерства між шкільними вчителями та викладачами педагогіки університетів, тут майбутні вчителі оволодівають лабораторно-клінічним та інTERNатурним досвідом; відбувається професійна адаптація вчителів-початківців в умовах педагогічного наставництва; проводяться педагогічні дослідження досвідченими вчителями й університетськими викладачами [19].

З огляду на основні виклики та перспективи підготовки майбутніх викладачів позашкільної освіти у США, на прикладі програм НРАПО і Шкіл професійного розвитку вчителів відображають важливі положення тісної взаємодії вивчення теоретичних положень із досягненнями практики навчання і виховання безпосередньо в навчальних закладах. Варто зазначити, що інтегративний рівень підготовки майбутніх педагогів, об'єднання кампусного, позакампусного лабораторного та клінічного досвіду підготовки, на нашу думку, допоможе розв'язати протиріччя, що виникають у процесі професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчальних закладів і забезпечуватиме ефективність набуття теоретичного і практичного досвіду вивчення загальноосвітніх, спеціальних та професійних дисциплін.

Наукові розробки канадських учених у своїх результатах доводять, що проблеми розробки компетенцій професійної підготовки майбутніх учителів вказується на необхідність професіоналізації навчання. За характером, професіоналізація є динамічним, безперервним процесом навчання, де враховується складність ситуації й постійно змінюваний контекст професійної діяльності. Професійна підготовка майбутніх учителів повинна бути орієнтованою на реальні умови навчального закладу. Одним із основних принципів професійної підготовки є універсальність. Цей принцип, на думку вчених, має відображати характер і діапазон дії компетенцій, якими оволодіють майбутні вчителі з урахуванням особливостей професійного середовища, в якому вони будуть працювати [31, с.24].

Тож можна зауважити, що професійна підготовка майбутніх учителів передбачає оволодіння і розвиток цілого ряду компетенцій, які пов'язані з виконанням різних професійних функцій. Відповідно до структури професійних компетенцій пропонується внести компетенцію співпраці вчителя з учнями, педагогами, співробітниками освітнього закладу, батьками, представниками громадськості для реалізації освітніх цілей. Відповідно пропонується

розширювати інтегроване навчання. Ухил необхідно здійснювати не тільки на інтеграцію теоретичних і практичних курсів, а й між практичними курсами і фактичними умовами, в яких майбутні вчителі будуть здійснювати професійну діяльність [31, с. 26].

Різнібічні аспекти педагогічної освіти, професійної підготовки англійських учителів розглядаються у дослідженнях Авшенюк Н., Алфьорова Ю., Андреевої Г., Бикової О., Задорожної І., Кіщенко Ю., Кузнецової О., Пуховської Л., Соколової А. Аналіз цих досліджень дає можливість зрозуміти, що Великобританія переживає період активного реформування підготовки вчителя. Цей процес характеризується тенденцією урівноваження традиційності й інноваційності у формуванні компетентного спеціаліста із глибокими загальноосвітніми, спеціально-предметними знаннями, готовністю до впровадження освітніх нововведень. Можна стверджувати що тут відбувається перехід від академічно-традиціоналістської парадигми до технологічної.

Досить цікавим дослідженням з проблеми професійної підготовки вчителя у системі педагогічної освіти Англії й Шотландії є дисертація Соколової А. Вона встановила, що професійна підготовка майбутніх учителів цих країн здійснюється за паралельною, послідовною і альтернативною моделями (програма «Швидкий шлях», «Експериментальні курси», дипломна вчительська програма, програма зареєстрованих учителів, «Повернення до викладання»). Аналіз навчальних планів і програм підготовки вчителів Нориджського і Кембриджського університетів дав можливість виділити дисертанткою основні принципи проектування її змісту, це: принцип гуманізації, диференціації, персоніфікації навчання, поступового нарощування знань із теоретичних дисциплін. Навчальні дисципліни переважно об'єднані у блоки: професійно-педагогічний, спеціальний і загальноосвітній [40, с.10].

Підготовка майбутніх учителів несе в собі інтеграцію окремих аспектів загальної та соціальної педагогіки, загальної та вікової психології, курсів психодіагностики, психології спілкування, конфліктології, які покликані формувати знання психофізичних особливостей дітей, їх потреб та інтересів, уміння використовувати різні педагогічні форми, прийоми, методи з метою стимулювання розвитку мислення, здібностей, емоцій учнів тощо. Ця спрямованість професійної підготовки майбутніх учителів на формування професійно необхідних умінь для роботи у варіативних умовах освітнього-виховного середовища, особливостей педагогічної взаємодії у можливих різних ситуаціях навчального закладу.

До відмінного у системі професійної підготовки майбутніх учителів в Україні й Великобританії, за висновками Соколової А. можна віднести пониження бар'єрів між програмами університетського і неуніверситетського рівнів освіти у цих європейських державах, професіоналізації університетських програм для учителів, логічно-обґрунтований і прагматичний підхід до змісту навчання, тьюторська технологія, інститут менторства, тенденція до скорочення лекційного часу (аудиторне навантаження складає 20-25% від обсягу навчального часу), відповідно збільшення часу на самостійну роботу, відсутність регламентації викладання змісту і тематичного плану дисциплін, конструктивістський підхід до навчання, включення у навчальну програму обов'язкових специфічних дисциплін, розвинене дистанційне навчання, персоналізація навчання, акцент на незалежність і професійні цінності вчителя у понятті «професіоналізм учителя» [40, с. 20].

Семенов О. зазначає, що професійна підготовка майбутніх учителів у Німеччині, обов'язковим є сегмент формування професійної компетенції вчителя і перевірки дієвості отриманих знань студентів є безвідривна практика, яка займає третину навчального часу і в цілому складає тринадцять – п'ятнадцять тижнів. Практики називаються «вступна одноденна практика», «соціальна або виробнича», «блок-практика». «Вступна одноденна практика» часто замінюється практикою у формі «Замкнений ланцюг телебачення», що дозволяє спостерігати за ходом уроку з одночасним коментарем фахових методистів. Соціальна практика проводиться з метою ознайомлення майбутнього вчителя з умовами життя дітей. «Блок-практика» відбувається з відривом від занять, двічі за час навчання і має загальнопедагогічне та методичне спрямування. Її суть полягає в самостійному викладанні або заміні відсутніх викладачів. Існує також форма стажування – «референдарій», за якою пропонується поєднання практичної роботи в школі з теоретичною підготовкою [37, с.98].

Дана практика підготовки майбутніх учителів відповідає індивідуальній парадигмі педагогічної підготовки. Зарубіжний досвід формування професійної компетентності майбутнього вчителя здійснювати професійну діяльність у контексті загальнопедагогічної підготовки.

Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи розробили «Педагогічну Конституцію Європи». Конституція розроблена вченими України, Литви і Німеччини, документ стосується важливої проблеми пошуку єдиної ціннісної та методологічної платформи підготовки нового учителя для об'єднаної Європи XXI ст.

Конституція охоплює основні параметри педагогічної освіти, як то принципи и розвитку, зміст, умови, очікувані результати реалізації. Автори віднайшли спільні європейські засади професійної підготовки педагога, які дещо спрощені процесами інтеграції та глобалізації в освітньому просторі. Проте з іншого боку, національні особливості зумовлюють необхідність віднаходити у спільних документах найважливіші, стратегічні точки дотику.

Важливим положенням Конституції є визначення основних компетенцій європейського вчителя: інформаційної; адаптивної; комунікативної; комунікації іноземною мовою; здатності навчатися протягом життя; науковця-дослідника. Оволодіння такими компетентностями дасть можливість учителю успішно виконувати функціональні обов'язки [13].

Загалом значення Педагогічної Конституції Європи полягає в тому, що вона здатна навколо закладених в ній ідей педагогічної підготовки та перспектив розвитку нового учителя об'єднати всю педагогічну європейську спільноту, надихнути на втілення цих ідей у життя [2].

При здійсненні аналізу зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах ми зауважили, що загальнопедагогічна підготовка містить елементи формування компетентності до роботи в умовах варіативності освітньовиховних систем. Цей сегмент професійної підготовки виражається через різноманітні інноваційні технології навчання, які спрямовані на поєднання теоретичних основ з практичними умовами професійної діяльності; варіативністю видів обов'язкових практик, де майбутній учитель застосовує набуті знання в умовах дитячого навчального закладу. Це характеризує в основному орієнтування різних парадигм підготовки майбутніх учителів до індивідуальної з поєднанням дослідницько-орієнтованих технологій і поступовий відхід від академічно-традиціоналістської моделі.

Для аналізу вітчизняного досвіду ми звернулись до дослідження Шахова В. У своєму докторському дослідженні «Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів» він розглядає процес формування базової педагогічної компетентності майбутніх учителів. Він зауважив, що професійна підготовка повинна охоплювати такі основні компоненти:

- методологічний компонент – ґрунтується на основних наукових підходах, що реалізуються в процесі професійної підготовки майбутніх учителів – компетентнісний, особистісно орієнтований, гуманістичний, діяльнісний та ін.);

- теоретичний компонент – базується на основі принципів: загально-дидактичних та специфічних);

- технологічний – охоплює комплекс засобів формування базових педагогічних компетентностей: етапів (адаптаційно-професійний, локально-професійний, системно-професійний), критеріїв (аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий, особистісний), рівнів базової педагогічної компетентності (ознайомлювальний, розпізнавальний, репродуктивний, реконструктивний, творчий), відповідних педагогічних умов та інноваційних технологій навчання та оцінювання досягнених результатів) [45].

Троцько Г під час дослідження професійної підготовки майбутніх учителів, виділяє структурні та функціональні компоненти професійно орієнтованої системи підготовки студентів педагогічних навчальних закладів до виховної діяльності. Вона звернула увагу, що розвиток системи відбувається в процесі здійснення її функціональних компонентів:

- проектного – пов'язаного з плануванням змісту, засобів функціонування системи протягом усього часу навчання і виховання;

- гностичного – передбачає опанування суб'єктами певною інформацією, дидактично адаптованим соціальним досвідом виховної діяльності;

- процесуально-діяльнісного – забезпечує відбір конкретних засобів досягнення мети і процес підготовки студентів до виховної діяльності;

- комунікативного – пов'язаний із налагодженням певних стосунків між різними групами людей у процесі реалізації системи – ректоратом-деканатами, деканатами – членами кафедри, викладачами і студентами [41, с.9-10 ].

Отже, аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів до умов, що характеризуються варіативністю та диверсифікацією дає підстави стверджувати, що основними тенденціями сучасної педагогічної освіти є суттєве реформування: відхід від академічно-традиціоналістської парадигми професійної підготовки вчителя і врахування вимог сучасності, особливостей соціального замовлення. Вона має переорієнтуватись на формування незалежної особистості вчителя, який здатний діяти в швидкозмінних умовах і бути взірцем для учнів.

### ***Список використаних джерел***

1. Андрощук Л.М. Індивідуальний стиль діяльності педагога-хореографа як наукова проблема. Народна освіта, 2019. UPR:

[https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=984](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=984) (дата звернення 30.09.2021).

2. Андрущенко В.П. Інтеграція цінностей: Педагогічний досвід Європи. Стаття 1. Велика Хартія Університетів. Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. 2013. № 1. С. 5–10.
3. Аристотель. Произведения в 4-х т. Т. 4 под ред. Доватура А.И. Москва: Мысль, 1983. 830 с.
4. Артамонова Е.В. Модернизация российского обучения и качество подготовки специалистов. Вестник Воронежского государственного университета, 2003. №1. С.31-35.
5. Афонін В.М. Теорія і практика професійної підготовки студентів інститутів фізичної культури (ІФК) як педагогічна проблема. Молода спортивна наука України: Зб. наук. праць у галузі фізичної культури і спорту. Т.4. Львів: НФВ «Українські технології», 2004. 710 с.
6. Балл Г.А. Теория обучающих задач: психолого-педагогический аспект. Москва: Педагогика, 1990. 184 с.
7. Бархаев Б.П., Сыромятников И.В. Введение в профессию: учеб. пособие. Москва: ВУ, 2003. 192 с.
8. Бережная Е.А. Развитие основ профессионального творчества будущих хореографов в процессе изучения предметов психолого-педагогического цикла: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ростов-на Дону, 2008. 268 с.
9. Васянович Г.П. Модернізація педагогічної освіти як основа інтенсифікації професійної та світоглядно-методологічної підготовки вчителя початкових класів. Вибрані твори : зб. наук. праць в 6-ти т. Львів: Сполом, 2012. Т. 6. 354 с.
10. Васянович Г.П. Педагогічна етика. Львів: «Норма», 2005. 344 с.
11. Великий тлумачний словник сучасної української мови/ укл. і голов. ред. Бусел В.Т. Київ: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
12. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. Москва, 1999. 144 с.
13. Вітвицька С.С. Ступенева педагогічна освіта: аналіз, досвід, проблеми. *Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів*: зб. наук. праць Всеукр. методолог. семінару з міжнародною участю. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. С. 124–132.
14. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. Москва: Издал УРАО, 1999. 208 с
15. Герасимова Ю.А. Развитие педагогических качеств в профессиональной подготовке хореографов в вузах культуры и искусства: автореф. дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.08. Москва 2007 г. 38 с.
16. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 373 с.



17. Дем'яненко Н.М. Національна ідея вищої освіти в навчальному курсі. Історія освітньо-виховних систем у контексті освітньої євроінтеграції. UPR: [http://novyn.kpi.ua/2005-3-2/06\\_Demyaninko.pdf](http://novyn.kpi.ua/2005-3-2/06_Demyaninko.pdf) (дата звернення 23.09.2021).
18. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна діяльність: сутність та сучасні підходи. Професійна підготовка педагогічних працівників: наук.-метод. Зб./ за ред. Дубасенюк О.А.; Пуховської Л.П. Житомир, 2000. С. 3–9.
19. Євтух М.Б. Педагогічна практика. Енциклопедія освіти: Академія педагогічних наук України / гол. ред. Кремень В.Г. Київ, 2008. 647 с.
20. Жигір В., Чернеча О. Професійна педагогіка: навч. посіб. Київ: Кондор, 2012. 336 с
21. Зінковський Ю.Ф., Мірських Г.О. Компетентність і критерії якості освіти. Вища освіта України: Тем. випуск: Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору. Київ: Гносис, 2008. С. 63–70.
22. Каиров А.И, Петров Ф.П. и т.д. Педагогическая энциклопедия Москва, 1996. Т.3: Советская энциклопедия. 549 с.
23. Коваль Т.І. Сисоева С.О., Сущенко Л.П. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності : навч. метод. Посібник. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2009. 390 с
24. Коменский Я.А. Законы хорошо устроенной школы. Избранные педагогические произведения в 4 т. Москва, 1982. Т.2. 148 с
25. Кошманова Т.С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960 – 2000 рр.): дис. ... доктора пед. наук : 13.04.2002. Київ, 2002. 589 с.
26. Кремень В.Г., Ільїн В.В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму : монографія. Київ: Пед. думка, 2012. 368 с.
27. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. Київ, 1990. 366 с.
28. Наумчук В.І. Професійна підготовка майбутніх вчителів фізичної культури в процесі самостійної роботи зі спортивних ігор :автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: спец.. Теорія та методика професійної освіти. 13.05.2002. Тернопіль, 2002. 9с
29. Осипова Т.В. Подготовка будущих педагогов-хореографов к управлению творческим коллективом: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2014. 22 с.
30. Палилей А.В., Бондаренко А.А. Процес формування професійної готовності педагога-хореографа до практичної діяльності. Вісник КемГУКІ. Педагогічні науки, 2017. С. 210-216.
31. Підготовка вчителів. Орієнтація професійної компетенції: Обов'язковий депозит – Національна бібліотека Квебеку, 2000. 235 с.
32. Поваренков Ю.П. Введення у психологію праці: навч. посібник. Кіров: Видав. ВятГТУ, 2006. 134 с.

33. Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : монографія/ за ред. проф. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.,
34. Пуховська Л.П. Розвиток теорії професійної підготовки вчителів у країнах Заходу. Шлях освіти, 1998. №1. С. 20–25.
35. Рибачук К.В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в університетах США: дис... доктора пед. наук: 13.04.2008. Кіровоград, 2008. 501 с
36. Саух П.Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. 382 с
37. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми, 2005. 404 с.
38. Сердюк Т. І. Формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів хореографії: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 2009. Київ. 16 с.
39. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. Москва: ИЧП Изд-во Магистр, 1997. 308 с
40. Соколова А.В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук: 13.01.2009. Загальна педагогіка та історія педагогіки. Одеса, 2009. 20 с.
41. Троцько Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... доктора пед. Наук. 13.03.2001. Кіровоград, 2001. 562 с.
42. Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем: Системный анализ и научное знание. Москва: Наука, 1978. С. 5-33
43. Фурманова Т.І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів хореографії. Вісник Чернігівськ. нац. пед. ун-ту. Педагогічні науки. Чернігів, 2016. Вип. 135. С. 139-143.
44. Чернілевський Д.В., Антонова О.Є., Барановська Л.В та ін. Методологія наукової діяльності : навч. посібн. Вінниця: АМСКП, 2010. 484 с.
45. Шабалина О.Л. Общепедагогическая подготовка учителей физической культуры в системе высшего профессионального образования: Дис. докт. пед. наук:13.08.2003. Москва, 2003. 320 с 46.
46. Шмакова Ю.А. Формирование профессионально-педагогической направленности у студентов хореографических факультетов вузов культуры и искусств: автореф. дисс. .... канд. пед. наук: 13.08.2010. Москва, 2010. 10 с.

# **ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ В ПЕДАГОГІЧНИХ ЗВО**

**Волошина Оксана Василівна**

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки,  
професійної освіти та управління освітніми закладами  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського*

*<https://orcid.org/0000-0002-9977-7682>*

*[woloshina5555@gmail.com](mailto:woloshina5555@gmail.com)*

Корінні зміни в економічному та політичному житті сучасного суспільства закономірно визначають необхідність реорганізації всіх сфер суспільної свідомості. Від того, наскільки швидко і активно відбуватимуться зміни у системі освіти, залежить як ефективність прогресу у культурі, науці, виробництві, так і взагалі саме виживання людства.

Глобальною педагогічною проблемою є той факт, що на початку третього тисячоліття з'явилося покоління людей, відмінне від поколінь ХХ століття за основними внутрішніми, психологічними параметрами (які включають ментальність, особливості сприйняття, реагування, мотивів поведінки, масштаби просторово-часових та швидкісних уявлень, психофізіологічну реактивність, систему цінностей, моральні орієнтири соціальної і навіть фізіологічної орієнтації). Сучасний етап розвитку педагогічної науки пов'язаний з подоланням негативних тенденцій, пошуком нових методологічних основ, шляхів та інноваційних технологій навчання та виховання, дидактичних основ освітнього процесу.

Очевидним залишається той факт, що розвиток освіти сьогодні не пов'язаний з посиленням її культуротворчої ролі, про необхідність якої декларується у всіх законодавчих документах. Недооцінка ролі мистецтва у розвитку підрастаючої особистості може призвести до незворотних наслідків, коли людина перестане розуміти, що мистецтво є способом існування її як людини.

Сьогодні існує соціальне замовлення суспільства та держави на вчителів, які мають високий рівень розвитку сприйняття прекрасного в мистецтві та навколишньому світі, з розвиненим естетичним смаком, сформованими художньо-естетичними вміннями, які займаються творчою діяльністю.

У свою чергу, сформованість естетичної компетентності майбутнього вчителя є одним з показників його підготовки, умовою

затребуваності та мобільності. У сучасній освітній парадигмі змінюються і вимоги до спеціаліста, що викликає необхідність трансформації організації, змісту, форм та методів підготовки майбутнього вчителя у закладах вищої освіти. Існуючі програми підготовки педагогічних кадрів не в повній мірі забезпечують формування у майбутніх учителів необхідних компетентностей. У зв'язку з цим у педагогічній науці виникає необхідність пошуку засобів та методів формування у майбутніх учителів професійних компетентностей, однією з яких є естетична.

Вивченням теоретико-методичних засад формування естетичної культури особистості займалися Н. Вітковська, Д. Єменський, М. Каган, Н. Казакова, Н. Киященко, Л. Печко, Г. Пономарьова, В. Сухомлинський; концептуальні засади і принципи методики естетичного виховання визначили Л. Коваль, І. Мельничук, В. Передерій, Т. Танько, Т. Цвілих, Г. Шевченко, А. Щербаков; провідні ідеї підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності висвітлені у роботах О. Абдулліної, В. Беспалька, В. Бондаря, М. Євтуха, І. Зязюна, О. Мороза, О. Падалки, Л. Романишиної та інших [4, с.111].

Естетична компетентність майбутніх учителів передбачає формування професійних якостей, ключовими елементами яких є освіченість у сфері мистецтва, творче мислення й світоглядні настанови. Вона забезпечує не лише належне засвоєння певного змісту й формування відповідних знань, умінь і навичок у студентів, а, насамперед, розвиток їхньої творчої індивідуальності, моральної свідомості та становлення готовності виконувати професійну діяльність на високому рівні. Це означає, що така компетентність має забезпечувати, насамперед, реалізацію провідних цілей мистецької освіти – формування креативної особистості [4, с. 112].

Виходячи з концепції креативності Дж. Гілфорда і Е. Торренса [13], вважаємо, що естетична компетентність майбутніх учителів має передбачати їхню здатність і готовність до виявлення проблем, акумулювання творчих ідей, гнучкого реагування на різні професійні обставини; прояв оригінальних художніх знань; вдосконалення художніх завдань; збагачення власного досвіду. Варто зазначити, що за період навчання у закладі вищої освіти майбутні учителі удосконалюють уже набуті за попередні роки навчання компетентності (предметні, соціальні, загальнокультурні, правові, ІТ-компетентності, здоров'язбережувальні, компетентність саморозвитку тощо) та оволодівають широким спектром новітніх предметних або предметно зорієнтованих компетентностей, безпосередньо пов'язаних з обраною спеціальністю [8].

Важливою складовою нашого дослідження є педагогічні умови формування естетичної компетентності майбутніх учителів у закладі вищої освіти.

Аналіз наукової літератури, аналіз освітньої діяльності дали можливість виокремити такі педагогічні умови формування зазначеної компетентності у майбутніх учителів:

- формування позитивної особистісної мотивації до підвищення рівня естетичної культури як складової професійної компетентності майбутнього учителя;
- актуалізація художньо-естетичного потенціалу соціогуманітарних дисциплін («Педагогіка», «Філософія», «Історія», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Іноземна мова (англійська)», «Фізична культура та спорт», «Безпека життєдіяльності»);
- реалізація комплексу практико-орієнтованих завдань художньо-естетичної спрямованості для майбутніх вчителів у процесі проходження педагогічної практики.

Розкриємо більш детально кожен з зазначених педагогічних умов.

*Перша педагогічна умова забезпечує формування позитивної особистісної мотивації до підвищення рівня естетичної культури, що зумовлює ефективність підготовки майбутнього вчителя загальноосвітньої школи.* Прогнозованим результатом реалізації змісту зазначеної умови є формування здатності майбутнього фахівця систематично й умотивовано отримувати знання з естетичної культури, формування естетичного смаку та естетичних почуттів. До об'єктивних чинників створення позитивної мотивації майбутніх учителів належать: цільова, організаційно-змістова, методична забезпеченість освітнього процесу, яка орієнтована на підвищення зацікавленості здобувачів вищої освіти у майбутній професійній діяльності та прагнення до досягнення успіху.

Упровадження першої педагогічної умови передбачало свідоме оволодіння майбутніми вчителями системою знань про факти, явища, категорії, закономірності, принципи й методи педагогічної науки, знання методики проведення уроку, способів вирішення нестандартних ситуацій, що стимулювало і мотивувало пошуково-дослідницьку діяльність, збагачувало зміст освіти навчальною інформацією, орієнтованою на мотивацію щодо формування конкурентоспроможного вчителя. Наприклад, під час вивчення дисципліни «Історія світової та української культури» вагоме місце в процесі формування компетентностей займала систематична та послідовна участь майбутніх учителів у різних мотиваційних

тренінгах (рольових іграх, інсценуванні, командній роботі, мотиваційних співбесідах тощо).

*Друга педагогічна умова спрямована на актуалізацію художньо-естетичного потенціалу соціогуманітарних дисциплін обов'язкової загальної професійно-практичної підготовки майбутніх учителів («Педагогіка», «Філософія», «Історія», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Іноземна мова (англійська)», «Фізична культура та спорт», «Безпека життєдіяльності»).*

Насамперед, уточнимо поняття «актуалізація», яке трактується нами як утілення в життя деяких потенційних можливостей [6]. Відповідно до проаналізованої інформації у нашому дослідженні ми сфокусували увагу на аналізі змісту соціогуманітарних дисциплін обов'язкової частини навчального плану. Найбільша кількість дисциплін, пов'язаних з художньо-естетичними аспектами, є в навчальному плані підготовки здобувачів вищої освіти ступеня вищої освіти бакалавр.

Аналіз навчального плану підготовки магістрів свідчить, що актуальний зміст формування цієї компетентності представлений у незначному обсязі. Підвищення результативності формування досліджуваної нами компетентності майбутніх вчителів у ЗВО можливе, на наш погляд, шляхом збільшення обсягу вивчення матеріалу художньо-естетичної спрямованості.

Розглянемо більш детально можливості окремих навчальних дисциплін у педагогічному закладі вищої освіти в контексті формування художньо-естетичної компетентності майбутнього вчителя.

Аналіз освітніх програм свідчить, що значний ресурс для формування художньо-естетичної компетентності майбутнього вчителя закладений у змісті дисципліни «Педагогіка» та інших дисциплін педагогічного циклу. Слід зазначити, що для педагога краса – це не тільки категорія естетики, а й помічник в його професійній роботі. Мистецтво дає можливість і дорослим, і дітям отримати наочно-образне уявлення про ідеал досконалої особистості і тим самим наповнити конкретним змістом мету виховання.

Ще за часів античності філософами (Піфагором, Платоном, Арістотелем) було встановлено спорідненість таких категорій етики і естетики, як добро і краса. Ідея єдності прекрасного і морального червоною ниткою проходить через всю історію педагогічної думки. Не випадково В.Сухомлинський вважав, що головне завдання виховання засобами естетики полягає у тому, щоб вести дітей через красиве до гуманного, людяного. Вміле використання педагогом у

роботі зі студентами творів мистецтва, естетичних аспектів навчального матеріалу збагачує освітній процес, створює позитивне емоційне налаштування. Естетика, краса – незамінні складові педагогічної майстерності, джерела творчості вчителя. Особливо пов'язані педагогіка і сценічне мистецтво.

Цікавими є думки вчителя-словесника Є. Ільїна. У праці «Мистецтво спілкування» він зазначив, що учні є не просто класом, кабінетом чи аудиторією, а залом для глядачів, де парти є партером. Тільки там, де сам урок стає мистецтвом, ми можемо знайти мистецтво. В іншому випадку, учень стає лише свідком неживих образів з минулого, серед яких є педагог. Неможливо, на думку автора, досліджувати художню думку, не створюючи сценічний сюжет для аналізу, «програваючи» його. За твердженням Є. Ільїна, вчителю необхідно бути художником власного уроку, тобто, сценаристом, режисером, виконавцем і навіть вимогливим критиком [7, с. 229].

Важливо розуміти, що успішне використання естетичних засобів вчителем можливе лише за його відповідної підготовки. Педагог має володіти тонким музичним слухом, мати естетичний смак, образне мислення, багату уяву, вміти перетворюватися.

У художньо-естетичному засвоєнні історичної дійсності при вивченні дисципліни «Історія» велику роль відіграють твори мистецтва, адже вони пробуджують естетичні емоції. Художні образи відображають етичні й естетичні ідеали певного часу, є орієнтирами у культурному просторі.

Суттєвий потенціал в естетичному розумінні історичної дійсності закладений у художній літературі. Робота з художніми творами на заняттях з історії дозволяє «побачити» людей певної епохи, подолати схематизм у вивченні історії. Проте вважаємо, що необхідно акцентувати увагу майбутніх учителів на відмінностях між художніми образами і реальними людьми. Важливе місце в естетичному вивченні історії займають також екскурсії історичними місцями.

Дисципліна «Філософія» має великий потенціал у формуванні художньо-естетичної компетентності майбутнього вчителя, оскільки «Естетика», що вивчає мораль, поняття прекрасного в різних його проявах, є одним з розділів філософського знання. Філософія є найважливішою ланкою у формуванні духовно багатой, гармонійно розвиненої особистості зі сформованими морально-етичними ідеалами і естетичними потребами, що є дуже важливим в професійній діяльності педагогічних працівників.

Як філософська наука, естетика допомагає майбутнім учителям зрозуміти складні й різноманітні взаємини людини й світу, особистості й суспільства; розглядає їх з позиції абсолютного значення краси як загальнолюдської цінності, з'ясовуючи духовну сутність явищ і подій, їх змістові і структурні складові. Не випадково основним об'єктом вивчення і предметом філософської рефлексії стає мистецтво, в якому духовно-естетичні цінності знаходять своє образне втілення. Формування особистості, яка живе за законами краси, полягає у вихованні гармонійних стосунків людини з навколишнім середовищем, суспільством.

Формування художньо-естетичної компетентності в контексті вивчення навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» відбувається, з одного боку, як формування у здобувачів вищої освіти уявлення про прекрасне і естетичне ставлення до явищ дійсності – до природи, людини, суспільства, творів мистецтва; а з іншого боку, як формування уявлення про прекрасне в мові та мовленні, розвиток мовного естетичного почуття, мовного смаку.

Матеріал, який стосується естетичного виховання, міститься у всіх розділах науки про мову (фонетиці, лексиці, морфології, синтаксисі, словотворенні), а також в текстах різних функціональних стилів, серед яких особливо хочемо виокремити художній текст. Естетично привабливими є як окремі одиниці мови, так і мовні висловлювання, тексти; тому естетичне виховання повинно здійснюватися при вивченні основного мовного матеріалу і в процесі роботи з текстами. Ці тексти є інформативними вже за змістом; пов'язані зі складовими художньо-естетичної компетентності, а саме: формують художньо-естетичний смак, долучають до словесного мистецтва, розвивають культуру мовлення, виховують культуру почуттів і переживань. Крім текстових вправ, у навчальних посібниках є багато цікавих і різноманітних творчих завдань. Отже, можемо стверджувати, що в навчальних посібниках міститься досить багатий, різноманітний і цікавий дидактичний матеріал, який за умови професійного застосування цілком може слугувати засобом формування у здобувачів вищої освіти педагогічних університетів естетичної компетентності.

Потенціал у формуванні естетичної компетентності закладений і у змісті дисципліни «Іноземна мова». Мова як соціальне явище є інтегративною за своєю суттю, оскільки дає можливість отримати інформацію з різних галузей знань, у тому числі з естетики і мистецтва. Вербальний інструментарій є дуже важливим аспектом у формуванні естетичної компетентності. Правильно організована



робота по засвоєнню лексико-семантичних структур, які дозволяють говорити про естетичні категорії, мистецтво; насичення семантичного поля достатньою кількістю гнучких синонімічних структур – дають можливість кожному в значній мірі індивідуалізувати свою промову, розуміючи при цьому іншу людину. У процесі такої роботи відбувається засвоєння синонімічно-антонімічних епітетів – прикметників, які виражають різні настрої, несуть певну художньо-естетичну семантику. В процесі такого навчання здобувач вищої освіти оволодіває навичками активного обговорення художніх творів, отримуючи інтелектуальне і естетичне задоволення.

Виокремлення особливого естетичного потенціалу при вивченні соціогуманітарних дисциплін вважаємо одним із способів удосконалення підготовки майбутніх учителів у педагогічному університеті.

Хочемо наголосити на систематичності викладання. Практично при вивченні кожної теми, передбаченою робочою програмою з різних соціогуманітарних дисциплін, викладач має можливість застосовувати матеріал естетичного характеру з різних видів мистецтва: наприклад, образотворчого мистецтва, музики, літератури, кінематографу тощо.

У процесі реалізації цієї педагогічної умови навчальний матеріал с при вивченні обов'язкових соціогуманітарних загального профілю активно використовували дослідницькі завданнями з метою формування естетичного ставлення до дійсності, заохочення здобувачів вищої освіти до творчої та естетичної активності.

Терміном «завдання» позначається «поставлена перед кимось мета чи завдання до виконання»; «певний або встановлений обсяг роботи» [2]. Під дослідницькими завданнями ми розуміємо організовані дослідження, виконання яких є необхідним для досягнення результату. До цих процедур відносять теоретичний аналіз проблематики дослідження та наукові методи отримання нових знань. Дослідницькі завдання, які є складовою навчального матеріалу дисциплін соціогуманітарного циклу, є способом активізації здобувачів вищої освіти у загальному контексті дослідницької діяльності.

При розгляді питання про завдання дослідницького характеру необхідно звертатися до матеріалів навчального заняття, аналізувати їх та контролювати виконання на практичному рівні. Виконання таких завдань сприяє осмисленню майбутніми вчителями проявів естетичного, стимулює їх інтерес до пізнання через дослідницьку роботу та знайомство з дослідницькими методами та прийомами.

Удосконалення мовлення та письма, майстерності публічних виступів, а також використання технології роботи з науковими джерелами, отримання та систематизації інформації допомагає саме цей вид діяльності, сприяючи загальному вихованню майбутніх педагогів, підготовці до професійного розвитку та самоактуалізації.

Для прикладу, наведемо низку дослідницьких завдань, які виконували майбутні учителі при вивченні зазначених дисциплін.

Тематика дослідницьких завдань з навчальної дисципліни «Педагогіка» була такою:

- проаналізувати зміст шкільної програми (за вибором здобувача вищої освіти) на предмет наповненості матеріалом, спрямованим на естетичне виховання школярів;
- проаналізувати твір мистецтва (картину, книгу, театральну виставу, фільм, естрадний концерт тощо) щодо потенційних можливостей естетико-педагогічного впливу;
- оцінити з естетичної складової проведений урок (за вибором майбутнього вчителя);
- проаналізувати естетико-виховний потенціал факультативного заняття, гуртка художньої самодіяльності, шкільного музею, виставкового залу тощо;
- дослідити та охарактеризувати практичну діяльність дитячого об'єднання за інтересами художньо-естетичного напрямку, роботу класного керівника, школи в цілому щодо активізації художньо-естетичної діяльності здобувачів середньої освіти;
- на прикладі діяльності вчителя-практика охарактеризувати методи вивчення художньо-естетичних здібностей учнів;
- розкрити форми і методи використання засобів масової інформації в процесі художньо-естетичного виховання учнів.

У рамках практичних занять з «Педагогіки» майбутнім учителям було запропоновано перелік питань для обговорення. Наприклад,

- Як ви розумієте слова С. Образцова: «Естетичне виховання починається не на лекції з естетики – там воно закінчується. Воно починається не в картинній галереї, і не в театрі, і не на симфонічному концерті – там воно розвивається, розширюється, ускладнюється. А починається воно там, де виникає асоціативна фантазія, без якої не можна зрозуміти витвір мистецтва... Тільки та людина, яка захоплюється природою, у якої явища природи народжують уявлення та почуття, може розумітися в мистецтві, полюбити мистецтво».

- Поясніть вислів С. Левіна: «Людина створила мистецтво і знайшла в ньому вірного супутника, друга в радості та смутку, помічника у праці, путівника у пізнанні світу та самого себе».

- Чи справедлива, на ваш погляд теза К. Ушинського про те, що «...естетичні почуття є основою добра, основою моральності». Чому?

Також майбутнім учителям було запропоновано підготувати творчі роботи-есе на теми:

- Гра – один з засобів естетичного впливу в сім'ї.
- Важливим фактором естетичного виховання дітей у сім'ї є природа.
- Естетична цінність праці у сім'ї.
- В естетичному розвитку дітей провідна роль належить мистецтву.
- Взаємодія школи та сім'ї в процесі естетичного виховання.
- Процес читання у сім'ї.
- Телебачення, кіно, інтернет в житті сім'ї.
- Розвиток інтересу до музики у дітей у сім'ї.
- Образотворче мистецтво у сімейному вихованні.

Виконання цих дослідницьких завдань сприяло усвідомленню майбутніми учителями значущості естетичної компетентності для самореалізації в педагогічній діяльності, прийняттю цінності естетичних знань для вирішення прикладних завдань педагогічної діяльності, отриманню знань щодо основних засобів організації естетичної освіти, формуванню готовності розвивати естетичний смак майбутніх учнів.

У змісті навчального матеріалу з дисципліни «Філософія» були використані різні види дослідницьких завдань, які дозволили актуалізувати її естетичний потенціал. Наведемо приклади деяких завдань:

- Естетичні концепції Платона, Аристотеля.
- Античний ідеал краси людини (ідеал епохи Середньовіччя, Відродження, Просвітництва тощо).
- Естетизм як особлива форма світосприйняття.
- Образотворче мистецтво як специфічний інструмент пізнання світу.
- Проблема дегуманізації в просторі художньої культури.
- Естетичні концепції модернізму.

Майбутні вчителі виконували різноманітні завдання. Для прикладу наведемо деякі з них:

Завдання 1. Прочитайте фрагмент праці Платона «Закони».

- Яке значення Платон відводив мистецтву в ідеальній державі за цим текстом?

- Назвіть особливості художньої творчості, проти яких виступив Платон, поясніть чому.

- Назвіть представлені у цій роботі особливості мистецтва Стародавнього Єгипту.

Завдання 2. Афіньський акрополь, зруйнований під час греко-перської війни, був відновлений афінянами. На відміну від відновлення архітектурного ансамблю, вони не стали відтворювати зруйновані скульптури. Скульптури були приховані під фундаментом нових храмів, які були побудовані на їх місці.

- Чим з погляду естетики античності можна пояснити цей факт?

Завдання 3. Основними категоріями у давньогрецькій естетиці є гармонія, міра, пропорція. На конкретних прикладах розкрийте значення цих категорій естетики у вашій навчальній та творчій діяльності, а також у професійній діяльності вчителя.

Майбутні вчителі також підготували доповіді на теми: «Мистецтво як естетичне та культурне явище», «Художня творчість як предмет філософського осмислення» та інші.

Дослідницькі завдання, які виконували при вивченні дисципліни «Філософія», сприяли формуванню розуміння майбутніми вчителями значення естетичних цінностей та прийняття їхньої ролі у творчості та повсякденному житті. Здобувачі вищої освіти стали більш впевнено орієнтуватися у категоріях естетики. Крім того, ці завдання допомогли студентам самостійно інтерпретувати культурні явища, зрозуміти їх роль для суспільства та людини. У майбутніх учителів були сформульовані уявлення про те, як набувати, зберігати та передавати основний соціальний досвід та культурні цінності.

Значний потенціал для формування досліджуваного виду компетентності у майбутніх вчителів має дисципліна «Історія». Для використання можливостей цієї дисципліни були розроблені дослідницькі завдання, частину яких наведемо як приклад:

- Опрацюйте відповідні літературні джерела та проведіть заочну екскурсію містом Київської Русі, яке відіграло важливу роль в історичному житті країни.

- Підготуйте пам'ятку-інструкцію для члена етнографічної експедиції та на її основі підготуйте розповідь про один з народів, який проживав на території України в давнину.

- Поясніть, чому героями билин кийівського циклу були воїни Добрина Микитович, Альоша Попович, а новгородського – мореплавці Садко та Василь Буслаєв.

- Ознайомтеся з репродукцією картини І. Рєпіна «Запорожці», на якій зображені запорожці, які пишуть лист турецькому султану та спробуйте «озвучити» картину, запропонуйте текст листа, який міг би бути написаний султанові козаками.

- Напишіть есе про одну з сімейних реліквій, яка зберігається у вашій сім'ї. Які сімейні розповіді, перекази ви знаєте?

- Уявіть, що ви іноземець, який подорожує знаменитим шляхом «з варягів у греки». Під час подорожі ви ведете щоденник, в якому записуєте всі свої враження про те, що бачите навкруги. Спробуйте відтворити одну зі сторінок щоденника, де описується ваша зустріч зі слов'янами.

- Підготуйте розповідь про Софійський собор у Києві, використовуючи поняття: релігія, купол, арка, фреска, мозаїка, «непорушна стіна», бібліотека, школа, літопис.

- Відновіть перебіг проведення княжого суду, склавши докладну розповідь з репліками учасників; визначте, кого і за що судять і який буде вирок.

- Уявіть, що перед вами сторінка газети періоду Великої Вітчизняної війни. Які події можуть бути відображені в цьому номері? Напишіть, якими можуть бути заголовки статей.

- Напишіть статтю до газети про подвиг одного з героїв війни на Донбасі.

- Уявіть, що ви журналіст, який бере інтерв'ю в одного з учасників війни на Сході країни. Запишіть своє інтерв'ю.

Виконання таких дослідницьких завдань сприяло отриманню знань про форми і типи культур, основні культурно-історичні центри та регіони світу, закономірності їх функціонування та розвитку; знань з історії, культури України, її місця в системі світової культури та цивілізації; формуванню вміння обирати прийнятний у соціокультурному контексті стиль естетичної поведінки з урахуванням етнопсихологічних характеристик партнерів та соціальних норм поведінки.

Для прикладу наведемо завдання з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)»:

- Сформулюйте методичний висновок про ефективність використання картини у формуванні творчих мовних умінь.

- Поясніть, чому робота над картиною підвищує творчу активність учнів, сприяє розвитку їх розумових здібностей та логічного мислення.

- Підготуйте доповідь про ефективність застосування картини у контексті теорії мовленнєвої діяльності.

Виконання дослідницьких завдань такого типу сприяє розвитку у майбутніх учителів потреби у вдосконаленні власної мови, набуттю художньо-естетичних знань, умінню приймати участь у дискусії, обираючи мовні засоби відповідно до естетичної ситуації; умінню здійснювати естетичну корекцію мовної поведінки (як своєї, так і співрозмовника), формуванню готовності до здійснення естетичної діяльності у професійній сфері.

Наведемо приклади дослідницьких завдань з дисципліни «Англійська мова»:

1. Завдання, спрямовані на результативне запам'ятовування за допомогою інтонації.

Мета завдання: створити умови для результативного запам'ятовування лексики, формування естетичного почуття і смаку.

Завдання: викладач читає фрагмент тексту, роблячи наголос на тих словах, які необхідно запам'ятати студентам, після ударного слова – пауза (виходячи з особливостей сприйняття, це забезпечує більш результативне запам'ятовування).

2. Художнє прочитання тексту.

Мета завдання: розвиток нестандартного мислення майбутніх учителів, навичок «вживання» в образ іншої людини, що сприяє емпатії, прояву поваги до думки і культури партнера; розвитку емоційної і ціннісної сфери майбутніх учителів.

Завдання: від імені іншої людини прочитати текст. Звертаємо увагу, що під час виконання цього завдання доцільно імпровізувати, використовуючи міміку, жести і додаткові фрази, необхідні для створення образу.

3. Завдання із застосуванням творів англійських художників.

Мета завдання: розвиток у майбутніх учителів здібностей отримувати естетичну насолоду від творів мистецтва, виховання.

Завдання: за допомогою проблемних запитань таких, наприклад, як: «Яким ви бачите замисел художника в цьому творі?», «Як зображення на картині характеризує героя твору?», «Що б ви могли розказати про життя зображеного героя?», «Як ви розкрили б цю тему?» тощо, проаналізуйте представлений живописний твір.

4. Завдання з використанням музичних творів англійською мовою

Мета завдання: прищеплення художньо-естетичного смаку здобувачам вищої освіти, отримання досвіду сприймати на слух англійську мову (пісні), знайомство майбутніх вчителів з манерою вимови, ритмікою і мелодійністю англійської мови у формі пісні, зняття психологічних бар'єрів, мимовільне запам'ятовування лексики в тексті пісень.

Завдання: прослухайте запропоновану пісню для отримання цілісного образу, потім прослухайте повторно і спробуйте зрозуміти специфіку наголосів, мелодики і пауз.

#### 5. Завдання з використанням творів літератури.

Мета завдання: познайомити майбутніх вчителів з англійської літературою; розвивати здатність до естетичного задоволення від прочитання англомовної літератури; розвивати естетичний смак; формувати навички співтворчості з автором.

Завдання: 1) прочитати і перекласти літературний текст з метою ознайомлення з його змістом, після чого проаналізувати цей текст, провести обговорення отриманої інформації; 2) прочитати і перекласти окремі фрагменти літературного твору без його кінцівки, після чого написати закінчення цього твору.

#### 6. Проведення дебатов.

Мета завдання: прищеплення естетики комунікації, розвиток риторики, виховання тактовності, толерантності, скромності, поваги до партнера по спілкуванню, практичне використання граматичних конструкцій.

Завдання: провести колективні дебати на запропоновані теми:

1) Rock poetry: piece of art or ...? (Рок-поезія: мистецтво чи...?)

2) Can a criminal be cultural person? (Чи може злочинець бути культурною людиною?)

- Поведінка від імені вигаданого персонажа;
- Поради щодо саморозвитку (студенти читають, перекладають запропонований матеріал, паралельно обговорюють його).

#### 7. Організація рольової гри.

Мета гри: розвиток навичок спілкування та особистісних якостей майбутніх учителів, які необхідні для спілкування, формування естетичного смаку.

Хід гри: здобувачі вищої освіти отримують картки з ролями з приблизним сценарієм поведінки персонажа, ведучий представляє тему, ідею, учасників; здобувачі вищої освіти продумують власні репліки та запитання для інших учасників; після чого виступають від імені «свого» персонажа.

#### 8. Гра – відгадай образ.

Мета гри: розгадати образ, з інтонацією якого студент вимовив слово; розвиток фантазії, уяви та творчого підходу, нестандартного мислення.

Хід гри: студент промовляє слово з певною інтонацією вигаданого ім образу. Слова підбираються прості, наприклад, BEAUTY, GIRL, CULTURE, PEOPLE, WEEK, LOVE, SUN, JOY,

ENGLISH, FANTASY тощо. Перемагає той студент, який відгадає більше задуманих образів.

#### 9. «Гра у дворецького»

Мета гри: покращити дикцію, тренувати різну інтонацію, сприяти розвитку естетичного смаку та естетичного почуття, які пов'язані з проявом позитивних емоцій та естетичної насолоди в процесі прослуховування чітких правильних фраз англійською мовою.

Хід гри: студент оголошує про прибуття гостя (англійські імена важко промовляти та читати).

- Озвучити імена голосно, чітко, щоб ніхто не перепитував.

#### 10. Гра «відгадай задумане» – «guessing game»

Мета гри: розвиток комунікативних навичок, здібностей мислити образно, чітко і зрозуміло висловлювати свої думки, створення умов для тренування активної лексики на практиці, формування вміння чути співрозмовника, тактовно уточнювати незрозуміле, очікувати свою чергу та дати можливість висловитися іншим.

Хід гри: студентам роздають картки з вивченими словами і висловлюваннями. Завдання: описати те, що у них є на картці, інші учасники повинні це відгадати. Дозволяється ставити уточнюючі запитання.

Отже, виконання таких дослідницьких завдань сприяло розвитку діалогічного та монологічного мовлення з використанням найбільш уживаних і відносно простих лексико-граматичних засобів у різних ситуаціях, умінню варіювати мовленнєву поведінку в різних ситуаціях.

З дисципліни «Фізична культура та спорт» була запропонована наступна тематика дослідницьких завдань.

- Засоби естетичного виховання у процесі рухової діяльності.
- Спорт у творах античного мистецтва.
- Тема фізичної культури у художніх творах радянського реалізму.
- Образотворче мистецтво як ідейно-виховна складова фізичної культури та спорту.
- Тема спорту у прикладному мистецтві.
- Тема спорту у художній літературі.
- Естетичні засади організації спортивного свята.
- Стадіон та театр – подібність та відмінність.
- Музика та фізична культура в естетичному вихованні.
- Відображення народних форм фізичного виховання в художній літературі та образотворчому мистецтві.



Виконання таких дослідницьких завдань мотивувало майбутніх учителів до творчої художньо-естетичної діяльності та творчого зростання, здатності до сприйняття, розуміння та інтерпретації творів мистецтва, розуміння мови мистецтва; формуванню естетичного смаку.

*Реалізація комплексу практико-орієнтованих завдань художньо-естетичної спрямованості для майбутніх вчителів у процесі проходження педагогічної практики виступає третьою педагогічною умовою.* Педагогічній практиці у професійному становленні майбутнього вчителя надається виняткового значення, оскільки саме в ній теорія поєднується з практичною підготовкою. Формування готовності майбутніх вчителів до здійснення професійної діяльності та реалізація їх творчого потенціалу відбуваються у процесі педагогічної практики.

Традиційно педагогічна практика в школі є певною проміжною ланкою, що поєднує теоретичне навчання майбутнього вчителя з діяльністю в школі в ролі вчителя. Підготувати здобувача вищої освіти до професійної діяльності як вчителя, забезпечити його професійними компетентностями, навчити творчо розуміти основні види освітньої роботи вчителя-предметника – все це є основними аспектами, на які спрямована педагогічна практика.

У системі підготовки майбутнього вчителя педагогічна практика визнається однією з основних форм його професійного становлення, оскільки дозволяє застосувати теоретичні знання на практиці [10]. Формування готовності до педагогічної діяльності є можливим лише за умови реалізації навчання теоретично і на практиці, оскільки в процесі навчання тільки на аудиторних заняттях неможливо сформувати на належному рівні компетентності майбутнього фахівця [3, с. 34].

Розроблений комплекс практико-орієнтованих завдань естетичної спрямованості включає визначення майбутніми вчителями естетичної вихованості учнів класу; ознайомлення зі шкільною програмою та підручниками щодо наявності в них естетичних аспектів викладання конкретної дисципліни; відвідування уроків з предмету спеціальності майбутнього вчителя та аналіз застосування на них елементів та засобів естетичної освіти та виховання; підготовку та проведення уроків з використанням засобів естетичного виховання; проведення годин спілкування на художньо-естетичну тематику; проведення екскурсій для учнів до місцевих пам'яток мистецтва, до парку, ботанічного саду, до музею, на виставку образотворчого мистецтва, у філармонію; підготовку та проведення «Вечора гарного смаку»; організацію години

спілкування на художньо-естетичну тематику; доповідь в рамках заключної конференції з педагогічної практики про результати виконаної роботи тощо.

Майбутні вчителі були розподілені по базах практики і закріплені за певними класами в школах, вони виконували низку практико-орієнтованих завдань художньо-естетичної спрямованості.

У процесі проходження майбутніми вчителями педагогічної практики в школі було визначено рівень естетичної вихованості учнів класу. Розроблено програму вивчення естетичної вихованості школярів, яка включала: оцінку естетичного світогляду; емоційну чуйність до прояву прекрасного; естетичні захоплення, смаки, досягнення; художньо-творчі здібності, активність у відвідуванні театрів, музеїв, залучення до навчання у художній школі, студії, гуртках тощо. Майбутні вчителі застосовували такі методи, як педагогічне спостереження та проведення індивідуальних бесід з учнями, батьками та вчителями школи; анкетування; вивчення та аналіз творчих робіт учнів.

Майбутні педагоги, вивчаючи шкільні робочі програми та навчальні посібники з дисципліни своєї спеціальності, проаналізували, наскільки відображені в них естетичні аспекти викладання дисципліни.

Під час відвідування уроків, які проводили вчителі школи, інші здобувачі вищої педагогічної освіти, майбутнім учителям було поставлено завдання проаналізувати наявність на цих уроках складової художньо-естетичної спрямованості освітнього процесу, та визначити засоби, які застосовував учитель.

Після ознайомчого етапу практики майбутні вчителі готували та проводили уроки зі своєї спеціальності з використанням засобів естетичного виховання. Попередньо були проведені консультації з методистами, був вивчений кращий педагогічний досвід, опрацьована спеціальна література.

Разом з класними керівниками був складений план залучення до естетичної культури учнів у позаурочний час. Ураховуючи рівень естетичного розвитку та захоплення школярів, ресурси бази практики, були визначені вектори та певні завдання майбутньої роботи, заплановані заходи, які сприяли формуванню естетичного світогляду у здобувачів середньої освіти.

Проведені години спілкування з естетичної тематики стали першими в низці цих заходів, до підготовки та проведення яких був залучений актив класу, якому надавалася необхідна допомога. Студенти проводили години спілкування в різних класах. Була обрана така тематика: «Істинна краса людини – у чому вона

полягає?», «Хто він – герой нашого часу?», «Краса зовнішня і внутрішня», «Про почуття» (любов і дружба в підлітковому віці), «Естетика поведінки», «Про смаки... посперечаємося», «Люди у світі речей», «Мода ХХІ століття», «Про справжні і хибні цінності», «Естетика дозвілля», «Мистецтво і людина», «Поговоримо про музику», «Чи актуальна класика сьогодні?», «Як стати естетично вихованою людиною?». У процесі проведення годин спілкування відбувалася постійна взаємодія учнів та вчителя.

Практиканти розподілили обов'язки між учнями: були обрані групи дітей, які безпосередньо відповідали за проведення години спілкування, виконуючи конкретне завдання (готували питання для обговорення, підбирали інформацію, музику, відеоролики за обраною тематикою, здійснювали пошук цікавих людей для участі у годині спілкування, відповідали за оформлення інтер'єру класу). Перед проведенням години спілкування, а саме за декілька днів, було проведено анкетування, в якому були цікаво сформульовані питання з тематики заходу. Отримані відповіді учнів, у свою чергу, допомогли з'ясувати та співвіднести різні думки щодо обраної проблематики. У дискусійній розмові з учнями про проблеми естетичного виховання студенти-практиканти поводитися тактовно, уникали «тиску» на школярів. Майбутні вчителі займали позицію старшого наставника, який поважає погляди школярів і вміє грамотно висловлювати власну думку.

Ще одним цікавим заходом був «Вечір хорошого смаку», який підготували та провели майбутні вчителі. У програму вечора був включений показ моделей сучасного одягу для молоді, актуальних зачісок, дизайнерських інтер'єрних рішень, а також конкурси: «Хто вміє зі смаком одягатися?», «Краща зачіска», «Що говорять про нас подарунки», «У чому полягає домашній затишок», «Поведінка за столом», «Краса в танці».

Були також організовані екскурсії з дітьми до обласного краєзнавчого музею та на концерт у філармонію, після чого було проведено обговорення; школярі свої враження відобразили в творах-мініатюрах.

Завершальним етапом проходження педагогічної практики був виступ майбутніх вчителів на заключній конференції з педагогічної практики в школі і на своєму факультеті в педагогічному університеті. Здобувачі вищої освіти представили доповіді на такі теми: «Реалізація художньо-естетичного виховання на заняттях у школі», «Мистецтво як засіб навчання і виховання», «Художньо-естетичний розвиток школярів у позанавчальній діяльності», «Технологія організації години спілкування художньо-естетичної

тематики», «Технологія організації конкурсів художньої творчості», «Засоби виховання етико-естетичних основ поведінки учнів середнього шкільного віку», «Активізація художньо-естетичної діяльності учнів у позанавчальний час».

У процесі виконання майбутніми вчителями комплексу практико-орієнтованих завдань під час проходження педагогічної практики здобувачі вищої освіти також були активно задіяні в підготовці і організації заходів, що викликало зацікавленість з їхнього боку.

На завершення, слід зазначити, що втілення цієї педагогічної умови дозволило занурити і учнів, і майбутніх вчителів, які проходили практику, в активну практичну роботу.

На наш погляд, такі форми роботи, які застосовували в процесі проходження практики дозволили, зокрема, ознайомити школярів з матеріалом у цікавому форматі, формуючи у них естетичний смак, прищеплюючи інтерес до мистецтва, цінностей культури. У свою чергу, для майбутніх вчителів виконання цих завдань відіграло роль індикатора наявності компетентностей у сфері естетичного виховання і того, як свої знання вони можуть передати учням шкільного віку.

Підсумувавши, можна стверджувати, що результативне формування естетичної компетентності майбутніх учителів у педагогічному ЗВО забезпечується реалізацією обґрунтованих педагогічних умов формування досліджуваної компетентності. Реалізація педагогічних умов дозволить змінити ціннісні відносини майбутніх вчителів до формування естетичної компетентності, а також мотивувати їх до художньо-естетичної діяльності, сформувати необхідні знання теоретичного рівня, отримані практичним шляхом уміння та навички, які є необхідними для проведення естетичної роботи з учнями.

### **Список використаних джерел**

1. Акімова О., Галузяк В. [та ін.] Професійне становлення особистості майбутнього вчителя: монографія. Вінниця: «Твори», 2018. 328 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2002. 1440 с.
3. Волошина О.В. Особливості контекстного підходу у навчанні студентів педагогічного університету. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Випуск 35. Вінниця. 2011. С. 34-37.

4. Волошина О.В. Формування у майбутніх учителів компетентності у сфері естетичного виховання школярів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Випуск 61. Вінниця, 2020. С. 111-116.
5. Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Випуск 48. Вінниця, 2016. С. 37-46.
6. Зинченко В. П. Психологическая педагогика. Ч. 1. Живое знание Самара : Самарский дом печати, 1998. 295 с.
7. Ильин Е. Н. Герой нашего урока. Москва: Педагогика, 1991. 288 с.
8. Кічук Н. В. Компетентнісний підхід у вищій технічній школі: проблеми застосування. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку: Е-журнал*, 2010. Вип. 2. С. 485-488.
9. Кудренко Д. О. Загальна структура художньо-графічних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей (аналітичний огляд). *Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Współczesne problemy i perspektywy rozwoju»* (29.04.2016 – 30.04.2016). Warszawa : Wydawca Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. P. 75- 77.
10. Мамонтова Т. С. Роль педагогической практики в профессиональном становлении будущего учителя. *Научный диалог*. 2016. № 4 (52). С. 370– 383.
11. Холковська І.Л. Діагностика загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Випуск 44. Вінниця, 2015. С. 214-218.
12. Orkibi H. Students' artistic experience before and during graduate training. *The Arts in Psychotherapy*, 2012. 39, 5, 428-435
13. Torrance E. P. Why Fly? A Philosophy of Creativity. Norwood : Ablex, 1995. 278 p.

# ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНА ЗРІЛІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

**Галузьяк Василь Михайлович**

*доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*  
<https://orcid.org/0000-0001-7223-3821>  
wgaluz@gmail.com

У сучасних умовах на перший план у підготовці майбутніх учителів виходить завдання розвитку їх особистісно-професійної зрілості як базового чинника успішності педагогічної діяльності. Реалізація цього завдання потребує всебічного аналізу феномену особистісно-професійної зрілості, з'ясування його сутності та основних змістових характеристик.

Поняття зрілості вживається у багатьох антропологічних науках, зокрема, філософії, соціології, психології, педагогіці, фізіології та ін. Множинність його проявів відображають терміни, які використовуються для позначення різних аспектів або видів зрілості (соціальна, психологічна, соціально-психологічна, особистісна, професійна, інтелектуальна, моральна, громадянська, емоційна тощо). Оскільки зрілість є багатоаспектним феноменом, його аналіз доцільно здійснювати з позицій системного підходу як загальнонаукової методологічної основи вивчення людини. Основні положення системного підходу розроблені в працях Р. Аккофа, Л. Берталанфі, І. Блауберга, В. Лекторського, А. Раппопорта, В. Садовського, Е. Юдіна та ін. [8]. Застосування системного підходу дає змогу синтезувати різні уявлення про феномен особистісної зрілості, сформувані цілісне уявлення про його сутність і структуру, визначити умови цілеспрямованого розвитку у процесі підготовки майбутніх учителів.

Аналіз феномену зрілості доцільно розпочати з огляду філософських підходів, щоб з'ясувати, яким чином змінювалися загальні світоглядні позиції у трактуванні цього поняття і формувалися передумови його наукового розуміння.

Будь-яка спроба зрозуміти сутність феномену зрілості особистості неминує торкатися загальних питань щодо сутності людини, її місця і ролі в суспільстві. Варто підкреслити, що розвиток зрілої особистості обумовлюється загальними соціально-культурними нормами й ідеалами, зміст яких змінюється в залежності від

історичної епохи. Критерії особистісної зрілості динамічні, оскільки змінюється розуміння сутності людини та її ролі в культурі. Для кожної історичної епохи характерний свій образ зрілої людини [26].

В античній грецькій філософії (кінець V – кінець IV ст. до н. е.) розвиток особистісної зрілості розглядається як особливий процес соціально-духовного становлення особистості, основою якого виступає вольова регуляція поведінки, «влада над собою», спрямована на дотримання принципів моралі та моральне самовдосконалення [5]. У творах античних філософів обґрунтовано базові уявлення про становлення зрілої особистості. Все життя грека було спрямоване на досягнення «акме» – найбільшого розквіту людської особистості. Саме в античній грецькій філософії з'являються перші школи Платона, Аристотеля, діяльність яких спрямовувалася на виховання гармонійно розвиненої особистості. Античні філософські концепції зрілої особистості були націлені на формування образу різнобічно розвиненої людини, якій все під силу, але в межах морального порядку. Ідеалом зрілої особистості для античної культури виступав мудрець, який знає почуття міри і не піддається імпульсивним, хаотичним імпульсам та поривам.

В епоху Середньовіччя (V-XV ст. ст.) формування образу зрілої особистості відбувалося під впливом християнського релігійного світогляду. Змінюється саме розуміння людини та її призначення. Воно відрізняється від античного тим, що людина не відчуває себе фрагментом космосу, його органічною частиною, яка підпорядковується загальному порядку речей. Відповідно до християнського світогляду, Бог, створивши людину, наділив її свободою волі, від якої пішло зло первородного гріха. Для того щоб спокутувати свій гріх, людина звернулася до інтроспекції, самоаналізу, змінивши своє внутрішнє життя. Аврелій Августин обґрунтував образ зрілої особистості, головне завдання якої – пізнати Бога і таким чином досягти свого «акме». Показовим у цьому сенсі є автобіографічний твір Августина «Сповідь», в якому автор вперше в історії західної філософії займається інтроспекцією, занурюючись у свій внутрішній світ. Таким чином, у філософії Середньовіччя самопізнання й інтроспекція виступають як нові критерії зрілої особистості. Зовнішня свобода людини була поставлена під загрозу, тому вона звернулася до сфери духу, до внутрішньої свободи, намагаючись таким чином зберегти свою самість і цілісність. Критерієм зрілої особистості була проголошена орієнтація на богопізнання, що стала рушійною силою розвитку середньовічної філософії.

В епоху Відродження (XV-XVI ст.) на зміну аскетичній релігійній ідеології приходять гуманізм з високою цінністю повнокровного світського життя людини. Філософи цього часу розглядають людину як вищу цінність. Індивід стає більш самостійним від оточення, представляючи все частіше не ту чи іншу соціальну групу, а самого себе. На цій основі формується нове самоусвідомлення людини, її нова громадська позиція: самоствердження і гордість, усвідомлення свого таланту і власної сили стають відмінними якостями зрілої особистості. Людина Відродження «свій власний творець, вона – володар природи» [12, с. 16]. На противагу свідомості середньовічної людини, яка вважала себе цілком зобов'язаною традиції, індивід епохи Відродження схильний приписувати всі свої заслуги собі. Утвердження своєї індивідуальності, демонстрація власних заслуг є характерним для особистості епохи Відродження. Ця епоха представила самосвідомість особистості як вищу чесноту, що привело до усвідомлення гуманізму як однієї з цінностей зрілості. Причому зрілою могла вважатися лише різнобічно розвинена людина.

У філософських концепціях Нового часу (XVIII століття) відбувається зміна уявлень про зрілу особистість. Людина зрозуміла, що головне її знаряддя – розум, тому в цю епоху домінуючим стає раціональний погляд на світ, в якому наука – найважливіший інститут соціалізації. Відбувається становлення наукової картини світу, в центрі якої перебуває людина дії, яка знає, чого хоче і невпинно йде до своєї мети. Її життєвий шлях за твердженням Декарта визначає не віра, а розум. Виникає інтерес до потаємного внутрішнього світу людини – її самосвідомості. У моральних ідеалах почала цінуватися зрілість розуму, здатного творити і відчувати дух часу. Філософи і просвітителі цієї епохи проголошують ідею розумового виховання людини: розвиваючи розум, людина досягає зрілості. Відповідно до філософських уявлень Нового часу зрілість людини – це її здатність правильно визначити своє місце в суспільстві і відповідати йому, використовуючи силу розуму. Критеріями зрілості визнаються сила волі, діловитість, активність, здатність до самовизначення. У філософських працях Ф. Гегеля, І. Канта, Ф. Ніцше, Л. Фейєрбаха розкривається зв'язок особистісної зрілості з внутрішньою культурою людини, її самоцінністю, внутрішньою силою для самоствердження, вільного самовияву, відстоювання своєї незалежності перед зовнішніми обставинами і внутрішніми потягами: «Обставини і мотиви панують над людиною лише тією мірою, якою вона сама дозволяє їм це» [19, с. 26].

Постмодернізм (друга половина XX ст.) характеризується запереченням старої системи цінностей, констатацією «втоми»



особистості, втратою нею допитливості мислення та індивідуальності. Філософи-постмодерністи (Ж. Делез, Ф. Гваттарі, Ж. Дерріда, М. Фуко та ін.) здійснили «друге відкриття» людини, поставивши почуття вище розуму, зневірившись в останньому. Особливу роль вони відводять молоді, вважаючи саме її дзеркалом сучасного суспільства. Опинившись у ситуації краху культури, коли старе зруйноване, а нове поки що не створене, людина може черпати сили тільки в самій собі. Старі системи виховання особистості шляхом розвитку розуму вже не діють. Перед зрілою особистістю постмодерну стоїть вибір – відмовитися від гуманістичної системи цінностей, створивши щось нове, ще не відоме, або розвивати старі цінності, враховуючи помилки минулого. Зробити такий свідомий вибір може тільки зріла особистість.

Розуміння зрілої особистості у філософській антропології другої половини ХХ ст. характеризується плюралізмом думок. М. Шелер, Г. Плеснер, А. Гелен проголосили цінність вільної, відкритої для саморозвитку особистості. Головним пріоритетом у житті людини визнаються не детерміністичні настанови, а позиція волонтаризму, запропонована ще в ХІХ ст. А. Шопенгауером. Основний критерій зрілої особистості вбачається в її здатності самостійно визначати і планувати свій життєвий шлях.

Таким чином, для кожної історичної епохи характерний свій ідеал зрілості, до якого прагне людина, і на розвиток якого скеровується виховання. В античності це був образ героя, громадянина, мудреця. В епоху Середньовіччя таким ідеалом був праведник, святий; в епоху Відродження «універсальна», всебічно розвинена людина; в епоху Нового часу – «раціональний мислитель»; в епоху постмодернізму – вільна, здатна до самовизначення, самодетермінації і саморозвитку особистість.

В еволюції філософських поглядів на проблему особистісної зрілості простежується рух від ідеї саморозуміння, самоприйняття, самовизначення людини до осмислення буття, цінності життя, прагнення до саморозвитку, єднання з людьми, вдосконалення світу (М. Бердяєв, Г. Батищев, М. Бахтін, М. Мамардашвілі, Б. Юдін та ін.). М. Мамардашвілі вбачав основу особистісної зрілості в самодетермінації, яка лежить в основі тих проявів особистості, що є «перпендикулярними до повсякденного потоку життя» [33]. Існує система чинників, що постійно впливають на кожну людину, яка може до цієї системи адаптуватися або ж трансцендувати її за допомогою механізмів самодетермінації. Саме у такому трансцендентному ставленні до власного життя проявляється, на думку філософа, зрілість особистості.

Філософський рівень аналізу феномену особистісної зрілості стосується найзагальніших його характеристик, розкриває змістовий спектр підходів до розуміння цього поняття. Особистісна зрілість у працях філософів розглядається як суспільно-історичний феномен, як складний процес, як цілісна система змін, на основі яких реалізуються стратегічні цілі, довготривалі плани, вибудовується внутрішній рух людини до свободи, самодетермінації, відповідальності. В контексті дослідження проблеми розвитку особистісної зрілості найбільший інтерес становлять ідеї філософів, що розглядають зрілість з позиції подієвості, єдності особистості зі світом, самою собою, іншими, яка формується в процесі соціальної взаємодії.

Філософський підхід задає загальну методологічну основу наукового аналізу феномену особистісної зрілості, проте ключові позиції в трактуванні його сутності належать, безумовно, психології. Варто зазначити, що поняття зрілості у психології має поки що недостатньо визначений статус. У віковій психології зрілість розуміється як етап у розвитку особистості дорослої людини (Е. Еріксон, Г. Салліван, Д. Левінсон, В. Слободчиков, В. Моргун, Т. Марцінковська, О. Сапогова, О. Хухлаєва та ін.). У психології особистості та в акмеології зрілість розглядається як якість розвитку особистості (Б. Ананьєв, Г. Балл, О. Бодальов, А. Деркач, С. Максименко, В. Русалов, та ін.).

Більшість дослідників (Б. Ананьєв, К. Абульханова-Славська, І. Кон, В. Русалов) звертають увагу на те, що вікова й особистісна зрілість – не тотожні поняття. Особистісна зрілість не завжди збігається з віковою, причиною чого є нерівномірність і гетерохронність розвитку людини, у зв'язку з чим «початок особистості настає набагато пізніше, ніж початок індивіда» [3, с. 105]. Б. Ананьєв писав «про складність визначення об'єктивних критеріїв зрілості людини, відмічаючи, що в психологічній літературі нерідко спостерігається ототожнення поняття «зрілість» з поняттям «дорослість». Однак навіть на рівні індивіда «зрілість» і «дорослість» не збігаються, ще більше вони розходяться, коли йдеться про дорослість і суб'єктно-діяльнісну (професійну) зрілість особистості. Вказані поняття не є тотожними й описують різну психологічну реальність, коли мається на увазі особистісний рівень розгляду людини.

В. Русалов диференціює дефінітивний і акмеологічний типи зрілості. Перший залежить від біологічних властивостей людини, другий характеризує досягнення психічними утвореннями свого

найвищого, акмеологічного рівня, що забезпечує особистісне зростання людини, досягнення нею найвищих рівнів розвитку [42].

Загалом аналіз психологічних джерел дає підстави в виокремити дві основні методологічні позиції у дослідженні феномену зрілості в сучасній психології: дослідження зрілості як вікового етапу розвитку і зрілості як якісної характеристики рівня психічного розвитку людини. У контексті нашого дослідження ми орієнтуємося передусім на останнє розуміння особистісної зрілості як комплексної системної якісної характеристики особистісного становлення студентів педагогічного закладу вищої освіти.

У психології вивчалися різні аспекти особистісної зрілості, яка розглядалась у контексті дослідження проблем самоактуалізації (А. Маслоу, К. Гольдштейн, В. Слободчиков, Е. Ісаєв, Е. Вахромов); особистісного зростання (А. Ейджел, К. Роджерс, С. Братченко); особистісної майстерності (М. Хоренер, П. Сенге); самореалізації (К. Абульханова-Славська, Е. Галажинський, В. Ключко, Л. Коростильова, Ф. Перлз, Е. Фромм); самотрансценденції (В. Франкл, А. Реан); самоствердження (Р. Зобов, В. Келасьєв); особистісної самореалізації (Л. Анциферова, Б. Братусь, Ш. Бюлер, О. Варламова); самосвідомості (В. Столін, С. Пантелеєв, Н. Сарджвеладзе); розвитку особистісного потенціалу (Б. Ананьєв, О. Бодальов, Б. Ломов, В. Мясищев та ін.); досягнення акме (А. Деркач, М. Дяченко, Н. Кузьміна та ін.); психології життєвого шляху особистості (К. Абульханова-Славська, Е. Головаха, О. Коржова та ін.); суб'єктної активності (В. Панферов); життєвих ставлень і смисложиттєвих орієнтацій (Д. Леонт'єв); життєвих орієнтацій (А. Грачов); стилю життя (Л. Коган) та ін.

Важливу роль у з'ясуванні психологічної сутності особистісної зрілості відіграв психоаналіз. Згідно з поглядами З. Фрейда, зрілість особистості визначається двома показниками: прагненням діяти, творити щось цінне і корисне, і прагненням любити іншу людину такою, якою вона є. Для того, щоб людина досягла особистісної зрілості, вона повинна прагнути до активності, відмовитися від пасивності і нарцисизму, властивих періоду дитинства. «Люди, – вважав З. Фрейд, – повинні навчитися працювати, відтермінувати задоволення власних бажань, виявляти до інших тепло і турботу і, передусім, брати на себе активнішу роль у вирішенні життєвих проблем» [44, с. 127].

З позиції інших представників психодинамічного напрямку психології (А. Адлер, К. Юнг) рух людини до зрілості визначається процесом «індивідуації», що полягає в наближенні до себе, усвідомленні своєї первинної суті. У цьому процесі необхідні постійні зусилля самої особистості, її цілеспрямованість, завзятість, інтелект і

життєвий досвід. Особистісна зрілість, за К. Юнгом, полягає в здатності людини до самопізнання, самовдосконалення і самореалізації [50].

У теорії особистості А. Адлера ключовим критерієм особистісної зрілості виступає «соціальний інтерес», протилежним до якого є «егоїстичний інтерес» [1]. Соціальний інтерес проявляється в почутті емпатії до всіх людей, у співпраці з іншими для досягнення спільного успіху, а не особистої вигоди, в істинній турботі про людей, у зацікавленому спілкуванні з ними. Для розвитку соціального інтересу, на думку А. Адлера, потрібне створення особливих умов міжособистісної взаємодії, в яких відбувається переорієнтація особистості з егоїстичних цілей на життєво корисні.

Відповідно до положень психоаналітичної концепції Е. Берна, творця трансактного аналізу, в структурі кожної особистості тією чи іншою мірою представлені три стани «Я»: «Я – Батько», «Я – Дорослий», «Я – Дитина» [6]. Стан «Я – Дорослий» відповідає за здатність людини об'єктивно оцінювати дійсність, аналізувати отриману інформацію, власний досвід і на цій основі приймати незалежні, адекватні певній ситуації, рішення. Цей стан може розвиватися протягом усього життя людини. Людина з домінуючим станом «Я – Дорослий» є раціональною, об'єктивною, здатною до адаптивної поведінки. Якщо цей стан блокований, то особистість живе в минулому, не здатна адекватно сприймати оточення, її поведінка коливається між поведінкою імпульсивної «Дитини» і репресивного «Батька». Саме стан «Я – Дорослий» характеризує, на думку Е. Берна, зрілу особистість і має розвиватися у процесі виховання та психокорекції.

Психологи радянського періоду особистісну зрілість часто трактували як соціальну зрілість, що проявляється в стійкості цінностей і переконань, активній соціальній позиції. Так, на думку І. Кона, «соціальна зрілість» – це стадія соціального розвитку особистості, що характеризується не тільки оволодінням соціальними ролями, але й здатністю до самостійних вчинків, активною соціальною позицією, прийняттям відповідальності за соціальні наслідки своєї поведінки [28]. Слід зазначити, що І. Кон спирався на визначення, запропоноване свого часу американським психологом Г. Олпортом, на думку якого, зрілою є особистість, яка активно володіє своїм оточенням, характеризується стійкою єдністю особистісних рис і ціннісних орієнтацій та здатна правильно сприймати людей і себе [35].

Б. Ананьєв виокремив такі характеристики зрілої особистості, як свобода і відповідальність, цілісність і гармонійність, емоційна

стійкість, актуалізація і реалізація власних можливостей. На думку вченого, особистісна зрілість характеризується головним чином розвитком самоконтролю і засвоєнням реакцій, адекватних різним ситуаціям у житті людини. Б. Ананьєв висловив ідею про те, що властивості особистості формуються упродовж усього життєвого шляху. Він підкреслював, що етапи зрілості людини як індивіда, як особистості, як суб'єкта діяльності, пізнання, спілкування не збігаються в часі [2].

Особистісна зрілість часто пов'язується з рівнем соціалізованості особистості – засвоєнням нею соціальних норм, правил і стандартів поведінки, характерних для конкретного етно- і соціокультурного середовища. Проте такий підхід, як справедливо зазначає О. Журавльов, містить деякі суперечності [25]. По-перше, в цьому випадку особистісна зрілість стає відносним явищем, тісно пов'язаним з етнічними і соціокультурними умовами життєдіяльності особистості. По-друге, ступінь соціалізованості особистості вступає в конфлікт з формуванням її незалежності, індивідуалізації, персоніфікації і інших якостей, які багатьма фахівцями розглядаються як показники особистісної зрілості. Тому показники соціалізованості й індивідуалізованості (тобто автономності, незалежності, самодостатності) особистості повинні розглядатися як взаємодоповнюючі під час оцінювання її зрілості. Більше того, співвідношення між цими двома тенденціями (їх гармонійне поєднання чи диспропорційність) може виступати своєрідним показником зрілості особистості.

Досить часто у психологічних і педагогічних дослідженнях розглядаються окремі, часткові види зрілості особистості: інтелектуальна, соціальна, соціально-психологічна, естетична, моральна, емоційна і ін. Так, О. Журавльов зосереджує увагу на феномені соціально-психологічної зрілості, яка, маючи спільні ознаки з психосоціальною, і, відповідно, психологічною, соціальною та особистісною зрілістю, обмежується сферою свого вияву: стосунками особистості з іншими людьми, соціальними групами і соціальним середовищем загалом [25]. На думку дослідника, ознаки соціально-психологічної зрілості ті ж, що й в інших видах зрілості, але вони стосуються зрілості групових явищ або проявів особистості у міжособистісних і групових процесах. Основним критерієм виокремлення соціально-психологічної зрілості є оцінка характеристик поведінки особистості з іншими людьми, її співвіднесення себе з соціальним оточенням. Беруться до уваги передусім особливості включення особистості у взаємодію з соціальним середовищем, специфіка її стосунків з іншими людьми.

Таким чином, соціально-психологічна зрілість виходить за рамки індивідуальних психічних проявів особистості. О. Журавльов пропонує розрізнати підвиди соціально-психологічної зрілості: соціально-психологічна зрілість особистості (у сенсі зрілості системи її ставлень), зрілість соціальної групи (малої, середньої і великої), зрілість міжособистісних і міжгрупових стосунків, зокрема спілкування, тощо. Фактично всі соціально-психологічні феномени, на думку дослідника, можуть характеризуватися тим або іншим рівнем зрілості. На наш погляд, така позиція може призвести до втрати поняттям «особистісна зрілість» своєї якісної визначеності. Крім того, надмірне «дроблення» видів зрілості суперечить вимогам особистісного підходу, який передбачає цілісну оцінку зрілості особистості як інтегрального, неподільного феномену.

О. Чудіна досліджує емоційну зрілість, розглядаючи її як важливу складову особистісної зрілості [46]. На думку дослідниці, «емоційна зрілість особистості – це певний рівень розвитку особистості дорослої людини, яка характеризується відкритістю емоційного досвіду, усвідомленням власних почуттів і прийняттям за них відповідальності, розвиненою емоційною сферою і емоційною стійкістю, здатністю адекватно до ситуації проявляти і виражати емоції й почуття, а також здатністю гнучко й творчо поводитися з власними емоційними переживаннями» [46, с. 113]. О. Чудіна виокремила низку критеріїв емоційної зрілості особистості: чутливість, відкритість до емоційного досвіду; усвідомленість почуттів; адекватність прояву почуттів (відповідність ситуації, внутрішньому стану); психологічне благополуччя (упевненість у собі, задоволеність життям, відсутність психосоматичних симптомів); зрілі способи переробки емоцій (сублімація, гумор, творчість); довільність (уміння керувати власними емоційними станами і поведінкою).

У зарубіжних джерелах поняття «психологічна зрілість» («psychological maturity»), «психосоціальна зрілість» («psychosocial maturity») і «загальна зрілість» («global maturity») вживаються як близькі за змістом і навіть синонімічні. Поняття «психосоціальна зрілість» у зв'язку зі своїм комплексним характером має більш широкий зміст, ніж інші види зрілості, наприклад «соціальна», «психологічна», «особистісна» тощо. Фактично «психосоціальна зрілість» охоплює собою соціальну і психологічну зрілість як інтегровані частини цілісного феномену.

Поняття «психосоціальна зрілість» сформувалося як альтернатива «біологічної» («органічної», «фізіологічної», «біохімічної») зрілості. На відміну від останніх, «психосоціальна

зрілість» формується під безпосереднім впливом соціального середовища, з яким у процесі індивідуального розвитку тісно взаємодіє людина.

Спільне між «психосоціальною зрілістю» і «соціально-психологічною зрілістю» полягає в тому, що обидва поняття, попри їх різний об'єм, позначають різні форми інтеграції соціальної і психологічної зрілості особистості.

Можна виокремити два принципово різні підходи дослідників до розуміння співвідношення між психологічною і соціальною зрілістю особистості: одні фактично ототожнюють ці феномени, інші розглядають їх як відносно незалежні. Наприклад, І. Грінбергер вживає поняття «псевдозрілість» для позначення стану, в якому соціальна зрілість вже настала (підліток приймає соціальні ролі дорослої людини), проте психологічна зрілість ще не досягнута. Тобто паспортний вік відповідає новим соціальним ролям, але доросла поведінка фактично лише імітується, не супроводжуючись тими почуттями і думками, які характерні для зрілої людини. Невідповідність між соціальною і психологічною зрілістю може призводити до проблемної, суперечливої або девіантної поведінки особистості [52]. За такого підходу до розмежування психологічної і соціальної зрілості неможливо говорити про існування більш загального феномену психосоціальної зрілості, яка поєднує обидва види зрілості.

А. Інкелес і Г. Лейдерман, навпаки, ототожнюють психологічну зрілість особистості з її соціальною зрілістю [53]. Вони розуміють під зрілістю здатність особистості компетентно виконувати соціальні ролі, характерні для індустріально розвиненого суспільства. Автори спробували визначити критерії зрілості, які можна було б застосовувати у кроскультурному контексті. У підсумку дослідники виокремили п'ять таких критеріїв: ефективність, наполегливість, відповідальність, індивідуалізм і кооперативність.

Не зважаючи на певні розбіжності в розумінні сутності особистісної зрілості, більшість дослідників розглядають її швидше як психосоціальний, ніж виключно психологічний або виключно соціальний феномен. Положення про нероздільність психологічної і соціальної зрілості особистості підтримується більшістю фахівців у галузі психології розвитку (Л. Кольберг, Дж. Мід, Ж. Піаже, Е. Еріксон і ін.).

Якщо враховувати частоту використання різних характеристик, за допомогою яких описується зріла особистість, то можна виокремити передусім три з них: самостійність, активна позиція і відповідальність. Ці характеристики фігурують в описах різних видів

зрілості людини (психосоціальної, психологічної, соціальної, особистісної, емоційної, громадянської тощо). Наприклад, І. Грінбергер визначає психосоціальну зрілість особистості як поєднання незалежності, тобто здатності самостійно приймати рішення, і соціальної відповідальності – піклування про суспільне благо [52].

Розкриття сутності особистісно-професійної зрілості вимагає відповіді на питання про змістове наповнення її ознак або критеріїв. Проблема полягає в тому, що практично будь-яка ознака може мати різну спрямованість, модальність. Наприклад, «активна соціальна позиція» в дійсності може поєднуватись з негативною спрямованістю стосовно інших людей, соціальних груп або суспільства в цілому, «активне володіння особою і своїм оточенням» нерідко набуває маніпулятивної або владної форми, «незалежність, автономність» може поєднуватися з ізольованістю, відчуженістю, егоїзмом, протиставленням себе оточенню, а «самостійність у прийнятті рішень» спрямовується на досягнення корисливих цілей всупереч інтересам інших людей. Тому завжди необхідно враховувати спрямованість, модальність будь-якої ознаки зрілості особистості. Психосоціальна зрілість обов'язково передбачає толерантне ставлення до інших людей, гуманістичну спрямованість, реалізацію суспільно значущих цілей. Саме тому І. Грінбергер, характеризуючи психосоціальну зрілість особистості, вказує на такі її особливості, як турбота про суспільне благо, спрямованість на реалізацію суспільних інтересів.

Деякі дослідники розглядають зрілість як інтеграційний показник психічного здоров'я людини. Так, наприклад, Р. Кассель виокремлює такі психометричні критерії зрілості: самоповага, здоровий глузд, асертивність і внутрішній локус контролю. Одночасно дослідник виділив критерії незрілості: тривога, витіснення, незадоволеність і депресія [51]. Таким чином, у сучасній психології не тільки поставлена проблема співвідношення зрілості і незрілості особистості, але й визначені відповідні критерії. При цьому Р. Кассель підкреслює, що стани зрілості і незрілості за багатьма критеріями не можуть розглядатися як полярні. Тобто відсутність якої-небудь ознаки зрілості автоматично не означає наявність певної ознаки незрілості і навпаки. Між цими станами, вважає дослідник, більш складні взаємозв'язки, тому вони повинні визначатися за допомогою різних критеріїв і оцінюватися на підставі різних показників.

Досить відомою в психології є теорія соціально-психологічної зрілості Р. Селмана [58], яка сформувалася у 70-80-х рр. ХХ ст. під



впливом ідей американського соціального психолога Дж. Міда. Як відомо, Дж. Мід розглядав соціалізацію індивіда як формування у нього вміння дивитися на себе очима «узагальненого Іншого», а важливий критерій соціалізованості людини вбачав у розвиненості рефлексивних здібностей. Він стверджував, що в процесі комунікації індивід повинен стати спочатку Іншим і тільки потім – собою. У цьому випадку він здатний діяти з позиції «узагальненого Іншого» і ставитися до себе через ставлення групи або суспільства.

Услід за Дж. Мідом Р. Селман трактує зрілість як здатність особистості розуміти і приймати точку зору інших людей, тобто співвідносити свої думки, переживання і бажання з думками, переживаннями і бажаннями інших людей. Зрілість розуміється Р. Селманом як взаємність поглядів, співвіднесеність позицій, а незрілість – як егоцентричність, нездатність подивитися на ситуацію і на себе з позиції іншої людини [58]. Таким чином, важливими ознаками соціально-психологічної зрілості особистості є її здатність до децентрації й емпатії.

Аналізуючи зміст особистісної зрілості, необхідно звернути увагу на дослідження Л. Колберга, який вивчав розвиток моральної свідомості особистості. Дослідник виокремив три рівні розвитку моральної свідомості: 1) доморальний, коли особа керується своїми егоїстичними спонуканнями, 2) рівень конвенціональної моралі, для якого характерна орієнтація на зовнішні норми і вимоги, 3) рівень автономної моралі – орієнтація на внутрішню систему етичних принципів [54]. Зрілість розглядається Л. Колбергом як досягнення постконвенціонального (автономного) рівня моральності, коли особистість під час розв'язання етичних проблем самостійно й відповідально спирається на внутрішньо прийняті універсальні моральні принципи.

Деякі дослідники особистісну зрілість трактують як сформовану ідентичність. Наприклад, Дж. Ловінджер критерієм зрілості вважає усвідомлене і добровільне дотримання особистістю соціальних норм на основі сформованої групової ідентичності [55]. Така позиція виглядає дещо суперечливою, адже однозначну орієнтацію особистості на соціальні норми можна розглядати як певну форму залежності від соціальних груп і суспільства в цілому. Проте зрілість особистості одночасно передбачає критичність, незалежність, самостійність і саморегульованість поведінки. Тобто має місце суперечність між тенденціями соціалізованості й індивідуалізованості особистості як ознаками її зрілості. Розв'язання цієї суперечності може полягати в прийнятті обох показників як таких, що доповнюють один одного. Загалом Дж. Ловінджер

виокремлює шість стадій розвитку особистості на шляху до зрілості: імпульсивну, самозахисну, конформістську, свідому, незалежну, інтегровану. При цьому розвиток трактується як досягнення балансу між особистими і суспільними інтересами, що характерно для зрілої особистості.

Канадський психолог Дж. Марсія розглядає зрілість особистості як стан досягнутої ідентичності. При цьому він враховує два параметри: 1) наявність або відсутність кризи ідентичності – пошуку власної системи ціннісних орієнтирів; 2) наявність або відсутність сформованої системи особистісно значущих цілей, цінностей і переконань [57]. Беручи до уваги вказані параметри, дослідник виокремив чотири статуси ідентичності особистості: передвизначена (foreclosures) ідентичність; дифузна (diffusions) ідентичність; мораторій (moratoriums); досягнута (achievers) ідентичність.

Передвизначена ідентичність є статусом, який свідчить про конформне прийняття особистістю пропонованої оточенням професійної та особистісної ідентичності без переживання кризи і намагань самостійно її подолати шляхом власних активних пошуків.

Дифузна ідентичність – це статус, який характеризується пасивністю особистості, яка не відчуває кризи особистісно-професійного самовизначення, не бажає займатися пошуками власної ідентичності та формувати власну особистісно-професійну позицію.

Мораторій – статус і водночас стадія формування професійної ідентичності, коли особистість відчуває кризу і займається активним самовизначенням, пошуком своєї професійної ідентичності, свідомим перебором різних її варіантів.

Досягнута (зріла) ідентичність є свідченням успішного подолання особистістю кризи ідентичності, завершення періоду активних пошуків, вибором системи життєвих цінностей та прийняттям на себе відповідальності за їх реалізацію. Досягнута ідентичність властива тим, хто самовизначився і сформував чіткі уявлення про себе і свої прагнення, цінності та переконання після періоду активних пошуків і прийняття рішень. Особистість з досягнутою (зрілою) ідентичністю знає, хто вона, чого прагне, і відповідно організовує й структурує своє життя. Їй властиві почуття довіри, стабільності, оптимізму стосовно майбутнього. Тимчасові труднощі не знижують її прагнення дотримуватися обраного напрямку. Свої цілі, цінності й переконання вона переживає як особистісно значущі, такі, що забезпечують їй відчуття спрямованого розвитку й осмисленості життя.

К. Уайт досліджувала феномен соціально-психологічної зрілості міжособистісних стосунків [59]. Дослідниця виокремила три рівні зрілості стосунків: его-центрований, орієнтований на виконувану роль, індивідуалізований. Найбільш висока зрілість стосунків на третьому рівні характеризується здатністю обох сторін, як мінімум, зрозуміти або прийняти точку зору один одного, зрозуміти не тільки себе, але й думки, почуття і вчинки інших людей. Фактично як критерії соціально-психологічної зрілості особистості виділяються рефлексивні й емпатійні здібності, а також здатність до децентрації.

Відомі також більш загальні підходи до дослідження феномену зрілості, які відповідають характерній для сучасної науки тенденції до системного, комплексного вивчення особистості. Так, наприклад, у холістичному підході Д. Магнуссона зрілість розглядається як характеристика цілісної особистості, а не окремих її компонентів, якими б значущими вони не були. На думку дослідника, розвиток особистості стає доступним вивченню тільки тоді, коли застосовується типологічний аналіз, складається профіль особистості за комплексом змінних і виокремлюються певні психологічні типи, а не встановлюються кореляції між окремими змінними [56]. О. Журавльов указує на необхідність не тільки типологічного підходу, але й диференційованого аналізу різних форм і сфер прояву зрілості особистості, наприклад: у стосунках особистості з іншими людьми, зрілість міжособистісних, внутрішньогрупових і міжгрупових стосунків, зрілість спілкування тощо [25].

На думку Д. Леонт'єва, інтегральною характеристикою особистісної зрілості є особистісний потенціал, що проявляється в формі самодетермінації, тобто поведінці, відносно незалежній як від зовнішніх, так і від внутрішніх умов, під якими розуміються біологічні чинники, потреби, характер і інші стійкі психічні структури [30]. Аналогічної позиції дотримувався В. Франкл, який детально описав такий прояв людської свободи, як свобода відносно власних потреб і власної тілесності [43]. Схожу думку свого часу висловлював Гегель: обставини і мотиви панують над людиною лише тією мірою, якою вона дозволяє їм це. Показником самодетермінації, за Д. Леонт'євим, є можливість людини як у когнітивному, так і в практичному плані відхилитися від потоку буденної життєдіяльності, вийти за межі звичного і загальноприйнятого, подолати задані обставини і врешті подолати себе. Саме у такому трансцендентному ставленні до власного життя перш за все і виявляється особистісна зрілість.

Протягом останніх років феномен зрілості почав активно досліджуватися в професійній педагогіці, зокрема, в контексті

особистісно-професійного становлення суб'єктів педагогічної діяльності [9; 24; 29; 32; 45]. В. Максимова і Н. Полетаєв трактують професійну зрілість педагога як вищий рівень професіоналізму, що містить сукупність особистісно-професійних якостей, знань і умінь, які гарантують стабільно високу якість і результативність його діяльності [32, с. 5]. У структурі професійної зрілості педагога дослідники виокремлюють внутрішні і зовнішні компоненти, які відображають складність і ієрархічність цієї системної якості особистості. До внутрішніх компонентів, на їхню думку, належать інтегральні якості, що відображають гармонійність особистісного і професійного розвитку: готовність до безперервного особистісно-професійного саморозвитку і самоосвіти; готовність до професійної і особистісної творчої самореалізації; готовність до творчої і дослідницької діяльності; до інноваційної педагогічної діяльності. Всі види готовності містять когнітивно-інноваційний, ціннісно-мотиваційний і діяльнісно-технологічний компоненти, на перетині яких формуються особистісно-професійні новоутворення, що забезпечують здатність педагога до продуктивного вирішення інноваційних професійних завдань у соціокультурному просторі освітньої діяльності, що формується інтеграційними процесами. До таких новоутворень дослідники віднесли: аутопсихологічну компетентність, інноваційну психолого-педагогічну компетентність, здатність до саморегуляції, здатність до самоорганізації, акмеологічну позицію особистості. Вказані новоутворення, вважають автори, нерозривно пов'язані з духовно-моральним розвитком, із залученням до вищих гуманістичних цінностей. Окрім внутрішніх В. Максимова і Н. Полетаєва виокремлюють також зовнішні компоненти професійної зрілості педагога, виражені в результативності інноваційної професійної діяльності, у високій якості освіти і в авторитеті. На наш погляд, названі феномени, безумовно, пов'язані з особистісною зрілістю педагога, однак їх не можна вважати компонентами зрілості, оскільки вони стосуються не стільки власне особистості, скільки результатів її діяльності.

В. Цина розглядає особистісно-професійну зрілість майбутнього вчителя як інтегративну якість особистості, що відображає складові її духовної, громадянської, життєво-професійної, психологічної, мотиваційної, соціальної зрілості, сформованість самості особистості та обумовлює оволодіння предметними, базовими і ключовими компетентностями, визначаючи в кінцевому рахунку готовність майбутнього вчителя до успішної професійної діяльності [45, с. 309]. У структурі особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя дослідниця розмежовує дві підструктури: особистісну і професійну.

Перша містить професійно значущі характеристики особистісної зрілості, які забезпечують успішність професійного становлення майбутніх учителів:

- громадянська зрілість: почуття громадського обов'язку, патріотизм, просоціальна діяльність, інтерес до суспільно-політичного життя та участь у житті суспільства, національна і планетарна свідомість;

- життєво-професійна зрілість: компетентність, креативність та ініціативність у вирішенні життєвих ситуацій, високий рівень реалізації подій життя;

- духовна зрілість: близькість, контактність, потреба у спілкуванні, піклуванні та повага до інших, колективізм, відкритість і доброзичливість у ставленні до людей, терпимість і толерантність, емпатія та глибинність переживань, гармонія з оточенням, розуміння сенсу життя, потреба в духовній близькості з іншими;

- соціальна зрілість: відповідальність, вимогливість до себе, скромність, гуманістична мораль;

- психологічна зрілість: позитивні мислення, емоції, цілепокладання, психічна автономія, перевага раціонального над емоційним, розсудливість і емоційна врівноваженість, синергетичність та автономність, наявність власної життєвої філософії;

- мотиваційна зрілість: стійкі переконання і домагання, задоволеність своїми особистісними якостями, впевненість у своїх можливостях, лідерство;

- сформованість самості особистості: самоприйняття, самостійність, самореалізація, саморозвиток, самоконтроль, саморегуляція, самовдосконалення, адекватна самооцінка, самоствердження.

Підструктура професійної зрілості, на думку дослідниці, відображає компетентність, креативність та ініціативність педагога у вирішенні професійно-педагогічних завдань. До компетентностей, що характеризують професійну зрілість учителя, В. Цина відносить:

- предметні професійно орієнтовані компетентності, які визначають соціально-практичну сферу діяльності вчителя і потребують прояву життєво-професійної складової особистісної зрілості;

- базові соціально-особистісні компетентності (визначають соціально-професійні умови діяльності вчителя, які потребують сформованості самості особистості, прояву соціальних компонентів її зрілості);

- ключові компетентності (визначають професійно-психологічну сферу діяльності вчителя, потребуючи прояву складових громадянської, духовної, мотиваційної та психологічної зрілості особистості).

Т. Комар у структурі професійної зрілості майбутніх фахівців соціономічного напрямку виокремлює три складові: особистісну, академічну і соціальну зрілість [27]. Професійна зрілість, на думку дослідниці, відображає такі системні властивості особистості майбутнього фахівця, як: соціально-психологічна спрямованість, стійка мотивація у вибраній професії, мотивація високих досягнень у вибраній професії. Професійна зрілість визначає здатність особистості до творчого перетворення самої себе, інших людей, дійсності та соціуму. У складі професійної зрілості Т. Комар виокремлює такі властивості особистості, як: професійна самосвідомість, творчий потенціал (комплекс унікальних здібностей), інтегративні аспекти самості (самовизначення, самоуправління, самовдосконалення), проактивність та цілеспрямованість (філософія життя, світогляд, заснований на певній системі цінностей), особистісний досвід (досвід осмисленої поведінки, ціннісні орієнтації), потреба в саморозвитку та самореалізації, позитивна «Я-концепція», що відображають психологічну готовність студента до самовираження й самореалізації в багатопрофільній практичній діяльності.

Особистісна зрілість у трактуванні Т. Комар є «інтегративною якістю особистості, що передбачає сформованість інтегративних аспектів самості, свободу, цільну філософію життя, самореалізацію, яка забезпечує особистість у процесі життєдіяльності» [27, с. 13]. Розвиток особистісної зрілості є компонентом цілісного розвитку особистості студента, його ціннісних орієнтацій, професійної спрямованості та мотиваційної сфери. Особистісна зрілість, вважає Т. Комар, відображає такі інтегративні характеристики особистості, як: професійна самосвідомість, інтегративні аспекти самості (самооцінка, самоактуалізація, самовираження, саморегуляція, самовдосконалення), усвідомлення цінностей. Академічна зрілість трактується як інтегративну якість, що відображає професійно-предметну, нормативно-функціональну підготовленість до реалізації професійної діяльності, яка формується шляхом засвоєння професійних знань, умінь і навичок на рівні вищих досягнень.

У розумінні Г. Кравець особистісна зрілість студентів педагогічного ЗВО є результатом соціалізації, психічного розвитку і духовно-морального саморозвитку – «системоутворювальною комплексною характеристикою особистої визначеності, яка свідчить

про душевну цілісність, свободу особистості, її здатність співвідносити суб'єктивні дані з виникаючими ситуаціями, про вміння зберігати відносини всупереч розбіжності позицій, виявляючи емпатію і толерантність» [29, с. 15]. Дослідниця виокремлює такі компоненти особистісної зрілості майбутніх учителів, як: автономність (самостійність у судженнях і вчинках), відповідальність за результати навчально-професійної діяльності, здатність до співпраці з однокурсниками та викладачами на основі толерантності та емпатії, здатність до саморегуляції індивідуальних станів.

М. Ємельянова трактує професійну зрілість як інтегративну якість особистості, що відображає змістово-смыслову єдність особистісних, академічних і соціальних якостей студента і забезпечує його успішну самореалізацію у професійній діяльності, соціалізацію та гармонізацію з навколишнім середовищем [24, с. 51].

С. Вахітова розглядає педагогічну зрілість учителя як «інтеграційну професійно значущу особистісну якість, що включає мотиви досягнення педагогічної зрілості як цінності; знання суті процесів становлення, освіти як самопобудови людини, способів зняття професійних утруднень початкуючого вчителя; уміння використовувати знання як критерій під час вибору педагогічної дії, виділяти провідні ідеї в передовому педагогічному досвіді, співвідносити їх зі своїми індивідуальними здібностями» [9, с. 8].

Н. Дідик на основі узагальнення визначень особистісної зрілості у психологічних джерелах виокремила такі основні риси цього феномену: самоприйняття (позитивна Я-концепція), відповідальність (інтернальний локус контролю), саморегуляція, суб'єктність (здатність до вчинку), соціабельність (комунікабельність), інтелектуальність, креативність, самостійність, самоактуалізація, філософське почуття гумору, автентичність, індивідуалізм (нонконформізм), моральність, его-ідентичність, самоактуалізація, трансценденція, психічне здоров'я [22].

Якщо проаналізувати зміст розглянутих підходів до вивчення феномену зрілості особистості, то можна виокремити певну сукупність ознак особистісної зрілості: «активне володіння своїм оточенням», тобто схильність займати активну позицію, виявляти ініціативу, а не пасивно реагувати на зовнішні впливи й обставини; «здатність адекватно, неупереджено сприймати людей і себе»; «здатність до самостійних вчинків» – цілеспрямованих, усвідомлюваних і запланованих; «прийняття відповідальності за соціальні наслідки своєї поведінки»; «стійка єдність особистісних властивостей і ціннісних орієнтацій».

Хоча дослідники розглядають різні види зрілості (особистісну, соціальну, громадянську тощо), вони вказують на певні загальні, близькі за змістом ознаки, наприклад: «стійка єдність особистісних рис і ціннісних орієнтацій» (Г. Олпорт) і «стійкість цінностей і переконань» (Б. Ананьєв); «активна соціальна позиція» (Б. Ананьєв, І. Кон), «активне володіння своїм оточенням» (Г. Олпорт) і т.д.

Стосовно такої ознаки зрілості, як стійкість характеристик особистості, може виникнути питання: чи не може така стабільність свідчити про певну завершеність розвитку, відтворення вже досягнутого раніше рівня, тобто стагнацію розвитку особистості. Однак протилежна ситуація нестійкості особистісних властивостей, хоча й властива для процесу розвитку, який характеризується динамічністю і нерівномірністю, також не може бути показником руху до зрілості. Нестійкість властивостей супроводжує не тільки конструктивний розвиток, але й руйнування особистості, різні деструктивні тенденції. Тому, визначаючи сталість властивостей особистості як ознаку її зрілості, слід пам'ятати про відносний характер цього показника і обов'язково розглядати його у комплексі з іншими. Зріла особистість характеризується відносною стабільністю рис і переконань і водночас гнучкістю, відкритістю до змін.

У сучасній науці набуло поширення трактування людини як «незавершеного проекту», згідно з яким особистість розвивається впродовж всього життя, а не тільки до етапу дорослості. За такого підходу зрілість розглядається як стан, що може змінюватися: знижуватися, втрачатися і знову набуватися. Таке розуміння характерне, зокрема, для теорій розвитку особистісної ідентичності (Дж. Марсія, А. Ватерман і ін.). Відповідно до цієї позиції, доросла людина може впродовж свого життя так і не досягти особистісної зрілості. Л. Лук'янова зауважує, що «дорослість не завжди передбачає початок зрілості, й навпаки, людині, яка ще не досягла періоду дорослості може бути притаманне зріле ставлення до життя» [31, с. 24]. Подібної позиції дотримувався Л. Колберг, який стверджував, що лише незначний відсоток дорослих досягає найвищого, постконвенціонального, рівня моральної зрілості [54].

Отже, аналіз наукових джерел свідчить про існування різних підходів до розуміння феномену особистісної зрілості, які акцентують увагу на окремих аспектах цього феномену: акмеологічний, онтогенетичний, ресурсний, видовий, структурний та ін.

- У межах акмеологічного підходу зрілість розглядається як життєвий етап розвитку особистості, що характеризується



досягненням верхніх рівнів (вершин) у професійному та особистісному становленні людини.

- З позицій вікової психології зрілість трактується як найбільш тривалий період онтогенезу, що настає з початком юності і характеризується тенденцією до досягнення найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних можливостей особистості.

- У контексті ресурсного підходу зрілість розуміється як своєрідний психологічний ресурс особистості, що до певного моменту перебуває в латентному стані і характеризується потенціалом до актуалізації й прояву в певних умовах.

- Видовий підхід до вивчення зрілості полягає у виокремленні й характеристиці різноманіття її форм і видів.

- Структурний підхід відображає той факт, що зрілість – складна за змістом і будовою багатокомпонентна властивість особистості, яка охоплює собою елементи мотиваційно-ціннісної, емоційної, інтелектуальної сфери та самосвідомості.

Узагальнення представлених у психологічних і педагогічних джерелах уявлень про особистісну зрілість дає підстави виокремити такі сутнісні характеристики цього феномену:

- у більшості психологічних концепцій особистісна зрілість розуміється як якісна характеристика розвитку особистості у напрямі до максимально повної реалізації своїх духовних і інтелектуальних можливостей;

- особистісна зрілість – результат дорослішання, засвоєння моральних норм і цінностей, оволодіння принципами міжособистісного спілкування, поведінки в соціумі, однак вона не є функцією одного лише віку, на її розвиток впливають умови середовища і персональні зусилля самої особистості;

- особистісна зрілість формується впродовж усього життя людини, хоча кожен віковий період робить свій внесок у розвиток певних характеристик зрілості залежно від вирішення життєвих завдань на цьому етапі; у зв'язку з цим особистісна зрілість може слугувати показником розвитку людини, будучи одночасно відображенням як процесу, так і його результату;

- становлення особистісної зрілості відбувається в процесі розв'язання людиною життєвих завдань і подолання криз, специфічних для кожного вікового періоду; настання дорослості не передбачає обов'язкового досягнення особистісної зрілості, і навпаки, людина, яка ще не досягла періоду дорослості, може характеризуватися зрілим ставленням до життя;

- особистісна зрілість має системний характер – це інтегральна характеристика особистості, що організовує життєвий шлях особистості, визначає стиль життєдіяльності, стратегію і тактику життєвої (у тому числі професійної) самореалізації, визначає способи самореалізації, регулює складну систему стосунків особистості з навколишнім світом і собою, а також визначає здатність особистості до подальшого саморозвитку і самовдосконалення; від особистісної зрілості людини значною мірою залежить успішність її життя, життєвого шляху, професійної та особистісної самореалізації;

- особистісна зрілість є багатовимірною, різнорівневою якісною характеристикою, що має структурні і динамічні властивості; загальною функцією особистісної зрілості є трансформація онтогенетичного розвитку в цілеспрямований, системний, особистісно зумовлений процес, що набуває індивідуальної вираженості як у засобах, так і в завдання особистісного становлення.

Отже, зрілість характеризує цілісну особистість, що безперервно розвивається. Це складне системне утворення, що не зводиться до розвитку окремих властивостей, структурних компонентів чи аспектів особистості. Зрілість характеризується такими атрибутами, як цілісність, гармонійність, ієрархічність, супідрядність властивостей, співмірність проявів різних сфер особистості (емоційно-вольової, інтелектуальної, ціннісно-сислової, свідомості і самосвідомості). Варто зазначити, що зрілість є системною якістю, яка характеризує рівень розвитку особистості з погляду її «досягнення»: зрілість перебуває в процесі постійного розвитку і є результатом подолання життєвих труднощів і криз, на що свого часу звертав увагу Г. Олпорт.

Більшість дослідників, розглядаючи феномен особистісної зрілості, акцентують увагу на таких характеристиках особистості, як внутрішня детермінація, саморегуляція на протизвагу зовнішній детермінації, творчість на протизвагу репродукції, індивідуальність на протизвагу стандартизованості, ініціативність на протизвагу пасивності, рефлексивність на протизвагу імпульсивності. Незважаючи на певні відмінності вихідних підходів, більшість дослідників пов'язує феномен особистісної зрілості з такою комплексною якістю особистості, як суб'єктність, що проявляється в здатності до самовизначення, самодетермінації, саморегуляції, самовдосконалення [17].

На наш погляд, особистісно-професійна зрілість вчителя є інтегральною характеристикою особистості як суб'єкта життєдіяльності, що має не одновимірну, а багатовимірну структуру й інтегрує комплекс взаємопов'язаних якостей [13]. Узагальнення

різних підходів дає підстави виокремити декілька біполярних параметрів, які характеризують особистісно-професійну зрілість або, відповідно, незрілість педагога.

*1. Проактивність (самодетермінація, автономія, ініціативність) – реактивність (пасивність, залежність, орієнтація на авторитети).* Однією з основних знак зрілості особистості є автономія, внутрішня свобода – здатність дистанціюватися як від впливів оточення, так і від тих принципів, на яких ґрунтувалася поведінка до теперішнього моменту. Зріла особистість здатна переключатися з одних детермінант діяльності на інші, робити вибір між альтернативами, протистояти спокусам і відволікаючим факторам, довільно змінювати керівні принципи своєї поведінки. Здатність до самодетермінації набуває особливого значення у контексті особистісно орієнтованого підходу, який потребує від учителя готовності проявляти надситуативну активність, протистояти загальноприйнятим шаблонам і педагогічній рутині, відстоювати власну творчу свободу і унікальність, критично ставитись до загальновідомих істин і зразків.

*2. Рефлексивність, здатність до рефлексивних виходів за межі виконуваної діяльності – зануреність у діяльність, нездатність вийти за її межі і подивитися на себе та свої дії з позиції стороннього спостерігача.* Найважливіша особливість рефлексії полягає в тому, що вона дозволяє особистості вийти за межі виконуваної діяльності і подивитися на себе мов би збоку, з позиції «над» і «поза», керувати власною активністю на основі усвідомлення себе і своїх дій. Завдяки рефлексії особистість стає для самої себе об'єктом управління. Відтак рефлексія може розглядатися як важливий засіб саморозвитку, умова і фактор особистісного становлення. Спостереження за собою і аналіз власних дій у різних ситуаціях мов би очима іншого допомагає учителю усвідомити особливості своєї професійно-рольової поведінки і тим самим скорегувати її. Саме завдяки рефлексії педагог стає справжнім суб'єктом діяльності, у тому розумінні, що може свідомо і цілеспрямовано перетворювати себе, ставити під сумнів і змінювати ті засади, на яких ґрунтуються його дії [15].

*3. Спонтанність, автентичність, відсутність страху перед саморозкриттям, здатність до емоційно близького спілкування – закритість, приховування за різного роду соціальними масками і фасадами, боязнь емоційно близьких стосунків, використання неадекватних механізмів психологічного захисту.* К. Роджерс стверджує, що особистісне зростання вихованців визначається здатністю педагога до фасилітації – формування у спілкуванні з

ними особливого типу міжособистісних стосунків, які він називає «допомагаючими» [41]. Однією з умов створення таких стосунків є конгруентність переживань і поведінки педагога. Мається на увазі щирий, відвертий, безпосередній і усвідомлюваний прояв педагогом власних почуттів у спілкуванні з вихованцями. Антиподом конгруентному є «фасадне», відчужене, формальне спілкування, коли педагог приховує свої справжні почуття під професійно-рольовою, безособовою маскою. О. Орлов зазначає: «якщо вчитель поводить себе нещиро, прагне сховатися за різного роду личинами («фасадами», «погонами»), якщо він демонструє неповагу або холодність, ...то він негативно впливає на особистісний розвиток учнів» [36, с.182]. Причиною уникнення вчителем близьких, відкритих взаємин з учнями може бути низький рівень особистісної зрілості, що виявляється у тривожності, глибокій стурбованості, сумнівах у здатності викликати до себе симпатію. Спонтанні педагоги будують спілкування з учнями на основі особистих почуттів, а не соціально-рольових очікувань, відкрито проявляють власні якості та емоції, підходять до учнів індивідуалізовано, звертають увагу не тільки і навіть не стільки на їхні ділові якості та навчальні досягнення, скільки на особистісні риси, позанавчальні інтереси та проблеми.

*4. Реалістичність сприйняття себе і оточення, здатність бачити речі та інших людей такими, якими вони є насправді, – спотворене сприйняття дійсності внаслідок впливу різного роду неусвідомлюваних установок і стереотипів.* Дуже часто вчителі сприймають себе вкрай обмежено – лише як виконавців відповідної соціальної ролі. Таке сприйняття збіднює, дегуманізує особистість вчителя, адже будь-яка особистість завжди ширша і багатша за будь-яку роль. Наприклад, для вчителя дуже важливо не тільки навчати, але й вчитися, тобто виходити за рамки якоїсь однієї ролі. Приймаючи в собі як професіоналові тільки те, що відповідає соціальній ролі, і відкидаючи все інше, педагог спрощує саму роль вчителя, перетворює її на своєрідну маску, за якою часом неможливо розгледіти живу людину. Інший, не менш негативний наслідок пояснюється відомою в психології закономірністю: чим важче людині приймати себе, тим важче їй приймати інших людей. Вчитель, не здатний приймати учнів такими, якими вони є, відмовляє їм у праві бути самими собою, що породжує у спілкуванні психологічні бар'єри і зводить нанівець його виховні зусилля.

*5. Внутрішній локус контролю, прийняття відповідальності за свої дії на себе – зовнішній локус контролю, атрибуція відповідальності оточенню.* Дж. Роттер, який запровадив у

психологію поняття «локус контролю», трактує його як стійку психологічну установку людини, що проявляється у схильності пояснювати свої вчинки зовнішніми обставинами, впливом інших людей (екстернальний, зовнішній локус контролю) чи вбачати причини своїх дій у собі самому (інтернальний, внутрішній локус контролю). Результати досліджень свідчать, що вчителі з внутрішнім локусом контролю схильні брати на себе відповідальність за наслідки своїх дій, мають вищий рівень особистісної зрілості, ніж ті, які перекладають відповідальність на інших – колег, учнів або їхніх батьків. Учителі з інтернальним локусом контролю характеризуються доброзичливістю, толерантністю, альтруїзмом, наполегливістю, самокритичністю, схильність до критичного аналізу власних вчинків.

*6. Толерантність, гнучкість, терпиме ставлення до суперечностей, несхожості, розуміння відносності речей, відкритість до всього нового – інтолерантність, категоричність, дихотомічне («чорно-біле») мислення, несприйняття альтернативних поглядів.* Особистісний розвиток учнів значною мірою залежить від здатності вчителя толерантно сприймати різні погляди, визнавати за дітьми право на власну позицію [18]. Толерантність є результатом свідомого вибору педагогом такої позиції у стосунках з учнями, яка впливає з розуміння, прийняття і поваги до множинності і різноманіття буття, визнання неминучості індивідуальних відмінностей, а також – з готовності вибудовувати власний світ настільки сильним і гнучким, щоб бути відкритим для взаємодії з іншими. Педагог має володіти достатньою інтелектуальною гнучкістю, щоб не стати догматиком, не стверджувати ніби існує один-єдиний спосіб вирішення проблеми, одна-єдина правильна точка зору. На жаль, в повсякденній педагогічній практиці нерідко спостерігаються прояви педагогічної інтолерантності – від байдужості до власної думки дитини до відвертого і жорсткого її знецінення і навіть приниження самого учня за «неправильні погляди». Така поведінка свідчить насамперед про низький рівень особистісної зрілості вчителя.

*7. Позитивна Я-концепція, довіра до себе – негативна Я-концепція, невпевненість у собі.* Р.Бернс на основі узагальнення низки досліджень робить висновок, що авторитарні тенденції у спілкуванні часто виявляються властивими невпевненим у собі педагогам із негативною самооцінкою, які, відчуваючи особистісну неадекватність, тривожність і незахищеність, ідентифікуються з авторитарними ролями, що проявляється як у надмірній жорстокості і владності, так і бажанні за будь-яку ціну утвердитись в очах учнів. І навпаки, учитель з високою, позитивною самооцінкою, «почуваючи себе в класі впевнено, не відчуває необхідності у психологічному

захисті... легко прийме певну обмеженість своїх можливостей, а також можливостей учнів... зможе бути доброзичливим і в той же час у потрібних випадках вдаватись до виправданої критики» [7, с. 310].

8. *Креативність, захопленість, схильність до ризику, творчого перетворення дійсності – репродуктивна спрямованість, шаблонність, страх перед ризиком, схильність дотримуватися встановлених стандартів.* Практика свідчить, що найбільшою мірою сприяють особистісному розвитку учнів ті вчителі, які мають яскраво виражені переконання, чимось пристрасно захоплені (своїм предметом, якоюсь ідеєю), глибоко і по-справжньому у щось вірять (істину, красу, добро, справедливість, свободу і самоцінність кожної особистості). Як правило, діти легко розпізнають духовну порожнечу, недовіря і фальш у діях вчителя і внутрішньо відсторонюються від нього. Тільки ті вчителі, які характеризуються яскравою індивідуальністю і креативністю, можуть виступати не просто джерелами і трансляторами інформації, не просто хорошими людьми, а свого роду каталізаторами особистісного зростання учнів.

9. *Сформованість професійної позиції як системи критично осмислених і свідомо обраних цінностей і принципів педагогічної діяльності – аморфне уявлення про власні професійні пріоритети, пасивне сприйняття ззовні нав'язаних норм і принципів.* Поряд із феноменом особистісної зрілості у психологічних і педагогічних дослідженнях значна увага приділяється проблемі професійної зрілості [39; 47]. У зв'язку з цим постає питання про співвідношення понять «особистісна зрілість» і «професійна зрілість». Пошук відповіді на це питання вимагає звернення до загальної проблеми співвідношення особистісного і професійного в розвитку людини. Проблема взаємозв'язку між особистісним розвитком і професійним становленням у процесі професіоналізації особистості розглядалась багатьма дослідниками (О. Борисова, Є. Климов, А. Маркова, Л. Мітіна, С. Піняєва, Н. Андреев та ін.). Одні з них (Е. Зеєр, Є. Климов, Н. Пряжников та ін.) розглядають професійне становлення особистості у контексті парадигми професійної відповідності, згідно з якою для кожної професії існує певний набір задатків і здібностей, що виступають передумовою її успішного освоєння та виконання. Професіоналізація в цьому випадку розуміється як «вписування» особистості в систему професійної діяльності шляхом формування в неї комплексу професійно важливих якостей у процесі підготовки та оволодіння професією. Інші дослідники (Н. Алексєєв, Л. Мітіна, С. Рубіштейн, В. Слободчиков та ін.) розглядають особистість як активного суб'єкта професійного становлення, важливою характеристикою якого

виступає здатність усвідомлювати свої індивідуальні особливості й робити власну життєдіяльність предметом практичного перетворення, що забезпечує творчу самореалізацію в професії. Професіоналізація в цьому випадку розглядається як саморозвиток особистості впродовж усього життя, як форма прояву її суб'єктності.

С. Піняєва і І. Андрєєв зазначають, що особистісні характеристики людини (установки, потреби, інтереси, рівень домагань тощо) справляють суттєвий вплив на вибір професії і професійну адаптацію [37]. Вони можуть як сприяти формуванню професійної майстерності, так і перешкоджати професійному становленню (наприклад, у разі відсутності активності, саморегуляції, емоційної стабільності тощо), призводити до швидкого професійного старіння та деформації. З іншого боку, професійна діяльність справляє зворотний вплив (позитивний або негативний) на особистісний розвиток людини, наприклад, формування самооцінки, самосвідомості тощо.

А. Маркова звертається до аналізу співвідношення соціалізації і професіоналізації, диференціюючи ці процеси і визначаючи професіоналізацію як одну із сторін соціалізації, а становлення професіонала – як один із аспектів розвитку особистості [34]. Розглядаючи проблему співвідношення особистісного і професійного у процесі професіоналізації, вона зазначає, що ці два аспекти можуть по-різному співвідноситися між собою:

- співіснувати, не перетинаючись, коли людина формально виконує свої професійні функції, відбуває час на роботі, не вбачаючи у ній особистісного смислу;
- повністю збігатися, коли людина, з одного боку, не мислить себе поза професією, а з іншого, своє особистісне життя обмежує професійними рамками;
- людина може частково ідентифікуватися зі своєю професійною роллю;
- людина може повністю включати професійні цінності у свій особистісний простір, який є набагато ширшим і багатограннішим, ніж професійний.

Оптимальним, на думку А. Маркової, є останній варіант, коли «професійне» вписується в «особистісне» як одна із його важливих сторін.

Професійна зрілість зазвичай асоціюється з професійною успішністю, професіоналізмом, кваліфікацією, компетентністю і розглядається як «даність, що виводить особистість на вищі рівні досягнень на певному етапі її життєдіяльності» [23], як «вищий

рівень професійних досягнень суб'єкта діяльності, який не залежить від віку і професійного стажу» [39].

А. Реан зазначає, що професіоналізм особистості – це якісна характеристика суб'єкта праці, яка відображає високий рівень розвитку професійно важливих і ділових якостей, акмеологічних складових професіоналізму, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу й ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця [40, с. 468]. Основні якості і уміння фахівця, що забезпечують високу продуктивність діяльності, він називає акмеологічними інваріантами професіоналізму, які поділяються на загальні (незалежні від специфіки діяльності: розвинута антиципація, високий рівень саморегуляції, вміння приймати рішення, стійка емоційна сфера) та особливі (відображають специфіку професійної діяльності: для професій типу «людина – людина» це проникливість, комунікабельність, уміння психологічно впливати на іншого та ін.) [40, с. 473].

У сучасній педагогіці і психології професійного розвитку підкреслюється необхідність аналізу професійного становлення в єдності з розвитком особистості, інтегральним критерієм якого є особистісна зрілість [20; 21; 38].

Особистісна зрілість, зазначає А. Маркова, зазвичай є передумовою того, щоб людина відбулася і як професіонал. Проте в окремих випадках, на її думку, професійний розвиток може забігати вперед у порівнянні з особистісним, коли людина стає професіоналом, не сформувавшись ще у зрілу особистість.

О. Чуйко зазначає, що «особистісна і професійна зрілість є різними за своїм походженням (це гетерогенні структури), які мають різні джерела походження» [47, с. 189]. Особистісна зрілість, стверджує автор, є результатом розвитку самої особистості, тією якістю, яка визначає життєвий шлях, його напрям, стратегії, систему стосунків з навколишнім світом і собою. Професійна ж зрілість ґрунтується на формуванні фахових компетентностей і є наслідком професіогенезу особистості. Є підстави вважати, стверджує О. Чуйко, що особистісна і професійна зрілість, маючи різне генетичне походження, різну структуру і функції, можуть існувати як автономні утворення.

Ми погоджуємося з С. Піняєвою й І. Андреевим, які вважають, що така позиція потребує певного уточнення [37]. Оцінюючи важливість особистісної зрілості для успішності тієї чи іншої професійної діяльності, потрібно брати до уваги сутність і зміст цієї діяльності. Можна виокремити принаймні два типи професій за ознакою важливості особистісної зрілості для забезпечення ефективності



професійної діяльності. Для одного типу професій («людина – природа», «людина – техніка», «людина – знакова система») провідне значення мають вузькоспеціалізовані професійні знання, здібності, технічні уміння і навички. При цьому вплив особистісних характеристик, наприклад діалогічної спрямованості, рефлексивності, толерантності, інтернальності, емпатійності, суб'єктності, на результат професійної діяльності є незначним. Тільки в таких професіях людина, яка досягла високого рівня інструментальної майстерності, але ще не сформувалася як зріла особистість, може стати професіоналом своєї справи. Інший тип професій («людина-людина») характеризується тим, що особистісна зрілість є необхідною умовою і невід'ємним компонентом професіоналізму. Саме такою є педагогічна діяльність, яка «здійснюється не на рівні окремих підструктур, а вимагає включення особистості в цілому» [10, с. 7].

У професіях системи «людина – людина» особистісні якості становлять основу для професійних, їх успішне поєднання забезпечує ефективне виконання професійної діяльності [21, с. 115]. А. Андреев також зазначає, що зрілість особистості є умовою і невід'ємним компонентом успішного становлення фахівця в професіях типу «людина – людина» [4, с. 176].

До моменту початку активної професійної діяльності людина має певний стартовий рівень психічного і соціально-психологічного розвитку, що виступає основою для подальшого особистісного і професійного онтогенезу. Ми погоджуємося з науковцями, які вважають, що окремі особистісні якості і загальний рівень особистісної зрілості, досягнутий до початку самостійної професійної діяльності, відіграє провідну роль у становленні фахівців соціономічних професій, до яких належить професія вчителя. При цьому не применшуємо значення професійних знань, умінь і навичок, від яких також залежить успішність педагогічної діяльності. Однак, особистісно незрілий педагог, яким би арсеналом педагогічних знань, методів і прийомів він не володів, не може досягти вершин професіоналізму.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених з'ясуванню професійно важливих якостей вчителя, свідчить, що вимоги до його особистості загалом збігаються з характеристиками зрілої особистості: гуманістична спрямованість, активна життєва позиція, реалістичне сприйняття дійсності і себе, позитивна самооцінка, креативність, реалістичність, відповідальність, самостійність, рефлексивність, здатність до самопізнання і самовдосконалення. Більшість науковців визначальним критерієм

готовності до професійної діяльності вчителя вважають його особистісний розвиток як актуалізацію суб'єктних можливостей. Це дає підстави стверджувати про виняткову важливість особистісної зрілості у формуванні й розвитку професіоналізму педагога. Саме до розвитку таких професійно важливих особистісних якостей, як відкритість до нового досвіду, толерантність до невизначеності, відповідальність, креативність, ідентичність, емпатійність, реалістичність, рефлексивність, внутрішня гармонійність, цілісність має прагнути вчитель, котрий прагне стати професіоналом.

Впоратися з професійними завданнями у сфері виховання здатний лише фахівець з розвиненими особистісними якостями, інтегрованими в структурі особистісної зрілості, тому можна стверджувати: «особистісна зрілість – професійно важлива якість сучасних фахівців допомагаючих практик» [49, с. 8]. Бути активним без нав'язливості, самостійним без всюдозволеності, чуйним без порушення своїх прав і панібратства, критично оцінювати і водночас поважати себе й інших, постійно прагнути до розвитку – це ті ознаки зрілості, що визначають особистісний портрет професіонала в соціогуманітарній сфері.

Особливість професійної діяльності вчителя полягає в тому, що він працює з особистостями, котрі зростають, і водночас сам є особистістю. Професійна підготовка майбутнього вчителя має спрямовуватися не тільки на оволодіння професійними знаннями, вміннями й навичками, що відображають власне фаховий компонент професійної готовності, а й на розвиток його особистісних якостей, від яких залежить здатність налагоджувати конструктивні взаєностосунки в педагогічному процесі і підтримувати особистісний розвиток вихованців. Сама особистість педагога є незамінним інструментом педагогічного впливу на вихованців. Як свідчать психологічні дослідження, особистісно незрілий педагог може підсвідомо переносити на вихованців свої проблеми і деструктивно впливати на формування їх особистості [7]. Особистісно незрілий педагог не може сприяти особистісному розвитку вихованців, оскільки «подібне виховується подібним». Успішність виховних впливів залежить від особистісної зрілості педагога, оскільки завдання, зміст і характер його діяльності, методи та прийоми, які він використовує під час реалізації професійних завдань, значною мірою визначаються його особистістю. Тому педагогічна професія вимагає від її суб'єкта насамперед високого рівня особистісної зрілості, оволодіння певною культурою особистісної рефлексії й самоаналізу, усвідомлення своїх цінностей і пріоритетів, без чого неможлива гуманізація виховання [14]. Неможливо уявити успішного педагога

особистісно незрілим, обтяженим особистісними проблемами і конфліктами. У зв'язку з вище зазначеним власне особистісну зрілість педагога, на наш погляд, необхідно розглядати одночасно як професійну, оскільки від її рівня безпосередньо залежить успішність виконання професійних функцій і професійна ефективність суб'єкта педагогічної діяльності.

Таким чином, аналіз психологічної і педагогічної літератури з урахуванням професійних вимог до фахівців педагогічного профілю дає підстави розуміти особистісно-професійну зрілість майбутнього вчителя як складне інтегральне утворення, що визначає здатність до саморегуляції поведінки й професійної діяльності на основі сформованих суб'єктних якостей і особистісно-професійної позиції. Особистісно-професійна зрілість виступає загальною передумовою ефективності діяльності педагога, визначає гуманістичну спрямованість його дій і вчинків, здатність до творчої самореалізації та саморозвитку в просторі соціального і професійного буття.

### **Список використаних джерел**

1. Адлер А. Понять природу человека. Санкт-Петербург: Гуманитарное единство «Академический проект», 1997. 256 с.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 272 с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 288 с.
4. Андреев А.В. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости. *Вопросы психологии*. 1998. №2. С. 31 – 37.
5. Античное наследие в культуре Возрождения / ред. В.И. Рутенбург. Москва: Наука, 1984. 285 с.
6. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. Москва: Прогресс, 1988. 400 с.
7. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва: Прогресс, 1986. 423 с.
8. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Системный подход в современной науке. *Проблемы методологии системных исследований*. Москва: Мысль, 1970. С. 7-48.
9. Вахитова С.Г. Становление педагогической зрелости учителя в рефлексивной среде постдипломного образования: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования". Оренбург, 2012. 23 с.
10. Вербова К.В., Кондратьева С.В. Психология труда и личности учителя. Гродно: ГрГУ, 1991. 81 с.

11. Волошина О. Проблема формування толерантності в сучасних педагогічних дослідженнях. *Рідна школа*. 2007. № 3. С. 18–23
12. Гайденоко П. История новоевропейской философии в ее связи с наукой. Москва, 2000. 456 с.
13. Галузяк В. М. Критерії особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Розвиток особистості майбутнього психолога в умовах трансформації суспільства: монографія* / В.І. Шахов, О.М. Паламарчук [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 86-106.
14. Галузяк В. М. Особистісна зрілість педагога як фактор гуманізації виховання. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця, 2009. Випуск 27. С. 77-82.
15. Галузяк В. М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя. *Теорія і практика управління соціальними системами. Щоквартальний науково-практичний журнал*. Харків: НТУ «ХПИ». 2008. №4. С. 17-25.
16. Галузяк В. М. Структурно-функціональні особливості професійної самосвідомості вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця, 2015. Випуск 43. С. 192-197.
17. Галузяк В. М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця, 2006. Випуск 18. С. 212 – 216.
18. Галузяк В. М. Толерантність як критерій особистісної зрілості вчителя. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск XXXI. Харків: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2013. С. 59-65.
19. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет: в 2 томах. Второе издание. Москва: Мысль, 1972. Т.2. 1972. 668 с.
20. Гусева А. П. Профессиональное развитие взрослых в связи с характеристиками зрелости личности (на примере социально ориентированных профессий): автореф. дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2018. 26 с.
21. Дідик Н.М. Особистісна зрілість як акме особистості психолога-професіонала. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*. 2009. Випуск 3. С. 112-122.
22. Дідик Н.М. Професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного*

університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. 2010. Вип. 7. Кам'янець-Подільський: Аксіома. С. 190-206.

23. Дружилов С.А. Психология профессионализма человека: интегративный подход. *Журнал прикладной психологии*. 2003. №4-5. С.35-42.

24. Емельянова М.А. Концепция развития интегративной зрелости будущего социального педагога. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2004. №12. С. 47-56.

25. Журавлев А.Л. «Социально-психологическая зрелость»: обоснование понятия. *Психологический журнал*. 2007. №2. С. 44-55.

26. Кашина О. П. Индикаторы зрелости личности в различные исторические эпохи. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2017. №4. С. 18-21.

27. Комар Т. В. Структура та провідні властивості професійної зрілості майбутнього спеціаліста соціономічного напрямку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2016. № 1. С. 9-14 .

28. Кон И. С. Социология личности. *Социологическая психология*. Москва-Воронеж, 1999. С. 177-193.

29. Кравец Г.Ю. Педагогические условия проявления личностной зрелости студентов в учебно-воспитательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Иркутск, 2005. 182 с.

30. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. *Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова*. Вып. 1 / Под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2002. С. 56-65.

31. Лук'янова Л. Дорослість як базова категорія андрагогіки. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2010. Вип. 2. С. 20-29.

32. Максимова В.Н., Полетаев Н.М. Профессиональная зрелость как универсальный критерий качества современного педагога в условиях глобализации образования и диалога культур. *Диалог культур в условиях глобализации*. 2006. Т. 1. С. 4-9.

33. Мамардашвили М. Как я понимаю философию. Москва: Прогресс, 1990. 368 с.

34. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва: Знание, 1996. 312 с.

35. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. Москва: Смысл, 2002. 462 с.

36. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 272 с.

37. Пиняева С. Е., Андреев Н. В. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости. *Вопросы психологии*. 1998. № 2. С. 3-10.
38. Проблемы общей акмеологии / под ред. А.А. Реана, Е.Ф. Рыбалко. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2000. 156 с.
39. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя. URL: <http://www.nauka-shop.com/mod/shop/productID>
40. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. Санкт-Петербург: Прайм ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.
41. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва: Издательская группа «Прогресс», 1994. 480 с.
42. Русалов В.М. Психологическая зрелость: единая или множественная характеристика? *Психологический журнал*. 2006. № 5. С. 83-91.
43. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / Общ. ред. Л.Я. Гозмана. Москва: Прогресс, 1990. 368 с.
44. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2013. – 607 с.
45. Цина В. І. Сутність, структура, особливості особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Випуск 14. С. 305-310.
46. Чудина Е.А. Эмоциональная зрелость личности: определение понятия и выделение критериев. *Личность и проблемы развития: Сборник работ молодых ученых / Отв. ред.: Е.А. Чудина*. Москва, 2003. С.112-116.
47. Чуйко О. В. Особистісна і професійна зрілість: співвідношення понять. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2011. Вип. 13. С. 184-190.
48. Шахов В. І. Особистісно-діяльнісний підхід як методологія сучасної педагогічної освіти. *Вінницький державний педагогічний університет. Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія*. 2008. Вип. 23. С.11-16.
49. Щукина М.А., Яковлева И.В., Тютюнник Е.И., Крайнюков С.В. Параметры личностной зрелости студентов помогающих профессий. *Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы*. 2018. Том 30. № 2. С. 7-19.
50. Юнг К.Г. О становлении личности. Собрание сочинений. Конфликты детской души. Москва: Канон, 1997. С. 185-208.
51. Cassel R. M. Cutting edge: The Global Functioning Test (GFT). (Assessing level of wellness). *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*. 1993. №1(3). P. 51-60.

52. Greenberger E. Defining psychosocial maturity in adolescence. *Advances in Child Behavioral Analysis and Therapy*. 1984. №3. P. 1- 37.
53. Inkeles A., Leiderman H. An approach to the study of psychosocial maturity. *International Journ. of Comparative Sociology*. 1998. V. 39. Issue 1. P. 52 – 76.
54. Kohlberg L. Essays in Moral Development. V. II: The psychology of moral development. N.Y.: Harper and Row, 1984. 386 p.
55. Loevinger J., Hogan R., Johnson J., Briggs S. Stages of personality development. *Handbook of Personality Psychology*. San Diego: Academic Press, 1997. 360 p.
56. Magnusson D., Torestad B. A holistic view of personality: A model revisited. *Annual Review of Psychology*. 1993. V. 44. P. 127-152.
57. Marsia J.E. Identity in adolescence. Adelson J. (ed.) *Handbook of adolescent psychology*. N.Y.: John Wiley. 1980. P. 109-137.
58. Selman R. L. The growth of interpersonal understanding. N.Y.: Academic Press, 1980. 324 p.
59. White K. M., Speisman J. C, Costos D., Smith A. Relationship maturity: A conceptual and empirical approach: *Interpersonal relations: Family, peers, friends / Ed. J. Meacham*. Basel, Switzerland: Karger, 1987. 360 p.

# **ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-ОПИТУВАННЯ ДЛЯ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ ТА ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УНІВЕРСИТЕТУ**

**Губіна Світлана Іванівна**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки, професійної освіти  
та управління освітніми закладами Вінницького державного  
педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського  
<https://orcid.org/0000-0001-5743-350X>  
[sveta\\_tsuprik@ukr.net](mailto:sveta_tsuprik@ukr.net)*

**Фрицюк Валентина Анатоліївна**

*доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогіки, професійної освіти  
та управління освітніми закладами Вінницького державного  
педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського  
<https://orcid.org/0000-0001-6133-2656>  
[valentina.frytsiuk@gmail.com](mailto:valentina.frytsiuk@gmail.com)*

Якість освіти є основою забезпечення й підвищення якості життя людини як головної мети існування держави. Цей критерій є базовим, посідає особливе місце у процесі реформування українського суспільства та є складовою соціальної функції державного управління, яка розглядає освіту в рамках механізму соціального відтворення населення через створення умов для розвитку особистості й творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, забезпечення соціального середовища, яке генерує потребу в якісній освіті для громадян та надає можливості в її отриманні [4, с. 293].

У сучасному світі управління якістю освіти виступає в якості центрального напрямку лідерства в освіті. У цьому процесі суб'єктами є органи державного управління якістю освіти, вони складають лише частину відповідного механізму державного управління, а об'єктом є система освіти з точки зору її якості, а керуючий ефект спрямований на різні компоненти цієї системи: матеріали та технології, наука і методологія, фінанси і людські ресурси [11, с. 620-621]. Промислово розвинені країни світу активно залучають громадськість до контролю якості освіти, зокрема, беручи участь в освітніх вимогах до якості освіти, визначаючи перспективні напрямки державної політики в галузі освіти в цьому напрямку і відстежуючи результати, досягнуті в



функціонуванні сектору освіти. Тому в сучасному світі вважається обов'язковим наявність внутрішніх та зовнішніх державних і громадських систем контролю якості в освіті [15, с. 3].

У країнах Європейського Союзу існують різні системи забезпечення якості освіти, які були створені в умовах, коли прямі користувачі освітніх послуг – здобувачі, вчені, підприємці і суспільство – висували вимоги до якості освіти.

Актуальність дослідження стану і проблеми з впровадженням менеджменту якості освіти та освітньої діяльності в Україні полягає в прагненні країни реформувати всі сфери соціальної діяльності і знаходитися в пошуках більш ефективних методів досягнення національної конкурентоспроможності на глобальному рівні. У цьому контексті проблема якості, яка вважається досить складною, є актуальною для всіх верств суспільства.

Зокрема, про якість освіти В. Биковим і М. Лещенко йдеться в статті «Цифрова гуманістична педагогіка відкритої освіти», де вказано, що методологія й методи досліджень класичної педагогіки потребують перегляду й удосконалення в контексті сучасних реалій освітнього процесу, потреб та інтересів усіх його суб'єктів [1, с. 19].

Крім того, актуальність проблеми забезпечення якості і прозорості у вищій освіті підтверджується інтенсивною увагою викладачів і вчених як в Європі, так і в Україні. В Україні зараз існує Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО), яке було засноване в 2015 році. Агентство є постійною колегіальною установою в сфері забезпечення якості вищої освіти. Компонентами цієї системи відповідно до національного законодавства є: система забезпечення якості в освітніх установах (внутрішня система забезпечення якості освіти); система зовнішнього забезпечення якості освіти; система забезпечення якості діяльності органів управління та установ, що займаються зовнішньою гарантією якості освіти [16].

Значні потенційні можливості щодо забезпечення якості освіти у закладах вищої освіти містять методи, засновані на сучасних інформаційно-комунікаційних технологіях.

Про важливість використання у педагогіці, зокрема, інтернет-мереж неодноразово писала українська дослідниця М. Лещенко [10]. Крім того, за останні роки вимоги до якості освіти почали зростати у зв'язку з дослідженнями соціально-психологічних і когнітивних явищ в Інтернеті, як наголошують В. Биков, О. Спирін, Н. Сороко [2].

Такий напрямок досліджень сприяв широкому використанню публічного інтернету у педагогічних дослідженнях, зокрема Google Форм. Саме тому для визначення найактуальніших проблем

забезпечення якості освіти в педагогічному університеті нами було вирішено здійснити аналіз онлайн опитування студентів освітньої програми Дошкільна освіта Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, що проводилось у 2019 р. Центром внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

Дослідженню питань освіти, розвитку, оцінки та тенденцій зміни різних компонентів організаційної культури присвячено роботи О. Тихомирової, Г. Зінченко, А. Зубкової, Е. Капітонова, Л. Сємова, М. Шаповал та інших. В. Андрущенко та В. Вікторов у своїх дослідженнях визначили детермінанти впливу на якість освіти та обґрунтували умови підготовки конкурентоспроможного фахівця, Ю. Бєх і М. Михайліченко – проблеми управління освітою та напрями їх можливого вирішення, Л. Сушенцева та Н. Житник – методологічні засади управління якістю освіти та напрями її державно-громадського оцінювання, І. Тавлуй – особливості функціонування системи управління якістю вищої освіти на університетському рівні.

Проблеми оцінювання якості вищої освіти за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій були висвітлені в роботах В. Бикова, Т. Вакалюк, Н. Василенко, М. Кадемїї, С. Литвинової, Н. Морзе, Ю. Носенко, М. Шишкіної та багатьох інших вчених.

Водночас більш детального розгляду потребує така складова організаційної культури, як культура якості, її взаємозв'язок із професійним розвитком та вплив на ефективність організації системи освіти.

Серед зарубіжних дослідників ця тема обговорюється в публікаціях Л. Харвеу (L. Harvey), Б. Стенсакер (B. Stensaker) [20], Й. Ланарєс (J. Lanarès) [22], У. Ехлерс (U. Ehlers) [19], П. Уеллс (P. Wells), Д. Флореа (D. Florea) [24]. Дослідження науковців присвячене розумінню і формулюванню концепції культури якості, а також питанням формування культури процесу забезпечення якості освіти. Слід зазначити, що ця проблема не привертала систематичної уваги дослідників до 2002 року.

Наразі в рамках національного проекту ДОВІРА/TRUST група вчених на чолі з Т. Добко [5; 9] представила думки експертів проекту, створила процедури забезпечення якості та концептуальний підхід до створення культури якості.

Вчені О. Єршова і Т. Бабина [8] проаналізували культуру якості і прозорості вищої освіти в контексті європейських стандартів для України. Культура якості освіти розуміється вченими як сукупність цінностей, принципів, норм і кодексів поведінки, завдяки яким університет гарантує безперервний процес забезпечення якості

освіти і самовдосконалення, до якого залучено всіх учасників освітнього процесу.

Відповідно до національного законодавства виділяються наступні складові системи забезпечення якості освіти: система забезпечення якості в закладах освіти (внутрішня система забезпечення якості освіти); система зовнішнього забезпечення якості освіти; система забезпечення якості в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти [16].

Більшість закладів вищої освіти впровадили і активно використовують внутрішні системи забезпечення якості, які мають такі компоненти: стратегія (політика) і процедури забезпечення якості; система і механізми забезпечення академічної чесності; опубліковані критерії, правила і процедури оцінки здобувачів освіти; критерії, правила і процедури оцінки освітньої (науково-педагогічної) діяльності педагогічного і науково-педагогічного персоналу та управлінської діяльності керівників освітнього закладу. Забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, в тому числі для самостійної роботи тих, хто здобуває освіту; забезпечення доступності інформаційних систем для ефективного управління освітніми установами; створення інклюзивного освітнього середовища, універсального дизайну і відповідної адаптації в освітньому закладі; інші процедури і заходи, визначені спеціальними законами або документами навчального закладу.

Відповідно до пункту 2 статті 16 Закону України «Про вищу освіту», система забезпечення закладами вищої освіти якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості) передбачає здійснення процедур і заходів, до яких включено здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм.

Проте процедура та механізми забезпечення якості освіти лише починають налагоджуватись у закладах вищої освіти, про що свідчить вкрай рідкісні наукові публікації з метою аналізу діяльності таких систем в закладах вищої освіти, мало описані та поясненні проблеми, які зустрічаються на цьому шляху, способи перегляду та удосконалення освітніх програм.

Проблемам розвитку та підвищення якості освіти в різних аспектах її вивчення, дослідженню загальних засад моніторингу якості освітньої діяльності та управління нею, досвіду використання міжнародних програм оцінювання якості освіти присвячено значну кількість наукових публікацій як зарубіжних, так і вітчизняних авторів. Однак проблема створення цілісної системи державно-

громадського управління якістю освіти та освітньої діяльності у вітчизняному науковому середовищі ще не отримала належного теоретичного обґрунтування. Досі є недостатньо обґрунтованою можливість і доцільність використання результатів експертних опитувань та онлайн-опитувань для покращання системи управління якістю освіти та освітньої діяльності.

Принцип студентоцентризму вдало реалізовується через можливості студентів виступати у ролі експертів щодо надання якісних освітніх послуг та управління діяльністю закладу освіти [14, с. 52]. Більше ста років використовується практика оцінювання студентами якості вищої освіти. За твердженням дослідників, щорічне опитування студентів, що відбувається на національному рівні (National Student Survey – NSS), було започатковано ще на початку XX століття. Саме у 20-х роках XX століття, як зазначає Р. Хаскелл [21], система оцінювання науково-педагогічних працівників студентами (student evaluation of faculty – SEF) набула визнання як одного з інструментів контролю якості вищої освіти. Як правило, результати анкетування студентів використовуються адміністрацією ЗВО в якості джерела інформації для поліпшення змісту навчання і якості його реалізації, а також якості вищої освіти в цілому.

Вітчизняна система експертної оцінки якості вищої освіти, на відміну від американської або європейської, не має стійкої традиції проведення опитувань студентів, таких як NSS, і тому має відносно обмежений потенціал використання результатів опитувань для коригування державної політики щодо вищої освіти і поліпшення змісту і практики використання механізмів державного управління сектором освіти. Разом з тим слід визнати, що використання інструментарію загальнонаціонального опитування студентів не є принципово новим напрямом у забезпеченні суб'єктів публічного управління експертною інформацією.

Прикладом проведення міжнародного опитування студентів є щорічне дослідження в рамках консорціуму «Student experience in the research university» (SERU), до якого входять провідні дослідницькі університети Європи, Африки, Північної та Південної Америки. У 2008 році з ініціативи вчених з Каліфорнійського університету в Берклі (University of California, Berkeley) було започатковано опитування студентів про умови та якість їх університетського життя під девізом «Кожен студент має голос. Кожен голос буде почутий» [18].

В центрі уваги дослідників – розвиток освітнього середовища в тих ЗВО, що мають статус дослідницьких (дослідницький

університет). Результати аналізу відповідей респондентів використовуються членами консорціуму для поліпшення: змісту і практики реалізації навчальних програм; програми мотивації студентів; системи позааудиторного навантаження і т. д.

Традиційно опитування студентів SERU проводяться з використанням сучасних цифрових технологій і в режимі реального часу (так звані online survey, тобто онлайн-опитування). Використання інструментів ІТ-контенту, з одного боку, значно розширює коло людей (респондентів), що беруть участь в опитуванні, а з іншого боку, зводить до мінімуму тиск інтерв'юера на зміст відповіді.

В. Биков звертає увагу на важливість інформаційно-комунікаційних технологій та їх інструментів для забезпечення функціонування системи освіти. На думку вченого, інформаційно-комунікаційні технології можуть не тільки впливати на «зміст, методи і форми організації навчання та управління навчально-пізнавальною діяльністю», а й забезпечувати створення нових і додаткових (за допомогою впровадження ІКТ) умов навчання для підвищення якості освіти» [3, с. 6].

М. Шишкіна, О. Спирін та Ю. Запорожченко, що займаються вирішенням проблем інформатизації освіти в Україні, звертають увагу на необхідність комплексного «забезпечення якості інформаційно-комунікаційних засобів» [17, с. 10]. Це стосується і якості тих технічних та програмних продуктів, які використовуються для online survey.

Відповідно до змісту ISO / ІЕС 9126-1: 2001 «Програмна інженерія. Якість продукції», найбільш поширеними факторами якості програмного забезпечення є: ефективність і результативність використання; можливість задовольнити потреби користувача з достатнім рівнем комфорту у використанні (корисність, надійність, зручність); мінімізація можливих ризиків і можливих негативних наслідків (зменшення економічного ризику та ризику для здоров'я і безпеки; зменшення екологічного ризику); контекст охоплення (повнота контексту і його гнучкість) і ін. [23].

Тлумачення змісту цього переліку, а також його уточнення і доповнення запропонували Д. Маєвський та Ю. Козина. На думку вчених, відповідні характеристики можуть бути представлені таким чином: ефективність (точність і повнота мети користувача з використання програмного продукту); результативність (використовувані ресурси щодо точності і повноти досягнення користувачем поставленої мети); задоволеність користувачів (ступінь задоволення потреб); контекстуальне покриття (здатність безпечно

використовувати програмний продукт і враховувати можливі зміни вимог користувачів); функціональна придатність (функціональна відповідність продукту заданим вимогам і очікуванням користувача); надійність (здатність продукту досягати очікуваного результату при відповідних умовах використання); продуктивність (здатність програмного забезпечення витримувати зростаючі обсяги контекстної інформації і швидко реагувати на численні запити користувачів); зручність використання (простота і зрозумілість в управлінні програмним забезпеченням, а також результатами його використання); безпека (здатність системи протистояти несанкціонованим змінам її конфігурації і вмісту); узгодженість і співіснування (узгодженість програмного забезпечення з іншими програмними продуктами і операційними системами); модульність і циклічність використання (можливість вносити оперативні зміни передбачає, що програмне забезпечення повинно складатися з окремих, але абсолютно взаємозв'язаних модулів і не позиціонуватися як безперервний код) [12, с. 57-58].

Узагальнення змісту наведених вище характеристик якості програмного продукту надає можливість сформулювати наступні основні вимоги до програмних процедур для онлайн-опитувань студентів, а також для аналізу результатів:

- уміння швидко управляти поставленим користувачем завданням з мінімальним використанням інформаційно-технічних ресурсів та їх програмного забезпечення (мінімальна кількість операцій, які система використовує для вирішення завдання користувача; логічна і технічна досконалість алгоритмів вирішення проблем);

- здатність відповідати вимогам користувача до якості результату, одержуваного за допомогою програмного забезпечення, і його конфігурації (максимальна відповідність отриманого результату уявленням користувача щодо його якості та форми подання; зрозумілість (логічність) розбудови архітектури програмного забезпечення та зручність його використання; естетичність та лаконічність інтерфейсів користувача та адміністратора; можливість подання результатів використання програмного продукту у різних формах, а саме у вигляді тексту, графіків, діаграм тощо);

- узгодженість архітектури конкретного програмного продукту з типовою (стандартною) архітектурою існуючого програмного забезпечення (технічна сумісність пропонованого програмного продукту з існуючими програмними продуктами, які можуть бути використані на рівні допоміжних інструментів для вирішення певних завдань);

- можливість вдосконалення програмного продукту відповідно до перспективних (очікуваних) змін пріоритетів замовника щодо функціональності алгоритмів, запропонованих розробником (модульна структура програмного забезпечення з можливістю внесення змін з новими елементами (доповненнями); можливість використання окремих програмних модулів в межах інших проєктів);
- здатність програмного продукту забезпечувати захист і безпеку інформації та архітектури програмного продукту від несанкціонованої зміни його вмісту (захист інформації та алгоритмів програмного продукту від несанкціонованої зміни його конфігурації) і ін.

Очевидно, що якість і актуальність інструментів, які експерт використовує для досягнення мети опитування студентів, істотно впливає не тільки на якість кінцевого результату в межах даного дослідження і швидкість його отримання, а й на рівень довіри респондентів до суб'єктів онлайн-опитування.

Так, використання недосконалого програмного продукту для електронного опитування студентів може стати причиною порушення принципу анонімності та суттєво вплинути на достовірність отриманих результатів. Тому, використання згаданого вище інструментарію online survey в системі забезпечення якості освіти може розглядатися на рівні «нових і додаткових ... умов» [3, с. 6] лише за умови його відповідності таким основним принципам: відповідність змісту та архітектоніки анкет стратегічним цілям функціонування системи якості вищої освіти як на внутрішньому, так і на зовнішньому рівнях її забезпечення; спрямованість анкетування на вдосконалення системи забезпечення якості вищої освіти, а також корегування її змісту і практики здобуття відповідно до вимог сучасного ринку праці; системність проведення опитувань та наукова обґрунтованість методик аналізу отриманих результатів; якість програмного забезпечення та професіоналізм його використання; конфіденційність і анонімність опитування, а також інституціональне оформлення його результатів; репрезентативність обраної для опитування фокус-групи; узгодженість питань анкети з нормами моралі та етики, а також нормам домінуючої на певній території релігійно-культурологічної системи; використання стандартизованих методик та процедур їх реалізації; вільний доступ до результатів опитування, а також добровільна участь респондентів у його проведенні; інформативність результатів опитування (наочність) та їх захищеність від викривлення або (та) упередженої інтерпретації тощо [13].

На переконання В.Грицука, найбільш зручним та доступним у своєму використанні інструментарієм розбудови online survey є хмарні сервіси «Google Диск (створення форм) або Microsoft OneDrive (створення Опитувань Excel)» [6]. Безперечною перевагою використання цих хмарних сервісів для організації опитувань студентів щодо якості надання освітніх послуг є їх здатність забезпечити діалог між суб'єктом та об'єктом опитування, наприклад, за допомогою інструментарію так званого зворотного зв'язку (респондент має можливість не лише надавати відповіді в межах заданого діапазону (стосується закритих запитань), а також коментувати свою думку).

Організатори опитування розробили онлайн анкету та розмістили її у межах середовища для створення та аналізу електронних анкет «Google Форми».

До інших найбільш популярних умовно безкоштовних сервісів (наявність як безкоштовних інструментів, так і інструментів, використання яких передбачає оплату додаткових сервісів) для складання онлайн опитування на додаток до вище згаданих хмарних сервісів традиційно відносять: Anketolog, Simpoll, Survey Monkey, Surivo, Testograf, Typeform, Responsive Pol, WP Polls, YOP Polls тощо. Кожен із цих сервісів має свої особливості як за функціоналом використання (кількість доступних до використання опитувань; наявність шаблонів розбудови анкети; обмеженість кількості респондентів; захист від так званої накрутки результатів; можливість візуалізації за рахунок додавання фотографій або іншої графічної інформації; візуалізація результатів опитування у вигляді графіків; інтегрування тексту привітання до респондента (стартова сторінка анкети), а також тексту подяки за участь в опитуванні тощо), так і за архітектурою та дизайном оформлення. Отже, майже кожен із вище наведених сервісів може бути використаний для організації опитування студентів щодо якості освіти. За простотою використання та якістю оформлення інтерфейсу безперечним лідером, на думку більшості користувачів відповідних сервісів, є Google – форми [13].

За результатами аналізу практики функціонування системи SERU, а також інших схожих за своїм змістом систем вивчення думки студентів щодо якості вищої освіти, науковці визначили основні переваги та недоліки online survey [13]. Серед основних переваг онлайн опитування найбільш вагомими є такі:

- можливість відповісти на запитання анкети в зручний для студента час та в зручному для нього місці без персоналізації особистості респондента (за відсутності обмежень щодо місця та часу заповнення анкети респондент відчуває психологічний комфорт, що,



безумовно, позначається на якості експертного оцінювання; анонімність опитування підвищує рівень об'єктивності відповідей респондента тощо);

- оперативність та організаційна й технічна легкість проведення опитування, а також неупередженість результатів аналізу отриманих відповідей (програмне забезпечення, яке зазвичай використовується для проведення та аналізу опитування дозволяє оперативно та, як правило, в режимі реального часу, наочно (графіки, діаграми тощо) відобразити результати опитування);

- залучення до експертизи якості вищої освіти відносно великої кількості студентів без використання для її організації значних обсягів матеріально-технічних ресурсів (відносна організаційна легкість у залученні великої кількості респондентів до проведення опитування; витрати на придбання програмного забезпечення є разовими або взагалі відсутні; аналіз результатів анкетування здійснюється в автоматичному режимі, що обумовлює низьку трудомісткість процесу проведення анкетування та аналізу його результатів) тощо.

Серед основних недоліків онлайн опитування найбільш вагомими є такі:

- традиційно в опитуванні, організація якого розбудовується за принципами online survey, у якості респондентів беруть участь не всі студенти, а лише ті з них, які лояльно налаштовані до відповідної форми анкетування (отримані за допомогою онлайн опитування результати можуть вважатися репрезентативними лише на умовному рівні, адже вони не дають уявлення про консолідовану думку студентів щодо якості вищої освіти у відповідному ЗВО та (або) державі; за умови відкритості онлайн опитування в ньому можуть взяти участь сторонні особи, наприклад, ті, які не мають прямого відношення до об'єкту експертної уваги, що в кінцевому випадку може стати причиною викривлення отриманих результатів);

- з огляду на той факт, що участь в онлайн опитуванні є добровільною та анонімною, існує загроза браку респондентів (небажання студентів виступати в якості експертів щодо якості вищої освіти або відносно невелика їх кількість може суттєво вплинути на якість проведеного опитування; статистика свідчить, що лише кожен п'ятий студент використовує можливість взяти участь в експертному оцінюванні);

- зміна інструментарію збору інформації з face-to-face на користь online survey може стати причиною втрати організаторами опитування тієї інформації, яка є опосередкованою до предмету

безпосередньої уваги, але при цьому має неабиякий контекстний зміст, ігнорування якого може стати причиною втрати цінної для експертів інформації (практика складання онлайн анкет передбачає використання організаторами опитування закритих питань, відповіді на які обираються респондентом лише в межах визначених варіантів, що, безумовно, впливає на якість комунікації, а відповідно і на її результати; під час використання інструментарію online survey, організатори опитування позбавлені можливості отримувати невербальну інформацію, яка відповідно до свого змісту може мати неабияке значення для характеристики предмету опитування) [13].

Ураховуючи все вищезазначене, Центр внутрішньої системи забезпечення якості освіти університету регулярно проводить онлайн опитування здобувачів вищої освіти, які навчаються за різними освітніми програмами, стосовно якості викладання й навчання та якості роботи різних структурних підрозділів, які забезпечують комфортні умови життя та навчання студентів.

Організуючи свої дослідження на основі онлайн-опитування здобувачів вищої освіти, Центр скористався рекомендаціями М. Лещенко, яка пропонує здійснювати поступову реалізацію таких шести кроків: 1) планування; 2) вхід у мережу; 3) збір даних; 4) інтерпретація, 5) етична стандартизація; 6) презентація результатів [10, с. 254].

У 2019 р. Центром проводилось анонімне онлайн-опитування студентів, які навчаються за освітньою програмою першого рівня ступеня вищої освіти бакалавра «Дошкільна освіта». У дослідженні брали участь 103 здобувачі вищої освіти денної форми навчання.

Анкета сформована блоками питань, відповіді на які відображають різні аспекти освітнього процесу:

- залучення здобувачів вищої освіти до періодичного перегляду освітньої програми, обговорення структурних компонентів та інших процедур забезпечення її якості;
- рівень задоволеності здобувачів вищої освіти методами навчання і викладання за освітньою програмою;
- рівень здобуття компетентностей під час практичної підготовки;
- надання інформації щодо цілей, змісту та очікуваних результатів навчання, порядку та критеріїв оцінювання;
- надання інформації про форми контрольних заходів та критерії оцінювання;
- рівень професіоналізму викладачів під час конкурсного добору;

- залучення до аудиторних занять професіоналів-практиків, експертів галузі, представників роботодавців;
- задоволеність потреб та інтересів здобувачів вищої освіти та безпечність освітнього середовища для життя і здоров'я;
- механізм освітньої, організаційної, інформаційної, консультативної та соціальної підтримки здобувачів вищої освіти;
- процедури проведення контрольних заходів, процедури запобігання та врегулювання конфлікту інтересів;
- політика та процедури врегулювання конфліктних ситуацій.

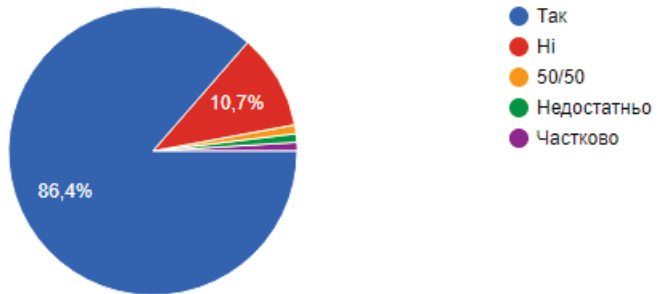
Анонімна анкета структурно поділялась на три блоки запитань: закриті, відкриті та критеріальне оцінювання, складені на основі методичних рекомендацій [7] з основ педагогічних вимірювань та моніторингу якості освіти.

### *Закриті запитання*

Визначаючи, чи *сформована культура якості вищої освіти в університеті*, студенти, орієнтувалися на реалізацію таких принципів: довіра, прозорість, партнерство, об'єктивність, академічна чесність, академічна свобода, комунікація та запобігання корупції. Серед 103 респондентів 86,4% відповіли «так», 10,6% – «ні», по 1% – «50/50», «недостатньо», «частково». Статистика відповідей відображена на рис. 1.

#### 7. Чи сформована культура якості вищої освіти у ВДПУ?

103 ответа



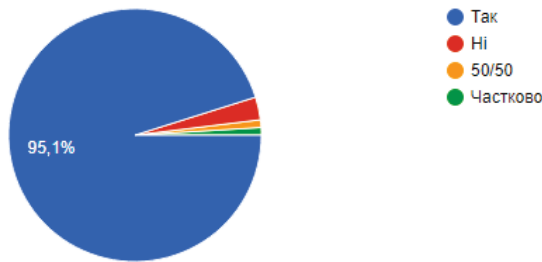
**Рис. 1. Відповіді студентів щодо сформованості культури якості освіти в університеті.**

На питання «Чи забезпечено Вам можливість здобути у теоретичному навчанні компетентності, потрібні для подальшої професійної діяльності?» отримано 95,1% позитивних відповідей,

2,9% – негативних, по 1,0% набрали варіанти «50/50» та «частково», що зображено на рис. 2. З 96 респондентів на питання анкети «Які, на Вашу думку, причини академічної недоброчесності існують в університеті?» 54,2% – на необхідність виконання великого обсягу письмових робіт, 35,4% – на звичку використовувати чужі праці без посилань, 22,9% вказали на обмежений доступ до необхідної інформації, 6,3% – на відсутність покарання за плагіат.

9. Чи забезпечено Вам можливість здобути компетентності, потрібні для подальшої професійної діяльності у теоретичному навчанні?

103 ответа



**Рис. 2. Відповіді студентів щодо забезпеченості можливості здобути у теоретичному навчанні компетентності, потрібні для подальшої професійної діяльності.**

Щодо оцінювання знань в університеті студенти могли обрати декілька варіантів відповідей. Частково об'єктивним його назвали 47,6 %, повністю об'єктивним – 43,8%, частково необ'єктивним – 9,7 %, повною мірою необ'єктивним – 1,0 %, важко відповісти на це питання було для 15,5 % респондентів.

Також студенти вказали найбільш розповсюджені проблеми в університеті: невпевненість студентів у майбутньому працевлаштуванні (72%), падіння мотивації щодо успішного навчання (59%), недостатня взаємодія з роботодавцями (18%), непоінформованість викладацького складу щодо проблем студентства (16%), незадовільне матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу (11%). Графічно відповіді на це питання представлені на рис. 3.

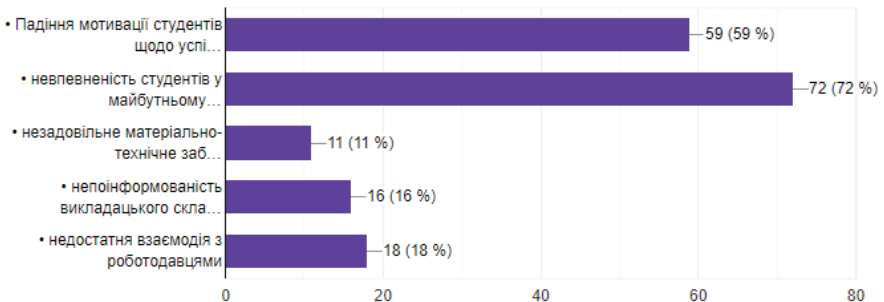
У відкритих запитаннях анкети студентам надавалась можливість запропонувати дисципліни, якими вони бажали б доповнити освітню програму. Респонденти назвали такі дисципліни: здоров'я і фізична культура, дизайн, етика та естетика, методика викладання

математики, організація роботи у НУШ, право, музичне мистецтво (гра на музичних інструментах, співи).

*Пропозиції щодо змін в освітній програмі для підвищення якості підготовки можна узагальнити наступними позиціями:* використовувати більше практики у різних освітніх закладах, ніж теорії; збільшити кількість вивчення практичних методик; змінити розклад занять, систему оцінювання, форми навчання, підхід (більше креативних, неординарних занять, тренінгів); мінімум домашнього завдання, максимум практичних вмінь та інноваційних технік, прийомів, методів для кращого засвоєння теорії під час занять, щоб менше теоретичного матеріалу виносилося на самостійне опрацювання; розпочати вивчення логопедії з першого курсу, додавши у межах дисципліни більше практичної діяльності, підібрати більш кваліфікованих і компетентних викладачів-практиків, здатних до впровадження інноваційних технологій і нестандартних методів навчання студентів.

41. Які проблеми, на Ваш погляд, сьогодні існують у ВДПУ?

100 ответов



**Рис. 3. Відповіді студентів щодо проблем в університеті.**

### *Відкриті запитання*

На питання «Що, на Вашу думку, важливо для успішної педагогічної діяльності викладачів?» студенти вказали: знання і досвід; професіоналізм; бути завжди відповідальним, уміти зацікавити навчальним матеріалом; практична діяльність; стажування за кордоном; вміти доступно та творчо, інноваційно викладати дисципліни; самореалізація; матеріальне забезпечення; обладнання аудиторій інтерактивними дошками, телевізорами, проєкторами; зменшення кількості «паперової роботи»; емоційний

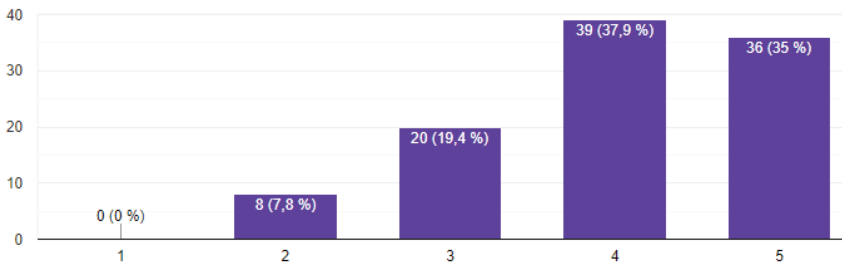
комфорт; повна взаємодія зі студентами; знання студента, його потреб і проблем; віддача студентів у навчанні; підвищення мотивації студентів до навчання.

#### Критеріальне оцінювання

Запитання анкети, призначені для критеріального оцінювання студентами, супроводжувались 5-бальною шкалою, де 1 – зовсім не задоволений, а 5 – повністю задоволений. Результати критеріального оцінювання студентами за 5-бальною шкалою задоволеності якістю навчально-методичного забезпечення в університеті подано у рис. 4.

23. Наскільки Ви задоволені якістю навчально-методичного забезпечення (забезпечення навчальною літературою) у ВДПУ?

103 ответа



**Рис 4. Результати критеріального оцінювання студентами за 5-бальною шкалою задоволеності якістю навчально-методичного забезпечення в університеті.**

Як бачимо на рис. 4, більшість студентів (37,9%) якість навчально-методичного забезпечення в університеті оцінили на «4», 35% – на «5», 20% – на «3» і лише 7,8% – на «2».

У відкритих запитаннях студенти також оцінили рівень організації практики в університеті й ступінь власного задоволення цим процесом. Отримані результати показано на рисунку 5.

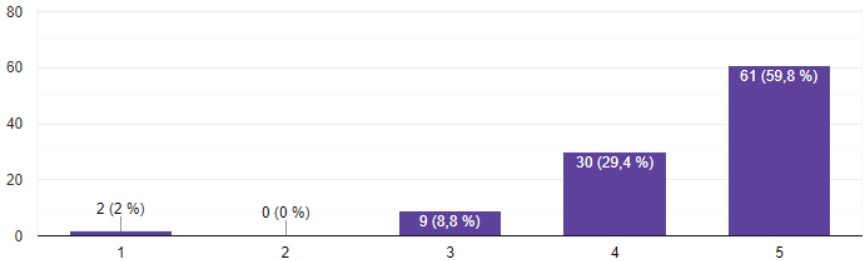
Як бачимо на рис. 5, більшість студентів задоволені організацією та місцем проходження практики, оскільки 61 студент (59,8%) обрав оцінку «5», а 30 опитаних (29,4%) – оцінку «4». Лише окремі студенти оцінили організацію практики на «3» (9 опитаних (8,8%)), а 2 респонденти (2,0%) – на «1».

Загалом ефективність онлайн-опитування здобувачів вищої освіти полягає в тому, що своєю думкою студенти можуть позитивно вплинути на якість викладання. Їхня думка важлива для закладу вищої освіти, оскільки студенти мають реальну можливість підвищити якість навчальних занять, запропонувати бажані зміни та

висловити власні думки щодо відвіданих занять у відповідях на відкриті запитання.

35. Наскільки Ви задоволені організацією та місцем проходження практики у ВДПУ?

102 ответа



**Рис 5. Результати критеріального оцінювання студентами за 5-бальною шкалою задоволеності організацією та місцем проходження практики.**

Таким чином, на основі проведеного онлайн-опитування можемо стверджувати, що воно виявилось ефективним кількісним методом збору інформації щодо забезпечення якості освітнього процесу в педагогічному університеті.

Отже, у рамках проведеного дослідження ми мали змогу отримати відповіді на низку важливих запитань, що стосуються реального стану здійснення управління освітою та якістю освітньої діяльності в педагогічному університеті.

Звісно, отримані дані можна оцінювати та інтерпретувати порізно. Наведений у цій публікації аналіз містить лише узагальнені висновки й порушує лише деякі проблемні питання, що стосуються здійснення управління якістю освіти та освітньої діяльності, у той час як проблема є значно глибшою.

Між тим отримані дані – це змога побачити стан здійснення управління освітою та освітньої діяльності очима тих, хто безпосередньо бере участь у цьому процесі, їхнє розуміння цього процесу, їхнє бачення найбільших викликів, що залишаються поза увагою держави як неважливі чи незрозумілі. Але найголовніше – у ході цього опитування ми отримали ту інформацію, що може слугувати основою, дороговказом у розробленні подальших стратегічних планів, необхідних освітніх змін, спрямованих на підвищення ефективності процесу управління якістю освіти й освітньої діяльності та на вирішення конкретних проблем, що заважають освітянам працювати на якісний результат.

## Список використаних джерел

1. Биков В., Лещенко М. Цифрова гуманістична педагогіка відкритої освіти. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. № 45. 2016. С. 17-46.
2. Биков В., Спірін О., Сороко Н. Електронні бібліометричні системи як засіб інформаційно-аналітичної підтримки науково-педагогічних досліджень. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*. № 1. 2015. С. 91-100.
3. Биков В.Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. №1(15). URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>. Дата звернення: Квіт. 17, 2018.
4. Бульба В.Г. *Соціальні функції держави в умовах глобалізаційних трендів сучасності: державно-управлінський аспект*: дис. ... д-ра наук з держ. упр.: 25.00.01. Харків. 2012. 399 с.
5. *Від контролю до культури якості: перезавантаження процесів забезпечення якості в українській вищій школі: практ. посіб.* / За ред. С. Гришко, Т. Добка, О. Кайкової, В. Терзіяна, Т. Тіхонена. Львів: Видавництво «Компанія "Манускрипт"». 2014. 168 с.
6. Грицук В.Ю., Грицук О.В. Онлайн-анкетування як елемент зворотного зв'язку при побудові хмарного освітнього середовища. *Новітні комп'ютерні технології*. 2014. Т. XII. URL: <file:///D:/user/Downloads/692-Article%20Text-2667-1-10-20170717.PDF>. Дата звернення: Трав. 20, 2018.
7. Губіна С. І. *Основи педагогічних вимірювань і моніторингу якості освіти*: методичні рекомендації. Вінниця : Нілан ЛТД, 2018. 56 с.
8. Єршова О. П., Бабина Т.Г. Проблеми збереження національної ідентичності і освітянських цінностей в процесі європеїзації і глобалізації України. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди»*. (Випуск 21). 2011. С.86-91.
9. *Імператив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту: навч. посіб.* / За ред. Т. Добка, М. Головянко, О. Кайкової, В. Терзіяна, Т. Тіхонена. Львів: «Компанія "Манускрипт"». 2014. 572 с.
10. Лещенко М. Зарубіжні педагогічні підходи до наукових досліджень інтернет-мереж. *Всеукр. наук.-практ. сем. Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст*. Київ. 2015. С. 253-257.
11. Лукіна Т.О. *Управління якістю. Енциклопедія державного управління*: у 8 т. / Нац. акад. держ. упр. при Президентові України; наук.-ред. колегія: Ю. В. Ковбасюк (голова) та ін. Т. 4: Галузеве управління / наук.-ред. колегія: М. М. Їжа (співголова), В. Г. Бодров (співголова) та ін., Київ: НАДУ. 2011. С. 620–622.



12. Маевский Д.А., Козіна Ю.Ю. Где и когда формируется качество программного обеспечения?, *Электротехнические и компьютерные системы*. 2015. № 18 (94). С. 55-59.
13. Мороз В.В., Садовий В.П., Бабаєв В.М., Мороз С.А. Онлайн опитування студентів у системі забезпечення якості вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Том 68. № 6. С. 235-250.
14. Нікуліна О. Захист прав студентів в Україні: кейс КНУпротест. URL: [http://www.kas.de/wf/doc/kas\\_49848-1522-13-30.pdf?170911150030](http://www.kas.de/wf/doc/kas_49848-1522-13-30.pdf?170911150030). Дата звернення: Трав. 11. 2018.
15. Поступна О.В. *Університетська освіта*: навч. посіб. і термінол. слов. для студ. вищ. навч. закладів екон. спрямування. Харків: НУЦЗУ; Міська друкарня. 2011. 310 с.
16. Про освіту: Закон України від 5 верес. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
17. Шишкіна М.П. Проблеми інформатизації освіти України в контексті розвитку досліджень оцінювання якості засобів ІКТ. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. №1 (27). URL: [http://lib.iitta.gov.ua/718/1/pro\\_inform.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/718/1/pro_inform.pdf). Дата звернення: Квіт. 20, 2018.
18. Center for Studies in Higher Education. The University of California, Berkeley, 2009. URL: <https://cshe.berkeley.edu/seru>. Дата звернення: Трав. 12. 2018.
19. Ehlers U. D. Understanding Quality Culture. *Quality Assurance in Education*. vol. 17. n°4. 2009. PP. 343-363.
20. Harvey L., Stensaker B. Quality Culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*. vol. 43. n°4. 2008. PP. 427-442.
21. Haskell R.E. Academic Freedom, Tenure, and Student Evaluation of Faculty: Galloping Polls in the 21st Century, *Education Policy Analysis Archive*. Vol. 5. No 6. 1997. URL: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/607>. Дата звернення: Трав. 11. 2018.
22. Lanarès J. Developing a Quality Culture. *EUA Bologna Handbook*. С 2.11 (Brussels/Berlin, EUA/Raabe). 2008.
23. Quality in use characteristics and subcharacteristics. Terms and definitions: Quality in use model (ISO/IEC 25010:2011). 2011. URL: <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso-iec:25010:ed-1:v1:en>. Дата звернення: Трав.20, 2018.
24. Wells P. J., Florea D. In Serach of quality culture: the awkward truth of an indeterminate maxim. *Management of Sustainable Development Sibiu*, Romania. Volume 6. No.1. June 2014.

**ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ТА  
ПОЗАНАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ  
ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

**Давидюк Марина Олександрівна**

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки,  
професійної освіти та управління освітніми закладами  
Вінницького державного педагогічного університету імені*

*Михайла Коцюбинського*

*<https://orcid.org/0000-0002-2055-601X>*

*marina\_davydyuk@ukr.net*

*Професійна підготовка вчителя географії до роботи в  
інклюзивному освітньому середовищі як наукова проблема*

Останнє десятиліття стало в освітній системі нашої країни десятиліттям реформ, новацій і відкриттів, з-поміж яких найбільш цікавим і затребуваним виявилось інклюзивне навчання. Це підтверджено величезним масивом наукових розробок, дисертацій, підручників і посібників, дидактичних, розвивальних, виховних технологій, у фокусі яких опинилися різні аспекти освітньої інклюзії, – жодна інша педагогічна проблема не знайшла такого глибокого розроблення і не отримала конкретних практик своєї реалізації. Незважаючи на такий масштаб наукового осмислення, ще залишається чимало вузьких місць у практиці створення різних інклюзивних освітніх середовищ, потребують подальших пошуків проблеми диференційованого викладання та оцінювання в інклюзивних класах з різних предметів, організація дозвілля дітей з особливими потребами за межами інклюзивного закладу, аспекти професійної підготовки майбутніх учителів-предметників до роботи в інклюзивних класах і пристосування дидактичних засобів навчання до потреб різних категорій дітей. Виразними на часі постали питання підготовки не лише вчителів початкової школи, де найбільше на сьогодні інклюзивних класів, а й вчителів-предметників – словесників, математиків, фізиків, географів, біологів, адже в основній школі теж є чимало дітей, чії освітні потреби і можливості мають враховуватись при вивченні різних предметних циклів (гуманітарного, математичного, природничого тощо).

У функціональні обов'язки вчителя входить також доцільна організація та проведення позакласних та позашкільних заходів, зокрема виховних годин, пізнавальних та розвивальних ігор, туристичних поїздок та екскурсій, якими традиційно опікуються

викладачі дисциплін природничого циклу, зокрема вчителі географії. Створення й розвиток інклюзивного освітнього середовища закладу освіти передбачає, з-поміж іншого, і залучення дитини з особливими потребами до позакласної і позашкільної роботи, екскурсійної діяльності. Тобто організація дозвілля і позакласної та позашкільної роботи є компонентом інклюзивного освітнього простору закладу освіти. Тому вважаємо вкрай необхідним увести в зміст професійної підготовки майбутніх учителів географії методику організації та проведення інклюзивної екскурсії.

Професійне становлення студентів має передбачати формування в них готовності не тільки засвоїти основи географічних наук, а й уміти їх трансформувати і застосовувати до завдань інклюзивної освіти.

У дослідженнях останніх років, що стосуються професійної підготовки майбутнього вчителя географії, виразно акцентовані декілька моментів: підготовка вчителя до розвитку географічного світогляду й просторового орієнтування учнів із нормотиповим і нетиповим розвитком [18-20], розробка навчального контенту, у тому числі імерсивних технологій навчання, для методичної підготовки вчителя [21], створення імерсивних освітніх середовищ для реалізації завдань інклюзивного навчання [14; 17].

Зарубіжний досвід використання технологій «занурення» та «створення ефекту присутності» доводить свою ефективність для розвитку просторового мислення учнів [..]. Вивчення шкільного курсу географії безпосередньо пов'язане з розвитком просторового сприймання, просторових здібностей. Ще майже сто років тому педагоги і психологи розглядали просторові здібності як одну з найбільш важливих якостей, необхідну для пристосування до довколишнього світу і середовища. Сьогодні ведуть мову про просторове сприйняття як основне вміння, що відіграє значну роль в науковому способі мислення і в різних видах людської діяльності. Розвиткові цих умінь на уроках географії сприяє використання різних видів і типів географічних карт, включаючи геоінформаційні системи (рельєфні мапи, тривимірні карти, супутникові знімки, аерофотознімки та ін.), які допомагають учням краще орієнтуватися в просторі, дають можливість представлення об'єктів у тривимірному вигляді, можливість уявно обертати, переміщувати та вимірювати об'єкти. Такого роду підхід відповідає всім вимогам навчального занурення [19]. При цьому зауважується, що розвитку просторового сприйняття сприяють активні методи навчання. У школах Греції, де проводилося дослідження, учні з особливими потребами показали низькі результати тестування, якщо вчитель використовував

репродуктивні методи навчання навіть при роботі з картами [19-20]. І навпаки, учні демонстрували високі показники просторових здібностей в класах, в яких учитель створював умови для включення учнів в пошукову, творчу діяльність за допомогою карт. Ці ж учні краще справлялися з предметними тестами з географії. Також розвиток просторового мислення у школярів засобами географії, зокрема у школярів із особливими освітніми потребами, вивчали дослідники з університету Південної Кароліни (США). Результати засвідчили, що робота дітей як з друкованими, так і з рельєфними, і з цифровими мапами стимулює розвиток просторового мислення і допомагає розвиткові просторової орієнтації у всіх категорій учнів [18].

Ще один спосіб використати технології «занурення» та створення «ефекту живої присутності» – віртуальна взаємодія з об'єктами довколишнього світу – технологія доповненої реальності (augmented reality), доступна через сервіс Aurasma Studio – виявила свою ефективність при навчанні дітей з особливими потребами в інклюзивних класах у Білорусі (<http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=2441>). Ця ідея була покладена в основу розробки інтерактивних підручників: створена в програмі аура об'єкта прикріплюється до конкретного зображення в підручнику: малюнка, схеми, діаграми. На уроці, використовуючи аури-завдання, кожен учень може працювати в своєму темпі, аури-відео розширюють і доповнюють матеріали навчальної теми, звукові аури створюють настрій і мотивують до роботи. У зручний час і в зручному місці можна переглянути ще раз ауру-презентацію до уроку, вибрати індивідуальне додаткове завдання, навіть розучити вірш разом з артистом-читцем.

У США група дослідників на чолі з К. Скорджі працювала з педагогами-практикантами [23]. Основною метою експерименту була підготовка учителів до роботи з дітьми, які мають особливі потреби. Фахівцями, які брали участь в експерименті, був розроблений віртуальний курс для студентів, в основу якого покладено інтерактивний комплекс вправ, за допомогою якого відтворювалися ситуації і відносини в родині, де живе дитина. Основна мета вправ полягала в зануренні студентів у соціальні ролі батьків дітей з обмеженими можливостями, що сприяло усвідомленому проживанню реальних ситуацій і пошуку розв'язання реальних життєвих проблем, які виникають у батьків особливих дітей. Вправи базувалися на стратегіях інтерактивної педагогіки, пов'язаної з трансформаційним навчанням (transformative learning). Серед таких стратегій автор називає ведення рефлексивного

щоденника; рефлексивне занурення в конкретні ситуації, що викликають сильний емоційний відгук; розбір конкретних випадків прояву почуттів упевненості і безсиля тощо. У ході експериментальної роботи студенти могли спробувати ролі віртуальних батьків дітей з порушеннями слуху, епілепсією, розладами аутичного спектру, синдромом Дауна, розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, дитячим церебральним паралічем, труднощами в поведінці і навчанні. Такий широкий діапазон категорій дітей з особливими освітніми потребами показує, що дослідники з США орієнтовані на широке розуміння інклюзії. У результаті експерименту, проведеного К. Скорджі, студенти змогли глибше зрозуміти загальний стан і проблеми батьків особливої дитини та продемонстрували високий рівень готовності надавати батькам особливих дітей необхідну педагогічну підтримку в інклюзивному освітньому середовищі [23].

*Методика підготовки майбутнього вчителя географії до проведення інклюзивних екскурсій на основі імерсивних технологій навчання*

Поняття «імерсивність» походить від англійського «immersion», що означає «занурення» або «ефект присутності». Сьогодні здебільшого імерсивність трактують як комплекс відчуттів людини, котра перебуває у штучно створеному тривимірному світі, в якому людина може змінювати позицію огляду, наближувати та віддаляти об'єкти тощо [8; 10; 11].

У низці досліджень імерсивність розуміють ширше – як створення ефекту «присутності» за рахунок комплексу відчуттів людини, яка перебуває у будь-якому штучно створеному середовищі [15]. У вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях останнього десятиліття поняття імерсивності пов'язується з технологією (або методом) занурення, що засновані на сугестії, імітаційному моделюванні та грі.

Театральна педагогіка, в основу якої покладено школи А. Чехова та К. Станіславського, збагатила метод занурення суто артистичними засобами (популярними сьогодні стають імерсивні театри та шоу, які дозволяють будь-якому глядачеві стати співучасником дійства і отримати безцінний досвід «вживання» в роль іншої людини). Евристичне занурення, практиковане А. Хуторським, засновувалось на теорії домінантної діяльності та являло собою різновид концентрованого навчання, в якому поєднувались дидактична евристика, персоналізація навчання, а занурення мало метапредметний характер. Імерсивне освітнє середовище в практиці

Хуторського створювалось за рахунок занурення в конкретну навчальну тематику всіх суб'єктів освітнього процесу, використання можливостей додаткової освіти, теоретичної глибини самого навчального матеріалу, розширення його контекстуальності за рахунок історичної, культурологічної, наукової, практико-побутової складової. При цьому головним завданням такого евристичного занурення було створення самими учнями евристичного продукту – ідеї, версії, гіпотези, схеми тощо [13].

Нові освітні тенденції і тренди професійної освіти останнього десятиліття збагатили поняття навчального занурення новими сенсами й підходами. Поняття імерсивності у психолого-педагогічних дослідженнях розглядається нині в контексті освітнього середовища, яке має декілька поширених і усталених визначень в європейському та вітчизняному педагогічному дискурсі [10; 16].

В освіті створення імерсивного середовища безпосередньо пов'язане з розширенням характеристик середовища освітнього: імерсивність надає останньому певних якісних ознак, що дозволяють забезпечити ефект максимальної присутності, розширити репертуар участі в діяльності усіх суб'єктів освітнього процесу. Поняття освітнього середовища конкретизується залежно від цілей. Освітнє середовище являє собою динамічну комунікативну систему відношень між суб'єктами освітньої діяльності – індивідами, спільнотами і соціальними інститутами. Вона є водночас і предметом, і ресурсом освітньої діяльності. Ресурсний потенціал освітнього середовища створює його насиченість різними смислами, а спосіб організації задає структурні параметри цього середовища. Воно є підсистемою освітнього простору, утвореного сукупністю освітніх інститутів і процесів. Імерсивність освітнього середовища – це та його властивість, яка відображає можливості цього середовища стосовно залучення суб'єкта в систему відношень, що визначаються змістом середовища. Імерсивність можна також визначити як властивість технологічної частини середовища, що забезпечує психологічний стан людини, в якому її «Я» сприймає себе включеним у процеси, що відбуваються в середовищі, і взаємодіє із цим середовищем, що забезпечує безперервний потік стимулів і досвіду [15; 21].

Дослідники сьогодні виокремлюють такі основні види імерсивних середовищ, що виникають у професійній та навчальній діяльності, як: психологічні (повне занурення в суб'єктивний світ), фізичні (повне занурення в середовище дійсності), середовища зі змінною реалістичністю. Водночас виокремлюються певні педагогічні аспекти навчання в імерсивних середовищах.

Мета навчання в імерсивному освітньому середовищі полягає у створенні умов для отримання практичного досвіду й перенесення його в професійну діяльність, оскільки середовище навчання моделює спеціалізовані професійні ніші для поєднання навчання із практикою. Цілі діяльності в імерсивному середовищі суворо не визначені, а відображені у якихось загальних стратегіях, візіях, що визначають напрям діяльності учня та студента в середовищі навчання. Мотивація в цьому випадку народжується не ззовні, а зсередини, і викликається, здебільшого, емоційними переживаннями, що виникають на основі сенсорного досвіду, поєднуваного із когнітивним.

Узагальнюючи представлені трактування імерсивного освітнього середовища, зауважимо, що імерсивний підхід у сфері освіти осмислюється як стратегія пізнання, а також сукупність прийомів, способів інтерактивної продуктивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу з метою розвитку й саморозвитку особистості студента, який навчається в умовах штучно створеного віртуального оточення, спроможного комплексно впливати на всі канали сприйняття інформації – візуальний, аудіальний, кінестетичний.

Ефект присутності, який дозволяє «прожити» навчальний досвід, називають також ілюзією «бути там» або «ілюзією місця». Вона виникає, коли людина перебуває в статичному віртуальному світі. Якщо віртуальне середовище починає взаємодіяти з людиною, наприклад реагувати на її дії або відповідати людині в якийсь спосіб, людина відчуває ілюзію правдоподібності, яку створює переживання реальності того, що відбувається. У віртуальному освітньому контенті ефект присутності сприяє залученню уваги, появи інтересу і високого рівня мотивації учнів (студентів) до освоєння навчального матеріалу. Повне занурення в VR описується вісьмома ключовими компонентами: чіткі цілі, високий ступінь концентрації уваги, втрата почуття самосвідомості, деформоване відчуття часу, безпосередній і негайний зворотний зв'язок, баланс між рівнем здібностей і викликом, відчуття особистого контролю, корисний досвід [5].

Створення імерсивного освітнього середовища відбувається шляхом використання певних організаційних форм навчання, дидактичних методів і прийомів, а також конкретних цифрових технологій, що й забезпечують ефект фізичної присутності. Інформація, представлена нижче, базується на досвіді вивчення вибіркової навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта» студентами природничо-географічного факультету ВДПУ ім. М. Коцюбинського у 2019-2020 та 2020-2021 навчальних роках Розглянемо докладніше можливість використання технологій створення імерсивного

освітнього середовища і, відповідно, імерсивного навчання, в умовах інклюзивної освіти.

*1. Психологічне занурення.* Підготовка до роботи в умовах інклюзії передбачає обов'язкове використання інтерактивних практико-орієнтованих форм навчання, моделювання реальних педагогічних ситуацій (квазіпрофесійна діяльність, ділові та рольові ігри, тренінги), спостереження за освітнім процесом в інклюзивному закладі освіти, активне включення в цей процес (виробнича практика). Такий підхід конструє певну логіку навчання: не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування в конкретних ситуаціях.

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-проєкту (наприклад, розробити сценарій екскурсії для класу, в якому навчаються діти з порушенням зору /слуху/опорно-рухового апарату). Проєкти готуються в парах або мікрогрупах – 3-4 студенти. З метою аналізу тих утруднень, які виникають під час підготовки проєкту, на практичних заняттях проводяться колективні обговорення. Знайомство з практичними аспектами інклюзії безпосередньо в закладах допомагає студентам зануритися в зміст освітньої діяльності, здійснити взаємний обмін теоретичною інформацією і практичним досвідом із фахівцями, які безпосередньо працюють з дітками.

Наступна частина реалізації технології – *фізичне занурення* в середовище, що має ознаки інклюзивності.

*Етап зовнішнього спостереження* – спостереження за практичною діяльністю педагогів інклюзивних закладів освіти (в умовах карантинних обмежень ми також використовували відеозаписи роботи фахівців з особливою дитиною).

*Етап включеного спостереження* – набуття досвіду взаємодії з особливою дитиною (відвідування інклюзивних закладів освіти, корекційно-реабілітаційних установ, інклюзивно-ресурсних центрів).

*Етап рефлексії* – осмислення нового досвіду, формування образу майбутньої професійної діяльності, розвиток установки на самовдосконалення педагогічної майстерності.

На етапі проблематизації ми проводимо тренінг «Світ особливої дитини», мета якого – розширення знань студентів про дітей з особливими потребами; а також розвиток емпатії; отримання досвіду партнерської взаємодії в педагогічній діяльності. Наступним кроком



стало використання ефекту фізичної присутності за допомогою комп'ютерних технологій і вироблення загальної концепції сприйняття навколишнього середовища, його об'єктів дитиною, яка має сенсорні, опорно-рухові або мовленнєві недоліки розвитку.

*Вправа «Розмивання зображення».* Студентам пропонується скласти опис місцевості за фотографією. На екрані демонструється звичайне фото місцевості – пейзаж, зображення міської вулиці, парку, споруди – в нормальній чіткості зображення (хороша різкість, контрастність, відсутність фотофільтрів). Студенти складають розгорнутий опис побаченого. Потім демонструється наступне зображення, в якому за допомогою програми Photoshop розмивається картинка – шляхом зменшення різкості, кількості пікселів, накладання різноманітних фільтрів, затемнення. І так декілька разів з усе гіршим і нечітким зображенням. Звісно, студенти відчують утруднення в описі нечіткого зображення. Таким чином створюється проблемна ситуація, яка занурює студентів – майбутніх учителів географії у світосприйняття дитини з порушенням зору і ставить їм професійний виклик – опиши те, що я не можу побачити чітко і виразно таким чином, щоб я побачив це подумки з усіма подробицями, доступними іншим каналам мого сприйняття.

*Вправа «Німе кіно».* Студентам пропонується переглянути фрагменти художніх відеофільмів, у яких відключено звук. Шляхом спостережень за мімікою, жестами, поведінкою героїв, зміною планів зйомки студенти намагаються відтворити зміст діалогів персонажів і відгадати особливості сюжету фільму. Відчуття такого роду утруднень допомагає студентам відчутти обмеження, що їх мають діти з порушенням слуху, і дібрати прийоми освітньої взаємодії з такою категорією учнів.

*Вправа «Неслухняні літери».* Пропонуємо студентам переглянути відео, де продемонстровано динамічне зображення тексту таким, як його сприймають люди з дислексією (<https://www.youtube.com/watch?v=avQzEF4Tw3M>) від SULAMOTgroup. Потім даємо завдання адаптувати текст, складний для сприйняття учнем із дислексією. Це може бути усне пояснення і прояснення змісту, візуалізація за допомогою картинок чи піктограм або створення навчального відео тощо.

Наступним кроком підготовки майбутнього вчителя географії стає відпрацювання специфічних прийомів роботи з суто географічним матеріалом в інклюзивних класах. Загальні вимоги до розробки уроків та позакласних і позашкільних форм навчання з географії в інклюзивних класах мають стосуватися подолання як традиційних, так і потенційних проблем у навчанні дітей з

особливими потребами. Тому ми розподілили вправи за характером утруднень.

Утруднення в просторово-часовій орієнтації викликають такі потенційні проблеми на уроках географії, як складнощі з орієнтуванням на місцевості і на карті, проблеми з читанням та інтерпретацією карти. Способи подолання проблеми: а) робота з тифлоприладом «Орієнтир», який дозволяє будувати на площині різні плани місцевості, маршрути руху, плани будівель і приміщень, а також різні елементарні схеми, графіки, геометричні фігури тощо; б) ігри на відкритому просторі для тренування навиків визначення напрямів і орієнтирів за ознаками місцевості і за компасом; в) рольові ігри (можна провести в класі), де необхідно назвати напрями «вгору-вниз», «ліворуч-праворуч», «уперед-назад». Відпрацювання навиків опису місцевості для орієнтування особливих дітей відбувалося на базі музею транспорту у м. Вінниця, де створено мініатюрний макет Вінниці (якою вона була в 70-х роках ХХ ст.) (<https://suspilne.media/63073-vinnica-v-miniaturi-maket-mista-70-h-rokiv-stvorili-v-muzei-transportu>).

Утруднення стосовно інтерпретації чи створення символічного матеріалу у дітей з порушеннями зору, слуху, мовлення (дислексія), із ЗПР викликають такі потенційні проблеми при вивченні географії, як: 1) нерозуміння символів на карто-схемах і 2) труднощі з читанням карт і планів. Спосіб подолання проблеми: вправи для схематизації, заміщення об'єктів, зіставлення реальних об'єктів і картинок, використання графічних символів за допомогою анімованих презентацій з озвучуванням, використання QR-кодів для переходу від символів на карті до інтернет-ресурсу із реалістичним зображенням об'єкта, зашифрованого в символі. Приклад представлено на рисунку 1.



**Рис.1 Створення QR-кодів для полегшення роботи з умовними позначеннями легенди географічної карти.**

Утруднення зорового сприйняття викликає потенційну проблему в розпізнаванні позначок і символів при читанні карти. Способами подолання проблеми виступатимуть: а) малювання символів на окремих картках і тренування їх запам'ятовування; б) розфарбовування контурних карт, побудова макетів з пластиліну; в) використання рельєфних карт.

Невеликий обсяг пам'яті, притаманний дітям з ЗПР, може викликати потенційні труднощі в засвоєнні географічних термінів та понять. Способом подолання проблеми стає використання картинок і зображень у якості підказок.

Труднощі з соціальною адаптацією, притаманні більшості дітей з ООП, викликають утруднення в застосуванні засвоєних на уроках географії навиків у реальній життєвій ситуації (приміром, вимірювання відстані між об'єктами на місцевості чи метеорологічні спостереження). Способом подолання проблеми може стати використання на початку кожного уроку конкретних практичних завдань із застосуванням наочності (тобто реалізація дидактичного принципу зв'язку навчання з життям і теорії з практикою); надання усім учням можливості практикуватися в конкретних географічних навиках.

*Використання технологій розширення реальності.* До таких технологій в експериментальній роботі нами було віднесено QR-коди, додаток для смартфонів «Augasma», використання рельєфних карт, записи аудіогідів, використання безкоштовних інтернет-ресурсів Thinglink, H5P.org. Вони дозволяють розширювати можливості учнів з особливими освітніми потребами в опануванні змісту географічного матеріалу як на уроках, так і в позаурочній діяльності.

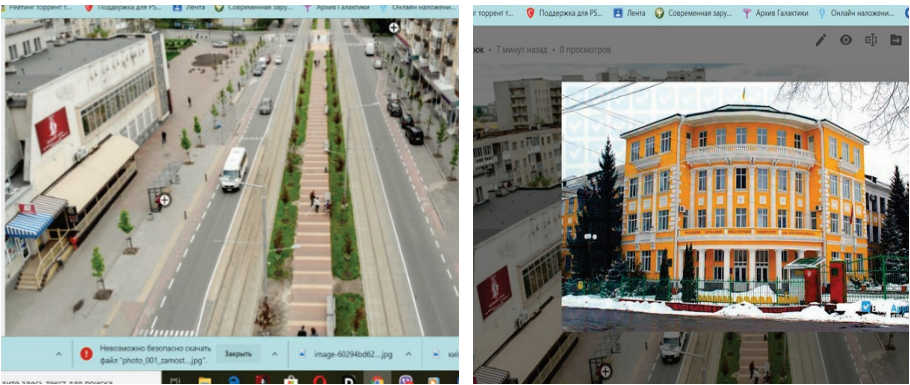
До специфічних видів і форм роботи, які спрямовані на формування готовності майбутнього вчителя географії до проведення інклюзивних екскурсій, нами було віднесено: а) розробку плану і сценарію екскурсії; б) розробку та експертизу конкретного туристичного маршруту (у випадку пішохідних екскурсій вулицями міста або під час планування поїздки в іншу місцевість потрібно вивчити доступність і пристосованість усіх шляхів для пересування дітей з ООП); в) опанування прийомами екскурсійного показу і коментування з огляду на специфіку потреб учнів.

Оскільки студенти експериментальної групи мали досвід проведення екскурсій для людей з порушеннями зору, то такого роду екскурсія із тифлокоментарем стала взірцевим матеріалом для подальшої роботи [3]. Назвемо коротко основні методичні прийоми

роботи з екскурсійними матеріалами і покажемо, як для їх опрацювання були використані технології імерсивного навчання.

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. Для підготовки вчителя до проведення подібної екскурсії використовували і описані вище вправи («Розмивання зображення»), і вправу «Поводир», візуалізація маршруту за допомогою інтерактивних міток.

Імерсивні технології навчання, що застосовувались на цьому етапі роботи – створення інтерактивних фото маршруту (візуалізація кроків маршруту) за допомогою онлайн-сервісу Н5Р. На фото конкретних кроків маршруту нанесено інтерактивну мітку, яка при відкритті дає або текст із уточнювальною інформацією, або автоматично запускається відеоролик з відомостями про історію або параметри об'єкта, експонату, артефакту, споруди тощо. На рисунку 2 представлено фото маршруту з геомітками та посиланнями і одну з відкритих міток.



**Рис. 2. Зображення маршруту до Педагогічного університету з геомітками (офіс компанії Київстар та маршрути трамваїв) і відкритою міткою, де зображений головний корпус університету.**

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).

Відпрацьовується цей прийом на заняттях в університеті (в приміщенні та на території) через вправу «Поводир».

3. Використання в оповіданні зорових доказів. Екскурсвод так будує показ, щоб «заговорив» сам об'єкт (тобто розповідь повинна бути образною, адже образність мовлення має враховувати картину світу людини з порушеннями зору). Ефект присутності під час відпрацювання студентами цього прийому досягається за допомогою пошуку словесних метафор і поетичних асоціацій – відбувається емоційно-образне занурення в ситуацію і пошуки передачі іншим якомога яскравішої і точної інформації.

4. Адресність, тобто прив'язка до спостережуваних на екскурсійному маршруті об'єктів: екскурсвод формує вказівки, на що звернути увагу. Так само використовується технологія розширення реальності через нанесення інтерактивних міток на фото маршрутів або ж створення аур об'єктів у сервісі Augasma Studio.

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, можуть бути такими:

1. Прийом 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. Прийом панорамного показу можливо використовувати в роботі зі слабозорими екскурсантами за посередництвом 3-Д моделей (у м.Вінниця є екскурсійний комплекс «Вінниця в мініатюрі», де представлені зменшені копії визначних архітектурних об'єктів, що дозволяє слабозорим і незрячим екскурсантам детально ознайомитись із пам'ятками архітектури міста).

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

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

5. Прийом локалізації подій (зв'язок подій з конкретним місцем як перехід від загального до конкретного). Цей прийом екскурсовод може використовувати в оповіданні. 6. Прийом абстрагування – уявний процес виділення з цілого частин для глибокого спостереження. Дозволяє розглянути ті ознаки предмета, які служать основою для розкриття теми. На цьому етапі добре себе зарекомендувала робота з QR-кодами: студенти створювали короткі описи деталей об'єкта екскурсії і зашифровували їх у код, зображення якого кріпилося на певну сторону об'єкта. Наведення камери смартфона на код відкривало текстовий або аудіофайл з інформацією про об'єкт і його особливості. Такий підхід суголосою екскурсійній психогеографії – руху, виниклому в 50-х роках минулого століття, – основна ідея якого полягає в тому, що кожен об'єкт міського простору має свій власний психологічний портрет, утворений спогадами, асоціаціями, відчуттями людей, які побували поряд з об'єктом. Раніше люди залишали жовті стрілки в якості міток, а зараз надають будівлі, парку, пам'ятнику чи іншому об'єкту міського простору код, до якого прив'язують власну історію (вона стає доступна в Інтернеті), доповнюючи таким чином реальний образ об'єкта віртуальним двійником (щось на кшталт написів «тут був N.»).

7. Прийом 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). Для екскурсантів із порушеннями аутичного спектру цей прийом можна доповнити візуальним супроводом – окремими картинками, видрукованим на аркушах – таким чином порівнюємо реальне зображення предмета з його зображеннями у двовимірній площині серед інших об'єктів. Для екскурсантів із порушенням опорно-рухового апарату такий прийом теж розширює можливості сприйняття споглядуваних об'єктів і предметів.

8. Прийом інтеграції – об'єднання окремих частин об'єкта, що спостерігається, в єдине гармонійне ціле. Необхідно використовувати ресурси для конкретизації допомоги у вивченні частини цілого (плани, карти, малюнки, креслення). Тут в нагоді стає знайомство з мініатюрами споруд і культурних об'єктів, які ми вже використовували в попередніх прийомах. Для екскурсантів із

порушеннями опорно-рухового апарату цей прийом також дозволяє скласти цілісне враження про якийсь великий об'єкт, що вони його не можуть вивчити самостійно. Підготовка вчителя географії в такому разі включає роботу як з 3-D фото об'єкта для добору точних параметрів опису, так і з панорамною відеозйомкою, що дозволяє чітко визначити алгоритм огляду частин споруди і інтегрувати їх в цілісний словесний образ для опису під час екскурсії.

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 руху – обхід навколо будівлі, пам'ятника. Особливу увагу приділяємо скульптурам, що зображують стадії руху. За допомогою режиму уповільненої зйомки студенти створювали сотні зображень споруди (пам'ятника) з різних ракурсів, які потім перетворюються на відео, що демонструє рух навколо об'єкта і створює ілюзію руху екскурсанта навколо нього – дитина з особливими потребами таким чином занурюється у тривимірний простір споглядання об'єкта, перебуваючи в одній точці біля нього і передивляючись відповідне відео на планшеті (екран смартфона трохи замалий для відповідного ефекту, можна використовувати невеликі ноутбуки, але планшет підходить краще, оскільки має сенсорний екран, і дитина отримує можливість навігації по екрану – рух вперед, назад, вгору, донизу, збільшення, зменшення зображення, – що створює ілюзію навігації по тілу самого об'єкта.

11. Прийом аналогії (асоціації) повинен використовуватися широко, з урахуванням усього спектру аналізаторів. Так само цей прийом може бути використаний для дітей з порушенням опорно-рухового апарату і з ментальними порушеннями. Але реалізація такого підходу потребує значних фінансових затрат, які часто не можуть собі дозволити ані заклади культури, ані заклади освіти.

У змісті професійної підготовки вчителя географії до екскурсійної роботи з інклюзивними класами описані вище прийоми відпрацьовувалися як на заняттях в аудиторіях, так і в залах Обласного краєзнавчого музею, на вулицях середмістя Вінниці, серед пам'ятників архітектури, історичних споруд, скульптур. Ми проводили свого роду «сенсорні експерименти на вулицях»: коли одним студентам зав'язували очі і давали в руку тростину, аби студент мав можливість отримати досвід незрячої людини на вулиці, виявити за допомогою тростини перешкоди на

маршруті, студент-напарник в цьому випадку страхував колегу, отримуючи досвід супроводу людини з обмеженими можливостями на конкретному маршруті, тренував свої навички в тифлокоментарі стосовно тих об'єктів і споруд, що трапляються на шляху людини з обмеженими можливостями. За свідченням учасників такого експерименту, вони отримали новий емоційний, тактичний і взагалі життєвий досвід, що «просто перевернув світосприйняття» (цитата вислову студента Ростислава К.).

Ще один спосіб виходу за межі аудиторної роботи і створення ефекту присутності через занурення в простір роботи фахівця ми отримували завдяки колегам з інклюзивних закладів освіти. Так, студенти брали участь у низці семінарів-практикумів на базі НВК гімназії №6 Вінницької міської ради (зовнішнє спостереження) і спостерігали за роботою з дітьми в ресурсній кімнаті, а також знайомилися з досвідом роботи дефектологів у ДРУ ЦКРДІ «Промінь» (включене спостереження).

Продумуючи план та маршрут інклюзивної екскурсії, етапи туристичної поїздки, працюючи над текстами розповідей і питаннями для інтерактивної взаємодії з аудиторією, екскурсіводу разом з учителем і асистентом учителя слід визначити покроковий маршрут, звертаючи увагу на систему орієнтирів в приміщеннях (це можуть бути якісь значущі опорні пункти / об'єкти, які допоможуть групі зорієнтуватися, пересуваючись маршрутом екскурсії в музеї чи галереї). На всьому маршруті екскурсії важливо залучати попередній життєвий сенсорний досвід дітей з порушеннями розвитку, що покращить адаптаційний ефект такої форми дозвілля.

*Огляд результатів практичної діяльності з проведення інклюзивних екскурсій майбутніми вчителями географії*

Для перевірки ефективності розробленої нами методики підготовки майбутнього вчителя географії до організації та проведення інклюзивних екскурсій нами було визначено структурні компоненти його професійної готовності до такого роду діяльності.

У структурі готовності майбутніх учителів географії до організації інклюзивних екскурсій ми виділяємо три основні компоненти: *мотиваційно-ціннісний*, який характеризує загальну мотивацію педагога до проведення позакласної та позашкільної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, та його ціннісно-смыслову спрямованість в сфері професійного зростання, *когнітивно-вольовий*, що відображає загальну компетентність педагога в питаннях роботи з інклюзивним класом та інтелектуальну спроможність учителя до здійснення усіх інтелектуальних операцій цього процесу, та *операційно-дійовий*, що



передбачає певну вправність майбутнього вчителя в сфері географічно-туристичної позакласної та позашкільної роботи та його творчу активність в даному виді діяльності. Лише їх гармонійне поєднання і рівномірно високий розвиток забезпечує виникнення у вчителя географії готовності до організації та проведення інклюзивних екскурсій.

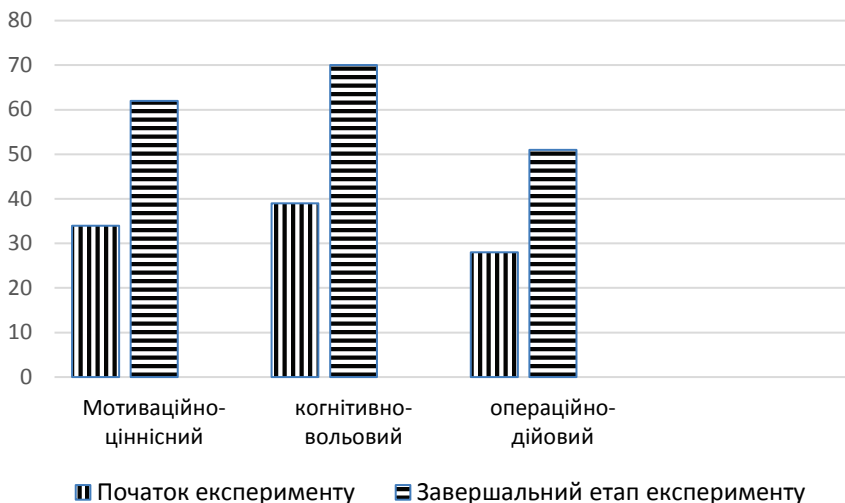
Підвівши підсумки за результатами констатувального етапу експерименту, ми побачили, що рівень розвиненості мотиваційно-ціннісного компонента у майбутніх вчителів географії пов'язаний з усвідомленням мети діяльності, емоційно позитивним ставленням до своєї професії. У своїй більшості студенти усвідомлюють важливість інклюзивної освіти і вплив знань щодо роботи з різними категоріями дітей на свій професійний та культурний рівень.

Узагальнивши отримані дані, ми визначили три рівні розвитку готовності до організації та проведення інклюзивних екскурсій: активно-творчий (характеризується максимальними ступенями прояву мотивації до роботи з особливими школярами, до організації та проведення доступних екскурсій для різних категорій екскурсантів, наявністю педагогічного мислення, активною громадянською позицією, високим рівнем розвитку емпатії, творчим потенціалом), декларативний (усвідомлює необхідність організації та проведення інклюзивних екскурсій, але не може виділити додатковий час на відповідну підготовку, намагається уникати перешкод, проте вірить у власний потенціал) та інертний (студент постійно ухиляється від виконання практичних завдань по курсу «Інклюзивна освіта», не бере участі в позааудиторній роботі з дисципліни, не цікавиться особливостями проведення і організації інклюзивних екскурсій, уникає відповідальності, уникає перешкод і самоаналізу, обмежує власні прагнення). Характеристики рівнів сформульовані на основі аналізу наукової літератури та бесід з учасниками експерименту [1]. Загалом у наших респондентів на етапі констатувального експерименту переважав декларативний рівень готовності до організації та проведення інклюзивних екскурсій.

У процесі проведення експериментальної роботи систематично здійснювався поточний контроль, анкетування, тестування, співбесіди та консультування студентів експериментальної групи, тобто отримувалася регулярний зворотній зв'язок. Перевірку ефективності розробленої нами методики підготовки вчителя географії до організації та проведення інклюзивних екскурсій засобами імерсивних технологій навчання (зміст, методи і форми навчання) здійснено на основі обліку змін у мотиваційно-

ціннісному, когнітивно-вольовому та операційно-діяльнісному компонентах, обраних у якості критеріїв означеної готовності.

Аналіз результатів експериментальної роботи показав зростання якісних і кількісних характеристик по всім структурним компонентам готовності майбутніх учителів до проведення інклюзивних екскурсій (мотиваційно-ціннісному, когнітивно-вольовому та операційно-дійовому) (рис.3).



**Рис. 3. Порівняльний аналіз сформованості компонентів готовності майбутніх учителів географії до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.**

Як засвідчило порівняння одержаних даних, розроблена нами методика підготовки майбутнього вчителя географії до організації та проведення інклюзивних екскурсій, а також навчання географії дітей з особливими потребами засобами імерсивних освітніх технологій виявилася ефективною і може бути впроваджена в роботу закладів освіти, мистецьких центрів, музейних установ.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми організації та проведення інклюзивних екскурсій. Так, подальшими напрямками роботи ми визначили створення аудіогідів для проведення екскурсій містом, а також розробку цифрового контенту для створення віртуальних подорожей нашим регіоном (Поділля) для дітей з особливими освітніми потребами.

## Список використаних джерел

1. Бояринова Я. Готовність педагога до реалізації інклюзивної освіти в умовах загальноосвітньої школи. *Матеріали конф. «Психологічний супровід учасників освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти»*. URL: <http://dpsz2018.blogspot.com/2018/11/blog-post2548.html> (дата звернення: 20.01.2021)
2. Боса В.П. Використання імерсивних методів навчання та кейс-методу в професійній підготовці філологів. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 29. Т. 1. 2020. С. 43-47. URL: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/part\\_1](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/part_1). (Дата звернення 20.01.2021).
3. Давидюк М., Титко О., Філь О. Організація екскурсій із тифлокоментарями як засіб розвитку інклюзивної компетентності майбутнього вчителя. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Випуск 53. 2018. Вінниця. С. 162-168.
4. Долгоруков А.М. Casestudy как способ (стратегия) понимания. *Практическое руководство для тьютера системы открытого образования на основе дистанционных технологий*. Москва, 2002. С. 21-44.
5. Замков А.В. О виртуальном расширении медиареальности. *Медиаископ*. 2017. № 3. С. 7.
6. Змішуємо містику, жарти та космос. 20 хвилин. Вінниця. URL: <https://vn.2ominut.ua/lyudi/zmishuemo-mistiku-zharti-ta-kosmos-yak-dva-brati-provodyat-teatralizov-11104031.htm>
7. Малафій А. С. Методика педагогической подготовки экскурсоводов к работе с людьми с нарушениями функции опорно-двигательного аппарата в условиях инклюзивного туризма. *Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация*. 2019. Т. 4, № 3. С. 112-117.
8. Особливості використання імерсивних технологій (віртуальної і доповненої реальності) в медичній освіті та практиці / О.І. Ковальчук, М.П. Бондаренко, А.Г. Охрей, І.Ю. Прибилько, Є.М. Решетник. *Морфологія*. 2020. № 14 (3). С. 158-164.
9. Пайн Джозеф, Гилмор Джеймс. Экономика впечатлений. Как превратит покупку в захватывающее действие. М., 2018. 384 с.
10. Сергеев С.Ф. Образование в глобальных информационно-коммуникативных и техногенных средах: новые возможности и ограничения. *Открытое образование*. 2013;(1(96)). С. 32-39. URL: [https://doi.org/10.21686/1818-4243-2013-1\(96\)-32-39](https://doi.org/10.21686/1818-4243-2013-1(96)-32-39).

11. Сергеев С.Ф. Эргономика иммерсивных сред: методология, теория, практика: автореф. дисс...докт. психолог. наук: 19.00.03. СПб, 2010. 42 с.
12. Тубельский А. И. Школа самоопределения. Шаг второй. Москва: Политекст, 1994. 480 с.
13. Хуторской А. В. Эвристическое обучение: Теория, методология, практика. Москва: Международная педагогическая академия, 1998. 266 с.
14. Что такое инклюзивный туризм? URL: <https://nakipelo.ua/turizm-bez-barerov-i-granits/> (дата звернення: 15.11.2020).
15. Чупина В. А. Иммерсивность: трактовка и развитие понятия в педагогике. *Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании* : материалы 23-й Международной научно-практической конференции, 24-25 апреля 2018 г. Екатеринбург : Издательство РГППУ, 2018. С. 488-493.
16. Чупина В. А. Рефлексивные основы иммерсивной образовательной среды. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2018. Т. 10. № 1. С. 89-97.
17. Шаповалов А. Дигіталізація як сучасна тенденція розвитку інституту освіти. *Матеріали I Міжнародної наукової конференції ІКС-2012*. Львів : НУ Львівська політехніка, 2012. С. 12-19.
18. Collins L. The Impact of Paper Versus Digital Map Technology on Students' Spatial Thinking Skill Acquisition. *Journal of Geography*, 2018. Vol. 117, no. 4, pp. 137- 152. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221341.2017.1374990>
19. Likouri A., Klonari A., Flouris G. Relationship of Pupils' Spatial Perception and Ability with Their Performance in Geography. *Review of International Geographical Education Online*, 2017, vol. 7, no. 2, pp. 154–170. URL: <http://dergipark.gov.tr/rigeo/issue/40887/493149>
20. Mackie P., Kazmierczak A. Bridging the Divide: The Potential Role of Contemporary Geographical Research in Schools. *Journal of Geography*, 2017, vol. 116, no. 5, pp. 187-196. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221341.2016.1267787>
21. Mixed reality in education, entertainment, and training / C.E. Hughes, C.B. Stapleton, D.E. Hughes, E.M. Smith. *IEEE Computer Graphics and Applications*. 2005. № 25 (6). P. 24-30.
22. Pinchuk O.P., Tkachenko V.A., Burov and O.Yu., AV and VR as Gamification of Cognitive Tasks. Proc. 15 th Int. Conf. ICTERI 2019. Vol-2387. P. 437-442. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2387/20190437.pdf>
23. Scorgie K. A powerful glimpse from across the table: reflections on a virtual parenting exercise // *International Journal of Inclusive Education*. 2010. V. 14. № 7.

# **ВЗАЄМОДІЯ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД**

**Дернова Майя Григорівна**

*доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри перекладу  
Кременчуцького національного університету  
імені Михайла Остроградського  
<https://orcid.org/0000-0003-4545-5247>  
[mayya.dernova@ukr.net](mailto:mayya.dernova@ukr.net)*

Місія педагога вищої школи спрямовується на реалізацію загальнолюдських цінностей, соціально-культурної спадщини, соціальної адаптації суб'єкта навчання до нових історичних умов, на соціокультурне відтворення сфери суспільства. Цілком справедливі слова І. Зязюна про те, що «освіта є життєвою необхідністю кожної людини. Лише завдяки їй уможлиблюється суспільне відтворення Людини на культурному, науковому, економічному, технологічному, ідеологічному, політичному, мистецькому, релігійному та інших рівнях. Через Людину, через її безпосередню участь у соціальному відтворенні відбувається поступ держави і її народу» [12, с. 288].

Суб'єктивний розвиток людини здійснюється через самовизначення, яке є передусім самовизначенням смислів, дії, поведінки, всього життя людини. Суб'єктивний простір – це ідентичність людини в її соціокультурному оточенні. Культура в цьому відношенні пропонує вибір, а педагог – підтримку у виборі.

Розвиток особистості як суб'єкта діяльності, спілкування й саморозвитку розглядалася в численних психолого-педагогічних дослідженнях (О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, О. Бодалев, І. Кон, Г. Костюк, Б. Ломов, А. Петровський, Д. Фельдштейн та ін.). Останнім часом у світлі гуманістичного підходу переосмислюються поняття «особистість» і «суб'єкт» (Б. Ананьєв, О. Асмолов, М. Бахтин, Л. Божович, Л. Виготський, І. Ісаєв, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Г. Олпорт, В. Слободчиков та ін.).

На необхідність розв'язання проблем педагогічної взаємодії вказують сучасні українські науковці як-от О. Глузман, О. Друганова, І. Зязюн, М. Євтух, В. Курило, Л. Лук'янова, О. Микитюк, В. Майбородова, Н. Ничкало, Н. Пузиркова, О. Рацул та ін.

Звичайно, важливою соціально значущою особливістю професійної підготовки педагогів є її співвіднесеність з сьогоденням. Тому навчальний процес, з одного боку, слугує сферою, до якої проєктуються значущі для суспільства механізми відтворення

соціального досвіду. З іншого боку, є не лише засобом їх простої трансляції, але й поживним середовищем для їх цілеспрямованого, розширеного і навіть рафінованого відтворення [11, с. 6–7].

Водночас навчання дорослих характеризується як процес активної взаємодії між тим, хто навчає і тим, кого навчають, у результаті якої у дорослого формуються певні знання й уміння за допомогою його власної активності.

Доречно зауважити, що взаємодія вважається об'єктивною й універсальною формою руху й розвитку, що визначає існування й структурну організацію будь-якої системи [1]. Взаємодія – одне із втілень зв'язків, відносин між людьми, коли вони у процесі розв'язання загальних для них завдань, впливаючи один на іншого, доповнюючи один одного, разом ці завдання успішно вирішують. Природно, відбуваються зміни й у кожному із суб'єктів, і в тих об'єктах, на які спрямована взаємодія. До того ж взаємодія може бути внутрішньою (взаємне розуміння) або зовнішньою (спільна робота, обмін поглядами, жестами).

Отже, у широкому розумінні взаємодію можна розглядати як особливу форму зв'язку між людьми, процесами, діями, явищами, у результаті якої відбувається зміна їх вихідних якостей або станів. Вона веде до синтезу, інтеграції об'єктів, до єдиної дії.

У понятті «взаємодія» розкривається не тільки обмін інформацією, але й організація спільних дій, що дозволяють партнерам реалізувати деяку загальну для них діяльність. Для учасників взаємодії надзвичайно важливо не тільки обмінюватися інформацією, але і спланувати спільну діяльність. Ефективна взаємодія й спільна діяльність [співробітництво] неможливі без прийняття ролі іншого учасника дії, без спільного коректування поведінки для досягнення результатів.

В освітньому контексті педагогічна взаємодія визначається С. Гончаренком як особистісний контакт суб'єктів навчальної діяльності (педагога і того, хто навчається), який може проявлятися у вигляді співробітництва, де обидва учасники виступають як паритетні, рівноправні, в міру своїх знань і можливостей, партнери [3, с. 68].

У закладах вищої освіти країн Євросоюзу освітній процес функціонує як суб'єкт-суб'єктна взаємодія. Його метою є розвиток взаємодії суб'єктів, їх багатоаспектна самореалізація під час професійної підготовки фахівців. Завдяки дидактичним законам і принципам навчання дорослих, освітній процес функціонує не просто як результуюча об'єктивних і суб'єктивних компонентів своєї структури, а безпосередньо залежить від кожного її суб'єкта. Відтак у

контексті нашого дослідження взаємодія суб'єктів освітнього процесу у ЗВО розглядається як чинник інтеграції й інтенсифікації процесів професійної підготовки дорослих студентів.

Результати наших розвідок щодо організації освітнього процесу в закладах вищої освіти Великобританії, Італії, Нідерландів, ФРН і Франції дозволяють стверджувати, що освітній процес у європейських ЗВО являє собою багатопланову взаємодію: навчально-педагогічна взаємодія «педагог-андрагог – студент»; взаємодія студентів між собою; міжособистісна взаємодія, яка може по-різному впливати на педагогічну взаємодію. У контексті нашого дослідження розглянемо перший план цієї взаємодії за схемою «педагог-андрагог – дорослий студент».

Слідом за С. Гончаренком, ми розглядаємо суб'єкт-суб'єктні відносини педагога й дорослого студента у вищому закладі освіти як міжособистісну педагогічну взаємодію, що відбувається на основі рівноправного партнерства з педагогом й характеризує готовність суб'єктів до взаєморозуміння і взаємоповаги у процесі спілкування й діяльності [4, с. 444].

Тому цілком справедливо, що активна суб'єкт-суб'єктна взаємодія педагога і студента, «їх ціннісно-сміслові обміни і пов'язані з ними спільні трансформації зумовлюють спільний стан перебування обох в культурі, в єдиному ціннісно-смісловому полі, просторі діалогічної взаємодії» [11, с. 31].

Загугалізуємо на тому, що дорослий студент є активним учасником і рівноправним суб'єктом процесу навчання, який бере на себе відповідальність за власне навчання і його результати.

Отже, передусім необхідно схарактеризувати дорослого, що бере участь у професійній підготовці у європейських ЗВО. Нами визначено, що характерними рисами дорослого як суб'єкта навчання є:

- потреба знати чому, що і як дорослий вивчатиме;
- усвідомлення себе самостійною, самокерованою особистістю;
- наявність життєвого досвіду, який стає важливим джерелом навчання;
- потреба у навчанні для вирішення важливої життєвої проблеми й досягнення конкретної практичної мети, яка має бути невідкладно реалізована;
- умотивованість до навчання: як на внутрішньому, так і на зовнішньому рівнях [28, с. 38];
- провідна роль у конструюванні програми навчання [5, с. 110].

Крім того, дорослий як суб'єкт навчання має три групи особливостей, зокрема а) соціальні – статус, залучення до

практичного життя суспільства, що обумовлюють професійні, економічні, політичні й інші інтереси; б) соціально-психологічні – погляди на життя, ціннісні орієнтації, звички, мотиви поведінки, схильність сприймати різні прояви життя крізь призму свого соціального досвіду, досить високий рівень автономії та особистої відповідальності; в) психологічні – сформовані психічні механізми сприйняття, уваги, пам'яті, мислення [там само].

У навчальному процесі дорослому належить провідна роль; навчальна діяльність значною мірою обумовлена часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами (умовами), які або обмежують або сприяють процесу навчання; процес навчання організовується як спільна діяльність з тим, хто навчає, на всіх його етапах: планування, реалізації, оцінювання, корекції.

Важливим кроком у становленні понятійного апарату андрагогічного підходу, на наше переконання, є введення в обіг вітчизняного наукового простору поняття «дорослий учень» (за Л. Лук'яною), яке носить інтегративний характер і урахує соціальні, соціально-психологічні і психологічні особливості дорослого як суб'єкта навчання. Так, дорослий учень характеризується як «особа дїездатного віку, соціально зріла, у цілому сформована особистість, яка у різний спосіб поєднує навчальну діяльність із зайнятістю у сфері оплачуваної праці; особа дїездатного віку, яка певною суміщає навчальну діяльність із занятістю у сфері оплачуваної праці; соціально зрілий, у цілому сформований індивід, який уже має статус оплачуваного робітника і повноправного громадянина, діяльного члена різнорідних соціальних обов'язків» [15, с. 30].

Далі у словниковій статті щодо дорослого учня постулюється, що для дорослих навчання не є основним видом діяльності, оскільки відбувається одночасно, паралельно з іншим видом діяльності (професійною та ін.), сімейним життям. Сформульоване поняття навіть конкретизує групи дорослих учнів, зокрема: учні вечірньої заочної, загальноосвітньої школи, які працюють; студенти вечірнього і заочного відділення у закладах середньої і вищої професійної освіти; аспіранти заочники; особи, які проходять той або інший курс за дистанційною формою навчання; ті, хто здобуває професію на робочому місці; слухачі курсів та інститутів підвищення кваліфікації; особи, які проходять підготовку або перепідготовку у зв'язку із змінами у змісті їх трудових функцій; особи, які опановують нову професію в курсовій або іншій формі; учасники програм рольової освіти; учасники програм неформальної освіти, що має аматорське



спрямування; особи, які займаються керованою самоосвітою [там само].

Контекст нашого дослідження вимагає визначення групи дорослих учнів, які навчаються у закладах вищої освіти, зокрема у країнах Європейського Союзу.

Наразі у багатьох європейських країнах з'явилася значна соціальна група студентів, вік яких перевищує загальноприйняті норми (18 – 25 років): близько 15% представляє вікова група від 25 років і більше. Цих студентів у європейському просторі вищої освіти відносять до категорії дорослих студентів [26].

Серед основних чинників «дорослішання» студентів визначають: по-перше, перевищення значною частиною студентів нормативних строків навчання, по-друге, більша тривалість програм середньої освіти в деяких країнах, по-третє, фінансові труднощі, які не дозволяють деяким студентам неперервно навчатися в університеті й змушують робити перерву, а потім знову вертатися до навчання. Крім того, уведення дворівневої кваліфікаційної структури освіти, який дозволяє опанувати протягом трьох років професійну кваліфікацію «Бакалавр», та скорочені програми вищої освіти, ведуть до скорочення загальної тривалості професійної підготовки у ЗВО, що теж є привабливим для дорослих.

Процесу дорослішання студентства в Європі сприяє також реформа вищої освіти в рамках Болонського процесу, яка пропонує суспільству модель неперервного навчання, що передбачає можливість повернення до тієї або іншої форми або рівня освіти після декількох років професійної діяльності; реформи, спрямовані на підвищення академічної мобільності, тобто усунення перешкод у доступі студентів до всіх видів освітніх послуг у будь-якій країні Європейського Союзу. Так, в 2009 році середній вік студентів вищих навчальних закладів варіювався від 20,2 в Ірландії – до 22,4 в Іспанії, у Данії, Швеції й Фінляндії, а в Австрії й Німеччині – вище.

Закцентуємо на тому, що у європейських країнах використовують два терміни, які визначають категорію дорослих студентів – *mature students* (студенти зрілого віку) і *adult students* (дорослі студенти). Аналіз наукової літератури з європейської вищої освіти дає нам підстави стверджувати, що ці два терміни є синонімами. Тому надалі будемо вживати дефініцію «дорослий студент» щодо всіх студентів, які належать до категорії дорослих студентів у європейському просторі вищої освіти.

На наш погляд поняття дорослих студентів у країнах Європейського Союзу потребує особливої уваги. Закцентуємо на тому, що цій проблемі присвячені роботи багатьох європейських

дослідників (Х. Бедер, П. Девіс, К. Лінч, С. Макнейр, А. Маркс, М. Мерфі, М. Осборн, Дж. Раутопууро, Н. Шлоссберг та ін.).

Результати наших розвідок свідчать, що у європейській вищій освіті дорослі студенти завжди становили значну групу, але їх місце й статус залишалися довгий час невизначеними. Деякі дослідники вважають, що усі студенти у межах вищої освіти дорослі, оскільки вони на момент вступу до університету перебувають у віці, що дозволяє брати участь у виборчій кампанії [32, с. 167]. З іншого боку, до дорослих ставляться, як до окремої категорії студентів, що функціонує за особливими правилами. В останні роки їх статус істотно змінився, особливо під впливом деяких чинників, зокрема: 1) значне розширення масштабів вищої освіти в цілому. У 1989 р. дорослі студенти вперше почали становити абсолютну більшість серед усіх прийнятих до університетів, і відтоді їх частка постійно зростає; 2) перетворення в системі вищої освіти у зв'язку із прийняттям ряду заходів, спрямованих на розширення участі дорослих.

Очевидно, що дорослі студенти являють собою категорію студентів, якій досить важко дати певне визначення. На європейському рівні не існує загальноприйнятого визначення «дорослі студенти», яке могло б позначити цю категорію з урахуванням віку. Це пов'язано з тим, що концепція навчання дорослих у різних країнах Європейського Союзу має свої особливості. Так, наприклад, в Англії й Уельсі, хоча дорослим теоретично вважають будь-якого студента, який у будь-якому віці продовжує навчання після закінчення обов'язкової середньої освіти, цей термін найчастіше розуміється як будь-який студент, вік якого перевищує 19 років [35]. У Бельгії й Іспанії вікові межі для дорослих студентів – 25 років. У Швеції поняття «дорослий студент» менш уживане через те, що більшість людей вступають до вищих навчальних закладів у віці близько 25 років. Фінські дослідники Ю. Раутопууро й П. Вайсанен вважають, що до дорослих студентів слід віднести студентів старше 23 або 25 років на момент вступу до вищого навчального закладу [36].

Однак уважається, що дорослі студенти – це студенти, які старші за традиційних студентів у вищій школі (зазвичай, у європейських країнах у вищих навчальних закладах починають навчатися з 20 років), і повторно приєдналися до формальної освіти після певної перерви [37]. Іноді дорослими студентами у системі вищої освіти вважаються студенти, які досягли віку, принаймні, 21 – 23 роки на початок навчання, й вони, як правило, не вчилися після закінчення середньої освіти принаймні два роки. До дорослих студентів можуть належати студенти, які перебували поза системою освіти протягом

десятиліть, або студенти, які не мають середньої освіти. До цієї категорії студентів належать також магістранти й аспіранти [30].

Деякі зарубіжні дослідники вважають найбільш характерними показниками для визначення дорослих студентів вік і те, що вони навчаються не повний робочий день [17]. Інші використовують такі характеристики дорослих студентів як-то: навчається не повний робочий день; фінансово незалежний; має утриманців [наприклад, дітей]; працює повний робочий день; самотній батько чи мати; не має диплому про середню освіту, що забезпечує доступ до університету [19, с. 57].

На наше переконання дорослих студентів не можна представляти як єдину гомогенну групу: вони більше, ніж традиційні студенти, відрізняються умотивованістю до навчання, потребами, очікуваннями й життєвим досвідом. У дослідженні Організації економічного співробітництва й розвитку відзначається, що дорослі студенти можуть бути поділені на чотири групи залежно від мотивації. При цьому деякі дорослі можуть мати кілька мотивів для вступу до вищого навчального закладу. Так до першої групи належать ті, хто вступає до ЗВО уперше в дорослому віці для того, щоб одержати диплом бакалавра, хто не мав можливості – з соціальних, фінансових або культурних причин, – повною мірою скористатися шансом вступити до вищого навчального закладу відразу після закінчення середньої школи (*Second Chance Students*). До цих студентів належать дорослі, які мають намір просуватися по службі, безробітні, дружини-домогосподарки.

До другої групи належать ті, хто вже навчався у вищому навчальному закладі, але бажає повторно відновити свої професійні знання й одержати додаткову кваліфікацію для кар'єри (*Update Re-enter*). До цієї категорії відносять тих, хто успішно інтегрувався на ринку праці й має стабільне місце роботи; тих, хто має тимчасову роботу й/або зайняті неповний робочий день; тих, хто працює вдома, в основному жінки; і тих, хто безробітний.

До третьої групи належать ті, хто незалежно від наявності вищої освіти, вступає до вищого навчального закладу з професійних причин, особливо на короткострокові професійно-орієнтовані курси (*Work-related Courses*). Це можуть бути працівники різних рівнів організаційної структури підприємства.

До четвертої групи належать ті, хто вважає основним мотивом для продовження навчання особистісний саморозвиток (*Personal Fulfilment*) [30].

На увагу заслуговує також класифікація категорії дорослих студентів шотландського дослідника у сфері навчання дорослих

М. Осборна, у якій беруться до уваги не тільки мотиваційні, але й соціальні чинники. Отже, за М. Осборном дорослими слід вважати студентів, які: вступають до вишу через кілька років після одержання середньої освіти (*delayed traditional students*); зазнали життєвих змін, наприклад, скорочення на роботі або розлучення й потребують «нового старту» (*late starters*); є самотніми батьками (*single parents*); мають роботу й прагнуть підвищити кваліфікацію для кар'єрного росту (*careerists*); мають роботу й у новій кваліфікації вбачають вихід з безперспективної посади (*escapees*); здобувають освіту заради особистого саморозвитку (*personal growers*) [34, с. 12].

Втім студіювання європейських джерел свідчить, що на рівні кожної європейської країни категорія дорослих студентів визначається більш точно, особливо в країнах, які дотримуються конкретних стратегій щодо залучення дорослих студентів до вищої освіти, або які включають цю категорію студентів до національної статистики, наприклад Великобританія [20]. Так, Агентство статистики вищої освіти у Великобританії до дорослих студентів відносить тих, хто має вік 21 рік і старше на 30 вересня нового навчального року, у якому вони зараховані до навчання у заклад вищої освіти [25]. Водночас Європейська статистична агенція дорослими студентами вважає тих, кому 25 років і більше [38].

Результати наукового пошуку з проблеми визначення дорослого, який навчається у закладі вищої освіти країн Євросоюзу дають підстави констатувати, що феномен дорослого студента певною мірою можна визначити як «дорослого учня» (за Л. Лук'яною). Але на наше переконання такий підхід не можна вважати правомірним у контексті професійної підготовки фахівців у ЗВО, оскільки у європейському просторі вищої освіти поширено поняття «дорослий студент» для визначення дорослого як суб'єкта навчання.

Крім того, характеризуючи дорослого студента слід враховувати його соціально-психологічні особливості, зокрема автономію, особисту відповідальність, досвід, мотивацію і рефлексію [6].

Автономія дорослого студента у навчанні – це передусім зміна його внутрішнього та почуттєвого досвіду, який сприяє досягненню незалежності та самореалізації у реальному житті. Автономія визначає інтелектуальну здатність бути впевненим і сміливим щодо власних ідей, відчувати себе комфортно і впевнено, обираючи свій власний шлях, навіть якщо він суперечить традиційному мисленню; характеризує дорослого, як здатного організувати своє навчальне середовище без допомоги, спрямування і керівництва, створювати сприятливі умови для навчання на основі власних потреб (обирати

навчальну програму, методи і технології навчання, розклад тощо), а також ставити цілі, виконувати завдання й проекти [7, с. 30].

Особиста відповідальність дорослого дозволяє враховувати вимоги дійсності, реалізовувати активну позицію; виступає специфічною формою саморегуляції, самодетермінації і самоконтролю, що виражається в усвідомленні дорослим себе як причини здійснюваних вчинків та їх наслідків, в усвідомленні й контролі власного навчання. Оскільки відповідальність уможливорює усвідомлення дорослим цілей навчання і їх свідоме досягнення, можна стверджувати, що відповідальність гарантує досягнення результату навчання самостійно. Крім того, дорослий бере на себе відповідальність не тільки на етапі реалізації навчання, але на етапі його планування, а також за реалізовані й нереалізовані можливості у навчанні [8, с. 53].

Навчання дорослих відбувається під час залучення досвіду, що постійно збільшується і стає усе більш багатим джерелом навчання. Досвід дорослої людини складається з досвіду діяльності у побутовій (сімейна й повсякденна діяльність, дозвілля), професійній (діяльність на робочому місці) і соціальній (суспільна й волонтерська діяльність) сферах [10, с. 57].

Рефлексія посилює ефективність навчання, сприяє особистому й професійному розвитку, допомагає пережити отриманий досвід. Отже, усвідомлення й аналіз досвіду має бути однією з головних цілей навчання у вищому закладі освіти. Рефлексія активізує навчання, самоаналіз, а також процес розв'язання проблем. Це важливо і цінно як на початку накопичення досвіду, так і пізніше, коли отримана інформація систематизована й аналізуються власні когнітивні процеси, що розвиваються у процесі навчання. Здатність говорити собі й іншим про свій досвід дозволяє реагувати і змінювати повсякденне життя; вона уможливорює формування ментальних схем і наративів, які надають йому сенс [10, с. 61].

Мотивація дорослих щодо навчання у ЗВО, містить як внутрішні (епістемологічний, соціально-емоційний, гедонічний), так і зовнішні мотиви (економічний, прескриптивний, деривативний, професійно-операціональний, особистісно-операціональний, ідентичності особистості, професійний). На потужність цих мотивів впливають особистісні (вік, стать, освіченість попередній досвід навчання), економічні (працевлаштування, фінансова спроможність) і соціальні чинники (соціальний статус, підтримка сім'ї), а також організаційна форма навчання у ЗВО. У свою чергу, внутрішні й зовнішні мотиви, а також чинники, які впливають на їх потужність, формують

потенціал, який дає дорослому енергію брати участь у навчанні й ефективно навчатися [9, с. 13].

З урахуванням вищеподаного та визначення поняття дорослий учень (за Л. Лук'яною), ми визначаємо *дорослого студента* (у європейському контексті) як дорослу особу дієздатного віку, яка, зважаючи на певні мотиваційні й соціальні чинники, свідомо бере участь у навчанні і у різний спосіб поєднує навчальну діяльність із обов'язками, притаманними дорослій людині.

Далі логіка дослідження вимагає аналізу і визначення поняття «педагог-андрагог» у контексті нашої наукової розвідки.

Оскільки дорослий студент прагне активної участі на всіх етапах навчання, це призводить до кардинальної зміни його взаємодії з педагогом, який у роботі з дорослими студентами здебільшого виконує роль партнера, консультанта, фасилітатора і посередника.

Аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури з освіти дорослих свідчить, що проблема ролі педагога-андрагога у роботі з дорослими досить активно обговорюється багатьма відомими зарубіжними дослідниками як-от: Л. Бірема, Р. Броукет, Дж. Гроу, А. Колб, Д. Колб, С. Меррієм, С. Хоул та інші. Серед вітчизняних вчених, які опікуються цією проблемою слід відзначити С. Бабушко, Л. Лук'янову, О. Огієнко.

Ми поділяємо думку Л. Лук'янової про те, що андрагог – це не професія, а узагальнена назва різних інформаційно-освітніх ролей. Зазвичай педагог не покладається тільки на одну роль під час навчання дорослих студентів, оскільки він організовує свою діяльність таким чином, щоб охопити всі чотири етапи навчання: досвід, рефлексію, осмислення й дію. Тому роль педагога обирається залежно від етапу і форми навчання [16, с. 18]. Якщо центральну позицію посідає опанування предметного матеріалу, тоді це – викладач, якщо мова йде про консультування у самостійному навчанні – тьютор, консультант тощо. Існує багато таких функціональних ролей залежно від форм, методів і засобів навчання: наставник на виробництві і коуч, майстер або педагог професійного навчання, тренер, модератор та ін.

Студіювання корпусу зарубіжної психолого-педагогічної літератури з проблем навчання дорослих [18; 21; 22; 23; 24; 31; 33; 39] дало нам можливість виокремити наступні функції педагога у роботі з дорослими студентами, які мають супроводжуючу і підтримуючу місію щодо навчальної діяльності під час професійної підготовки у закладах вищої освіти:

1. Консультант. За відсутності традиційного викладу матеріалу педагогом, навчання здійснюється через консультування як у

реальному, так і в дистанційному режимі. Консультування зосереджене на розв'язку конкретної проблеми. Педагог-консультант або знає готовий розв'язок, який він може запропонувати, або володіє способами діяльності, які вказують шлях до розв'язку проблеми. Головна мета педагога-консультанта – навчити студента вчитися.

2. Модератор. Модерація – діяльність, спрямована на розкриття потенційних можливостей студента і його здібностей. У основі модерації лежить використання спеціальних технологій, що допомагають організувати процес вільної комунікації, обміну думками, судженнями, що й підводять студента до прийняття рішення за рахунок реалізації внутрішніх можливостей. Модерація націлена на розкриття внутрішнього потенціалу студента, на виявлення прихованих можливостей і нереалізованих умінь. Основними методами взаємодії педагога-модератора є такі, які спонукають студентів до діяльності й активізують їх, виявляють існуючі в них проблеми й очікування, організують дискусійний процес, створюють атмосферу товариського співробітництва. Педагог виступає як посередник, який встановлює стосунки між суб'єктами навчальної діяльності.

3. Тьютор. Здійснює педагогічний супровід студента. Діяльність тьютора спрямована не на відтворення інформації, а на роботу із суб'єктним досвідом студента. Педагог аналізує пізнавальні інтереси, наміри, потреби, особисті, прагнення кожного. Він розробляє спеціальні вправи й завдання, що спираються на сучасні комунікаційні методи, особисту й групову підтримку, продумує способи мотивації й варіанти фіксації досягнень, визначає напрямки проектної діяльності. Завдання тьютора – допомогти студенту досягти найкращих результатів навчання, стежити за ходом навчання, здійснювати зворотний зв'язок у процесі виконання завдань, консультувати студентів, підтримувати їх зацікавленість у навчанні, використовувати різні форми контакту зі студентом (особиста зустріч, електронна пошта, комп'ютерні конференції тощо).

4. Фасилітатор надає педагогічну допомогу й підтримку студентам для підвищення продуктивності діяльності окремого студента або групи студентів. Ця підтримка м'яка, не імперативна, але обумовлює певні зміни в особистості студента. Виявляючи таку підтримку, педагог спонукає студента реалізувати свої задуми в конкретних діях, відповідальність за які несе сам. Такого роду неавторитарні впливи педагога на студентів сприяють зміні розумової діяльності (підвищують рівень креативності), перцепції, зрушення в емоційних проявах. Педагог-фасилітатор ставить

студентів у позицію помічників, співучасників і партнерів на шляху пошуку спільних рішень, дає студентам повну свободу й право вибору. Функція педагога-фасилітатора реалізується як педагогічна підтримка самопізнання студентів на основі встановлення ціннісно-значимих зв'язків суб'єктів взаємодії за умови збереження їх особистісної унікальності й цілісності.

5. Коуч, що в перекладі з англійської означає «репетитор», «інструктор». Педагог-коуч не просто навчає спеціальності, а майстерності оволодіння студентом майбутньою професійною діяльністю через систему засвоєння певних знань. Педагог-коуч допомагає студентам у проходженні певних навчальних курсів, підготовці до публічних виступів у ході семінарських і практичних занять, виступів з доповідями й повідомленнями на навчальних і наукових конференціях, тощо.

Зважаючи на визначені ролі педагога-андрагога в андрагогічному освітньому процесі, можна стверджувати, що суб'єкт-суб'єктна взаємодія студента й педагога базується на андрагогічних засадах організації навчання, де педагог-андрагог має:

- встановлювати гуманістично сприятливий для навчання клімат, що фізично й психологічно налаштовує на навчання: розташування навчальних місць у вигляді круглого столу; створення клімату взаємоповаги серед усіх учасників; акцент на співробітництві у навчанні; створення атмосфери взаємної довіри; вміння виявити підтримку; акцент на приємних відчуттях від навчання;

- залучати студентів до спільного вироблення методів і основних положень навчальної програми. Студенти будуть планувати свою участь у тих видах діяльності, у яких вони можуть виявляти себе;

- залучати студентів до діагностування власних потреб;
- підтримувати студентів у формулюванні їх власних цілей навчання;
- допомагати студентам у визначенні джерел навчання й виборі стратегій використання даних джерел для досягнення цілей навчання;
- допомагати у здійсненні й досягненні поставлених ними навчальних цілей;

- залучати студентів до оцінювання своїх знань [27, с. 56].

Водночас умовою виконання спільної діяльності є процеси розподілу, об'єднання, погодження, управління індивідуальною метою, мотивами, діями й результатами. Тому педагог повинен знати специфіку спілкування з категорією дорослих суб'єктів навчання і вміти реалізувати це на практиці.

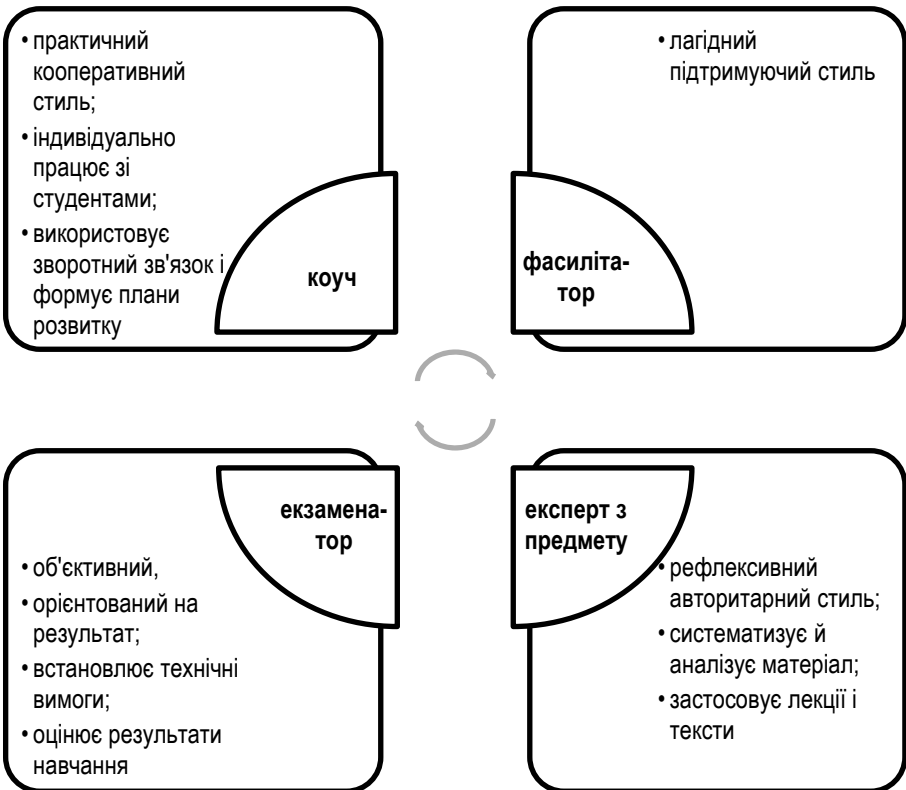
Отже, суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії дорослого студента й педагога-андрагога полягає у рівності позицій, гуманістичній



настанові, активності суб'єктів навчального процесу, взаємопроникненні у світ почуттів та переживань, готовності прийняти співрозмовника [2].

Щоб допомогти педагогам зрозуміти їх роль у навчанні дорослих, тобто як вони можуть адаптуватися до циклу навчання, А. Колб і Д. Колб розробили схему, яка демонструє ролі педагога (*The Teaching Role Profile, TRP-модель*) [29]. У ній роль педагога можна визначити з комбінації уявлень про викладання та навчання, цілі навчального процесу, стилю викладання і навчальної практики.

TRP-модель описує чотири загальні ролі педагога, який працює з дорослими студентами – фасилітатор, експерт з предмету, екзаменатор і коуч. Щоб допомогти студентам рухатися згідно циклу навчання, педагог повинен адаптувати свою роль, рухаючись від фасилітатора до експерта з предмету, екзаменатора і коуча (рис. 1).



**Рис. 2. Ролі педагога-андрагога у роботі з дорослими студентами.**

Джерело: опрацьовано автором з [29]

Слід зазначити, що у даній схемі освітня парадигма спрямована не на педагога, який впливає на студента, а на педагога-андрагога, який співпрацює зі студентом. Педагог-андрагог має реагувати на бажаний режим навчання студентів. Ролі педагога не відповідають безпосередньо чотирьом режимам навчання, але їх можна визначити як перехідні стратегії між режимами навчання. Як студенти можуть інтегрувати декілька режимів навчання для отримання знань, так і педагоги-андрагоги можуть грати різні ролі залежно від навчальної ситуації.

Ролі педагога, як визначено в TRP-моделі, включають індивідуальний стиль викладання, а також уявлення про викладання та навчання, цілі навчального процесу та навчальні стратегії (табл. 1).

Таблиця 1

**Дескриптори ролей педагога-андрагога у навчанні дорослих**

Роль педагога	Умови ефективного навчання	Мета	Стиль	Методи і форми навчання
<i>Фасилітатор</i>	досвід студентів	емпатія і розуміння інших	креативний, лагідний, підтримуючий	дискусії, життєві історії.
<i>Експерт з предмету</i>	нові концепції інтегровані в існуючі ментальні уявлення [рамки].	аналітичні здібності	логічний, авторитарний	лекції, читання, письмові завдання
<i>Екзаменатор</i>	забезпечено чіткі стандарти [норми], і зворотний зв'язок	уміння розв'язувати проблеми	організований, орієнтований на результат, об'єктивний	лабораторні роботи, домашні завдання різного рівня
<i>Коуч</i>	контекст реального життя	здатність ефективно працювати з іншими	практичний, кооперативний, ризиковий	польові проекти, рольова гра, моделювання

Джерело: опрацьовано автором з [29]

Отже, відповідно до дескрипторів ролей педагога-андрагога у навчанні дорослих можна схарактеризувати зазначені ролі наступним чином:

- *Роль фасилітатора.* Педагог допомагає дорослим студентам розкрити і усвідомити їх особистий досвід. Він обирає теплий підтримуючий стиль для вияву інтересів учнів, внутрішньої мотивації і самопізнання зазвичай шляхом сприяння розмові в малих групах. При цьому педагог налагоджує особисті стосунки зі студентами.

- *Роль експерта з предмету.* У цій ролі педагог допомагає студентам організувати і підключити їх рефлексію до бази знань з предмету. Він обирає авторитарний, рефлексивний стиль, зазвичай застосовуючи приклади, моделювання та заохочення до критичного мислення через систематизацію й аналіз знань з предмету. Це знання, як правило, набувається за допомогою лекцій.

- *Роль екзаменатора.* У цій ролі педагог допомагає студентам практично застосовувати знання й навички для задоволення вимог щодо виконання завдання. Він обирає стиль, який орієнтований на результат, конструюючи діяльність для оцінки знань студентів.

- *Роль коуча.* У цій ролі педагог допомагає студентам застосовувати знання для досягнення своїх цілей. Він обирає коопераційний, заохочуючий стиль, зазвичай працюючи один на один з дорослим, щоб допомогти йому вчитися на життєвому досвіді. Педагог допомагає у створенні індивідуальних планів розвитку і забезпечує способи отримання зворотного зв'язку щодо виконання завдання.

Британська академія вищої освіти і національна спілка студентів визначають наступні види взаємодії педагогів та студентів у вищій освіті: консультування, залучення, участь і партнерство, які корелюються з вищевказаними ролями педагога-андрагога, як показано на рисунку 2.

Отже, вищесказане дає нам право стверджувати, що зміна професійної позиції педагога-андрагога веде до того, що студент виступає як партнер у процесі навчання, причому партнер, що має певний життєвий досвід. Відтак, чим більше знань, навичок і досвіду з предмету має студент, тим він автономніший у процесі навчання, й тим більша міра фасилітації й партнерства у ролі педагога, що відображено у таблиці 2.

З таблиці видно, що зі зростанням рівня самокерованості студента у навчанні, роль педагога і форми навчальної діяльності теж змінюються, наближаються до партнерської взаємодії.



**Рис. 2. Види взаємодії та ролі педагога-андрагога у навчанні дорослих.**

*Джерело: розроблено автором*

Таблиця 2

**Ролі педагога і методи і форми навчальної діяльності залежно від рівня автономії дорослого студента (за моделлю Дж. Гроу)**

Рі-вень	Характерис-тика студента	Роль педагога	Методи і форми навчальної діяльності
1	Залежний	Авторитарний наставник, інструктор	Навчання з негайним зворотним зв'язком, багаторазове повторення дій, інформаційна лекція, подолання опору
2	Зацікавлений	Мотиватор, гід	Керована дискусія, постановка цілей і допомога у виборі способів навчання
3	Активний	Фасилітатор	Групові проекти, семінари, дискусії на рівних
4	Автономний / Самокерований	Консультант	Практика, дослідницькі проекти, самокероване навчання, дисертації

*Джерело: опрацьовано автором з [Дж. Гроу]*

Узагальнюючи результати наукового пошуку щодо визначення поняття «педагог-андрагог», приходимо до висновку, що у контексті нашого дослідження актуальним є формулювання поняття «андрагог» Л. Лук'янової, яке може бути покладено за основу для характеристики *педагога-андрагога*, який бере участь у професійній підготовці фахівців як «фахівця, який професійно займається організацією навчання дорослих; консулює, є співавтором індивідуальної програми навчання, проте у своїй професійній діяльності поєднує й інші функції, виконуючи при цьому різні соціальні ролі. Зокрема, надає допомогу у відновленні мотивації до навчальної і професійної діяльності, володіє змістом як андрагогічної, так і професійної діяльності тих, хто навчається» [14, с. 260].

Отже, на основі визначених та схарактеризованих особливостей взаємодії суб'єктів освітнього процесу професійної підготовки у європейських ЗВО, можна дійти висновку, що організація професійної підготовки дорослих студентів має враховувати такі андрагогічні принципи: принцип єдності трьох середовищ (навчальне, професійне, соціальне) [13, с. 121-124]; принцип відкритості освітнього простору [там само]; принцип синтезу трьох підходів до освіти; андрагогічний підхід; принцип діяльності; принцип постійної підтримки; принцип професійної мотивації; разом з процедурами навчання має бути передбачена і впроваджена система мотивації дорослих до навчання; принцип елективності навчання; принцип розвитку освітніх потреб; принцип контекстності навчання; принцип рефлексивності; урахування автономії дорослого [6, с. 103]; опори на життєвий досвід; персоналізації і гнучкості змісту навчання; урахування особистої відповідальності дорослого; фасилітативності і партнерства взаємодії суб'єктів освітнього процесу – педагог-андрагог виконує різні функції (ролі) відповідно до обраних форм, методів і засобів навчання, забезпечуючи суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії з дорослим студентом та враховуючи психологічні особливості дорослих студентів [там само].

### **Список використаних джерел**

1. Бодалев А. А. Личность и общение: Избранные психологические труды. Москва: Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.
2. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні: підручник 2-ге вид. Київ: КНЕУ, 2004. 383 с.
3. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

4. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник : 2-ге вид. доповн. й виправл. Рівне: Волинські обереги, 2011. 519 с.
5. Гордієнко М. Г. Доросла людина як суб'єкт освіти і навчання. Освіта дорослих: Енциклопедичний словник / ред. В. Г. Кремень, Ю. В. Ковбасюк Київ: Основа, 2014. С. 110
6. Дернова М. Г. Андрагогічна модель професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти країн Європейського Союзу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2021. 614 с.
7. Дернова М. Г. Adult Students' Autonomy: Literature Overview. *Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського. Педагогічні науки*. Кременчук, 2014. № 1. С. 25–33.
8. Дернова М. Г. Категорія відповідальності у моделях навчання дорослих. *Педагогіка та психологія*. Київ, 2016. Вип. 53. С. 47–57.
9. Дернова М. Г. Особливості мотивації навчальної діяльності дорослого у вищій освіті. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. Вип. IV (44), 92. С. 11–16.
10. Дернова М. Г. Рефлексія як механізм усвідомлення навчання дорослими. *Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського. Педагогічні науки*. Кременчук, 2016. № 2/2016 (97). С. 55–64.
11. Зязюн І. А. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка? *Естетика і етика педагогічної дії*. Київ, 2012. № 3. С. 20–37.
12. Зязюн, І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посібник. Київ: МАУП, 2000. 312 с.
13. Лу'янова Л. Б. Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання: оптимальні умови використання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вінниця, 2010. Вип. 1(23). С. 119–124.
14. Лу'янова Л. Б. Зміст інтегрально-рольової позиції педагога-андрагога у зарубіжній науковій думці. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, Київ, 2013. Вип.7. С. 257–266.
15. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. *Освіта дорослих: короткий термінологічний словник*. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. 110 с.
16. Лук'янова Л. Б. Професійні ролі педагогічного персоналу системи освіти дорослих. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, Вінниця, 2014. Вип. 40. С. 16–20.

17. Bean J., Metzner B. A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of educational research*. 1985. 55(4). pp. 485–540.
18. Brookfield S. D. *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: JosseyBass, 1986. 395 p.
19. Choi J., Hannafin M. Situated cognition and learning environments: Roles, structures, and implications. *Educational Technology Research and Development*. 1995. 43(2), pp. 53–69.
20. *Experts in UK higher education data and analysis, and the designated data body for England*. 2017. URL: <https://www.hesa.ac.uk/>.
21. Feuer D., Gerber B. Uh-Oh: Second thoughts about adult learning theory. *Training*. 1988. 25 (12). pp. 31–39.
22. Gallbraith M. (Ed.). *Adult learning methods: A Guide for Effective Instruction*. Malabar, FL: Krieger Publishing Company, 2003. 478 p.
23. Henschke J. A. Modeling the preparation of adult educators. *Adult learning*. 1998. 9[3]. pp. 11 – 13.
24. Hiemstra R., Brockett R. Reframing the meaning of self-directed learning: an updated model: An Updated Model. Adult Education Research Conference (2012 Sagatora Springs, NY). URL: <http://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=3070&context=aerc>.
25. *Higher Education Statistics Agency*. 2016. URL: <https://www.hesa.ac.uk/services>.
26. *Key Figures on Europe*. 2017. URL: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-statistical-books/-/KS-EI-17-001>
27. Knowles M. S. *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-bass, 1984. 444 p.
28. Knowles M. S. *The adult learner: A neglected species*. (4-th ed.). Houston: Gulf Publishing, 1990. 294 p.
29. Kolb A. Y. & Kolb, D. A. On Becoming an Experiential Educator: The Educator Role Profile. *Simulation & Gaming*. 2014. 45(2). pp. 204–234.
30. Lynch K. A Profile of Mature Students in Higher Education and An Analysis of Equality Issues. In: R. Morris (eds). *Mature Students in Higher Education*. Cork: Higher Education Authority Equality. 2012. pp.79-116. URL: [http://www.ucc.ie/publications/heeu/Mature/mature\\_8.htm](http://www.ucc.ie/publications/heeu/Mature/mature_8.htm).
31. MacKeracher D. *Making Sense of Adult Learning* (2-nd ed.). Toronto, ON: University of Toronto Press, 2004. 315 p.
32. McNair S. The invisible majority: adult learners in English higher education. *Higher education quarterly*. 1998. 52 (2). pp. 162–178.
33. Merriam S. B. Something old, something new: Adult learning theory for the twenty-first century. In S. Merriam (Ed.) *The new update on adult*

- learning theory, new directions for adult and continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass. 2001. pp. 93–96.
34. Osborne M. Increasing or Widening Participation in Higher Education? *European Journal of Education*. 2003. 38(1). pp. 5–24.
35. Powell R., Smith R., & Reakes A. Research into Adult and Continuing Education. Final report. 2003. URL: <https://gov.wales/sites/default/files/statistics-and-research/2019-06/030410-research-adult-continuing-education-en.pdf>
36. Rautopuro J., Vaisanen P. Non- traditional students at university: a follow-up study of young and adult students' orientations, satisfaction and learning outcomes. *European Conference on Educational Research, Lille, 2001, 5-8 September*. URL: [http://www.leeds.ac.uk/bei/Education-line/browse/all\\_items/119198.html](http://www.leeds.ac.uk/bei/Education-line/browse/all_items/119198.html).
37. Sursock A. *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Brussels: EUA Publications. URL : <https://eua.eu/resources/publications/388:trends-2015-learning-and-teaching-in-european-universities.html>.
38. *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. URL: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/138EN\\_HI.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/138EN_HI.pdf).
39. Tough A. *The adult learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning (Research in Education Series)*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1979. 201 p.



## **АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ Й САМОРОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

**Калюжна Тетяна Григорівна**

*кандидат філософських наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України*  
<https://orcid.org/0000-0003-3118-2575>  
[tt-dd-kk@ukr.net](mailto:tt-dd-kk@ukr.net)

Темпи й характер модернізації системи післядипломної педагогічної освіти залежать насамперед від інтелектуального рівня, професійних та особистісних якостей педагогічного персоналу. Саме професіоналізм педагогічних і науково-педагогічних працівників значною мірою сприяє забезпеченню ефективності освітнього процесу у закладах післядипломної педагогічної освіти. Як показує практика, у системі післядипломної педагогічної освіти ефективність підготовки та перепідготовки педагогів залежить від високопрофесійного викладача-андрагога, який добре володіє знаннями теорії, методик, технологій роботи з дорослими тощо. Освітній процес, зорієнтований на дорослих слухачів, будується на вихідних положеннях андрагогіки, яка здійснює найдавнішу формулу навчання: *non scholae, sed vitae discimus* – вчимося не для школи, а для життя. Згідно з принципами андрагогіки, дорослим, які навчаються, належить провідна роль в процесі навчання, які ставлять перед собою конкретні цілі навчання і прагнуть до самостійності, самореалізації, самоуправління [14].

Сучасні заклади післядипломної педагогічної освіти потребують викладачів, які мають гнучке мислення, здатність працювати нестандартно в сучасному суспільстві в цілому та в педагогічній сфері зокрема. Викладачі, які формують унікальний досвід слухачів, мають сприяти активізації внутрішньої активності педагогічних і науково-педагогічних працівників, оскільки сучасні реалії зумовлюють необхідність постійного професійно-особистісного розвитку як слухача, так і власне викладача закладу післядипломної педагогічної освіти.

Акцентуємо увагу на тому, що сучасна освітня парадигма ґрунтується на людиноцентрованому навчанні, мета якого – забезпечення розвитку й саморозвитку особистості людини на основі його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання. Викладач

створює умови для набуття знань у діалозі, у процесі інтелектуальної взаємодії всіх учасників навчального процесу. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки і практики стають затребуваними певні характеристики професійної діяльності викладача, серед яких – вміння працювати в команді, андрагогічні вміння (допомагають виконувати професійні ролі консультанта, експерта, організатора тощо, передбачають володіння діалогічними технологіями і методами навчання). Розвиток андрагогічної компетентності викладача закладу післядипломної педагогічної освіти як складової його професійної компетентності є неперервним процесом, спрямованим на розв'язання низки завдань, зокрема, таких: своєчасно реагувати на зміну зовнішнього й внутрішнього оточення, приймати та реалізовувати нестандартні рішення в ситуації конкуренції, адаптуватися до швидких змін умов діяльності, бути готовими до постійного оновлення професійних знань, умінь і навичок.

Сутність професійного розвитку, відповідно до визначення Ю. Скиби, сформульованого на основі аналізу праць М. Кириченка, В. Конькової, В. Сидоренко [6, 7, 19] та інших дослідників, охоплює цілі та завдання професійного розвитку науково-педагогічного працівника післядипломної педагогічної освіти: професійний розвиток – це багатокomпонентний, цілеспрямований, пролонгований і поетапний процес професійного становлення, розвитку і саморозвитку, зорієнтований на набуття нових компетентностей і характеризується неперервністю, системністю, динамізмом, циклічністю і синергізмом та передбачає перетворення ціннісно-світоглядних орієнтирів, мотиваційної сфери, психологічної структури професійно-педагогічної діяльності, засвоєння та реалізацію інноваційних професійних ролей і функцій [22, с. 9].

Поняття саморозвиток має низку істотних відмінностей від поняття розвиток. Саморозвиток має в основі творчу суть; інтенсифікує процеси «самозвеличання»; активізує самовплив і взаємодію особистості самої з собою; відрізняється мотивованістю, тоді як розвиток характеризується спонтанністю, і в результаті виникають неусвідомлювані зміни якостей особистості [4]. Аналіз філософських, педагогічних і психологічних праць, присвячених досліджуваному феномену, показує, що саморозвиток може розглядатися (досліджуватися) у різних аспектах, а саме: як мета, засіб, явище, процес, стан, зміна, результат, підсумок тощо. До прикладу, саморозвиток розглядається як: саморух (Ф. Гегель, І. Кант, Г. Сковорода, Й. Фіхте, Ф. Шеллінг), діяльність, внутрішня активність (В. Андреев, Г. Балл, М. Боришевський, Г. Костюк,

С. Рубінштейн, П. Чамата), потреба (І. Булах, С. Максименко, Е. Помиткін), здатність, характеристика (В. Маралов, Н. Пов'якель), зміна (М. Гайдеггер, Ф. Енгельс, К. Маркс, С. Франк, М. Мамардашвілі, Г. Цукерман), процес (Я. Коменський, Дж. Локк, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо), механізм (З. Карпенко, Т. Титаренко, В. Ямницький), технологія (Ю. Лобейко, Г. Селевко, Т. Тихонова). Зазначимо, що тлумачення саморозвитку як механізму особистісно-професійного зростання зустрічається переважно у педагогіці.

Дефініцію професійного саморозвитку професор Г. Балл визначає як: «...особливий, самостійний вид внутрішньої активності, що спрямований на усвідомлення людиною самої себе як суб'єкта діяльності та зумовлює продуктивне професійне становлення, професійний розвиток і перетворення «фахівця на професіонала». Науковець В. Лозовецька, досліджуючи професійний саморозвиток особистості наголошує на тому, що це «...складний соціально-психологічний феномен, що зумовлює появу життєво важливих проблем і ситуацій, розв'язання яких потребує відповідної психолого-педагогічної підтримки у формуванні професійних ринкових цінностей щодо ефективної адаптації особистості до нових умов діяльності» [10, с. 33-39]. Погоджуємося з думкою Е. Остапенко про те, що професійний саморозвиток є процесом безперервного, свідомого, цілеспрямованого особистісно-професійного самовдосконалення особистості, який являє собою внутрішньо та зовнішньо організований свідомий інтеграційний процес самоуправління особистості, що ґрунтується на механізмах самопізнання, самоствердження, самовдосконалення та самоактуалізації [15, с. 31].

Професійний саморозвиток викладача закладу післядипломної педагогічної освіти «...здійснюється з допомогою механізмів самопізнання, самоорганізації, самоосвіти, самооцінки, саморегуляції як прагнення до самоактуалізації на основі розвитку професійного мислення, реалізації творчого потенціалу, різноманітних форм дослідницької діяльності та інших способів інтенсифікації цього процесу» [4] та є особистісно-професійним, усвідомленим і мотивованим процесом, який тісно пов'язаний з формуванням професійної компетентності викладача шляхом неперервної самоосвіти. За Т. Сорочан, А. Данильєвим [22], «... сам дорослий педагог відіграє провідну роль у формуванні мотивації та визначенні цілей свого навчання. У цьому випадку завдання викладачів, методистів полягає в тому, щоб створити педагогам сприятливі умови для навчання, забезпечити їх необхідними методами ...».

На викладача закладу післядипломної педагогічної освіти покладено мотивування слухачів-педагогів до навчання, створення сприятливих умов навчальної діяльності, упровадження андрагогічних та інших усталених принципів навчання. У дослідженні Л. Лук'янової виокремлено такі андрагогічні принципи навчання: єдності трьох середовищ (навчальне, професійне, соціальне); відкритості освітнього простору; синтез трьох підходів до освіти (андрагогічний, особистісно орієнтований, контекстний); діяльності; постійної підтримки; професійної мотивації; елективності навчання; розвитку освітніх потреб; контекстності навчання; рефлексивності [11, с. 33].

На часі – зрушення у змісті освіти та методах навчання у ЗППО. Особливої актуальності набула проблема впровадження інформаційних технологій навчання. У Концепції розвитку освіти дорослих в Україні (2019) слушно наголошено на нагальності упровадження інформаційно-комунікаційних технологій, змішаного й дистанційного навчання, «що дозволить зробити освітні послуги більш доступними і відкриє нові перспективи для всіх суб'єктів ринку освітніх послуг» [12, с. 16]. На наше переконання, саме на педагогічний персонал закладу післядипломної педагогічної освіти покладено створення інноваційного розвивального освітнього середовища засобами інформаційно-комунікаційних технологій, Smart-технологій. Нам імponує твердження О. Аніщенко про те, що вкрай важливо «забезпечити науково-методичний супровід формування й розвитку готовності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих здійснювати професійну діяльність в умовах дистанційного навчання» [2, с. 62], а також змішаного навчання.

Електронне навчання об'єднує навчальні заклади, викладацький склад для здійснення спільної освітньої діяльності в мережі Інтернет на базі спільних стандартів, технологій тощо. ЮНЕСКО визначає електронне навчання або E-learning як навчання за допомогою Інтернет і мультимедіа. Smart Eeducation передбачає комплексну модернізацію усіх освітніх процесів, а також методів і технологій, що використовуються в цих процесах. Концепція Smart в освітньому розрізі передбачає появу таких технологій, як «розумна» дошка, «розумні» екрани, доступ в Інтернет з будь-якої точки. Кожна з цих технологій дозволяє по-новому побудувати процес розробки контенту, його доставки і актуалізації. Навчання стає можливим не тільки в навчальному закладі, але і вдома і в будь-якому місці: громадських місцях, таких як музеї чи кафе. Основним елементом, що зв'язує освітній процес, стає активний освітній контент, на базі

якого створюються єдині репозиторії, що дозволяють зняти часові та просторові рамки [28].

Відповідно до Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти (наказ МОН України від 15.01.2018 № 36), розробленої у рамках заходів з упровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (НУШ) [24], педагоги мають виконувати в освітньому процесі ролі наставника, фасилітатора, консультанта, менеджера, бути вільними у виборі форм, методів, принципів і технологій під час здійснення освітнього процесу, самостійно й творчо здобувати інформацію. Тому саме педагогічному персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти відведена роль сформувати вміння вчитися впродовж життя, опановувати нові знання з метою адаптації до змін у науці, техніці, освіті, суспільстві [28].

Сьогодні найбільш актуальним для професійного саморозвитку педагогічного персоналу закладу післядипломної педагогічної освіти є мобільне навчання, що тісно пов'язане з електронним та дистанційним навчанням. Мобільне навчання є новою освітньою парадигмою SMART-освіти, на основі якої створюється нове навчальне середовище, де суб'єкти освітньої взаємодії можуть отримати доступ до навчальних матеріалів у будь-який час та в будь-якому місці, що уможливорює всеохопність навчання та умотивованість до безперервної освіти та навчання протягом усього життя.

Наведемо основні принципи SMART-освіти (Р. Гуревич, М. Кадемія) [3, с. 71-78]: використання в освітній програмі актуальної інформації для вирішення навчальних завдань; організація самостійної пізнавальної, дослідницької, проектної діяльності слухачів; реалізація навчального процесу в розподіленому середовищі навчання; гнучкі освітні траєкторії, індивідуалізація навчання. Використовуючи технології Smart-освіти, педагогічний персонал закладів післядипломної педагогічної освіти ставить перед собою нові завдання і цілі саморозвитку. При цьому Smart-освіта відкриває для педагогічного персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти нові можливості: ділитися досвідом і ідеями, більше займатися наукою, персоніфікувати курс в залежності від його завдань і компетенцій слухача, економити час, доопрацьовувати вже наявний контент. Йдеться й про можливості розвитку андрагогічної компетентності, що передбачає розвиненість низки умінь і навичок, серед яких – уміння підтримувати ділові

взаємовідносини між дорослими учнями, усвідомлення відповідальності за процес навчання, уміння оцінювати досягнення дорослих учнів та ставити цілі на майбутнє, виокремлення чітко визначених ролей під час навчального процесу та контроль за процесом навчання тощо.

Хмарні технології, соціальний сервіс Facebook, сервіси та інструменти Google, веб-сайт Wiki, покдасти для поширення звукових файлів або відео в мережі Інтернет, блоги, відеохостинг Youtube – все це використовується у професійній діяльності педагогічного персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти сьогодні, коли пандемія COVID-19 внесла свої корективи в освітню діяльність ЗППО. І, як наслідок, онлайн-спілкування, різноманітні блоги добре вбудовуються в освіту як засіб зворотнього зв'язку між викладачем закладу післядипломної педагогічної освіти і слухачами. В Youtube можна змонтувати і продемонструвати відеолекції. За допомогою сервісів Google можна зробити навчальний процес гнучким і захоплюючим.

Стало нормою проведення занять з використанням мультимедійних презентацій, зроблених в таких програмних пакетах, як Microsoft Power Point або Macromedia Flash [1]. Досить цікавим і продуктивним у професійному саморозвитку педагогічного персоналу закладу післядипломної педагогічної освіти є технологія Smart Classroom Suite – програмне забезпечення, що включає інтегрований програмний комплекс, котрий використовується в комп'ютерній аудиторії. Цей комплекс включає програмне забезпечення: для спільного навчання – Smart Notebook, для слухачів – Smart Notebook SE; для управління навчальним процесом – Smart Sync; для проведення інтерактивного опитування – Smart Response. Програмне забезпечення Smart Classroom Suite дозволяє управляти навчальним процесом в аудиторії та поза неї та проводити заняття [19].

Новий напрям, який активно розвивається у сфері комп'ютеризованого навчання SMART-освіти, отримав назву адаптивних та інтелектуальних технологій передачі знань [9]. Завдання цього напрямку – включити до навчальних систем можливості диференціації технологічного процесу передавання знань, тобто забезпечити врахування індивідуальних здібностей суб'єкту навчання, його попередніх знань та вмій. Така технологія SMART-освіти називається персоналізоване навчання. Технології адаптивного та інтелектуального навчання базуються на позиції діяльнісного, активного, гнучкого підходу до побудови педагогічного

процесу педагогічним персоналом закладу післядипломної педагогічної освіти [18, с. 295 -301].

Використовуючи сучасні інноваційні технології та засоби SMART освіти, гармонійне поєднання форм і методів в навчальному процесі, педагогічний персонал закладів післядипломної педагогічної освіти може досягти найбільш оптимального рівня ключових компетенцій, які входять до складу андрагогічної компетентності: розуміння сутності, значення та способів саморозвитку творчості, творчого підходу до організації пізнавальної діяльності; усвідомлення ключової ролі здібностей до самопроєктування, самореалізації і рефлексії; вміння системно, свідомо і аргументовано здійснювати процес концептуалізації професійної діяльності;

здатність до реалізації в навчальному процесі розвиваючих педагогічних технологій на основі проблемно-діяльнісного підходу до навчання; відкритість особистості викладача, установка на інтерактивну спільну діяльність суб'єктів освітнього процесу, індивідуальну допомогу, участь кожного слухача в постановці мети, висунення завдань, прийняття рішень; здатність ефективно і цілеспрямовано реалізувати пошуково-дослідницький, проєктний підходи в організації пізнавальної діяльності; володіння найбільш ефективними способами застосування в навчальному процесі сучасних інформаційних технологій.

Наголосимо, що одним з найбільш ефективних методів особистісно-професійного розвитку педагогів є тренінг. Для педагогічного персоналу закладу післядипломної педагогічної освіти важливого значення набуває тренінг акмеологічно-андрагогічний, спрямований на досягнення вищого ступеня індивідуального розвитку шляхом системного застосування активних засобів групової та індивідуальної роботи. Такі засоби загалом мають забезпечити всебічний розвиток особистості викладача закладу післядипломної педагогічної освіти, формування та постійне збагачення особистісних якостей, професійних знань, навиків і вмінь, які необхідні для ефективного виконання андрагогічних ролей і функцій.

Тренінги стають все більше міждисциплінарними. Вони характеризуються значною різноманітністю. Як свідчить аналіз джерел [26, с. 29], серед тренінгів для андрагогів, зокрема, можна виокремити такі: тренінг з розвитку андрагогічної компетентності (за окремими складовими); тренінг з розвитку психічних пізнавальних та емоційно-вольових процесів (пам'яті, логічного, образного, вербального мислення, спостережливості, здатності ефективного управління увагою тощо); тренінг особистісного зростання (розвитку навичок рефлексії, активізація особистісних ресурсів, тощо); тренінг

комунікативної компетентності (навчання навичкам ефективної взаємодії з різними категоріями громадян, способами подолання конфліктних ситуацій тощо); емоційний тренінг (підвищення емоційної стійкості, навчання навичкам управління своїми емоціями, методам саморегуляції тощо).

У тренінгу важлива активна позиція учасників, коли вони можуть ставити питання, висловлювати свою думку тощо. Тренер має створювати в групі позитивний зворотній зв'язок і проявляти здатність швидко реагувати на нестандартні ситуації, бути коментатором і експертом, допомагаючи учасникам об'єктивно оцінювати свою поведінку, впливати на складні поведінкові реакції. [5, с. 72-82]. Під час тренінгу виробляються конкретні навички (компетенції), які безпосередньо впливають на переконання, почуття і думки викладача закладу післядипломної педагогічної освіти, що сприяє розвитку та вдосконаленню професійно важливих умінь, навичок, засвоєнню нової інформації тощо [21].

Під час проведення тренінгів для педагогічного персоналу закладу післядипломної педагогічної освіти зазвичай використовуються різноманітні ігрові методики, націлені на розвиток вмій вирішувати проблеми, виходити зі складних ситуацій, розвивати навички критичного мислення, вибрати правильний варіант поведінки викладача тощо.

Загалом тренінгове навчання спрямоване на розв'язання реальних завдань в актуальному професійному контексті та безпосередньо пов'язується із професійним середовищем (засвоєння, усвідомлення, аналіз, оцінювання, пов'язування із власним професійним досвідом, виявлення дефіцитів професійної діяльності, її переосмислення та корекцію або формування нового бачення, творче трансформування засвоєного змісту), а також забезпечує засвоєння нового, формування чи вдосконалення андрагогічної компетентності як засобу вирішення професійних завдань, тим самим уможливаючи особистісний і професійний творчий саморозвиток педагогічного працівника [13].

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на тому, що професійний саморозвиток, спрямований на удосконалення як андрагогічної компетентності, так і компетентнісного потенціалу педагогічного персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти в цілому, можливий за умови розвитку таких компетенцій: *менеджерські компетенції*, в структуру яких входить: визначення освітніх цілей і планування досягнень, організація своєї професійної діяльності, контроль, комунікація, мистецтво переконання, прийняття рішень, вміння виступати перед аудиторією; *педагогічні*



компетенції, які складаються з: володіння різними педагогічними прийомами, технологіями, методами і засобами навчання, творче ставлення до професії, високий інтерес і любов до свого предмету, застосування індивідуального підходу; психологічні компетенції, що формують: вміння діагностувати морально-психологічний стан освітнього процесу в великих і малих групах, вміння взаємодіяти з дорослими, володіння прийомами подолання можливої напруги в різних групах [27].

У контексті розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти важливого значення набувають [14]: інтегративний підхід у використанні викладачами освітніх технологій; усвідомлення необхідності реалізації інноваційної поведінки, оптимізм щодо досягнення передбачуваного результату; паралельна самоосвіта педагогічного персоналу та слухача; вихід із зони дидактичного комфорту; збагачення технологій навчання новими прийомами; здатність встигати за швидкоплинним світом і зміненими потребами; демократичний стиль навчання.

Наголосимо на важливості комунікативної складової професійної діяльності педагогічного персоналу закладу післядипломної педагогічної освіти, яка створює щире спілкування, взаєморозуміння зі слухачами, вселяє віру в себе. Зміст зворотного зв'язку від слухача до викладача – це ресурс якості освіти, оскільки говорить про мотивацію пізнання слухача, його особистісний потенціал, прагнення до розвитку і вибору освітнього маршруту. Оперативність зворотного зв'язку необхідна, оскільки вона допомагає відповісти на питання: до чого прагне викладач і дорослий учень, який результат діяльності (плюси і мінуси) та як обґрунтувати наступний етап роботи. Важливо, що комунікативна роль викладача трансформується від транслятора готових знань до викладача-андрагога з ролями фасилітатора, модератора, тьютора, коуча.

Технологічна складова професійної діяльності педагогічного персоналу закладу післядипломної педагогічної освіти спрямована на реалізацію технологій проєктів, досліджень, кейс-технології, технології відкритого простору і розвитку критичного мислення, а також дебати, ІКТ, коучинг та «перевернутий клас» (Flipped Classroom) – педагогічна модель, в якій типова подача лекцій і організація домашніх завдань представлені навпаки. Слухачі дивляться вдома короткі відео-лекції, в аудиторії викладач відводить час на виконання завдань, обговорення проєктів і дискусії. Відео-лекції часто розглядаються як ключовий компонент в перевернутому

підході, такі лекції або створюються викладачем закладу післядипломної педагогічної освіти і розміщуються в інтернеті, або зберігаються на eDisk.

Одним із завдань викладача закладу післядипломної педагогічної освіти є удосконалення роботи в між курсовий період за темою самоосвітньої діяльності шляхом самоосвіти, саморозвитку та пошуку шляхів самореалізації. Педагогічні та науково-педагогічні працівники мають усвідомлювати необхідність здійснення постійного самовдосконалення, прогнозувати та моделювати особистісно-професійний розвиток. Самоосвіта викладача є провідним засобом розвитку професійної компетентності [16].

Відмінною рисою професійного розвитку і саморозвитку викладача закладу післядипломної педагогічної освіти є те, що результатом його роботи виступає не лише самовдосконалення в особистому та професійному плані, а й посилення ефективності взаємодії зі слухачами в освітньому процесі. Важливою професійною якістю викладача закладу післядипломної педагогічної освіти є й впевненість у собі, що забезпечує оптимальну мобілізованість і стабільність поведінки.

Зазначені вище характеристики, а також упровадження педагогічним персоналом ЗППО андрагогічних принципів навчання, прояв високого рівня самореалізації; сформованість прагнення до самовизначення, використання у навчальній взаємодії досвіду слухачів; здатність до вибору адекватних форм і методів навчання; уміння та навички вирішувати проблеми, пов'язані із мовною та комунікативною культурою [17]; використання ефективних технологій навчання дорослих тощо можна розглядати у контексті сформованості андрагогічної компетентності викладача закладу післядипломної педагогічної освіти.

Отже, зрослі вимоги до професійної компетентності фахівців закладів післядипломної педагогічної освіти зробили здатність до професійного розвитку і саморозвитку умовою їх конкурентоспроможності. Професійний розвиток і саморозвиток викладача закладу післядипломної педагогічної освіти має бути усвідомленою потребою в неперервному самовдосконаленні, ставленні до навчання як пріоритету професійної діяльності, а сукупність набутих знань, умінь, навичок, якостей і ціннісних орієнтацій сприятимуть удосконаленню освітньої діяльності, спрямованої на розвиток соціально-значимих якостей дорослої людини. Актуальним завданням педагогічної науки і практики є розвиток андрагогічної компетентності педагогічного персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти – однієї з

найважливіших якостей, що забезпечує ефективність підготовки та перепідготовки педагогів, цілісність формування їх професійної компетентності. Викладач, якому притаманний високий рівень розвитку андрагогічної компетентності, здатен долати важливі проблеми і ситуації у професійній життєтворчості, розв'язання яких потребує відповідного психолого-андрагогічного супроводу щодо адаптації педагогічних і науково-педагогічних працівників до діяльності в умовах нестабільності.

### **Список використаних джерел**

1. Абдрахманова Б. А. Смарт-технологии в образовании. 2020. URL: <http://www.zkoipk.kz/b2/369-conf.html>
2. Аніщенко О. В., Калюжна Т. Г. Інформаційне забезпечення освіти окремих категорій дорослих: методичні рекомендації. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2020. 116 с.
3. Гуревич Р.С., Кадемія М. Е. Смарт-освіта – нова парадигма сучасної системи освіти. Теорія і практика управління соціальними системами. № 4. 2016. С. 71-78. URL:: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tiruss\\_2016\\_4\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tiruss_2016_4_9).
4. Ільчук В. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця: 2016. 254 с.
5. Калюжна Т.Г. Професійний розвиток державних службовців засобами тренінгових технологій. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова), Аніщенко О.В. (заступник голови) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ: 2019. Вип. 2 (16) С. 72-82.
6. Кириченко М. О. Інноваційні підходи до професійного розвитку педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівних кадрів освіти у відкритому суспільстві. Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України: зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф., Київ: 2016. С.16-30. URL: <https://cutt.ly/9boJVtK>
7. Конькова В.В. Самоменеджмент керівника навчального закладу. Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України: зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф., Київ, 28 жовтня 2016 р. Київ, 2016. С. 372-375. URL: <https://cutt.ly/9boJVtK>
8. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до

- 2029 року від 14 грудня 2016 р. № 9. Київ, 2016. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80>
9. Криворучко О., Костюк М. Персоналізація навчання як основа SMART-. Smart-освіта: ресурси та перспективи : матеріали III Міжнар. наук.-метод. конф. (7 грудня 2018 р.) тези доповідей. Київ. нац. торг.-екон. ун-т., Київ: 2018. 252 с.
10. Лозовецька В. Т. Концептуальні засади професійного саморозвитку сучасної особистості. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка. 1, Київ: 2011. С. 33-39. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvipto\\_2011\\_1\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvipto_2011_1_7)
11. Лук'янова Л. Б. Акмеологічний ресурс андрагогічної моделі навчання. Проблеми освіти, 84, Київ, 2015. С. 31-36. URL: <https://cutt.ly/YboKjHj>
12. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В., Москаленко Л. М. Концепція розвитку освіти дорослих в Україні. ТОВ «ДКС Центр» Київ: 2019. 24 с.
13. Мірошник С. І. Навчальний тренінг як оптимальна форма організації навчання педагогічних працівників в умовах післядипломної педагогічної освіти. 2012. <https://repository.kristti.com.ua/handle/eiraise/269>
14. Островская В. А. Педагогическая андрагогика (электронный ресурс) 2016. URL: <https://multiurok.ru/files/piedaghighichieskaia-andraghoghika.html>
15. Остапенко Е.О. Формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ: 2015. С. 31.
16. Подолець К. В. Загальні теоретичні заходи щодо самоформування психолого-педагогічної проблеми «Шлях до досконалості». 2019. URL: <https://cutt.ly/6boKv9U>
17. Приходько В. М. Системні аспекти моніторингу професійних якостей педагога-андрагога в системі післядипломної освіти. Особистість у єдиному освітньому просторі: зб. наукових тез III Міжнародного Форуму 26-29 квітня 2012 р. Київ: 2012. 1 (7). URL: [https://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp7/konf3/Prihodko.pdf](https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/Prihodko.pdf)
18. Рашевська Н. В., Ткачук В. В. Технології мобільного навчання. Педагогіка вищої та середньої школи. Вип. 35. Київ: 2012. С. 295 -301
19. Розумна освіта для розумного суспільства. URL: <http://smarteducatoin.blogspot.com/2016/06/smart-education.html>
20. Сидоренко В. В. Педагогічне дорадництво як інноваційний напрям акмепрофесіогенезу фахівців у системі ППО. Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти

- України: зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф., Київ, 28 жовтня 2016 р., Київ: 2016. С. 145–148. URL: <https://cutt.ly/vboKRCj>
21. Солдатов А. Я – бизнес-тренер. Секреты обучения взрослой аудитории. Москва: 2016. Альпина Паблишер, 257 с.
22. Сорочан Т. М., Данильєв А. О. Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня (за мат. Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти), Київ: 2013. 524с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/26581/>
23. Теоретичні основи і технологія професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки : препринт (аналітичні матеріали) у 2-х частинах (2017). Ч. 1., 131 с. URL: <https://cutt.ly/eboKSSo>
24. Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти від 15.01.2018 р. № 36. URL: <https://imzo.gov.ua/2018/01/16/>
25. Тихонова Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2001. С. 16.
26. Тренінги з розвитку професійної компетентності андрагогів: практичний посібник / Баніт О. В. та ін. Київ: ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України, 2021. С. 29.
27. Хатунцева С. Теоретичні і методичні засади формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення у процесі індивідуалізації професійної підготовки : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. Бердянськ; Запоріжжя, 2018. 508 с.
28. Smart технології в освіті. 2020. URL: <https://sites.google.com/site/smarttehnologiie/interaktivni-tehnologiie-v-osviti>

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

**Московчук Ольга Сергіївна**

*доктор філософії (PhD) за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, асистент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*  
<https://orcid.org/0000-0001-8437-4226>  
[moscovchuk\\_olia@ukr.net](mailto:moscovchuk_olia@ukr.net)

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки особливого значення набуває проблема педагогічного забезпечення формування соціальної компетентності студентів закладу вищої освіти в умовах студентського самоврядування, що зумовлено тими докорінними змінами, які дозволяють якісно змінити освітній процес, реалізувати розвивальний потенціал середовища університету в повній мірі.

Розуміння педагогічного забезпечення, представлене в наукових працях Л. Вольнової, І. Драча, В. Ігнатової, Л. Степанової, С. Харченко та ін., пов'язується зі спеціально створеними педагогічними умовами. Так, В. Ігнатова визначає педагогічне забезпечення як «... сукупність факторів і умов їх розгортання за допомогою спеціальних педагогічних форм, методів, процедур і прийомів з урахуванням критеріїв ефективності їх реалізації» [22, с. 104]. К. Дубич трактує педагогічне забезпечення як систему педагогічних заходів або аспектів діяльності, спрямованих на створення оптимальних умов для ефективного досягнення педагогічних цілей і завдань [81, с. 98]. Ідеї реалізації педагогічного забезпечення через сукупність певних умов мають місце в роботі Г. Шабанової [44, с. 23]. Визначення поняття «педагогічне забезпечення», таким чином, завжди має на увазі створення сприятливих умов, реалізація яких уможливує досягнення поставленої мети. Н. Філіпова підкреслює, що педагогічне забезпечення характеризується не тільки наявністю мети, завдань, педагогічних умов, а й методів, прийомів, засобів і етапів його реалізації [39, с. 13].

Представлені вище визначення роблять правомірним розгляд педагогічного забезпечення формування соціальної компетентності студентів закладу вищої освіти як сукупності педагогічних умов, реалізація яких вимагає виявлення етапів їх здійснення, формулювання цілей, завдань, а також пошуку форм, методів і засобів досягнення мети кожного етапу. Таким чином, під

педагогічним забезпеченням розуміється сукупність педагогічних умов, що реалізуються завдяки впровадженню форм, методів і засобів, які відповідають меті діяльності.

Формування професійно важливих якостей відображає зміни, пов'язані з самовдосконаленням, і здійснюється не в умовах пристосування суб'єкта до вимог середовища, а в умовах його постійної творчої активності, спрямованої на перебудову і навколишнього середовища, і самого себе. Варто зауважити, що формування як педагогічне поняття є досить умовним. Завдання педагогічного впливу полягає не в прямому впливі на особистість студента з метою домогтися бажаних результатів, а в створенні необхідних умов для самоінформування і самовиховання, в актуалізації механізмів самопізнання і саморозвитку в процесі діяльності студентського самоврядування [29, с. 145].

Дана логіка обумовила необхідність обґрунтування *першої педагогічної умови – забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі*, – вихідним поняттям для якої слугує соціальна суб'єктність. Під соціальною суб'єктністю розуміється здатність суспільства, соціальних груп, людини виступати активним початком, творцем соціальної реальності. Ця активність проявляється у відтворенні та оновленні суспільних відносин, у соціальному конструюванні і проектуванні реальності, включаючи її ціннісно-нормативну сферу, в різних формах соціальної діяльності. Вона знаходить відображення і закріплюється різними формами соціальної ідентифікації [13; 5].

Суб'єктність виступає системною якістю студента, що опановує різноманітні нові види і форми діяльності і соціальних відносин, що оволодіває комплексом індивідуально-психологічних функцій, що визначають і відображають результативність здійснюваної ним діяльності та детермінують його сутнісну, інтегральну характеристику – загальну здатність до усвідомленого, самостійного, цілеспрямованого, саморегульованого перетворення вихідних здібностей і властивостей у соціально значущі і професійно важливі якості [9, с. 21]. Суб'єктність студента проявляється в його навчально-пізнавальній діяльності, спілкуванні, самопізнанні. У внутрішньо-особистому плані для студента відчуття суб'єктності полягає в усвідомленні значущості власної ролі в досягненні особистісного і професійного успіху.

Структура суб'єктності студентів в умовах студентського самоврядування як системоутворюючого фактора соціальної компетентності складається з п'яти компонентів як професійно значущих якостей майбутніх фахівців: професійної свободи,

професійної відповідальності, усвідомленого професійного вибору, рефлексії професійного вибору, професійного самоконтролю.

Ступінь професійної свободи студента-майбутнього фахівця в умовах студентського самоврядування пов'язана з проектуванням майбутньої професійної діяльності в освітньому середовищі закладу вищої освіти, здатністю осмислено здійснювати підготовку до неї і застосовувати на практиці отримані в педагогічному університеті професійні знання, уміння, навички.

Специфіка професійної відповідальності студентів-майбутніх фахівців в умовах студентського самоврядування пов'язана з соціокультурним простором педагогічного університету, межі якого визначають суб'єктивну зону їх особистої професійної відповідальності.

Процес усвідомленого професійного вибору стимулює самопізнання, відповідальність за досягнуті результати, особисту причетність до соціально корисної діяльності через визначення як своїх професійних цілей, так і способів їх досягнення.

Здатність до рефлексії професійного вибору як факту усвідомлення напрямів діяльності входить у структуру суб'єктності студентів і проявляється в самовладанні і самоконтролі.

Суб'єктність характеризується інтенсивною включеністю в діяльність, прагненням до самоефективності, наявністю самоконтролю, самокорекції, володінням прийомами довільної саморегуляції. Таким чином, суб'єктна включеність студента в процес особистісно-професійного розвитку впливає на професійне самовизначення, самоорганізацію, спрямованість на самовдосконалення і саморозвиток, що, в свою чергу, є ресурсом для формування соціальної компетентності майбутніх учителів.

Важливим для розуміння сутності суб'єктної включеності є положення про те, що суб'єктність і генетично, і системно не може бути виявлена і інтерпретована поза об'єктивними обставинами. Але для студентів специфічним є саме те, що інтеріоризація ними об'єктивних умов життєдіяльності стає способом набуття соціальної суб'єктності. Таким чином, весь процес соціалізації може бути успішно представлений через ставлення студентів до засвоєної ними соціальної суб'єктності, в якій знайдуть відображення і її інституційна характеристика, і межі легітимності дій. У той же час не буде втрачений найважливіший суб'єктний інструмент всього процесу соціалізації – ідентифікація. В такому випадку перехідний характер діяльності студентів, на який звертають увагу всі дослідники, може бути, по-перше, пов'язаний з соціальними обставинами (оволодіння все більшою мірою соціальної суб'єктності,



рух від переважно об'єктних до переважно суб'єктних стратегій життєздійснення), а, по-друге, самореалізація відбувається не тільки на рівні принципів, а й на рівні стратегій життя. Логічно визнати, що оскільки об'єктом набуття якості є соціальна суб'єктність, то її міра і виступить сутнісним показником формування позиції студентів [5, с. 59].

Як показує аналіз наукової літератури і практики, питання забезпечення суб'єктної включеності студентів вивчалися дослідниками в контексті вирішення інших проблем, пов'язаних з розумінням розвитку особистості як суб'єкта діяльності (С. Рубінштейн); з суб'єктністю у контексті особистісної свободи (Г. Балл), з диференціацією суб'єктів діяльності (О. Осніцький), з питаннями мотиваційної включеності студентів у навчальну діяльність (Є. Льїн, Л. Стародубцева).

Однак, поняття «суб'єктна включеність» ще не знайшло належного висвітлення в педагогічних дослідженнях, присвячених становленню професійно значущих особистісних якостей студентів.

Аналіз спеціальної літератури дозволяє стверджувати, що суб'єктна включеність розглядається як складне педагогічне явище динамічного характеру, сутність якого полягає в позитивному зосередженні свідомості студентів як суб'єктів виховної діяльності на саморозвитку професійно значущих особистісних якостей [5; 13; 24; 35].

Науковець В. Галузяк, аналізуючи різні підходи до розуміння психологічного змісту суб'єктності, визначає її як інтегральну якість особистості, що проявляється у прагненні та здатності до самовизначення, самодетермінації та саморегуляції поведінки. Гіпотетично у структурі такої складної особистісної якості можна визначити такі складові: активність, рефлексивність, автентичність, психологічну свободу, унікальність, асимілятивність, здатність до саморегуляції, інтернальність [13, с. 214].

Вивчення особливостей формування та розвитку професійно значущих особистісних якостей майбутніх фахівців свідчить про існування низки протиріч: між наявністю в сучасній педагогічній науці теоретичних положень, які обґрунтовують продуктивні підходи до забезпечення формування суб'єктної включеності в процес становлення значущих якостей і нерозробленістю технологій їх прикладного застосування; між існуючою практикою організації процесу формування професійно значущих особистісних якостей та недостатнім використанням потенціалу суб'єктної включеності студентів у цей процес як педагогічної умови ефективного формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів.

Ці положення актуалізують необхідність розробки технології суб'єктної включеності майбутніх учителів у процес формування професійно значущих якостей, що забезпечують соціальну компетентність.

Розвиток суб'єктної включеності студента в процес становлення соціальної компетентності в умовах соціально-культурного середовища сучасного закладу вищої освіти покликані забезпечити особистісно-діяльнісна та інтерактивна технології, що створюють необхідні умови для вдосконалення соціальної компетентності через включення студентів-майбутніх учителів в осмислене проживання та переживання індивідуальної та колективної діяльності, а також усвідомлення і прийняття ними професійних цінностей.

Ці технології сприяють формуванню навичок і умінь, необхідних у реальному житті, виробленню системи особистісних цінностей, створюють атмосферу співробітництва, взаємодії, будучи однією з умов формування соціальної компетентності майбутнього фахівця.

Критеріями і показниками становлення суб'єктної включеності студентів-майбутніх учителів у процес становлення соціальної компетентності виступають:

- гносеологічний (знання про себе, перспективи особистісного зростання);
- праксеологічний (сукупність умінь цілепокладання, планування, коригування своїх дій, розробки і реалізації проєктів, аналізу ситуацій, прогнозування, приймання рішень, які розкриваються на основі соціальної компетентності);
- аксіологічний (ціннісні орієнтації, самоорганізація, саморозвиток, ціннісні пріоритети педагогічної діяльності).

Зміни, що відбуваються сьогодні в нашому суспільстві, особливо актуалізують завдання спонукання кожного фахівця до самовиховання і підвищення індивідуальної відповідальності за його результати [14; 17; 18; 41]. Студент стає активним суб'єктом особистісного зростання, виробляючи в собі потребу в самовдосконаленні, самоосвіті, самовихованні, спрямованих на формування готовності до побудови конструктивних стратегій взаємодії, співпраці, роботи в команді.

Факторами становлення суб'єктності у процесі формування соціальної компетентності студентів є:

- усвідомлення себе суб'єктом, який самостійно вирішує завдання з використанням методів і засобів, що пропонуються освітнім середовищем;

- усвідомлення значущості своєї інтелектуальної праці для інших людей; здатність знаходити, перетворювати і використовувати інформацію для досягнення власних цілей;

- потреба в рефлексії як умові усвідомленого регулювання своєї поведінки [1, с. 140].

Для того щоб ці фактори набули позитивної спрямованості, студент повинен глибоко осмислювати і усвідомлено приймати зовнішні вимоги і завдання, виступати «не як діяч-виконавець ... а як сценарист своїх дій» [22, с. 125], якому властива цілеспрямованість, заснована на суб'єктній активності, яку розвиває, організує і контролює сам студент. Вона актуалізує його особистісні потенціали і слугує джерелом виникнення соціально значущих новоутворень.

Аналіз сутнісних характеристик суб'єкта і суб'єктності дозволяє основними *функціями* студента як суб'єкта становлення соціальної компетентності вважати:

- самоорганізацію, саморозвиток і самореалізацію як здатність до незалежних дій, рішень, прояву власної ініціативи у виборі цілей і способів їх досягнення; готовність і здатність здійснювати будь-які дії власними силами;

- самоактуалізацію як прагнення людини вийти за власні межі, розширити сферу своєї діяльності і спілкування, діяти за межами вимог і ситуації, рольових приписів, переваг;

- готовність до усвідомленого вибору напрямів діяльності в умовах студентського самоврядування;

- здатність до усвідомлення відповідальності за результати своєї діяльності;

- потребу в особистій причетності до соціально значущої діяльності [6; 25; 28].

Отже, становлення суб'єктності студента є процесом і результатом зростання його самоорганізації, самоствердження та самореалізації в соціокультурному, професійному та виховному середовищі закладу вищої освіти.

Становлення суб'єктності студента-майбутнього фахівця в умовах студентського самоврядування пов'язане з безперервним породженням і вирішенням протиріч. Їх сутнісний аспект полягає в невідповідності актуальних можливостей особистості студента (маються на увазі всі потенціали особистості, а не тільки когнітивний) зовнішнім по відношенню до неї умовам і вимогам на певному часовому етапі. Ця суперечність виступає внутрішнім детермінантом активності студента.

Досліджуючи процес становлення суб'єктної включеності студентів у процес особистісно-професійного розвитку, необхідно звернути увагу на те, що розкриття і реалізація студентом своїх потенційних можливостей є фактором становлення їх соціальної компетентності. Цей процес може бути представлений послідовністю стадій:

- адаптація до умов закладу вищої освіти, прийняття нового соціального статусу;
- самореалізація в освітньому процесі закладу вищої освіти;
- самопроекування становлення соціальної компетентності.

Становлення суб'єктної включеності студентів в умовах студентського самоврядування може розглядатися одночасно як керований і самокерований процес. При цьому він може бути більш і менш керованим залежно від вирішуваних завдань, змісту, методів і засобів, а також від потреб і можливостей суб'єктів цього процесу.

Таким чином, суб'єктність є фактором і водночас особистісним ресурсом, що опосередковує формування соціальної компетентності студента-майбутнього вчителя в умовах студентського самоврядування, інтегрує професійно ціннісні якості студентів, забезпечуючи можливість виконання ними соціально корисної діяльності на високому рівні якості.

Сучасна дійсність обумовлює необхідність розвитку в студентів ініціативності, самостійності, здатності творчо і активно будувати відносини в різних сферах особистого і професійного життя на основі самоосвіти і самовиховання. Досить ефективно ці якості особистості формуються в умовах студентського самоврядування як основної форми участі студентів в управлінні студентським життям закладу вищої освіти.

Дана логіка обумовила необхідність обґрунтування *другої педагогічної умови – моделювання ситуацій соціальної взаємодії засобами тренінгової роботи.*

Особливості соціальної взаємодії, що характеризують умови діяльності студентського самоврядування, відіграють важливу роль у формуванні соціальної компетентності студентів: «Соціальна взаємодія обумовлена безпосередніми контактами між людьми, в процесі яких індивіди впливають на вчинки і образ думок один одного» [37, с. 232].

Існують різні підходи до визначення сутності соціальної взаємодії як вітчизняних, так і зарубіжних авторів. Так, вивченню специфіки спільної діяльності присвячені праці В. Васютинського, Л. Карамушки, В. Москаленко, В. Татенко, В. Торохтій. Вивченням проблем спілкування у контексті організації соціальної взаємодії

займалися О. Безпалько, Л. Бедна, А. Капська, Л. Кизименко та інші. Діяльнісний підхід, з позиції якого характеризують соціальну взаємодію А. Кареткевич, Л. Орбан-Лембрик, орієнтує на врахування взаємної обумовленості та взаємозалежності впливу суб'єктів один на одного. Окремі характеристики соціальної взаємодії представлені в працях К. Вазіна, Л. Ковальчук. У закордонних теоріях, що висвітлюють особливості соціальної взаємодії, використовується інтеракційний підхід (П. Блау, Г. Блумберг, Е. Гоффман, Дж. Мід, Т. Парсонс та інші).

Аналіз наукових джерел [19; 20; 27; 40] дозволяє вважати соціальну взаємодію формою соціальних зв'язків, що реалізуються через обмін інформацією, досвідом, вміннями та у взаємному впливі людей, за умов якого дії одного суб'єкта є одночасно причиною і наслідком дій у відповідь інших суб'єктів. Набуття вмінь взаєморозуміння і співробітництва, вирішення конфліктів, прояви толерантності та емпатії, що обумовлюють ефективність розв'язання соціальних завдань в умовах діяльності студентського самоврядування, свідчать про формування досвіду соціально компетентної поведінки студентів.

Варто зазначити, що підґрунтям соціальної взаємодії виступають мотиви та цілі, що визначають потребу майбутніх фахівців у співпраці з іншими людьми. Таким чином, соціальна компетентність формується за умови включеності студентів-майбутніх учителів у спільну діяльність, пов'язану з вирішенням завдань студентського самоврядування.

Особливостями соціальної взаємодії студентів-майбутніх учителів в умовах студентського самоврядування є:

- цілеспрямованість, яка передбачає здатність майбутніх фахівців формулювати мету спільної діяльності, співвідносити її з ключовими цілями закладу вищої освіти; чітке усвідомлення бажаних результатів, вміння бачити оптимальні шляхи досягнення цілей;
- системність, що передбачає ефективну взаємодію всіх елементів виховної системи закладу вищої освіти, що знаходяться в певних взаєминах і зв'язках між собою і утворюють єдність;
- автономність як відносна незалежність студентів у постановці цілей і завдань діяльності колективу, розробці її перспективних напрямів; можливість формувати позицію, що характеризується самостійністю вибору цілей, їх засобів досягнення;
- контактність, за умов якої взаємодія студентів сприяє виникненню, розвитку та підтримці інтерперсональних відносин як на діловому, так і емоційному рівні;

- ієрархічність, що відображається в упорядкованості діяльності студентів в умовах студентського самоврядування, встановленні між ними взаємин відповідальної залежності, розподілі повноважень, ступені відповідальності;

- самодіяльність, що передбачає творчу активність у здійсненні управлінських функцій (планування діяльності, її організація, мотивування учасників, контроль і керівництво), доведення до виконання прийнятих рішень;

- зв'язок з зовнішнім середовищем, що відображається у взаємному врахуванні ініціатив органів студентського самоврядування і керівництва ЗВО, викладачів, громадських організацій, з якими співпрацює освітній заклад.

Володіння студентами моделюванням як методом пізнання ситуацій соціальної взаємодії дозволяє попередити проблеми спілкування, що можуть виникати в професійній діяльності, сприяти формуванню та розвитку таких елементів соціальної компетентності, як здатність до постановки мети і вибору шляхів її досягнення, здатність керуватися у своїй діяльності сучасними принципами толерантності, діалогу і співпраці, вміння використовувати можливості освітнього середовища.

Моделювання ситуацій соціальної взаємодії створює умови не тільки для набуття вмінь міжособистісного спілкування в штучно створеній обстановці на занятті, але й для виконання студентами в умовах діяльності студентського самоврядування різних ролей, що передбачає формування вмінь прогнозувати етапи суспільно корисної роботи, їх результативність та можливі наслідки, розраховувати способи використання внутрішніх і зовнішніх ресурсів [32, с. 41].

В умовах студентського самоврядування ефективним фактором формування соціальної компетентності виступають спілкування і взаємодія, що обумовлюють активні процеси групової динаміки, які є сприятливим соціально-психологічним підґрунтям для розвитку вмінь реалізації соціальних технологій. Високий педагогічний потенціал взаємодії в умовах діяльності студентського самоврядування з цікавими людьми, погляди і дії яких розширюють інтелектуальний, соціальний, комунікативний, емоційний горизонти студентів, сприяє формуванню вмінь вибудовувати позитивні відносини у процесі професійного і неформального спілкування, працювати в команді, вирішувати соціальні проблеми в ситуаціях невизначеності, самостійного пошуку і використання інформації.

Педагогічний супровід студентського самоврядування виключає прямий тиск і дисциплінарний вплив на студентів і їхніх

представників в органах управління закладу вищої освіти. Продуктивність педагогічного супроводу зумовлюється творчим підходом до побудови взаємодії викладачів і студентів, що передбачає активну позицію і збереження індивідуального стилю творчості кожної людини.

Важливими вміннями, які відображають сформованість соціальної компетентності, є вміння аналізу ситуацій взаємодії і прийняття самостійних рішень, орієнтування в мінливому середовищі, вибору оптимальних способів вирішення проблем, що забезпечують вибудовування адекватної стратегії поведінки в умовах невизначеності і ризиків. Основою формування вмінь аналізу ситуацій і прийняття рішень, а отже, соціальної компетентності студентів є рефлексивність – особистісна властивість, що дозволяє адекватно сприймати себе і свої дії, вчинки інших людей, бачити перспективу розвитку ситуацій соціальної взаємодії і оцінювати вже завершені події.

Уміння аналізувати ситуації, приймати обдумані, зважені рішення, нести відповідальність за свої вчинки потрібні на всіх етапах життєвого шляху. Проте особливої важливості моделювання ситуацій соціальної взаємодії набуває у контексті формування соціальної компетентності в умовах студентського самоврядування. Адже, аналізуючи конкретну ситуацію в процесі діяльності студентського самоврядування, студенти-майбутні фахівці визначають сутність проблеми, її зміст і структуру формулюють своє ставлення до неї, пропонують алгоритм вирішення з урахуванням умов, що склалися. Колективне обговорення варіантів вирішення ситуації істотно поглиблює досвід студентів: кожен з них має можливість ознайомитися з варіантами вирішення, запропонованими іншими, проаналізувати різні оцінки і доповнення.

Отже, моделювання ситуацій соціальної взаємодії студентів-майбутніх учителів в умовах студентського самоврядування забезпечує переорієнтацію зовнішньої мети у внутрішній план дій студентів і сприяє вибору видів самостійної діяльності, адекватної потребам особистісного та професійного самовдосконалення.

Одним з актуальних завдань закладу вищої освіти є створення умов для ефективної соціальної взаємодії студентів в умовах студентського самоврядування. Будучи особливою формою ініціативної, самостійної діяльності, студентське самоврядування дозволяє вирішувати важливі питання життєдіяльності студентів, сприяє розвитку їх соціальної активності, підтримує соціальні ініціативи. Ефективною формою вдосконалення соціальної

компетентності членів студентського самоврядування є соціально-психологічний тренінг (СПТ).

Освоєнням проблематики СПТ займалися багато вчених [11; 21; 26]. Критичне осмислення зарубіжного досвіду СПТ, теоретичний аналіз основних методів СПТ з позиції діяльнісного підходу представлені в працях Н. Богоносок, Ю. Жученка, Л. Петровської. Перспективи використання СПТ у практичній педагогіці розглядалися В. Матвієнко.

Науковці вказують, що ефективність СПТ забезпечується виконанням його основних принципів, до яких належать принципи «тут і тепер», активності, відкритого зворотного зв'язку, рівності позицій, довірчих відносин, експериментування та інші.

Принцип «тут і тепер» вимагає обговорення тільки того, що відбувається безпосередньо на заняттях: поведінки учасників, актуальних переживань. В основі цього принципу лежить визнання важливої ролі в розвитку особистості її актуального досвіду.

Принцип активності орієнтує кожного учасника на активну діяльність, пов'язану з розкриттям та пізнанням свого самосприйняття. При цьому в ході групового процесу збільшується сфера внутрішнього світу людини, доступна для її усвідомлення, і з'являється можливість корекції особистого ціннісного поля і стратегії взаємодії з іншими людьми.

Принцип відкритого зворотного зв'язку зобов'язує кожного члена групи відверто і безоцінно виражати свої думки і почуття з приводу різних аспектів групової взаємодії. Завдяки цьому кожен учасник дістає можливість побачити себе очима партнерів зі спілкування. Для того, щоб зворотний зв'язок був ефективним, він має бути невідстроченим, конструктивним, доброзичливим, безоцінним.

Принцип довірчих відносин передбачає щирість учасників у процесі групової взаємодії.

Принцип експериментування пов'язаний з активним пошуком учасниками нових стратегій і способів поведінки. Він дуже важливий як стратегічний напрям міркувань і дій, що сприяє визначенню поведінки в реальному житті, оскільки спонукає особистість до розвитку творчості та ініціативності.

Принцип рівності позицій забезпечує кожному учасникові можливість мати своє бачення проблеми, а також виконувати різні соціальні ролі в груповій взаємодії [21, с. 215; 26, с. 97].

Основними методами роботи в СПТ є: групова дискусія, рольова гра, ділова гра, аналіз конкретних ситуацій, моделювання конкретних проблем учасників та інші.



Важливим, на наш погляд, є той факт, що моделювання ситуацій соціальної взаємодії засобами тренінгової роботи дозволяє реалізувати і нормативну, і особистісно-творчу тенденції, в кожній з яких основну роль відіграє рефлексія.

Діяльність учасників групи в ході соціально-психологічного тренінгу, орієнтованого на формування соціальної компетентності, надає кожному можливість у психологічно безпечних умовах дізнатися і «приміряти на себе» відомі ефективні способи спілкування і конструювати нові, адекватні конкретній комунікативній ситуації.

Психологічним механізмом, що дозволяє реалізувати ці можливості, є творча рефлексія особистості, сутність якої – переосмислення і перебудова суб'єктом власної позиції в спілкуванні, ставлення до себе і партнерів, індивідуального комунікативного досвіду, а також інновація нових принципів, способів вирішення комунікативних завдань, що виникають в освітньому процесі. У цьому ми бачимо головну функцію рефлексії в соціально-психологічному тренінгу спілкування. Окрім неї рефлексія виконує й інші функції: є істотною складовою процесу міжособистісного спілкування; виступає провідним прийомом організації колективної діяльності учасників тренінгу.

Функція рефлексії як найважливішої складової процесу спілкування досліджена П. Щедровицьким [46, с. 86]. Характеризуючи структуру спілкування, вчений зазначає, що емпатія і рефлексія є його основними компонентами.

Беручи участь у спеціально організованій колективній діяльності, члени студентського самоврядування освоюють різні соціальні ролі, узгоджують їх з позиціями інших. Необхідність співвідношення способів власної діяльності з діяльністю партнерів активізує і розвиває здібності міжособистісного сприйняття і взаєморозуміння, в основі яких – кооперативна і комунікативна рефлексія. Саме рефлексія як «здатність пізнання людини людиною» [38, с. 25] виступає як важливий компонент міжособистісного спілкування в ході групової взаємодії.

Функція рефлексії як основного прийому організації колективної діяльності наочно проявляється при обговоренні студентами педагогічних ситуацій, у тому числі конфліктних; при колективному аналізі й оцінюванні можливих рішень; при осмисленні відомих ефективних прийомів комунікації; при складанні педагогічних рекомендацій щодо вирішення проблем спілкування; самоаналізі власної комунікативної поведінки.

Отже, ефективним методом формування соціальної компетентності майбутніх учителів є соціально-психологічний тренінг, що забезпечує освоєння студентами готових норм ефективного педагогічного спілкування і розвиток здатності конструювати ці норми безпосередньо в ході спілкування. Моделювання ситуацій соціальної взаємодії засобами тренінгової роботи дозволяє озброїти студентів ефективними прийомами організації групової взаємодії, сприяє вдосконаленню вмій, що виступають складовими соціальної компетентності майбутніх учителів.

Для обґрунтування *третьої педагогічної умови – включення студентів як суб'єктів самоврядування в функціонування і розвиток соціокультурного простору закладу вищої освіти* – варто розглянути різні підходи до трактування змісту поняття «соціокультурний простір» у педагогічних дослідженнях:

- це існуюче в соціумі місце, де започатковується і розвивається велика кількість відносин, що мають суб'єктивний характер, де здійснюються різні види діяльності, спрямовані на розвиток індивіда і допомогу йому в соціалізації (наприклад, простір університету) [10, с. 29];

- це цілісний багатофункціональний комплекс можливостей навколишнього середовища, для якого характерною є педагогічна доцільність організації з метою розвитку, освіти і виховання людини (освітній, виховний, соціальний, природний, ігровий, розвивальний простір) [12, с. 30];

- це результат освоєння суб'єктом навколишнього середовища, ступінь пізнання і присвоєння суб'єктом можливостей середовища на основі його суб'єктивного сприйняття (особистісний простір) [33, с. 30].

У психології та педагогіці категорія «простір» розглядається як одна з важливих складових онтогенезу, що залежить від соціально-економічних умов життя, стану культури, самосвідомості людини [31, с. 12]. На інших змістових аспектах акцентується увага у трактуванні простору представниками одного з напрямів психології середовища. Основним завданням середовища Г. Бутенко, Л. Карпова, Н. Рибка, А. Цимбалару вони вважають налагодження взаємозв'язків між особистістю, її внутрішнім світом і тим простором, де знаходиться суб'єкт діяльності [42, с. 46].

У педагогічних дослідженнях категорія «простір» активно почала використовуватися тільки на початку дев'яностих років ХХ століття і була представлена спочатку як метафора збереження єдності позицій в освіті. На даному етапі вона використовується досить широко, але

дуже варіативно і багатоаспектно. Зокрема в спеціальній літературі визначаються такі види простору: освітній, виховний, соціальний, природний, простір університету, мікрорайону, міста, різних діяльностей (наприклад, ігровий), життєвий, персональний, простір можливостей, що має розвивальний потенціал.

Найбільш розроблені ознаки освітнього (В. Мясников, Н. Рибка, Т. Ткач, І. Шендрик) і виховного (Д. Алхімов, І. Бех, Л. Новікова, Д. Чернишов) просторів.

Аналіз педагогічних джерел [3; 7; 8] дозволяє виокремити специфічні ознаки соціокультурного освітнього простору: єдність; цілісність, компонентний (елементний) склад, що поєднує як індивідуальних, так і колективних суб'єктів, взаємозв'язок, структурованість цих елементів; наповненість; відкритість простору (зв'язок з середовищем); значущість для суб'єктів за рахунок різноманітності, відкритості (популярності) пропозицій, мобільності, гнучкості структури; цілеспрямованість створення і здатність до змін; наявність можливостей, що перевершують потреби суб'єктів у даний момент часу, що забезпечує можливість вибору; педагогічна доцільність організації.

Сучасна вища школа як один з інститутів соціалізації в останні десятиліття перебуває в стані безперервних змін і все більше відходить від традиційної моделі закладу освіти, в якій дуже чітко було окреслено відносини між різними її структурними елементами. Фактично в сучасному ЗВО ми маємо справу з організацією та розгортанням нового соціокультурного освітнього простору.

Соціокультурний освітній простір університету інтегрує в собі соціальні, культурні, наукові, виробничі, професійно-освітні інституції та установи регіонального співтовариства. Наявність внутрішніх зв'язків між ними, в центрі яких знаходиться ЗВО, характеризує культурно-освітній простір як систему, що забезпечує реалізацію найважливіших завдань освіти. Тоді як зміст внутрішніх соціокультурних перетворень характеризує прагнення суб'єктів освітнього процесу до набуття позитивного досвіду в створенні особливої освітньої ситуації в навчальному закладі, де кожен студент планує і реалізує індивідуально-освітній маршрут, основу якого складають життєві і професійні перспективи [43, с. 75].

Соціокультурний простір може розглядатися як спеціально організоване педагогами спільно зі студентами «середовище в середовищі» (Л. Новікова), яке створює принципово нові можливості для формування соціальної компетентності студентів у процесі діяльності студентського самоврядування. Дослідження цього феномену відбувається за декількома напрямками.

Відповідно до однієї позиції [30, с. 135], під соціокультурним простором розуміється педагогічно доцільно організоване середовище, що оточує окрему людину або певну кількість людей. На відміну від середовища, яке за своєю основою є даністю, а не результатом конструктивної діяльності, соціокультурний простір є продуктом цілеспрямованої роботи, що має водночас і творчий, і інтегрований характер. Структурною одиницею соціокультурного простору є освітній заклад, що бере участь у його створенні, а механізмом виступає взаємодія колективів, об'єднаних єдиним розумінням педагогічних завдань, єдиними принципами та підходами у вихованні [30, с. 137].

Інший погляд на соціокультурний простір пов'язаний з розумінням його як частини середовища, в якому переважає педагогічно сформований спосіб життя [2, с. 15]. У цьому випадку взаємодія всіх учасників створення соціокультурного простору визначається метою, характером діяльності людей.

Третій підхід до розуміння сутності соціокультурного простору розкривається через поняття «подія» і трактується як динамічна мережа взаємопов'язаних педагогічних ситуацій, що створюються соціальними суб'єктами різного рівня (колективними та індивідуальними) і здатні виступати інтегрованою умовою особистісного розвитку людини – і викладача, і студента [2, с. 17].

Виходячи з необхідності зміни ситуації в освітньому процесі закладу вищої освіти, ми взяли активну участь у створенні соціокультурного освітнього простору, що сприяє формуванню соціальної компетентності особистості студента-майбутнього вчителя.

Підготовка майбутніх фахівців, що мають високий інтелектуальний рівень, широкий світогляд, сформуvalи власну систему моральних цінностей, що співвідноситься із загальнолюдськими, які прагнуть до постійного саморозвитку, – одне з головних завдань ЗВО. Основна ідея формування університетського соціокультурного простору полягає в створенні гуманістичної орієнтації, що сприяє цілісному розвитку і гармонійній самореалізації студентів, передбачає вивчення, врахування і використання колективом закладу в ході інноваційної педагогічної діяльності тих факторів, що позитивно впливають на динаміку становлення професіоналізму майбутніх педагогів, формування їх соціальної компетентності.

Основними характеристиками соціокультурного простору педагогічного університету, що сприяють формуванню соціальної компетентності майбутніх педагогів є:

- цілісний підхід до організації освітнього процесу в університеті, що передбачає діагностику, корекцію і варіативність напрямів спільної життєдіяльності викладачів і студентів;
- реалізація розвивальної функції ЗВО по відношенню до особистості кожного члена університетської спільноти;
- педагогічна доцільність організації діяльності студентського самоврядування;
- позитивні цінності життєдіяльності у ЗВО, мажорний тон;
- активність студентів у процесі творчості, самореалізація студентів та викладачів; підтримка педагогічних ініціатив і новацій;
- особистісно-орієнтований принцип організації освітнього процесу, що знаходить відображення у характері взаємодії викладачів і студентського самоврядування;
- розширення спектру спільних цілей всіх учасників взаємодії;
- підвищення ступеня персоналізації взаємодії і створення сприятливих умов для партнерських стосунків викладачів і студентів в освітньому процесі;
- можливість «підключення» до особистісного досвіду один одного для викладачів і студентів;
- розкриття суб'єктивної волі студента через створення умов для свідомого вибору можливостей свого розвитку;
- створення умов, що дозволяють студентові відчувати свою значущість як учасника взаємодії, оцінювати успішність цієї взаємодії [4; 16; 36].

Соціокультурний освітній простір для студентської молоді представлений цінностями і зразками вирішення професійних завдань, що, без сумніву, є фактором становлення і розвитку соціальної компетентності майбутніх фахівців, оскільки в умовах студентського самоврядування відбувається осмислення, актуалізація та реалізація ціннісних і творчих потенціалів кожного студента.

В організації соціокультурного освітнього простору університету, що сприяє формуванню соціальної компетентності студентів, доцільно виокремити компоненти: взаємодія студента і педагога, ставлення до навколишнього світу, культурні зв'язки, види діяльності. Ще однією структурною групою є компоненти виконання, що забезпечують функціонування соціокультурного освітнього простору, – функції, форми управління і самоврядування, організація прямого і зворотного зв'язку між компонентами. Орієнтаційні компоненти – рівні, сфери і власне орієнтації – визначають особливості функціонування соціокультурного простору [34, с. 139].

Категорія «соціокультурний простір» активно розробляється в контексті аналізу факторів ефективності діяльності студентського самоврядування. Цей напрям є міждисциплінарною галуззю дослідження, що розглядає самоврядування як особливу соціокультурну категорію, предметом якої є відносини, опосередковані спільною діяльністю студентів, викладачів, адміністрації освітнього закладу, а також його принципи, що лежать в основі цієї взаємодії, функціонування і цілеспрямоване використання з метою розвитку особистості майбутнього фахівця [45, с. 232].

Соціокультурний простір, в якому відбувається діяльність студентського самоврядування, постає як об'єктивно необхідна структура в динамічному освітньому процесі університету, що забезпечує процес «визрівання» професіоналізму майбутніх учителів, як місце, де відбувається накопичення соціального досвіду, рефлексія щодо різних способів самореалізації.

Поняття «самоврядування» передбачає його близькість до процесів, що відбуваються у широкому суспільстві в його головних, соціальних зв'язках. Водночас для студентського самоврядування характерні свої специфічні особливості, тенденції, закономірності, напрями діяльності. Особливості діяльності студентського самоврядування відображаються на специфіці самореалізації кожного індивіда, а також соціальних груп, всієї спільноти університету.

Соціокультурний простір, який є необхідною умовою формування соціальної компетентності майбутніх учителів, може бути охарактеризований як:

- об'єктивна реальність, представлена специфічно студентськими способами поведінки і елементами свідомості, цілісний простір життєдіяльності та розвитку молоді людини, своєрідний об'ємний конструкт, в якому співіснують різноманітні «вертикальні» і «горизонтальні» зв'язки між студентом і суспільством, культурою, наукою, майбутньою професією;

- суб'єктивна реальність, тобто вікові та статусні особливості, що суб'єктивно переживаються, насичені індивідуальними сенсами і символами, стилем поведінки і світосприйняття.

А. Капська, підкреслюючи педагогічний аспект поняття «соціокультурний простір діяльності студентського самоврядування», пропонує розглядати його як простір повноцінного життя студента, як соціокультурний феномен, що має вплив на процес розвитку особистості майбутнього вчителя. Дослідниця розуміє його як сукупність різних «підпросторів», кожен

з яких має вплив на процес розвитку особистості студента, і виокремлює п'ять параметрів опису цього соціокультурного простору: соціальне середовище; культурне середовище; освітнє середовище; інформаційне середовище; наукове середовище; культурно-дозвілєве середовище [23, с. 8].

Таким чином, феномен соціокультурного простору діяльності студентського самоврядування є складним явищем і його позитивний вплив на розвиток особистості майбутнього фахівця, зокрема соціальної компетентності, обумовлений сукупністю соціальних факторів [15, с. 103].

Соціокультурний освітній простір закладу вищої освіти є основою розвитку соціальної компетентності за таких умов:

- наявність можливостей для реалізації механізму «проби сил»;
- розвиток у майбутніх фахівців компетенцій планування свого професійного розвитку з опертям на гармонізацію не тільки внутрішніх (прагнень, ціннісних орієнтацій, здібностей і можливостей), але і зовнішніх чинників;
- зв'язок запропонованої соціокультурним освітнім середовищем діяльності з реальними життєвими і професійними проблемами, вирішення яких запускає механізми співучасті, співпраці, що спонукають до спільної творчості та інновацій;
- створення в соціокультурному середовищі ціннісно-орієнтаційної єдності між учасниками освітнього процесу за рахунок включення в виконання професійно орієнтованих проєктів, які стимулюють творчі здібності, що найбільш відповідає критеріям соціальної компетентності.

Узагальнюючи сучасні уявлення про соціокультурний простір, можна зазначити, що формування соціальної компетентності студентів відбувається в результаті їх взаємодії з соціальним середовищем, що впливає на цей процес за допомогою різних соціальних чинників. Ступінь освоєння студентом соціокультурного середовища можна розуміти як конкретний простір реалізації можливостей майбутнього фахівця, як ступінь пізнання, освоєння і присвоєння можливостей соціального середовища діяльності студентського самоврядування на основі його суб'єктивного сприйняття.

Послідовне конструювання соціокультурного освітнього простору педагогічного університету, що сприяє формуванню соціальної компетентності студентів, включає аналіз педагогічної дійсності, реалізацію вимог до здійснення системного і багатовимірного підходу до опису соціокультурного освітнього простору, формування нової логіки розвитку знання про

соціокультурний освітній простір в межах теорії самоорганізації і саморозвитку систем, розробку схеми організації даного простору з урахуванням основних компонентів.

Отже, українському суспільству потрібні сучасні освічені, моральні, прагматичні люди, які можуть приймати відповідальні рішення, здатні до співробітництва, відрізняються динамізмом, конструктивністю, почуттям відповідальності. Вимоги, що пред'являються сьогодні до молодого фахівця, пов'язані з необхідністю реалізації його соціальної компетентності, одним з важливих факторів формування якої виступає соціокультурний простір ЗВО. Соціокультурне середовище університету покликане підготувати майбутнього фахівця до того, щоб стати активним членом суспільства, компетентним у багатьох сферах життєдіяльності, отримати досвід ефективного спілкування, набутти вмінь побудови конструктивних відносин з соціальними партнерами.

Таким чином, аналіз наукової літератури з проблеми педагогічного забезпечення формування соціальної компетентності студентів ЗВО з позицій компетентнісного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого підходів в освіті дозволяє зробити такі висновки: розкриття змісту поняття «педагогічне забезпечення» дозволило охарактеризувати теоретичні засади формування соціальної компетентності студентів закладу вищої освіти як сукупності педагогічних умов, що реалізуються через педагогічні форми, методи і засоби; аналіз і узагальнення поглядів психологів і педагогів. Сутність педагогічного впливу потрактовується не як директивні дії щодо студентів, а як створення необхідних умов для самоінформування і самовиховання майбутніх фахівців, актуалізації механізмів їх самопізнання. В ході теоретичного аналізу була визначена етапність реалізації умов педагогічного забезпечення формування соціальної компетентності студентів педагогічного ЗВО – від етапу отримання студентами знань про соціальну компетентність (інформаційний етап) – до їхнього усвідомлення як соціально-значущих (організаційний етап) – до інтеріоризації цих знань за допомогою включення студентів у спільну діяльність в умовах студентського самоврядування (діяльнісний етап). З опертям на основні положення компетентнісного, діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів до організації освітнього процесу у ЗВО було висвітлено особливості реалізації таких педагогічних умов: забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі, моделювання ситуацій соціальної взаємодії засобами тренінгової роботи, включення студентів як суб'єктів самоврядування в функціонування і розвиток соціокультурного простору закладу вищої



освіти, що забезпечують: рівноцінність учасників взаємодії; відмінність і варіативність поглядів кожного з учасників взаємодії, самоконтроль поведінки та діяльності в умовах зіткнення наявних поглядів і позицій; орієнтацію кожного студента на сприйняття, розуміння та активну інтерпретацію поглядів інших суб'єктів взаємодії; створення соціокультурного освітнього простору формування соціальної компетентності студентів в процесі студентського самоврядування як багатопрофільного і багатофункціонального освітнього комплексу, що характеризується розширенням спільних цілей взаємодії всіх учасників взаємодії; підвищенням ступеня персоналізації взаємодії і створенням сприятливих для цього умов; партнерських стосунків викладачів і студентів, що дозволяють «підключатися» до особистісного досвіду один одного; розкриттям суб'єктивної волі студента через створення умов для свідомого вибору напрямів свого розвитку; можливістю студентів відчувати свою значущість як учасників взаємодії, оцінювати її успішність.

### **Список використаних джерел**

1. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1998. 448 с.
2. Алхімов Д. В. Організація виховного простору формування лідерських якостей школярів. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2013. №4. С. 13-21.
3. Бахтин М. М. Как философ / сост. С. С. Аверинцев, Ю. Н. Давыдов, В. Н. Турбин и др. М.: Наука, 1992. 256 с.
4. Бех І. Д. Виховний простір: організаційно-змістові орієнтири. Гірська школа українських Карпат. 2013. № 10. С. 3-14.
5. Бондаренко О. Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В. О. Татенка. К.: Либідь, 2006. С. 52-70.
6. Борбич Н. В. Соціальна компетентність майбутнього фахівця як чинник розвитку його професіоналізму. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки / голов. ред. М. О. Носко. Чернігів : ЧНПУ, 2012. Вип. 96. С. 25-27.
7. Бубер М. Я и ты / пер. с нем. Ю. М. Терентьева, Н. Файнгольда; авт. послесл. П. С. Гуревич; общ. ред. С. Я. Левит ; П. С. Гуревич. М.: Высшая школа, 1993. 175 с.

8. Вазина, К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека [Текст]. М.: Издательство: Московский государственный университет печати, 2002. 145 с.
9. Вільш І. Суб'єктність індивіда у світлі концепції сталих індивідуальних рис особистості. Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві: Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти: матер. III Харків. міжнар. психол. читань. Харків, 1999. С. 20-22.
10. Габа І. Освітнє середовище : соціально-психологічна парадигма. Актуальні проблеми психології. Т. 7. Вип. 22. К., 2010. С. 27-31.
11. Галузяк В. М. Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 35. Вінниця, 2011. С. 203-210.
12. Галузяк В. М. Образовательная среда как фактор личностного развития будущих учителей. 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.
13. Галузяк В. М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 18. Вінниця, 2006. С. 212-216.
14. Грибан Г. В. Формування комунікативних умінь і навичок старшокласників на уроках риторики. Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі. Ж.: ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 102-106.
15. Давидюк М. Соціокультурний підхід до розвитку демократичних цінностей молоді засобами студентського самоврядування [Текст]. Гілея [науковий вісник] : Зб. наук. праць / Гол. ред. В. Вашкевич. К. : ВІР УАН, 2015. Вип. 124. С. 100-112.
16. Данюшенков В. С. Современные представления о социальном пространстве. Педагогика. 2004. № 9. С. 28-33.
17. Доскач С. Особливості мотивації особистісного зростання майбутніх педагогів. Педагогіка та психологія: Науковий вісник. Чернівецький університет. Чернівці, 2005. «Рута», Випуск 244. 207с.
18. Дубич К. В. Особистісно орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу: дис.... канд. пед. наук : 13.00.07. Рівне, 2007. 267 с.

19. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / [за заг. ред. проф. І. Д. Звереві]. Київ ; Сімферополь : Універсум, 2012. 536 с.
20. Ефективність навчання студентів: навч. посіб. / [В. І. Євдокимов, Г. Ф. Пономарьова, В. В. Луценко, Т. П. Агапова, О. Є. Трофімова] ; за ред. В. І. Євдокимова. Х.: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2004. 222 с.
21. Євдокимова Н. О. Соціально-психологічний тренінг як технологія розвитку особистості студента. Вісник Національного університету оборони України. 2014. Вип. 4. С. 211-217.
22. Игнатова, В.В. Педагогические факторы духовно- творческого становления личности в образовательном процессе: Монография [Текст]. Красноярск: Издательство СибГТУ, 2000. 272 с.
23. Капська А. Й. Деякі особливості формування готовності студентів до професійної творчості. Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів : теорія, практика, програми / за заг. ред. А. Й. Капської. К. : ІЗМН, 1998. С. 5-12.
24. Карпенко З. С. Картографія інтегральної суб'єктності: постмодерністський проєкт. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка. К.: Либідь, 2006. С. 157-176.
25. Козерук Ю. В., Євсейчик Я. О. Самооцінка як фактор становлення особистості студента. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. № 124. С. 163-165.
26. Лавріненко О. А. Тренінги розвитку і саморозвитку педагогічної майстерності викладача ВНЗ: посіб. для магістрантів, викладачів вищ. навч. Закладів. К.: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України Київ, 2015. с. 96-98.
27. Микитюк Г. Ю. Взаємини викладачів і студентів як чинник становлення особистості майбутнього вчителя: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07. К., 2003. 202 с.
28. Новаченко Т. В. Формування педагогічної самоорганізації студентів педагогічних училищ: Методичні рекомендації. Одеса, 2004. 43 с.
29. 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.
30. Педагогічний словник / За ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. К.: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
31. Рибка Н. М. Єдиний освітній простір як інтегративна система: Соціально-філософський аналіз: Автореф. дис.. ... канд. філос. наук: 09.00.03. Одеса, 2005. 24 с.
32. Семиченко В. А. Моделювання структури педагогічної діяльності. Ялта, 2000. 75 с.

33. Севаст'янова О. А. Соціально-педагогічні умови соціалізації студентської молоді у виховному процесі вищого навчального закладу [Текст]: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2007. 20 с.
34. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. проф. А. Й. Капської. 4-те вид. виправ. та доп. К. : Центр учб. л-ри, 2009. 488 с.
35. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В. О. Татенка. К.: Либідь, 2006. С. 316-358.
36. Ткач Т. В. Освітній простір особистості: психологічний аспект : монографія. Інститут ім Г. С. Костюка АПН України. К. ; Запоріжжя, 2008. 272 с.
37. Туленков М. В. Соціальна взаємодія як фундаментальна основа життєдіяльності суспільства. Соціологія. Загальний курс : підруч. / М. В. Туленков, М. П. Лукашевич. К. : Каравела, 2011. 456 с.
38. Український Я. І., Штопало Н. Я. Рефлексія як засіб саморозвитку особистості. Вісник Київського університету імені Тараса Шевченка: Соціологія. Психологія. Педагогіка. 1999. Випуск 7. С. 24-27.
39. Филишова, Н. М. Педагогическое обеспечение общественной самореализации учащейся молодёжи [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. Наук. Кострома, 2007. 21 с.
40. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. Шинкарука. К. : Абрис, 2002. 742 с.
41. Холковська І. Л. Методика виховної роботи: Практикум. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. 208 с.
42. Цимбалару А. Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір». Пед. науки. 2009. № 7. С. 44-51.
43. Чернишов Д. О. Виховний простір: регіональний вимір. Наукова скарбниця освіти Донеччини. 2010. № 2. С. 74-77.
44. Шабанов Г. А. Педагогическое обеспечение качества образования в вузе [Текст]: автореферат дис. ... док. пед. наук. Москва, 2006. 42 с.
45. Шеїна Л. О. Роль студентського самоврядування у соціалізації студентської молоді. Наук. зап. кафедри педагогіки Харк. нац. ун-ту імені В. Н. Каразіна. Х. : Вид. центр ХНУ, 2005. Вип. XV. С. 230-236.
46. Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности. Мышление – Понимание – Рефлексия. М. : Наследие ММК, 2005. С. 64-125.

# **НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ АНДРАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Піддячий Володимир Миколайович**

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник  
відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти  
і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України  
<https://orcid.org/0000-0002-8596-6749>  
[pvm2010@ukr.net](mailto:pvm2010@ukr.net)*

Соціально-економічні трансформації суспільства та держави спонукають до переосмислення вимог, пов'язаних із фаховою підготовкою педагогів, адже від них залежить навчання, виховання та розвиток відповідальної за свої дії особистості, а також формування її здатності до саморозвитку, самоосвіти та самовиховання впродовж життя [7, с. 22]. У сучасних умовах є запит на моральну та соціально-професійно розвинену особистість, здатну вирішувати проблеми різного рівня складності [6, с. 107–110]. Актуальність спрямування підготовки педагогів на розвиток їх андрагогічної компетентності обумовлена прагненням дорослих людей розвивати свої компетентності для вирішення практичних завдань. У зв'язку з цим виникає необхідність підготовки педагогів до взаємодії із дорослими суб'єктами учіння.

Андрагогічну компетентність педагога розглядаємо як «готовність до роботи з дорослою аудиторією, що передбачає вміння визначати освітні потреби і запити, урахувувати особливості мотивації, навчання, групової динаміки дорослої аудиторії, застосовувати технології модерації, фасилітації, менторства, залучати аудиторію до інтерактивної взаємодії впродовж навчання, визначати результати навчання, спонукати аудиторію до рефлексії» [4].

Спираючись на аналіз нормативно-правових джерел, з'ясовано, що організація та вимоги до розвитку андрагогічної компетентності педагогів у закладах вищої освіти регулюється Законами України «Про освіту» [2], «Про вищу освіту» [1], Наказами МОН «Про затвердження Орієнтовної навчальної програми підготовки тренерів для навчання педагогічних працівників, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 і 2019/2020 навчальних роках» (від 05.02.2018 № 97) [4], «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти» (від 16.07.2018 № 776) [3], «Про проведення експерименту всеукраїнського рівня за темою «Організація системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах

реформування галузі освіти» у січні 2019 р. – грудні 2023 р.» (від 06.03.2019 № 322) [5], Постановою КМУ «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» (від 21.08.2019 № 800) [8].

Кожна особа має право на здобуття освіти та доступ до публічних освітніх, наукових та інформаційних ресурсів. У другому розділі Закон України «Про освіту» зазначено, що систему освіти складають: дошкільна освіта; повна загальна середня освіта; позашкільна освіта; спеціалізована освіта; професійна (професійно-технічна) освіта; фахова передвища освіта; вища освіта; освіта дорослих, у тому числі післядипломна освіта.

У статті 18 вказано, що, складовою освіти впродовж життя є освіта дорослих (післядипломна освіта; професійне навчання працівників; курси перепідготовки, підвищення кваліфікації; безперервний професійний розвиток; інші складники визначені у межах чинного законодавства). Вона сприяє реалізації права людини на безперервне навчання, враховуючи її особистісні потреби, пріоритети розвитку суспільства та потреб економіки держави. Забезпечення умов для надання формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих покладене на органи державної влади і органи місцевого самоврядування. Зазначено, що людина має право вільно обирати заклад освіти, установу, організацію або іншого суб'єкта освітньої діяльності, а також види, форми й темп здобуття освіти.

Післядипломна освіта, як складова освіти дорослих, спрямована на формування у суб'єктів учіння нових та вдосконалення вже набутих компетентностей. Вона включає: спеціалізацію – спеціальну профільну підготовку, спрямовану на набуття здатності виконання специфічних завдань та обов'язків в межах спеціальності; перепідготовку – освіту дорослих, спрямовану на оволодіння новою професією; підвищення кваліфікації – формування нових та розвиток набутих компетентностей у межах професійної діяльності; стажування – набуття практичного досвіду професійній діяльності у певній галузі. Метою курсів підвищення кваліфікації є надання можливості здобувачу освіти набутти нові компетентності у межах професійної діяльності або галузі знань.

У законі акцентовано на безперервному професійному розвитку, який розглядається як навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, спрямоване на підтримання або покращення стандартів професійної діяльності і триває впродовж усього часу професійної діяльності. Виокремлено три основні етапи навчання педагогічного працівника впродовж життя: формальну освіту за

спеціальністю; початок професійної діяльності – педагогічну інтернатуру, що передбачає комплекс заходів спрямованих на створення умов для входження в професію; безперервний професійний розвиток.

У статті 59 зазначено, що професійний розвиток педагогічних та науково-педагогічних працівників супроводжується неперервною самоосвітою, залученням до програм підвищення кваліфікації тощо. Разом з цим, заклади освіти, в яких вони працюють, мають сприяти їхньому професійному розвитку та підвищенню кваліфікації, що у різних формах (дуальній, інституційній, на роботі тощо) може здійснюватися через: участь у вебінарах, майстер-класах, семінарах, сертифікаційних програмах, тренінгах; навчання за освітньою програмою; стажування тощо.

Визначено, що педагогічні та науково-педагогічні працівники мають право обирати вид, форму та суб'єкта підвищення кваліфікації, а також здійснювати це у:

- закладах освіти, що здійснюють освітню діяльність за акредитованою освітньою програмою або мають ліцензію на підвищення кваліфікації;

- інших фізичних та юридичних суб'єктів освітньої діяльності.

Затвердження річного плану підвищення кваліфікації здійснює педагогічна (вчена) рада закладу освіти на основі пропозицій педагогічних та науково-педагогічних працівників. Його виконання є необхідною умовою атестації та враховується під час обрання за конкурсом. Фінансування підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників може здійснюватися засновником закладу освіти, закладом освіти, в якому вони працюють, а також іншими фізичними та юридичними особами. При цьому за суб'єктом підвищення кваліфікації на час підвищення кваліфікації з відривом від освітнього процесу зберігається місце роботи (посада) із збереженням середньої заробітної плати [2].

З метою сприяння удосконаленню підготовки педагогів та створення умов для їх безперервного професійно-особистісного розвитку розроблено Концепцію розвитку педагогічної освіти, а також визначено план щодо її впровадження. У ній зазначено, що відправною точкою навчання впродовж життя є формальна освіта (загальна середня, професійна (професійно-технічна), фахова передвища та вища освіти). У її змісті значна увага надається формуванню й розвитку ключових компетентностей, акцентується на необхідності безперервного навчання впродовж життя.

У концепції розвитку педагогічної освіти зазначається, що конкурентоспроможність педагогічного працівника визначається

його професіоналізмом та залежить від: 1) рівня кваліфікації; 2) досвіду педагогічної діяльності; 3) педагогічної майстерності; 4) мобільності; 5) особистої відповідальності за власний неперервний професійний розвиток; 6) налаштованості на сприйняття нового; 7) здатності до особистого творчого розвитку; 8) інноваційних пошуків і відкриттів. Для успішного здійснення професійної діяльності педагогічному працівнику важливо здійснювати безперервне навчання, яке сприяє адаптації до динамічних змін середовища. Разом з цим його професійний розвиток спрямований на особистісну самореалізацію, що сприяє самовдосконаленню й самоосвіті та є важливими чинниками професійного зростання педагога. Ця діяльність характеризується сталістю та систематичністю і нерозривно пов'язана з професійним зростанням й підвищенням рівня педагогічної майстерності, а також сприяє поетапному досягненню мети.

Безперервний професійний розвиток здійснюється на рівні формальної, неформальної та інформальної освіти. Його результати фіксуються у електронному портфоліо педагога, розміщеному на офіційному веб-сайті закладу освіти або його засновника. Безперервний професійний розвиток педагогів передбачає набуття компетентностей пов'язаних із андрогогікою, технологіями електронного навчання, медіа грамотності, інформаційної та кібербезпеки. Серед видів підвищення кваліфікації педагогічних працівників виокремлено стажування, участь у сертифікаційних програмах, вебінарах, майстер-класах, тренінгах, семінарах тощо. Обов'язковою умовою для визнання результатів інших видів підвищення кваліфікації є опис досягнутих результатів навчання і витраченого часу.

Зазначено, що для сертифікованих педагогічних працівників (зокрема, наставників та педагогічних працівників з науковим ступенем та/або вченим званням) рекомендується підвищувати кваліфікацію через інформальну освіту. Програма самоосвіти має містити опис нових та вдосконалення вже набутих компетентностей, а також запланований час на виконання визначеної роботи. Її затверджує вчена або педагогічна рада, яка згодом призначає комісію, що здійснює атестацію результатів навчання та ухвалює рішення про їх визнання [3].

У 18 статті Закону України «Про освіту» зазначено, що післядипломна освіта є складовою освіти дорослих [2]. У 60 статті Закону України «Про вищу освіту» зазначено, що післядипломна освіта спрямована на спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи на засадах поглиблення, розширення та оновлення її професійних компетентностей або здобуття іншої



професії чи спеціальності (на рівні бакалавра або магістра) на основі раніше здобутого освітнього рівня та практичного досвіду. Вона надається закладами післядипломної освіти, спеціальними підрозділами закладів вищої освіти і наукових установ. Щодо підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників, то воно може здійснюється в Україні і за кордоном не рідше одного разу на п'ять років із збереженням середньої заробітної плати. Його результати враховуються при: 1) атестації працівника; 2) обранні на посаду за конкурсом; 3) укладенні трудового договору з науково-педагогічним працівником [1].

У постанові Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» зазначено, що згідно з державною політикою у галузі освіти педагогічні і науково-педагогічні працівники зобов'язані підвищувати свою кваліфікацію. Їм надається право самостійно обирати форми, види, напрями та заклади підвищення кваліфікації. Разом з цим, підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників забезпечується закладами освіти і здійснюється згідно з планом підвищення кваліфікації на певний рік, однак, не обмежується ним. Серед форм підвищення кваліфікації виокремлено інституційну (очна (денна, вечірня), заочну, дистанційну, мережеву), дуальну, на робочому місці, виробництві тощо. До основних видів підвищення кваліфікації віднесено навчання за програмою підвищення кваліфікації, стажування, участь у вебінарах, майстер-класах, практикумах, семінарах та тренінгах.

У постанові прописані основні вимоги до програми підвищення кваліфікації. Зазначено, що у програмі мають бути відображені: 1) її зміст; 2) інформація про розробника; 3) мета; 4) найменування; 5) напрям; 6) перелік компетентностей, що планується опанувати або розвивати; 7) тривалість у годинах та/або кредитах ЄКТС; 8) форма (форми) підвищення кваліфікації. [8]. Серед основних напрямів підвищення кваліфікації виокремлено: 1) розвиток професійних та ключових компетентностей; 2) вивчення основ андрагогіки та психолого-фізіологічних особливостей здобувачів освіти різного віку; 3) створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища; 4) розвиток у здобувачів освіти умінь: а) читати та розуміти прочитане; б) висловлювати власні думки в усній та письмовій формі; в) критичного та системного мислення; г) логічно обґрунтовувати свою позицію; г) проявляти творчість; д) бути ініціативним; е) конструктивно керувати емоціями; є) оцінювати ризики; ж) приймати рішення; з) розв'язувати

проблеми; і) співпрацювати з іншими людьми; 5) розвиток інформаційно-комунікативної, цифрової, емоційно-етичної, інклюзивної, комунікаційної, мовленнєвої, управлінської компетентності (для керівників закладів освіти, науково-методичних установ та їх заступників) компетентності; 6) ознайомлення із новітніми виробничими технологіями, сучасним обладнанням, технікою, устаткуванням, станом і тенденціями розвитку галузі економіки, вимогами до рівня кваліфікації працівників за відповідними професіями тощо [8].

У наказі МОН від 06.03.2019 № 322 «Про проведення експерименту всеукраїнського рівня за темою «Організація системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах реформування галузі освіти» у січні 2019 р. – грудні 2023 р.» зазначено, що головними викликами для оновлення системи підвищення кваліфікації вчителя є: актуалізація й мотивація потреби вчителя у творчому самовдосконаленні професійної діяльності; залучення вчителя до неперервного освітнього процесу підвищення кваліфікації; посилення інноваційної спрямованості пізнавальної діяльності вчителя; використання в навчально-методичному процесі особистісно-діяльнісних і творчих підходів, інноваційних навчальних технологій і методик; створення творчого розвивального освітнього середовища; стимулювання практичної інноваційної та експериментальної діяльності вчителя. Разом з цим, визначено актуальність створення неперервної системи самоосвіти педагогів із використанням організаційно-координаційного потенціалу системи підвищення кваліфікації з орієнтацією на інноваційний розвиток. Серед її основних функцій виокремлено: 1) розвиток професіоналізму педагогів; 2) забезпечення науково-методичного супроводу інновацій; 3) проведення науково-педагогічних досліджень.

Наголошено на доцільності реалізації інноваційних процесів в системі педагогічної післядипломної освіти на засадах розвитку особистісно-професійної компетентності педагога, оскільки вона є необхідною умовою його професійного зростання в умовах інноваційних освітніх змін. Експеримент спрямований на створення дієвого механізму державно-громадського партнерства у сфері освіти для підвищення кваліфікації педагогічних працівників, їх мотивації до власного розвитку і самоосвіти; сприянні набуттю сучасним вчителем необхідних компетентностей та професійної майстерності в умовах реформування галузі освіти [5].

У Наказі МОН від 05.02.2018 № 97 «Про затвердження Орієнтовної навчальної програми підготовки тренерів для навчання педагогічних працівників, які навчатимуть учнів перших класів у

2018/2019 і 2019/2020 навчальних роках» зацентровано на необхідності: 1) навчання дорослих із застосуванням сучасних інноваційних освітніх підходів; 2) створення ефективного освітнього середовища опанування новітніх методів, методик, технологій та форма професійної діяльності; 3) урахування потреб громадськості, держави, закладів освіти, регіонів та суспільства.

Програма підготовки спрямована на «забезпечення професійного розвитку та підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 і 2019/2020 навчальних роках, щодо реалізації завдань Державного стандарту початкової загальної освіти відповідно до основних напрямів державної політики у галузі освіти, запитів громадянського суспільства, установ і закладів освіти, освітніх потреб споживачів освітніх послуг» [4]. У ній зазначено, що умовою досягнення найкращих результатів навчання дорослих є співпадіння цілей заняття та потреби особисті у професійному становленні.

Заслуговує на увагу термінологічний апарат Програми, де:

- андрагогічна компетентність розглядається як готовність до роботи з дорослою аудиторією, вміння визначати освітні потреби і запити вчителів, урахувати особливості мотивації, процесу навчання, групової динаміки дорослої аудиторії, застосовувати технології модерації, фасилітації, менторства, залучати аудиторію до інтерактивної взаємодії у процесі навчання, визначати результати навчання, спонукати аудиторію до рефлексії;

- професійно-педагогічна компетентність визначається як обізнаність із новітніми науковими знаннями з педагогіки, психології, методик, інноватики для створення освітньо-розвивального середовища, що сприяє цілісному індивідуально-особистісному та професійному розвитку вчителів, здатність до продуктивної професійної діяльності на основі розвиненої педагогічної рефлексії відповідно до провідних ціннісно-світоглядних орієнтацій, вимог педагогічної етики та викликів реформування освіти;

- соціально-громадянська компетентність тлумачиться як розуміння сутності громадянського суспільства, володіння знаннями про права і свободи людини, усвідомлення глобальних (у тому числі екологічних) проблем людства і можливостей власної участі у їх розв'язанні, усвідомлення громадянського обов'язку та почуття власної гідності, вміння визначати проблемні питання у соціокультурній, професійній сферах життєдіяльності людини та віднаходити шляхи їх розв'язання, навички ефективною та конструктивною участі в цивілізаційному суспільному розвитку,

здатність до ефективної командної роботи, вміння попереджувати та розв'язувати конфлікти, досягаючи компромісів;

- загальнокультурна компетентність розглядається як здатність розуміти феномен культури, формувати власні естетичні смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття на засадах естетичних цінностей; усвідомлення власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших; ціннісне ставлення до дотримання норм етикету та культури спілкування;

- мовно-комунікативна компетентність визначається як володіння системними знаннями про норми і типи педагогічного спілкування в процесі організації колективної та індивідуальної діяльності, вміння вислуховувати, відстоювати власну позицію, використовуючи різні прийоми розміркування та аргументації, розвиненість культури професійного спілкування, здатність досягати педагогічних результатів засобами продуктивної комунікативної взаємодії (відповідних знань, вербальних і невербальних умінь і навичок залежно від комунікативно-діяльнісних ситуацій);

- психологічно-фасилітативна компетентність тлумачиться як усвідомлення ціннісної значущості фізичного, психічного і морального здоров'я дорослої людини та дитини, здатність сприяти творчому становленню молодших школярів та їхній індивідуалізації;

- підприємницька компетентність розглядається як вміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави;

- інформаційно-цифрова компетентність визначається як здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства.

Разом з цим у програмі виокремлено структуру професійної компетентності тренера педагогічних працівників, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 і 2019/2020 навчальних роках. До неї належать:

«Знання і розуміння: 1) сучасних тенденцій розвитку освіти взагалі, початкової зокрема; 2) соціально-правових основ, законодавчих актів у сфері початкової освіти; 3) особливостей процесів викладання і навчання молодших школярів; 4) основних механізмів функціонування і реалізації компетентнісної парадигми навчання; 5) способів реалізації інтеграційного підходу в навчанні молодших школярів; 6) концепції інклюзивної освіти.

Розвинені вміння: 1) організувати педагогічну діяльність на компетентнісних засадах (прогнозування, проектування, оцінювання тощо); 2) конструювати та реалізувати сучасні програми навчання молодших школярів із використанням різноманітних методів, форм і технологій; 3) діагностувати освітній процес і складати індивідуальні освітні маршрути для становлення учня як особистості, громадянина, інноватора; 4) керувати проектною діяльністю школярів; 5) організувати культуромовне освітньо-розвивальне середовище; 6) проектувати власну програму професійно-особистісного зростання.

Диспозиції (цінності, ставлення): 1) дитиноцентризм, цінність особистості; 2) готовність до змін, гнучкість, постійний професійний розвиток; 3) відданість ідеї щодо значущої участі в освітньому процесі усіх учнів; 4) просування демократичних цінностей (повага до багатоманітності, право вибору, формування спільноти, полікультурність); 5) рефлексія власної професійної практики» [4].

Програма складається із 4-х модулів. У першому розкриваються особливості навчання вчителів як дорослої аудиторії, зокрема: прийоми організації аудиторії, презентації тренера та знайомства; мотивація аудиторії до професійного розвитку та навчання; інтерактивні методи навчання дорослої аудиторії; навчання дорослих з опорою на власний досвід; навчальні кейси; урахування групової динаміки в процесі навчання; створення сприятливого психологічного мікроклімату, попередження та подолання конфліктів у групі; визначення результатів навчання; індивідуальна та групова рефлексія. Другий модуль присвячений розгляду інформаційних технологій підготовки вчителів початкових класів Нової української школи, зокрема: консультуванню вчителів щодо реєстрації та навчання на дистанційних етапах підвищення кваліфікації; методиці використання електронних ресурсів для підготовки вчителів початкових класів до реалізації Концепції «Нова українська школа»; самостійній роботі вчителів з електронними ресурсами «Нової української школи».

У третьому модулі здійснюється огляд «Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти», зокрема висвітлюються: світоглядні засади концепції «Нова українська школа», де учитель розглядаються як носій і провідник змін; зміст початкової освіти у вимірі суспільних змін та реформування освіти; педагогіка партнерства: сутність, основні принципи; основи інклюзивної освіти; організація ефективного і безпечного освітнього середовища; інтеграція: тематичний і діяльнісний підходи; особливості викладання навчальних предметів

інтегрованого курсу «Я досліджую світ»; критичне мислення; кооперативне навчання; гра по-новому – навчання по-іншому з LEGO; особливості оцінювання навчальних досягнень учнів.

Четвертий модуль є вибіркоким і присвячений розгляду методичної роботи в системі Нової української школи. Його зміст передбачає розгляд: нових пріоритетів, змісту і технологій професійного розвитку вчителів у Новій українській школі; інноваційних напрямів роботи методичних об'єднань у Новій українській школі; узагальнення досвіду вчителів Нової української школи та його використання в процесі професійного розвитку педагогів; особливостей створення і захисту авторських розробок учителів; освітніх потреб і запитів учителів при підготовці варіативної складової навчання [4].

Аналіз зазначеного нормативно-правового забезпечення дозволив дійти висновку, що воно передбачає створення умов для безперервного професійного розвитку педагогів. Його розглядаємо як процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців (зокрема, андрагогічної) після здобуття вищої або післядипломної освіти [2]. Безперервний професійний розвиток педагогів передбачає постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та інші види і форми професійного зростання (навчання за освітньою програмою; стажування; участь у сертифікаційних програмах, тренінгах, семінарах, семінарах-практикумах, семінарах-нарадах, семінарах-тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо). До основних напрямів підвищення кваліфікації віднесено: 1) розвиток ключових компетентностей; 2) вивчення психолого-фізіологічних особливостей здобувачів освіти різного віку, основ андрагогіки; 3) створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, вивчення особливостей інклюзивного навчання, забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами; 4) використання інформаційно-комунікативних та цифрових технологій в освітньому процесі, включаючи електронне навчання, інформаційну та кібернетичну безпеку; 5) формування професійних компетентностей галузевого спрямування, опанування новітніми виробничими технологіями, ознайомлення із сучасним устаткуванням, обладнанням, технікою, станом і тенденціями розвитку галузі економіки, підприємства, організації та установи, вимогами до рівня кваліфікації працівників за відповідними професіями; 8) розвиток управлінської компетентності (для керівників закладів освіти, науково-методичних установ та їх заступників) тощо.

## Список використаних джерел

1. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 28.09.2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 26.11.2021).
2. Про освіту: Закон України від 5.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 02.11.2021. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 26.11.2021).
3. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти: Наказ Наказ Міністерства освіти і науки від 16.07.2018 № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 26.11.2021)
4. Про затвердження Орієнтовної навчальної програми підготовки тренерів для навчання педагогічних працівників, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 і 2019/2020 навчальних роках: Наказ Міністерства освіти і науки від 05.02.2018 № 97. URL: [zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0097729-18#Text](http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0097729-18#Text) (дата звернення: 26.11.2021)
5. Про проведення експерименту всеукраїнського рівня за темою «Організація системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах реформування галузі освіти» у січні 2019 р. – грудні 2023 р.»: Наказ Міністерства освіти і науки від 06.03.2019 № 322. URL: <https://drive.google.com/file/d/111QD2IoJi6sI9dNp6CSD9Ou4wFbA3hnj/view> Text (дата звернення: 26.11.2021)
6. Піддячий М. І. Соціально-професійний розвиток: компетентності старшокласників та студентів. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том VII: Ідентичність і свобода в освіті та науці*. Конін – Ужгород – Бельско-Бяла – Київ: Посвіт. С. 107–110. URL: [lib.iitta.gov.ua/718203/1/Піддячий%20М.І.\\_Тези\\_27.11.2019.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/718203/1/Піддячий%20М.І._Тези_27.11.2019.pdf)
7. Піддячий М. І. Теоретико-методичні засади підготовки старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Ін-т педагогіки НАПН України. Київ, 2010. 542 с. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/717244/1/Піддячий%20М.І.\\_ДисДоктор\\_Довідки\\_Відзиви\\_2010.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/717244/1/Піддячий%20М.І._ДисДоктор_Довідки_Відзиви_2010.pdf) (дата звернення: 26.11.2021)
8. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників: Постанова *Кабінету Міністрів України* від 21.08.2019 № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 26.11.2021)

## **ОВОЛОДІННЯ ПРОЄКТНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ АНДРАГОГА**

**Радомський Ігор Петрович**

*кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу андрагогіки  
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих  
імені Івана Зязюна НАПН України  
<https://orcid.org/0000-0003-2452-0898>  
[radomski@ukr.net](mailto:radomski@ukr.net)*

**Троцький Руслан Сергійович**

*кандидат педагогічних наук, начальник кафедри тактико-спеціальної підготовки факультету Правоохоронної діяльності  
Київського інституту Національної гвардії України  
<https://orcid.org/0000-0002-9734-279X>  
[rus197829@ukr.net](mailto:rus197829@ukr.net)*

Проєктна діяльність виступає універсальним засобом розвитку людини. Дорослими проєктна діяльність може використовуватись для самовдосконалення, удосконалення довкілля та професійного розвитку, стати генератором творчих проявів особистості.

Розглядаючи проєктну діяльність загалом слід зазначити що окрім технічного проєктування ми виокремлюємо проєктування соціальне, спрямоване на створення соціальних елементів життєдіяльності людини.

Актуальним питанням впровадження інноваційних процесів в освіті та освіті дорослих зокрема є упровадження педагогічного проєктування. Проєктування освітньої діяльності виступає важливою науковою проблемою, що передбачає проведення цілого комплексу дослідницьких завдань.

Андрагоги все активніше долучаються до проєктної діяльності. Вона допомагає розвивати уяву, творчість, креативність, стимулює соціальну активність, емоційно збагачує через відчуття здатності до перетворення дійсності. Результативність андрагога все більше залежить від його уміння будувати свою діяльність на науковій основі, планувати не тільки сам освітній процес, але і його результати, детально уявити майбутні зміни, оцінити їх очікуваний ефект.

Андрагог, що залучається до проєктної діяльності має можливість реалізовувати освітні проєкти як розробник чи виконавець в межах



закладу, де він працює, проєктувати власні освітні програми, курси чи тренінги, долучатись до мережевих проєктів.

Розвиток педагогічного проєктування пов'язаний з розвідками можливостей підвищення ефективності освітнього процесу та професіоналізації андрагогів.

Досліджуючи проблематику проєктування інноваційних педагогічних систем В. Докучаєва [3] визначила ряд суперечностей що зумовлюють актуальність педагогічного проєктування:

- між соціальним замовленням освітньої галузі на створення інноваційних педагогічних систем і не розробленістю теоретико-методологічного обґрунтування цієї діяльності;
- між об'єктивним значенням психологічного складника процесу створення інноваційних педагогічних систем і недостатнім його усвідомленням у практиці педагогічного проєктування;
- між запитом освітньої галузі на всебічну оснащеність інноваційно-проєктувальної діяльності й не розробленістю її технологічних засад;
- між сучасними вимогами педагогічної практики до реалізації інноваційної діяльності на системно-проєктувальному рівні й наявністю сталих домінант професійного мислення суб'єктів, що керують упровадженням інноваційних проєктів в освітньому просторі;
- між суспільним запитом на функціональну компетентність суб'єкта проєктування інноваційних педагогічних систем і браком теоретично обґрунтованої моделі такої компетентності.

У філософському аспекті проєктування розглядається як елемент культури, що сприяє розвитку у людини творчості та уяви, а проєкт як підсумок духовно-перетворювальної діяльності. «Кожна дія, що відбувається не інстинктивно, не імпульсивно... а цілеспрямовано, повинна була здійснюватись на основі попереднього проєкту» [5].

Переважаюча більшість продуктів праці людини створюється завдяки попередньому проєктуванню – процесу створення прототипу, прообразу передбачуваного об'єкта, стану, що передуює впровадженню задуманого в реальному продукті.

Підґрунтям педагогічного проєктування являються основні ідеї класичного проєктування, які можна сформулювати наступним чином: проєктування – це керований процес що являє собою систему зі складною внутрішньою структурою; величезний вплив на ефективність проєктування здійснює зовнішнє середовище; керована проєктна діяльність включає варіативну та інваріативну складові; основою проєктування являється системний підхід; ефективність

проектування розглядається як співвідношення докладених зусиль і отриманого результату.

Узагальнюючи різноманітні визначення можна зробити висновок, що педагогічне проектування – це специфічний вид діяльності, що спрямований на створення проекту. Проектування в андрагогіці – розуміється як створення на основі прогнозу нових технологій, використання яких повинно сприяти досягненню поставленої мети.

*Принципи, види та рівні проектної діяльності.* Правилами що регулюють діяльність учасників освітнього процесу в проектній сфері виступають принципи педагогічного проектування. Розглянемо основні з них.

*Принцип прогностичності.* Орієнтує на майбутній стан об'єкту проектування. Визначає різницю між актуальним і бажаним станами об'єкту проектування.

*Принцип поетапності.* Передбачає покроковість та поетапність просування до проектного майбутнього, від задуму до формування образу мети та алгоритму дій, а далі до програми дій та її реалізації. Слід враховувати, що кожна наступна дія має опиратись на результати попередніх дій.

*Принцип нормованості.* Визначає необхідність проходження усіх етапів створення проекту в межах визначених процедур.

*Принцип продуктивності.* Орієнтує проектну діяльність на отримання результату, що має прикладну значущість. Стимулює прагматичність.

*Принцип зворотного зв'язку.* Визначає необхідність отримання інформації про результативність проектної дії на кожному етапі створення проекту для подальшого коригування наступних дій.

*Принцип ресурсного забезпечення.* Передбачає всебічне, повне ресурсне забезпечення усього процесу педагогічного проектування.

*Принцип врахування культурного середовища.* Вказує на необхідність врахування умов того культурного середовища де відбувається процес педагогічного проектування та відповідність результатів проектування певним культурним зразкам.

*Принцип самовдосконалення.* Розв'язання одних задач в процесі педагогічного проектування призводить до появи інших, що стимулюють розвиток нових форм проектування.

*Принцип педагогічної рефлексії.* Розвиток в учасників педагогічного проектування здатності до осмислення і переосмислення власних дій.

Успіх педагогічного проектування багато в чому залежить від дотримання учасниками певних вимог. Сформулюємо їх та коротко схарактеризуємо.

Реалістичність – гарантія досягнення цілей педагогічного проектування. Для реалізації цієї вимоги усі учасники проектної діяльності повинні володіти відповідними компетентностями та забезпечені необхідними ресурсами.

Керованість – дотримання проектної дисципліни що зумовлена необхідністю регламентації діяльності учасників педагогічного проектування, технологічною визначеністю процедур що виконуються. Важливим елементом являється всебічне інформаційне забезпечення кожної проектної процедури що досягається оперативним отриманням різноманітних вихідних даних.

Урахування різноманітності потреб учасників педагогічного проектування. В процесі проектування необхідно враховувати освітні потреби та інтереси різноманітних фахівців та груп населення. Обов'язковим виступає узгодження ціннісних позицій та дій усіх учасників педагогічного проектування.

Взаємопов'язаність – функціонування освітніх систем пов'язане з необхідністю враховувати не тільки психолого-педагогічні, але й економічні, юридичні, філософські, соціальні та безліч інших аспектів. Педагогічне проектування оперує міждисциплінарними знаннями, що відбивають широкий спектр різноманітних наукових досліджень. В ході проектної діяльності учасникам доводиться проводити аналіз усього освітнього контексту в який буде вписаний проєкт. Це і зміст навчання в цілому, усі ступені та форми навчання, нормативні норми, соціальна ситуація та багато іншого.

Активність – що проявляється в добровільному включенні та позитивному ставленні до пізнавальної діяльності учасників педагогічного проектування. В процесі проектної діяльності повинні враховуватись думки та пропозиції не тільки учасників педагогічного проектування, але й інших причетних осіб, готових взяти участь в обговоренні проблематики проєкту. Кращого результату в педагогічному проектуванні можна досягнути створюючи авторські колективи з залученням до участі в них осіб різноманітного профілю діяльності.

Розглядаючи взаємодію природи, людини та суспільства виділимо три основні види проектування: природне, технічне і соціальне. Проектування у сфері освіти відноситься до соціального.

Г.П. Щедровицький виділяє два різних в стратегічному плані види педагогічного проектування: адаптацію до соціального

середовища та його умов (своєрідний спосіб відповіді педагогів на соціальні виклики освіти) і удосконалення або перетворення середовища відповідно до своїх цінностей, цілей, переконань. [6].

В.І. Слободчиков окреслює два типи проектування:

Психолого-педагогічне проектування освітніх процесів, маючи на увазі навчання як засвоєння способів діяльності; формування як засвоєння досконалої форми дії; виховання як дорослішання та соціалізація;

Соціально-педагогічне проектування освітніх інститутів та освітнього середовища, в яких реалізуються відповідні процеси [6].

В.П. Бедерханова відмічає різноманіття практичних варіантів проектування, також виділяє два основні напрямки. Перший включає проектування та створення проєктів в інтенсивних формах. До яких відносяться організаційно-діяльнісні, інноваційні, продуктивні ігри та проєктувальні збори. Другий співвідноситься зі спільним покроковим проектуванням освітнього процесу усіма його учасниками, де сам процес проектування розглядається як один з факторів становлення освітнього закладу гуманістичної орієнтації [2].

За визначенням І.А. Колеснікової [6] активно розвиваються три основні види проєктної діяльності, що відрізняються об'єктом перетворень, спрямованістю та результатом:

- Соціально-педагогічне проектування – спрямоване на зміни соціального середовища або розв'язання соціальних проблем педагогічними засобами. Спрямоване на вирішення суспільно значущих проблем, що постають перед людьми в повсякденному житті. В основному виконує функції педагогічного упорядкування соціокультурного середовища, виявляючи та змінюючи зовнішні фактори та умови, що впливають на розвиток, виховання, формування, соціалізацію людини. Результат соціально-педагогічного проектування стає основою для організації більш ефективного функціонування освітніх систем, тим самим дозволяючи змінювати потенційні можливості розгортання власне педагогічних процесів.

- Освітнє проектування – орієнтоване на проектування якості освіти та інноваційні зміни освітніх систем та інститутів. В межах освітнього проектування створюються проєкти розвитку освіти в державі в цілому та в окремих регіонах. Реалізуються проєкти створення освітніх закладів, реформування органів управління освітою. Формуються освітні стандарти та зміст освіти усіх рівнів.

- Психолого-педагогічне проектування – спрямоване на перетворення людини та міжособистісних відношень в межах

освітніх процесів. Передбачає побудову моделей процесів, пов'язаних з перетворенням особистості та міжособистісних відношень виходячи з особливостей мотивації, сприйняття інформації, засвоєння знань, участі в діяльності, спілкуванні. В центрі його уваги – педагогічний процес як такий; умови ефективного навчання та виховання, педагогічні технології; форми взаємодії учасників освітнього процесу, способи само проектування особистості.

Розглянуті позиції на думку І.А. Колеснікової визначають три основних варіанти аналізу та побудови проєктного контексту у сфері освіти: соціокультурний, психолого-педагогічний та освітній.

На нашу думку, поняття «педагогічне проектування» поєднує елементи усіх трьох перерахованих видів проєктної діяльності.

Проєктна діяльність в залежності від вимог до результату та форм представлення кінцевого продукту може здійснюватись на концептуальному, змістовному, технологічному та процесуальному рівнях [6].

Проєктна діяльність на концептуальному рівні спрямовується на створення прогностичної уяви (моделі) об'єкта проектування. Кінцевий результат проєктної діяльності на концептуальному рівні має універсальний характер та може слугувати за основу для подібних продуктів наступного рівня.

Кінцевий результат проєктної діяльності на змістовному рівні передбачає отримання продукту з властивостями що відповідають функціональному призначенню та потребам його подальшого використання.

Проєктна діяльність на технологічному рівні дає можливість задати опис способу дій в конкретному середовищі.

Процесуальний рівень переводить проєктну діяльність в реальний процес в якому кінцевий продукт повністю готовий до практичного використання.

Проєктна діяльність на кожному з визначених рівнів може розповсюджуватись на об'єкт в цілому або на окремі його компоненти. З переходом від одного рівня до іншого змінюється масштаб об'єкта проєктної діяльності та проєктних задач, конкретизуються вимоги для їх вирішення, форми представлення продукту [8].

*Етапи педагогічного проектування.* Педагогічне проектування передбачає проведення ряду послідовних етапів учасниками проєктної діяльності. Науковцями описані різноманітні підходи щодо опису етапів проектування.

В.О. Аніщенко виділяє такі етапи проектування: аналіз, синтез та оцінка стану системного об'єкта; аналіз, синтез та оцінка факторів,

що впливають на стан об'єкта; безпосередньо процес проектування; оцінка результатів дослідження педагогічного проекту; реалізація запропонованого проекту в масовій практиці [1].

Н.О. Масюкова пропонує наступні кроки в проектуванні: діагностика реальності (вивчення, проведення досліджень різного ступеня науковості); формування (актуалізація, осмислення, пошук) цінностей, цілей перетворення дійсності; створення образу результату; поетапне планування спільних дій спрямованих на досягнення проєктної мети в часі (складання програми); обмін, погодження та корекція намічених дій в ході комунікації; комплексна експертиза результатів реалізації проєкту [7].

О.С. Заір-Бек педагогічне проектування розглядає в таких етапах: визначення задуму або ескіз проєкту; розробка моделей дій (стратегія); планування реальних стратегій на рівні задач та умов реалізації; організація зворотного зв'язку; оцінка процесу; оцінка та аналіз результатів; оформлення документації [4].

В.Є. Радіонов виділяє передстартовий етап; етап декомпозиції (розділ загального задуму на частини, інші задачі) та підбір відповідних засобів; етап трансформації, на якому початковий задум конкретизується, знаходить структуру та конкретний зміст; етап конвергенції, де відбувається «складання» окремих проєктних рішень в програми [9].

Нами виокремлено три основні етапи педагогічного проектування:

- 1) підготовчий етап;
- 2) етап реалізації проєкту;
- 3) завершальний етап.

Кожен з зазначених етапів своєю чергою складається з певних внутрішніх процедур, що утворюють структурне, змістовне, організаційне, технологічне підґрунтя проєктної діяльності. Розглянемо їх детальніше.

В ході підготовчого етапу створюються передумови для педагогічного проектування. Потреба в перетворенні педагогічної дійсності може виникнути на адміністративному рівні у вигляді певного соціального замовлення, в межах соціальної групи або групи зацікавлених осіб, у свідомості окремої особистості. Починають формуватись уявлення про майбутній об'єкт, предмет та цілі проєктної діяльності. Проводиться діагностика соціальної дійсності з метою в'яснити що саме нас не влаштовує в довіллі, в людях, в самому собі; які можливості (педагогічні, соціальні, психологічні) та ресурси в наявності для проведення бажаних змін; які можливі наслідки змін в наявний стан справ. Доцільно провести перед

проектний моніторинг спрямований на виявлення можливостей кількісної та якісної діагностики реальної ситуації; виявлення слабких місць в проблематиці майбутньої педагогічної проектної діяльності; експериментальне підтвердження потреби створення педагогічного проєкту; окреслення цільових, часових, фінансових, ресурсних рамок майбутньої проектної діяльності. Діагностуючи реальний стан справ за допомогою кількісних та якісних параметрів передпроектний моніторинг окреслює межі об'єкта майбутнього проєктування.

Інформація отримана у ході передпроектного моніторингу узагальнюється та упорядковується, а подальша її візуалізація допомагає більш точно визначити предмет проєктування.

Андрагогам, організаторам педагогічного проєктування з метою налагодження продуктивної діяльності усіх учасників проєкту необхідно налагодити появу природного інтересу до розробки проблематики майбутнього проєкту; свободу пошуку та доступ до необхідної інформації; організації постійного обміну інформацією між учасниками проектної діяльності; надання допомоги в узагальненні та представленні отриманих результатів.

На підготовчому етапі необхідно також формувати ідеальний образ об'єкта проєктування що виступатиме орієнтиром майбутньої діяльності. Такий образ може бути представлений у формі моделі, ідеалу та зображає уяву учасників проєкту про кінцевий результат проектної діяльності.

Важливим являється формулювання проблематики проєкту мовою професійних термінів. Визначення проблематики проєкту окреслює невідповідність між дійсним і бажаним, невідомим, таким що потребує спільного пошуку. Формулювання проблематики проєкту дає можливість скласти уяву про межі, масштаби, об'єми та структуру майбутньої проектної діяльності, виділити пріоритетні напрямки, вибудувати дерево цілей що своєю чергою допоможе зрозуміти логіку та послідовність дій в процесі педагогічного проєктування.

Важливим елементом підготовчого етапу являється систематизація передпроектної діяльності що містить виявлення структури об'єкту проєктування, визначення його основних характеристик в цілому та окремих складових, уточнення цілей та формулювання задач педагогічного проєктування, вибір критеріїв оцінки успішності проектної діяльності.

В процесі систематизації передпроектної діяльності більш чітко окреслюється проектний задум, мотивується високий рівень проектної активності шляхом представлення проектного задуму

мовними засобами (вербальний опис, малюнки, комп'ютерні програми, схеми та ін..). Також важливим завданням виступає створення передумов правильної постановки та оформлення цілей проектування. Цілі та прогнозовані ідеальні результати проектування повинні бути конкретними, реальними та спрямованими на розв'язання тих проблем, що стали рушіями процесу проектування. Цілі проектування доповнюються можливими кінцевими результатами проектної діяльності для яких необхідно розробити критерії їх оцінки.

Усвідомлене включення учасників проектної діяльності в спільну роботу можливе на основі спільного розуміння природи об'єкту проектування, а це потребуватиме узгодження мови спілкування, цінностей, провадження мисленнєвої діяльності на основі категорій і понять. Від чіткого визначення категорій, понять що використовуватимуться при описі явищ та процесів в педагогічному проектуванні залежатиме зрозумілість проектного тексту.

Підсумком систематизації передпроектної діяльності виступає узгоджена між учасниками педагогічного проектування спільна позиція що ґрунтується на усвідомленому виборі цінностей, теоретичних положень, принципів, ідей які визначені основоположними для цього проекту.

Учасникам проектної діяльності на підготовчому етапі доводиться також форматувати проект.

Формат проекту – своєрідний спосіб обмеження (нормування) активності учасників проектної діяльності через визначення її меж та масштабу. Обґрунтований вибір формату містить визначення часу, простору, контексту проекту, кола його учасників та інших необхідних параметрів. Їх число може варіюватись в залежності від педагогічної ситуації та цілей проектування [6].

Слід враховувати що простір проектування повинен узгоджуватись з масштабами суб'єктів проектування та наявними ресурсами і можливостями.

Надалі робота учасників проекту спрямовується на планування проектної діяльності. Планування пов'язано з розробкою плану досягнення поставлених цілей та має стратегічний характер. «Сутність планування як управлінської дії полягає у виділенні етапів досягнення наміченої цілі через визначення ряду проміжних продуктів на шляху до кінцевого результату» [7].

План – це документ, що дає змістовні орієнтири діяльності, визначає її порядок, об'єм, часові межі [6]. Планування проектної діяльності передбачає розподіл процедури проектування на окремі складові та розгляд можливостей комплексного забезпечення кожної



з них. Учасниками проектної діяльності можуть використовуватись різноманітні схеми регламентації проектних дій та встановлення зворотного зв'язку. В процесі педагогічного проектування початковий задум проекту систематично конкретизується на рівні образів цілі та прогнозованого результату, а на основі цього уточнюється план спільних дій учасників проектної діяльності.

Завершує підготовчий етап представлення проекту. Важливо окреслити вимоги до форм представлення проекту. Надалі учасники педагогічного проектування розпочинають реалізацію проекту.

На етапі реалізації проекту кожен з учасників повинен знати де, хто та в якій формі може надати за потреби допомогу та підтримку при виникненні труднощів в процесі реалізації проекту. Для цього необхідно налагодити та підтримувати постійну систему зворотного зв'язку між усіма учасниками педагогічного проектування. Важливим елементом в процесі реалізації проекту є постійна проміжна оцінка отриманих результатів та корекція проекту на їх основі. Ця проміжна оцінка повинна ґрунтуватись на заздалегідь визначених критеріях успішності проектної діяльності. Важливо передбачити процедури апробації проекту (як у межах заданих умов, так і у варіативних).

Завершальний етап педагогічного проектування передбачає проведення експертизи яка дозволить встановити відповідність отриманого результату попередньо поставленим цілям. Оцінка результатів проектної діяльності може проводитись за допомогою незалежних експертів, шляхом самооцінювання результатів проекту та визначених критеріїв, рефлексією успішності спільної проектної діяльності.

Учасникам педагогічного проектування доцільно продумати подальші свої кроки серед яких можна перейти до розробки нового проекту; кооперуватись з іншими подібними проектами; започаткувати діяльність нової організації за підсумками завершеного проекту; розширення територіального охоплення створеним проектом.

Кожен з виокремлених етапів педагогічного проектування являється частиною освітнього процесу де поряд з практичним впровадженням проекту результатом проектної діяльності є формування цінностей, установок учасників проектної діяльності, розвиток їх комунікативних та творчих здібностей, креативності.

*Висновок.* В центрі педагогічного проектування знаходяться процеси що задовольняють потреби людини в освіті, тісно пов'язані з впровадженням сучасних технологічних процесів, забезпечують підготовку фахівців-андрагогів що здатні працювати з новими

видами діяльності. Оновлюються цілі і зміст освітнього процесу який орієнтується на розвиток фахових компетенцій, загальної та професійної культури. Педагогічне проектування активно розвиває особистісні структури його учасників, стимулює їх до самовдосконалення, а безпосередня участь в проєкті стає формою опановування різноманітними компетенціями, досвідом спільної діяльності.

### **Список використаних джерел**

1. Анищенко В. А. Методологические основы проектирования образовательных систем в условиях непрерывного профессионального образования / В.А.Анищенко // Новые педагогические исследования. – 2006. – №: 3. С. 47-58.
2. Бедерханова В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога. Краснодар, 2001. С. 168-178.
3. Докучаєва В.В. Проектування інноваційних педагогічних систем: теоретико-методологічний аспект / В.В. Докучаєва // Андрогогічний вісник. 2014. № 5. С.37-46.
4. Заир – Бек Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01. – Санкт-Петербург, 1995. 410 с.
5. Каган М.С. Философия культуры. СПб., 1996. С. 240.
6. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А.Колесникова, М.П.Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А.Колесниковой. – М: Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.
7. Масюкова Н.А. Проектирование в образовании : [Монография] / Н. А. Масюкова; М-во образования Респ. Беларусь. Нац. ин-т образования. Минск : М-во образования Респ. Беларусь. Нац. ин-т образования, 1999. 287 с.
8. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: (Педагогическая наука – реформе школы). М.: Педагогика, 1988. 192 с.
9. Радионов В. Е. Теоретические основы педагогического проектирования: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1996. 352 с.

# **ОСОБЛИВОСТІ АНДРАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ЗАКЛАДІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

**Самко Алла Миколаївна**

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник  
відділу андрагогіки*

*Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих  
імені Івана Зязюна НАПН України*

*<https://orcid.org/0000-0003-0785-0510>*

*[alla-samko@ukr.net](mailto:alla-samko@ukr.net)*

Глобалізаційні та інтеграційні процеси, інтенсивний науково-технічний прогрес спричиняють швидкі темпи оновлення знань, що спонукає фахівців до постійного навчання. Безперервне поповнення знань перетворює працівника на кваліфікованого та конкурентоспроможного фахівця. Педагоги, в силу специфіки професійної діяльності залучаються до безперервного процесу навчання протягом усього самостійного життя та набувають нові знання й компетенції. Результатом професійного розвитку педагога стає його готовність до якісного виконання роботи, відповідно до сучасних вимог, можливість застосування отриманих знань, умінь і навичок у професійній діяльності, сформованість нових компетенцій, необхідних для реалізації новітніх стандартів освіти, здійснення безперервної освіти дорослих.

Сучасна післядипломна педагогічна освіта є невід'ємною та органічною складовою системи освіти дорослих і спрямована не тільки на поглиблення, розширення й оновлення професійних знань, умінь і навичок, але й на розвиток педагогічної позиції та професійно важливих якостей фахівців, які здійснюють науково-педагогічну діяльність. Висока мобільність діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти, постійне збагачення змісту освіти з урахуванням сучасних досягнень науки та практики, відносно короткий період навчання висувають серйозні вимоги до діяльності педагогів, які здійснюють освітній процес із дорослими учнями. Прийняття місії андрагога передбачає оволодіння педагогом відповідних основ діяльності, вибір андрагогічної позиції, освітньої стратегії, визначення масштабу суб'єкта навчання. Тому особливого значення надається професійному розвитку педагогів і, зокрема, формуванню їх андрагогічної компетентності.

Фахівці системи післядипломної освіти, що залучені до надання послуг дорослим, мають володіти андрагогічною компетентністю, яка є обов'язковим складником їхнього професіоналізму, що передбачає зміну стандартних форм і методів роботи з дорослими особами, спонукаючи їх до активності, пошуку спільних рішень, прояву свого інтелектуального й соціокультурного потенціалу через застосування різних форм групової роботи, які віддзеркалюють внутрішні інтереси та потреби всіх учасників освітньої діяльності, а психологічно комфортна обстановка сприяє пошуку нових знань та набуттю професійних компетенцій [19]. Андрагогічна компетентність викладача сприяє розвитку знань, досягненню високого рівня наукової творчості, самореалізації дорослих учнів у професійній діяльності та спонукає їх до аналізу, осмислення й творчого ставлення до професійної діяльності.

Сутність андрагогічної компетентності у науково-педагогічній літературі визначається авторами по-різному (табл. 1).

Таблиця 1

**Визначення поняття «андрагогічна компетентність»**

Автор	Визначення
Зель [3, с. 7]	інтегративна якість особистості, яка проявляється у здатності створювати оптимальні умови для навчання дорослих, передбачаючи розвиток їхніх творчих здібностей, сприяючи опануванню дорослою людиною навичок планування, реалізації, відбору змісту, форм, методів навчання та здійсненню не тільки традиційної інформаційно-накопичувальної, але й методологічно орієнтованої освіти, необхідної для роботи з потоком інформації, що постійно розширюється.
Hiemstra [22, с. 19]	сукупність теоретичних знань (з теорії та методики освіти дорослих; особливостей розвитку людських ресурсів, підвищення кваліфікації; сучасних освітніх концепцій) і практичного досвіду (уміння ставити цілі та визначати зміст освіти дорослих; розробляти навчальні програми для дорослих; здійснювати аналіз результатів навчання та їх оцінку), доповнених педагогічними навичками у галузі освіти дорослих, як-от: вибудовування андрагогічної взаємодії «лектор – дорослий учень», діалогічного міжособистісного вербального та невербального спілкування з метою налагоджування співпраці між учасниками освітнього процесу шляхом дотримання емоційної гнучкості, пов'язаної з емпатією та фасилітацією.

<p>Jögi, Gross [23, с. 226]</p>	<p>сплав особистісних якостей, які виявляють зрілість фахівця у галузі освіти дорослих (почуття власної гідності, толерантність, відповідальність, навички спілкування, емпатія, гнучкість) та професійних умінь (щодо способів реалізації принципів освіти дорослих, застосування методів та засобів навчання дорослих, вияву та оцінювання їхніх освітніх потреб, формування цілей та змісту навчання, технік активізації саморефлексії та критичного мислення, самооцінки та саморозвитку), що забезпечують ефективність управління процесом навчання дорослих.</p>
<p>Вавілова [1, с. 11]</p>	<p>систему знань, умінь, досвіду, особистісних якостей викладача, які зумовлюють його здатність ефективно виконувати професійну діяльність у галузі освіти дорослих на основі знання сутності й провідних принципів андрагогіки, основних форм, методів і прийомів навчання дорослих, розуміння їхніх психологічних та фізіологічних особливостей, використання технік комунікації з людьми різних соціальних груп з урахуванням їхнього життєвого і професійного досвіду, комунікаційної здатності, запитів та очікувань від навчання, прояву особливих особистісних якостей (емпатії, толерантності, співчуття, активності), а також готовності до самоаналізу та саморозвитку протягом життя.</p>
<p>Кукуев [6, с. 10–11]</p>	<p>набір певних умінь, знань, навичок, особистісних якостей і ціннісних орієнтацій, які зумовлюють здатність педагога взаємодіяти із дорослими, які навчаються, шляхом визначення рівня їх підготовки та певних потреб, обсягу і характеру життєвого досвіду і можливостей його використання у процесі навчання; виявлення когнітивного і навчального стилів та психолого-фізіологічних особливостей, використання різних методик, засобів і стратегій навчання; створення комфортних фізичних і психологічних умов навчання, проведення оперативної соціально-психологічної та функціонально-когнітивної діагностики; організації сумісної діяльності всіх учасників процесу навчання; застосування різноманітних критеріїв, форм, методів, засобів і процедур оцінювання академічних досягнень, визначення зміни особистісних якостей і мотиваційно-ціннісних установок, а також перспектив особистісно-професійного зростання.</p>

Ізбаш [4, с. 82]	знання та розуміння принципів та особливостей навчання дорослих, володіння технологіями мотивації до їх навчання та розвитку, а також способами зміни професії та роду діяльності.
Михальчук [10, с. 82]	інтегративна якість особистості, яка передбачає здатність допомогти дорослій людині опанувати певні вміння та навички, розвивати творчі здібності.
Огієнко [11, с. 340]	єдність теоретичної та практичної готовності педагога до виконання своїх професійних функцій, що характеризує його діяльність та особистість як суб'єкта самостійної, відповідальної та ініціативної взаємодії зі світом шляхом оволодіння андрагогічними знаннями та цілеспрямованого їх використання у прогнозуванні, плануванні та реалізації освітнього процесу з метою розвитку дорослих, самореалізації їх потреб.
Толочко [17, с. 500]	здатність і готовність до специфічної діяльності з аудиторією дорослих, визначення через моніторинг їхніх освітніх потреб, мотивацію командної роботи дорослої аудиторії, уміння застосовувати технології модерації, фасилітації, менторства шляхом інтерактивної взаємодії, спонукати до рефлексії задля реалізації ІОТ безперервного навчання впродовж життя.

Отже, незважаючи на наявність різних визначень, андрагогічна компетентність найчастіше розглядається як професійно значуща якість особистості викладачів системи післядипломної освіти, інших категорій, що залучені до надання послуг дорослим: консультантів, соціальних працівників, фахівців служби зайнятості, управлінців. Андрагогічну компетентність можна представити як сукупність взаємопов'язаних ціннісно-смислових орієнтацій, психолого-андрагогічних знань, умінь, досвіду, професійно-особистісних якостей андрагога, що дозволяють ефективно здійснювати андрагогічну взаємодію з дорослими з метою їх особистісного та професійного розвитку.

Потрібно зазначити, що андрагогічна компетентність педагога має на увазі вміння розвивати (або створювати умови для розвитку) в дорослій людині: рефлексію, критичне мислення, самоаналіз власної професійної діяльності; установку на продуктивну творчість; навички ефективної самоосвіти; проектну та дослідницьку культуру, в тому числі, вміння бачити проблеми, бачити або шукати альтернативне рішення, оцінювати ризики, прогнозувати наслідки, оцінювати ресурси тощо.

Андрагогічна компетентність в цьому контексті включає: *предметну* (здатність орієнтуватися в вікових, особистісних, психофізіологічних, соціальних і професійних особливостях дорослих, здатність керуватися у викладацькій діяльності принципами освіти дорослих тощо); *методичну* (володіння інтерактивними технологіями, здатність опиратися на професійно-особистісний досвід навчання дорослих тощо); *особистісну* (здатність критично оцінювати свою діяльність як андрагога, почуття гумору, здатність вести навчання на основі рівності і діалогу і тощо) компетенції.

Сутність андрагогічної компетентності полягає у: готовності до роботи з дорослою аудиторією; умінням визначати освітні потреби і запити вчителів, врахуванні особливості мотивації, процесу навчання, групової динаміки дорослої аудиторії; застосуванні технології модерації, фасилітації, менторства; залученні аудиторії до інтерактивної взаємодії у процесі навчання; визначенні результатів навчання; спонуканні аудиторії до рефлексії; здатності створити оптимальні умови для навчання дорослих, передбачає розвиток творчих здібностей дорослої людини, сприяє опануванню вміннями, навичками планування, реалізації, відбору змісту, форм, методів навчання; здійсненні не тільки традиційної інформаційно-накопичувальної, але й методологічно-орієнтованої освіти, необхідної людині для роботи з потоком інформації, що постійно розширюється [17, с. 481].

Підтримуємо точку зору дослідників [15], які визначають такі показники вияву андрагогічної компетентності педагогічного персоналу закладів післядипломної освіти:

- готовність до роботи з дорослими, створення оптимальних умов для навчання дорослих, здійснення методологічно орієнтованої освіти, необхідної для роботи з потоком інформації, що постійно розширюється;

- уміння визначати освітні потреби і запити дорослих, урахувати особливості їхньої мотивації, процесу навчання, групової динаміки дорослої аудиторії;

- застосовувати технології модерації, фасилітації, менторства, тьюторства, коучінгу, тренінгу, едвайзингу, супервізорства;

- спроможність визначати цілі та прикінцеві результати навчання, спонукати слухачів до рефлексії, опанування навичок планування, відбору змісту, форм і методів навчання з урахуванням власних інтересів та соціокультурних потреб, інтелектуальних здібностей та персональних обмежень.

На думку С.Толочко [17, с.137], андрагог повинен володіти: 1) системним мисленням, що сприяє цілісному розумінню професійної діяльності, своєї ролі та місця у системі освіти дорослих; 2) навичками аналізу та проектування освітніх програм особистісного і професійного зростання дорослих; 3) здатністю до рефлексивного аналізу якості здійснення організаційної та науково-методичної діяльності; 4) сформованими навичками організації групової роботи, активного, інтерактивного, ситуативного та спеціального навчання слухачів, ефективного педагогічного спілкування з ними, а також методами педагогічного впливу; 5) змістом, сучасними методами, формами навчання дорослих на основі положень андрагогічної науки; 6) технологіями побудови навчального процесу; 7) способами мотивації слухачів до неперервного навчання та розвитку, конструювання соціально-педагогічних, рольових та ігрових ситуацій, що приводять у дію механізми самоорганізації та саморозвитку, стимулюють до творчої активності.

Потрібно зазначити, що зіткнувшись із ситуацією недостатньої кількості знань у галузі андрагогіки, досвіду педагогічної діяльності з дорослою аудиторією, викладач спочатку шляхом ситуативної самоосвіти намагається вирішити проблему. Надалі в ході формування та розвитку андрагогічної компетентності необхідна систематична самоосвіта, оскільки вона дозволяє повніше реалізувати вибрану викладачем професійно-освітню стратегію. Дослідники [25] наголошують, що фахівці, які продовжують своє навчання, тобто займаються самоосвітою як педагоги дорослих, збільшують свій освітній потенціал, професійно розвиваються та зростають. Як наслідок, зростають і навчальні досягнення їх учнів.

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо зміст андрагогічної компетентності педагогічного персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти з урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності – з одного боку, як викладача, з іншого, як фахівця, який сам потребує систематичного підвищення професійної компетентності, постійного оновлення знань, насамперед у сфері освіти дорослих.

На основі аналізу наукових джерел нами виокремлено особливості, що визначають специфіку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти. Розглянемо їх детальніше.

Перш за все, потрібно акцентувати увагу на андрагогічній взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Зазначимо *специфіку суб'єктів навчального процесу*, що включають дві підгрупи: дорослі-



слухачі та дорослі-педагоги (організатори навчання) [14, с. 273-274]. Вони представлені: *різними категоріями* – це викладачі різноманітних освітніх систем (інститутів, університетів, академій, державних і приватних вузів); *різними галузями знань* (гуманітарними, технічними, економічними та ін.); *різними віковими категоріями*; *різними особистісними* ціннісними орієнтаціями, звичками, мотивами поведінки; викладачі, що мають неоднаковий *науковий* (вчений ступінь, звання), *посадовий* (старші викладачі, доценти, професори) *статус роботи та досвід роботи* у ВНЗ, інші категорії.

Потрібно зазначити, що у суб'єкт-суб'єктній взаємодії головних учасників навчального процесу головним є врахування андрагогічних принципів партнерства, використання досвіду, орієнтація на дорослого-слухача, врахування вікових та індивідуальних пізнавальних особливостей дорослих-слухачів та дорослих-педагогів (організаторів навчання). Кожна людина є неповторною індивідуальністю, яка має свої уподобання, характер, фізичні та розумові здібності, освіту, культуру, життєвий та професійний досвід. Зважаючи на це, дорослі-слухачі мають свій індивідуальний стиль *навчання*, а дорослим-педагогам притаманний свій індивідуальний стиль *викладання*, і це є фактори суб'єкт-суб'єктного навчального процесу. Для успішного процесу навчання андрагог повинен вміти визначати стилі навчання дорослих учнів та втілювати їх у свій індивідуальний стиль викладання.

Розглянемо соціально-психологічні особливості навчання дорослих. Потрібно наголосити, що дорослі – це особливий контингент слухачів, які мають певний життєвий досвід, ґрунтовні професійні знання, вже сформовані погляди на життя, стереотипи професійної діяльності, ціннісні орієнтації, звички, мотиви поведінки та інші особистісні характеристики. Навчання дорослого характеризується прагматичним ставленням до освітніх послуг, включенням освіти у загальний контекст життєдіяльності, залежністю освітнього середовища від їхніх домінуючих інтересів і потреб. Дорослий, як суб'єкт навчальної діяльності, відрізняється специфічною навчальною мотивацією, він самостійно визначає цілі своєї навчальної діяльності, обирає форми, методи, засоби та способи навчання, самостійно регулює процес засвоєння навчальної інформації, оцінює та корегує результати просування, розвиває власний досвід, усвідомлює свої можливості та своє місце в цій діяльності.

Саме тому основними психологічними особливостями навчання дорослих будуть такі: 1) Дорослі вивчатимуть лише те, що, на їхню

думку, їм необхідно, їхнє навчання буде ефективним тоді, коли у них з'явиться потужна внутрішня мотивація для оволодіння певними знаннями або для набуття нових навичок. 2) Задля реалізації потреби дорослого слухача у негайному застосуванні одержаних знань, умінь та навичок на заняттях часто використовують рольові ігри, імітацію реальних життєвих ситуацій. 3) Дорослі люди, як правило, навчаються в процесі роботи, тому основна перешкода практичного характеру полягає в тому, що у дорослих, працюючих людей часто не вистачає часу для повноцінних занять з викладачем або самостійно. 4) На навчання дорослих людей великий вплив має попередній досвід. У дорослих сприйняття знань є пов'язаним, тому знання повинні корелювати з накопиченим життєвим досвідом. Якщо нові знання не узгоджуються з тим, що учень уже знає, він підсвідомо налаштовується на те, щоб такі знання відхилити. 5) Важливо вміти відкинути минулий невдалий досвід вивчення і розпочати все заново. Одним з гальмівних факторів у процесі навчання стає занепокоєння з приводу того, що зазнаєш невдачі; тому важливо на заняттях створювати неформальну обстановку. 6) Більшість дорослих негативно ставляться до оцінювання їхніх знань. Конкуренція погано впливає на навчання дорослих людей [18]. Більшість з них досить критично ставляться до своєї здатності чогось навчитися; тому психологи стверджують, що дорослих необхідно не оцінювати, а скеровувати. 7) При навчанні дорослих людей слід застосовувати різноманітні методи навчання.

Далі проаналізуємо характерні особливості професійної діяльності педагогів-андрагогів. Потрібно зазначити, що зміст діяльності андрагога настільки багатофункціональний, багатокомпонентний та багатоплановий, що його можна визначити як «надпрофесійний». Специфіка діяльності андрагога вимагає міждисциплінарного підходу при визначенні змісту освіти для групи дорослих учнів, а також використання такої системи форм та методів навчання, яка б дозволила враховувати вікові, професійні, особистісні та інші особливості слухачів.

Звернемо увагу, що андрагогічна компетентність педагогічного персоналу містить ряд загальнокультурних й професійних компетентностей: загальних і спеціальних, в залежності від соціального запиту та конкретних освітніх потреб дорослих учнів. Наголосимо на особливостях професійної діяльності андрагогів, в яких вони повинні володіти певними особистісними якостями, знаннями та вміннями, реалізуючи всі види професійної діяльності (викладацька, організаторська, науково-дослідницька, управлінська,

рефлексивна) та професійні ролі (консультант, тьютор, модератор, менеджер, фасилітатор та інші).

На думку відомої української дослідниці Л. Лук'янової [8, с. 259-260], андрагог – «це фахівець, який професійно займається організацією навчання дорослих; консультує, є співавтором індивідуальної програми навчання, проте у своїй професійній діяльності поєднує й інші функції, виконуючи при цьому різні соціальні ролі: надає допомогу щодо відновлення мотивації до навчальної та професійної діяльності, володіє методологією андрагогічного супроводу самоосвіти дорослих».

Аналіз наукових джерел показує, що ролі андрагога можуть змінюватися залежно від виховних і навчальних завдань. Вибір однієї з професійних позицій (ролей) вимагає від андрагога відповідних професійних функцій і рис. Л. Лук'янова [8] виокремлює такі інтегрально-рольові позиції педагога-андрагога, як: учитель – медіатор знань; гід – організатор навчання, відповідальний за ознайомлення з новими можливостями розвитку; фасилітатор – помічник, відповідальний за ефективність роботи в групах; тренер – відповідальний за формування необхідних навичок; носій культури діяльності поєднує й інші функції, виконуючи при цьому різні соціальні ролі. Андрагог виступає в ролі вчителя, лідера, спонсора, керівника, представника навчального закладу, зразка для інших. Іншими словами ефективний педагог для дорослих має «носити безліч капелюхів» упродовж навчального процесу [21, р. 9]. Серед основних «капелюхів» (професійних ролей) вчителя дорослих основними можна вважати роль тьютора (того, хто забезпечує супровід індивідуальних освітніх програм у системі підвищення кваліфікації); модератора (того, хто виконує функції консультанта упродовж навчального процесу). Проте, безсумнівно, провідною для андрагога є роль фасилітатора, який допомагає дорослим учням осмислювати здобуті знання та правильно їх застосовувати. Андрагог-фасилітатор створює сприятливе навчальне середовище; використовує принципи навчання дорослих у плануванні часу та способу навчатися (тобто як і коли); заохочує дорослих учнів формулювати власні цілі навчання та обирати й використовувати різні ресурси для досягнення своїх цілей; допомагає дорослим учням оцінювати власні навчальні результати [20].

Зауважимо, що андрагог керуючи процесом навчання, визначає форми взаємодії учасників, повинен бути готовим до зміни своїх ролей та виконуваних завдань, удосконалювати свою андрагогічну компетентність. Таким чином, ролі викладача (андрагога) при навчанні дорослих у системі післядипломної освіти відображають

гуманістичну сутність його діяльності, забезпечують високу внутрішню мотивацію, спрямованість на створення належних умов для постійної самоосвіти та самовдосконалення.

Наступною характерною особливістю є специфіка освітнього процесу, що здійснюється в післядипломний період. Наголосимо, що підвищення кваліфікації фахівців відбувається на андрагогічних засадах, тобто з урахуванням особливостей навчання дорослих: пріоритету самостійного навчання; спільної діяльності; опори на досвід учня; індивідуалізації навчання; системності навчання; контекстності навчання; актуалізації результатів навчання; елективності навчання; розвитку освітніх потреб; усвідомленості навчання.

Дослідники [16] підкреслюють особистісно орієнтований характер післядипломної педагогічної освіти: «Особливості організації особистісно орієнтованого навчання в системі післядипломної освіти, суб'єктами якого є дорослі люди, вимагають: виявлення побажань, інтересів, очікувань, досвіду слухачів з метою індивідуалізації роботи з ними, забезпечення певного балансу особистісної компетентності й сучасних вимог до професіонала, до культури самостійної діяльності; розробки технології, орієнтованої на вимоги практики і вже набутий досвід слухачів; а також виявлення досягнутого результату, тобто зміну у потребах, інтересах, мотивації, знаннях і вміннях індивіда».

Специфіка діяльності андрагога вимагає міждисциплінарного підходу при визначенні змісту освіти для групи дорослих учнів, а також використання такої системи форм та методів навчання, яка б дозволила враховувати як вікові, так і професійні, особистісні та інші особливості слухачів [5]. Андрагоги системи додаткової професійної освіти повинні вирішувати такі завдання:

- надання учням комплексу спеціальних та загальнокультурних знань відповідно до їх освітніх запитів;
- формування у дорослих учнів мотивації до безперервного саморозвитку та самоосвіти, зростання професійної компетентності;
- супровід освітнього процесу з дорослими необхідними навчально-методичними матеріалами, забезпечення соціально-психологічної підтримки слухачів;
- здійснення вивчення та оцінки особистісних ресурсів учнів, ефективне їх використання та подальший розвиток у процесі навчання, врахування досвіду конкретних учнів;
- залучення учнів у діяльність із планування, реалізації, корекції та оцінювання результатів навчального процесу;

- здійснення консультативної діяльності та реабілітаційної роботи з урахуванням професійних, навчальних, соціальних та особистісних проблем дорослих учнів.

Для якісної організації та здійснення навчального процесу з дорослими необхідно враховувати такі особливості його побудови.

1. *Психологічний клімат* – створення комфортної психологічної атмосфери сприяє спільній діяльності викладачів і слухачів, забезпечує підвищення рівня мотивації останніх, і як наслідок – ефективність навчання.

2. *Активні методи ведення навчального процесу* – використання активних методів навчання як способу підвищення пізнавальної активності слухачів має стати одним з найбільш перспективних шляхів удосконалення навчального процесу [7].

3. *Включеність слухачів в освітній процес*. Залученість слухача в процес навчання, засвоєння нової інформації, рівень його інтересу багато в чому залежать від ступеня реалізації принципів і методів навчання.

4. *Пов'язання теоретичних знань з виробничою діяльністю педагогів* – створення атмосфери проблемного обговорення актуальних виробничих завдань.

5. *Готовність організаторів навчання до ефективної роботи* – націленість викладацького складу на подання прикладних (неакадемічних), особистісно-значущих і проблемно викладених знань, до створення умов для виникнення стану заглибленості в процес навчання.

Перелічені особливості навчання дозволяють організувати процес безперервного підвищення кваліфікації професійно-педагогічних кадрів відповідно до потреб та їх життєвого досвіду, що узгоджується з принципами навчання дорослих, які виокремлює М. Ноулз [24]: навчання дорослих повинне бути проблемно орієнтоване; навчання дорослих має спиратися на їхній досвід; досвід, отриманий у результаті навчання, має бути значущим для того, хто навчається; цілі навчання повинні бути сформульовані за участю тих, хто навчається; той, хто навчається, повинен отримувати зворотний зв'язок про досягнутий прогрес стосовно цілей.

Подальшої уваги потребує мотиваційна сфера педагогічного персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти. Вагомий науковий доробок вчених [2, 9, 13, 26] вказує на те, що мотивація – це сукупність зовнішніх та внутрішніх факторів, які забезпечують спонукання працівника до цілеспрямованої діяльності. Б. Додонов [2] виокремлює такі структурні компоненти мотивації: задоволення від самої діяльності; значущості для особистості безпосереднього її

результату; «мотивуючої» сили винагороди за діяльність; тиску, що примушує особистість до певних дій.

Слід зауважити, що недостатня мотивація стає обмежувальним чинником, який не дає змоги педагогові втілити свої потенційні можливості. У ширшому контексті мотивацію можна розглядати як комплексну систему, що складається з мотивів особистості та дій, спрямованих на активізацію цих мотивів. Однак до складу мотивації входять не лише мотиви та дії щодо реалізації мотивів, а також і ситуативні чинники (вплив колег-педагогів, сімейне оточення, специфіка педагогічної діяльності, навчального закладу, ситуації тощо).

З огляду на цілі, якими керується педагог-андрагог у професійній діяльності, можна виокремити три основні вектори мотивації: спрямованість на себе (передбачає самореалізацію та самоствердження педагога як основну мету); спрямованість на інших (пріоритетним завданням є забезпечення комфортних умов для оточуючих, наприклад учнів); спрямованість на завдання (рушійною силою постає реалізація поставленого завдання) [12]. Останній напрямок передбачає розгалуження на результат (досягнення кінцевої мети) та процес роботи (особлива увага звертається на способи та методи виконання роботи, а не на її підсумок). Якщо говорити про скерованість на результат роботи, то варто зазначити, що вона також має два напрямки, направлені на досягнення успіху й уникнення невдач.

Мотивація діяльності педагога досить складне утворення, яке вміщує різні види спонукань: власне мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, установки, ідеали [7]. Домінуючими мотивами є широкі пізнавальні мотиви (орієнтація на отримання додаткових знань, отримання задоволення від набуття нових знань або інформації), внутрішні соціальні мотиви (наявність потреби в самореалізації, особистому зростанні), зовнішні соціальні мотиви (бажання підвищення кваліфікаційного рівня, отримання педагогічного звання, бажання кар'єрного зростання, отримання визнання з боку колег).

Зауважимо, що мотивація педагогів впливає на їх професіоналізм, продуктивність та ефективність педагогічної діяльності. Дослідники [13] називають такі мотиваційні чинники педагога-андрагога: підвищення свого фахового рівня, прагнення працювати по-новому, оволодіння сучасними технологіями навчання й виховання, бажання змінити свій статус, зробити кар'єру, підвищити рівень майстерності, ознайомитися з перспективним

досвідом роботи, сподівання на продуктивне спілкування з колегами тощо.

Як слушно зауважує А. Маркова [9], мотивація, професійне мислення, рівень домагань, задоволеність працею, психологічна ціна досягнутих результатів які присутні у професійній діяльності педагога, впливають на його професіоналізм, продуктивність та ефективність педагогічної діяльності. Мотивація підвищення професійної кваліфікації педагогів, як одна з форм самоактуалізації особистості, найбільше пов'язана з психічним здоров'ям педагогів, рівнем задоволення роботою та оволодінням засобами вдосконалення професійної кваліфікації (самовизначення, саморозвиток та самовираження). Для високомотивованих педагогів, порівняно з низько мотивованими, має місце статистично значущий вищий рівень задоволення потреб особистісного розвитку, захоплення роботою, вмотивованості праці, використання власного досвіду, задоволення трудовою діяльністю.

Узагальнюючи результати наукового пошуку щодо специфіки андрагогічної компетентності педагогічного персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти, можна зробити наступні висновки. У нашому дослідженні педагогічний персонал закладів післядипломної педагогічної освіти виступає одночасно у двох ролях: як викладач і як фахівець, який сам потребує систематичного підвищення професійної компетентності, постійного оновлення знань, і насамперед у сфері освіти дорослих, тому розглянуті нами особливості взаємопов'язані та взаємообумовлені.

Професійна діяльність сучасного фахівця-андрагога містить сукупність різних інформаційних, освітніх, організаційно-управлінських, експертних, соціально-проектних, дослідницьких та інших ролей і функцій, отже є диференційованою та гнучкою. У своїй професійній діяльності андрагог повинен враховувати (як свої, так і дорослих-учнів) вікові, психологічні, соціальні, професійні особливості; використовувати (як свій, так і дорослих-учнів) досвід під час навчання; визначати навчальні потреби, мету навчання та шляхи її досягнення; сприяти створенню умов, необхідних для самореалізації людини, підвищення ефективності та результативності її життєдіяльності.

Андрагог, який працює з дорослими, повинен розуміти специфічні цілі, що стоять перед різними категоріями дорослих-учнів, мотиви їх освітньої діяльності, вміти надавати освітню допомогу та забезпечувати соціально-психологічну підтримку, розвивати рефлексивні вміння дорослих, вміти діагностувати освітні потреби та можливості дорослих.

## Список використаних джерел

1. Вавилова Л. Н. Формирование андрагогической компетентности методиста в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2005. 257 с.
2. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности. *Вопросы психологии*. 1984. № 4. С. 126–130.
3. Зель І. О. Формування андрагогічної компетентності у студентів гуманітарних факультетів класичних університетів: атореф. дис. ... канд. пед. наук. Черкаси, 2009. 50 с.
4. Избаш С. Проблема андрагогічної підготовки педагогічного персоналу як викладачів для освіти дорослих. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Сер. Педагогіка. 2017. № 1. С. 80–85.
5. Капитанская А.К. Андрагог – это не просто! URL: [https://vio.uchim.info/Vio\\_32/cd\\_site/articles/art\\_2\\_5.htm](https://vio.uchim.info/Vio_32/cd_site/articles/art_2_5.htm) (дата звернення 15.11.2017).
6. Кукуев А. И. Андрагогическая подготовка преподавательских кадров для системы образования взрослых. *Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров* : материалы IX Всер. научн.-практ. конф. Челябинск, 2008. Ч. 2. С. 3–11.
7. Кутик О., Жадан Р. Навчання педагога протягом життя: мотиваційна складова. URL: <https://ru.calameo.com/read/00313072025с3соаа33са> (дата звернення 25.10.2021).
8. Лук'янова Л. Б. Зміст інтегрально-рольової позиції педагога-андрагога у зарубіжній науковій думці. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2013. Вип. 7. С. 257–266. URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/OD\\_2013\\_7\\_29.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/OD_2013_7_29.pdf)
9. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание». 1996. 312 с.
10. Михальчук О. Формування андрагогічної компетентності студентів педагогічних університетів Польщі : дис. ... канд. пед. наук. Черкаси. 2012. 200 с.
11. Огієнко О. І. Підготовка викладача вищої школи в умовах магістратури: андрагогічний підхід. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2015. № 6 (50). С. 336–341.
12. Особистість у сучасній психології. Психологічна характеристика. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/psychology/10026/>
13. Панченко С.М. Нові можливості та механізми післядипломної освіти педагога: контекст Закону України «Про освіту». *Освіта Сумщини*. 2018. Т. 2 (38). С. 2-7.



14. Самко А.М., Калюжна Т.Г. Андрагогічні засади освітнього процесу в системі післядипломної педагогічної освіти. *Розвиток освітніх систем в умовах євроінтеграційних трансформацій: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, ЧНУ імені Ю. Федьковича, м. Чернівці, 2021. С. 270-275.*
15. Семенова О. Андрагогічна компетентність як необхідний складник професіоналізму науково-педагогічного персоналу закладу вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. Вип. 33, т. 2. С. 307-312.*
16. Семиченко В. А. Актуальні проблеми реформування системи післядипломної освіти в Україні. *Післядипломна освіта в Україні. 2002. № 2. С. 56–60.*
17. Толочко С.В. Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної освіти: дис. ... д-ра пед. н. Київ. 2019. 451 с.
18. Цвяк Л.В. Психолого-педагогічні умови ефективного навчання дорослих іноземної мови. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/.pdf>
19. Adult leaning professions in Europe, a study on current situation, trends and issues: Research voor Beleid: final report. Brussels: European Commission, 2008. 157 p.
20. Brookfield S. Understanding and Facilitating Adult Learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices. San-Francisco, C.A.: Jossey-Bass. 1986. 400 p.
21. Galbraith M. W., Shedd P. E. Building skills and proficiencies of the community college instructor of adult learners. *Community College Review. 1990. 18(2). pp. 6-14.*
22. Hiemstra R. Lifelong education and personal growth. *The Columbia retirement handbook. N.Y.: Columbia University Press, 1994. 200 p.*
23. Jögi L. & Gross M. The professionalization of adult educators in the Baltic states. *European Journal of Education, 2009. No 44 (2). Pp. 221–242.*
24. Knowles M. The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development (6th ed.). Burlington, MA: Elsevier. 2005. 342 p.
25. Ross-Gordon J. Contemporary viewpoints on teaching adults effectively. San-Francisco, CA: Jossey-Bass. 2001. 127 p.
26. Smith R. M. Learning How to Learn. Applied Theory for Adults. Milton Keynes. 1983. P. 37.

## **ТРЕНІНГ КОГНІТИВНОГО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМ СПІЛКУВАННЯ В ОСОБИСТІСНОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

**Столяренко Олена Вікторівна**

*доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки,  
професійної освіти та управління освітніми закладами  
Вінницького державного педагогічного університету імені  
Михайла Коцюбинського*

*<https://orcid.org/0000-0002-1899-8089>  
olena-best@ukr.net*

**Столяренко Оксана Василівна**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри іноземних мов Вінницького Національного  
технічного університету*

*<https://orcid.org/0000-0001-7080-0626>  
stoliarenko@vntu.edu.ua*

Важливу роль з погляду становлення особистості майбутнього фахівця відіграє відповідна професійна підготовка. На нашу думку, формування індивідуально-ціннісних властивостей і навичок моральної поведінки в студентів повинно відбуватися паралельно з вихованням у них відповідних особистісних якостей або випереджати їх у розвитку. Отже, студент, що дотримується гуманістичних принципів, – це самодостатня з усіх поглядів людина, яка у спілкуванні вміє стримувати дратівливість та агресивність, формує у свідомості наміри, що не пов'язані з насильницькими діями, не вдається до образ і звинувачень, емоційно стійка, упевнена в собі, щира, прихильна до іншого, його думок і переконань людина, що вміє долати власний егоцентризм, наділена здатністю розширювати межі суб'єктивної свободи, узгоджувати прагнення та цілі інших людей з власними й обирає асертивні форми реагування.

Система освіти у процесі свого розвитку поступово переорієнтовується в суб'єктну площину. Ураховуючи це, ми вважаємо, що однією із провідних умов формування навиків когнітивного розв'язання проблем спілкування в особистісному розвитку майбутнього учителя є забезпечення особистісно-зорієнтованої суб'єкт-суб'єктної міжособистісної взаємодії, колективного співробітництва та довіри. Характер відносин, які складаються між учасниками педагогічного процесу, ставлення суб'єктів міжособистісних взаємин один до одного активно

впливають на процес особистісного становлення кожного із них. На нашу думку, формування навиків спілкування молодих людей має відбуватися на підставі суб'єкт-суб'єктного принципу взаємодії. В. М'ясищев підкреслює, що спілкування – це процес взаємодії [6, с.76]. Суб'єкт-суб'єктний її характер полягає у взаємній гуманістичній установці, активності співрозмовників, взаємопроникненні у світ почуттів і переживань іншого. Такій взаємодії притаманні: особистісна зорієнтованість (здатність бачити і розуміти співрозмовника) та рівність психологічних позицій суб'єктів процесу комунікації: виключення домінування, визнання права іншої людини на власну думку, готовність прийняти її погляди [4, с. 213]. Б. Ананьєв називає довіру психологічним фоном взаємодії, що передбачає авансування можливостей розвитку будь-якої людини, моделює реальну ситуацію успіху в діяльності, і приносить максимальне задоволення суб'єктові, стає для нього фактором особистісного розвитку [1, с. 265].

У процесі досліджень ми переконалися, що завдяки суб'єкт-суб'єктній взаємодії спілкування набуває особистісно зорієнтованого характеру. Воно передбачає виконання викладачем нормативно заданих функцій з виявом особистого прихильного ставлення до вихованців [2, с. 263]. Важливу роль відіграє створення відповідного сприятливого для розвитку середовища, ознаками якого є гуманізація педагогічного процесу, в умовах якої студент не втрачає власної індивідуальності; взаємодопомога, взаємоповага суб'єктів спілкування [7, с. 65]. Головне завдання викладача полягає у створенні таких умов, які б сприяли молодій людині у визначенні стосовно інших людей, себе, навчальної та майбутньої професійної діяльності ціннісної позиції – суб'єкта, автора, ініціатора власного життя. До таких умов, на думку М. Бітянкової [3], належить визнання безумовної цінності внутрішнього світу вихованця, пріоритетність його потреб, цілей і цінностей його розвитку. У ситуації співпраці долається індивідуалізм і формуються риси колективіста [5].

Нами був розроблений алгоритм використання системи вправ розвитку соціальних умінь міжособистісної взаємодії, метою яких була допомога вихованцям в їх оволодінні [8]. Опора на провідні концептуальні положення педагогіки співпраці допомогла нам розробити методiku й створити власну модель виховання навичок конструктивної міжособистісної взаємодії [12].

У ході дослідження ми виявили, що наприкінці минулого століття активно використовувався підхід до психолого-педагогічного впливу на

особистість, який базувався на принципах тренінгу формування умінь. Сприймаючи того, хто потребує корекції поведінки, педагог припускає, що індивід наділений слабкими вміннями, які потрібні для ефективного міжособистісного спілкування; і його завдання полягає не в інтерпретації, рефлексії чи підсиленні, а в активному та свідомому навчанні бажаним моделям поведінки. Замість втручання у внутрішній світ людини (психотерапія) або консультації виникає новий вид педагогічного впливу на вихованця – тренінг вироблення умінь. У світі існують освітні заклади, де проводять курси, метою яких є розвиток умінь міжособистісного спілкування та інших важливих навичок людини. У вихованні вони керуються моделлю «Дерево навичок» (skill tree) тому, що постійно виникає потреба в їхньому застосуванні. Звичайно, зарубіжні заклади освіти мають сприятливі умови, краще забезпечені усіма засобами стимуляції, потрібними для запровадження тренінгу соціально-психологічних умінь. За багато років функціонування тренінгу «Потік соціальних умінь», який був призначений для психолого-педагогічної підтримки дорослих, він набув надзвичайної популярності й останнім часом почав викликати інтерес щодо можливостей його застосування до інших вікових груп, зокрема, студентської молоді. Його використання у молодіжних аудиторіях дало позитивні результати, про що свідчать зрізи оцінки його ефективності, отримані як нами, так і іншими науковцями (Гольдштейн і Мак-Гінніс) [10; 11]. Ці дослідження відіграли велику роль для подальшого оновлення і апробації, розробки методики «Потік умінь», оскільки їх результати були важливі не лише для перевірки продуктивності методу, але й для зміни, удосконалення та адаптації програми до нових умов.

Ми здійснили спробу розробити власну систему вправ розвитку соціальних умінь міжособистісної взаємодії і спілкування, що входить до структури нашого семінару-тренінгу. Результати виконаної нами роботи ще на констатувальному етапі дослідження свідчать, що чимала кількість студентів потребують допомоги з боку педагога під час переорієнтації на особистісну суб'єкт-суб'єктну модель взаємодії з іншими членами колективу. Розв'язати цю проблему з допомогою поодиноких акцій, одномоментно неможливо, проте допомогти студентам цілком реально, на що ми і спрямували наші зусилля. Виконуючи роботу ми мали чітке переконання, що семінар-тренінг формування міжособистісних взаємин студентів повинен бути логічно побудованим і мати чітку структуру, на що ми і спрямували нашу увагу. Учасники мають зрозуміти сутність, усвідомити основні поняття, оволодіти усіма групами умінь, що впливають із структури тренінгу.

Ми зважали на те, що молоді люди щоденно стикаються зі складними конфліктами, розчаруваннями і широкою гамою інших проблемних ситуацій. Для майбутнього учителя в його особистісному розвитку вкрай важливо мати розвинуті комунікативні здібності і уміння когнітивного розв'язання проблем спілкування. Уміння вирішувати проблеми – це здебільшого додержання послідовності етапів: визначення проблеми, ідентифікація альтернативних рішень, вибір рішення як найоптимальнішого, розв'язання та оцінювання ефективності рішення.

Така послідовність кроків сприяє прийняттю рішень, наприклад, при з'ясуванні, які саме уміння використовувати у набутті міжособистісних навиків спілкування; під час вибору доречних контекстів в аналізі ситуативної перцепції; доборі прийомів послаблення збудження залежно від конкретних проявів контролю над почуттям гніву; в оцінюванні альтернативних рішень, дилем, що виникають у моральних колізіях; у ситуаціях нейтралізації впливу стресу у стрес-менеджменті; під час розв'язання різних проблем лідерства, асоціальних груп, тиску на особистість, тактик влади та інших.

Перші спроби тренінгів, спрямованих на зміцнення вмінь розв'язувати проблеми, належать зарубіжним психологам (Голцворт, Стовер і Фахл). Використовуючи ігрові та інші навчальні вправи, дослідники прагнули навчати імпульсивних людей адаптивним засобам опанування неприємними ситуаціями. Психологами (Бранка, Даугелі, Еванс) було отримано перші заохочувальні результати здійснення своїх програм тренінгу з учнями підліткового віку, їхніх вмінь приймати рішення. Найважливіше, в центрі уваги за цією програмою було навчання процесові прийняття рішень або розв'язання проблем, а не визначення істинності чи хибності якогось конкретного прийнятого рішення. Процес прийняття рішення розглядається за фазами (аналізуються дефініції проблеми, ідентифікація альтернативних рішень та оцінка пробного рішення). В аналогічній програмі під назвою «Пороги» (Берглас і Дафі) тренери намагалися навчати розв'язувати проблеми за такими етапами: дефініція ситуації; розширення можливостей; їх оцінювання; встановлення критерію рішення; прийняття рішення; його виконання; затвердження рішення.

Якщо Бранка, Берглас і Дафі проводили свої тренінги у формі дидактичної дискусійної і стимулювальної активності, Блехман навчала вмінням вирішувати проблеми в ігровому контексті, Д-Зуріла і Гольдфрід характеризували окремі процедури поведінкової терапії для навчання тому, що розглядається ними як необхідні стадії ефективного вирішення проблемної ситуації, а саме: загальний

орієнтації в проблемі, дефініції проблеми, породженню альтернатив, прийняттю рішення, верифікації.

Для молодих людей з імпульсивною поведінкою було запроваджено тренінг розв'язання проблем у рамках програми «Міркуй уголос» (Баш і Камп). Завдяки розширеній системі дидактичних вправ, ігор та іншої активності, вихованці навчалися різноманітності самоінструктивних процедур, спрямованих на посилення їх рефлексивності, а також на поліпшення таких специфічних умінь розв'язувати проблеми, як здатність виробляти альтернативні рішення міжособистісних проблем, розглядати можливі наслідки та розробляти план дій.

Спочатку тренінг когнітивного розв'язання міжособистісних проблем (КРМП) насамперед був орієнтований на дітей (Співак, Шуе). Наприклад, коли один ображає іншого, учитель зауважує: «Я знаю, що ти гніваєшся, але я не можу дозволити тобі ображати товариша». Коли доводиться давати раду таким вчинкам, як бійки, дорослі вимагають від дітей припинити це через те, що «Я так сказав». Вони часто пояснюють, чому така поведінка є несхвальною («Ти не можеш вдарити Миколку, бо можеш завдати йому болю»). Якщо дитина часто агресивна у школі, її можуть ізолювати від інших, доки вона не заспокоїться або коли прийнято рішення, що вона вже готова спілкуватися без бійок. Наведеним прийомом притаманні істотні обмеження тоді, коли мета вихователя полягає в тому, щоб допомагати дітям знайти ефективний шлях вирішення персональних і міжособистісних конфліктів. *По-перше*, дорослі часто думають за вихованців. Дитині кажуть, що вона має чекати своєї черги чи триматися осторонь від іншого або не зчинити сварку. Дитина не тільки не вирішує своїх проблем, їй навіть не допомагають розв'язувати їх самостійно. *По-друге*, дорослі, намагаються допомогти і часто припускають, що вихованцям притаманне розуміння мови емоцій («я знаю, що ти гніваєшся») чи заборони («але я тобі не дозволю чинити насилля по відношенню до іншого»), або причинних зв'язків («тому, що ти можеш завдати йому шкоди»). Багато підлітків ще не володіють мовними поняттями, які необхідні для розв'язання міжособистісних проблем. Урешті-решт, вирішення проблеми за учня дуже мало допомагає почуватися добре, йому просто кажуть, що він може робити або чого не може, навіть якщо підстави пояснюються, а рішення спрацьовують у цьому окремому випадку. Вихованець не відчуває тієї компетентності, яка виникає, коли він сам вирішує проблему. Учень може почуватися захищеним, але не компетентним.

Саме ця причина зумовила можливість виникнення тренінгу КРМП (когнітивного розв'язання міжособистісних проблем). Тренінг був розроблений для того, щоб навчати підлітків (а пізніш і дорослих), як думати, а не про *що* думати, тобто процесові вирішення проблем, а не розв'язання проблем за когось. З цієї позиції впливає ряд принципів чи засад, які визначають конкретний зміст і процедури програми КРМП.

Нами було визначено головні *уміння* когнітивного розв'язання міжособистісних проблем (КРМП). Перелік конкретних умінь вирішення проблем складає центральне ядро тренінгу програми КРМП. Ми пропонуємо всебічний розгляд методик, котрі використовуються у процесі навчання визначених умінь. Програми стосуються різних вікових вибірок, які охоплюють не тільки підлітків, а і дорослих. Наведемо ці п'ять груп умінь.

#### *Пропозиція альтернативних рішень.*

Здатність особистості продукувати різні варіанти, які потенційно можуть використовуватися при розв'язанні проблеми, визначає її здатність до придумування альтернативних рішень. Стосовно такого вміння тренінг КРМП здебільшого зосереджується на проблемах міжособистісних взаємин тренуваного з різними типами людей, але особливо концентрується на ровесниках і дорослих. Коли хтось має лише один чи два прийнятних для себе варіанти виходу з певної проблемної ситуації, то його шанси на успіх менші, ніж у випадку, коли індивід може звернутися до альтернативних рішень, якщо перший вибір виявився невдалим, щоб розв'язати проблему.

#### *Аналіз наслідків.*

Це вміння визначається здатністю розуміти те, яким чином дії особи можуть впливати на інших людей, на особистість, а також ті можливі реакції, які ця поведінка може викликати. Процес обмірковування наслідків включає розгляд «за» і «проти», які асоціюються з міжособистісною взаємодією, що виходить за межі простого переліку можливих альтернативних подій. Аналіз наслідків характеризується тим, що педагог пропонує варіанти вирішення проблем, ставить такі запитання: «А що буде відбуватися потім?», «А як Марія буде себе почувати?», «Що трапиться, якщо забігати далеко вперед?»

#### *Причинне мислення*

Причинне мислення, яке асоціюється з проблемними міжособистісними ситуаціями – це здатність пов'язувати одну подію з іншою в часі стосовно «чому», яке могло би уможливити будь-яку дію. Це положення базується на позиції Мусса. Об'єктом його наукових інтересів було соціальне причинне мислення на різних

вікових етапах онтогенезу особистості. Він розглядав причинне мислення на його оптимальному рівні як розуміння та визнання динамічної, складної взаємодії тих сил, що керують поведінкою людини. Низький рівень казуального мислення і його супутника – недостатнього інсайту чи розуміння динаміки поведінки, посилюють стреси. Ці фактори обтяжують здатність логічно та належним чином реагувати на поведінку людей, а відтак вона може бути неправильно зрозумілою і сприйматися як загрозна, а це може призвести до конфлікту сторін.

#### *Визначення засобів і цілей*

Вони мають бути ретельно «крок за кроком» спланованими заради досягнення поставленої мети. Таке положення порівнюють з інсайтом (методом отримання точного і глибокого розуміння чогось). Важливим є осмислення, передбачення для уникнення можливих перешкод, наявність доступних альтернативних засобів на шляху досягнення цілей. Обмірковування засобів і цілей передбачає також усвідомлення того, що останні досягаються не завжди відразу і що часовий вимір поведінки індивіда здебільшого також має відношення до досягнення мети. Наприклад: Дитина, здатна до осмислення засобів і цілей, міркує так: «Я можу піти до сусідського хлопчика (засіб), але він не знає мене, тому і не впустить (перешкода). Якщо я спочатку зателефоную і скажу йому, щойно прийшов, і запитав, чи можна до нього зайти (засіб), він погодиться. Але ліпше не в обідній час, бо його мама розсердиться (час і перешкода), і це йому не сподобається».

#### *Перебирання на себе позиції іншої людини*

Це вміння вирішувати міжособистісні проблеми зумовлене тим, якою мірою особистість розуміє і сприймає той факт, що різні люди можуть мати різні мотиви і погляди, а відтак неоднаково реагувати на будь-які ситуації. Прийняття позиції іншої людини тісно пов'язане з тим, що називається *перебиранням на себе ролі іншого*, або *емпатією*. Глибший зміст цього вміння КРМП (когнітивного розв'язання міжособистісних проблем) можна виявити через розуміння його вивчення. В дослідженнях КРМП щодо прийняття точки зору інших людей (Феффер, Ягелко) був використаний Тест тематичної ашперцепції. Після стандартної інструкції потрібно написати чотири оповідання за картками, після чого тренований знову знайомився зі змістом завдань і йому пропонували переказати одне й те саме оповідання з точки зору кожної дійової особи цього твору. Серед інших якостей перебирання на себе позиції чужої людини отримані бали віддзеркалюють, до якої міри в оповіданні існує координатація, співвіднесення точок зору різних людей.



Оволодіння цими п'ятьма вміннями вирішення проблем є універсальною метою тренінгу програми КРМП (когнітивного розв'язання міжособистісних проблем). Успіх програми у досягненні цієї мети та її вплив на явно агресивну й імпульсивну поведінку тренуваних за цією програмою – так само, як і на їх загальну адаптивність – описуємо далі. Слід зауважити, що тренінгову програму КРМП, розраховану на навчання основних умінь вирішення проблем дорослими та старшокласниками запропонували Зігель і Співак (1973). Вона містить 12 ігрових вправ, кожна з яких триває від 20 до 45 хв. Ці вправи можуть проводитися в груповій або індивідуальній формі. Нами було використано елементи цих методик. На початку тренуванням дається інструкція: «Мета цієї програми – допомагати людям учитись розв'язувати ті проблеми, що викликають у них неприємності. Багато людей не знають, як почати пошук шляхів вирішення проблем. Для цього є ряд корисних кроків їх розв'язання. Ця програма націлена на навчання цим крокам і практикування в оволодінні кожним із них»:

- *Розпізнавання проблем.* Проблеми – це невід'ємний аспект реального життя. Вони є у кожного. Деякі люди вміють краще їх вирішувати, ніж інші. Перший крок успішного подолання проблем полягає в тому, щоб навчитися їх розпізнавати. На цьому першому етапі дається кілька вправ, щоб попрактикуватися в якнайкращому розпізнаванні проблем.

- *Дефініція проблем.* Після того як ви навчитесь краще розпізнавати проблеми, ви попрактикуєтесь, як чітко і зрозуміло їх визначати та вирішувати.

- *Альтернативні способи розв'язання проблем.* Третій і, можливо, найважливіший крок у вирішенні проблем – розгляд альтернативних способів їх розв'язання. Завжди може бути більше ніж один варіант вирішення. Щоб оволодіти цим кроком, попрактикуйтеся в обмірковуванні альтернативних способів розв'язання проблем.

- *Прийняття рішення щодо найкращого способу розв'язання проблеми.* Останній крок навчання полягає в тому, як оцінювати різні варіанти розв'язків проблеми і обирати найкраще рішення. На цьому етапі відбувається зважування всіх «за» і «проти» щодо різних варіантів і приймається рішення, який з них найкращий.

Перший крок цієї програми, що дістав назву «розпізнавання проблеми», розроблений для того, щоб навчитися міжособистісній сензитивності. Тренуваному допомагають побачити проблеми, що існують, усвідомити їх у контексті міжособистісних взаємин. Наприклад, одна вправа на цьому етапі, яку називають «Журнальні

обличчя», вимагає від тренованого реагувати на вирази обличчя людей з ілюстрацій в журналі, котрі переживають якусь емоцію, шляхом характеристики цих емоцій та написання оповідання, де пояснюється, що могло привести до переживання зображеного почуття. Другою вправою – «Пошук проблем» – передбачається показ тренованому фотографій людей, зображених у міжособистісних проблемних ситуаціях із реального життя (наприклад бійка на вечірці, п'яний член сім'ї), та пропонується встановити, в чому полягає проблема.

Заняття за другим кроком програми КРМП, який називають «*дефініцією проблеми*», орієнтовані на навчання приймати позиції, точку зору іншого та меншою мірою – причинно-наслідкове мислення. В одній із вправ цієї фази – «Довідуватися про людей» – тренований слухає серію записаних на плівці коротких ситуацій, що є ілюстрацією низки засобів ознайомлення з почуттями та думками інших людей. Ці засоби містять: 1) прямі запитання третьої сторони; 2) принагідне непряме порушення цієї теми в бесіді; 3) безпосередню взаємодію з особою.

Тренування *альтернативного мислення* – мета навчання третього кроку. Одна з вправ на цьому етапі – сортування картинок «Пошук альтернативи». Тренований знайомиться з проблемою (картка із зображенням самотньої, пригніченої людини) та наслідком (картка із зображенням тієї самої людини в компанії) у спосіб, властивий тренінгові обмірковування цілей і засобів. На інших картках ця людина зображується в інакших ситуаціях, з проявами активності. Окремі з них могли б логічно вести від проблеми до наслідку (якщо розсортувати в певному правильному порядку). Завдання тренованого – добирати і впорядковувати альтернативні рішення. На цьому етапі тренований учить не тільки розпізнавати альтернативи, а й також породжувати, вигадувати їх. У вправі «Творення альтернатив» тренований ознайомлюється з міжособистісними проблемними ситуаціями (наприклад конфлікт з керівником, дратівлива поведінка товариша), а тренер заохочує його пропонувати якомога більшу кількість альтернатив.

Остання стадія – *рішення: яка з альтернатив найкраща* – спрямована на наслідкове мислення, тобто на оцінювання відносних недоліків і переваг у запропонованих альтернативах розв'язання проблеми. Вправа «Ковзання між імпульсивністю та серйозним обмірковуванням» націлена на досягнення цієї мети за допомогою серій демонстрацій для тренованого, що найперше і часто імпульсивно обране розв'язання міжособистісної проблеми нерідко є не найліпшим вирішенням проблеми і що краще почекати й

серйозно обміркувати альтернативні рішення, перш ніж виконувати його. У вправі «Зіткнення з рішенням» тренований практикується в перелічуванні всіх «за» і «проти» кожної альтернативи. В останній вправі «Ігри» цієї програми тренованому пропонується звести воедино та послідовно виконати всі чотири кроки процесу розв'язання проблеми в такий спосіб, як це визначено програмою КРМП.

Зміст і методи курсу, що описуються далі, орієнтовані на вміння ставити проблему, збирати інформацію, генерувати альтернативні рішення.

Нами розроблена послідовність вправ тренінгу розв'язання проблем, який може об'єднуватися з низкою інших курсів. Таким чином, цей тренінг робить внесок у досягнення нашої мети щодо створення цілісної та взаємоузгодженої програми. А саме – вирішення проблеми у рамках тренінгу розв'язання проблем за програмою підготовки передбачає «ланцюгові реакції» (як у тренінгові контролю гніву), застосування міжособистісних умінь (як у програмі тренінгу «потік соціальних умінь»), що є доречними у певній ситуації (як у тренінгові сприймання ситуацій), і вживання емпатійних умінь (як у тренінгові з розвитку емпатії).

Нами запропоновано план занять із тренінгу розв'язання проблем:

*Заняття 1.* Вступ. Обґрунтування. Правила та процедури. Огляд кроків розв'язання проблеми. Реєстр проблеми. Огляд заняття 1.

*Заняття 2.* Спинись і поміркуй. Обґрунтування. Огляд заняття 1. Спинись і поміркуй. Будь детективом. Рольова гра: спинись і поміркуй. Огляд заняття 2.

*Заняття 3.* Визначення проблеми. Обґрунтування. Огляд заняття 2. Навчися визначати, в чому полягає проблема. Способи визначення проблеми. Рольова гра: спинись і поміркуй + визначення проблеми. Огляд заняття 3.

*Заняття 4.* Збирання інформації/власна точка зору. Обґрунтування. Огляд заняття 3. Власна точка зору чи факт: Що я бачу? Які факти? Інформація: Що я бачу? Що необхідно мені знати? Рольова гра: спинись і поміркуй + визначення проблеми + збирання інформації/власна позиція. Огляд заняття 4.

*Заняття 5.* Збирання інформації/точки зору інших людей. Обґрунтування Огляд заняття 4. Точки зору інших людей: Що інші бачать? Що інші думають? Емоції інших людей: Що інші почувають? Рольова гра: спинись і поміркуй + визначення проблеми + збирання інформації/власна та чужі точки зору. Огляд заняття 5.

**Заняття 6.** Альтернативи. Обґрунтування. Огляд заняття 5. Вибір: Що я можу зробити чи сказати? Мозкова атака: Який мій вибір? Рольова гра: спинись і поміркуй + визначення проблеми + збирання інформації/своя та чужі точки зору + альтернативи. Огляд заняття 6.

**Заняття 7.** Оцінювання наслідків і результатів. Обґрунтування. Огляд заняття 6. Наслідки: Що трапиться, якщо я скажу чи зроблю це? Вибір: Як я вирішую, що робити? Рольова гра: спинись і поміркуй + визначення проблеми + збирання інформації/своя та чужі точки зору + альтернативи + оцінювання наслідків і результатів. Огляд заняття 7.

**Заняття 8.** Практика. Обґрунтування. Огляд заняття 7. Рольова гра: спинись і поміркуй + визначення проблеми + збирання інформації/своя та чужі точки зору + альтернативи + оцінювання наслідків і результатів Позитивне підкріплення.

### **Заняття 1.**

Вступ. Обґрунтування. Цікаво подайте програму підліткам, залучіть їх до співпраці. Обговоріть такі моменти:

1. Ми щоденно приймаємо рішення (наприклад: прокидатися вранці або вибирати страви). Багато з цих рішень є автоматичними.

2. Рішення важче приймати, коли вони стосуються складних проблемних ситуацій.

3. Проблеми часто можна вирішувати. Цей тренінг вчить як розв'язувати їх. Особистість не повинна робити відразу те, що спадає їй на думку, або відмовлятися й нічого не робити зовсім. *Приклади:* битися заради вирішення проблеми або дозволяти комусь вирішувати проблему за вас.

4. У проблем є дві спільні характеристики: цілі та перешкоди. Проблеми – це складні ситуації, оскільки ми маємо *мету*, однак існує *перешкода* чи що-небудь на шляху її досягнення (уявіть, що ми хочемо їхати по дорозі, а поперек неї повалено дерево). *Приклади:* скинути зайву вагу, помиритися з друзями.

5. Найзагальнішими типами проблем можуть бути такі: проблеми контролю за поведінкою (змушувати інших робити те, що хочемо ми); розбіжності цілей людей; пошук чогось або когось; проблеми, спричинені непевністю або невизначними очікуваннями ближніх.

6. Коли ми приймаємо рішення повільніше і ретельніше, то більше володіємо ситуацією і контролюємо її. *Приклад:* обмірковуючи, як друзі почувають себе та що думають, ми можемо говорити їм те, що спонукає їх поважати нас.

7. Після обговорення з групою цих пунктів заохочуйте підлітків

працювати за програмою.

### Правила та процедури

На початку заняття слід довести до відома учасників тренінгу такі положення:

1. Час для занять, явка всіх учасників тренінгу на всі заняття обов'язкова.

2. Від кожного учасника очікується активна участь і співпраця, а також повага до інших членів групи (тобто не перебивати, не глузувати з суджень інших).

3. Від членів групи сподіваються, що проблеми, які виникнуть поза групою, фіксуватимуться в «Реєстрі проблеми» (дайте нове визначення проблеми як складної ситуації, коли мету чи завдання ми не можемо виконати).

4. Упродовж наступних кількох занять способи мислення щодо проблеми та прийняття рішення описуватимуться та демонструватимуться тренером, і кожен учасник тренінгу практикуватиметься в рольових іграх. Проблеми з реєстру застосовуватимуться в рольовій грі так, що члени групи зможуть обдумувати і вибирати те, як вони діятимуть наступного разу.

### *Огляд кроків розв'язання проблеми*

На кожному занятті на класній дошці вивішують плакат з описом тих кроків розв'язання проблеми, що розглядаються на цьому занятті. Крім того, залишайте на класній дошці плакати з попередніх занять, а отже, поступово відтворюйте всю послідовність реакцій, що разом складають повний алгоритм вирішення проблеми. Бажано звернути увагу на такі моменти: 1) Ви навчитеся зупинитися й міркувати. 2) Ви матимете змогу ставити собі такі запитання: В чому полягає моя проблема? Якими фактами я оперую? Що мені треба знати? Що я зможу зробити чи сказати? Який існує вибір? Що трапиться, коли я зроблю те чи інше? Як я можу робити вибір та перевіряти, що сталося?

Після пояснення цих пунктів наведіть приклад проблеми та продемонструйте кожен із кроків, детально моделюючи запитання (як внутрішні думки). *Приклад:* прийняття рішення – купувати машину чи ні. Роздайте членам групи папки для зберігання матеріалів.

### *Реєстр проблеми*

1. Поясніть важливість «Реєстру проблеми»: щотижня існує можливість мати точний звіт про проблеми; допомагає встановити, якими є ваші проблемні ситуації, і почати обмірковувати, в який спосіб ви зможете владнати проблеми; забезпечує матеріалом для рольового програвання прийомів вирішення проблем.

2. Покажіть зразок «Реєстру проблеми», який уже заповнений. Нехай хтось із групи або тренер прочитає вголос пункти реєстру.

3. Роздайте чисті бланки «Реєстрів проблем», і хай учні зберігають їх у своїх папках. Попросіть учасників заповнювати їх якомога швидше – відразу після виникнення проблемної ситуації.

#### *Огляд заняття 1.*

1. Повторіть причини ретельного вирішення проблем (ефективніше контролювати й управляти своїм життям і краще задовольняти власні потреби).

2. Повторіть правила та процедури, особливо важливість «Реєстру проблеми».

Реєстр проблеми і оцінка

Ім'я. Дата

У чому полягає твоя проблема? Напиши, що трапилося (хто причетний до неї, де це відбулося і що саме сталося?) Чого б ти хотів? Що ти зробив чи сказав, щоб розв'язати свою проблему? Чи твій вибір вирішив проблему? Як прийняте тобою рішення спрацювало?

#### **Заняття 2.**

*Обгрунтування:* Скажіть на початку заняття, що успішне вирішення проблеми залежить від: 1) обмірковування перед тим, як діяти; 2) усвідомлення того, що у вас є проблема.

*Огляд заняття 1.* Перегляньте визначені на першому занятті правила та процедури. Зважте на те, що проблеми є складовою життя, і практика допоможе вам навчитися приймати рішення, замість того щоб діяти швидко, але навмання, дозволяючи іншим думати за вас. Коротко розгляньте приклад проблеми, що наводиться на першому занятті, та змодельуйте всі раніше описані кроки ланцюга тренінгу вирішення проблем. *Приклад:* вирішіть, купувати машину чи ні.

*Спинись і поміркую.* Важливо наголосити на тому, що коли у нас виникла проблема, то мусимо спинитись і поміркувати, аби не приймати рішення занадто швидко. Щоб мати можливість обмірковувати альтернативні шляхи вирішення проблеми, тренер повинен:

1. Пояснити, що в людей може виникати безліч різних реакцій на проблеми і треба навчитися розпізнавати наявність проблеми за своїми думками чи самопочуттям.

– Охарактеризуйте різні думки: «Більшу частину часу ви просто не знаєте, що робити. У вас виникають питання, сумніви щодо того, як учинити найкраще. Ви знаєте, чого хочете, але не уявляєте, як цього досягти».

– Опишіть різні почуття: «Не раз ви матимете неприємні

відчуття, що інформуватимуть вас про наявність певної проблеми. З огляду на вибір, що його слід зробити, ви можете почувати себе фрустрованим, напруженим, утомленим або сконфуженим».

2. Запропонувати підліткам охарактеризувати свої власні реакції на проблеми та записати їх на аркушах або на дошці.

3. Запропонувати учням порівняти свої варіанти з переліком найтипівіших реакцій людей на проблеми, що наведений нижче.

*Спинись і поміркуй*: найхарактерніші реакції людей на проблеми

Байдужість	Зніяковілість
Таке відчуття, ніби успішне вирішення тобою проблеми неможливе	Стан приниження
Спантеличеність	Неспокій
Невпевненість	Бажання піти геть
Напруженість	Підшукування собі іншого заняття, щоб уникнути проблеми
Сумнів	Фрустрація
Хвилювання	Сум
Ненормальний душевний стан	Заняття без мети
Гнів	Сонливість
Роздратованість	Стрес

4. Пояснити, як здійснення кількох пауз, повільних вдихів і самонаставляння «спинись і поміркуй» дасть час вирішити, що саме хочеться зробити.

5. Продемонструвати для учнів взірць послідовності кроків, використовуючи проблемну ситуацію, запропоновану ким-небудь із групи. *Приклад*: вирішіть, тікати вам чи ні на вихідний зі школи-інтернату.

– Продемонструйте для дітей зразок: про які думки та почуття ви самі згадували б, аби сказати, що у вас є проблема.

– Продемонструйте учням взірць, як зробити кілька глибоких вдихів і сказати: «Зупинись і поміркуй».

– Продемонструйте, як це дає вам час для того, щоб обміркувати варіанти виходу із ситуації (впевніться в тому, що ви моделюєте лише «зупинись і поміркуй»).

6. Провести з групою рольові ігри, орієнтовані на проблеми на етапі «спинись і поміркуй», гарантуючи, що кожному членові групи буде надана можливість узяти в ній участь. Нехай члени групи розкажуть про свої думки і почуття після набуття досвіду в рольовій грі. *Приклад*: член групи має обговорити із керівником школи ситуацію, коли той виявив до учня неповагу і той образився.

*Будь детективом*

Поясніть, що той, хто успішно вирішує проблеми, мусить бути хорошим детективом і бачити всі підтексти в ситуації.

1. Наголосіть: щоб знати, в чому полягає проблема, спершу треба пильно поспостерігати за тим, що відбувається довкола:

– запропонуйте частині групи відтворити незнайому, але релевантну проблемну ситуацію. *Приклад:* член групи вдався до конфронтації зі шкільним психологом через свою погану поведінку, що впливає на роботу класу;

– запропонуйте решті членів групи поспостерігати і точно визначити, що трапилося в рольовій грі. Дізнайтеся від них якомога більше подробиць стосовно спілкування в грі. Зауважте для себе, як різні члени групи реагують на різні ситуації.

2. Використовуючи матеріал в якості стимулу (журнальні замітки, знімки, в яких демонструється взаємодія між кількома особами), запропонуйте учасникам тренінгу розповісти, що вони бачать: зазначте, що не всі бачать одне й те саме; визначайте проблему на знімку по-різному, використовуючи названі двома членами групи різні деталі для того, щоб показати, як ті чи інші спостереження впливають на визначення проблеми.

3. Нехай члени групи складуть докладну характеристику свого однокласника, незважаючи на його присутність (виконуйте тільки тоді, коли вправа не буде приводом для глузування над цією особою).

*Рольова гра: зупинись і поміркуй*

Хай члени групи за наведеним далі прикладом або за одним із своїх «Реєстрів проблем» проведуть рольову гру. Заохочуйте їх вводити до гри думки вголос головної дійової особи (протагоніста). Кожен із членів групи мусить побувати в ролі протагоніста. Допмагайте виконувати гру, здійснюйте зворотний зв'язок і пропонуйте заохочення за майстерність у грі. *Приклад:* інший учень із вашого класу загубив ключі від квартири. Він каже, що ви вчинили з ним бійку, внаслідок чого загубились ключі, і він дуже розсердився на вас.

*Огляд заняття 2*

1. Перегляньте застосування «Реєстру проблеми» і наголосіть на важливості його заповнювання кожним учасником тренінгу.

2. Перегляньте техніку виконання повільних глибоких вдихів і самонаставляння: «зупинись і поміркуй».

3. Зважте на думки та почуття кожного учасника, що асоціюються з їхніми проблемами.

4. Візьміть до уваги важливість спостереження за ситуаціями.



Дайте домашнє завдання: намагатися ідентифікувати ознаки проблеми в себе і практикуватися в ментальному монолозі «зупинись і поміркуй».

### **Заняття 3.**

*Обертунтування.* Настанова на початку заняття: «Тільки-но ми відчули ознаки проблеми та зупинились для того, щоб поміркувати, треба чітко і конкретно сформулювати, в чому полягає проблема».

#### *Огляд заняття 2.*

1. Переглядаючи «Реєстри проблем», повторіть, як визначити, що в тебе є проблема і як здійснити етап «зупинись і поміркуй»:

– запропонуйте кожному учасникові скористатися своїм заповненим «Реєстром проблеми» і повідомити іншим, що він думає або чуває, коли в нього виникає проблема;

– запитайте, чи група намагається спинитися і поміркувати, та, використовуючи «Реєстри проблем», обговоріть відповіді. Давайте позитивне підкріплення членам групи за успішне виконання і водночас перевіряйте реєстри, аби переконатися, що вони заповнені правильно.

2. Перегляньте весь процес прийняття рішень, використовуючи тренінговий приклад, запропонований на першому занятті. Посилайтеся на плакати, що деталізують кроки процесу прийняття рішень, і змоделюйте візрєць запитань як внутрішніх думок.  
*Наведіть приклади.*

#### *Навчися визначати, в чому полягає проблема*

Найважливішою складовою цього кроку є навчитися визначати, в чому полягає проблема, настільки чітко і конкретно, наскільки ви зможете. Поясніть, що ви не можете вирішувати занадто складну, заплутану або малоінформативну проблему:

– наведіть приклад проблеми, визначення якої занадто загальне. *Приклад:* ви можете сказати, що конфлікт з учителями є вашою проблемою, але це надто мало інформує про поведінку вчителів, які не дають вам спокійно жити;

– наведіть приклад вузького визначення проблеми. *Приклад:* ви можете сказати, що вашою проблемою є лемент заступника керсвника, але це дає мало відомостей про різновид проблеми в цілому. Покажіть кілька журнальних знімків, що є ілюстраціями до проблемної ситуації (вони мають зображувати людей, з якими молодь може ідентифікуватися, чи смішні, несподівані ситуації, що викликають зацікавлення):

– запропонуйте кільком учасникам тренінгу сформулювати свою проблему;

– ставте запитання, щоб отримати конкретніші відповіді, і

підкріплюйте ті висловлювання учнів, в яких відзначаються конкретні деталі, пов'язані з певною поведінкою.

### *Способи визначення проблеми*

1. Поясніть, що коли ви себе погано почуваєтеся, то це може бути сигналом існування проблеми. Щоб точно зрозуміти, в чому полягає ваша проблема і з метою прийняття успішних рішень, кожен повинен ставити собі запитання: чого я насправді хочу? Яка моя мета? Що мені не подобається? Що мені перешкоджає? Які перешкоди треба долати? Що необхідно змінити?

2. Продемонструйте взірць застосування цих питань у конкретній ситуації.

*Приклад*, ви повинні зателефонувати своїй мамі і повідомити, що внаслідок своєї причетності до бійки приїдете додому з інтернату на два тижні пізніше.

– Мета – успішно виконати навчальну програму і виїхати з інтернату.

– Вам не подобається необхідність телефонувати мамі і неможливість приїхати додому на вихідні.

– Перешкода – бійка.

– Все, що має зазнати змін, пов'язане з оволодінням способами контролю гніву.

3. Наголосіть на важливості «Я-повідомлень» (від першої особи) при визначенні проблеми (інакше кажучи, цілі мають бути вашими, і єдина поведінка, яку ви в змозі змінити, – це, безперечно, лише власна).

4. Програйте в рольовій грі такий приклад: нехай двоє членів групи обговорюють відкладену додому поїздку. Хай один із них ставить запитання, а інший відповідає. Напишіть виділені в тексті слова на дошці: *мета, не подобається, перешкода, зміна*.

### *Рольова гра: зупинись і поміркуй + визначення проблеми*

Допоможіть виконувати рольову гру та давайте зворотний зв'язок за опановану учнями послідовність кроків. Нехай учасники тренінгу використовують проблеми зі своїх «Реєстрів проблем». Надавайте особливого значення формулюванню проблеми, «Я-повідомленням» і запитанням до себе.

### *Огляд заняття 3*

1. Перегляньте послідовність етапів вирішення проблеми, що опановані вихованцями на цей момент, зокрема ті почуття та думки, що інформують про існування в них проблеми, етап «зупинись і поміркуй» і розпізнавання або визначення того, що саме становить проблему.

2. Нагадайте учасникам тренінгу про «Реєстри проблем» і дайте

домашнє завдання: практикуватись у внесенні проблеми до реєстру в чіткій і зрозумілій формі і точному описанні того, що діялося в ситуації.

#### **Заняття 4.**

*Збирання інформації / Власна точка зору*

*Обернутування.* Поясніть: для з'ясування того, що сказати або зробити, коли в нас є проблема, необхідно володіти такою інформацією: а) як ми бачимо ситуацію; б) як інші сприймають проблему.

Підкресліть, що на цьому занятті розглядатиметься бачення *нами* ситуації, а на наступному – ми зосередимося на перцепції, чи сприйманні, оточуючих нас людей.

#### *Огляд заняття 3*

1. Перегляньте визначення проблеми за допомогою застосування «Реєстрів проблем». Використайте одну проблему з реєстру одного чи двох членів і допоможіть кожному з них конкретно сформулювати її і виявити результати їхніх спостережень за ситуацією.

2. Продемонструйте взірць послідовності всього процесу вирішення проблеми, переглядаючи детально запитання до кожного кроку, зображеного на плакаті. Застосуйте той самий приклад, що наводився раніше. *Приклад* з першого заняття: вирішіть, купувати комп'ютер чи ні.

*Власна точка зору чи факт: Що я бачу? Які факти?*

Запропонуйте групі таке пояснення: «Ми вже навчилися бути непоганими детективами і брати до уваги всі ознаки. Ми також повинні вивчити відмінність між фактом і точкою зору. Поспішні вчинки, що базуються на неправдивій інформації, можуть ускладнити ситуацію. *Приклад:* ви вважаєте, що ваша дівчина хоче розірвати з вами стосунки, і ви це робите першим. Пізніше ви доходите висновку, що помилялися стосовно її почуттів до вас».

1. Поясніть: щоб добре вирішувати проблеми, слід чітко усвідомлювати відмінність між тим, що є істинним, і тим, що особисто ви вважаєте істинним.

2. Нехай група тренується в пошуку фактів, доказів, використовуючи знімки чи картинки з неоднозначним сюжетом або розірвані посередині так, що не вся інформація доступна. Допоможіть їм зрозуміти відмінність між цим процесом та виведенням висновків без наявності достатньої для цього інформації.

3. Проведіть рольову гру на основі кількох ситуацій, узятих із «Реєстрів проблем». Запропонуйте учасникам тренінгу з'ясувати, якими фактами вони оперують щодо проблеми та які висновки можна зробити про ситуацію, що склалася. Як альтернативу цьому

програйте ситуацію безпідставного звинувачення, головна дійова особа в якій особливого значення надає інакшій інтерпретації поведінки ближнього порівняно з тлумаченням того, кого звинувачують.

*Інформація: Що я бачу? Що необхідно мені знати?*

Скажіть: якщо ми не можемо збагнути, що відбувається навколо нас, або не володіємо достатньою інформацією, нам треба ставити запитання. *Приклад:* ви пориваєте дружбу з дівчиною, бо не чули і не бачили її більше тижня. Пізніше ви довідуєтесь, що в цей час вона хворіла.

*Рольова гра: спинись і поміркуй + визначення проблеми + збирання інформації/власна позиція*

Програйте за ролями одну із ситуацій, узятих з «Реєстру проблеми» учасника тренінгу, і нехай протагоніст ідентифікує ознаки наявності проблеми, зупиниться і поміркує, встановить проблему та збере факти про ситуацію. Сприяйте рольовій грі та забезпечуйте можливість отримання зворотного зв'язку щодо майстерності виконання набутої послідовності кроків. *Приклад:* дирекція школи-інтернату відкладає вашу відпустку додому. Ви вважаєте, що маєте право поїхати, бо не порушили жодних правил поведінки.

*Огляд заняття 4*

1. Підсумуйте використання алгоритму вирішення проблеми та покажіть, як обмірковування ситуації перед дією може посилити відчуття контролю і змінити наші справи на краще.

2. Дайте домашнє завдання: попросіть учасників виявити проблему, для якої необхідно мати якнайбільше інформації та потренуватися у постановці запитань, щоб її отримати.

### **Заняття 5.**

*Збір інформації / позиції інших людей*

*Обгрунтування.* Висловіть групі такі думки: «Тепер, коли ми навчилися якомога ретельніше розглядати ситуацію, ми повинні навчитися бачити її очима *іншої людини*. Якщо ми так робимо, то це дає нам більше інформації, на підставі якої ми можемо здійснювати вибір. *Приклад:* вам може видаватися, що ваша дівчина хоче порвати з вами стосунки, хоча насправді вона може бути занепокоєна чимось іншим. Міркування про її точку зору може зупинити вас порвати з нею, перед тим як ви її запитаєте, що насправді вона відчуває».

*Огляд заняття 4*

1. Використовуючи «Реєстр проблем», перегляньте відмінність між фактом і точкою зору та потребу звертатися за інформацією.

– Запропонуйте учасникові тренінгу описати ту чи іншу ситуацію,

як він її бачить, і потім сказати групі, що він знає про неї та думає, що знає.

– Запитайте також, чи ставить він запитання, щоб отримати повнішу інформацію. Обговоріть, забезпечте можливість зворотного зв'язку і дайте позитивне підкріплення.

2. Продемонструйте взірць всього процесу прийняття рішень за кроками, зображеними на плакатах, використовуючи той самий приклад, що раніше. *Приклад* з першого заняття: вирішіть, купувати комп'ютер чи ні.

*Точки зору інших людей: Що інші бачать? Що інші думають?*

Вкажіть на те, що інші можуть бачити проблему не так, як ми, й по-різному наша поведінка сприймається іншими. Це дає нам глибше розуміння проблеми і посилений контроль над тим, що відбувається. *Приклад*: власник магазину звинувачує вас у крадіжці. Як усвідомлення того, що відчуває власник магазину з приводу крадіжки, змінило б вашу поведінку за такої ситуації?

1. Покажіть взірць реакції входження в становище іншої людини за допомогою:

– використання двох простих предметів та демонстрування того, що особа їх по-різному бачить. І залежить це від того, де вона сидить;

– розміщення членів групи в різних частинах приміщення і описання ними кімнати з різних ракурсів бачення.

2. Показуючи знімки, малюнки, запропонуйте членам групи розповісти, як кожна зображена на знімку людина бачить ситуацію.

3. Програйте рольову ситуацію, в якій власник магазину звинувачує протагоніста у крадіжці. Введіть у рольову гру факт: юнак поведив себе так, що власник магазину міг би сприймати його як підозрілого.

4. Нехай кожен член групи входить в становище іншого в певній ситуації. Зусилля вихованців реагувати по-різному в різних ролях оцінюється з допомогою зворотного зв'язку і позитивного підкріплення.

*Емоції інших людей: Що інші почувають?*

Скажіть групі: коли ми знаємо, як почувають себе інші люди в проблемній ситуації, ми можемо краще передбачити, як людина може себе поводити. *Приклад*: ви питаєте дозволу про щось у розгніваної людини.

1. Покажіть вихованцям знімки обличчя для того, щоб група практикувалась розпізнавати емоції та описувати різні вирази обличчя за мімікою.

2. Навчіть учнів одному з міжособистісних умінь, наприклад –

### *Розуміти почуття інших:*

- поспостерігайте за іншою людиною;
- прислухайтеся до того, що інша людина говорить;
- зрозумійте, що може відчувати інший;
- поміркуйте, як краще показати, що ви розумієте його почуття;
- виберіть найкращий спосіб це зробити.

Продемонструйте взірець уміння, проведіть рольову гру, здійсніть зворотний зв'язок щодо кроків уміння. *Приклад:* хлопець з інтернату, якого ви знаєте, занепокоєний, бо його батьки пообіцяли приїхати і не з'являються впродовж трьох тижнів.

### *Вміння реагувати на чужий гнів:*

- вислухайте особу, яка гнівається;
- намагайтеся зрозуміти, що говорить і відчуває розгнівана людина;
- зважте, чи можете ви щось сказати або зробити у відповідь на цю ситуацію;
- якщо зможете, прореагуйте на гнів іншої людини.

Покажіть зразок реагування, проведіть рольову гру та здійсніть зворотний зв'язок щодо виконання кроків уміння. *Приклад:* класний керівник розгніваний на вас через те, що клас прийшов до фінішу останнім у змаганні. (Можливо, корисно спробувати реагувати на цей стан гніву, демонструючи самовпевненість, ігнорування, слухання, емпатійну реакцію, обіцянку виправитися.)

### *Рольова гра: спинись і поміркуй + визначення проблеми + збирання інформації/власна та чужі точки зору*

Програйте в рольових іграх ситуації з «Реєстрів проблем». Упевніться в тому, що головна дійова особа розпізнає ознаки наявності проблеми, зупиниться і поміркує, визначить, у чому проблема, і збере інформацію (свою та інших). Наголосіть на важливості розуміння точок зору інших людей. Забезпечте позитивне підкріплення і зворотний зв'язок щодо виконавської майстерності. Нехай у грі бере участь стільки учасників, скільки дозволяє час.

### *Огляд заняття 5*

1. Підсумуйте набуті кроки процесу алгоритму вирішення проблеми. Нагадайте, що люди сприймають проблеми по-різному і з цього приводу можуть мати неоднакові думки. Зробіть акцент на тому, що розуміння почуттів інших людей допомагає нам вирішувати проблеми й отримувати те, що ми хочемо.

2. Дайте домашнє завдання: запропонуйте групі записати, як, на їхню думку, інші сприймають проблемну ситуацію, описану у

власному «Реєстрі проблеми».

### **Заняття 6. Альтернативи**

#### *Обернутування*

Підкресліть: для здійснення зваженого вибору в будь-якій ситуації ми повинні думати про більш ніж один спосіб дій. Вкажіть на те, що коли ви розходитеся з кимось у поглядах, знання того, як домовлятися, обстоювати свої права й уникати лиха — це можливі варіанти вибору повдінки за певної ситуації. *Приклад:* вас звинувачує власник магазину в крадіжці.

#### *Огляд заняття 5*

1. Перегляньте важливість різних точок зору у визначенні того, як особистість себе поводить у певній ситуації. Запропонуйте членам групи назвати проблему, де існують дві різні точки зору, та поясніть, як ці точки зору викристалізувалися. Забезпечте зворотний зв'язок і дайте позитивне підкріплення.

2. Перегляньте та продемонструйте взірець для наслідування тренуваними послідовності процесу прийняття рішення за кроками і питаннями, зображеними на плакатах, і використовуючи той самий, що і раніше, приклад: вирішіть, купувати комп'ютер чи ні.

#### *Робимо вибір: Що я можу зробити чи сказати?*

Дайте таке пояснення: «Кожна проблема має багато розв'язків. Чим більше їх ви можете запропонувати, тим вищі ваші шанси на отримання того, чого ви бажаєте. *Приклад:* що обираєте ви, щоб відреагувати на гнів інших людей? Як можуть переговори, нехтування ситуацією, самоконтроль чи впевненість у собі змусити вас почувати більшу відповідальність за своє життя? *Приклад:* ваш друг злий на вас, бо вважає, що саме через вас у нього ускладнилися стосунки з класним керівником».

#### 1. Навчаємося одному з умінь

##### *Уміння дійти згоди:*

- визначте, чи ви й інша людина дотримуетесь різних точок зору;
- скажіть іншому, що ви думаєте про проблему;
- запитайте в іншої людини, якої вона думки про проблему;
- уважно вислухайте її відповідь;
- поміркуйте над тим, чому інша людина може почуватися саме так;
- запропонуйте компроміс.

Продемонструйте взірець, проведіть рольову гру та забезпечте зворотний зв'язок щодо кроків уміння, особливо наголошуючи на компромісі та розгляді справи з позиції свого партнера. *Приклад:*

пошук досягнення згоди з другом щодо того, який вид відпочинку обрати.

*Уміння обстоювати свої права:*

– зверніть увагу на те, що відбувається всередині вас. Це допоможе вам зрозуміти, що ви незадоволені і хотіли би постояти за себе;

– вирішіть, що призвело вас до того, що ви стали незадоволеним;

– подумайте про способи, якими ви могли б обстоювати свої права, і виберіть один із них;

– захистіть себе як належить.

Продемонструйте взірець, проведіть рольову гру і здійсніть зворотний зв'язок щодо майстерності виконання вміння. *Приклад:* ви звертаєтесь до персоналу інтернату з приводу несправедливого рішення: ви не отримали дозволу поїхати додому, хоча й не порушували правил поведінки.

*Вміння уникати неприємностей у спілкуванні з іншими:*

– зважте, чи ви перебуваєте в такій ситуації, що може спричинити неприємності для вас;

– вирішіть, чи хочете ви знайти вихід із ситуації;

– скажіть іншим людям, що ви вирішили робити і чому;

– запропонуйте інші можливі варіанти рішення;

– дійте так, як ви вважаєте найкращим для себе.

Продемонструйте взірець, проведіть рольову гру та забезпечте зворотний зв'язок з приводу уміння. *Приклад:* троє друзів сідають в автомобіль, який, на вашу думку, може бути краденим. Вони просять вас приєднатись і разом з ними їхати на прогулянку за місто.

2. Програйте за ролями ситуацію з «Реєстру проблеми» щодо реагування на гнів іншого, і нехай кожен член проявить уміння, альтернативне агресії, яке він опанував.

*Мозкова атака: Які мої пропозиції?*

Наголосіть на тому, що до кожної проблемної ситуації слід підходити з якнайбільшою кількістю варіантів. Одним із шляхів такого здійснення є мозкова атака. Остання збільшує наші шанси на успішне вирішення проблем.

1. Ознайомте учнів з ідеєю мозкової атаки. Розкажіть групі правила (якомога більше ідей без жодної їх оцінки).

2. Запропонуйте групі генерувати стільки ідей альтернативних вчинків, скільки вони можуть придумати, щоб реагувати на звичайні проблеми, з якими вони стикаються у житті. Запишіть їх перелік на дошці і доповніть його тими наведеними нижче альтернативами, котрих група не вказала.



### *Альтернативи реагування на проблемні ситуації*

Упевненість в собі. Нехтування ситуацією. Спокійна, неворожа реакція. Обговорення іншої альтернативи. Раціональні, логічні аргументи. Зрозумілі прямі відповіді. Приємний, м'який тон голосу. Прийняття відповідальності за свою поведінку. Вибачення. Звернення з пропозицією обговорити проблему. Відповідь-жарт. Запрошення інших приєднатися до вашої групи. Прохання про допомогу. Вимога інформації. Розуміння ваших власних почуттів. Врахування того, що думають інші. Врахування того, що почувають інші.

3. Щоб здійснювати мозкову атаку альтернатив, використовуйте проблемну ситуацію з чийогось «Реєстру проблеми». Нехай хто-небудь із вихованців, на ваш розгляд, записує всі ідеї. Нагадайте групі (якщо в цьому є потреба) про правила мозкової атаки.

*Рольова гра: зупинись і поміркуй + визначення проблеми + збирання інформації/своя та чужі точки зору + альтернативи*

Допоможіть провести рольову гру, в основу якої покладено проблему з «Реєстру проблем» (доцільно вибирати таку, яка б давала можливість тренуватись у набутих уміннях, альтернативних агресії, – йдеться про уникнення неприємностей з оточуючими, переговори, пошуки згоди, обстоювання своїх прав). Упевніться в тому, що головна дійова особа виявляє в себе ознаки існування проблеми, зупиняється і міркує, ідентифікує проблему, збирає інформацію свою та від інших, обмірковує можливі варіанти. Дайте позитивне підкріплення і забезпечте зворотний зв'язок.

#### *Огляд заняття 6*

1. Підсумуйте вивчений учнями процес (алгоритм) розв'язання проблем. Наголосіть на важливості зважування різних альтернатив, щоб розв'язати конкретну проблему: більша кількість альтернатив посилює контроль над наслідком власних рішень.

2. Дайте домашнє завдання: запропонуйте групі написати в своїх реєстрах стільки альтернативних варіантів, скільки вони у змозі придумати для кожної своєї проблеми.

#### *Заняття 7. Оцінювання наслідків і результатів*

##### *Обґрунтування*

Розкрийте зміст такої фрази: «Ми навчилися, як придумувати цілий спектр можливих альтернатив, але зараз ми повинні поміркувати над тим, що трапиться, коли ми вибираємо одну альтернативу, а не іншу. На цьому занятті ми будемо: 1) оцінювати наслідки власних варіантів; 2) робити вибір і вчитися розуміти те, що відбувається внаслідок цього вибору».

#### *Огляд заняття 6*

1. Перегляньте процес придумування альтернатив. Перевірте «Реєстри проблем», використовуючи проблему одного із учасників тренінгу, який записав альтернативи її розв'язання. Здійсніть зворотний зв'язок й дайте позитивне підкріплення.

2. Перегляньте весь процес послідовності прийняття рішень, повторюючи запитання для кожного кроку, використовуючи один і той самий попередній приклад тренінгу: «вирішіть, купувати комп'ютер чи ні».

*Наслідки: Що трапиться, якщо я скажу чи зроблю це?*

Зазначте, що навчання того, як уявляти наслідки якої-небудь вибраної дії, дає нам владу над тим, що з нами трапляється. *Наприклад:* є різні наслідки різних вчинків, коли маємо справу з людиною, що наділена владою, такою, скажемо, як офіцер поліції.

1. Обговоріть з групою наслідки двох вчинків — позитивного і негативного. *Приклад:* коли вас зупиняє поліцейський, ви войовничі або спокійні та лагідні.

2. Нехай група в мозковій атаці придумує можливі альтернативи для розв'язку проблемної ситуації з чийогось реєстру або для одного з таких прикладів:

– члени твоєї спортивної команди кажуть тобі, що вони хочуть украсти цигарки у старшокласника, який є членом іншої команди, а тебе просять постояти на «шухері»;

– ти гуляєш вулицею, тебе зупиняє поліцейський і звинувачує в пограбуванні квартири.

3. Заохочуйте групу оцінювати наслідки кожної альтернативи. Оперуйте поняттям найкращих та найгірших наслідків або «за» і «проти» кожної альтернативи. Продемонструйте для учасників вишколу зразок процесу оцінювання з думками вголос та запитаннями: «Якщо я зроблю це, то що найімовірніше трапиться? Що може бути найгіршим у цій ситуації?»

4. Зіграйте за ролями наслідки однієї позитивної та однієї негативної альтернативи, запропонованих групою.

*Вибір: Як я вирішую, що робити?*

Тепер, коли члени групи можуть оцінювати наслідки свого вибору, зазначте, що з'ясування, який вибір найкращий, – наступний крок. Запропонуйте ідею оцінювання того, що трапляється після прийняття вами якогось особливого рішення, та наголосіть, що розгляд наслідків вашого вибору допоможе вам у майбутніх рішеннях.

1. Наведіть приклад рішення, яке ви прийняли і потім каялися, особливо таке, в якому ви адекватно не оцінили наслідків.

2. Попросіть групу зробити вибір між позитивними та

негативними альтернативами, які вони щойно програли в рольовій грі (бути войовниче налаштованим або спокійним та лагідним, коли тебе зупиняє поліцейський).

*Рольова гра: спинись і поміркуй + визначення проблеми + збирання інформації/своя та чужі точки зору + альтернативи + оцінювання наслідків і результатів*

Допоможіть проводити рольову гру, використовуючи одну з проблем з «Реєстрів проблем». Нехай головна дійова особа зупиниться і поміркує, ідентифікує проблему, отримає інформацію від себе та інших, придумає альтернативи, зважить, що трапиться внаслідок її вибору з-поміж різних альтернатив, і прийме рішення. Нехай протагоніст розгляне оцінювання цього рішення. Забезпечте його зворотним зв'язком і дайте позитивне підкріплення за старання.

*Огляд заняття 7*

1. Підсумуйте опановану послідовність кроків у прийнятті рішень та наголосіть на важливості оцінювання наслідків при вирішенні, що робити.

2. Дайте домашнє завдання: запропонуйте групі записати всі «за» і «проти» різних альтернатив розв'язання проблеми, прийняти рішення та виконання його (нехай учасники тренінгу розкажуть групі на наступному занятті, як вирішені їхні проблеми та що вони могли б зробити по-інакшому).

### ***Заняття 8. Практика***

*Обгрунтування.* Розпочніть заняття поясненням: «Ми вивчили процес розв'язання проблем. Сьогодні ми практикуватимемо всі його кроки, використовуючи проблеми з «Реєстрів проблем».

*Огляд заняття 7*

1. Перегляньте домашнє завдання. Запропонуйте учасникам вишколу навести зі своїх реєстрів приклади рішень, які вони прийняли, та пояснити, як ці рішення виконувалися. Зробіть акцент на важливості спостереження за наслідком рішень.

2. Перегляньте весь процес послідовності прийняття рішень, повторюючи всі запитання для кожного етапу, зображеного на плакатах, і використовуючи попередній приклад. *Приклад* з першого заняття: вирішіть, купувати комп'ютер чи ні.

*Рольова гра: спинись і поміркуй + визначення проблеми + збирання інформації/своя та чужі точки зору + альтернативи + оцінювання наслідків і результатів*

1. Повторіть кожен крок процесу.

2. Програйте в рольових іграх увесь алгоритм розв'язання проблем, оперуючи кількома проблемами з реєстрів. Нехай у

рольових іграх бере участь якомога більша кількість учасників.

#### *Позитивне підкріплення*

Забезпечте групу заохоченням і підкріпленням і надалі застосовуйте ці методи для розв'язання проблем.

Додаткові вправи до «Тренінгу розв'язання проблем»

#### **ВПРАВА 7.1 Мозкова атака**

Вступ. Новаторське мислення і розв'язання проблем можуть пригнічуватися приниженням з боку інших людей. Мозкова атака є відносно простою стратегією для культивування творчості і розв'язання проблем [9].

*Основні правила* мозкової атаки є такими: Забороняється критика чи осуджування. Заохочуються стихійність і свобода (чим неймовірнішою є ідея, тим краще). Бажаною є кількість, а не якість. Заохочуються комбіновані, витончені й удосконалені ідеї.

*Мета:* набутити досвіду творчого розв'язання проблеми через мозкову атаку; уникнення засудження і критики.

*Час:* 30 хвилин.

#### *Хід заняття*

1. Ознайомтеся з поняттям «мозкова атака». Нагадайте правила для групи

2. Відведіть 1 хв. для групи на те, щоб перелічити всі способи, у які можна застосовувати звичайну річ, наприклад канцелярську скріпку чи склянку. Нехай кожен простежить за кількістю відповідей, а не окремими ідеями.

3. Коли мине 1 хв., запропонуйте групі відзвітувати. Потім наведіть зразок найбільш творчого застосування запропонованих речей.

4. Повторіть цей процес, подаючи проблему для групи. Проведіть мозкову атаку щодо її можливих рішень. Призначте кого-небудь записувати всі пропозиції.

#### **Список використаних джерел**

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. Москва: Наука, 1977. 379 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : [підручник]. Київ: Либідь, 2008. 848с.
3. *Битянова М. Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей.* Москва : Изд-во «ЭКСМО-Пресс», 2001. 576 с.
4. Легун О. М. До питання про суб'єкт-суб'єктну взаємодію у педагогічному процесі. *Збірник наукових праць. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Випуск 14.* Психологія. Київ, 2001. С. 280 – 286.

5. Маралов В. Г., Ситаров В. А. Педагогика и психология ненасилия в образовании. Москва: Изд-во «Юрайт», 2-е изд., перераб. и доп., 2012. 424с.
6. Мясичев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека. *Психологическая наука в СССР*. Москва, 1960. Т. 2. С. 110 – 125.
7. Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти: кол. монограф. дослідж. / П. В. Мельник [та ін.]; наук. ред. Н. В. Ківенко, Ю. П. Чорноморець; Держ. податкова адмін. України, Нац. ун-т держ. податкової служби України. Ірпінь, 2010. 255 с.
8. Столяренко О. В., Столяренко О. В. Виховання культури толерантних взаємин у студентської молоді: навчально-методичний посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 248 с.
9. Столяренко О. В. Виховання у школярів ціннісного ставлення до людини: теоретичний та методичний аспекти [Монографія]. Кн. 2. Методологія виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. 408 с.
10. Goldstein A. P., Michaels G. Y. Empathy development training, consequences. New Jersey London, 1985. 287 p.
11. Goldstein A., McGinnis E. Skillstreaming the Adolescent: New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills Campaign. IL: Research Press, 1990. 458p.
12. Olena Stoliarenko, Oksana Stoliarenko, Anna Oberemok, Tetiana Belan, Nataliia Piasetska, Maryna Shpylova (2021). Shaping a Values-Based Attitude toward Human in the Context of Postmodernism via the Structural-Functional Model *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(3), 173-189. DOI: <https://doi.org/10.18662/po/12.3/334> URL: <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/po/article/view/3826/3145>

# ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ

**Холковська Ірина Леонідівна**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,  
професійної освіти та управління освітніми закладами  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
<https://orcid.org/0000-0002-2498-1902>  
[irholk@gmail.com](mailto:irholk@gmail.com)*

Спілкування – одна з фундаментальних міждисциплінарних категорій, що активно розробляються вітчизняною і зарубіжною педагогікою на філософсько-методологічному, соціально-психологічному і педагогічному рівнях. Спілкування розглядається як складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, що породжується потребами в спільній діяльності і обмін, який передбачає інформування, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини.

Основною характеристикою спілкування є те, що воно слугує інструментом побудови відносин між людьми, а також формує ставлення особистості до самої себе.

Зрозуміти процес людського спілкування – це означає зрозуміти, як люди ставляться один до одного і як змінюється їх діяльність за умов організації взаємодії. Зміст спілкування визначається тим, на що саме в психіці іншого ми впливаємо: на увагу, на сприйняття інформації, на формування вмінь, на переконання тощо. В найзагальнішому вигляді спілкування виступає як форма життєдіяльності. Як цілісне явище в життєдіяльності людини спілкування має соціальний сенс і, більше того, є соціальним процесом, що впливає на формування особистості. Діяльність, у процесі якої люди вступають у певні відносини, сприяє формуванню в них розуміння особистості кожного учасника. З накопиченням досвіду спілкування і його узагальненням підвищується рівень адекватності сприйняття і розуміння іншої людини і саморегуляції поведінки, що значною мірою сприяє позитивному результату в спілкуванні. Ця функція проявляється в трьох аспектах: засвоєння особистістю норм соціально-типової поведінки (спілкування як нормативний процес); набуття нею індивідуального соціального досвіду (спілкування як пізнавальний процес); реалізація типових та індивідуальних особливостей особистості студента (спілкування як спосіб і засіб соціального ствердження особи).

Спілкування виступає засобом передачі форм культури і громадського досвіду. Його специфіка визначається тим, що суб'єктивний світ одного розкривається для іншого. За формою здійснюваних дій можна доходити висновку про комунікативні вміння і риси вдачі людини; за специфікою організації мовленнєвого повідомлення – про загальну культуру і грамотність.

Враховуючи складність спілкування, необхідно визначити його структуру. В діалогічній психології (Т.Щербан) структура спілкування характеризується шляхом виокремлення в ній трьох взаємопов'язаних сторін: комунікативної, інтерактивної і перцептивної. Структура спілкування може бути схематично зображена таким чином (рис. 1).



**Рис. 1. Структура спілкування.**

*Комунікативний аспект* спілкування полягає в обміні інформацією між індивідами, що спілкуються. *Інтерактивний аспект* полягає в організації взаємодії між індивідами, що спілкуються, тобто в обміні не лише знаннями, ідеями, але і діями. *Перцептивний бік* спілкування означає процес сприйняття і пізнання один одного партнерами зі спілкування і встановлення на цій основі взаєморозуміння.

Близька класифікація запропонована в працях Л.Петровської [16]: інформаційно-комунікативний компонент відповідає за процеси прийому – передачі інформації; комунікативний – за регуляцію поведінки, пов'язану з взаємним коригуванням дій людей під час здійснення спільної діяльності; афективно-комунікативний стосується емоційної сфери людини.

У процесуальному аспекті спілкування можна виокремити такі компоненти [6]:

- комунікатор, тобто той, хто говорить, хто повідомляє інформацію;
- аудиторія (реципієнти), тобто ті, кому говорять, кому повідомляють інформацію;
- повідомлення – що саме говорять, сама інформація;
- канал, тобто технічний засіб, за допомогою якого здійснюється передача повідомлення.

Спілкування – пізнавальний процес. Без спілкування, без обміну інформацією неможлива ніяка взаємодія викладача і студентів. Ми робимо акцент на можливості, вмінні педагога організувати двоканальне спілкування в умовах освітнього процесу, на тому, як побудувати процес спілкування, як розглядати комунікативні вміння студентів, як поєднувати все це з логікою навчання, професійної підготовки майбутніх учителів. Ці проблеми визначають розуміння феномену «педагогічне спілкування».

Пізнавальна діяльність – явище соціальне за своєю суттю. Її соціальність проявляється по-різному. Вона виступає як система цілей пізнавальної діяльності, як самі предмети пізнання, і, нарешті, як взаємодія людей у процесі пізнавальної діяльності, тобто як спілкування в процесі пізнання.

У зв'язку з цим, особливим предметом вивчення є пізнання в умовах групового спілкування. Інформація, що отримується суб'єктами взаємодії, має різний характер. З одного боку, в процесі спілкування циркулює та інформація, джерелом якої є викладач, освітній процес. З іншого, – та, джерелом якої можна умовно вважати саме спілкування. Маються на увазі ті інформаційні потоки, які йдуть не лише від викладача, або інших джерел інформації, засобів наочності, але і від учасників спілкування, які виникають у результаті сприйняття та інтерпретації комунікативних актів.

Спілкування впливає на сприйняття будь-якої інформації, що виникає не лише в результаті її відтворення з пам'яті, логічних міркувань, обчислень, але і на інтуїтивному рівні, через гіпотези, на основі аналогій, асоціацій, понять. Вибірковість сприйняття інформації в процесі спілкування визначається рівнем підготовленості студентів та їх особистісними властивостями: потребами, інтересами, схильностями, здібностями. У результаті навіть інформація, джерелами якої є викладач, освітній процес, сприймається і засвоюється не повністю, а більшою чи меншою мірою трансформованою.

Розглянемо спілкування як форму і засіб соціального ствердження особистості. Потреба в соціальному ствердженні з'являється у людини дуже рано, її форми, міра усвідомленості й інтенсивності залежать від віку. Цей процес має специфічні ознаки і в студентському віці – в період активного соціального і професійного становлення. Спілкування займає в цьому процесі абсолютно самостійне і важливе місце. У спілкуванні з викладачами і ровесниками студенти можуть стверджувати «відкриття» свого фаху, своєї ролі і місця в майбутній професійній діяльності.



Успішність реалізації себе в спілкуванні, ефективність спілкування як форми і засобу соціального ствердження особистості в студентському віці відіграють важливу роль у процесі набуття студентами оптимального досвіду спілкування, що впливає на їх подальше життя. Акцентуємо увагу на тому, що успішність життя людини в суспільстві багато в чому залежить від того, наскільки вона володіє навичками як функціонального, так і емоційного спілкування.

В. Куніцина виокремлює такі рівні успішності спілкування: майстерності і свободи в спілкуванні, лідерський, радикально-партнерський, жорстко-консервативний, авторитарно-агресивний, невротичної самотності і сором'язливості. При цьому ці змістовні характеристики кожного рівня пов'язані з особливими психічними властивостями, що в сукупності утворюють основу комунікативного ядра особистості [14].

1. *Рівень майстерності і свободи* в спілкуванні передбачає високу сумісність, контактність і гнучкість, адекватність, хорошу саморегуляцію, відсутність відчуженості, тобто високу включеність у соціальні зв'язки, відсутність фрустрованості і напруженості, адекватність реагування.

2. *Лідерський рівень* легко досягається екстравертами, що добре володіють навичками і вміннями встановлювати і підтримувати спілкування.

3. *Радикально-партнерський рівень* характерний для людей конформних, що вміють вислухати і знайти рішення, яке всіх задовольняє; добре працюють у команді; володіють самоконтролем; практичні і неагресивні.

4. *Жорстко-консервативний рівень* відзначається у людей закритих, обачливих, нон-конформних, занурених у себе і не контролюючих свої емоції.

5. *Авторитарно-агресивний рівень* досягається людьми, в яких авторитарність поєднується з високою агресивністю, відсутня гнучкість у способах впливу, знижена самоповага і висока тривожність.

6. *Рівень невротичної самотності і сором'язливості* виявляється у людей несміливих, боязких, невпевнених у собі, глибоко самотніх, аутистичних, невротизованих, що погано адаптуються до зовнішніх обставин спілкування.

Спілкування студента з людьми – спосіб включення його в більш широкі соціальні системи, під впливом яких (прямо або опосередковано) формується ставлення людини до світу, структура людської свідомості [7]. Таким чином, оптимальність досвіду

спілкування є важливим шляхом оволодіння вміннями налагодження відносин у людському співтоваристві.

Розгляд спілкування у контексті процесів пізнання і формування особистості дозволяє засвідчити його істотний вплив на залучення студентів до громадської культури, на формування в них спрямованості особистості. Будучи водночас засобом і способом соціального ствердження і пізнавальним процесом, воно впливає на розвиток творчої індивідуальності студента.

У зв'язку з цим, важливо, щоб спілкування, в яке включаються студенти, мало позитивний характер, а самі вони мали можливість успішно брати участь у ньому. Проте в практиці це далеко не завжди відбувається автоматично. Нерідко потрібен спеціальний педагогічний вплив на спілкування студентів з метою оптимізації його впливу на процеси пізнання і формування особистості.

Узагальненими функціями спілкування вважають: соціально-психологічну; контрольню-проектнувальну; пізнавальну [17].

*Соціально-психологічна функція спілкування* тісно пов'язана з компетентністю в спілкуванні, яка проявляється в рівності психологічних позицій учасників, в активності сторін. Кожна зі сторін не лише відчуває на собі вплив, але і сама активно проникає у внутрішній світ іншого. Реалізація компетентного спілкування передбачає взаємну гуманістичну настанову – прагнення до співучасті, співпереживання, прийняття один одного, реалізацію творчого потенціалу особистості, її готовності до спонтанної імпровізації. Оволодіння психологічними властивостями спілкування нерозривно пов'язане з самовдосконаленням особистості в найширшому значенні цього слова, що передбачає критичність, розвиток уміння отримувати інформацію і здійснювати самокорекцію.

*Контрольно-проектнувальна функція спілкування* відображає певні вимоги до оцінки предмета спілкування з позиції відповідності поставленій меті. У процесі спілкування відбувається реалізація цільової установки партнерів. На основі цієї скоригованої позиції змінюється і подальша діяльність. Крім того, учасники спілкування контролюють свої дії відповідно до етапу спілкування.

*Пізнавальна функція.* Спілкування відбувається з метою обміну знаннями, думками, переживаннями. Форми спілкування: вербальна і невербальна. У першому випадку маються на увазі: *усно-монологічна форма* – лекція, публічний виступ, монолог у групових бесідах (усне відтворення, усне повідомлення подій, фактів, усна оцінка фактів, поведінки); *усно-діалогічна форма* – офіційний індивідуальний контакт у діалогічній формі (інтерв'ю), ділова розмова, вільна бесіда, дискусія-диспут, дебати, групова офіційна

бесіда, конференція, збори, нарада, семінар; *письмова форма* – твір (характеристика, повідомлення фактів; пояснення фактів, процесів; оцінка поведінки, подій); лист; опис; анотування; реферування; конспект; виклад; написання тез; написання плану; письмове відтворення. У другому випадку (невербальна форма спілкування) маються на увазі жести, міміка, погляд, рухи тіла, жестикуляція, хода, одяг, зачіска, робоче місце, тон, висота голосу, темп мовлення, інтонація, паузи [11].

Оволодіння цими формами спілкування створює умови для розвитку вмінь перед- комунікативного орієнтування. Можуть бути виокремлені дві групи: а) вміння «читати по обличчю», по міміці, жестикуляції, мовленню, позі тощо, б) вміння переходити від сприйняття зовнішніх проявів до внутрішнього моделювання особистості студента. Спостерігаючи зовнішні прояви людської поведінки (жести, ходу, мовлення, сміх, манеру тримати себе, носити одяг тощо), потрібно спробувати ніби зазирнути всередину людини, зрозуміти внутрішні причини тієї або іншої її поведінки, намагатися проникнути в сутність характеру людини, особливостей, що відрізняють її від інших людей, і, навпаки, побачити те загальне, що властиво більшості людей цієї професії, характеру, віку [24].

Чи можна досить повно зрозуміти емоційний стан іншої людини? Існує «мова почуттів», розуміння якої доступне переважній більшості людей. Вираз почуттів, що проявляється в тій чи іншій мірі, називається експресією почуттів. Мова експресії досить різноманітна. Передусім – це слово. За допомогою багатой палітри слів ми можемо передати і зрозуміти будь-які відтінки людських переживань. Тут важливе не лише значення слова, але і те, як воно сказане: характер інтонації, ритм мовлення, тембр голосу, за якими можна судити, яким суб'єктивним сенсом воно для людини наповнене, чому сказане, які думки і переживання його викликали.

Виразним засобом передачі почуттів є також міміка – зміна виразу обличчя. Прості емоційні стани, такі як страх, радість, гнів, здивування, відраза розрізняють за мімікою майже всі люди, незалежно від статі, професії, національності, віку. Проте дослідження психологів показали, що той, хто пов'язаний з людьми за характером своєї професійної діяльності, здатний уловлювати тонкі нюанси мімічних рухів. Наприклад, за даними психолога Г. Щокіна, в творах О. Бальзака згадується про 85 відтінків виразу очей і 97 відтінків посмішки, що відображають той або інший психічний стан людини [23].

Багато чого можуть сказати погляду досвідченого спостерігача і такі зовнішні прояви емоцій, як вегетативні реакції: почервоніла від

хвилювання або бліда від переляку особа, прискорене або переривчасте дихання тощо. Поза, жест, хода багато в чому доповнюють уявлення про людину.

Адекватне сприйняття психічного стану і особливостей особистості інших людей ускладнюється тим, що мова емоції є, за виразом Г. Щокіна «м'якою», тобто одні і ті ж стани можуть відобразитися широким спектром виразних рухів, і, навпаки, однакові зовнішні прояви можуть відповідати різним переживанням. Для викладача необхідним є вміння правильно розуміти душевний стан, емоційний світ студента, оскільки це важлива умова для подальшого моделювання його особистості і подальшої траєкторії професійної підготовки [23].

Результати дослідження [10] показали, що викладачі, що працювали в одному колективі, сильно розходилися в оцінці особистості одного і того ж студента, розуміли його однобічно й іноді неправильно. Є й інші, не менш цікаві факти: жінки-викладачі більш спостережливі, точніше розуміють студентів, ніж чоловіки. Викладачі-гумантарії перевершують у цьому відношенні викладачів точних наук. Особливо цікаво те, що молоді викладачі судять про стосунки студентів дещо точніше, ніж досвідчені. Це, ймовірно, можна пояснити тим, що викладачі з великим стажем, які давно працюють у ЗВО, сприймають тих, хто навчається, крізь призму нерухомих стереотипів, що в них склалися. В той же час, це говорить про те, що не всі викладачі мають сформовані вміння адекватно сприймати особистість студента. Тому вони, характеризуючи студентів, зазначають лише окремі аспекти навчання конкретної особи, такі як уважність, пам'ять, дисциплінованість, ставлення до виконання обов'язків. І дуже мало уваги звертають на ті аспекти, що відображають особливості особистості, її духовний світ.

Розуміння іншої людини буде неповним, якщо воно обмежене тільки розсудливим, раціональним знанням навіть найтонших порухів її душі. Істинне людське взаєморозуміння, що сприяє встановленню теплих, доброзичливих відносин, неможливе без емпатії – здатності співчувати, співпереживати співрозмовникові, хвилюватися через його проблеми, поділяти його прикрощі і радощі.

Про природу емпатії серед учених немає єдиної думки. Одні вважають емпатію вродженою властивістю людини, що дісталася їй у сильно послабленому вигляді від первісної людини, і навіть від тваринних предків. Дослідження інших учених дають основу вважати, що розвиток цієї здатності відбувається у процесі становлення особистості, в спілкуванні з іншими людьми. У будь-якому випадку представляється можливим, що здатність до співчуття

можна вдосконалювати. Успішність цього процесу багато в чому залежить від прагнення людини поставити себе на місце співрозмовника, заснованого на інтересі до нього, на бажанні зрозуміти його внутрішній світ [11].

Окрім моделювання особистості співрозмовника, передкомунікативні орієнтування містять також уміння враховувати просторовий чинник. Взаємне розташування, відстань між співрозмовниками можуть слугувати інформацією для розуміння існуючих між ними стосунків. Дослідження американських учених свідчать про те, що дистанція між партнерами в спілкуванні не випадкова і визначається цілою низкою умов. Так, залежно від змісту і цілей спілкування визначають такі дистанції між партнерами: публічна – понад 400 сантиметрів (на такій дистанції відбувається спілкування лектора з аудиторією); соціальна – 120 – 400 сантиметрів (використовується під час спілкування з чужими людьми, а також при офіційному спілкуванні), персональна – 45 – 120 сантиметрів (характерна для спілкування знайомих людей); інтимна – менше 45 сантиметрів.

Вибір дистанції може визначатися характером взаємовідносин між партнерами. Особливо це властиво для жінок. За умов взаємної симпатії вони вважають за краще розмовляти на ближчій відстані, при неприязних стосунках – на більш віддаленій; для чоловіків така залежність менш виражена. Відстань, на якій відбувається спілкування, залежить від впливу таких чинників, як різниця у віці (люди одного віку, особливо жінки, вибирають близьку дистанцію спілкування), національні і культурні традиції (мешканці Півдня в цілому розташовуються ближче, ніж мешканці Півночі), враження, яке людина прагне викликати в партнера (чим краще вона хоче виглядати, тим меншу дистанцію вибирає); деякі властивості особистості (люди товариські обирають коротшу дистанцію, ніж нетовариські тощо).

Здійснюючи передкомунікативне орієнтування, людина інтуїтивно враховує всі перераховані чинники. Проте знання закономірностей просторового розташування людей під час спілкування зробить ефективнішим як сприйняття, так і управління контактом.

У процесі контакту можна виокремити такі основні етапи: входження в контакт, його розвиток, вихід з контакту [6].

Володіння контактом – це здатність налагодити взаємодію навіть із зовсім некомунікабельним співрозмовником, знайти тему, що цікавить його, визначити коло його інтересів, як можна довше підтримувати бесіду. Важливим є і такий чинник, як уміння вийти з

контакту, «згорнути» спілкування так, щоб і у вас, і в оточення не залишилося почуття незадоволення через невміло перервану або надмірно затягнуту розмову.

Основним засобом спілкування є мовлення. Вже зазначалося, що воно слугує найважливішим джерелом інформації про людину, її стан і властивості особистості. Крім того, кожен, і викладач особливо, повинен уміти використовувати мовлення як засіб впливу на людей, як засіб управління контактом. Окрема галузь науки – психолінгвістика – займається вивченням особливостей впливу тих або інших мовленнєвих засобів у процесі спілкування, в тому числі педагогічного. Результати експериментального дослідження Т. Щербан свідчать про те, що коли викладачам було запропоновано зменшити число прямих вимог, категоричного виправлення помилок студентів, негативних оцінок, збільшити число індивідуальних консультацій, повторення матеріалу, це мало наслідком покращення відносин між викладачами і студентами, підвищення активності здобувачів вищої освіти і задоволеності педагогів своєю роботою [24]. Отже, викладачі, що мають авторитет у студентів, частіше, ніж неавторитетні, використовують контактні функції мовлення: в них більше висловлювань поетичного характеру, спрямованих на управління контактом, присутні образи, що не несуть прямої інформації (використання афористичних висловлювань, пригч тощо).

Викладач повинен уміло користуватися також і експресивними можливостями мовлення, в тому числі й інтонацією. Загальновідоме висловлювання А. Макаренка: «Я зробився справжнім майстром педагогічної справи, коли навчився говорити «підійди до мене» з 15-20 відтінками». Зрозуміло, що з такої різноманітності нюансів інтонації викладач може обрати ту, що необхідна в конкретній ситуації, для конкретного студента. Про вплив таких виразних засобів, як погляд, міміка на взаємовідносини викладача зі студентами у спеціальній літературі говорить багато. Як часто педагог дивиться на тих чи інших студентів, посміхається їм, виражає мімічно інтерес або байдужість до їх відповідей, визначається у великій мірі позитивним чи негативним ставленням викладача. Тому, хто прагне свідомо управляти своїм спілкуванням, необхідно враховувати, який вплив чинить на тих, хто навчається, його погляд і вираз обличчя.

Необхідно зупинитися на такому чиннику, як взаємне розташування партнерів у просторі. Окрім передкомунікативного орієнтування, знання закономірностей просторового розміщення людей при спілкуванні може впливати на можливості управління

контактом, розвитку його в потрібному руслі, встановлення необхідної міри формальності/ неформальності стосунків. Результати досліджень свідчать про те, що те або інше розташування людей, наприклад, за столом, може сприяти певному характеру взаємодії: розміщення поряд більше відповідає спільній роботі, співпраці; за діагоналлю через стіл – невимушеності у бесіді; позиція обличчям до обличчя через стіл може посилити напруженість, контроль партнерів один за одним. Зменшуючи або збільшуючи дистанцію, можна робити спілкування неформальним, наповненим особистісним сенсом, або більш формалізованим. Проте змінювати дистанцію необхідно обережно: надмірне наближення до співрозмовника може сприйматися як посягання на особистість, порушення її недоторканості [15].

*Комунікація.* Коли говорять про комунікацію у вузькому значенні слова, то, передусім, мають на увазі той факт, що під час спільної діяльності люди обмінюються між собою різними уявленнями, ідеями, почуттями, настановами. Все це можна розглядати як інформацію, і тоді сам процес комунікації може бути потрактований як процес обміну інформацією. Проте такий підхід не можна розглядати як методологічно коректний, оскільки в ньому не враховуються деякі найважливіші характеристики саме людської комунікації, яка не зводиться тільки до процесу передачі інформації. Не кажучи вже про те, що за такого підходу фіксується в основному лише один напрям потоку інформації, а саме від комунікатора до реципієнта. За такого розгляду людської комунікації, з позиції інформації, фіксується лише формальний аспект справи: як інформація передається, тоді як в умовах людського спілкування інформація не лише передається, але і формується, уточнюється, розвивається.

Розглядаючи комунікативний аспект спілкування, необхідно виявити специфіку самого процесу обміну інформацією, коли він має місце у разі комунікації між двома людьми.

По-перше, спілкування нерідко розглядається як передача інформації якоюсь спеціальною системою або як прийом її іншою системою. Варто зауважити, що на відміну від простого «руху інформації» між двома пристроями, ми розглядаємо відносини двох індивідів, кожен з яких є активним суб'єктом: їх взаємне інформування передбачає налагодження спільної діяльності. Це означає, що кожен учасник комунікативного процесу є активним членом взаємодії, її суб'єктом, а не тільки об'єктом. Це положення зумовлює необхідність орієнтування у намірах партнера зі спілкування, тобто важливість аналізу його мотивів, цілей, настанов.

Тому в комунікативному процесі відбувається не простий рух інформації, а активний обмін нею. Сутність комунікативного процесу не просте взаємне інформування, але вироблення спільного бачення предмета розмови. Тому в кожному комунікативному процесі партнери впливають один на одного. Іншими словами, такий обмін інформації передбачає вплив на поведінку партнера [14]. Комунікативний вплив, що здійснюється, є психічною дією одного комуніканта на іншого з метою зміни його поведінки. Ефективність комунікації вимірюється тим, наскільки вдалим був цей вплив.

По-друге, в умовах комунікації можуть виникати абсолютно специфічні комунікативні бар'єри, що мають соціальний і психологічний характер (наприклад, надмірна сором'язливість одного з комунікантів, скритність іншого, наявність у когось якості, що дістала назву «некомунікабельність»).

Розглянемо структуру комунікативного акту, що завжди відбувається в певному комунікативному полі. Комунікативний акт передбачає як мінімум двох учасників, в умовному сенсі пов'язаних повідомленням, що відправляється і отримується. Партнери, що спілкуються, виступають у різних ролях: то комунікатора (суб'єкта, що передає інформацію), то комуніканта (суб'єкта, що приймає та інтерпретує її). У спілкуванні на суб'єкт-суб'єктній основі, що характеризується рівністю психологічних позицій партнерів, відбуватиметься постійна зміна цих двох ролей. Якщо S1 виступає в ролі комунікатора, то S2 у ролі комуніканта, якщо S2 виступає в ролі комунікатора, то S1 є комунікантом. Процес спілкування між партнерами відбувається тоді, коли починає поступати інформація і суб'єкти починають її сприймати і пропускати через своє власне «Я», інтерпретувати. У цей час включається ланка внутрішньої мови. Після цього інформація поступає по каналах комунікації, що представлені різними засобами передачі (вербальними або невербальними).

Визначають *три форми комунікації* [14].

*Міжособистісна комунікація* як вид зв'язку між людьми, що перебувають у різних психічних станах. Вона встановлюється в процесі їх безпосереднього, прямого спілкування і впливу один на одного.

*Масова комунікація* як опосередковане спілкування без особистого контакту. Форми зворотного зв'язку дещо відстрочені і переважно письмові (таблиця 1).

*Аудиторна комунікація* як проміжна форма спілкування між масовою і міжособистісною комунікацією. Вона забезпечує безпосередній вплив викладача на студентів і навпаки, – тих, хто



навчається, на педагога. Зворотний зв'язок може бути як оперативний (під час аудиторного заняття), так і відстрочений, через певний час, в усній або письмовій формі.

Таблиця 1

**Основні відмінності між масовою і міжособистісною комунікацією**

№	Масова комунікація	Міжособистісна комунікація
1.	Опосередкованість спілкування технічними засобами.	Безпосередній контакт у спілкуванні.
2.	Спілкування великих соціальних груп.	Спілкування в основному окремих індивідів.
3.	Яскраво виражена соціальна орієнтованість спілкування.	Як соціальна, так і індивідуально-особистісна орієнтованість спілкування.
4.	Організований характер спілкування.	Як організований характер, так і більшою мірою спонтанний характер спілкування.
5.	Відсутність безпосереднього зворотного зв'язку між комунікатором і аудиторією в процесі спілкування.	Наявність безпосереднього зворотного зв'язку між тими, що спілкуються, в процесі комунікативного акту.
6.	Підвищена вимогливість до дотримання прийнятих норм спілкування.	Більш вільне ставлення до дотримання прийнятих норм спілкування.
7.	Односпрямованість інформації і фіксованість комунікативних ролей.	Поперемінна зміна спрямованості інформації і комунікативних ролей.

Для того, щоб краще розібратися у сутності процесу формування комунікативних умінь студентів-майбутніх учителів, доцільно його розглядати комплексно, у межах певної системи відносин. Характеристики комунікатора у системі «Комунікатор – аудиторія» містять когнітивні, емоційні, поведінкові аспекти (таблиця 2). Інакше кажучи, це ті характеристики, що властиві учасникам суб'єкт-суб'єктного, діалогічного типу спілкування.

Спілкування діалогічного типу є необхідною умовою формування комунікативних умінь, тому в процесі аудиторного навчання діалогічне включення викладача в спілкування зі студентами повинно здійснюватися таким чином:

- викладач входить у контакт зі студентами не як «законодавець», а як співрозмовник, що прийшов на лекцію «поділитися» з ними своїми особистісними надбаннями;
- викладач не лише визнає право студентів на власні судження, але і зацікавлений у них;
- нове знання має бути істинним не лише тому, що базується на авторитеті викладача, вченого або автора підручника, але завдяки доведенню його істинності на основі системи міркувань;
- комунікація зі студентами будується так, щоб спонукати їх до самостійних висновків, зробити співучасниками процесу підготовки, пошуку і знаходження рішення;
- викладач ставить питання і відповідає на них, стимулює виникнення питання у студентів і самостійний пошук відповідей на них;
- зрештою він домагається того, що студент думає разом з ним [17].

Таблиця 2

**Основні характеристики системи «комунікатор – аудиторія»**

	Повага – Привабливість	
	К → А	А → К
Когнітивний аспект	Знання своєї аудиторії	Авторитетність комунікатора для цієї аудиторії
Емоційний аспект	Щира повага до аудиторії	Внутрішня і зовнішня привабливість комунікатора, симпатія до нього
Поведінковий аспект	Уміння спілкуватися з аудиторією на рівних	Уміння адекватно реагувати на зворотний зв'язок

Говорячи про різноманітність видів і форм комунікації, правомірно визнати багаторівневий і багатофункціональний характер спілкування. З якого боку ми б не розглядали поняття «спілкування», воно органічно входить у більш широке поняття «комунікативна культура».

*Комунікативну культуру* можна розглядати через сукупність культууроутворюючих компонентів. Першим серед них є емоційна культура, або *культура почуттів*, що є адекватним реагуванням на навколишню дійсність. Другий компонент комунікативної культури – *культура мислення*, що представлена специфічними формами пізнавальної діяльності, спрямованої на сприйняття і породження текстів, які відповідають задуму і достовірно відображають дійсність.

Третій компонент комунікативної культури – *культура мовлення*, що є об'єктом вивчення мовознавства. Культура мовлення – це сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують авторові мовлення неускладнену побудову висловлювань для оптимального вирішення завдань спілкування.

*Комунікативні вміння.* Найпростіше, буденне тлумачення вмінь – це «знання у дії». Але не можна при цьому не додати, що вміння – це і можливість ефективно виконувати дії відповідно до цілей і умов, в яких доводиться діяти. Уточнюючи поняття «вміння», зазначимо, що це освоєний людиною спосіб виконання дій, що забезпечується сукупністю отриманих знань і навичок. Ці загальні визначення стосуються і комунікативних умінь. Керуючись комунікативною теорією, можна підкреслити, що комунікативні вміння є свідомою діяльністю, спрямованою на вирішення комунікативних завдань і заснованою на системі підсвідомо функціонуючих дій.

У педагогічних дослідженнях є різні підходи до визначення комунікативних умінь:

- якості суб'єкта спілкування, що дозволяють йому здійснювати педагогічне спілкування на оптимально високому професійному рівні (Семенова О.Б.);
- уміння встановлювати певні, практично однозначні стосунки з людьми (Уманський Л.І.);
- уміння встановлювати правильні взаємовідносини з дітьми і перебудовувати їх відповідно до розвитку учнів і вимог до них (Кузьміна Н.В.);
- усвідомлені учнями комунікативні дії, їх здатність правильно будувати свою поведінку, управляти нею відповідно до завдань спілкування (Мунірова Р. Л.).

Всі однотайні в думці, що вміння – це надзвичайно складне структурне поєднання чуттєвих, інтелектуальних, емоційних, вольових та інших особистісних якостей, що формуються і проявляються у свідомому, доцільному здійсненні всієї системи перцептивних, розумових, мнемонічних, вольових, сенсомоторних та інших дій, що забезпечують досягнення поставленої мети діяльності в умовах її перебігу, що змінюються (Є. Мілерян).

Використовуючи традиційні визначення комунікативних умінь, ми розглядаємо їх значно ширше, ніж просто мовленнєві вміння, і визначаємо як *якості особистості студентів і їх готовність до усвідомленої успішної комунікативної діяльності в умовах, що змінюються.*

Велика кількість визначень комунікативних умінь свідчить про відсутність єдиного підходу до цього питання. У педагогічних

дослідженнях є також різні підходи до класифікації комунікативних умінь:

1. Л. Дарійчук: вміння орієнтуватися в партнерах, об'єктивно сприймати їх; вміння орієнтуватися в ситуаціях спілкування [8].

2. М. Знаменська: вміння вступати в контакт; вміння встановлювати і підтримувати емоційно позитивний контакт; вміння слухати і розуміти партнера; вміння управляти увагою аудиторії [12].

3. Зарубіжні дослідники Д. Джонсон і Р. Джонсон класифікують комунікативні вміння з погляду процесів передачі повідомлення і його сприйняття [17].

Розглянемо зміст *комунікативних умінь* з позиції трактування спілкування як комунікативної діяльності. Необхідно розглядати основні види комунікативних умінь, виходячи з функцій спілкування: інформаційної, інтерактивної, перцептивної (рис. 2).

Основні групи умінь спілкування визначають види комунікативних умінь. Їх наповнення представлено в таблиці 3.

Таблиця 3

***Взаємозв'язок функцій спілкування і видів комунікативних умінь***

<b>Групи умінь спілкування</b>	<b>Види комунікативних умінь</b>
1. Уміння, спрямовані на вирішення інформаційно змістовних аспектів спілкування	Уміння орієнтуватися в партнерах зі спілкування. Уміння вступати в процес спілкування. Уміння користуватися вербальними і невербальними засобами спілкування.
2. Уміння, спрямовані на побудову загальної стратегії взаємодії	Уміння правильно обирати стратегію і тактику спілкування. Уміння контролювати і узгоджувати свої дії. Уміння знаходити потрібні форми спілкування з партнерами зі спілкування.
3. Уміння, спрямовані на сприйняття партнерами один одного	Уміння свідомо управляти поведінкою в різних ситуаціях спілкування. Уміння інтерпретувати якості іншого за зовнішністю і поведінкою. Уміння правильно сприймати партнера і самого себе. Уміння активно і уважно слухати партнера зі спілкування.



**Рис. 2. Види комунікативних умінь.**

Говорячи про комунікативні вміння, їх не варто зводити до мовленнєвих умінь. Їх склад значно ширший.

*Соціально-психологічні* вміння містять: уміння будувати взаємовідносини в діяльності і спілкуванні, стимулювати активність,

оцінювати свої можливості, коригувати поведінку, знімати напруженість у спілкуванні, гасити конфлікти, управляти емоціями, перевтілюватися.

*Комунікативно-організаторські вміння* – уміння планувати реалізацію цілей, організовувати комунікативну діяльність, делегувати повноваження.

*Інтеграційні комунікативні вміння* – уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, конструювати спілкування, розподіляти ролі в ньому, добре говорити, слухати партнера, користуватися різними засобами спілкування.

Якщо розглядати зміст комунікативних умінь з погляду спілкування викладача і студента в умовах навчання, то необхідно мати на увазі основні групи комунікативних умінь відповідно до компонентів цього процесу (таблиця 4).

Таблиця 4

**Взаємозв'язок компонентів процесу спілкування й основних груп комунікативних умінь**

Основні компоненти процесу спілкування в умовах навчання	Основні групи комунікативних умінь
1. Передкомунікативне орієнтування в ситуації спілкування, тобто в тимчасових і просторових умовах, а також в співрозмовнику	1. Уміння бачити і розуміти конкретну особистість, стан партнерів зі спілкування, їх взаємовідносини і ставлення до ініціатора взаємодії
2. Процеси контакту, що обслуговують спілкування; входження в нього, розвиток спілкування, передача ініціативи партнерові, вихід з нього	2. Уміння вступати в контакт, управляти ініціативною контакту, використати весь комплекс засобів організації контакту на всіх його етапах
3. Власне процес спілкування, що об'єднує в собі як компоненти техніки, так і особові чинники (цілі, зміст, індивідуальний стиль спілкування), певну спрямованість особи, її ціннісні орієнтації	3. Уміння, що визначаються своєрідністю особистості кожного з учасників спілкування. Основні чинники, що впливають на рівень розвитку комунікативних умінь (стиль, настанови, стереотипізація тощо)

Процес формування комунікативних умінь в умовах навчання характеризується такими основними ознаками: вміння базуються на знаннях і навичках; уміння народжуються в досвіді людини на базі двоякого роду знань – знань про об'єкти дій і знань про способи діяльності; вміння пов'язані з творчим мисленням людини (свідоме

приспосовування дії до умов ситуації, що змінюється); вміння можуть означати як рівень майстерності в конкретній діяльності, виробленій на основі широкого кола знань і навичок, так і елементарний рівень виконання дій на основі наслідування, самостійних спроб і помилок; умінням необхідно цілеспрямовано навчати, для чого потрібні відповідні методики.

Якщо розглядати вміння в контексті комунікативної діяльності, можна виокремити такі основні їх якості:

1. *Цілеспрямованість*. Мета спілкування визначальним чином впливає на способи і види спілкування, вироблення їх тактики і стратегії.

2. *Динамічність*. Динамічність уміння сама не з'являється, її потрібно спеціально розвивати, вона базується у таких якостях, як готовність до включення, швидкість дії, гнучкість.

3. *Інтегрованість*. В умінні інтегруються навички різного характеру (мовленнєві, немовленнєві); навички різної міри автоматизованості; неавтоматизовані компоненти (життєвий досвід, знання, емоційна сфера).

4. *Ієрархічність*. Уміння відрізняються за рівнями: I рівень – операційний (усі його навички); II рівень – мотиваційно-мисленнєвий (досвід, знання, почуття тощо). Обидва ці рівні найтіснішим чином переплетені.

Викладачеві для здійснення комунікації, «передачі знань» потрібні уявлення про загальні властивості мови, мовлення і процесів комунікації. Нагадаємо, що мова – це система знаків, що слугують засобом спілкування, розумової діяльності, способом вираження самосвідомості особистості, зберігання інформації і передачі її від покоління до покоління [11]. Мовлення – це форма спілкування, що склалася історично в процесі матеріальної перетворювальної діяльності людей, опосередкована мовою. Мовлення передбачає процеси породження і сприйняття повідомлень для цілей спілкування, або, в окремому випадку, для цілей регуляції і контролю власної діяльності.

Одна з функцій мовлення – комунікація. У ній передача повідомлення, відносин, почуттів виступає як зовнішня мовленнєва поведінка, спрямована на контакти з іншими людьми. В діяльності викладача ця функція мовлення займає одне з провідних місць. Тому ми акцентуємо увагу на психологічних особливостях комунікації в системі «викладач – аудиторія». Мовлення, на відміну від мови, є психічним процесом, який, проте, використовує мову як спеціальний засіб і сам формується під впливом об'єктивно існуючої мови.

Мовлення має два різновиди: експресивне й імпресивне.

*Експресивне мовлення* як формування мовленнєвого висловлювання розпочинається з мотиву, прояву загальної думки. Потім відбувається кодування думок за допомогою внутрішнього мовлення в мовленнєві схеми, які трансформуються в розгорнуте мовлення, що забезпечує передачу цієї інформації слухачам. Процес експресивного мовлення завжди залежить від того, хто говорить. Прикладом цього аспекту мовлення слугує лекція, в якій викладач знаходить мовленнєві засоби для того, щоб висловити свої думки і відповідно передати певну інформацію аудиторії.

*Імпресивне мовлення* як процес сприйняття або розуміння висловлювання можна позначити як процес декодування мовленнєвого повідомлення слухачем. Цей процес розпочинається з готового розгорнутого повідомлення, яке чує людина, з його сприйняття (системи звуків, слів і речень), проходить стадію аналізу цього повідомлення, виокремлення істотних ознак, зіставлення їх між собою. Завершується цей процес тим, що той, хто слухає, відновлює той зміст і сенс, або ту основну думку, ідею, яку той, хто висловлює, хоче передати.

Таким чином, якщо процес експресивного мовлення розпочинається від думок і закінчується розгорнутим мовленням, то процес імпресивного мовлення відбувається навпаки, від розгорнутого мовлення до головної думки.

Мовленнєве повідомлення має дві мети – загальну і конкретну. Спільна мета визначається видом реакції, яку можна викликати в аудиторії (переконати, надихнути, викликати інтерес, вселити впевненість, задовольнити пізнавальні потреби, змінити погляди тощо). Конкретна мета в цьому випадку – сам зміст мовлення, те, про що говориться в повідомленні.

Вибір теми повідомлення повинен враховувати особистий досвід слухачів, їх потреби, інтереси. За умов вибору лекційного матеріалу добре зіставляти різні погляди авторів, їх аргументацію, вміти робити індуктивні висновки.

У вступі важливо мотивувати пізнавальну діяльність студентів, чітко сформулювати мету навчального заняття, його план, створити діловий настрій і дати настанову на оволодіння знаннями і способами дій.

Під час навчального заняття з метою активізації діяльності студентів ефективно можуть бути використані проблемні ситуації, різноманітні прийоми спонукання до висловлювання припущень, гіпотез, різних поглядів щодо способів розв'язання завдань [24].



У висновках до заняття містяться аргументовані узагальнення з оцінками активних учасників педагогічної взаємодії.

У теорії і практиці склалася орієнтовна модель комунікативних умінь, необхідних кожному учасникові процесу спілкування:

- уміння всебічно і об'єктивно сприймати людину, з якою має бути встановлений діловий контакт;
- викликати в неї довіру, співпереживання щодо спільної діяльності;
- передбачати і ліквідувати негативні моменти в стосунках;
- у разі потреби тактовно і конструктивно брати участь у дискусії зі своїми колегами зі спільної діяльності;
- сприймати і враховувати критику, перебудовуючи відповідно свою поведінку і діяльність.

Розвиваючи ідею необхідності оволодіння вміннями комунікативної діяльності, хочеться підкреслити, що це найтонший і найбільш динамічний бік процесу навчання. Встановлено, що, якщо між людьми склався негативний тип стосунків, змінити його на позитивний важко. Необхідно знати особливості сприйняття людини людиною. Ця проблема вперше поставлена й успішно вирішена О. Бодальовим і його співробітниками [1]. Їх експериментальні дослідження показали, що сприйняття людини людиною є не лише важливим аспектом спілкування, але й регулює громадську поведінку. З накопиченням досвіду спілкування підвищується рівень саморегуляції поведінки людини. У подальших роботах О. Бодальова виявлені закономірності виникнення першого враження про раніше незнайомих людей, встановлена роль віку, статі, професії людей, що беруть участь у спілкуванні, для формування в них уявлення один про одного.

Одним з істотних чинників підвищення продуктивності комунікативної діяльності є комунікативна обстановка на навчальному занятті. Вона характеризується розумовою й емоційною активністю викладача і студентів, атмосферою дружелюбності, довіри, взаєморозуміння.

Комунікативна обстановка досягається спеціальними вміннями, прийомами, врахуванням соціально-особистісних чинників, особливостей комунікативної поведінки учасників комунікативного акту, включаючи і викладача.

Специфіка спілкування викладача полягає в тому, що він змушений діяти в умовах частої зміни ситуацій (на занятті, на перерві, в позааудиторний час, on-line, інші організаційні форми), вступати щодня в контакти з великою кількістю студентів і своїх

колег, в стислі терміни осмислювати навчальну інформацію і перетворювати її відповідно до студентського контингенту.

До спеціальних умінь належать ті, що дозволяють зняти напругу і створити ситуацію відкритості:

1. Вміння управляти процесом взаємодії і фазами контакту:

- демонструвати щире доброзичливість;
- використовувати принцип позитивного зворотного зв'язку для підвищення самооцінки учасників взаємодії, актуалізації їх особистісних ресурсів;
- відкрито демонструвати свої почуття, ставлення;
- самопрезентація, створити власний позитивний образ;
- зосередити на собі увагу студентів або групи певними діями (пройти по аудиторії, сісти, жестом запросити до дошки тощо);
- повідомити інформацію, цікаву всім, розповісти про якийсь факт, емоційно підкреслюючи особистісне ставлення до нього;
- управляти ініціативою під час контакту: зацікавлено слухати, погоджуватися з аргументами, повторювати цікаву думку, висловлену студентом раніше, реагувати мімічно на висловлювання студентів;
- створити ситуацію успіху для некоунікабельної особи, визначити коло її інтересів (можна розповісти про якусь подію, простежити за її реакцією, попросити оцінити тощо);
- «згорнути» розмову, але так, щоб студенти цього не відчули;
- зменшити число прямих вимог, перейти на непрямі;
- не втратити з поля зору інших за умов діалогу з одним студентом.

2. Уміння бути відкритим і коунікабельним у взаємодії зі студентами. Часто викладач сам «комплексує», боїться показати свої хороші сторони, щоб не втратити авторитет людини об'єктивної і безпристрасної.

3. Уміння переводити спілкування на духовний, особистісний рівень.

4. Уміння долати навіювані (іншими колегами) характеристики студентів:

- проявляти педагогічний оптимізм – не квапитися з оцінюванням навчальних можливостей студента.

5. Уміння визначати «небезпечні зони» для спілкування (в яких випадках студенти дратуються, стають агресивними, вміння встати на місце студента і зрозуміти його реакцію):

- проявляти в стосунках зі студентами терпимість, повагу;

- успішно взаємодіяти зі студентами, що мають інші цінності через індивідуальні або культурно-етичні особливості.

6. Уміння знімати нервову напругу (здатність розслабитися, вільно сісти).

7. Уміння володіти своїм настроєм та вміння налаштуватися на творчість у професійній діяльності:

- позитивно впливати на настрій студентів [12].

Контакт викладача зі студентами буває: логічний (контакт думки); психологічний (контакт завдяки зосередженості уваги студентів на інформації, що поступає від викладача); моральний (що забезпечує співдружність викладача і студентів). Створення такого контакту забезпечує сприятливі умови для процесу навчання.

Для того, щоб пізніше розкрити сутність конструктивного спілкування викладача зі студентами, варто розглянути особливості (показники) навчального процесу, що призводять до диз'юнктивних стосунків педагога і його вихованців.

*Показники контактів, що деформують спілкування:* безапеляційність; категоричність думок; невміння вислухати один одного; невміння підтримати бесіду; відсутність контакту очей; безцеремонність, нетактовність; моралізаторство викладача; скутість; різкість інтонацій; незацікавленість у продовженні взаємодії; «відсутній» погляд; нелогічність поведінки; зневага до думки партнера зі спілкування.

Комунікативна діяльність викладача і студентів здійснюється успішно, коли у викладача розвинені:

1. *Комунікативні здібності* – здібності вступати в спілкування, згортати і поновлювати його, проводити свою стратегічну лінію, здійснювати її в тактиці поведінки, враховувати кожного разу склад студентів, їх рівень підготовленості до сприйняття нової наукової інформації, її зміст і структуру, форми організації і методи навчання, передбачати можливі утруднення і помилки в навчальній діяльності студентів, здійснювати корекцію комунікативної поведінки.

2. *Комунікативна компетентність* – знання, вміння, навички у сфері спілкування, комунікабельність, «контактність». Разом з життєвим досвідом, здоровим сенсом потрібна спеціальна підготовка людини в сфері комунікації.

3. *Креативність* – творчий підхід до управління комунікативною діяльністю, що передбачає творчу позицію, є відкритим, гнучким і самостійним способом ставлення особи до оточення; творче самовираження, за допомогою якого особистість відповідає на виклики зовнішнього оточення. Творчий підхід визначається самотутністю особистості, що розкривається через

розвиток незвичайних ідей, гнучкість мислення і пристосування, за необхідності, до думок інших.

Комунікативна взаємодія суб'єктів освітнього процесу здійснюється залежно від цілей, змісту освіти, форм організації, методів і засобів навчання, характеру оцінювання результатів навчальної діяльності студентів. Важливим для продуктивності комунікації є сприйняття аудиторії її учасниками як партнерами спільної діяльності.

Є тип викладачів, що активно займаються науково-дослідною роботою. Вони відчувають потребу в роздумуванні вголос, активному спілкуванні з аудиторією, дружніх бесідах. Співпереживають за умов пошуку студентами відповідей на поставлені проблемні питання, не знижуючи при цьому вимог до них. Безпосередній особистий контакт має найсильніше емоційне забарвлення і підвищує продуктивність спілкування. Є й інший тип спілкування, коли викладач зовні малодоступний, нетовариський, але підкорює аудиторію не зовнішніми манерами спілкування, а глибиною думки, знань, своєю високою загальною і професійною компетентністю. Нерідко це звужує коло учасників спілкування з ним. Але навколо нього об'єднується стійка група учнів – вірних послідовників, що «обожнюють» свого Вчителя.

Дослідження [10] розкривають досить цікаві закономірності. Чоловіки і жінки молодого віку більш схильні до навіювання, ніж старші слухачі. Найбільший ступінь навіюваності має аудиторія, що складається з молодих дівчат, найменший – з дорослих чоловіків. Результати досліджень показали, що в чоловічій аудиторії «найбільш невіддатливою до інформації» частиною є чоловіки, схильні до агресивності, з низькою самоповагою, що погано переносять важкі ситуації, а також переживають відчуття відчуженості від інших.

Існує зв'язок між сприйняттям нової інформації та інтелектуальним розвитком. Чим вище інтелект, тим більш критичне ставлення до пропонованої інформації. З підвищенням інтелекту зростає вірогідність того, що засвоєння інформації є, а внутрішнього прийняття, згоди з нею у людини немає. Вірогідність цієї згоди збільшується, якщо викладач пошлеться на те, що позиція, яку він поділяє, підтримується певною групою осіб, авторитет яких є високим в очах цієї аудиторії (думка провідних учених, великих фахівців у тій чи іншій галузі тощо).

З підвищенням рівня навченості більше довіри в студентів викликають посилання на конкретні джерела (книги, статті). Також більше довіри виявляється у разі пред'явлення інформації за допомогою ІКТ. В стані тимчасової або постійної неврівноваженості,

емоційної збудливості підвищується піддатливість щодо певної інформації, особливо, якщо вона стосується причин або перебігу конфлікту, його джерел. Тоді навіюваність підвищується внаслідок зменшення критичності до отримуваних знань.

За каналами комунікації можуть бути виокремлені чотири типи навіюваності:

1. Первинна – психомоторна, рухова готовність відтворювати рухи шляхом наслідування, імітації.

2. Вторинна – готовність до сприйняття і запам'ятовування певних повідомлень.

3. Престижна або «ефект ореолу» – готовність до зміни думок під впливом людини, що має високий соціальний статус, громадське положення (можливий особливий вплив, що йде від повідомлень, що приписуються великим ученим, мислителям, відомим людям).

4. Суб'єктивна – виявляється тільки по відношенню до впливу певної особи або осіб (наприклад, товариш, тренер). По відношенню до інших цей вид навіюваності не проявляється, або повідомлення зустрічає навіть відсіч).

Таким чином, для розгляду проблеми формування комунікативних умінь, ми виходимо з таких позицій:

- комунікативні вміння розглядаються нами в широкому сенсі – як якості особистості студента, його готовність до свідомої діяльності в єдності комунікативної, інтерактивної і перцептивної функцій в умовах, що змінюються;

- комунікативні вміння складаються зі знань, елементарних умінь і навичок, необхідних для вибору стратегії і тактики комунікативної діяльності;

- комунікативні вміння – складне ієрархічне утворення, що складається з певних структур, які мають самостійність та інтегрованість.

Пошук шляхів підвищення ефективності формування комунікативних умінь майбутніх учителів в умовах навчання у ЗВО привів нас до необхідності застосування методу моделювання.

Саме поняття моделі, зразка (матеріального або ідеального) передбачає об'єктивне існування оригіналу, який і є справжнім предметом пізнання. Саме отримання нових знань про об'єкти матеріального світу і є гносеологічною метою застосування моделей і моделювання [8].

Варто зазначити, що як і будь-який метод наукового пізнання, метод моделювання містить у собі діалектичне протиріччя. З одного боку, чим повніше і глибше модель відображає об'єкт, що вивчається, тим більш цінною нам ця модель представляється. Але в разі

повного, абсолютного ототожнення, копіювання об'єкту, що вивчається, поняття моделі втрачає свій сенс.

Більшість авторів виокремлюють такі функції моделей: пізнавальну, перетворювальну, прогностичну, відображення об'єкту, евристичну, інтерпретаційну та ін. Однією з основних є ілюстративна (демонстраційна) функція моделі. В цьому випадку модель слугує для полегшення процесу засвоєння нових знань [8].

Моделювання широко представлене у педагогічних дослідженнях і практиці. Воно пов'язане з розробкою моделей найрізноманітніших педагогічних систем, змісту освіти, відображеного в навчальному плані, в конкретному навчальному предметі, навчальній діяльності, педагогічній діяльності викладача, моделях взаємодії викладача і студентів тощо.

Моделювання в нашому дослідженні – це відтворення і відображення в дидактичній моделі складу, змісту і основних характеристик комунікативних умінь, що потрібні фахівцеві в його професійній діяльності, й імітація типових виробничих завдань, ділових ігор, під час вирішення яких на навчальних заняттях студент опановує комунікативні вміння.

До моделювання пред'являються всі групи педагогічних вимог: до процесу моделювання змісту, структури і формування комунікативних умінь в умовах аудиторного навчання, до методики реалізації навчально-виробничих завдань, під час вирішення яких формуються комунікативні вміння.

Тільки на основі широкого діяльнісного підходу можна логічно і обґрунтовано розглянути всю систему формування комунікативних умінь в умовах навчання у ЗВО. При цьому самі комунікативні вміння варто розглядати як діяльність зі своїми власними: об'єктом, суб'єктом, змістом, продуктами і зв'язками з іншими видами діяльності.

Аналіз теорії і практики показує, що логіка процесу формування комунікативних умінь не знаходить відображення в логіці педагогічного процесу. Формування комунікативних умінь у студентів нерідко здійснюється стихійно, без глибокого розуміння змісту і структури комунікативних умінь, етапів.

Пропонована дидактична модель є спробою послабити протиріччя між об'єктивною необхідністю формування комунікативних умінь у студентів в умовах навчання і недостатньою розробленістю цієї проблеми як в теоретичному, так і в методичному плані.

Дидактична модель формування комунікативних умінь у студентів в умовах навчання у ЗВО має свою структуру: логіко-

методологічний, психолого-педагогічний і технологічний блоки. Розглянемо кожен з них у більш розгорнутому вигляді.

*Логіко-методологічний блок.*

Загальні вихідні принципи побудови моделі змісту, структури і процесу формування комунікативних умінь передбачають:

- визначення цілей і конкретних завдань моделювання;
- збір і систематизацію початкової інформації, її достовірність і повноту;
- визначення основних чинників, що впливають на зміну тенденцій і закономірностей досліджуваного об'єкту (комунікативних умінь);  
побудова моделі, виходячи з завдань, що покликана вирішувати ця модель.

Мета – одна з центральних, стрижневих педагогічних категорій. Вона як закон визначає спосіб і характер дій людини, виступає системотворчим чинником, інтегратором різних елементів у певну систему. Зміст цілей багато в чому визначається умовами їх реалізації і засобами, які при цьому мають у розпорядженні. Мета значною мірою детермінує загальний результат, ефективність дій.

У цілях формування комунікативних умінь можна виокремити три рівні:

- цілі, що задають загальний напрям формування комунікативних умінь у системі професійної підготовки фахівців у вищій школі;
- цілі, що спрямовують на обґрунтування змісту і структури комунікативних умінь, якими повинні оволодіти студенти як майбутні фахівці;
- цілі, що дозволяють визначити можливості й умови формування комунікативних умінь у студентів в умовах навчання у ЗВО.

Отже, мета – це проміжна ланка між соціальним замовленням, що відображає об'єктивні потреби суспільства і кінцевий результат. У цих умовах мета детермінує всю систему формування комунікативних умінь у студентів в умовах навчання у ЗВО, визначає її зміст та організацію.

Цілі формування комунікативних умінь нами розглядаються з трьох позицій.

*На психологічний погляд*, мета формування комунікативних умінь – зміна принципу організації спілкування, надання йому ролі одного з провідних засобів формування і розвитку особистості, її свідомості і самосвідомості; вплив на психіку іншої людини,

сприйняття інформації, переконання, почуття, емоції і вольові зусилля.

*На соціально-педагогічний погляд*, мета формування комунікативних умінь – цілеспрямоване використання їх як засобу передачі форм культури і громадського досвіду, розвитку загальної і професійної культури.

*На дидактичний погляд*, мета формування комунікативних умінь – створення необхідного наукового і навчально-методичного забезпечення цього процесу; використання комунікативних умінь як одного з важливих засобів ефективної організації освітнього процесу з активним обміном інформацією, думками, переживаннями.

Мету вирішення проблеми формування комунікативних умінь у студентів неможливо реалізувати без проблемно орієнтованого аналізу теорії, що вже склалася, і практики. При моделюванні змісту, структури і процесу формування комунікативних умінь у студентів в умовах навчання у ЗВО ми виходимо з таких теоретичних положень.

1. Студент приходять до ЗВО з загальною потребою до комунікативної діяльності, до самореалізації і з потенційними можливостями і здібностями до мислення, спілкування, навчальної праці. Розвиток комунікативної діяльності відбувається на базі розвитку комунікативних здібностей, комунікативної компетентності, креативності. Все це здійснюється в діяльності доцільній та осмисленій, що спирається на сутнісні сили студента (мислення, пам'ять, уяву, емоції, волю, знання, вміння, навички, досвід комунікативної діяльності).

2. Процес розвитку комунікативної діяльності має, по-перше, *поступальний характер*, по-друге, розвиток характеризується *незворотністю*, тобто не повторенням, а рухом на новому рівні, новому витку спіралі життя студента, коли реалізуються результати попереднього розвитку; по-третє, розвиток комунікативних умінь у педагогічному процесі *індивідуальний* за темпами, за рівнем, *варіативний* у різних сферах діяльності і спілкування.

3. Вища школа тривалий час орієнтувалася на вузькопрофесійну підготовку і звужувала орієнтацію майбутніх фахівців на багато функцій, що входять у поле професійної діяльності. У такому положенні виявилася і комунікативна діяльність. Це сталося в результаті звуження цілей професійної підготовки майбутніх фахівців всупереч багатофункціональному характеру професійної діяльності.

4. Якщо ми хочемо отримати «запланований результат», то повинні виразити його в ідеальному вигляді в цілях навчання, точніше, в їх компонентному змісті. При визначенні цілей процесу



формування комунікативних умінь мають бути названі не лише самі комунікативні вміння, але і ті функції, що фахівець може виконувати, спираючись на ці вміння, а також і те, в ім'я чого він повинен їх виконувати. Студент повинен «прийняти» ці функції й усвідомити їх значущість. На це має бути спрямоване навчання. Саме в усвідомленні і прийнятті тими, хто вчиться, функцій комунікативних умінь, які вони зобов'язані виконувати в громадському й особистому житті, в оволодінні цими функціями і полягає практичне призначення процесу формування комунікативних умінь.

*Психолого-дидактичний блок.*

В основі практичного здійснення моделювання процесу формування комунікативних умінь лежить розробка самої моделі комунікативних умінь, що передбачає визначення їх структури і повного складу; встановлення взаємозв'язків між ними.

На основі теоретичного аналізу і дослідно-експериментальної апробації висунених положень нами сформульовані основні принципи моделювання змісту, структури і процесу формування комунікативних умінь:

- принцип системності, що розкриває модель як систему, яка відображає всю сукупність функцій, професійних завдань, їх взаємозв'язок зі змістом і процесом підготовки фахівців;

- принцип активності, що визначає здатність суб'єкта до цілеспрямованої взаємодії з середовищем, з людьми, які оточують його;

- принцип відповідності, що показує обумовленість вибору змісту, форм організації, методів навчання у процесі формування комунікативних умінь особливостями навчального матеріалу, підготовленістю студентів, їх індивідуальними особливостями, педагогічною майстерністю викладачів;

- принцип професійної адекватності, що визначає відповідність процесу формування комунікативних умінь функціонально рольовим характеристикам професійної діяльності й орієнтації на розвиток професійно значущих комунікативних якостей;

- принцип цілісності виражає логічність, етапність і цілеспрямованість формування комунікативних умінь в умовах навчання у ЗВО.

Формування і розвиток комунікативних умінь студентів відбуваються на конкретному змісті освіти, в конкретній діяльності. Особливо необхідно підкреслити, що не обсяг знань, набутих у готовому вигляді, ні вміння, навички, засвоєні за зразком, не можуть забезпечити формування і розвиток комунікативних умінь.

Відповідно до поглядів вітчизняних педагогів (О. Акімова, В. Галузяк, Р. Гуревич, В. Каплінський, В. Фрицюк, В. Шахов), в основу відбору і конструювання навчального матеріалу мають бути покладені проблемність, вихід на теоретико-діалектичний рівень пізнання, творча самостійність.

Це зумовлює необхідність збільшення елементів, що стимулюють активну творчу пошукову діяльність і розвиток комунікативних умінь у ній. Адекватні методи навчання передбачають конструювання змісту з включенням у нього діалогу, елементів дискусії, що водночас не порушують логіки навчального предмета.

Новий сконструйований зміст навчального матеріалу зумовлює і нові форми навчання, іншими словами, зміст визначає форми, в яких він засвоюється. І в цьому сенсі можна говорити про єдність змісту і форми. Проте форми організації і методи навчання через традиційність підходів і різні проблеми (відставання в розробленості теорії, відсутність необхідної матеріальної бази, дидактико-методичного забезпечення освітнього процесу та ін.) не відповідають новим цілям, нові конструкції змісту продовжують реалізовуватися за допомогою старих традиційних форм і методів навчання. Як показує вивчення досвіду багатьох викладачів, методи навчання слабо орієнтовані на стимулювання комунікативної діяльності.

Вибір методів і ефективність їх застосування в освітньому процесі зумовлені:

- цілями навчання, виховання і розвитку;
- особливостями навчального матеріалу (складність, абстрактність, проблемність, відчуженість від повсякденного досвіду);
- підготовленістю студентів (загальний розвиток, наявність базисних знань і відомостей про матеріал, що вивчається, життєвого досвіду);
- індивідуальними особливостями в мотиваційній сфері і пізнавальних процесах;
- наявністю або відсутністю технічних засобів, дидактичних посібників, матеріалів;
- компетентністю і педагогічною майстерністю викладача.

Всі методи у контексті досягнення певної дидактичної мети повинні нести в собі активність, оскільки процес засвоєння має активну діяльну основу. Активність відображає здатність суб'єкта до цілеспрямованої взаємодії з середовищем, з людьми, що оточують його.

Активність як наукова категорія досліджується в найрізноманітніших аспектах: у біологічному – як реакція організму на подразнення зовнішнього середовища, у фізіологічному – як одна з регулятивних функцій мозку. Активність у спілкуванні як вид соціальної активності особистості в психолого-педагогічній літературі визначається:

а) як стан взаємодіючих людей, що характеризується прагненням до встановлення міжособистісних контактів, вольовими зусиллями за умов їх налагодження, цілеспрямованістю й ініціативою в пізнанні один одного;

б) як якість комунікативної діяльності, в якій проявляється особистість людини з її ставленням до цілей, змісту, форм і результатів спілкування і прагненням мобілізувати свої пізнавальновольові зусилля на розв'язання різних завдань;

в) як прояв творчого ставлення індивіда до партнерів зі спілкування;

г) як особистісне утворення, що виражає пізнавальний, емоційний і поведінковий відгук на звернення іншої людини.

Акцентуючи увагу на вищесказаному, ми підкреслюємо значення активності як основи формування комунікативної діяльності, комунікативних умінь. Таким чином, закономірності процесу розвитку комунікативних умінь ми виводимо переважно з закономірностей процесу пізнання. Проте одного гносеологічного аспекту як головної формувальної основи в розвитку комунікативних умінь явно недостатньо. Гносеологічний аналіз проблеми без достатнього врахування психологічних основ навряд чи в змозі розкрити об'єктивний процес і механізми формування комунікативних умінь.

Проблемним питанням для педагогіки є повний опис і пояснення взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників у формуванні комунікативних умінь. В зв'язку з цим, основними засобами формування комунікативних умінь переважно слугують зміст, форми організації і методи навчання, що використовуються без глибокого знання і врахування потреб, інтересів, схильностей суб'єктів педагогічної взаємодії. Фактично ж в усій педагогічній літературі більше приділяється уваги діяльності викладача: як поставити цілі і завдання навчального заняття, який матеріал відібрати і як представити його в системі завдань, які методи навчання використати тощо. Діяльність студентів, її внутрішні умови розкриваються недостатньо. Вони виявляються ніби «за кадром» педагогічного процесу.

Орієнтація на зовнішні умови (зміст навчального матеріалу, форми організації, методи навчання) без глибокого знання і врахування внутрішніх умов (потреби, інтереси, схильності, здібності) негативно впливає на процес і кінцеві результати формування комунікативних умінь.

Формування комунікативних умінь органічно взаємопов'язане з розвитком самостійності. Самостійність можна розглядати як здатність студентів до комунікативної діяльності. Комунікативні вміння передбачають максимальний прояв індивідуальності. Вони органічно взаємопов'язані.

Системотворчим елементом комунікативних умінь є мотиваційно-потребнісне ядро особистості фахівця, що формується. Воно лежить в основі перетворювального ставлення, готовності до перетворювальної діяльності.

Готовність до комунікативної діяльності визначається передусім знаннями, вміннями і досвідом. Поза знаннями і вміннями неможлива комунікативна діяльність. Студент не може вступити в комунікативну діяльність, проявити комунікативні вміння, гнучкість, кмітливість, не маючи в розпорядженні певних знань і умінь. І чим ширші, глибші ці знання, тим більше напрямів вони містять, тим вище рівень аналізу і синтезу, узагальнення й абстрагування, тим вільніше людина оперує ними.

Рівень комунікативної діяльності, комунікативних умінь визначають не окремі ізольовані знання, а їх система. Давно помічено, що знання, потрібні студентові для вирішення того або іншого завдання, пригадуються, відтворюються й активно включаються в письмове або усне мовлення легше у тому випадку, якщо вони засвоювалися в тих системах знань, що забарвлюються певними почуттями, стають переконаннями, знаходять відображення у вчинках, складаючи сутність людської особистості [12].

Розвиток комунікативної діяльності, комунікативних умінь забезпечує не лише накопичення системи знань, але і свого роду фонд мисленневих прийомів, операцій, добре відпрацьованих і міцно закріплених: операції мислення (аналізуюче спостереження, порівняння, аналіз і синтез, абстракція, узагальнення і конкретизація); прийоми осмисленого запам'ятовування (сислове групування, складання плану, тез); загальні способи навчальної роботи (вміння працювати з книгою, вміння слухати, спостерігати, планувати свою діяльність, контролювати її); перенесення засвоєних знань, умінь і навичок на розв'язання нових завдань.

Проте для розвитку комунікативних умінь тільки логічних механізмів недостатньо. Необхідно формувати інтуїтивні механізми.

У навчанні комунікативні процеси дуже специфічні. Основним засобом комунікації знань є текст. Текст навчального характеру – це своєрідний посередник між студентом, що вивчає деяку проблему, і автором тексту, який передає студентові наукові знання, що стосуються цієї проблеми. Текст може бути виражений в усній або письмовій формі. Він може передаватися безпосередньо від людини до людини (у навчанні – від викладача до студента або від студента до викладача та інших студентів). Він може передаватися і опосередковано – за допомогою різного роду технічних каналів зв'язку. Але в усіх випадках текст є носієм інформації, повідомлення, що спрямоване потенційному читачеві або слухачеві.

Текст – це функціональна одиниця: у ньому подано інформацію про об'єкти навколишньої дійсності (предметний зміст тексту), але представлена вона з певною метою, – з метою передачі цієї інформації іншим людям (функціональна спрямованість тексту). Таким чином, будь-який текст є засобом спілкування між людьми (рис. 3).



**Рис. 3. Загальна схема комунікації.**

Вихідний принцип, що визначає внутрішню активність особистості в процесі сприйняття навчального тексту, можна було б сформулювати так: структура викладу змісту, що знаходиться в тексті, повинна відповідати психологічній структурі пізнавальної діяльності людини; сприйняття тексту повинно будуватися як процес вирішення певної пізнавальної проблеми. Звичайно, в процесі сприйняття тексту студент не сам ставить проблему, а приймає (чи не приймає) її як особисто для себе значущу і посильну. Він і вирішує цю проблему не самостійно, а разом з автором тексту. Проте студент виступає не як пасивний «приймач», а як співавтор тих відкриттів, що робляться під час вирішення наукової проблеми.

Існують три основні умови (критерії), що визначають ефективність впливу тексту на особу.

**Значущість.** Текст активно сприйматиметься студентом у тому випадку, якщо його зміст буде для особи в тому або іншому відношенні значущим, тобто відповідати певним її потребам і запитам. Це може бути розуміння практичної користі матеріалу,

який викладається в тексті; це може бути потреба в поглибленні своїх уявлень про пізнаваний об'єкт; це може бути інтерес до нових або необхідних фактів. Проте кожен текст повинен так чи інакше апелювати до потреб і інтересів людини, якій цей текст призначений. Якщо людина з самого початку не розуміє, навіщо цей текст потрібен, вона залишається байдужою і «глухою» до того, про що їй говорять.

*Доступність.* Текст активно сприйматиметься у тому випадку, якщо він буде доступним для розуміння, тобто відповідати пізнавальним силам і можливостям студента, який сприймає цей текст. Розуміння тексту залежить від наявності у студента уявлень і понять про об'єкт, що характеризується. Чим віддаленіший зміст тексту від досвіду людини, що сприймає його, чим абстрактніше цей зміст, чим специфічніше його мова і термінологія, тим менш він зрозумілий. Навіть у тому випадку, коли людина уявляє собі значущість тексту, складність останнього знижує ефективність сприйняття.

*Переконливість.* Зміст тексту активно сприйматиметься за умови, якщо людина, якій він адресований, буде внутрішньо згодна з аргументами і висновками, які подано в цьому тексті. Якщо ці висновки не обґрунтовані, не доведені, якщо людина не впевнена в їх істинності, то в неї виникає психологічний «бар'єр» неприйняття тексту, навіть не зважаючи на його важливість і доступність.

Ці загальні критерії лежать в основі оцінки різного роду навчально-пізнавальних текстів. Під час аналізу таких текстів (як усних, так і письмових) також необхідно враховувати особливості їх сприйняття студентами. Зокрема, вимагається з'ясувати, яким чином можна підвищити значущість змісту тексту для студентів і тим самим збудити їх пізнавальний інтерес; якими способами можна зробити навчальний матеріал доступним для розуміння; які умови підвищення переконливої сили того, про що говориться в тексті.

*Процес сприйняття тексту.* Активність студента і процес сприйняття тексту багато в чому залежать від того, чи зумів викладач (автор навчального тексту) збудити в тих, хто навчається, зацікавлене очікування тієї інформації, що має бути їм передана. Поки студент не зацікавиться проблемою, що підлягає вивченню, поки він не поставить собі питання, і, отже, не стане чекати на нього відповіді, доти інформація, що міститься в тексті, просто ним не сприйматиметься.

Збудження інформаційних очікувань і їх задоволення за допомогою інформації, що представляється, складають психологічну основу активного сприйняття змісту тексту.

Ось чому першим завданням викладача є створення у студентів внутрішньої установки на сприйняття змісту, що вивчається. Викладач повинен розкрити цільове призначення проблеми, що вивчається, показати її місце в загальній системі навчальної дисципліни, і, головне, відповісти на питання, навіщо потрібні знання, що набуваються. Таким чином, студенти повинні передусім прийняти проблему, що вивчається, як значущу для них в тому або іншому відношенні.

Хороший текст часто порівнюють за психологічним впливом з витвором мистецтва, де всі деталі підпорядковані головній ідеї. Чим краще організований текст, тим легше «схоплюється» його ідея, тим скоріше студент побудує прогноз його розвитку. Велика кількість питань без їх глибокого внутрішнього зв'язку не може бути утримана у свідомості. Саме тому в добре організованому тексті необхідно виокремлювати головні ідеї, що концентрують навколо себе основні факти і більш часткові питання. Для кращого сприйняття і збереження в пам'яті ідеї, закладеної в тексті, необхідно, щоб вона неодноразово повторювалася.

*Розуміння тексту.* Розуміння тексту належить до процесів комунікації між людьми. Воно як комунікативний процес має діалогічну природу – це завжди розуміння змісту, що передається нам «іншим» (чи самим собою як цим «іншим»). Думка людини, яка хоче її передати іншому, об'єктивується в мовленні. Сприймаючи мовлення, інша людина повинна його зрозуміти, тобто розкрити значення і сенс тих мовленнєвих знаків, що їй передаються. Саме смислове значення є основною одиницею, що лежить в основі розуміння мовлення, розуміння тексту. Значення – це одночасно і одиниця мовлення, комунікації, спілкування, і одиниця мислення, одиниця узагальнення.

Зрозуміти можна тільки те, що має значення і сенс. При цьому варто розрізняти загальне стійке значення цього мовного виразу (наприклад, цього слова) й особистісний для цього індивіда сенс, що залежить від досвіду, який є в індивіда, знань, установок. Сенс зазвичай розглядається як відповідь на певне питання. Зрозуміти деяке наукове міркування означає виявити те вихідне питання, на яке воно відповідає. Те, що не відповідає ні на яке питання, позбавлене для нас будь-якого сенсу.

У дидактиці встановлено, що розуміння студентами навчального матеріалу ґрунтується на вже сформованих знаннях (опорні знання). В той же час, розуміння – це процес усе більш глибокого проникнення в сутність того, що вивчається. Коли говорять про розуміння, то мають на увазі не просто обізнаність з фактами, але

досягнення їх сенсу і значення, осягання зв'язків з іншими фактами і явищами, розкриття причин їх виникнення, прогнозування наслідків, що містяться потенційно. Зрозуміти що-небудь – це означає співвіднести предмет пізнання зі своїми знаннями і уявленнями, зі своїм життєвим досвідом, причому співвіднести так, щоб включити цей предмет у систему причинно-наслідкових зв'язків, на основі яких можливе його пояснення і прогнозування розвитку, його інтерпретація й оцінка.

Складність розуміння навчального матеріалу залежить і від міри його абстрактності. Добре відомо, що для тих, хто навчається, зазвичай не складно зрозуміти опис конкретного факту, явища. Інша справа – розкриття абстрактних, узагальнених знань. У наукових абстракціях визначаються найбільш суттєві, загальні і стійкі властивості, якості дійсності, що оточує нас. Оскільки абстракції виникають у спеціальних галузях науки, від людини очікується знання тієї наукової системи, в якій оперують тими або іншими абстракціями.

Розуміння залежить і від того, наскільки чітко і логічно витримана структура тексту – як письмового, так і усного.

*Переконливий вплив.* Справжнє засвоєння знань, тобто перетворення їх на «власні» надбання, пов'язане з формуванням внутрішніх переконань особистості.

Переконання – це моральні принципи особистості, якими вона керується у своїй діяльності і які вона активно відстоює і захищає. Переконання ґрунтуються на знаннях, проте не співпадають з ними. Вони містять окрім логіко-понятійного компонента ще і ціннісне ставлення особистості до дійсності, впевненість в істинності сформованих принципів та ідей, емоційне переживання їх значущості, готовність діяти відповідно до них.

Переконливий вплив спрямований на те, щоб людина внутрішньо погодилася з певними положеннями, усвідомила їх істинність і обґрунтованість, їх суспільну й особисту цінність, прийняла їх як основу для керівництва своїми діями. Це – мета переконливого впливу. Засобом її досягнення є доведення, обґрунтування, аргументація висловлених ідей, поглядів, думок. Процес доведення має не лише логічний, але і психологічний аспекти.

У найзагальнішому сенсі, доведення є системою логічних дій, у процесі яких істинність певної думки обґрунтовується за допомогою інших думок, істинність яких вже встановлена. Кожне доведення складається з трьох частин: тези, аргументи, висновки. Теза – це положення (твердження), істинність якого необхідно довести.



Аргументи (підстави) – це положення, істинність яких вже перевірена і які тому можуть бути наведені для обґрунтування істинності (чи хибності) тези. Найсильнішим аргументом є сукупність фактів, практика. В процесі доведення будується логічне міркування, спрямоване на те, щоб з аргументів вивести істинність або хибність тези. При цьому в логіці встановлені відповідні правила доведення, що забезпечують отримання істинності тези з аргументів.

Логічні закони, що лежать в основі доведення, мають універсальний, загальнолюдський характер. Вони обов'язкові для всіх людей. Проте, процес переконання не зводиться тільки до раціонально-логічних правил доведення. На цей процес впливають внутрішні цінності і настанови особистості, ступінь переконаності цього індивіда, його інтереси.

*Особові апеляції.* Будь-який переконливий вплив є, як вже говорилося, впливом на особистість студента (на його ставлення, інтереси, судження). Кардинальна особливість психологічно правильного впливу – наявність у ньому так званих особових апеляцій, тобто звернень (закликів) до інтересів особи, до її почуттів і цінностей. Такими є, наприклад, апеляції до авторитету джерела інформації (посилання на авторитет науки або висловлювання відомого вченого). Такі апеляції до індивідуального досвіду студента. Те, що стверджує авторитетна людина, що поділяється більшістю людей, що відомо з власного досвіду, – все це створює впевненість в істинності висловлюваних положень і сприяє їх прийняттю.

*Дискусійність.* За умов обговорення певної проблеми в тексті нерідко наводяться аргументи не лише на користь позиції, яку захищає автор, але і проти цих поглядів. У результаті студенти опиняються в ситуації, коли потрібно аналізувати і порівнювати різні наукові позиції, обирати й обґрунтовувати істинність твердження. Тексти, в яких викладаються і стикаються протилежні погляди, думки, аргументи, зазвичай називають «двобічними», на відміну від «однобічних» текстів, де розглядається лише один підхід. Експериментальні дослідження показали, що дискусійні тексти, в принципі, більш ефективні для активізації розумової діяльності людини.

*Порядковий ефект.* В основі цього психологічного прийому лежить порядок викладу аргументів. Автор, що захищає певну позицію, зазвичай має у своєму розпорядженні декілька аргументів на її користь. Одні з аргументів можуть бути переконливішими і вагомішими, інші – менш важливими. В тому випадку, коли аудиторія не дуже зацікавлена в предметі обговорення, головні і найбільш дієві аргументи доцільно представити на самому початку

повідомлення. Це найкращий спосіб збудити увагу й інтерес. Якщо ж в аудиторії вже склався інтерес до обговорення, головні аргументи варто приберегти до кінця, оскільки послаблення аргументації може її розчарувати.

*Експліцитність висновків.* Перед викладачем часто виникає дилема: чи повинен він, наводячи докази, дати студентам можливість самим зробити потрібний висновок, або ці положення варто викласти в явній формі. Під час вирішення цього питання викладач повинен враховувати особливості аудиторії і складність матеріалу, що вивчається, рівень його абстракції. Якщо він відчуває, що у студентів ще не склалося певного ставлення до обговорюваного питання, то явне формулювання висновків цілком доцільне. Інакше, тобто, коли студенти зацікавлено обговорюють це питання, мають свої думки відносно його вирішення, готові висновки тільки скують самостійність їх думки. Тому досвідчений викладач лише підводить студентів до потрібних висновків, надаючи можливість зробити їх самостійно.

Як вже зазначалося, процес прийняття ідеї багато в чому залежить від наявних у дорослої людини настанов, ставлень, поглядів. Внутрішнє прийняття легко здійснюється у тому випадку, коли нова інформація підтверджує або зміцнює цінності особи, що склалися. Навпаки, людина зазвичай не погоджується з ідеями, які суперечать настановам, що склалися в неї, і, отже, порушують внутрішню узгодженість у системі її поглядів.

Якою є головна умова прийняття студентами нової ідеї? Поза сумнівом, ідеї стають внутрішнім надбанням особистості в тому випадку, коли є результатом її власних висновків. Те рішення, до якого людина дійшла самостійно, цінується нею значно більше, ніж висновок, отриманий у готовому вигляді «з боку». Отже, гарне переконання – це самопереконання особистості. Ось чому в усіх випадках необхідно прагнути до того, щоб студент активно включався в колективне обговорення різного роду проблем, самостійно продумував, знаходив і доводив принципи їх вирішення.

Навіть пояснення навчального матеріалу можна побудувати так, щоб воно максимально активізувало студентів, при цьому різні способи пояснення обумовлюють різні способи взаємодії викладача і студентів.

*Причинний спосіб* передбачає розгляд наслідків, виявлення зовнішніх і внутрішніх причин. Причинний спосіб використовується в прямій або зворотній послідовності. Пряма послідовність (від причини до наслідків) представляє значну складність для засвоєння студентами причинних зв'язків, оскільки процес їх усвідомлення

спрямований від наслідків до причини. За умов вивчення теоретичного матеріалу, що має високий рівень узагальнення (абстракції), використовується інша схема пояснення (від наслідків до причини).

*Функціональний спосіб* передбачає розгляд сторін явища, що змінюються; виявлення функціональних відносин між ними; якісний аналіз характеру функціональних відносин, їх кількісну інтерпретацію. Функціональний спосіб пояснення будується в прямій або зворотній послідовності. Пряма послідовність спрямована від якісного або кількісного вираження функціональних відносин до фактів. Зворотна – від фактів до їх кількісної інтерпретації.

*Структурний спосіб* реалізується в три етапи: розгляд об'єкту, що вивчається, як нерозчленованого цілого; виявлення його елементів, встановлення зв'язків між ними, цілісне уявлення про структуру. Структурний спосіб застосовується як в прямій, так і в зворотній послідовності. Пряма послідовність (від цілісного уявлення про структуру – до її елементів) використовується під час з'ясування структури поняття і способів діяльності. Зворотна послідовність структурного способу (від елементів, зв'язків між ними до цілісного уявлення про структуру) виявляється ефективною за умов вивчення теоретичного матеріалу з високим рівнем абстракції, за відсутності у студентів знань про матеріал, що вивчається.

Для різних способів викладу навчального матеріалу (на проблемній лекції, лекції – дискусії, «сократичній» лекції, лекції з питаннями тощо) існують різні схеми логічних міркувань, доведень, тобто взаємодії викладача зі студентами.

У процесі використання активних форм організації навчальних занять, методів навчання комунікативна активність сильно впливає на аудиторію, включаються психологічні механізми впливу в різних їх поєднаннях. «Зараження» як психологічний спосіб впливу пов'язане з несвідомою схильністю людини переймати психологічні стани іншої людини або групи людей. Проявляється не через більш-менш усвідомлене прийняття якоїсь інформації або зразків поведінки, а через передачу певного емоційного стану, або «психічного настрою».

*Навіювання* як психологічний спосіб впливу засноване на некритичному сприйнятті людиною інформації, що їй передається. Від зараження навіювання відрізняється низкою ознак. Для зараження характерна передусім ідентичність емоційних та інших психічних станів, що переживає людина, тоді як під час навіювання емоційні стани можуть не співпадати.

Навіювання, як правило, має вербальний характер, тоді як при зараженні, окрім мовленнєвого впливу, використовуються й інші засоби [17].

Для класифікації видів навіювання найчастіше використовуються такі підстави:

1. Залежно від джерела впливу: а) навіювання як дія, що реалізується іншою людиною, б) самонавіювання – об'єкт навіювання співпадає з його суб'єктом.

2. Залежно від стану суб'єкта навіювання розрізняють: а) навіювання, коли людина не спить; б) навіювання в стані природного сну; в) навіювання в гіпнотичному стані.

3. Залежно від наявності або відсутності у впливі мети і усвідомленого застосування зусиль для її досягнення розрізняють: а) умисне; б) неумисне навіювання.

4. За результатами навіювання може бути: а) позитивне; б) негативне. Підсумком першого є формування позитивної психічної або комунікативної якості (звичок, поглядів). Під час негативного навіювання свідомо або неусвідомлено людині прищеплюється негативна психічна або комунікативна якість, стани (занижена самооцінка тощо).

5. Залежно від змісту розрізняють: а) відкрите навіювання, в якому мета прямо співпадає з його формою (воно відрізняється прямою спрямованістю на конкретну особу); б) закрите (непряме або опосередковане) навіювання, в якому мета впливу «замаскована».

На дієвість навіювання, в першу чергу, впливають особливості людей, що вступили у взаємодію: вік (чим молодше, тим вище), стать (найчастіше жінки більш навіювані), інтелект (з підвищенням рівня освіти навіюваність зазвичай знижується), стан здоров'я (при перевтомі або після серйозних захворювань ступінь навіюваності підвищується). Проте певні суттєві можливості має і форма матеріалу, що пред'являється. Так, можливості впливу викладача, що передбачає навіювання, підвищуються у таких випадках:

1. При конкретності виразних засобів.

2. За рахунок особливостей теми: чим вищою є міра абстракції при описі образу, тим менша сила його навіювання.

3. Мовленнєва динаміка – основні прийоми для підвищення суттєвого впливу мовлення – м'якість і сила голосу, використання ефекту несподіванки повідомлення.

4. Музика (особливо ритмічна) має велику силу навіювання. Тому ритм є основним елементом стресової підготовки в армії, важливим засобом підвищення військової дисципліни, з її допомогою формуються настанови на виконання команд. Саме тому

А. Макаренко широко застосовував музику як засіб дисциплінарного й естетичного впливу на дітей.

*Переконання* як психологічний спосіб впливу засноване на логічному обґрунтуванні тієї або іншої інформації, яка має бути сприйнята людиною. Іншими словами, переконання пов'язане зі свідомим прийняттям інформації, що повідомляється.

За умов навчання досягається не згода, а просто прийняття інформації, засноване на готових висновках, тоді як у разі переконання висновок має бути зроблений самостійно тим, хто сприймає інформацію. Тому переконання є переважно інтелектуальним, а навчання – переважно емоційним впливом [4].

*Наслідування* людьми один одного засноване на тому, що думки, погляди, психічні стани одного не лише приймаються, але і відтворюються.

Наведемо приклади взаємозв'язку активних методів навчання і комунікативних умінь (таблиця 5).

Таблиця 5

***Взаємозв'язок активних методів і сформованих ними комунікативних умінь***

Активні методи навчання	Комунікативні вміння, що формуються за умов використання цього методу
Творча дискусія	Уміння конструювати спілкування.
	Уміння ставитися до партнерів неупереджено.
	Уміння відстоювати свою позицію і переконувати суперника у своїй правоті.
	Уміння визначати характер людини і знаходити в людях сильні і слабкі сторони.
	Уміння активно слухати і розуміти партнера.
	Уміння вести бесіду і ясно виражати свої думки.
	Уміння управляти своєю поведінкою.
	Уміння відстежувати і розуміти свою реакцію у відповідь на те, що і як говорить інша людина.
Навчальна гра	Уміння ефективно взаємодіяти один з одним при ухваленні колегіальних рішень.
	Уміння спілкуватися на формальній і неформальній основі.
	Уміння користуватися вербальними і невербальними засобами (жести, пози, міміка, інтонація, пауза, темп, дистанція).

	Уміння організувати колегіальне ухвалення рішень.
	Уміння проявляти якості лідера.
	Уміння орієнтуватися в конфліктних ситуаціях і правильно їх вирішувати.
	Уміння розпоряджатися своїм часом, розподіляти роботу, оперативно приймати організаційні рішення.
	Уміння проявляти ділові якості: ставити перспективні і поточні цілі, використовувати сприятливі можливості.
	Уміння практично оцінювати вірогідні наслідки своїх рішень, дій, вчитися на своїх помилках.
	Уміння знімати напругу в стосунках з партнерами.
	Уміння запобігати конфліктним ситуаціям.
	Уміння «читати» міміку, жести, пози співрозмовника.
	Уміння розуміти, а у разі потреби і приймати, використовувати погляди, думки, позицію співрозмовника
	Уміння ефективно взаємодіяти один з одним при ухваленні колегіальних рішень.
Інтелектуальна (психологічна розминка)	Уміння швидко входити в ситуацію.
	Уміння зосередитися на головному.
	Уміння розуміти людей.
	Уміння орієнтуватися в ситуаціях спілкування.
	Уміння швидко реагувати на інформацію, що надходить

Отже, для формування у студентів комунікативних умінь необхідно створювати комунікативну обстановку з високим ступенем розумової й емоційної активності студентів, атмосферою довіри, взаєморозуміння, дружельюбності; розвивати комунікативну мотивацію; використовувати активні форми організації і методи навчання.

#### *Технологічний блок.*

Розробка структури і змісту комунікативних умінь, способів їх формування в освітньому процесі є не лише метою, але й одночасно процесом. Тому технологічний блок відображає технологічний аспект цього процесу.

Як психолого-педагогічний об'єкт розробка структури і змісту комунікативних умінь, способів їх формування передбачає такі стадії.

*Перша стадія – емпірична*, коли розробка структури і змісту комунікативних умінь здійснюється на основі досвіду, що склався, й інтуїції, без опертя на вихідну концепцію та її дидактичні і методичні положення. Нерідко виявляється помилкове уявлення про те, що можна обійтися без спеціальної педагогічної теорії і методики розробки проблеми формування комунікативних умінь.

Емпірична стадія потрібна, але недостатня, тим більше – для радикального оновлення освітнього процесу у ЗВО.

*Друга стадія – теоретична*. На цьому рівні розробка структури змісту і процесу формування комунікативних умінь в умовах навчання у ЗВО здійснюється на основі певної концепції, через етапи аналізу освітнього процесу, комплексу вирішуваних фахівцем теоретичних і практичних завдань, типових утруднень і помилок. Усе це виступає основою для проектування структури змісту і процесу підготовки фахівця до комунікативної діяльності.

*Третя стадія – впровадження розробленої теорії і методики формування комунікативних умінь у студентів*.

Основними критеріями ефективності розробленої теорії і методики підготовки студентів до комунікативної діяльності є:

- відповідність обсягів, структури і змісту комунікативних умінь головній кінцевій меті, проміжним і частковим цілям підготовки студентів до комунікативної діяльності;
- відповідність проектованої структури і змісту підготовки студентів до комунікативної діяльності можливостям освітнього процесу і вимогам майбутньої професійної і соціальної діяльності;
- відповідність проєктованих засобів формування комунікативних умінь цілям підготовки студентів до комунікативної діяльності;
- відповідність змісту, форм організації і методів навчання формованим у студентів комунікативним умінням.

Виходячи з названого вище принципу відповідності, розглянемо технологічний бік процесу формування комунікативних умінь у студентів під час навчання у ЗВО.

Процес формування комунікативних умінь має трикомпонентну структуру: мотиваційний етап, етап навчальної діяльності, етап управління цією діяльністю.

1. Мотивація комунікативної діяльності не виникає мимоволі. Мотив – складне інтегральне психологічне утворення, що містить і потребу, й ідеальну мету, і спонукання. Формування його має певні стадії.

Перша стадія – прийняття людиною стимулу, формування потреби і первинного (абстрактного) мотиву. Для переведення потреби в особистісну потребу важливо, щоб людина прийняла цей стимул, зробила його для себе значущим.

Друга стадія – пошукова активність (внутрішня і зовнішня), пов'язана з перебором можливих засобів задоволення потреби за цих обставин.

Внутрішня пошукова активність пов'язана з уявним перебором конкретних предметів і умов їх досягнення.

Зовнішня пошукова активність проявляється у людини в тому випадку, коли вона потрапляє в незнайому обстановку або не має необхідної інформації для ухвалення рішення і під впливом первинного мотиву змушена зайнятися пошуком реального об'єкту, який міг би задовольнити потребу, що виникла.

Третя стадія – вибір конкретної мети і формування наміру її досягти. Після розгляду різних варіантів задоволення потреби людина повинна на чомусь зупинитися, обрати конкретну мету і шляхи її досягнення.

Уявна постановка перед собою конкретної мети пов'язана з передбаченням не лише засобу (предмету) задоволення потреби, але і процесу її задоволення, а також результату цього процесу.

Вибір конкретного предмета і способу задоволення потреби пов'язаний з ухваленням рішення. У деяких ситуаціях рішення, що приймається, має імовірнісний характер, тому можливі й запасні варіанти способу задоволення потреби.

Таким чином, на третій стадії закінчується формування конкретного мотиву, тобто перетворення стимулу на свідоме умисне спонукання до дії, в спонукання волі і намір досягти поставленої мети.

2. Навчальна діяльність має процесуальний характер з усіма властивостями діалектичного процесу розвитку. Цей підхід щодо діалектичного характеру навчання – вирішальна методологічна позиція для його аналізу, планування і побудови.

Одна з особливостей процесу формування комунікативних умінь полягає в тому, що його закономірності здійснюються за допомогою свідомої взаємопов'язаної діяльності його основних суб'єктів.

Викладання і навчання – два істотні аспекти навчання, що конституують його основний дидактичний контекст.

Викладання і навчання – дидактичні процеси, що пов'язані з діяльністю, впливами, операціями взаємодії викладача і студентів. Усі види діяльності можна об'єднати в три групи: дидактичне



проектування, організація дидактичного процесу, дидактичний аналіз.

*Дидактичне проектування* ми трактуємо як розумове передбачення процесу навчання і його результатів. Проектування навчання комунікативним умінням – це творчий процес уявної побудови навчання, його уявного моделювання і планування.

*Організація дидактичного процесу* – визначальна сфера діяльності викладача. Це всі види дидактичної діяльності, спрямовані на безпосереднє керівництво процесом навчання, конкретну організацію дидактичної комунікації і кооперації з метою передачі і засвоєння змісту навчання.

При *дидактичному аналізі* викладач встановлює зв'язок між запроєктованим і фактично здійсненим дидактичним процесом, він усвідомлює хід процесу, аналізує можливі труднощі, несподівані ситуації, поведінку окремих студентів і робить висновки.

Отже, діяльність викладача в освітньому процесі характеризується виконанням проєктувальної, організаційної та аналітичної функцій.

Коли ми говоримо про формування комунікативних умінь у процесі навчання, ми розуміємо під цим конкретну організацію дидактичного процесу; коли ми говоримо про планування процесу навчання, ми маємо на увазі проєктувальну функцію діяльності викладача, яка завжди пов'язана з конкретним ходом процесу. Аналітична функція діяльності викладача є сполучувальною ланкою між проєктуванням й організацією навчання.

У дидактиці прийняте особливе використання поняття «функціональність дидактичного процесу». Процесуальний розгляд навчання є, передусім, розглядом структури цього процесу і функціональних взаємозв'язків елементів процесу: постановка викладачем і прийняття студентами мети формування комунікативних умінь, спонукання студентів до активного, усвідомленого оволодіння ними, логіка освітнього процесу і процесу формування комунікативних умінь, усвідомлене закріплення їх, розв'язання практичних і теоретичних завдань щодо застосування комунікативних умінь у різних творчих навчальних і виробничих ситуаціях.

Процесуальний аспект навчання пов'язаний з методикою викладання. У низці педагогічних досліджень методичний аспект професійно-педагогічної діяльності розглядають як супутній процесу формування знань і вмінь. На ньому не робиться акцент. Має місце звуження ролі методичної підготовки до використання методичних

прийомів, способів дій. Викладач повинен мати єдину методологічну базу методик навчання і відповідні наукові методи.

Науковий метод не є мертвим скелетом науки, це живе дерево, ніби система кровоносних судин науки, що розгалужується. Окремі гілки наукового методу, у свою чергу, розгалужуються далі. Але всі ці питання в їх деталях виходять вже за межі загальної дидактики і стосуються методик окремих навчальних предметів, які повинні так само ґрунтуватися на методології відповідних наук, як загальна дидактика ґрунтується на загальній теорії знання.

Важливим напрямом професійно-педагогічної діяльності виступає управління процесом формування комунікативних умінь. Воно здійснюється не інакше як шляхом спілкування і його спосіб виступає як істотний компонент стилю педагогічного керівництва, що вимагає від викладача певної педагогічної, психологічної культури.

О. Бодальов виокремлює такі її істотні положення: а) розбиратися в інших людях і правильно потрактувати їх дії; б) адекватно емоційно відгукуватися на їх поведінку і стан; в) обирати по відношенню до кожного такий спосіб звернення, що, не розходячись з вимогами моралі, в той же час якнайкраще відповідав би індивідуальним особливостям тих, з ким доводиться спілкуватися [1].

Процесуальний аспект управління процесом формування комунікативних умінь передбачає:

- діагностику реальних і потенційних можливостей студентів;
- визначення цілей конкретного навчального заняття і системи роботи зі студентами на період вивчення тієї або іншої навчальної дисципліни;
- визначення обсягів і змісту навчального матеріалу, способів формування комунікативних умінь;
- педагогічний і психологічний аналіз взаємопов'язаної комунікативної діяльності викладача і студентів;
- оцінку результатів аудиторного заняття з погляду відповідності досягнутого рівня цілям і завданням підготовки майбутнього фахівця до комунікативної діяльності;
- відповідну корекцію освітнього процесу.

Процес формування комунікативних умінь студентів має співвідноситися з логікою освітнього процесу, оскільки ефективність спілкування як форми і засобу соціального ствердження особистості в студентському віці відіграє важливу роль у набутті студентами оптимального досвіду спілкування, що впливає на їх подальше професійне і особисте життя.

Оптимізація процесу формування комунікативних умінь має відбуватися за рахунок збільшення елементів змісту, що стимулює активну творчу, пошукову діяльність. У цьому контексті активність виступає як основа формування комунікативних умінь, оскільки вона відображає здатність суб'єкта до цілеспрямованої взаємодії з середовищем, з людьми, що його оточують. Це передбачає конструювання змісту з включенням в нього елементів дискусії, рольових і ділових ігор, проблемних ситуацій.

Сконструйований зміст навчального матеріалу зумовлює нові форми і методи навчання, що орієнтовані на стимулювання комунікативної діяльності.

Системотворчим елементом формування комунікативних умінь визначено мотиваційно-ціннісне ядро особистості фахівця. Воно лежить в основі перетворювального ставлення, готовності до самої перетворювальної діяльності. Таким чином, формуванню комунікативних умінь студентів у процесі навчання у ЗВО сприяють: а) зовнішні чинники: зміст, форми організації і методи навчання (наприклад, дискусія, мозковий штурм); б) внутрішні чинники: потреби, інтереси, схильності студентів.

### **Список використаних джерел**

1. Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности. Ленинград: ЛГУ, 1970. 87 с.
2. Волошина О.В. Роль моральних відносин між учителем і учнями в навчально-виховному процесі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск 41. Вінниця, 2014. С.66-70.
3. Галузяк В. М. Класифікація стилів педагогічного спілкування. *Проблеми освіти: Наук.-метод. зб.* / Кол. авт. Київ: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. Вип. 26. С. 23-33.
4. Галузяк В. М. Психологія вищої школи: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. 204 с.
5. Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск 48. Вінниця, 2016. С. 37-46.
6. Гойхман О.Я. Речевая коммуникация. Москва, 2003. 235 с.
7. Гриньова М.В. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект): дис. на здоб. наук. ступ. доктора пед. наук. Харків, 2000. 471 с.

8. Дарійчук Л.П. Педагогічні умови формування комунікативних умінь у студентів негуманітарних спеціальностей: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд.пед. наук. Київ: Ін-тут педагогіки АПНУ, 1999. 18 с.
9. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України: гол. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком інтер, 2008. 1040 с.
10. Жуков Ю.М., Петровская Л. А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. Москва, 1990. 255 с.
11. Заброцький М.М. Комунікативна компетентність вчителя: екопсихологічний вимір. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. №6. С.1-4.
12. Знаменская М.И. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. канд. пед. наук. Ставрополь, 2004. 22 с.
13. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. Москва: Просвещение, 1987. 190 с.
14. Куницына В.М., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 544 с.
15. Лучкіна Л.В. Формування мовленнєвої культури майбутніх учителів загальнотехнічних дисциплін: дис. ... на здобут. наук. ступ. канд. пед. наук. Київ, 2000. 232 с.
16. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Москва: Изд-во МГУ, 1989. 216 с.
17. Почепцов Г.Г. Теорія комунікації. Київ: Видавничий центр «Київський університет», 1999. 308 с.
18. Савенкова Л.О. Комунікативна атака у формуванні навичок педагогічного спілкування. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 4. С. 100-106.
19. Холковська І. Л. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів на основі рефлексивного підходу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. – 2019. – Випуск 59. – С. 103-109.
20. Холковська І.Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Випуск 47. Вінниця, 2016. С. 63-67.
21. Холковська І.Л., Московчук О. С. Особливості соціокультурного освітнього простору як чинника формування соціальної компетентності студентів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців:*

- методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наук. пр.* Випуск 52. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. С. 405-409.
22. Черезова І.О. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості URL: [http:// www. Pj.kherson.ua/file/psychology01/ukr/20.pdf](http://www.Pj.kherson.ua/file/psychology01/ukr/20.pdf)
23. Щекин Г.В. Как понимать людей по их внешнему облику. Киев, 1993. 234 с.
24. Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування: монографія. Київ: Міленіум, 2004. 346 с.

# **ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА**

**Шахов Володимир Іванович**

*доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології  
та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного  
університету імені Михайла Коцюбинського*

*<https://orcid.org/0000-0003-1535-2802>*

*[shahovu2016@gmail.com](mailto:shahovu2016@gmail.com)*

**Шахов Владислав Володимирович**

*магістр психології, асистент кафедри психології та соціальної  
роботи Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського*

*<https://orcid.org/0000-0002-1069-9295>*

*[vshahov75@gmail.com](mailto:vshahov75@gmail.com)*

Трансформації, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, не можуть не впливати як на загальний розвиток громадянської свідомості, так і на особливості її формування у певних категорій людської спільноти, чільне місце, серед яких належить студентству як найбільш суцільно активній її частині. Демократичний поступ суспільства в Україні ставить вимоги до розвитку компетентної й відповідальної особистості, здатної до професійної та особистісної самореалізації протягом життя. Ці завдання безпосередньо пов'язані з розвитком у студентства професійної самосвідомості як інтегративної властивості особистості, що забезпечує успішність її професійного становлення як під час навчання у ЗВО, так і в подальшій самореалізації у професійній діяльності.

Проблема самосвідомості завжди викликали неабияку зацікавленість багатьох представників різноманітних як зарубіжних, так і вітчизняних наукових течій і шкіл. Зокрема, розвиток самосвідомості особистості є однією з ключових ідей психоаналітичної теорії З. Фрейда, який розглядав її в контексті ідентифікації та інтеріоризації батьківського авторитету; ідентичністю (Е. Еріксон); регуляцією, контролем та ефективністю (А. Бандура); незалежністю мислення й саморегуляцією поведінки (Дж. Хіл); прагненням до самовираження та самоздійснення (Р. Хевігхерст); розвитком когнітивних пізнавальних процесів

(Ж. Піаже); внутрішнім потенціалом особистості, її здатністю цілеспрямовано осмислювати теперішнє, що включає в себе й майбутнє, і минуле (Ф. Перлз); формуванням «Я-концепції» (Р. Бернс, К. Роджерс) [13; 16; 29].

Окремі наукові дослідження безпосередньо присвячені вивченню розвитку професійної самосвідомості в студентському віці, де предметом аналізу є вплив навчально-професійної діяльності на професійно-особистісне становлення майбутніх фахівців соціономічних професій (І. Булах, Л. Головей, Л. Долинська, В. Юрченко, Т. Лисянська, Л. Орбан-Лембрик та ін.) [14].

Ряд психологічних, педагогічних наукових досліджень щодо становлення професійної самосвідомості виконані в контексті професійної підготовки фахівців різних спеціальностей: педагогів (В. Галузяк, Г. Микитюк, Л. Римар, К. Шамлян ін.), економістів (К. Добровольська), медиків (Т. Темерівська), військослужбовців (М. Федотова, Г. Штефанич), психологів (Н. Видолоб, Я. Катюк, У. Родигіна).

Чимало наукових розвідок було присвячено вивченню окремих психологічних детермінант становлення професійної самосвідомості, зокрема, цілепокладання (А. Мельничук, Ю. Швалб); самопізнання та саморозуміння (Т. Ольхова, Н. Протасова); самоставлення (С. Пантилєєв, В. Столін), самоповаги (І. Кон, О. Спіркін, І. Чеснокова), самооцінки та рівня домагань (Л. Божович, М. Боришевський, Б. Братусь, І. Кон та ін) як компонентів самосвідомості; самоповаги як компонента людського самоздійснення, життєтворчості, прагнення досамо вираження (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Т. Титаренко); особистісної автономії як результату освоєння соціального досвіду (І. Бех)[1;26].

Разом з тим, констатуємо відсутність цілісного аналізу соціально-психологічних детермінант становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів, виявлення й врахування яких в організації їх майбутньої професійної діяльності сприятиме актуалізації соціально-психологічних механізмів професійно-особистісного становлення студентства.

Аналізуючи місце професійної самосвідомості в загальній структурі самосвідомості особистості, дослідники враховують такі позиції, як місце конкретної діяльності в житті особистості, місце особистості в цій діяльності, роль особистості у власній життєдіяльності.

Зокрема, Б. Паригін розглядає професійну самосвідомість як усвідомлення своєї приналежності до професійної групи. З.Іванова і

К. Косів розуміють професійну самосвідомість як пізнання і самооцінку професійних якостей і ставлення до них. В. Казієв вважає, що професійна самосвідомість є інстанцією, в якій відбувається оцінка наявних досягнень, планування напрямку саморозвитку, його здійснення.

П. Шавір визначає професійну самосвідомість як вибіркочу діяльність самосвідомості, підпорядковану завданням професійного самовизначення. У найбільш узагальненому вигляді вона проявляється в усвідомленні себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Професійне самовизначення прийнято розглядати як вибір і реалізацію способу взаємодії з навколишнім світом і знаходження сенсу в даній діяльності, місце професійного самовизначення в життєвому самовизначенні.

О. Прокоп'єва запропонувала можливу класифікацію професійних Я-концепцій, побудовану на підставі різних варіантів співвідношення професійної і загальної самосвідомості особистості: 1) особистість «ширша» за свою професію, її професійна Я-концепція наближається до загальної Я-концепції; 2) особистість «дорівнює» своїй професії, її загальна Я-концепція звужена до професійної Я-концепції; 3) особистість «вужча» за свою професію, в її загальній і професійній Я-концепціях представлені лише окремі сторони професії. Дослідниця зазначає, що напрям, в якому змінюється особистість у процесі професіоналізації, і рух особистості до більш загальних життєвих цілей і смислів повинні збігатися. Лише в цьому випадку особистість може досягти найвищого рівня особистісного розвитку та професійної самореалізації.

Л. Шнейдер виділяє професійну самосвідомість як психологічну категорію, яка характеризується усвідомленням людиною своєї приналежності до певної професії та певного професійного середовища, що детермінується професійним спілкуванням та репрезентується за допомогою мовленнєвих засобів образ "Я"[28].

Професійна самосвідомість, на думку Г. Цукерман, містить уявлення фахівця про себе і свої цінності. Сутність професійної самосвідомості дослідник характеризує як: 1) усвідомлення своєї приналежності до певної професійної спільноти; 2) знання про міру своєї відповідності професійним еталонам, про своє місце в системі професійних ролей; 3) знання про свої сильні і слабкі сторони, шляхи вдосконалення, вірогідні сфери успіхів і невдач; 4) уявлення про себе і свою діяльність у майбутньому. Професійна самосвідомість тісно пов'язана з рефлексією, із зверненням до свого внутрішнього світу, з оцінкою тих процесів, які відбуваються в ньому [24].



У роботах В. Брагіної основний акцент у дослідженні професійної самосвідомості особистості робиться на пізнання й самооцінку особистістю системи власних професійних здібностей та вироблення певного ставлення до них.

На нашу думку, найбільш вичерпним є визначення професійної самосвідомості особистості, запропоноване С. Васьковською, яка трактує професійну самосвідомість як особливий феномен психіки людини, що обумовлює саморегуляцію особистістю своїх дій у професійній сфері на основі пізнання професійних вимог, своїх професійних можливостей та емоційного ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності .

Розглянемо ці компоненти й чинники та їх вплив на розвиток професійної самосвідомості особистості майбутніх психологів. Пізнавально-когнітивний компонент самосвідомості відображає уявлення індивіда про себе незалежно від того, ґрунтуються вони на суб'єктивних чи об'єктивних оцінках. Конкретні способи самосприйняття та самооцінки, що ведуть до формування образу-Я та Я-концепції особистості, знаходять своє відображення в самоописах [22].

Як чинник розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів когнітивний компонент включає в себе, зокрема, рефлексивність, «образ-Я» та цілепокладання.

Рефлексивність – це здатність до відображення «образу-Я», а також усвідомлення сутності своєї особистої взаємодії з іншими людьми [22].

І. Кон розуміє рефлексивність як здатність поставити себе на місце іншого та усвідомити ставлення інших до себе .

М. Варій розуміє рефлексивність як властивість особистості. Розвинена самосвідомість формує здатність до рефлексії, яка є характерною для студентського віку. «Рефлексивна свідомість виявляє себе не лише в осмисленні й переживанні людиною кожної своєї дії, вчинку, а і в осмисленні сенсу свого буття» . Студенти часто ставлять собі запитання «Навіщо Я?», тобто визначають сенс свого існування в цьому світі.

Таким чином, рефлексивність проявляється в аналізі своїх задумів, своєї діяльності, наслідків прийнятого рішення, коли людина одночасно виступає і суб'єктом, і об'єктом самоспостереження, а також у здатності людини до аналізу своєї взаємодії з оточенням і, таким чином, може виступати соціально-психологічним чинником розвитку професійної самосвідомості особистості. Також юнаки та дівчата-студенти на новому рівні відкривають для себе індивідуальне, неповторне «Я», сприймають й

осмислюють власні емоції та вчинки вже не як похідні від зовнішніх подій, а як внутрішній стан власного «Я».

Переконливою, на наш погляд, є думка Т. Марценківської, яка вважає, що сучасній психології потрібно перейти від концепції відображення до концепції конструювання: конструювання образу-Я та образу світу. Яким буде образ-Я та світу, залежить від нашої інтенції (намірів), яка, будучи складником професійної самосвідомості, визначає наші наміри, що реалізуються спочатку в думках та уяві, а потім у поведінці, діях та вчинках.

Цілепокладання як функцію свідомості розглядає Ю. Швалб. Вчений наголошує, що цілепокладання є процесом розгортання й конкретизації смислу на шляху до реалізації ідеальної мети в умовах конкретної ситуації. Реалізація мети – це приведення невизначеної ситуації до осмисленого вигляду. «Задум як вихідна форма цілепокладання є вищою психологічною функцією, яка знаменує становлення особистості як суб'єкта власної життєдіяльності» [26, с. 95].

З. Карпенко дотримується думки про те, що здатність до «цілепокладання» свого психічного розвитку і себе як регулятора цього процесу є важливою характеристикою індивіда як суб'єкта психічної активності. А своєрідний сплав у людині соціального й індивідуального дозволяє їй бути суб'єктом власної життєтворчості і здатною до цілепокладання свого розвитку взагалі.

Емоційно-оцінний компонент самосвідомості, що включає в себе самооцінку, самоствавлення та самоповагу, можна розглядати як афективний чинник розвитку професійної самосвідомості в студентському віці.

Самооцінка – це та оцінка, яку дає собі особистість, оцінка своїх фізичних, інтелектуальних, комунікативних, емоційно-вольових, моральних якостей, своїх можливостей, ставлення до себе оточуючих, а також свого місця серед них. Самооцінка співвідноситься з рівнем домагань особистості.

На думку І. Кона, самооцінка може слугувати засобом психологічного захисту, бажання мати позитивний «образ-Я» нерідко спонукає індивіда перебільшувати свої досягнення і применшувати недоліки. Самооцінки студентства залежать від стереотипних уявлень про те, якими повинні бути чоловіки й жінки, а ці стереотипи, у свою чергу, похідні від історично сформованих у суспільстві диференціації статевих ролей.

Якщо рівень самооцінки відповідає рівню домагань особистості, то людина правильно вибудовує стратегію й тактику своєї поведінки,

що сприяє її успішному професійному становленню та реалізації власної професійної самосвідомості.

Самоповага – важлива складова самосвідомості особистості, що виражає її узагальнене ставлення до самої себе і є чинником саморозвитку, іншими словами розвитку власної професійної самосвідомості. Саме це поняття визначає задоволеність собою, прийняття себе, позитивне ставлення до себе, узгодженість «Я-реального» та «Я-ідеального», а також, визначає якою мірою людина вважає себе значущою, здібною, доброзичливою тощо. Високий рівень самоповаги свідчить про те, що людина впевнена у своїх можливостях, впевнена, що може подолати різні свої недоліки. Низька самоповага навпаки викликає почуття невпевненості у своїх можливостях подолати власні недоліки, закритість від інших, чутливість до критики, залежність від думки оточуючих, страждання від самотності. Отже, низька самоповага негативно впливає на емоційний стан студентів та їх соціальну поведінку, зокрема знижується їх соціальна активність та рівень комунікації. Студенти, які мають високий рівень самоповаги, впевнені в собі, самостійні, незалежні у своїх судженнях, задоволені своїм життям. Проте незадоволеність собою і високий рівень самокритичності не завжди вказує на низький рівень самоповаги. Особливо в студентському віці, коли Я реальне не відповідає Я ідеальному. Саме це може свідчити про ріст самосвідомості юнаків, а також про розвиток їх інтелектуальних здібностей [22].

Самоставлення як компонент афективного чинника розвитку професійної самосвідомості особистості виражає емоційно-ціннісне ставлення до себе. Самоставлення можна вважати проявом суб'єктної активності людини, яка усвідомлює себе в ролі суб'єкта як активного творця, будівника своєї психіки, свого життя загалом [26]. «Процеси самопізнання і самоставлення знаходяться в постійній взаємодії, адже самоставлення виникає через пізнання себе і навпаки» [18, с. 24], що поєднує між собою когнітивні й афективні чинники розвитку професійної самосвідомості особистості студентського віку.

Мотиваційно-ціннісний компонент самосвідомості, що включає в себе потребу в саморозвитку, ціннісні орієнтації та смисложиттєві орієнтації, можна розглядати як мотиваційний чинник розвитку професійної самосвідомості в майбутніх психологів.

Потреба в саморозвитку – це фундаментальна здатність людини бути справжнім суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення [24].

Поведінково-діяльнісний компонент самосвідомості особистості виступає як конативний чинник розвитку професійної

самосвідомості в студентському віці і включає в себе самоконтроль, самоуправління та автономність.

*Самоконтроль* – процес усвідомленого, вольового управління своїм психічним життям, поведінкою і діяльністю відповідно з внутрішньою картиною світу, образом світу, установками, ціннісними орієнтаціями, індивідуальною нормативністю особистості [12, с. 109]. Рівень розвитку самоконтролю є важливим показником зрілості особистості майбутнього психолога, а також показником особливостей взаємозв'язку між когнітивним, афективним і мотиваційним детермінантами розвитку її професійної самосвідомості.

На думку Ю. Швалба, активно-перетворювальна поведінка людини потребує високого рівня планування, коли планується не лише послідовність дій суб'єкта, а й враховуються поточні зміни, які вносять самі дії [26, с. 37-38]. Здійснення такої поведінки потребує від юнаків високого рівня контролю за зміною ситуації. При цьому у них виникає почуття керованості ситуацією, а в психологічному плані – це ставить їх над ситуацією і дає можливість відчутти себе суб'єктом власної життєдіяльності [24].

*Самоуправління* – це керування своїм власним розвитком. Перехід від спонтанного до саморегульованого розвитку базується на сформованих раніше психологічних якостях особистості (цілісності Я-концепції, розвинених навичках саморегуляції, загальній адаптованості тощо) [17]. Довільність як суб'єктно спрямована дія вимагає від суб'єкта аналізу відношень, спонукань і умов, у яких дія може бути здійснена. Здатність управляти власними діями дозволяє говорити про суб'єктні дії [12, с. 91-94]. Процеси управління своєю життєдіяльністю є невід'ємними складовими становлення та розвитку професійної самосвідомості особистості майбутніх фахівців.

М. Щукіна визначає суб'єктність як здатність до самоуправління в певному контексті свого буття. У студентському віці активність часто спрямована на те, щоб отримати схвалення одногрупників, і в цьому контексті юнак є суб'єктом спілкування та спільної діяльності [16]. На нашу думку, власне розвиток здатності до самоуправління може слугувати своєрідним запобіжником для юнаків від негативних зовнішніх впливів і, тим самим, зспрятиме розвиткові їх професійної самосвідомості.

У студентському віці продовжується процес становлення соціальної та особистісної емансипації особистості, що виражає себе через різні форми, передусім, особистісної автономії. *Емоційна емансипація* характеризується позбавленням від емоційної залежності від батьків та перебудовою всієї системи емоційних

відносин, появою любові до іншої людини, дружби, заснованої на теплих емоційних стосунках. *Нормативна емансипація* характеризується тим, що юнацтво формує власну систему цінностей, норм, яка є відмінною від батьківської. Розвиток самосвідомості в студентському віці, здатність до формально-абстрактного, логічного мислення змушує визначати своє місце в системі суспільних відносин, краще усвідомити власні потреби. При цьому виникає потреба в усвідомленні себе як неповторної, своєрідної особистості. Важливим є вплив різних референтних груп, які мають свою систему норм та цінностей. Студенти намагаються завжди щось змінити, часто незадоволені своїм положенням, бувають занадто вимогливими до інших.

*Поведінкова емансипація* характеризується тим, що студенти намагаються звільнитись від опіки батьків, відстоюють своє право на самостійне прийняття рішень. Вони самі вибирають собі друзів, стиль одягу, способи проведення вільного часу та ін. Але в прийнятті життєво важливих питань ще покладаються на батьків. Проблема свободи, звільнення від батьківського контролю в цьому віці гостро відчувається як батьками, так і студентами, що в сім'ї часто призводить до конфліктів. Якщо батьки виховували дітей відповідальними за власні вчинки, тоді вони зможуть взяти відповідальність за прийняття самостійних рішень, за наслідки цих рішень. Вони будуть займати чітку позицію в прийнятті будь-яких рішень, нести відповідальність за своє життя. А делегування відповідальності за власну поведінку від батьків до дітей спонтанно, стихійно викликає несамотійність, безвідповідальність, безпорадність у дітей [20; 21]. Поєднання перелічених видів емансипації у студентів забезпечує тісний взаємозв'язок у взаємодії різних детермінант становлення їх професійної самосвідомості. Отже, процес становлення соціальної та особистісної емансипації особистості в студентському віці пов'язаний з набуттям нею автономності.

*Автономність* – розуміється як здатність людини бути самостійною, незалежною від інших людей, мати власну суб'єктну позицію, бути здатною до самовизначення. Усвідомлення своєї автономності дає можливість індивіду бути вільним у прийнятті рішень, завжди дотримуватись власної позиції в різних умовах соціального середовища [30]. Процес набуття автономії двоякий: з одного боку для студентів є важливим відокремлення від батьків, набуття почуття незалежності, глибше пізнання себе, своїх можливостей, своєї індивідуальності, а з іншого – сім'я залишається для них тим джерелом, звідки вони отримують підтримку, любов,

розуміння. Такі дослідники, як Б. Ананьєв, В. Брушлинський, С. Рубінштейн, вважають автономність найважливішим показником розвитку професійної самосвідомості особистості. І. Кон виділяє в набутті автономії у юнаків три аспекти: емоційний, поведінковий та нормативний.

Здійснивши теоретичний аналіз проблеми психологічних детермінант становлення професійної самосвідомості в майбутніх психологів, спробуємо з'ясувати *соціально-психологічні механізми її розвитку*.

Аналіз психологічної літератури свідчить про недостатню розробленість украї важливого для теорії особистості та для практики її становлення питання про психологічні механізми особистісного розвитку. Як механізми розвитку особистості часто розглядаються досить різнопланові психологічні феномени. Так, наприклад, Ф. Іващенко серед психологічних механізмів становлення особистості виділяє мотив, потребу, інтерес, Я-образ, самооцінку та інші психічні утворення. Самооцінка, на його думку, визначає розвиток домагань учня, таких особливостей його характеру, як впевненість чи непевність у своїх силах; Я-образ – становлення ідеалу, самоконтролю, особистих норм поведінки й інших складових системи саморегулювання, а також становлення самоповаги, рівня домагань і ініціативи.

Проте, ми схильні як і В. Галузяк вважати, що Ф. Іващенко дещо некоректно ототожнює психологічні механізми зі структурними компонентами особистості. Самооцінка насправді не визначає розвиток домагань, а виявляється в певному рівні домагань, так само як Я-образ не визначає становлення самоповаги, а складає з нею єдине ціле. Мотиви, потреби, інтереси, Я-образ і самооцінка – не механізми особистісного розвитку, а результат дії цих механізмів. [13].

Універсальним психологічним механізмом засвоєння суспільно цінних форм і способів поведінки, на думку Ф. Іващенко, є інтеріоризація. Механізм інтеріоризації, на думку багатьох психологів, допомагає зрозуміти походження і становлення різних психічних новоутворень особистості. У радянській психології під інтеріоризацією розумілося становлення внутрішніх структур людської психіки завдяки засвоєнню структур зовнішньої соціальної діяльності.

Слід зауважити, що поняття «інтеріоризація» вживається здебільшого в контексті когнітивного розвитку особистості (Л. Виготський, П. Гальперін). Проблематичним є його

використання з метою пояснення становлення мотиваційно-ціннісної сфери особистості.

На підставі проведеного теоретичного аналізу поглядів різних науковців на проблему психологічних механізмів розвитку особистості, В. Галузяк пропонує такі психологічні механізми, які, на його думку складають, основу розвитку мотиваційної сфери особистості: ідентифікація, емоційне обумовлювання, наслідування, мотиваційне опосередкування, конформність, вживання у соціальну роль, підтримання внутрішньої узгодженості поглядів [13]. Розглянемо детальніше кожний із них.

*Ідентифікація* – емоційно обумовлений процес ототожнення себе з іншою людиною, внаслідок чого засвоюються моральні норми, цінності, настанови і способи поведінки цієї людини. З. Фрейд вважав, що ідентифікація – це “уподібнення Я іншому Я, внаслідок чого перше Я у певних відношеннях поводить себе як друге, наслідує його, приймає його до певної міри в себе”. Внаслідок ідентифікації відбувається прийняття індивідом цінностей та переконань оточуючих людей, включення їх у власний внутрішній світ. Ідентифікація передбачає наявність сильного емоційного зв'язку між індивідом і людиною, роль якої він на себе приміряє, з якою він себе ототожнює. З. Фрейд вважав, що саме завдяки ідентифікації формується совість, яка, на його думку, приходить до нас в образі інших людей [22].

*Емоційне обумовлювання* полягає у формуванні позитивного ставлення до об'єктів та способів поведінки, які супроводжуються позитивними емоціями, і негативного до тих, які супроводжуються негативними емоціями. Якщо та чи інша поведінка з певних причин регулярно викликає позитивні емоції, вона стає бажаною для індивіда, внаслідок чого формується відповідний мотив. Цей механізм лежить в основі методів покарання і заохочення. Діти засвоюють норми і способи поведінки внаслідок позитивного або негативного підкріплення їхніх дій соціальним оточенням. Щедрість, чуйність, агресивність – все це може отримати позитивне підкріплення, але може і гальмуватися покараннями.

*Наслідування, імітація* – засвоєння індивідом способів поведінки на підставі спостереження за оточуючими. Це цілеспрямоване відтворення манер, вчинків і звичок інших людей. На відміну від ідентифікації наслідування передбачає наявність у індивіда свідомого прагнення, наміру засвоїти способи поведінки, манери, звички. Крім того, воно полягає в імітації здебільшого зовнішніх, доступних спостереженню способів поведінки, а не переконань і ціннісних орієнтацій.

*Мотиваційне опосередкування* – становлення нових мотивів шляхом зв'язування у свідомості дитини явищ, до яких виробляється емоційне ставлення, з іншими явищами, які вже мають для неї цінність. Цей механізм набуває чинності у дошкільному та шкільному віці, коли достатнього розвитку досягають уява, мислення, здатність дитини прогнозувати і передбачати наслідки власних дій.

Механізм мотиваційного опосередкування лежить в основі вербальних (словесних) виховних впливів (метод переконування), які апелюють до свідомості вихованця, його здатності розуміти об'єктивні причинно-наслідкові взаємозв'язки між власними діями та їх наслідками. Будь-який вербальний виховний вплив явно чи неявно містить у собі три компоненти: вказівний (як слід поводитися, яких норм дотримуватися, що вважати цінним тощо), ціннісний (чому, задля чого) і логічний (демонстрація причинно-наслідкових зв'язків між вказівним і ціннісним компонентом: “якщо..., то...”).

*Конформність* – зміна індивідом власної поведінки або поглядів внаслідок реального чи уявного тиску групи. Таким чином особистість пристосовує свою позицію до позиції більшості, яка спочатку нею не приймалась. Розрізняють зовнішню і внутрішню конформність.

*Зовнішня* (публічна) конформність – демонстративна поступливість індивіда тиску групи з метою заслужити схвалення або уникнути покарання.

*Внутрішня* (особистісна) конформність – дійсна зміна установок внаслідок прийняття позиції оточуючих як більш обґрунтованої і доцільної, ніж власна.

*Вживання в соціальну роль* – засвоєння особистістю норм і способів поведінки, дотримання яких вимагає прийнята нею соціальна роль.

Цей механізм описується в соціальній психології за допомогою понять “соціальний статус (позиція)” і “соціальна роль”. Соціальний статус – це місце індивіда в системі соціальних стосунків, яке визначає його права й обов'язки. Зайнявши певну позицію, людина повинна виконувати й певну соціальну роль, тобто діяти так, як від неї очікують оточуючі. У міру вікового розвитку кількість ролей зростає. Кожна нова роль вимагає від особистості пристосування до соціальних установок, очікувань і цінностей найближчих соціальних груп. Таким чином зміна соціальних ролей зумовлює зміни в поглядах і цінностях особистості. Це пояснюється тим, що, по-перше, кожна роль має певний престиж, привабливість, розширює можливості для самоствердження. Тому люди самі прагнуть посісти



вищий соціальний статус і виконувати відповідну роль. Старшокласник, наприклад, мріє стати студентом, студент – успішним фахівцем. По-друге, особистість намагається якнайкраще відповідати новій ролі, прагнучи заслужити схвалення оточуючих або уникнути осуду.

*Механізм підтримання внутрішньої узгодженості поглядів.* Люди завжди намагаються зберегти певну гармонію в системі своїх переконань. Коли особистість усвідомлює їх суперечливість або невідповідність між поглядами і поведінкою, виникає *когнітивний дисонанс* – неприємне напруження, дискомфорт, від якого вона намагається позбавитися. Таке трапляється, наприклад, коли ми усвідомлюємо, що діяли без достатніх на те підстав всупереч своїм переконанням.

Соціальні психологи експериментально довели, що певні настанови, погляди можуть бути наслідком поведінки. Люди, зазвичай, відстоюють те, у що вірять, однак вони також вірять у те, що відстоюють. Механізм підтримання внутрішньої узгодженості поглядів пояснює, яким чином поведінка індивіда може змінювати його настанови. Когнітивний дисонанс виникає, коли вчинки індивіда розходяться з його Я-концепцією (самосвідомістю). Якщо особистість вдалася до поведінки, яка суперечить її поглядам, без відчутного зовнішнього тиску, то єдиною можливістю зняти дисонанс залишається зміна власних переконань, уявлень про себе, приведення їх у відповідність до фактичної поведінки.

Розглянуті психологічні механізми є універсальними механізмами становлення особистості. Надалі зупинимося більш детально на характеристиці тих специфічних механізмів, які забезпечують становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів. До таких відомих у сучасній психології науковці відносять: *самопізнання, самовизначення, саморегуляція, саморозвиток.*

*Самопізнання як механізм розвитку самосвідомості* діє у свою чергу через механізми самоідентифікації та самоствердження. Самопізнання починається з правильного ставлення до себе, пов'язаного з адекватною самооцінкою. Адекватна самооцінка залежить від виховання та самоусвідомлення. Результатом самопізнання людини є вироблення нею системи уявлень про саму себе або «образ-Я». «Образ-Я» визначає ставлення особистості до себе та виступає основою побудови взаємин з іншими людьми [16]. Самопізнання передбачає, що людина самостійно і з повною відповідальністю розширює своє усвідомлення власного життя, процесів і закономірностей світу, що здійснюють на

неї вплив. Кінцевою метою самопізнання є людина, яка здатна стати дійсною причиною свого життя, відрізнити власні інтереси й цілі від нав'язаних ззовні, здатна досягати своїх цілей і використовувати для цього власні психоенергетичні ресурси.

Завдяки активності самопізнання особистість перестає бути продуктом зовнішніх обставин, набуває здатності до самотворення, самоактуалізації. Відповідно, самопізнання є основою розвитку постійного самоконтролю й саморегуляції людини. Самоконтроль проявляється в усвідомленні й оцінці суб'єктом власних дій, психічних станів, у регуляції їхнього протікання на основі вимог і норм діяльності та спілкування. Саморегуляція є особливим психологічним механізмом людини як суб'єкта діяльності, пізнання й спілкування [16].

Завершальною ланкою цілісного процесу самосвідомості є саморегуляція особистістю складних психічних актів, власної поведінки. Тому під *саморегуляцією як механізмом розвитку професійної самосвідомості* особистості студентського віку, у вузькому сенсі, мається на увазі така форма саморегуляції поведінки, яка передбачає момент включеності в неї результатів самопізнання й емоційно-ціннісного ставлення до себе, причому ця включеність актуалізована на всіх етапах здійснення поведінкового акту, починаючи від мотивуючих компонентів і закінчуючи власною оцінкою досягнутого ефекту поведінки.

*Професійне самовизначення як механізм розвитку професійної самосвідомості* – діяльність, спрямована на пошук і реалізацію індивідуального сценарію професійного становлення; усвідомлений акт виявлення й утвердження власної позиції в різноманітних професійно значущих ситуаціях. Юнацький вік – це період професійного самовизначення. Професійне самовизначення особистості – це смислотворення, чітке усвідомлення мети свого професійного становлення, мотивів навчально-професійної діяльності. Визначення свого місця у професійному середовищі суспільства, яке виражається в активному прагненні професійної кар'єри, суспільного визнання [21]. Професійне самовизначення не можливе, якщо студент не усвідомлює себе суб'єктом власного професійного становлення, розвитку. Ступінь соціальної зрілості залежить від широти і якості професійної самосвідомості, а також способів професійного самовизначення та самореалізації. Отже, розвиток професійної самосвідомості можливий лише тоді, коли майбутній фахівець усвідомлює себе суб'єктом власного професійного становлення через різні аспекти професійного самовизначення та самореалізації.

До *соціально-психологічних детермінант* розвитку належать різні впливи навколишнього середовища. Суб'єкт здійснює свій вибір з урахуванням існуючих у суспільстві норм, правил, які інтеріорізуються суб'єктом, і з урахуванням цього формується основа його системи внутрішніх норм і правил дій. При цьому суб'єкт не є розчиненим в оточуючих його стимулах, він здійснює контроль над своєю поведінкою.

На основі проведеного теоретичного аналізу ми визначили також, що критеріями розвитку професійної самосвідомості в студентському віці можуть бути *диспозиційність* – здатність студентів бачити спосіб досягнення своїх дій, аналізувати його, планувати досягнення поставленої мети (К. Абульханова-Славська, О. Штепа, В. Ядов та ін.); *самопотенціювання* – здатність знаходити, обирати і створювати засоби, необхідні для досягнення поставлених цілей, для реалізації того, що замислено (Л. Алексеєва, С. Дьяков, В. Татенко та ін.); *атрибутивність* – усвідомлене цілісне сприйняття та наділення себе якостями індивіда, індивідуальності, особистості, суб'єкта на шляху саморозвитку (Б. Ананьєв, З. Карпенко, В. Селіванов та ін.) [15; 27].

Основними соціально-психологічними детермінантами розвитку професійної самосвідомості в майбутніх фахівців психологів є компоненти розвитку самосвідомості особистості (С. Пантелєєв, С. Ставицька, В. Столін, Т. Титаренко, І. Чеснокова та ін.): *когнітивні* (рефлексивність, образ-Я, цілепокладання); *афективні*, (соціальна оцінка, самооцінка, ставлення, самоставлення); *мотиваційні* (потреба в утвердженні, потреба в досягненні, потреба в афіліації); *конативні* (соціальний статус, соціальний контроль, самоуправління, соціабельність) [21].

Соціально-психологічними механізмами розвитку професійної самосвідомості особистості в студентському віці виступають ідентифікація (В. Галузяк, Ю. Гіпенрейтер, З. Фрейд), емоційне обумовлювання (В. Галузяк, Б. Скінер), наслідування (А. Бандура), мотиваційне опосередкування (В. Вилюнас, В. Галузяк), конформність (С. Аш), вживання в соціальну роль, когнітивний дисонас, (Ф. Іващенко, Л. Фестінгер та ін.) [13; 22; 29].

Таким чином, аналіз основних теоретичних підходів до проблеми дозволив висунути наступні положення, які можуть бути покладені в основу емпіричного дослідження.

Поняття професійної ідентичності доцільно описувати через такі ключові поняття як професія, профпридатність, профготовність, професійне самовизначення, образ професії і професіонала, професійний план, кар'єра, професійна самосвідомість, професійна

ситуація, професійна спільність, образ «Я». Крім того, сутність профідентичності визначається мотиваційно-ціннісним компонентом особистості професіонала.

Згідно з таким розумінням механізмів становлення профідентичності всі перераховані труднощі професійного розвитку (професійна деформація, емоційне вигорання, неадекватний образ «Я» і ін.) становлять собою наслідок неуспішного проходження стадій процесу набуття профідентичності, трансформацію нормальної професійної ідентифікації.

Нині не існує чітко описаного цілісного образу психолога. Тому одним із важливих завдань є створення емпіричної моделі особистості даного фахівця. Результати подібних досліджень дозволять відповісти на питання, як формується особистість психолога. Виявивши закономірності цього процесу, ми зможемо цілеспрямовано допомагати становленню особистості професіонала, організувати соціально-психологічний супровід навчання, зокрема, створювати систему індивідуальної та групової психопрофілактики професійних деформацій особистості і професійного «вигорання» у майбутніх психологів.

### **Список використаних джерел**

1. Абульханова-Славская К. А. Проблема определения субъекта в психологии. *Субъект действия, взаимодействия, познания (Психологические, философские, социокультурные аспекты)*. М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. С. 36-53.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. *Лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей*. [5-е изд.]. М. : Научно-практическое объединение «Прагма», 1993. 175 с.
3. Алексеева Л. В. Психологическая характеристика субъекта и субъекта преступления. *Вестник Тюменского государственного университета*. 2003. №4. С. 216-228.
4. Антонова Н. О., Рибачук Л. І. Дослідження взаємозв'язку особливостей темпераменту та показників особистісної зрілості студентів-психологів (з використанням нових авторських методик дослідження). *Практична психологія та соціальна робота*. 2012. №12. С. 1 – 25.
5. Асмолов А. Г., Петровский В. А. О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности. *Вопросы психологии*. 1978. № 1. С. 70-80.
6. Базыма Б. А. К вопросу о природе психики. *Вестник Харьковского университета*. 1999. № 432. С. 9-18.

7. Балл Г. О. Особистісна свобода і гуманізація освіти. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. №1. С. 2-4.
8. Бариев П. Т. Конструирование субъектности в педагогическом дискурсе : автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата педагог. наук : спец. 13.00.07 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Ижевск, 2004. 19 с.
9. Бех І. Д. Я як джерело духовного саморозвитку особистості. *Вісник Академії педагогічних наук України. Педагогіка і психологія*. 2011. №3 (72). С. 5-16.
10. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2008. 400 с.
11. Бондаренко О. Ф. Самосвідомість як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії* / [За заг. ред. В. О. Татенка]. К. : Либідь, 2006. С. 52-69.
12. Боришевський М. Й. Дорога до себе. Від основ професійної самосвідомості до вершин духовності. К. : Академвидав, 2010. 416 с.
13. Галузяк В. М. Психологічні механізми виховання. *Наукові записки ВДПУ імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Випуск 6. Частина 1. Вінниця, 2002. С.106-112.
14. Долинська Л. В. Умови забезпечення особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя. *Духовність як основа консолідації суспільства*. К. : НДІ «Проблеми людини», 1999. Т. 16. С. 503-506.
15. Дьяков С. І. Самосвідомість особистості за характеристиками самостійності й активності. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 10. С. 8-16.
16. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис [пер. с англ.], [общ. ред. А.В. Толстых]. 2-е изд. М. Флинта «Прогресс», 2006. 352 с.
17. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб.: Питер, 2011. 940 с.
18. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в студентському віці. Суми : МакДен, 2012. 410 с.
19. Максименко С. Д. Психологія особистості: парадигма життєтворення. *Психологія і суспільство*. 2006. 4 (26). С.8-53.
20. Попелюшко Р. П. Програма корекції відхилень у розвитку самооцінки студентської молоді. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 8. С. 55-65.
21. Ставицька С. О. Визначення життєвих цінностей в студентському віці. *Науковий Часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія №12 Психологічні науки : Зб. наукових праць*. К. : НПУ ім. Драгоманова, 2009. № 26 (50). Част. I. С. 366-374.

22. Фрейд З. Введение в психоанализ / Перевод Г.В.Барышниковой. Литературная редакция Е.Е.Соколовой и Т.В.Родионовой. СПб., Алетейя СПб, 1999. 540 с.
23. Фурман В. О. Психодинаміка особистісної рефлексії : від першопричин до механізмів здійснення. *Психологія і суспільство*. 2010. № 1. С. 112-119.
24. Цукерман Г. А., Суховерша Ю. И. Поисковая активность в учебной деятельности. *Вопросы психологии*. 2007. №5. С. 25-38.
25. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. Харків: Прапор, 2004. 640 с.
26. Швалб Ю. М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования). К. : Миллениум, 2003. 152с.
27. Штепа О. С. Тренінг «Атуалізація особистісної зрілості». *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. № 2. С. 42-46; №3. С. 48-62; № 4. С. 22-36.
28. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность. М.: МОСУ, 2001.
29. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*. 1977. Vol. 84 (2). P. 191-215.
30. Fromme E. Psychoanalysis and Zen Buddhism. *Zen Buddhism and Psychoanalysis*. W.Y. 1960. P. 87-88.
31. Hoffman. J. A. Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of Counseling Psychology*. 1984. Vol. 31. № 2. P. 170-178.
32. Markus H., Wurf E. The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*. 1987. Vol. 38. P. 299-337.

## ЗМІСТ

<b>Лазаренко Н. І., Гапчук Я. А.</b> Електронне навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців: досвід Німеччини .....	3
<b>Лук'янова Л. Б.</b> Аналіз зарубіжних систем підготовки педагогічного персоналу для освіти дорослих .....	15
<b>Акімова О. В., Коваль М. С., Сапогов М. В.</b> Value determination of personal self-realization of gifted student youth in higher pedagogical educational institution.....	35
<b>Аніщенко О. В.</b> Професійна підготовки андрагогів в Україні: досвід, перспективи .....	51
<b>Бурлака Н. І., Шаманська О. І.</b> Підготовка майбутніх учителів закладів позашкільної освіти.....	62
<b>Волошина О. В.</b> Формування естетичної компетентності майбутніх учителів у процесі підготовки в педагогічних ЗВО .....	91
<b>Галузьяк В. М.</b> Особистісно-професійна зрілість як психолого-педагогічна категорія .....	110
<b>Губіна С. І., Фрицюк В. А.</b> Використання онлайн-опитування для моніторингу якості освіти та освітньої діяльності університету ..	144
<b>Давидюк М. О.</b> Практичні аспекти підготовки майбутніх учителів географії до організації навчальної та позанавчальної роботи в інклюзивному освітньому середовищі .....	162
<b>Дернова М. Г.</b> Взаємодія суб'єктів освітнього процесу професійної підготовки у закладах вищої освіти: європейський досвід.....	181
<b>Калюжна Т. Г.</b> Андрагогічні засади професійного розвитку й саморозвитку викладача закладу післядипломної педагогічної освіти .....	201
<b>Московчук О. С.</b> Педагогічні умови формування соціальної компетентності майбутніх учителів .....	214
<b>Піддячий В. М.</b> Нормативно-правове забезпечення розвитку андрагогічної компетентності педагогів у закладах вищої освіти.....	237
<b>Радомський І. П., Троцький Р. С.</b> Оволодіння проектною діяльністю – важлива складова професіоналізації андрагога .....	248
<b>Самко А. М.</b> Особливості андрагогічної компетентності педагогічного персоналу закладів післядипломної педагогічної освіти.....	259
<b>Столяренко О. В., Столяренко О. В.</b> Тренінг когнітивного розв'язання проблем спілкування в особистісному розвитку майбутнього вчителя .....	274
<b>Холковська І. Л.</b> Теоретичні і методичні підходи до формування комунікативних умінь студентів .....	302
<b>Шахов В. І., Шахов В. В.</b> Дефінітивний аналіз соціально-психологічних детермінант становлення професійної самосвідомості особистості майбутнього психолога.....	350

## **Наукове видання**

*Лазаренко* Наталія Іванівна  
*Лук'янова* Лариса Борисівна  
*Акімова* Ольга Вікторівна  
*Аніщенко* Олена Валеріївна  
*Бурлака* Неля Іванівна  
*Волошина* Оксана Василівна  
*Галуз'як* Василь Михайлович  
*Гапчук* Яна Анатоліївна  
*Губіна* Світлана Іванівна  
*Давидюк* Марина Олександрівна  
*Дернова* Майя Григорівна  
*Калюжна* Тетяна Григорівна  
*Коваль* Микита Сергійович  
*Московчук* Ольга Сергіївна  
*Піддячий* Володимир Миколайович  
*Радомський* Ігор Петрович  
*Самко* Алла Миколаївна  
*Сапогов* Микита Володимирович  
*Столяренко* Оксана Василівна  
*Столяренко* Олена Вікторівна  
*Троцький* Руслан Сергійович  
*Фрицюк* Валентина Анатоліївна  
*Холковська* Ірина Леонідівна  
*Шаманська* Олена Ігорівна  
*Шахов* Владислав Володимирович  
*Шахов* Володимир Іванович

## **ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА: АНДРАГОГІЧНИЙ ВИМІР**

Монографія

Видання здійснене в авторській редакції

Підписано до друку 13.12.21.

Формат 64х90/16.

Папір офсетний. Друк цифровий.

Гарнітура Georgia. Умов. друк. арк. 20,96.

Наклад 300 прим.

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>

Видавць 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.