

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**Каплінський Василь Васильович**

УДК [378.6.37]: 37.013 (043.5)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО  
ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У  
ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ**

015 – професійна освіта за спеціалізаціями

спеціалізація: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

01 Освіта

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

---

Каплінський В. В.

Науковий консультант: **Гуревич Роман Семенович**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України

Вінниця – 2019

## АНОТАЦІЯ

**Каплінський В. В. Система професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки у педагогічних університетах.** Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 015 – професійна освіта (спеціалізація: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, 2019.

У дисертації науково обґрунтовано й досліджено систему професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки у педагогічних університетах як цілісного, послідовного процесу поетапного оволодіння педагогічною професією, поєданого з розвитком особистісної сфери, в ході якого відбуваються якісна перебудова професійно значущих і особистісних характеристик, загальнопедагогічних знань, умінь, навичок, педагогічних здібностей та комунікативної культури педагога. Доведено, що його успішність детермінується сформованим ціннісним ставленням до майбутньої професійної діяльності, що породжує активність у створенні образу себе як професіонала на основі інтегрування особистісних і професійних якостей.

Визначено наукові позиції професійного становлення майбутнього вчителя: філософські (для обґрунтування і розкриття сутності цього феномену); психологічні (пов'язані з його особистісними аспектами та психологічними особливостями); педагогічні (для визначення цілей, форм, змісту професійного становлення); діяльнісні (розробка форм і засобів організації процесу професійного становлення). Розроблено концептуальні основи професійного становлення особистості майбутнього вчителя, що поєднують три взаємопов'язані концепти: методологічний, теоретичний та технологічний.

Базуючись на ідеях компетентнісного підходу, з позицій якого в поняття «компетентність» закладено ідеологію інтерпретації змісту освіти, що формується «від результату», обґрунтовано, що кінцевим результатом професійного

становлення майбутнього вчителя є компетентність як здатність особистості успішно (результативно, продуктивно, кваліфіковано) здійснювати професійну діяльність. В основу покладено загальнопедагогічну компетентність, яка формується в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу і стосується універсальних навчально-виховних умінь, що не залежать від предметної спеціалізації і визначають успішність реалізації головних професійних функцій учителя – навчання і виховання учнів.

Розкрито сутність загальнопедагогічної компетентності як базової характеристики фахівця, складної, багаторівневої, стійкої особистісної структури, що формується внаслідок інтеграції теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, розвитку загальнопедагогічних здібностей та значущих для вчителя особистісних якостей, гармонійне поєднання яких становить результат професійного становлення вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки.

Розроблено модель системи професійного становлення майбутнього вчителя, в якій знайшли своє відображення мета, завдання, методологічні основи, загальнодидактичні і специфічні принципи професійного становлення; структура загальнопедагогічної компетентності як його результату з її мотиваційним, гностичним, діяльнісним та рефлексивним складовими; сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і прийомів, необхідних для організованого і цілеспрямованого зовнішнього впливу на мотиваційно-ціннісну, волюву і поведінкову сфери особистості майбутнього вчителя з метою подальшого професійного самовдосконалення; організаційно-педагогічні умови, які забезпечують результативність професійного становлення; його етапи (професійно-орієнтувальний, процесуально-діяльнісний, рефлексивно-коригувальний); діагностична складова, що включає критерії, показники загальнопедагогічної компетентності та рівні їх сформованості.

Здійснено детальний аналіз змістового (як базового) компоненту професійного становлення, визначено провідні критерії відбору змісту (концептуальність, системність, продуктивність, перспективність, фундаментальність, практична цінність, особистісна значущість, його

відповідність інтересам, потребам та життєвому досвіду студентів), що потребувало розроблення якісних підручників, навчальних, науково-методичних і методичних посібників нового покоління, які б відповідали сучасним вимогам, потребам та інтересам студентів, були професійно спрямованими, проблемними, пов'язаними з життям, містили пізнавальний та освітньо-виховний потенціал, формували пошуково-творчу поведінку студентів.

Обґрунтовано роль і місце сучасної лекції з педагогічних дисциплін в системі професійного становлення майбутнього вчителя, здійснено аналіз її освітньо-розвивальних і виховних можливостей; визначено чинники, що підвищують результативність практичного заняття в контексті професійного становлення майбутнього педагога.

Розроблено та впроваджено авторську технологію професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки в педагогічних університетах, що забезпечує результативність цього процесу через створення відповідних організаційно-педагогічних умов.

1. Задіяння мотиваційних ресурсів майбутнього педагога та сприяння його подальшому самовизначенню шляхом організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка передбачає обов'язкову наявність емоційно-психологічного простору, що забезпечує комфортне спілкування викладача і студента та їх ціннісно-нормативну єдність. Діалогічна стратегія взаємодії, побудована на взаємному контакті, стає важливим чинником успішного впливу на них з метою залучення до процесу професійного становлення.

2. Інтегрування теоретичної та практичної складових загальнопедагогічної підготовки через залучення студентів до аналізу педагогічних відеофрагментів, спроможних «оживити» теорію і забезпечити відчуття її значущості та важливості для професійного становлення. Ретельний їх відбір та «вписування» у зміст практичних, лабораторних і лекційних занять сприяють миттєвому включенню теоретичних знань в роботу, забезпечуючи їх якість та гнучкість; надають можливість проілюструвати певні теоретичні положення, ознайомити з живими

зразками організації освітнього процесу та кращим досвідом педагогічної діяльності вчителів.

3. Збагачення творчого потенціалу майбутнього вчителя шляхом використання проблемно-педагогічних ситуацій, які, розвиваючи творчі здібності та педагогічне мислення, підсилюють і зміцнюють мотивацію, забезпечують практичне застосування педагогічної теорії, виступають засобом професійного самовиховання, формують рефлексивні вміння. Авторська технологія передбачає відбір різних типів педагогічних ситуацій та застосування різних методичних підходів до їх вирішення, що дозволяє студентам поступово переходити до самостійного моделювання оптимальних варіантів їх розв'язання, сприяючи успішності професійного становлення.

4. Реалізація освітньо-виховних можливостей позааудиторної роботи в контексті професійного становлення фахівців, зокрема щорічного загальноуніверситетський конкурсу педагогічної майстерності, що має потужний мотиваційний, пізнавальний, виховний та стимулюючий потенціал і дає можливість кожному конкурсанту позиціонувати себе як педагога, реалізувати і презентувати свої творчі задуми та отримати імпульс до подальшого професійного становлення. Моделювання і апробація індивідуальних творчих дидактичних та виховних проєктів, які готуються у співтворчості викладача і студентів, сприяють творчій самореалізації особистості майбутнього вчителя.

5. Професійне становлення майбутнього вчителя стає завершеним процесом і досягає високого рівня на основі цілеспрямованого впливу особистості самої на себе з метою самовдосконалення, завдяки якому майбутній педагог стає активним суб'єктом свого творення. Оскільки самовиховання одночасно спрямоване на розвиток мотиваційно-ціннісної, інтелектуальної, емоційної та вольової сфер особистості студента, воно стає фактором формування всіх складових професійного становлення.

**Наукова новизна** дослідження полягає в тому, що *вперше*: обґрунтовано теоретичні й методичні основи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки в педагогічних університетах у

філософському, психологічному та педагогічному аспектах; *розроблено* систему професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки, структурними компонентами якої є загальнопедагогічна компетентність, що включає необхідний обсяг відповідних знань, умінь навичок, методичну компетентність, педагогічні здібності й особистісні якості, набуття досвіду професійної діяльності та професійного самовдосконалення; *побудовано* структурно-функціональну модель системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки; *визначено* структурні компоненти, критерії, показники та рівні сформованості загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення; *визначено та обґрунтовано* організаційно-педагогічні умови, що забезпечують успішність професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: забезпечення мотивації професійного становлення майбутнього вчителя шляхом організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента; інтегрування теоретичної та практичної складових загальнопедагогічної підготовки шляхом залучення студентів до аналізу професійно-педагогічних відеофрагментів; збагачення творчого потенціалу майбутнього вчителя як важливої складової його професійного становлення засобами аналізу та розв'язання проблемно-педагогічних ситуацій; реалізація освітньо-виховних можливостей позааудиторної роботи в контексті професійно-особистісного становлення студентів; стимулювання майбутніх педагогів до особистісно-професійного самовиховання в процесі вивчення педагогічних дисциплін; *уточнено* зміст базових понять дослідження: «становлення», «професійне становлення», «професійне становлення вчителя», «загальнопедагогічна компетентність», «загальнопедагогічна підготовка»; *подальшого розвитку* набули положення щодо науково-методичного забезпечення професійного становлення майбутнього вчителя: зміст, принципи, форми й методи загальнопедагогічної підготовки, шляхи реалізації освітньо-розвивального потенціалу лекцій і практичних занять з дисциплін педагогічного циклу в контексті професійного становлення майбутнього педагога.

**Практичне значення** дослідження полягає в розробленні, апробації та впровадженні технології професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки. Запропонований у дослідженні комплекс організаційно-педагогічних умов, форм, методів, технологій можна використовувати з метою вдосконалення професійної підготовки вчителя загалом та його професійного становлення в процесі загальнопедагогічної підготовки зокрема. Результати дослідження можуть бути використані для розробки лекційних курсів, спецкурсів та семінарських занять, практикумів та спецпрактикумів з педагогіки у ЗВО і можуть доповнити зміст навчальних дисциплін: «Педагогіка», «Педагогіка вищої школи», «Методика викладання у вищій школі», «Основи педагогічної майстерності», «Методика виховної роботи» тощо. Також практичне значення полягає в розробці конкретних методичних рекомендацій щодо професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки, що, зокрема, знайшло відображення в авторських *монографіях*: «Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика, «Загальнопедагогічна компетентність учителя: особливості, складники, шляхи формування»; *навчальних посібниках*: 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення», «Методика викладання у вищій школі», «Загальнопедагогічна підготовка до курсового та комплексного державного екзамену (осв.-квал. рівень «бакалавр»), «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури».

Основні положення, результати й висновки дисертації можна використовувати в дослідженнях з теорії й методики професійної освіти, для розроблення галузевих стандартів нового покоління. Матеріали дослідження доцільно застосовувати в підготовці педагогів за різними освітньо-кваліфікаційними рівнями.

Ідеї професійного становлення педагога пронизують зміст і методику викладання навчальних дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Методика виховної роботи», «Методика викладання у вищій школі», «Виховна діяльність викладача вищого закладу освіти», викладання яких

забезпечує автор дисертації, що суттєво підвищує якість професійного становлення майбутніх учителів.

Експериментально перевірено і практично підтверджено, що розроблена система професійного становлення, яка ґрунтується на сучасних освітніх парадигмах та концепціях, включає відповідні організаційно-педагогічні умови, структурно-функціональну модель професійного становлення та її реалізація в освітньому процесі педагогічних університетів сприяє забезпеченню мотиваційної основи особистості майбутнього вчителя, інтегруванню теоретичної та практичної складових загальнопедагогічної підготовки, збагачення творчого потенціалу майбутнього вчителя як важливої складової його професійного становлення, реалізації освітньо-виховних можливостей поза аудиторної роботи в контексті професійно-особистісного становлення студентів та стимулюванню майбутніх педагогів до особистісно-професійного самовиховання та самовдосконалення, забезпечуючи таким чином високий рівень професійного становлення.

Проведений педагогічний експеримент підтвердив ефективність запропонованої системи професійного становлення майбутнього вчителя під час загальнопедагогічної підготовки у педагогічному університеті і дає підстави стверджувати, що під час експерименту відбулися системні зміни в освітньому процесі, підвищився рівень професійного становлення студентів.

**Ключові слова:** професійне становлення, майбутній вчитель, система професійного становлення, загальнопедагогічна підготовка, загальнопедагогічна компетентність, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, авторська технологія, творчий потенціал, лекція, практичне заняття, конкурс педагогічної майстерності, професійне самовиховання, професійно-педагогічний відеофрагмент, проблемно-педагогічна ситуація.



## ABSTRACT

**Kaplinskyi V.V. The System of the Professional Formation of Future Teachers in the Process of General Pedagogical Pre-Service Training at Pedagogical Universities.** Thesis for a Doctorate Degree in Pedagogical Sciences: Specialty 015 - Professional Education (Specialization:13.00.04 - Theory and Methodology of Professional Education). Vinnytsia State Mykhailo Kotsiubynskyi Pedagogical University, Vinnytsia, 2019.

In the dissertation the system of professional formation of the future teacher in the process of general pedagogical training in pedagogical universities is scientifically substantiated and researched. The system is regarded as a holistic consistent process of phased mastering of the pedagogical profession together with the development of the personal sphere, during which there is a qualitative restructuring of professionally meaningful and personal characteristics, general pedagogical knowledge, abilities, skills, pedagogical abilities and communicative culture of the teacher. It is proved that the teacher's success is determined by the developed positive approach to future professional activity, which enables to create the image of himself as a professional on the basis of the integration of personal and professional qualities.

The scientific aspects of the professional formation of the future teacher are determined: philosophical (for substantiation and disclosure of the essence of this phenomenon); psychological (associated with his personal features and psychological peculiarities); pedagogical (for definition of goals, forms, content of professional formation); activity (development of forms and means of organizing the process of professional formation). We developed the conceptual bases of professional formation of the future teacher's personality, which combine three interrelated concepts: methodological, theoretical and technological.

Based on the ideas of a competent approach, in which the concept of "competence" includes the ideology of the interpretation of education content, which is formed "from the result", it is proved that the ultimate result of the professional formation of the future teacher is competence, regarded as a person's ability to efficient

professional activity. The basis is general pedagogical competence, which is formed in the process of studying the disciplines of the pedagogical cycle and relates to universal educational and educational skills that do not depend on the subject specialization and determine the success of the implementation of the teacher's main professional functions of - teaching and students' upbringing.

The essence of general pedagogical competence is regarded as the basic characteristic of a specialist; complex, multilevel, stable personal structure, which is formed as a result of integration of theoretical knowledge, practical skills, experience, development of general pedagogical abilities and personal qualities meaningful to the teacher; harmonious combination of which is the result of the professional formation of a teacher in the process of general pedagogical training.

A model of the system of the future teacher professional formation was developed, in which the purpose, task, methodological bases, general-didactic and specific principles of professional formation were reflected; structure of general pedagogical competence as its result with its motivational, gnostic, activity and reflexive components; a set of interrelated means, methods and techniques necessary for an organized and purposeful external influence on the motivational, volitional and behavioural sphere of the future teacher personality in order to further professional self-improvement; organizational and pedagogical conditions that ensure the effectiveness of professional development; its stages (professional orientation, procedural-activity, reflexive-corrective); a diagnostic component that includes criteria, indicators of general pedagogical competence and level of their formation.

A detailed analysis of the content (as the basic) component of professional development has been determined, there have been singled out leading criteria for selecting the content (conceptual, systematic, productivity, perspective, fundamental, practical value, personal significance, its relevance to interests, needs and experience of students). It required the quality textbooks design, educational, scientific-methodical and methodical manuals of a new generation that would meet the modern requirements, needs and interests of students, would be professionally oriented, connected with life,

contain cognitive and educational potential, form the search and creative behaviour of students.

The role and place of the modern lecture on pedagogical disciplines in the system of future teacher professional formation is substantiated, the analysis of its developmental and educational opportunities is carried out; the factors that increase the effectiveness of practical classes in the context of professional formation of the future teacher are determined.

The author's technology of the future teacher professional formation in the process of general pedagogical preparation in pedagogical universities is developed and implemented, which ensures the effectiveness of this process through the creation of appropriate organizational and pedagogical conditions.

1. Engaging the motivational resources of the future teacher and promoting his further self-determination through the organization of subject-subject interaction, which involves the mandatory presence of emotional and psychological space, providing a comfortable communication between the teacher and the student and their value-normative unity. Dialogue interaction strategy, built on mutual contact, becomes an important factor in successful impact on them in order to be involved in the process of professional development.

2. Integration of theoretical and practical components of general pedagogical preparation through the students' involvement in the analysis of pedagogical video fragments capable of "enlivening" the theory and providing a sense of its significance and importance for professional formation. Careful selection and "typing" of the contents of practical, laboratory and lecture classes contribute to the instant inclusion of theoretical knowledge in the work, ensuring their quality and flexibility; provide an opportunity to illustrate certain theoretical positions, to familiarize with living patterns of educational process organization and best experience of teachers pedagogical activity.

3. Enrichment of the creative potential of the future teacher through the use of problematic pedagogical situations, which, by developing creative abilities and pedagogical thinking, strengthen and strengthen motivation, provide practical

application of pedagogical theory, act as a means of professional self-education, and form reflexive skills. Author's technology involves the selection of different types of pedagogical situations and the application of various methodological approaches to their solution, which allows students to gradually move to self-modeling of the optimal options for their solution, contributing to the success of professional development.

4. Implementation of educational opportunities of non-auditing work in the context of specialists professional development, in particular the annual general university competition in art of teaching, which has a powerful motivational, cognitive, educational and stimulating potential, and allows each contestant to position themselves as a teacher, implement and present his creative ideas and gain momentum further professional development. Modeling and approbation of individual creative didactic and educational projects, which are prepared in co-creation of the teacher and students, promote the creative self-realization of the personality of the future teacher.

5. The professional formation of the future teacher becomes a completed process and reaches a high level on the basis of the purposeful influence of the individual on himself for self-improvement, through which the future teacher becomes an active subject of their own creation. Since self-education is simultaneously directed at the development of the student's motivational, intellectual, emotional and volitional spheres, it becomes a factor in the formation of all components of professional formation.

**The scientific novelty** of the research is that for the *first time*: the theoretical and methodical *foundations* of the future teacher professional formation in the process of general pedagogical preparation in pedagogical universities in the philosophical and pedagogical aspects are grounded; the system of the future teacher professional formation in the process of general pedagogical preparation *is developed*, the structural components of which is general pedagogical competence, which includes the necessary amount of relevant knowledge, skills, methodical competence, pedagogical abilities and personal traits, gaining experience of professional activity and professional self-improvement; structural-functional model of the system of the future teacher professional formation in the process of general pedagogical preparation *is constructed*;

structural components, criteria, indicators and levels of formation of general pedagogical competence as a result of professional formation *are determined*; the organizational and pedagogical conditions that ensure the professional development of the future teacher in the process of general pedagogical training *are defined and substantiated*: providing motivation for the future teacher professional formation through the organization of the subject-subject interaction between the teacher and the student; integration of theoretical and practical components of general pedagogical preparation by involving students in the analysis of professional-pedagogical video fragments; enriching the creative potential of the future teacher as an important part of his professional formation by means of analysis and solution of problem-pedagogical situations; realization of educational and educational opportunities of non-auditing work in the context of students professional-personal formation; stimulation of future teachers to personal and professional self-education in the process of studying pedagogical disciplines; the content of the basic concepts of the research *is defined*: "formation", "professional formation", "professional formation of a teacher", "general pedagogical competence", "general pedagogical preparation"; the scientific and methodological conditions of the future teacher professional formation has gained *the further development*: the content, principles, forms and methods of general pedagogical preparation, ways of implementing the educational and developing potential of lectures and practical lessons from the disciplines of the pedagogical cycle in the context of the future teacher professional formation.

**The practical value of the research** is in developing, approving and implementation of the technology of the future teacher professional development in the process of general pedagogical training. The complex of organizational and pedagogical conditions, forms, methods, technologies proposed in the study can be used to improve the professional training of the teacher in general and his professional formation in the process of general pedagogical preparation in particular. The results of the study can be used to develop lecture courses, special courses and seminars, workshops and special pedagogical exercises in HEI and can supplement the content of educational disciplines: "Pedagogy", "Pedagogy of high school", "Methodology in a high school", "Art of

teaching basics", "Method of educational work", etc. Also practical value is in the development of specific methodological recommendations for the professional formation of the future teacher in the process of general-pedagogical preparation, which, in particular, are reflected in author's monographs: "Professional formation of the future teacher in the process of general pedagogical preparation: theory and practice," General pedagogical competence of the teacher: components, ways of formation"; textbooks: "100 difficult situations in lessons and outside the classroom: we are looking for a solution", "Teaching method in a high school", "General pedagogical preparation for a course and comprehensive state examination (bachelor degree)", "Fundamentals of educational activity of a teacher of physical culture".

The main claims, results and conclusions of the dissertation can be used in studies on the theory and methodology of vocational education, for the development of industry standards of a new generation. Materials of research should be used in the preparation of teachers at different degrees.

The ideas of professional formation of the teacher permeate the content and methodology of teaching the disciplines "Pedagogy", "Pedagogy of high school", "Methodology in a high school", "Art of teaching basics", "Method of educational work", "Educational activity of a teacher of a higher educational institution", the teaching of which is done by the author of the dissertation, that significantly increases the quality of the future teachers professional development.

It has been proved that the developed system of professional formation, which is based on modern educational paradigms and concepts, includes the adequate organizational and pedagogical conditions, the structural and functional model of professional formation and its implementation in the educational process of pedagogical universities contributes to ensuring the motivational basis of the personality of the future teacher, integration of theoretical and practical components of general pedagogical preparation, enrichment of creative potential of future teacher as an important part of their professional development, implementation of educational and educational opportunities of non-auditing work in the context of professional-personal formation of students and stimulation of future teachers to personal and professional

self-education and self-improvement, thus ensuring a high level of professional development.

The conducted pedagogical experiment confirmed the effectiveness of the proposed system of the future teacher professional formation during general pedagogical preparation at the pedagogical university and gives grounds to assert that during the experiment there were systemic changes in the educational process, and the level of professional development of students has increased.

**Key words:** professional formation, future teacher, system of professional formation, general pedagogical preparation, general pedagogical competence, subject-subject interaction, author's technology, creative potential, lecture, practical training, competition of pedagogical skills, professional self-education, professional-pedagogical video segment, problem-pedagogical situation.

**Список друкованих праць, в яких опубліковано основні наукові  
результати дослідження  
Одноосібні монографії**

1. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика: монографія. Вінниця: «Твори», 2018. 492 с.

2. Каплінський В. В. Загальнопедагогічна компетентність учителя: особливості, складники, шляхи формування: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 154 с.

**Статті у наукових фахових виданнях України**

3. Каплінський В. В. Аналіз природних виховних ситуацій як метод підготовки та перепідготовки класних керівників. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2010. Вип. 33. С. 248–254.

4. Каплінський В. В. Використання відеоситуацій у процесі вивчення педагогіки. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2002. Вип.7. С. 142 – 146.

5. Каплінський В. В. Використання гальмівних прийомів виховного впливу у процесі розв'язання педагогічних ситуацій. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2004. Вип. 9. С. 104–109.

6. Каплінський В. В. Забезпечення ціннісного ставлення майбутнього вчителя до когнітивного компоненту системи його професійного становлення. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць*. 2018. Вип.50. С. 71 – 75.

7. Каплінський В. В. Застосування інноваційних педагогічних технологій при викладанні дисциплін педагогічного циклу. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 41. С. 32 – 38.

8. Каплінський В. В. Здібності як внутрішні умови формування професійних умінь педагога. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2010. Вип. 32. С. 330 – 336.

9. Каплінський В. В. Інтегрування теоретичної та практичної складових професійного становлення майбутніх учителів шляхом їх залучення до аналізу відеофрагментів. *Проблеми освіти: зб. наук. праць / Інститут модернізації змісту освіти МОН України*. 2018. Вип. 88. С. 204 – 213.

10. **Каплінський В. В.**, Акімова О. В., Асаулюк І. О. Конкурс педагогічної майстерності як засіб визначення рівня загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів. *Педагогічні науки*. 2017. Вип. 2(88). Житомир: Вид-во Євенок О. О. С.135 – 140.

11. **Каплінський В. В.**, Кошолоп Т. М. Конкурс педагогічної майстерності як засіб професійної підготовки вчителів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2012. Вип. 36. С. 191 – 198.

12. Каплінський В. В. Критерії відбору педагогічних ситуацій для лабораторних та практичних занять з дисциплін педагогічного циклу. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2001. Вип. 4. С. 50 – 53.



13. Каплінський В. В. Лекція у вищому навчальному закладі: за і проти. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2015. Вип. 43. С. 52 – 60.

14. **Каплинский В. В.**, Лазаренко Н. І. Методика проведення практичних занять у вищій школі як важлива умова формування методичної компетентності студентів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2017. Вип. 49. С. 59 – 66.

15. Каплінський В. В. Натяк як прийом підсилення методів виховання. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2005. Вип. 16. С. 146 – 151.

16. **Каплінський В. В.**, Лазаренко Н. І. Наукова лабораторія педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу як школа формування професійної компетентності. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2016. Вип. 48. С. 13 – 19.

17. Каплінський В. В. Основні структурні компоненти змісту освіти в контексті формування загальнопедагогічної компетентності сучасного педагога. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2016. Вип. 44. С. 49– 55.

18. Каплінський В. В. Педагогічні умови забезпечення ефективності практичних занять з педагогіки у вищій школі як важливої форми формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць*. 2016. Вип. 46. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер». С. 197 – 201.

19. Каплінський В. В. Післядія як показник ефективності навчально-виховного процесу. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2009. Вип. 28. С. 99 – 108.

20. Каплінський В. В. Проблеми та практичний досвід формування моральної культури особистості. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 40. С. 111 – 117.

21. Каплінський В. В. Реалізація виховного потенціалу змісту педагогічних дисциплін. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2004. Вип. 10. С. 131 – 135.

22. Каплінський В. В. Реалізація виховного потенціалу лекцій та практичних занять з організації самовиховання. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2011. Вип. 35. С. 116 – 123.

23. Каплінський В. В. Різновиди педагогічних ситуацій та їх використання на заняттях з педагогіки. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2002. Вип. 6. Ч. 2. С. 177 – 180.

24. Каплинский В. В. Роль ситуативного метода в формировании коммуникативной составляющей системы профессионального становления будущего учителя. *Педагогичні науки: зб. наук. праць*. 2017. Вип. LXXVIII. Том 2. Херсон. С. 136 – 142.

25. **Каплінський В. В.**, Хорунжевський Л. Є. Специфіка комунікативних умінь як інструменту виховного впливу. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2011. Вип. 34. С. 64 – 68.

26. Каплінський В. В. Теоретичний аналіз понять «знання», «навички», «вміння» у контексті професійної підготовки. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2010. Вип. 31. С. 288 – 295.

27. Каплінський В. В. Теоретичні засади класифікації комунікативних умінь педагога. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 42. С. 28 – 33.

28. Каплинский В. В. Характеристика потенциала педагогических ситуаций в контексте формирования коммуникативных компетенций педагога. *Педагогичні науки: зб. наук. праць*. 2016. Вип. LXXIV. Херсон. С. 39 – 45.

29. Каплінський В. В. Якість підручників і посібників як важливий чинник професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2018. Вип. 53. С. 100 – 107.

### Статті та розділи в монографіях наукових зарубіжних видань

30. **Kaplinskyi V.V.**, Lazarenko N.I. Cognitive component of the professional formation of the future teacher in the process of general pedagogical training. *European vector of contemporary psychology, pedagogy and social science: the experience of Ukraine and the republic of Poland*. 2018. P.124 – 142.

31. Kaplinskyi V.V. Ensuring the motivational basis for the professional formation of the future teacher by organizing the subjective interaction of the teacher and a student. *Sustainable education as a way of bringing people together – multiple stories from Europe and about Europe*: R. Kucha, V. Haluziak, A. Vychrushch. Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, 2018. 428 p.

32. Kaplinskyi V. V. Fulfillment of educational potential of the lecture in higher educational institutions in the context of professional development of the personality of a future teacher. *Development and modernization of pedagogical and psychological sciences: Experience of Poland and prospects of Ukraine* collective monograph. Lublin, 2017. P. 201 – 219.

33. **Kaplinskiy V.V.**, Glazunova T. W. How to provide efficiency of self-educat. *The scientific method*. 2017. №4 (4). Warszawa (Poland). P. 37 – 41.

34. Kaplinskiy Vasily. Structural Analysis of Pedagogical Communication in the Context of the Formation of the Communicative Component of the System of Professional Formation of the Future Teacher. *Dyskursy o kulturze*. Łódź, 2017. P. 119 – 131.

35. Vasyl Kaplinskiy. The communicative component`s description of a future teacher`s development system. *European humanitie studies: State and Society*. 2017.4 (II). P. 131 – 142.

### Розділи у вітчизняних колективних монографіях

36. Каплінський В. В. Підвищення якості виховної діяльності як важливої складової професійного становлення вчителя фізичної культури (з досвіду роботи). *Університет – школа: співпраця в умовах євроінтеграції*: монографія /Акімова О. В. та ін. Вінниця: «Твори». 2019. С. 193 – 216.

37. Каплінський В. В. Діагностичний супровід професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки. *Професійне становлення особистості майбутнього вчителя*: монографія / Акімова О. В., Галузяк В. М. та ін. Вінниця: «Твори», 2018. С. 149 – 156.

38. Каплінський В. В. Роль і місце практичних занять у системі професійного становлення майбутнього вчителя в процесі його загальнопедагогічної підготовки. *Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти*: монографія / Акімова О. В., Галузяк В. М. та ін. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. С. 228 – 246.

39. Каплінський В. В. Формування комунікативних умінь як важливої складової професіоналізму майбутнього вчителя. *Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів*: монографія / Акімова О. В. та ін. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 90 – 108.

40. Каплінський В. В. Сутність та значення загальнопедагогічної компетентності в структурі професійної готовності вчителя. *Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів*: монографія / Акімова О. В. та ін. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 6 – 40.

41. Каплінський В. В. Формування методичної компетентності та педагогічної майстерності майбутнього вчителя. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціложиттєвого навчання*: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во «Рута», 2016. С. 300 – 315.

42. Каплінський В. В. Авторська модель конкурсу педагогічної майстерності як засобу професійної підготовки майбутніх учителів. *Авторські педагогічні технології в освітньо-виховному середовищі вищої школи*: монографія / Акімова О. В. та ін. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. С. 71 – 82.

43. Каплінський В. В. Педагогічні ситуації як засіб формування комунікативних умінь у процесі вивчення педагогіки. *Особистісно- професійний розвиток майбутнього вчителя*: монографія / Акімова О. В. та ін. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. С. 158 – 190.

### Навчальні посібники

44. Каплінський В. В. Загальнопедагогічна підготовка до курсового та комплексного державного екзамену (осв.-квал. рівень «бакалавр»). Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 104 с.

45. Каплінський В. Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 222 с.

46. **Каплінський В. В.**, Асаулюк І. О. Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури: навчальний посібник. Вінниця: ПП «ТД «Єдельвейс і К», 2014. 294 с.

47. Каплінський В. В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення: навчальний посібник для майбутніх учителів. Київ: Центр навчальної літератури, 2017. 80 с.

### Методичні рекомендації

48. Акімова О. В., **Каплінський В. В.**, Хамська Н. Б. Методичні рекомендації до комплексного екзамену для студентів спеціальності «Педагогіка вищої школи» освітньо-кваліфікаційного рівня магістра. Вінниця: ТОВ «Фірма «Планер», 2015. 49 с.

49. Каплінський В. В. Навчально-методичні матеріали до державного екзамену з педагогіки (осв.-кваліф. рівень «бакалавр»). Вінниця, 2010. 86 с.

50. Каплінський В. В. Навчально-методичні матеріали до державного кваліфікац. екзамену (осв.-кваліф. рівень «спеціаліст»). Вінниця, 2010. 70 с.

### Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

51. Каплінський В. В. Авторська технологія реалізації освітнього потенціалу відеоситуацій в процесі загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя*: матеріали всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. С. 55 – 58.

52. Каплинский В. В. Анализ и решение проблемных педагогических ситуаций в деятельности методических объединений учителей. *В мире научных*

*открытый*: матеріали VII междунар. научн-практ. конференц. Таганрог: «Перо», 2013. С.125 – 127.

53. Каплінський В. В. Виховна компетентність викладача вищої школи як важлива складова його професіоналізму. *Професійна компетентність педагога в умовах оновлення змісту освіти та вимог ринку праці*: зб. мат. наук.- практ. конф. Вінниця, 2017. С. 55 – 57.

54. Каплинский В. В. Воспитательное воздействие в системе общепедагогической підготовки будущего педагога: как обеспечить его успешность. *Zbornik prispevkov z medzinarodnej Presovevedeckej konferencie konanej dria 18. Maja 2018 na Katadre andragogaky, Fakulta humanitnych a prirodych vied Presovskej university v Presove*. URL. P. 59 – 71.

55. Каплінський В. В. Вплив на емоційно-ціннісну сферу особистості майбутнього вчителя в процесі вивчення педагогіки. *Виховання молоді на принципах християнської моралі*: мат. регіон. наук. конференц. 16 лютого 2012 р. Вінниця, 2012. С. 24 – 27.

56. **Каплінський В. В.**, Главацький О. Вплив педагогічних дисциплін на формування особистості майбутнього вчителя фізичної культури. *Фізична культура, спорт та фізична реабілітація в сучасному суспільстві*: зб. наук. праць. Вінниця, 2008. С. 33 – 35.

57. Каплінський В. В. Доцільність навчальної дисципліни «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури» при підготовці спеціаліста з фізичного виховання. *Zbiór raportów naukowych Nauka w świecie współczesnym*. Iodz: «Diamond trading four», 2013. С. 25 – 30.

58. **Каплинский В. В.**, Филоненко Л. В. Изучение влияния педагогических дисциплин на формирование коммуникативных умений будущих педагогов. *Семья в современном мире*: зб. научн. труд. М.: изд. «Перо», 2013. С. 78 – 80.

59. Каплинский В. В. Коммуникативный компонент педагогической деятельности: роль, место, характеристика. *Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии*: сб. 10 междунар. научн.-практ. конф. Москва: изд. «Международ. университет науки и образования», 2013. С. 154 – 164.

60. **Каплінський В. В.**, Лазаренко Н. І. Орієнтація вищого навчального закладу на забезпечення якості освіти. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики*: зб наук. робіт. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. С. 111 – 114.

61. Каплинский В. В. Отбор и анализ педагогических ситуаций в процессе профессиональной подготовки учителя в высшей школе. *Inovativny vyiskum v oblasti Vzdelávania a sociálnej práce*. Sládkovičovo, 2017. S. 124 – 127.

62. Каплинский В. В. Педагогические ситуации как средство развития умственных способностей будущих учителей и воспитательного воздействия на учащихся. *Педагогика и психология: тренд, проблемы, актуальные задачи*: сб. научн. ст. Междун. науч.-практ. конф. Краснодар, 2013. С.62 – 69.

63. Каплинский В. В. Педагогічний супровід професійного самовдосконалення та особистісної самореалізації майбутнього педагога. *Сучасна система освіти та виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє*: матер. наук.-практ. конф. К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки і психології», 2017. С. 85 – 87.

64. Каплінський В. В. Реалізація освітньо-виховних можливостей педагогічних дисциплін в контексті професійно-особистісного становлення майбутніх учителів. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології*: зб. наук. робіт. Львів: Го «Львівська педагогічна спільнота», 2018. С. 55 – 58.

65. Каплінський В. В. Роль та значення комунікативних компетентностей в системі інклюзивної освіти. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії*: зб. тез доповідей. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. С.161 – 163.

66. **Каплинский В. В.**, Дьяченко А. А. Самовыражение личностных качеств педагога как важное условие эффективности воспитательного воздействия. *Педагогические инновации-2017*: материалы междунар. научно-практ. интернет-конф. Витебск, 2017. С. 36 – 38.

67. Каплінський В. В. Соціокультурна компетентність в системі професійного становлення майбутнього фахівця освітньої сфери. *Сучасна педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрямки наукових досліджень*: зб. наук. робіт. К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки і психології», 2018. С. 52 – 55.

68. Каплінський В. В. Спрямованість дисциплін педагогічного циклу на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості. *Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості в сучасних соціокультурних умовах*: зб. матер. всеукр. наук.-практ. конф. Вінниця, 2011. С. 142 – 147.

69. Каплинский В. В. Структурные компоненты педагогического общения как основа классификации коммуникативных учений. *Актуальные вопросы педагогики и психологии*: мат. междунар. заочн. научно-практ. конф. Ч. 1. Новосибирск, 2013. С. 115 – 125.

70. Каплінський В. В. Сучасні вимоги до практичних занять у вищій школі як провідної форми формування загальнопедагогічної компетентності сучасного педагога. *Міжнародний науковий вісник*: зб. наук. праць. Ужгород – Кошице, 2016 . Вип. 1(12). С. 173 – 183.

71. Каплінський В. В. Формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя*: мат. II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. Вінниця: «Твори», 2018. С. 133 – 137.

72. Каплінський В. В. Формування комунікативної складової професійної діяльності педагога в контексті реформування системи вищої освіти в Україні. *Міжнародний науковий вісник*: зб. наук. праць. Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2014. Вип. 2(9). С. 182 – 190.

73. Асаулюк І., **Каплінський В.** Роль і місце навчальної дисципліни «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури» в системі підготовки спеціаліста з фізичного виховання. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*: зб. наук. праць. Вип. 18.Т. 1. Вінниця, 2014. С.14 – 21.



74. Гуревич Р. С., **Каплінський В. В.** Лекторська майстерність викладача вищої школи як важлива умова успішності викладацької діяльності. *Наукова школа академіка І. А. Зязюна у працях його соратників та учнів*: мат. наук.-практ. конф. Х.: НТУ «ХП», 2017. С.13 – 17.

75. Kaplinskiy V. V. Analysis of pedadogical situation in professional training of future teacher. *International scientific-practical conference Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms*: conference Proceedings, September 29, 2017. Tbilisi, 2017. P.87 – 90.

76. Kaplinskiy V.V. Theoretical analysis of the concept «Professional development of the future teacher». *International scientific conference «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities»*. Kaunas: «Baltija Publishing», 2018. P.138 – 141.

77. Kaplinsky V. V. Theoretical bases of formation of communicative abilities by means of problem pedagogical situations. *Science, Technology and Higher Education*: mater. of the II international research and practice conference Vol. II. April 17<sup>th</sup>, 2013. – P . 518 – 520.

78. Lazarenko N. I., **Kaplinski V. V.** Higher Education in Ukraine: Ensuring the Quality of Education. *International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences*. Kielce, 2016. P. 98 – 101.

#### **Опубліковані праці, що додатково відображають наукові результати дисертації**

79. Каплінський В. В. Використання художніх фільмів у процесі вивчення педагогіки (з досвіду роботи). *Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів*: матер. III регіон. наук.-практ. конференції. Вінниця, 2006. С. 35 – 42.

80. Каплінський В. В. До проблеми самовиховання старшокласників: цільовий та організаційно діяльнісний етапи. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39. С. 199 – 204.

81. Каплінський В. В., Асаулюк І. О. Зміст та особливості викладання навчальної дисципліни «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури». *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*. Вип. 15. Вінниця, 2013. С. 103 – 108.

82. **Каплінський В. В.**, Асаулюк І. О. Складові авторитету вчителя фізичної культури. *Фізичне виховання та спорт у контексті державної програми розвитку фізичної культури в Україні: досвід, проблеми, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 108 – 110.

83. **Каплінський В. В.**, Терещук Д. В. Складові авторитету керівника освітнього закладу. *Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя*: матеріали міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. С. 68 – 71.

84. Каплинский В. В. Конструктивная детерминация и выделение основных характеристик коммуникативных умений как инструмента воспитательного воздействия. *Наука в современном мире*: сб. научн. трудов. Таганрог: «Спутник+», 2013. С. 52 – 57.

## ЗМІСТ

<b>АНОТАЦІЯ</b> .....	<b>1</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>8</b>
<b>ВСТУП</b> .....	<b>30</b>
<b>РОЗДІЛ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ</b> .....	<b>47</b>
1.1. Філософські основи проблеми професійного становлення майбутніх вчителів .....	<b>47</b>
1.2. Феноменологічний аналіз категорії професійного становлення особистості студента .....	<b>65</b>
1.3. Концептуальні засади професійного становлення майбутнього вчителя в умовах входження України в Європейський освітній простір .....	<b>90</b>
Висновки до першого розділу .....	<b>110</b>
<b>Список використаних джерел</b> .....	<b>113</b>
<b>РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ</b> .....	<b>133</b>
2.1. Загальнопедагогічна компетентність як результат професійного становлення майбутнього вчителя .....	<b>133</b>
2.2. Компонентна структура, критерії, показники та рівні загальнопедагогічної компетентності .....	<b>152</b>
2.3. Аналіз зарубіжного досвіду підготовки майбутніх учителів у контексті їх професійного становлення .....	<b>166</b>
Висновки до другого розділу .....	<b>181</b>
<b>Список використаних джерел</b> .....	<b>184</b>

### **РОЗДІЛ 3. СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ..... 197**

3.1. Модель системи професійного становлення майбутнього вчителя в освітньо-виховному середовищі педагогічного університету ..... 197

3.2. Змістовий компонент як базис системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки ..... 220

3.3. Реалізація освітньо-розвивального потенціалу лекцій з педагогічних дисциплін в системі професійного становлення майбутнього вчителя ..... 238

3.4. Роль і місце практичних занять з дисциплін педагогічного циклу в системі професійного становлення майбутнього вчителя ..... 259

Висновки до третього розділу ..... 279

**Список використаних джерел ..... 282**

### **РОЗДІЛ 4. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ЇХ ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ..... 297**

4.1. Забезпечення мотиваційної основи особистості майбутнього вчителя шляхом організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента ..... 297

4.2. Інтегрування теоретичної та практичної складових загальнопедагогічної підготовки шляхом залучення студентів до аналізу професійно-педагогічних відеофрагментів ..... 316

4.3. Збагачення творчого потенціалу майбутнього вчителя як важливої складової його професійного становлення засобами аналізу та розв'язання проблемно-педагогічних ситуацій ..... 336

4.4. Реалізація освітньо-виховних можливостей позааудиторної роботи в контексті професійно-особистісного становлення студентів ..... 350

4.5. Стимулювання майбутніх педагогів до особистісно-професійного самовиховання в процесі вивчення педагогічних дисциплін ..... 364

Висновки до четвертого розділу ..... 383

**Список використаних джерел ..... 387**

**РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ..... 405**

5.1. Діагностичний супровід професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки ..... **405**

5.2. Організація і методика педагогічного експерименту з перевірки ефективності системи професійного становлення майбутнього вчителя у процесі загальнопедагогічної підготовки ..... **430**

5.2.1. Організація педагогічного експерименту ..... **430**

5.2.2. Результати констатувального етапу педагогічного експерименту ..... **440**

5.3. Аналіз ефективності реалізації системи становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки у педагогічних університетах (формувальний етап педагогічного експерименту) ..... **446**

Висновки до п'ятого розділу ..... **466**

**Список використаних джерел ..... 469**

**ВИСНОВКИ ..... 473**

**ДОДАТКИ (окрема книга) ..... 480**

**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

НМК – навчально-методичний комплекс

ОПП – освітньо-професійна програма

ЗВО – заклад вищої освіти

ЗВПО – заклад вищої педагогічної освіти

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ECTS – європейська система трансферу оцінок

СРС – самостійна робота студентів

ТПС – технологія професійного становлення

## ВСТУП

**Актуальність і доцільність дослідження.** Розвиток сучасної системи вищої педагогічної освіти в Україні характеризується комплексними реформами, що обумовлені цивілізаційними і соціально-економічними змінами в усьому світі та проблемами входження нашої країни в європейський освітній простір. Особливості реформування університетської педагогічної освіти пов'язані з модифікацією традиційних і пошуком ефективних інноваційних підходів і технологій, суб'єктом продукування яких має бути сучасний учитель як висококваліфікований фахівець педагогічної сфери, творчий та інтелектуальний розвиток якого є обов'язковою умовою успішної самореалізації в майбутній діяльності. Професійне становлення майбутнього учителя, здатного поєднувати науковий світогляд, професійно-педагогічну компетентність, духовну культуру, передусім відбувається в період професійної підготовки у закладі вищої освіти (ЗВО). Базова роль належить загальнопедагогічній підготовці, котра є основою професійного становлення майбутнього вчителя. Тому нині актуальною є проблема переосмислення пріоритетних напрямів розвитку вищої педагогічної школи, розробка методологічних та теоретичних засад професійного становлення майбутнього вчителя і створення ефективної системи становлення студента педагогічного університету як професіонала через удосконалення його загальнопедагогічної підготовки.

Аналіз реального стану ефективності професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки дозволяє стверджувати, що заклади вищої педагогічної освіти потребують створення новітньої системи підготовки майбутніх учителів, котра забезпечить їхню конкурентоспроможність на ринку праці та можливості для особистісної самореалізації в професійній діяльності. Останнім часом спостерігається тенденція недооцінювання окремими педагогічними університетами ролі та значення загальнопедагогічного аспекту професійної підготовки, її звуження до вузькоспеціальної, спрямованої на підготовку майбутнього фахівця певного

напряму підготовки (математика, біолога, філолога), аніж учителя. Внаслідок такого підходу в Україні критично бракує вчителів, які б гармонійно поєднували рівень спеціальної підготовки з високим рівнем загальнопедагогічної компетентності.

Базовими для обґрунтування проблеми професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя є педагогічні дослідження В. Андрущенка, І. Беха, Г. Васяновича, С. Гончаренка, Р. Гуревича, Е. Зеєра, І. Зязюна, О. Кокуна, Л. Мітіної, В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Пуховської, В. Радула тощо. Професійне становлення та розвиток особистості майбутнього вчителя в умовах професійної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти досліджували О. Акімова, О. Антонова, Н. Бідюк, М. Гриньова, О. Дубасенюк, М. Кадемія, А. Коломієць, З. Курлянд, М. Лещенко, О. Пехота, О. Савченко, В. Шахов та ін.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення зазначеної проблеми, свідчить про багатовекторний пошук науковців у цьому напрямі: вивчення філософських засад (О. Базалук, Н. Замкова, В. Огнев'юк); психологічних умов професійного становлення студентів ЗВО (І. Лотова, А. Маркова, О. Паламарчук); шляхів оптимізації професійного становлення вчителя (М. Ковтонюк, Н. Сидорчук, О. Матяш, В. Орлов); чинників, що сприяють професійному зростанню особистості (В. Андронов, О. Вознюк, А. Деркач, В. Петрук, О. Коберник, О. Огієнко); особливостей педагогічної підтримки розвитку особистості (О. Газман) тощо. У контексті дослідження особливої теоретико-методологічної ваги набувають наукові розробки проблеми професійної підготовки вчителів, які висвітлено в працях А. Алексюка, Є. Барбіної, В. Галузяка, В. Заболотного, Н. Кузьміної, Н. Лазаренко, В. Лугового, Л. Лук'янової, Н. Мозгальнової, С. Сисоєвої, М. Сметанського, Л. Щевченко, В. Штифурак та ін.

Суттєвий інтерес для нашого дослідження становлять праці, де розглядаються виховні аспекти професійної підготовки майбутніх педагогів різних напрямів: технологій (В. Бойчук), музики (Б. Брилін), фізичного виховання



(І. Асаулюк, Б. Максимчук, Н. Степанченко), початкової школи (І. Бужина, О.Голюк, О. Демченко, Т. Кучай) тощо.

Проблемам професійного становлення вчителів різних напрямів підготовки присвячено чимало дисертаційних робіт, зокрема досліджувались теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку (В. Фрицюк), професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін (В. Орлов), майбутніх тренерів-викладачів (Є. Павлюк); професійне становлення педагога в інформаційному середовищі (Г. Абрамян), у процесі гуманітарної підготовки (О. Булгакова), у процесі вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності» (Л. Малаканова), в освітньому процесі педагогічного коледжу (С. Абрамович, А. Билков); педагогічні умови становлення професійної діяльності майбутнього учителя (Н. Святкіна), професійного становлення молодих учителів (Л. Литвин, С. Петрусенко, Т. Чувакова), майбутніх учителів музики (Ю. Локарева, А. Петелін, Я. Сверлюк), математики (О. Ковальчук); педагогічна діагностика професійного становлення майбутнього учителя у ЗВО (Г. Микитюк, О. Фадєєва) та ін.

Аналіз наукової літератури з проблеми професійного становлення майбутнього вчителя свідчить про різнобічне розроблення певних аспектів визначеної проблеми, але недостатньо дослідженою залишається система професійного становлення майбутнього вчителя у процесі загальнопедагогічної підготовки в умовах педагогічного університету, її методологічне та теоретичне обґрунтування. Більшість наукових праць присвячено становленню учителя-професіонала певного напрямку підготовки.

Опрацювання філософських, психологічних і педагогічних наукових джерел, аналіз вітчизняної теорії та практики загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів, спрямованої на їхнє професійне становлення, дало змогу окреслити низку наявних суперечностей, що зумовлюють актуальність проблеми дослідження. Це **суперечності** між:

– об'єктивною потребою суспільства у підготовці компетентного вчителя, здатного до постійного самовдосконалення і забезпечення якісних результатів

педагогічної діяльності впродовж усієї професійної кар'єри та недостатньою обґрунтованістю теоретичних підходів до професійного становлення студентів у процесі їхньої загальнопедагогічної підготовки;

- інтеграцією України до європейського освітнього простору, що потребує підготовки конкурентоспроможних фахівців та відсутністю новітнього концептуально-методологічного обґрунтування у професійному становленні майбутнього вчителя ролі загальнопедагогічної підготовки;

- необхідністю суттєвого підвищення соціально-професійної значущості загальнопедагогічної складової педагогічної діяльності сучасного вчителя та низьким рівнем підготовленості педагогічних кадрів до забезпечення цих змін;

- потребами студентів у професійному становленні як суб'єктів педагогічної діяльності та відсутністю науково-методичної системи, котра б забезпечувала реалізацію цих потреб;

- належним станом розробленості сучасних концепцій професійного становлення майбутніх учителів різних спеціальностей та недостатньою визначеністю ролі й місця загальнопедагогічної підготовки у цьому процесі;

- освітньо-розвивальним і виховним потенціалом дисциплін педагогічного циклу і недостатнім рівнем його реалізації та спрямування на професійне становлення майбутніх педагогів у процесі їх викладання;

- традиційним підходом до формування змісту педагогічних дисциплін, що обмежує підготовку майбутніх учителів на функціональному рівні, та пошуком шляхів його вдосконалення в напрямках забезпечення не лише когнітивних, а й мотиваційно-ціннісних, діяльнісно-комунікативних, особистісно-поведінкових та рефлексивних складових;

- необхідністю становлення нової педагогічної парадигми освіти, що акцентує увагу на створенні умов для професійно-особистісного зростання майбутніх фахівців, та недостатнім упровадженням відповідних практично орієнтованих технологій формування загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення студента;

- необхідністю створення сприятливих педагогічних умов для професійного

становлення майбутніх учителів та недостатністю їх теоретичного обґрунтування і методичного забезпечення у педагогічних ЗВО.

Актуальність означеної проблеми, необхідність розв'язання окреслених суперечностей, відсутність фундаментальних системних досліджень проблеми професійного становлення майбутнього вчителя, зокрема в процесі загальнопедагогічної підготовки, зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Система професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки у педагогічних університетах».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконане відповідно до тематичного плану наукових досліджень кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського «Методологія і технологія педагогічного супроводу особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя» (№ 0111U001620), «Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти» (№ 0115U002571). Тема докторської дисертації затверджена вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 1 від 30.08.2017 р.) і узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 5 від 26.09.2017 р.).

**Мета дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки.

**Об'єкт дослідження** – загальнопедагогічна підготовка майбутніх учителів у педагогічному університеті.

**Предмет дослідження** – система професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки у педагогічних університетах.

З огляду на мету, об'єкт і предмет дослідження передбачено розв'язання таких завдань:

1. Дослідити теоретико-методологічні засади професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки, здійснити феноменологічний аналіз основних понять.

2. З'ясувати сутність та компонентну структуру категорії «загально педагогічна компетентність» як результату професійного становлення майбутнього вчителя.

3. Визначити критерії, показники, схарактеризувати рівні сформованості загальнопедагогічної компетентності та визначити стан професійного становлення майбутніх учителів у педагогічному університеті.

4. Обґрунтувати концепцію професійного становлення майбутніх учителів у процесі загальнопедагогічної підготовки у ЗВО.

5. Розробити та експериментально перевірити систему професійного становлення майбутніх учителів у педагогічному університеті.

6. Визначити і обґрунтувати організаційно-педагогічні умови професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки.

7. Спроекувати модель системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки.

8. Розробити та запровадити в освітню практику технологію та відповідне методичне забезпечення професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки у ЗВО.

**Провідна ідея** дослідження ґрунтується на положенні про те, що професійне становлення майбутніх учителів в умовах педагогічного університету – це динамічний процес, спрямований на формування готовності до педагогічної діяльності, результатом якого є досягнення інтегрованої цілісності сформованих особистісних і професійних якостей, що проявляються як оптимальні рівні загальнопедагогічної компетентності.

**Концепція дослідження** включає три взаємозалежні концепти, що за умови поєднання розкривають теоретичну і практичну сутність та визначені базою реалізації провідної ідеї, досягнення мети та розв'язання окреслених завдань.

1. *Методологічний концепт* містить концептуальні положення філософії, психології, педагогіки; теорію систем і педагогічних систем; ураховує культурно-освітні, історичні закономірності розвитку суспільства; ґрунтується на фундаментальних наукових підходах, що були використані в процесі дослідження: системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, компетентнісний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний, полісуб'єктний, синергетичний, інтегративний, структурно-функціональний тощо. Враховано психологічні підходи, що відображають особливості становлення особистості: психодинамічний (З. Фрейд), аналітичний (К. Юнг), соціокультурний (К. Хорні), диспозиційний (Г. Олпорт), біхевіористичний (Б. Скіннер), когнітивний (Дж. Келлі), феноменологічний (К. Роджерс), соціально-психологічний (А. Петровський).

2. *Теоретичний концепт* визначає систему вихідних параметрів, що забезпечують розуміння сутності особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя як процесу розвитку інтегративної характеристики особистості – загальнопедагогічної компетентності, котра поєднує в собі знання, вміння, навички, педагогічні здібності, духовну, соціальну, психологічну, мотиваційну зрілість та сформованість самості особистості. Результатом професійного становлення педагога є його загальнопедагогічна компетентність, що трактується як інтегративна якість, яка визначає його професійну готовність, професійну спрямованість і особливості вияву на оптимальному рівні компонентів сфери професійної діяльності та потребує тривалого періоду професійно зорієнтованого розвитку.

3. *Технологічний концепт* передбачає визначення компонентів, критеріїв і рівнів сформованості загальнопедагогічної компетентності майбутнього як узагальненого результату професійного становлення студентів педагогічного університету. Розроблення системи професійного становлення в процесі загальнопедагогічної підготовки здійснюється у відповідності з базовими критеріями технологічності: а) концепція особистісно зорієнтованого професійно-педагогічного розвитку вчителя як основа побудови і функціонування системи;

б) програмування професійного становлення з урахуванням потреб, інтересів та індивідуальних особливостей студентів, якому передують самопізнання і самооцінка; в) поетапність професійного становлення, що супроводжується особистісним розвитком на основі різних видів рефлексії; г) керованість і самокерованість професійного становлення; д) визначення організаційно-педагогічних умов та відбір оптимальних способів їх технологічного забезпечення, ефективність котрих визначається гарантією досягнення результатів у формуванні загальнопедагогічної компетентності і вдосконалення професійно-педагогічної майстерності; е) відтворюваність результатів впровадження розробленої системи та можливість застосувати її іншими суб'єктами у змінених умовах.

4. **Гіпотеза дослідження** базується на припущенні, що ефективно професійне становлення майбутнього вчителя можливе, якщо цей процес здійснюватиметься на основі розробленої системи, що ґрунтується на сучасних освітніх парадигмах і концепціях, включає відповідні організаційно-педагогічні умови та структурно-функціональну модель професійного становлення в процесі загальнопедагогічної підготовки.

Загальна гіпотеза конкретизована в *часткових гіпотезах*, котрі впливають з припущень про те, що ефективність професійного становлення майбутнього вчителя зростатиме за таких педагогічних умов:

- формування мотиваційної основи особистості майбутнього вчителя шляхом організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента;
- інтегрування теоретичної та практичної складових загальнопедагогічної підготовки шляхом залучення студентів до аналізу професійно-педагогічних відеофрагментів;
- збагачення творчого потенціалу майбутнього вчителя як важливої складової його професійного становлення засобами аналізу та розв'язання проблемно-педагогічних ситуацій;
- реалізація освітньо-виховних можливостей позааудиторної роботи в контексті професійно-особистісного становлення студентів;

– стимулювання майбутніх педагогів до особистісно-професійного самовиховання в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Для досягнення мети дослідження, розв'язання його завдань і перевірки гіпотези використано комплекс **методів дослідження**: *теоретичні* – аналіз освітньо-нормативних документів, філософської, психологічної, педагогічної й методичної літератури з метою виявлення сучасного стану досліджуваної проблеми, вивчення концептуальних положень і категорій дослідження та обґрунтування авторської концепції; *аналіз досвіду роботи* педагогічних ЗВО та власного досвіду загальнопедагогічної підготовки студентів з метою виявлення рівня та визначення ефективних шляхів їхнього професійного становлення; *структурно-системний аналіз*, узагальнення та систематизація теоретичних і експериментальних даних; *моделювання* структурно-логічних і змістових основ структурно-функціональної моделі та організаційно-педагогічних умов професійного становлення майбутнього вчителя; *емпіричні* – спостереження і самоспостереження, анкетування, усне та письмове опитування, тестування, бесіди, інтерв'ювання, самоаналіз, контент-аналіз, самооцінювання і експертне оцінювання; *педагогічний експеримент*, технології діагностики з метою апробації організаційно-педагогічних умов та моделі системи професійного становлення; методи статистичної обробки даних для перевірки достовірності результатів експериментального дослідження.

**Організація дослідження.** Дисертаційне дослідження проводилося впродовж 2008–2019 рр. у чотири етапи.

*Теоретико-аналітичний* (2008–2010 рр.) – вивчення теорії та практики загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів у ЗВО; системний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження; визначення методологічних засад професійного становлення; накопичення емпіричного матеріалу; конкретизація мети й завдань дослідження; розроблення методики теоретичного й експериментального дослідження, критеріїв і показників загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення майбутніх педагогів.

*Діагностично-пошуковий* (2011–2013 рр.) – дослідно-експериментальна перевірка стану професійного становлення майбутніх учителів у процесі загальнопедагогічної підготовки; теоретичне обґрунтування й розроблення системи професійного становлення майбутніх учителів у процесі загальнопедагогічної підготовки та науково-методичного забезпечення цього процесу; уточнення завдань і методів дослідження; підготовка формульовального експерименту.

*Експериментальний* (2014–2016 рр.) – дослідно-експериментальна перевірка робочих гіпотез, концептуальних положень, організаційно-педагогічних умов професійного становлення майбутніх учителів у процесі загальнопедагогічної підготовки; аналіз проміжних результатів дослідження; корекція експериментальних методик і науково-методичного забезпечення, їх апробація й упровадження в навчальний процес.

*Підсумково-узагальнювальний* (2017–2019рр.) – оброблення та систематизація даних формульовального етапу експерименту, порівняння їх з прогнозованими; узагальнення одержаних даних, формулювання загальних висновків і рекомендацій щодо впровадження результатів дослідження; визначення перспектив подальшого вивчення окресленої проблеми; підготовка та видання монографії; оформлення матеріалів науково-дослідної роботи як докторської дисертації.

**Експериментальна база дослідження.** Експериментальне дослідження здійснювалось у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка, Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника, Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, Чернігівському національному педагогічному університеті імені Т. Г. Шевченка, Маріупольському державному університеті, Житомирському державному університеті імені Івана Франка, Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені



К. Д. Ушинського, Хмельницькому національному університеті. В експерименті взяли участь 487 респондентів.

**Наукова новизна і теоретичне значення** дослідження полягає в тому, що *вперше*:

– *обґрунтовано* концепцію професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки в педагогічних університетах (методологічний, теоретичний, технологічний концепти);

– *розроблено* систему професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки, структурними компонентами котрої визначено такі: методологічний, теоретичний, діагностичний, мотиваційний, змістовий, технологічний, результативний;

– *побудовано* структурно-функціональну модель системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки;

– *визначено* структурні компоненти (мотиваційний, гностичний, діяльнісний, рефлексивний), критерії (мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-пізнавальний, діяльнісно-комунікативний, рефлексивно-оцінний), показники та рівні сформованості загальнопедагогічної компетентності як узагальненого результату професійного становлення;

– *виокремлено та обґрунтовано* організаційно-педагогічні умови, що забезпечують успішність професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: забезпечення мотиваційної основи особистості майбутнього вчителя шляхом організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента; інтегрування теоретичної та практичної складових загальнопедагогічної підготовки шляхом залучення студентів до аналізу професійно-педагогічних відеофрагментів; збагачення творчого потенціалу майбутнього вчителя як важливої складової його професійного становлення засобами аналізу та розв'язання проблемно-педагогічних ситуацій; реалізація освітньо-виховних можливостей позааудиторної роботи в контексті професійно-особистісного становлення студентів; стимулювання майбутніх педагогів до особистісно-професійного самовиховання в процесі вивчення педагогічних

дисциплін;

– *уточнено* зміст базових понять дослідження: «становлення», «професійне становлення», «професійне становлення вчителя», «загальнопедагогічна компетентність», «загальнопедагогічна підготовка»,

– «система професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки»;

– *подальшого розвитку і конкретизації набули* положення щодо науково-методичного забезпечення професійного становлення майбутнього вчителя: зміст, принципи, форми та методи загальнопедагогічної підготовки, шляхи реалізації освітньо-розвивального потенціалу лекцій і практичних занять з дисциплін педагогічного циклу в контексті професійного становлення майбутнього педагога.

**Практичне значення** дослідження полягає в розробленні та впровадженні технології професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки. Запропонований у дослідженні комплекс організаційно-педагогічних умов, форм, методів, технологій можна використовувати з метою вдосконалення професійної підготовки вчителя загалом і його професійного становлення в процесі загальнопедагогічної підготовки зокрема. Результати дослідження можуть бути використані для розробки лекційних курсів, спецкурсів і семінарських занять, практикумів та спецпрактикумів з педагогіки у ЗВО і можуть доповнити зміст навчальних дисциплін: «Педагогіка», «Педагогіка вищої школи», «Методика викладання у вищій школі», «Основи педагогічної майстерності», «Методика виховної роботи» тощо. Практичне значення мають розроблені методичні рекомендації щодо професійного становлення студентів в процесі загальнопедагогічної підготовки, що, зокрема, знайшло відображення в авторських монографіях: «Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика, «Загальнопедагогічна компетентність учителя: особливості, складники, шляхи формування»; навчальних посібниках: «100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення», «Методика викладання у вищій школі», «Загальнопедагогічна підготовка до курсового та комплексного

державного екзамену (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр»)), «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури».

Основні положення, результати і висновки дисертації можна використовувати в дослідженнях з теорії й методики професійної освіти, для розроблення галузевих стандартів нового покоління. Матеріали дослідження доцільно застосовувати в підготовці педагогів за різними освітньо-кваліфікаційними та науковими рівнями.

Ідеї професійного становлення педагога пронизують зміст і методику навчальних дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Методика виховної роботи», «Методика викладання у вищій школі», «Виховна діяльність викладача вищого закладу освіти», викладання яких забезпечує автор дисертації, що суттєво підвищує якість загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів.

Основні **результати дослідження впроваджені** в практику підготовки педагогів у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/60 від 26.09.2018 р.), Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника (довідка № 01-15/03/1173 від 26.09.2018 р.), Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка (довідка № 1276-33/03 від 4.10.2018 р.), Хмельницькому національному університеті (довідка № 120 від 11.09.2018 р.), Чернігівському національному університеті «Чернігівський колегіум імені Т. Г. Шевченка» (довідка № 52 від 16.10.2018 р.), Маріупольському державному університеті (довідка № 01.32/958 від 10.09.2018 р.), Житомирському державному університеті імені Івана Франка (довідка № 1/729 від 19.09.2018 р.), Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського (довідка № 2582/24-03 від 12.10.2018 р.).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та результати дослідження обговорені на 34-х науково-практичних конференціях, зокрема на 22-х міжнародних: «Technology and Higher Education» (Westwood, Canada 2013); «Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of

pedagogy, psychology and social sciences» (Kielce, Poland, 2016); «Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя» (Вінниця, 2014); «Inovativny výskum v oblasti Vzdelávania a sociálnej práce» (Sládkovičovo, Slovenská republika, 2017); «Педагогические инновации-2017» (Витебск, Республика Беларусь, 2017); «Педагогика и психология: тренд, проблемы, актуальные задачи» (Краснодар, 2013); «Актуальные вопросы педагогики и психологии» (Новосибирск, 2013); «International scientific-practical conference Forming of modern educational environment» (Tbilisi, 2017); «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities» (Kaunas, Lithuania, 2018); «Zbiór raportów naukowych Nauka w świecie współczesnym» (Iodz, Poland, 2013); «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии» (Москва, 2013); «Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики» (Одеса, 2016); «Наука в современном мире» (Таганрог, 2013); «Сучасна система освіти та виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє» (Київ, 2017); «Наукова школа академіка І. А. Зязюна у працях його соратників та учнів» (Харків, 2017); «Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології» (Львів, 2018); «Сучасна педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрямки наукових досліджень» (Київ, 2018); «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» (Вінниця, 2016, 2018); «Теорія і практика формування та розвитку творчої обдарованості майбутніх фахівців у системі професійної освіти» (Бар, 2017); «Морально-патріотичне виховання студентської молоді в системі вищої освіти» (Бар, 2018); «Формування професійної майстерності майбутніх фахівців в умовах освітньо-виховного середовища вищого навчального закладу» (Житомир, 2016); *на 7-ми Всеукраїнських*: «Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів» (Вінниця, 2006); «Фізична культура, спорт та фізична реабілітація в сучасному суспільстві» (Вінниця, 2008, 2009); «Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості в сучасних соціокультурних умовах» (Вінниця, 2011); «Фізичне виховання та спорт у контексті державної програми

розвитку фізичної культури в Україні: досвід, проблеми, перспективи» (Житомир, 2014); «Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії» (Вінниця, 2016); «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя» (Вінниця, 2017); *на 5-х міжвузівських та регіональних*: «Професійна компетентність педагога в умовах оновлення змісту освіти та вимог ринку праці» (Вінниця, 2017); «Виховання молоді на принципах християнської моралі» (Вінниця, 2012, 2013); «Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів» (Вінниця, 2014); «Впровадження інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікативних технологій у практику вивчення педагогічних дисциплін» (Умань, 2015); на наукових конференціях інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації (2016, 2017 рр.), теоретичних, науково-методичних семінарах, засіданнях кафедри педагогіки та професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (2008-2019 рр.).

**Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук** на тему «Формування комунікативних умінь майбутнього вчителя на основі проблемних педагогічних ситуацій» (спеціальність 13.00.01 – теорія та історія педагогіки) захищена у 1993 році. Матеріали та результати кандидатської дисертації в тексті докторської не використовувались.

**Публікації.** Всього автором написано і опубліковано 112 праць, з них 84 за темою дисертації: 2 одноосібні монографії, 10 розділів у колективних монографіях, 4 навчальних посібника, 3 методичних рекомендації, 27 статей у фахових виданнях України, (з них 6 у збірниках, включених до міжнародних наукометричних баз), 12 статей у наукових зарубіжних виданнях, 19 наукових праць, що засвідчують апробацію результатів, і 7 праць, що додатково відображають наукові результати дослідження.

**Особистий внесок здобувача.** Основні наукові результати одержано особисто дисертантом. У спільному з Н. Лазаренко розділі колективної монографії «European vector of contemporary psychology, pedagogy and social science: the experience of Ukraine and the republic of Poland» [30] автором визначено і проаналізовано

складові когнітивного компоненту системи професійного становлення майбутнього вчителя. У навчальному посібнику [46] в співавторстві з І. Асаулюк авторові належать ідея, структура посібника, загальнопедагогічний аспект змісту та практичні завдання. У статті «How to provide efficiency of self-educat» в співавторстві з Т. Глазуною [33] автором визначено й обґрунтовано шляхи забезпечення успішності професійного самовиховання. У наукових публікаціях, присвячених конкурсу педагогічної майстерності, у співавторстві з О. Акімовою та І. Асаулюк [10], Т. Кошолуп [11] авторськими є ідея, модель, концепція конкурсу, зміст завдань. У науковій статті, співавтором якої є академік Р. Гуревич [74], автором обґрунтовано компоненти лекторської майстерності викладача. Стаття у співавторстві з І. Асаулюк [73] містить проаналізовані дисертантом особливості змісту навчальної дисципліни «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури». Внесок автора у публікаціях, присвячених забезпеченню якості освіти (співавтор Н. Лазаренко), полягає у виокремленні та обґрунтуванні принципів і процедур підвищення якості надання освітніх послуг майбутнім педагогам [60; 78], обґрунтуванні шляхів ефективності практичних занять з педагогічних дисциплін [14], розкритті змісту і напрямів діяльності наукової лабораторії педагогічної майстерності [16]. Авторським компонентом статті у співавторстві з Л. Хорунжевським [66] є виокремлені особливості та складові компоненти комунікативних умінь як інструменту педагогічного впливу. У наукових публікаціях (співавтор Д. Терещук) автором визначено складові компоненти педагогічного авторитету [83]; (співавтор) Л. Філоненко) описано способи вивчення впливу педагогічних дисциплін на формування комунікативних умінь студентів [58]. У спільних з Г. Дяченко тезах наукової конференції [66] автором виокремлено чинники успішності професійного становлення майбутнього вчителя. В методичних рекомендаціях (співавтори: О. Акімова, Н. Хамська) [48] автором розроблено практичні завдання і алгоритми розв'язання професійно-педагогічних відеоситуацій. Ідеї співавторів у дисертаційній роботі не використовувались.

**Обсяг і структура дисертації.** Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації – 619 сторінок, з них 387 – основного тексту. Робота містить 12 таблиць на 9 сторінках, 20 рисунків на 13 сторінках. Список використаних джерел містить 765 найменувань, із них 36 – іноземними мовами.

# РОЗДІЛ 1

## КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

### 1.1. Філософські основи проблеми професійного становлення майбутніх учителів

Інтегрування вищої освіти й науки України в освітній та дослідницький простір Європейського Союзу формує запит на якісну підготовку учителів та інноваційні розробки в галузі філософії освіти та педагогічних наук [161]. Лейтмотив філософії глобальної освіти полягає в створенні передумов для взаємодії різних культур, моделей соціальної діяльності, систем цінностей на основі пріоритетів гуманізму в сучасних умовах загострення проблем глобального характеру [23, с. 23].

Методологічним орієнтиром модернізаційних освітніх процесів дослідники вважають філософію освіти як загальну парадигму організації та змісту знань про світоглядні цінності, духовного світу особистості, що визначає її позицію, роль і способи поведінки в суспільстві [195].

На зміну акцентів щодо ролі освіти і виховання та особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у філософському вимірі вказує В. Андрущенко, який вважає, що сучасна вища професійна освіта має сформувати такого професіонала, який би водночас був патріотом і висококультурною людиною. Саме гуманітарні цінності, без яких суспільство не може існувати, є сутнісною ознакою соціальності, цивілізованості, людяності. Переживаючи будь-які кризи, спади, зіткнення, воно постійно повертається до гуманітарних пріоритетів, що є єдиним духовним стрижнем, основою буття. Першою на це має відреагувати освіта [196, с. 21], головне завдання якої – формування свідомих, суспільно



активних громадян, здатних забезпечити економічне зростання і культурний розвиток країни.

У сучасній філософії обґрунтовано основні напрями концептуалізації філософсько-освітнього знання, які визначають пріоритети у розвитку системи освіти: перебудова освітньої діяльності, що базується на гуманістичній концепції антропоцентристського спрямування; переорієнтація змісту та цінностей освітнього процесу на соціокультурні засади; нова філософська модель сучасної освіти на новому світоглядному підґрунті та «гармонійних взаємовідносинах в контексті моделі «природа – людина – суспільство» [164, с. 125].

Оновлення змісту освіти, орієнтація на інноваційний тип педагогічного мислення, що відповідає новим соціокультурним умовам, пріоритетність формування у студентів педагогічних університетів ключових компетенцій в інтелектуальній, суспільно-правовій, комунікативній та інформаційній сферах мають відображатися у професійній характеристиці педагога, супроводжуючи його професійне становлення, яке трактується у філософській літературі як довготривалий та неперервний процес, що передбачає можливість необмеженого розвитку людини. Цей процес пов'язується із різноманітними цілями особистості та має відповідний зміст на різних етапах професійної діяльності [134, с. 83].

На початку XXI століття освіта зазнає певних глибоких змін, котрі спрямовані на вироблення нових освітніх підходів, технологій, методів отримання знання, що визначає нові тенденції розвитку та основні завдання філософського обґрунтування вищої освіти: осмислення кризи традиційних форм освіти; осмислення шляхів і способів становлення особистості; концептуальне проектування освітніх систем; виявлення вихідних культурних цінностей освіти і виховання відповідно до вимог, що висуваються перед особистістю в умовах сучасності та сприяють ефективному становленню фахівця [123, с. 5].

Професійне становлення майбутнього вчителя пов'язано з особливостями освітнього дискурсу, на який впливають чинники сучасної цивілізації, пов'язані з підвищенням мобільності фахівців у процесі глобалізації, що будується з урахуванням різноманітності дидактичних підходів, котрі історично склалися в

європейській педагогіці, а тому є характерними для європейської освіти. Ідея інноваційної освіти є відповіддю на запит реальності та відображає потребу в підготовці студентів до подальшого професійного становлення [39].

Філософське обґрунтування проблеми професійного становлення майбутнього вчителя науковці пов'язують із ідеями ментального «проекту» Європи, де вказується на необхідність побудови нової концепції становлення особистості на основі її усвідомленого зв'язку з попередніми концепціями освіти. Визнання такого зв'язку є передумовою аналізу найсуттєвіших – історично важливих – дидактичних теорій, знання та інтерпретація яких можуть вказувати на способи їх застосування в навчальному процесі інтегрованої Європи [38]. В межах цього проекту передбачається розвиток інноваційних технологій, відповідних умовам ХХІ століття у сфері освіти, які спираються на відомі в історії педагогіки ідеї про те, що об'єкт освіти не чаша, яку треба наповнити, а факел, котрий треба запалити. Відповідно визначається методологія, за допомогою якої має досягатися істина в межах освітнього процесу [123, с. 57].

Філософія сучасної освіти пов'язує вирішення завдань професійного становлення майбутнього вчителя в умовах модернізаційних змін з потребою вдосконалення проблеми фахової підготовки та особистісно-професійного саморозвитку студентської молоді на основі новітніх досягнень психології та педагогіки та перспективного педагогічного досвіду [107, с. 23].

Для філософського обґрунтування професійного становлення майбутнього вчителя важливим є сучасне трактування поняття «особистість». Філософія розглядає його через призму загальності у системі відносин «універсум – людина». Особистість – це людина, оцінювана не тільки з точки зору її базових якостей, але й з боку її соціальних і духовних особливостей; це активно діючий соціальний суб'єкт; це мисляча людина, яка характеризується власною культурою; це не лише носій суспільних відносин, а й особа, котра здійснює на них зворотний вплив у відповідності зі своїми здібностями, досвідом, інтелектом, індивідуальними особливостями, професіоналізмом і власною культурою [109].

Сучасна філософія виходить з того, що проблема особистості є міждисциплінарною, котра синтезує різні аспекти дослідження взаємодії людини та суспільства [151]. Особистість розглядається у філософії не тільки як продукт суспільних відносин, вона не тільки інтеріоризує норми та цінності соціального середовища в процесі соціалізації; особистість робить це щоразу в особливій формі в залежності від наявного творчого потенціалу; з іншого боку, по-своєму реагуючи на соціальні впливи і розкриваючи власні життєві сили, формуючи переконання, вольові якості, свій внутрішній світ, здійснює зворотний вплив на соціальний простір, перетворюючи його відповідно до вироблених цінностей. Особистість – поняття, що характеризує ступінь соціальної зрілості індивіда, його самосвідомість і власну позицію [60, с.174].

Є. Подольська визначає особистість (лат. *persona*) як конкретний образ сутності людини, цілісне втілення і реалізацію в ній системи соціально-значимих рис і якостей. Головна її риса – самосвідомість [148, с. 669]. Л. Буєва наголошує, що розгляд детермінованості людини через об'єктивні показники нерідко виглядає як «запрограмованість» буттям, а це майже не залишає місця для самореалізації особистісного потенціалу, вільного саморозвитку, а відтак і успішного професійного становлення [25, с.124-130].

Поділяємо позицію дослідників, які розглядають орієнтований на цілісність особистості підхід як єдність біологічного і соціального. Сучасні науковці погоджуються з істиною, що кожна людина має свій потенціал, творчі можливості, свій таланти і дар. Витоки цієї ідеї пов'язані з Аристотелем, Фомаю Аквінським та ін. Але сьогодні проблема полягає в набутті вмінь вимірювати різницю творчих потенціалів, своєчасно їх виявляти та створювати умови для найбільш повної реалізації [188].

Визначаючи філософську сутність поняття особистості, науковці осмислюють її становлення як пізнання світу й самої себе, що є необхідною умовою самовдосконалення й саморозвитку. Так, А. Камю пов'язує становлення особистості з філософією конфуціанства, де ідея морального вдосконалення людини вирішується безпосередньо через виховання. Розвиток самосвідомості у

цьому процесі полягає в цілеспрямованому вихованні внутрішнього світу особистості з урахуванням дотримання моральних і філософських принципів. У зв'язку з цим Конфуцій зауважував: «За своєю природою всі люди схожі; виховання та набуті звички роблять їх різними...» [63, с. 65].

Ця ідея простежується науковцями в історії філософії. Так, наприклад, «Пізнай самого себе» – висловлювання, що було викарбувано в Дельфах на колоні над входом у храм Аполлона. Подібні думки про важливість самопізнання також висловлював видатний філософ Сократ.

У Давній Греції принцип саморуху (становлення особистості) вперше вивчали такі відомі філософи, як Геракліт та Аристотель. Геракліт не зміг розгорнуто дати пояснення саморуху як способу існування світу, проте, розвиваючи свої думки щодо сутності руху, він уперше ввів поняття «самозростання». Пізніше ідею саморуху розвивав Г. Лейбніц, який розкрив її через тілесну субстанцію. Принцип внутрішньої активності матерії та її саморуху обстоювали Бенедикт Спіноза, Джон Толанд. Концептуальні основи саморуху, розроблені Гегелем, вони трактували як форми самовиявлення абсолютної ідеї [36, с.23]. Гегель вбачав діалектику становлення особистості в індивідуальному розвитку. Філософ зауважував, що людина за своїм існуванням є «сама по собі дещо природне... тільки через удосконалення свого тіла й духу, а головне, завдяки тому, що її самосвідомість розуміє себе як вільна, вона... стає власністю самої себе» [36, с.24]. Він розумів під поняттям «світ людини» світ особистості, що має розвинену самосвідомість [36, с. 26].

Видатні філософи античного світу Аристотель, Демокріт, Епікур, Кратіл, Піфагор пов'язували проблеми становлення особистості із самопізнанням, самовдосконаленням, а також самореалізацією людини. Так, Сократ зазначав, що мета становлення особистості полягає у розвитку кращих її задатків і почуттів, котрі повинні бути спрямовані саме на пізнання. Філософу належить висловлювання, що стало крилатим виразом: «Я знаю, що я нічого не знаю». Міркування Сократа в цьому контексті науковці пов'язують з проблемами становлення та самовдосконалення людини, котре ґрунтується на

самодослідженні [126, с.15]. Піфагор, торкаючись питань становлення особистості, зауважував: «будь повелителем самого себе: володіючи й управляючи собою, ти матимеш чудове царство і найбільш важливу посаду» [7, с. 286]. Це вказує на правдивість думки про те, що становлення особистості відбувається через самопізнання.

Характерна ознака епохи Відродження – формування гуманістичних ідей, зокрема прагнення до гармонії духовного і фізичного [182, с. 103], тобто набуває значення ідея всебічного та гармонійного розвитку людини [192, с. 10]. Головним об'єктом дослідження барокової філософії є досконала особистість, котра втілює в собі реальні якості, до яких прагне кожна особа.

Український мислитель Г. Сковорода великого значення надавав самопізнанню і саморозвитку в процесі становлення особистості. На його думку, життя потрібно спрямувати на самопізнання, котре він вважав важливим засобом подолання людських вад. Особливу увагу філософ приділив розвитку природних задатків особистості шляхом самовдосконалення. У його працях зустрічаємо такі висловлювання, як «пізнай себе», а також «зрозумій себе» [175, с. 32].

Філософський аналіз поняття «становлення» здійснив Гегель, котрий трактує його як «рух», у якому категорії, що характеризують його – «чисте буття» та «неявне буття» – переходять одна в одну, завдяки чому «становлення» стає межею їхнього взаємного співвідношення. «Становлення» Гегель розглядає як процес формування певної сутності, як перехід думки з невизначеності у визначеність, тобто перехід «чистого буття» у певну його форму («неявного буття») [34, с. 386]. Становлення також є розгортання, розкриття абсолютної ідеї [34, с. 432].

Еволюція ідей саморозвитку особистості знайшла своє відображення в дослідженнях філософів ХІХ–початку ХХ ст., зокрема М. Вебера, Й. Фіхте, З. Фройда, А. Швейцера, К. Юнга та ін. Філософи другої половини ХХ ст. Л. Коган, С. Неретіна, М. Петров, О. Рудницька приділяли увагу особистісному становленню людини, акцентуючи увагу на важливості символічно-знакових систем у саморозвитку особистості, зокрема у становленні її свідомості. ХХ ст.

позначилось зорієнторієнтованістю на усвідомлений саморозвиток особистості в напрямках «людина–природа», «людина–релігія», «людина–суспільство», а також «людина–нація». Свідомо-вольова сутність становлення особистості реалізується завдяки її самоактивності в освітній діяльності [192, с. 10].

У дослідників М. Бердяєва, М. Бубера, А. Гелена, В. Дільтея, М. Шелера розкрито різноманітні аспекти проблеми людини в контексті теорії еволюції філософсько-антропологічної думки: філософська антропологія як спадкоємниця містичного і релігійного вчень про людину (М. Бердяєв); генеза філософського людинознавства у ХХ ст. (Е. Фромм); європейська філософська лінія вчень про людину (М. Шелер); філософсько-антропологічні ідеї в екзистенційній теорії (М. Бубер) [210, с. 17].

У філософії створені концепції щодо природи та сутності людини (О. Билков), її становлення та сутності буття з акцентом на різних стратегіях життя. Для нашого дослідження важливою є теорія про людину як історичний феномен (М. Бахтін, Г. Гегель), про її прагнення до самовдосконалення (М. Бердяєв, І. Кант), про діяльнісно-практичне становлення особистості (М. Бахтін, С. Рубінштен, М. Хайдеггер). Важливими в контексті досліджуваної проблеми є також філософські підходи, розроблені в екзистенційній філософії (Х. Ортега-і-Гассет, Ж. Сартр, В. Франкл), філософії життя (Ф. Ніцше), сучасній філософії (В. Шинкарук, В. Іванов), в яких людина розглядається як цілісна самооцінна істота, яка має власний індивідуальний шлях розвитку [17, с. 21].

У науці існує тенденція визначення поняття «становлення» через поняття «розвиток», ототожнення цих понять або відображення одного в іншому. Так, у тлумачному словнику «становлення» визначається як філософська категорія, що «відображає діалектичний перехід від одного ступеню розвитку до іншого..., виникнення, утворення будь-чого у процесі розвитку» [28, с. 949]. В цьому контексті процес становлення є однією зі складових розвитку. Зокрема, «розвиток» розуміється як «...дія, хід, протікання; процес переходу з одного стану в інший, більш досконалий; ступінь духовної зрілості, освіченість» [28, с. 863].

Цікавим для нашого дослідження є визначення науковцями взаємозв'язку понять «становлення» та «покликання». Так, філософ Х. Ортега-І-Гассет стверджував, що життя втрачає справжність, якщо людина відмовляється здійснити своє «Я», якщо зраджує собі. Визначаючи поняття «покликання» не лише як узагальнену форму професійної діяльності, а як цілісну, суто індивідуальну програму існування, він зауважував: «...наше «Я» – це наше покликання. Ми маємо бути вірними своєму покликанню, тоді наше життя стане справжнім» [137, с. 316]. Тут прослідковується важлива ідея становлення особистості через її творчу самореалізацію, постійну актуалізацію її внутрішніх ресурсів, здібностей, вольових якостей.

Категорія «становлення» у філософії визначається також через такі поняття як «усвідомлення людської суб'єктності» та «індивідуальний спосіб буття». зауважує, що драма людського існування полягає в боротьбі за свою індивідуальність; він зауважує, що «...до останньої миті людина не знає, чи дійсно вона виконала своє призначення у житті чи лише вірить у те, що це призначення виконане» [198, с.15]. Філософ підкреслює складність, проблематичність феномену самостановлення, самореалізації особистості. Буття, суб'єктність, трансценденція набувають змісту лише у співвідношенні з «іншим суб'єктом». Разом із цим В. Франкл стверджує: «Сприймаючи людину такою, якою вона є, ми робимо її гіршою; сприймаючи її такою, якою вона має бути, ми змушуємо її бути такою, якою вона може стати». Він вважає освіту в процесі становлення особистості неефективною і не спрямованою на формування у молоді ідеалів та цінностей, якщо прослідковується недостатність вимог до особистості [198, с.58]. А. Лактіонова це судження пов'язує з необхідністю побудови індивідуалізованої моделі особистості сучасної людини як ціннісного орієнтиру процесу її становлення [102]. В нашому дослідженні таку «модель» ми розглядаємо як регулятор особистісно-професійного становлення лише тоді, коли вона буде прийнята в якості ідеалу самим суб'єктом, усвідомлена та включена в систему його мотивації.

Важливою умовою ефективного становлення особистості науковці вважають вплив оточення, а основою залучення до соціального світу слугує звернення до власного досвіду та досвіду інших людей. Досвід розглядається як «практична взаємодія із зовнішнім світом», результат якого виражений у вигляді знань і вмінь. Чим вищий рівень розвитку особистості, тим більш незалежна вона від впливу зовнішнього середовища [102, с. 42].

Деякі дослідники вважають, що входження людини в соціум, суспільне середовище можна розглядати як етапи процесу становлення особистості: 1) підготовка суб'єкта до соціоадаптації, до аккомодативних факторів соціосередовища, до комунікації з іншими суб'єктами; 2) адаптація, оволодіння цінностями, нормами, правилами, засобами, адекватними тим чи іншим формам діяльності; 3) диференціально-індивідуальне усвідомлення необхідності наслідування певних загальноприйнятних парадигм чи прагнення до максимально-індивідуальної егоперсоналізації; 4) порівняння, аналогія своїх потреб із потребами, цілями, задачами інших суб'єктів, вимогами суспільства, держави для виявлення власної адекватності до умов соціуму; 5) репродукування, становлення особистості, закріплення відповідних установок, орієнтацій, які конструюють і підтримують відносно стійку структуру особистості [168, с. 162].

Становлення особистості як науковий феномен активно обговорюється у сучасній гуманістичній філософії в межах дослідження ідеї самоцінності людини, її самореалізації, як головної мети та сенсу життя. Так, Г. Батіщев розглядає людину як істоту, що постійно перебуває у пошуку, а життя як «неперервно стрімкий потік, що прокладає для себе нові чи оновлені береги» [13, с. 103]. Зрозуміти роль діяльності, досвіду, практики, зокрема спеціальної та навчальної, допомагає твердження філософа про нероздільність самореалізації та духовності особи. Таким чином, «становлення» як філософська категорія відображає діалектичний перехід від одного рівня розвитку до іншого, взаємоперетворення взаємопов'язаних і одночасно протилежних моментів розвитку.

У сучасному науковому філософському дискурсі становлення особистості досліджували у різних аспектах такі науковці: І. Бондаревич (духовна цілісність



особистості як атрибут саморозгортання людини, 2008) [20], М. Ватковська (самореалізація особистості в освітньому просторі, 2010) [27], Г. Гамрецька (становлення історіософського світобачення майбутнього педагога, 2004) [35], О. Грецова (людина як мета і предмет соціально-філософської рефлексії, 2003) [40], А. Зубенко (взаємодія особистісної та соціальної ідентичності, 2005) [55], Г. Нарядько (особистість в ціннісній парадигмі соціуму, 2010) [124], І. Кузнєцова (аксіологічні та праксеологічні засади становлення особистості як суб'єкта культурно-освітньої діяльності, 2008) [101], М. Мегрелішвілі (буття людини як буття можливостей, 2004) [116], В. Муляр (проблема становлення особистості в системі «індивід-суспільство»), 1999) [122], І. Табачек (розвиток особистості сучасного вчителя, 2005 [190] та ін.

У Доповідях про людський розвиток (1990-2016 роки) підкреслюється, що освіта підвищує цінність та гідність людського життя, найбільшою мірою формує суспільство знань, зміцнює соціальну, культурну та духовну згуртованість людей, зменшує прояви дискримінації та небезпеки, посилює конкурентоспроможність. Отже, освіта розглядається філософами як основний засіб розширення можливостей і вибору людини [214; 215].

Визначення філософської сутності поняття «становлення особистості» дозволяє обґрунтувати поняття «професійне становлення». У філософії воно пов'язується зі становленням тієї частини культури особистості, що забезпечує її духовне зростання, самоствердження і самореалізацію, спрямовані на створення матеріального достатку і морального задоволення. Специфічність гносеологічного значення цього поняття науковці трактують як можливість більш повного розкриття механізму утворення нових якостей особистості, зокрема професійних, які генетично взаємопов'язані з попередніми особистісними станами суб'єкта становлення від студента і вчителя-початківця до професіонала, розглядаючи названий механізм у формі руху між реальним і ідеальним, буттям і небуттям.

У цьому контексті В. Орлов професійне становлення вчителя визначає як виникнення нових професійних якостей, необхідних для здійснення педагогічної діяльності; суспільно-освітнє явище, яке відображає ситуацію об'єктивного

розвитку з наявними ознаками новостворених професійних якостей; рух, спрямований на розв'язання суперечностей між існуючими способами мислення, рефлексивними уявленнями, знаннями, вміннями і навичками професійно-педагогічної діяльності та досвідом їх реалізації на практиці, між досвідом набуття знань, педагогічної техніки, професійної культури та розвитком педагогічної майстерності, «між двома етапами усвідомлення власного «Я» («Я – студент», що оволодіває педагогічною професією, і «Я – педагог»)) [136, с. 8].

Протилежна точка зору – розуміння поняття «становлення» як певної цілісності системи елементів: «Новий стан, нова цілісність для свого існування потребує руйнування старих форм, старої цілісності, і цей процес руйнування є одночасно процесом становлення нових форм» [160, с. 97].

Автори сучасних філософських словників розглядають категорію професійного становлення з різних боків, зокрема, як процес переходу з одного ступеня розвитку в інший, взаємоперетворення протилежних моментів розвитку, одночасно взаємопов'язаних між собою; як процес розвитку, що відображає відповідальність індивіда за максимально повну реалізацію свого потенціалу; як діалектичну категорію, що передбачає перетворення можливості в дійсність у процесі розвитку; як набуття нових форм і ознак у процесі розвитку, наближення до прогнозованого стану особистості, характеру, мислення; як «становлення соціальної зрілості», що проявляється в безперервному переході якості від нижчого до вищого рівня [158, с. 34].

М. Пахомова пов'язує професійне становлення майбутнього фахівця з удосконаленням механізмів управління ним. Ефективність людського розвитку виявляється у набутих нових компетентностях, тобто в якісному покращенні потенціалу людини з наступним його трансформуванням у корисні для суспільства і особисто для неї результати [140, с. 18].

У філософії розглядаються також відмінності між професійним розвитком і професійним становленням: домінуючими в професійному розвитку є внутрішні чинники, в професійному становленні – зовнішні. Професійна освіта є одним з основних зовнішніх умов професійного становлення педагога, яке передбачає

свідому діяльність з розвитку особистості як професіонала. Важливими складовими цього процесу є адаптація індивідуальних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності і безперервний розвиток соціально-моральних та інших якостей особистості [209].

На особливу увагу заслуговують праці, в яких досліджується широкий спектр проблем професійного становлення вчителя. Зокрема окремих питань щодо місця в системі педагогічної освіти світоглядної підготовки так чи інакше торкаються Г. Балд, Ю. Беляєв, І. Бех, І. Богданова, В. Кремень, І. Кузнецова, Т. Сорочинська [11; 16; 15; 18; 93; 94; 101; 183], різні аспекти професійної підготовки вчителів розглядають О. Дубасенюк, С. Кримський [47; 33], загальні проблеми становлення та професійної адаптації педагога вивчали С. Болсун, О. Савченко [19; 167] та ін.

Становлення сучасного філософсько-освітнього дискурсу, зокрема для дослідження проблеми професійного становлення особистості майбутнього вчителя, на думку В. Андрущенка, знаходяться під впливом провідних тенденцій філософствування: орієнтації на світоглядний, методологічний та гносеологічний плюралізм; розширеного тлумачення раціональності; синтезу соціально-антропологічних, позитивістських і постмодерністських положень; використання герменевтичних, культурологічних методів аналізу [6].

Найбільш релевантними для проблеми професійного становлення особистості майбутнього вчителя є наступні філософські напрями.

*Аналітичний* напрям (В. Брецинка, Р. Пітерс, А. Фішер, І. Шеффлер), що продовжує традиції позитивізму з фокусуванням уваги на структурі педагогічного знання, статусі педагогічної науки; проголошенні детермінованості вимогами суспільства автономії людини і цілей освіти, обмеженістю змісту освіти критеріями верифікації. Ці положення є важливими для вирішення проблеми професійного становлення особистості майбутнього вчителя у процесі загальнопедагогічної підготовки.

*Критико-раціоналістичний* (Г. Здарцил, Ф. Кубе, Р. Лохнер), спираючись на філософію К. Поппера, декларує ідеї дистанціювання педагогіки від умоглядної

філософії, а також обмеження досвіду положеннями теорії. Піддається критиці ірраціоналізм і тоталітарний підхід в освіті, натомість проголошується розвиток критичноперевіряючого розуму і становлення відповідного стилю життя.

Прихильники *необіхевіористського* напрямку С. Прессі, Б. Скіннер, Е. Толмен, К. Халл базуються на положеннях про визнання людської поведінки керованим процесом, зумовленим використанням стимулів, пов'язаних з постійним позитивним підкріпленням. З його позицій мета освіти – керована особистість, визначальна моральна якість якої – відчуття відповідальності як умова життєстійкості соціальної системи.

А. Комбс, Є. Келлі, А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Рорті, С. Хук як представники *неопрагматичного* напрямку сутність виховання пов'язують зі самоствердженням особистості, посиленням індивідуалістичної спрямованості. Керується визнанням внутрішньої обумовленості поведінки людини та оцінкою зовнішнього середовища таким, що функціями контролю, критики заважає самовиразу та становленню особистості. Для нашого дослідження цей напрям є цінним тому, що його прихильники відстоюють свободу вибору особистості, котра є джерелом її активності, адже в своїх діях людина керується лише своїми бажаннями та волею.

*Соціал-конструктивістський* напрям (Р. Будон, П. Жіральделлі, Т. Альвес-Мазотті) базується на соціологічній теорії пізнання (П. Бергер, Т. Лукман), генетичній епістемології Ж. Піаже, прагматизмі, феноменології. Його прихильники виходять з положення, що реальність може бути виражена тільки через особистісну інтерпретацію, визнають багатоманітність можливих інтерпретацій об'єкта, тому припускають свідому побудову суб'єктами навчального процесу відповідно до ціннісних переваг особистості з метою переосмислення існуючого інтелектуального досвіду та формування нових знань.

Презентований представниками критичної педагогіки С. Боуелсом, Г. Джинтісом, М. Ешплом, А. Іллічем, П. Маклареном, П. Фрейре *емансипаторсько-педагогічний* напрям орієнтується на філософські ідеї неомарксизму (Т. Адорно, Г. Маркузе), визнаючи необхідність включення освіти

в рух за визволення особистості, виховання емансипованих суб'єктів, здатних до вільного дискурсу, шляхом формування критичного мислення.

Представники *діалогічного напрямку* М. Бубер, Ф. Розенцвейг, О. Розеншток-Гюссі абсолютизують роль діалогу в міжлюдських стосунках, визнаючи його як засадовий принцип побудови освітнього процесу. Для нашого дослідження ці ідеї важливі тому, що базуються на комунікативній природі навчання.

*Прихильники екзистенційно-герменевтичного напрямку* У. Баррет, О. Больнов, М. Лангевельд, Г. Ноль, Г. Рот, Е. Шпрангер спрямовують зусилля на виявлення сенсу освіти, осмислення та формування в контексті реалій існування людини нового її образу. Спираючись на філософську антропологію (М. Шелер, Г. Плеснер), презентують образ людини, розглядаючи її не тільки як біосоціальну, але й духовну істоту. Саме духовність, на їхню думку, виступає фундаментом формування цілей і смислів, що визначають поведінку особистості, а основа виховних впливів – це підсвідоме: інтуїція, настрої, почуття.

*Гуманітарно-педагогічний напрям* (Е. Венігер, Т. Літт, Г. Ноль, Г. Рот) робить акцент на спрямованість педагогіки в гуманітарне русло, на гуманізацію школи через визнання її автономії від ідеології та політики. Науковці вважають, що сутністю особистості є людяність, яка тлумачиться як духовність, що виражається в її спонтанних самовираженнях в процесі міжособистісних відносин.

Представники *постмодерністського напрямку* С. Ароновіц, Н. Бурбуліс, Г. Жиру, Д. Ленцен, В. Фішер виступають проти диктату теорій та систем у педагогіці за нові форми виробництва знань, орієнтуючись на реконструкцію так званих гранднаративів, переоцінку суб'єкт-об'єктних відносин, зокрема в освітній сфері [196, с. 41-44].

Таким чином, сучасна філософсько-педагогічна думка спрямована на цілісне бачення особистості, поєднання різнопланових підходів, котрі відкривають певні грані людини як цілісної істоти. В цьому контексті для нас є важливою думка вітчизняних дослідників, що базовою платформою інтегрального бачення особистості є її осмислення В. Сухомлинським, у науково-практичних

працях котрого вона презентована як цілісна, динамічна система якостей та рис індивіда, яка формується на основі діяльнісного ставлення до світу [6].

Філософські аспекти сучасної освіти та інтеграційних освітніх процесів спрямовують педагогів на формування вмій самоорганізації, самовдосконалення та самореалізації за умов динамічної зміни «зовнішнього» середовища. Система вітчизняної педагогічної освіти переважно використовує традиційний підхід у процесі становлення майбутніх учителів, заснований на формуванні професійних компетентностей [107].

Аналіз філософських джерел [26; 34; 39; 84; 123; 148; 164; 186; 189; 195; 196; 210] дозволяє визначити декілька аспектів у проблемі професійного становлення особистості: соціальний, пов'язаний із засвоєнням соціального досвіду і входженням у соціальне середовище; індивідуальний як формування індивідуальних особливостей на основі природних задатків, соціальних умов і культури; персоналізація, пов'язана з формуванням самої особистості. Ці аспекти вважаємо складовими категорії «становлення особистості».

Щодо структурно-системного осмислення функцій освіти у сучасному вимірі, на думку В. Кременя [195], в освітньому просторі України спостерігаються різні підходи відносно цілей та цінностей освіти. Їх можна окреслити трьома освітніми концепціями: традиційною, гуманістичною та раціоналістичною.

*Традиційна модель* базується на трьох постулатах: 1) основна мета освіти полягає в оволодінні базовими компетенціями; 2) головна увага концентрується на вивченні і засвоєнні академічних знань з акцентом на базових дисциплінах і найважливіших галузях знань); 3) згідно «морально-освітнього» постулату освіта неможлива без усвідомлення певних моральних цінностей.

*Раціоналістична* концепція, на думку науковців, не є достатньо поширеною в нашій країні. Раціоналісти вважають знання упорядкованою сукупністю об'єктивних фактів. Суб'єктам освіта має пропонуватися ззовні як похідне від «освітнього менеджера», яким є викладач. Прихильники раціоналізму, вирішуючи проблему методів навчання, прагнуть створити всебічно розроблену ефективну

технологію із використанням сучасної комп'ютерної техніки та інформаційних систем, що сприятиме засвоєнню відповідної освітньої програми.

Представники *гуманістично спрямованої* філософської концепції вбачають сенс і зміст освіти як важливу умову для самовираження і самоствердження особистості, як можливість адекватно та найбільш повно відповідати природі людського «Я». Такий підхід відкриває найоптимальніший шлях до самореалізації особистісного «Я». Педагоги, прихильники гуманістичної концепції, спираються на такі цінності, як співпраця, рівність, довіра, толерантність, емпатійність [195, с. 331-332].

Стрижневою для нашого дослідження є *філософія людиноцентризму* в стратегіях національної освіти. В. Кремень зазначає, що цим терміном позначаються різноманітні відтінки філософської думки, об'єктом яких виступає людина. «Тілесність, обдарованість, духовність, освіченість, моральність, розумність, цілеспрямованість – усе це є фрагментами постійно змінюваної картини буття людини, які розкривають її нові аспекти, але не вичерпують нескінченного змісту» [195, с. 9].

Філософія людиноцентризму в педагогіці передбачає формування інноваційної особистості, самодостатньої й ціннісно спрямованої. На думку дослідників, важливо підготувати людину до життя в інноваційному суспільстві. Для цього освіта повинна переорієнтуватися на формування фахівця інноваційного типу мислення, інноваційного типу культури, а також готовності до інноваційного типу дій. Динамізм розвитку та змінність стають сутнісною рисою сучасного способу життя. Отже, сформувати людину, здатну творити, органічно сприймаючи зміни, – означає і зробити її успішною, і забезпечити системний прогрес суспільства. Це вимагає особливої уваги до особистісного розвитку, формування самодостатності, здатності ефективно та свідомо співпрацювати в глобалізованому життєвому просторі [195, с. 345].

Філософія людиноцентризму спрямована на творчий саморозвиток та самореалізацію особистості. Стосовно становлення майбутніх вчителів ідея

людиноцентризму реалізується, перш за все, через саморозвиток в оволодінні педагогічною професією, а точніше – педагогічною творчістю та майстерністю.

Для розуміння та обґрунтування процесу професійного становлення майбутнього вчителя має велике значення концепція екзистенціалізму (М. Бубер, С. Кьєркегор, Х. Ортега-і-Гассет, Ж. Сартр, І. Фіхте, В. Франкл, М. Хайдегер). Основна думка Ж. Сартра: «особистістю людина стає лише після того, як зробить себе такою сама. Людина – істота, яка прагне майбутнього й усвідомлює, що вона проектує себе у майбутньому, стаючи такою, яким є проект її буття» [169, с.124]. Далі автор уточнює, що існування особи – це створення самої себе, яке можливе лише на основі праці та практики. З цього можна зробити висновок про поєднання індивідуальних і соціальних інтересів як умову становлення особистості.

Дослідження процесу професійного становлення спонукає нас звернутися до герменевтичного напрямку, що «являє собою методологічну базу побудови гуманістичної комунікації в процесі навчання і виховання» [186, с. 43]. Розглядаючи принцип взаємодії герменевтики та філософії освіти, І. Сулима виокремлює характеристики освіти, головною з яких є відкритість альтернативам. Важливість герменевтично орієнтованого типу навчання для нашого дослідження полягає в тому, що він містить елемент саморегуляції, корельований із духовним світом особи, що характеризується рефлексією. Герменевтика вважає цінним для розвитку особистості осмисленість дій, вміння орієнтуватися, відкривати щось нове та «таємне» [186, с. 43].

С. Клепко [79] професійне становлення майбутнього вчителя розглядає через процес репрезентації знань, концепт якого є одним із продуктивних та найбільш уживаних у сучасних дискурсивних практиках [79, с. 24].

Важливим у контексті професійного становлення є ще один аспект, на якому наголошує В. Орлов. Ми погоджуємось з ним у тому, що концепція професійного становлення визначає розвиток тієї частини культури фахівця, котра сприяє духовному зростанню, пов'язаному з усвідомленням особистістю сенсу життя і професійної діяльності [135, с.111]. Особистісно-професійне становлення здійснюватиметься у правильному напрямку лише тоді, коли особа буде



опиратись на духовні закони, без яких ні вона, ні суспільство в цілому не можуть жити нормально. Духовні закони, на думку К. Юнга, визначають духовний стан людини, яким обумовлюється характер її діяльності, зокрема професійної, її творчості в науці, в політиці, в мистецтві, в бізнесі. «Людська свідомість, – стверджує В. Орлов, – не може безкарно миритись з торжеством аморального. Як результат виникають найтемніші інстинкти, які не тільки спотворюють людину, але й призводять до психічних паталогій»[135, с. 108-109]. Відсутність духовного стрижня спричиняє духовну кризу, і особистість втрачає життєві орієнтири, які, в свою чергу, гальмують успішність професійної діяльності, оскільки духовна криза спричиняє кризу життя взагалі. Усвідомлення та внутрішнє прийняття духовних законів робить людину стійкою, сильною і допомагає здобути владу над собою. А найвищий рівень духовної культури настає тоді, коли вона контролює не тільки свої вчинки, а й свої думки.

Таким чином, особистісно-професійне становлення майбутнього педагога не може бути повноцінним без паралельного духовного вдосконалення, як і технічний прогрес не буде гуманним при моральному і духовному регресі. В обох випадках дисбаланс створюватиме перешкоди на шляху до якісного результату.

Отже, філософське обґрунтування проблеми професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя забезпечує розробку визначення концептуальних довгострокових стратегій розвитку педагогічної освіти; визначення особливостей освітнього середовища, в якому відбувається професійне становлення особистості та її провідних ціннісних характеристик; обґрунтування методологічних засад успішності становлення професіонала в процесі загальнопедагогічної підготовки; виділення основних методологічних шляхів та їх практичної реалізації, а саме: випереджувальний характер розвитку педагогічної освіти; ціннісний вимір сучасної педагогічної освіти як основа професійно-особистісного становлення; реалізація розвивальної парадигми; модернізація змісту сучасної педагогічної освіти як чинник становлення вчителя-професіонала.

## 1.2. Феноменологічний аналіз категорії професійного становлення особистості студента

Еволюція сучасних філософських підходів зумовила зміни у психологічних концепціях, що є принципово важливим для дослідження проблеми професійного становлення особистості майбутнього вчителя. Проаналізуємо різні підходи до трактування поняття «особистість», яке, на думку науковців, є багатограним, поліфонічним, нестійким. Для нашого дослідження цінними є ідеї гуманістичної психології, предметом якої є цілісна унікальна творча особистість людини, що усвідомлює своє призначення у житті, створює себе, регулює межі своєї суб'єктивної свободи.

У гуманістичній психології основним положенням щодо професійного становлення особистості є ідея самодетермінованості поведінки людини (Б. Ананьєв [5], М. Боуен [22], Г. Костюк [91], А. Маслоу [113; 114], Г. Олпорт [133], К. Роджерс [163], С. Рубінштейн [165]). Становлення особистості у світлі цього підходу включає розвиток гуманістичної системи міжособистісної взаємодії. Важливими у цьому сенсі є принципи гуманістичної взаємодії, сформульовані К. Роджерсом [163], а саме: природність, щира турбота, сенситивне розуміння (емпатія). Система відносин, організована з урахуванням цих принципів, сприяє набуттю досвіду самоконтролю та свободи самовиявлення у поєднанні з відповідальністю, розвитку вміння поважати себе, управляти своїми почуттями, робити вибір і відповідати за нього, при виникненні проблем використовувати свій внутрішній потенціал і творчо підходити до їх вирішення [163, с. 200].

Проблема становлення особистості розглядається специфічно в межах різних теорій розвитку особистості: гуманістична концепція – в аспекті самоактуалізації (прагнення до самовдосконалення та самовираження) особистості (А. Маслоу, К. Роджерс); інтеракціоністична теорія особистості (У. Майшел) – в аспекті взаємодії внутрішніх суб'єктивно-психологічних властивостей особистості та зовнішніх факторів (соціального оточення);

психодинамічна теорія (З. Фройд) – в аспекті вивчення змін у розвитку особистості (динаміки), управління актуальними діями людини; теорія особистісного розвитку в умовах сучасного демократичного суспільства (Е. Фромм) – в аспекті впливу соціальних факторів розвитку [89, с.186].

Згідно з інтеракціоністичною теорією становлення особистості (У. Майшел) відбувається під впливом особистісних факторів, котрі разом із ситуацією визначають поведінку людини і поділяються на такі групи: здібності, тобто те, що вона здатна зробити в даній ситуації самостійно та незалежно; когнітивні стратегії – способи сприймання й оцінювання людиною ситуації, вибору форм поведінки у ній; очікування – оцінювання ймовірних наслідків окремих вчинків; цінності або те, що має сенс для даної особи, зміст, значення (людина в певній ситуації обирає такий спосіб поведінки, який стверджує її систему цінностей); плани поведінки, способи її суб'єктивної регуляції [89, с.186].

Важливим для розуміння сутності професійного становлення є структура особистості, яка за З. Фройдом має три складові: «Воно» (захоплення, мотиви та потреби), «Я» (свідомість, самосвідомість, сприймання й оцінювання самою людиною власної особистості та поведінки), «Супер-Я» (прийняті у суспільстві норми моралі та цінності, які формуються у результаті тривалого спілкування, вчителями, вихователями, а також іншими джерелами інформації) [199, с. 243-273]. Е. Фромм цілі і задачі особистісного становлення розглядає в умовах демократичного суспільства, де можливе повноцінне визнання та реалізація унікальних можливостей кожної людини. На його думку, особистість розвивається вільно, і свобода її розвитку на практиці означає непідвладність жодній вищій силі чи меті, окрім самовдосконалення [200, с. 159].

Психологічні теорії розвитку особистості вважаємо основою для визначення особливостей професійного становлення майбутнього вчителя. Так, створюючи для цього умови, важливо враховувати «трикутник потреб» А. Маслоу. На вершині піраміди знаходяться престижні потреби (повага, визнання, статус, самоповага) і духовні (самовираження, самоствердження, самоактуалізація), досягнення яких неможливе без діяльності. Самоактуалізація, за А. Маслоу, це

бажання людини до самостійного становлення, а саме – стати тим, ким вона може бути [113, с. 110].

У західній психології до проблеми професійного становлення запропоновано і поширено психодинамічний підхід. У дослідженнях цього напрямку центральна роль у виборі професії та професійного життя в цілому належить різним формам потреб – від звичайних інстинктів до комплексних психодинамічних механізмів і структурно-особистісних інстанцій. Більшість прихильників цього підходу спирається на ідеї, сформульовані З. Фройдом. Професійна діяльність вважається формою задоволення ранніх дитячих інстинктивних потреб, а вибір професії розуміється як процес сублімації. Наприклад, у концепції професійного становлення А. Роу представлено розвиток ідеї З. Фрейда, вона полягає в тому, що автор виділяє типи стосунків між батьками й дітьми, які гіпотетично формують професійні інтереси зрілої особистості [131, с. 69].

Найпоширенішим підходом до проблеми професійного становлення у західній психології є концепція зрілості чи професійного розвитку (Д. Сьюпер). Основні положення цієї концепції: характер професійного становлення залежить від здібностей, інтересів та властивостей особистості; залежно від досвіду змінюються як об'єктивні, так і суб'єктивні умови професійного становлення, що зумовлює можливість багатомірності професійного вибору; професійне становлення має ряд послідовних стадій і фаз; на ранніх стадіях розвитку особистості можна керувати цим процесом через формування інтересів й здібностей; професійний розвиток полягає в розвитку та реалізації Я-концепції; взаємодія Я-концепції та реальності відбувається при програванні й виконанні професійних ролей; задоволення роботою залежить від того, наскільки особа може знайти у професійних ситуаціях адекватні можливості для реалізації своїх властивостей, здібностей, інтересів, що значною мірою визначається придатністю виконувати відповідні ролі на стадії професійного розвитку [120, с.117].

Важливими для розуміння категорії професійного становлення вважаємо психологічні дослідження динамічної концепції особистості (Г. Олпорт [133],

К. Платонов [145]); концепції якісних особливостей механізму саморозвитку особистості: усвідомлення, адекватність як специфічні стани особистості та її активність (А. Маслоу [113], К. Роджерс [163]).

Психологічний механізм становлення особистості в аспекті самоактуалізації, на думку К. Роджерса, такий: становлення, як і самоактуалізація, характеризується переходом потенційного в актуальне; внутрішній процес становлення відображається в соціальному функціонуванні особистості; становлення може відбуватися як спонтанний процес (несвідомо), але він є й керованим (усвідомлення особистістю своїх властивостей і шляхів своєї самоактуалізації) [163, с. 200-230]. Успішне становлення вимагає готовності та прагнення особистості до його здійснення. Тому важливим є розуміння сутності поняття готовності особистості, що характеризується самовизначенням у діяльності; стійкістю емоційних станів, у яких переважає обґрунтована впевненість у собі та почуття власної гідності, волюва активність; динамічністю поведінки та діяльності; творчістю, імпровізацією; розширенням своїх можливостей [14, с. 12].

Аналізуючи гуманістичну теорію особистості, зауважимо, що дослідники цього напрямку звертаються також і до осмислення феномену «Я-концепції» та визначають його взаємозв'язок із поняттям становлення особистості. Р. Бернс «Я-концепцію» розглядає як «сукупність усіх уявлень індивіда про себе» [14, с. 21]. Образ «Я», сформований у результаті особистого життєвого досвіду, впливає на сприйняття людиною світу, інших людей, на оцінки, які вона дає власній поведінці. Позитивну «Я-концепцію» можна прирівняти до самоповаги, самосприймання, самоцінності. Р. Бернс професійне становлення пов'язує із формуванням самооцінки, котра сприяє формуванню позитивної «Я-концепції» та підвищенню впевненості у собі за рахунок соціального визнання. Він визначає такі її складові: когнітивна (самосвідомість), емоційно-оцінна (суб'єктивне сприймання зовнішніх факторів, що впливають на особистість), а ядром науковець вважає сукупність установок «на себе»: реальне «Я»-уявлення про те, яким я хочу бути; дзеркальне «Я»-уявлення про те, яким мене сприймають

інші [14, с.15]. Установка на себе у майбутнього вчителя виглядатиме відповідно: особистість, професіонал, виявлення у себе нових якостей, самовідкриття себе в процесі педагогічної підготовки.

Становлення особистості та реалізація свого «Я» у студентів у процесі навчання у педагогічному університеті досягається шляхом активного прояву всіх її емоційних можливостей. Основні компоненти структури особистості: спрямованість, здібності, мотивація, соціальні установки, система управління «Я», темперамент, характер, вольові якості, емоції [110, с. 342]. Важливою складовою, що впливає на характер становлення особистості, є система управління «Я» (самоуправління): саморегуляція, самоконтроль, корекція дій, вчинків, планування діяльності. Значення мають також психічні властивості та стан особистості (відчуття, сприйняття, відтворення, мислення, емоції) [110, с. 344].

У психології також окремо досліджується проблема емоційних механізмів особистісного становлення. Враховуючи думку М. Савчина, можна стверджувати, що внутрішнє життя людини – це емоційне життя: усвідомлення власної індивідуальності є усвідомленням власних емоційних станів і реакцій, які проявляються в індивідуальному ставленні до подій, що відбуваються [168, с. 79].

Становлення особистості включає, за С. Рубінштейном, формування «людини, яка має свої позиції, своє яскраво виражене ставлення до життя, світогляд, якого вона набула в результаті свідомої праці» [165, с. 201]. Основою особистості С. Рубінштейн вважає її самосвідомість, яка з'являється ще у підлітковому віці. Він наголошував, що особистістю є людина з яскраво вираженою власною життєвою позицією, сформованою свідомо в результаті значних зусиль, і тільки така людина, «яка має особистісне ставлення до навколишнього світу, яка свідомо виражає це ставлення так, що воно виявляється в усій його сутності» [165, с. 676]. Тобто С. Рубінштейн розглядає особистість у контексті принципів детермінізму і єдності свідомості та діяльності. Такої позиції дотримується і К. Платонов, який розглядає особистість як суб'єкт перебудови світу на основі пізнання, переживання і ставлення до нього [145, с. 15].

Становлення особистості, на думку А. Леонтєва, включає розвиток такої характеристики як ставлення до навколишнього світу, а також психічних властивостей, завдяки яким людина здійснює свою діяльність, перш за все, мотивів діяльності [104, с. 98]. Основними параметрами особистості, що відображають процес становлення, вчений вважає: широту зв'язків зі світом (множина зв'язків є характеристикою позитивної динаміки становлення); ступінь ієрархічності зв'язків (ієрархія мотивів і діяльність характеризують загальний «психологічний профіль» особи та визначають життєві цінності, ідеали, зміст діяльності); загальну структуру особистості (темперамент, потреби, емоційні переживання, знання та навички, інтереси, моральні риси характеру тощо) [104, с. 101].

Особлива точка зору висловлена Г. Костюком, згідно якої становлення особистості починається з формування свідомості та самосвідомості; утворення системи психічних властивостей, коли людина здатна брати участь у житті суспільства та виконувати основні соціальні функції [91, с. 387].

Співзвучним до попереднього є підхід, що формулюють О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук, виходячи із розуміння особистості як соціальної істоти, суб'єкта пізнання, активного діяча суспільного розвитку [50, с. 318]. Вони виокремлюють характерні ознаки становлення особистості: наявність у неї свідомості, суспільної ролі, суспільно корисної спрямованої діяльності, самовизначеності в діяльності, відносинах з іншими людьми.

Чимало науковців характеризують професійне становлення особистості через поняття «розвиток», різновидами якого у психології прийнято вважати індивідуальний, особистісний і професійний. Індивідуальний визначається біологічними особливостями; особистісний опосередковується індивідуально-психологічними особливостями і ступенем сформованості мотиваційної та емоційно-вольової сфер; професійний розвиток обумовлюється ступенем сформованості особистісних якостей і опосередковано соціально-економічними факторами та провідною професійною діяльністю [12].

У віковій психології становлення особистості визначається як процес

виникнення й перетворення психологічного стану і властивостей особи в процесі переходу від однієї фази розвитку до наступної в результаті соціалізації та виховання. При цьому вона взаємодіє з соціумом, засвоює культурно-історичні досягнення людства, а здібності, навички, психіка, які формуються у процесі розвитку, відтворюють її особистісні якості, недоліки, реакції відповідно до потреб і реальних можливостей їх реалізації [180, с. 588].

Провідною тенденцією у становленні особистості як професіонала, на думку науковців, є професійна ідентичність, що виявляється в емоційних станах на різних фазах професійного становлення, зумовлених ставленням особи до професійної діяльності та професіоналізації як засобу самореалізації, задоволення власного рівня домагань, а також ставленням до себе як професіонала. Професійна ідентичність – продукт тривалого професійного становлення, регулятор, що виконує функції стабілізації та перетворення [74].

Професійну діяльність, професійне становлення, професійний розвиток М. Кандиба розглядає у взаємозв'язку певних компонентів, які утворюють відкриту, нелінійну самоорганізуючу систему, що постійно саморозвивається. З поміж компонентів виокремлюють особистісні риси, професійну діяльність, вимоги професії до людини, умови професійної підготовки. Узагальнюючи дослідження В. Аверіна і С. Мінюрової, М. Кандиба зауважує, що система визначається як «особистість – професія – суспільство». В працях С. Безносова, Є. Зєєра професійний розвиток фахівців розглядається в системі «особистість – вибір – професія»; у працях Н. Московіної – «особистість – діяльність – відносини». На думку дослідників, детермінантами професійного становлення є зміни в структурі особистості. М. Кандиба визначає взаємозв'язок рівнів відносин суб'єкта діяльності з мікросоціумом, макросоціумом, мезосоціумом, котрі впливають на особистісне й професійне становлення. Це обумовлює соціально-психологічний характер вивчення професійного становлення особистості в системі «особистість – професія – суспільство – відносини» [72].

Специфіку процесу становлення особистості як складову процесу розвитку досліджував В. Слободчиков, який зазначав, що поняття «розвиток» включає в



себе процеси становлення, формування і перетворення. «Становлення, – підкреслював він, – це перехід від одного стану до іншого – більш високого рівня; єдність вже існуючого та потенційно можливого» [177, с. 67]. Процес перетворення – саморозвиток і зміна основного життєвого шляху, кардинальна зміна переважно стосується духовно-практичних структур [177, с. 75]. Професійно-особистісний розвиток є інтегрованою категорією, значення якої підсилюється в умовах професійної діяльності, відображає зближення «Я»-образу і образу еталона особистості професіонала, що супроводжується формуванням образу «Я» як суб'єкта професійної діяльності [90, с. 329-340].

На думку С. Попова, «становлення» вказує на єдність природніх та штучних впливів [150, с. 6]. Під природніми факторами розуміють створені умови, ситуації, що сприяють і перешкоджають процесу розвитку. Штучні фактори задаються суб'єктами ззовні цілеспрямовано та спроектовано, вони перетворюють і нормують хід розвитку. Зміна власних уявлень та уявлень інших людей є механізмом впливу на процес становлення.

Під професійним становленням О. Кокун розуміє процес прогресивних змін в структурі особистості, які є наслідком професійної діяльності, соціальних впливів та власної активності, що спрямована на самоздійснення і самовдосконалення. Становлення обов'язково передбачає потребу в розвитку та саморозвитку, можливість і реальність його задоволення, а також потребу в професійному самозбереженні [83, с. 28]. Професійне становлення, на думку автора, є формуванням професійної спрямованості, готовності до професійного зростання, компетентності, професійних і соціально значущих якостей та їх інтеграція, пошуком оптимальних способів творчого виконання діяльності, що відповідають індивідуально-психологічних особливостям [83, с. 30].

Професійне становлення особистості визначається науковцями однією з найголовніших цілей у житті людини та включає питання: вибору професії, досягнення в ній майстерності, реалізації в професійній діяльності здібностей і можливостей особи, отримання задоволення від своєї праці. Професійне становлення охоплює значну частина життя людини: від формування професійних

намірів на початку професійної діяльності до її завершення [88, с. 9]. Поняття «професійне становлення» Е. Зеєр трактує як формоутворення особистості, адекватне вимогам професійної діяльності [54]. К. Левітан інтерпретує це поняття як вирішення професійно значущих, пізнавальних, морально-етичних і комунікативних проблем, у процесі вирішення яких набувається необхідний комплекс ділових і моральних якостей [103].

На думку Е. Зеєра, професійне становлення – це безперервний процес розвитку особистості фахівця, який починається з моменту вибору майбутньої професії [53, с. 152]. Здійснене ним дослідження уможливорює виокремлення основних складових становлення фахівця, до яких учений відносить: професійну компетентність (сукупність професійних знань, умінь і способів виконання діяльності); спрямованість особистості, якій притаманна система домінуючих мотивів, потреб, ціннісних орієнтацій, установок і відносин; професійно важливі якості (ансамбль багатофункціональних психологічних рис особи, що визначають продуктивність професійної діяльності); професійно значимі психофізіологічні властивості [53, с. 156].

Важливо диференціювати контексти професійного та особистісного розвитку. «Професійний розвиток є інтегральним показником професійного становлення, що має динамічну структуру, яка змінюється на різних етапах розвитку особистості фахівця, в той час як особистісний розвиток є іншим інтегральним показником, що відображає динаміку особистісних новоутворень на різних етапах професійного становлення» [21, с. 7].

Сучасні дослідники все ширше використовують поняття «професіогенезу», що розглядається як цілісний безперервний процес становлення особистості фахівця з моменту вибору майбутньої професії до припинення трудової діяльності. У науковій літературі зазвичай виділяють два напрями професіогенезу: 1) формування внутрішніх засобів професійної діяльності, що включають спеціальні знання, вміння і навички, мотиваційні аспекти, професійні риси характеру, інтелектуально-творчі якості; 2) формування та засвоєння

зовнішніх ознак професійної діяльності, що супроводжується освоєнням соціального простору професії.

Професіогенез трактується як поступовий, планомірний, багатомірний, безперервний процес досягнення високого рівня професіоналізму, який забезпечує професійну ідентичність, що сприяє цілісності особистості та задоволенню потреб суспільного розвитку у тріаді «особистість-діяльність-соціум» [42]. У професіогенезі виділяють наступні етапи: вибір професії, професійне самовизначення, етап освіти, адаптація до професії, професіоналізація, досягнення майстерності, професійна самореалізація [202].

Поняття «професійне становлення особистості» досить широко використовується в педагогіці та педагогічній психології (Т. Алексєєва [4], Н. Волянчук [32], Е. Зеєр [53], Є. Клімов [80], М. Козирєв [82], Т. Кудрявцев [97; 98], О. Кокун [83], Л. Мітіна [118; 119], В. Орлов [134], М. Рамазанов [159], М. Савчин [168]). Вважається, що становлення є прогресивним процесом зміни особистості за умови соціального впливу та власної активності; під професійним становленням зазвичай розуміють тривалий процес розвитку стійкого позитивного ставлення особистості до своєї професії, процес набуття необхідних знань, умінь і навичок для успішної професійної діяльності.

У науковому психологічному дискурсі становлення особистості досліджували О. Кочубейник (автентичність особистості в інтерсуб'єктивному просторі, 2011) [92]; О. Погребняк (особливості особистості вчителя в системі розвивального навчання, 2007) [147]; Л. Рибалко (акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя, 2008) [162]; Л. Снігур (психологія становлення громадянськості особистості, 2005) [179]; О. Темрук (розвиток зрілості особистості майбутнього вчителя під час професійної підготовки, 2006) [191]; Ю. Уварова (детермінанти розвитку стилю педагогічного спілкування у майбутніх учителів, 2005) [193]; Н. Фалько (психологічні особливості особистісно-професійного становлення студентів психолого-педагогічних спеціальностей, 2009) [194]; В. Швидкий (формування образу Я-концепції в професійному становленні особистості, 2007) [208] та ін.

Професійне становлення розглядається у психологічній літературі в контексті загальної проблеми життєвого становлення особистості. Як окремі аспекти цієї проблеми вченими досліджувалися: розвиток особистості у процесі професійної діяльності, професійне самовизначення, умови та ефективність професійної діяльності, адаптація до професійної діяльності тощо.

Представникам різних наукових підходів притаманна неоднозначність трактування поняття «професійне становлення». Г. Балл, Є. Зеєр, Є. Клімов та ін. прихильники діяльнісного підходу розглядають професійне становлення як процес включення людини у професію, проходження нею стадій професійного розвитку, головними показниками якого вважають професійно важливі якості та професійний досвід [71, с. 6]. З точки зору науковців системно-структурного підходу становлення професіонала відбувається через взаємозв'язок і цілісність професійних здібностей та професійно важливих якостей, що зумовлюють успішність діяльності [146]. Представники ціннісно-мотиваційного напрямку (О. Борисова, І. Сапогова, В. Сержантов, В. Шадріков та ін.) основним аспектом професійного становлення вважають розвиток професійної мотивації на основі формування ціннісних орієнтацій [187]. А. Маркова, Т. Кудрявцев, В. Бодров ототожнюють професійне становлення особистості з процесом професіоналізації, наголошуючи, що його найважливішими аспектами є розвиток нових професійно значущих якостей, набуття соціальної зрілості, перехід на більш якісний рівень професіоналізму. Ефективність професійного становлення визначається об'єктивними показниками, що дозволяють оцінити міру відповідності особистості професійним вимогам, і суб'єктивними, котрі сприяють виявленню ступеня відповідності професійної діяльності вимогам людини [30].

Разом із традиційними поняттями в зарубіжних концепціях професійного становлення особистості використовуються і специфічні: професійна кар'єра, кар'єрний або професійний розвиток [157]. У даному напрямку виділяється типологічний підхід, котрий полягає в тому, що професійне становлення розглядається як процес пошуку й набуття людиною різних форм професійної діяльності. Найвідоміший представник – Дж. Голланд. Головною ідеєю цього

підходу є те, що задоволеність людини своїм професійним життям не вичерпується переліком виконуваних нею суто професійних функцій, а включає також і професійне спілкування з близькими по духу людьми, які утворюють своєрідне духовне середовище. Вчений розглядає співвідношення «кар'єра-особистість», приділяючи увагу характеристиці особистісних типів, які характеризуються як моторний, інтелектуальний, соціальний, адаптаційний, естетичний, той хто прагне до влади [157].

З цих позицій професійне становлення особистості визначається як процес формування спрямованості на професію, компетентності, професійно важливих і соціально значущих якостей та їх інтеграції, готовності до постійного професійного зростання [81; 112]. Становлення майбутнього фахівця, на думку більшості дослідників, залежить від певних характеристик людини, які детермінують кінцевий успіх формування студента як професіонала, його професійну готовність та в сукупності зумовлюють її рівень. Основними складниками цих характеристик є: професійна мотивація, що викликає та спрямовує активність особи на задоволення потреб у праці, спілкуванні, самоствердженні, самореалізації, самовдосконаленні; загальна і професійна підготовленість у формі попередніх і кваліфікаційних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання стандартних та нетипових професійних завдань; рівень функціональної готовності до трудової діяльності [100; 119].

Найчастіше у науці професійне становлення визначається як частина онтогенезу людини, її розвиток в процесі професійної підготовки і продуктивного виконання професійної діяльності із початку формування професійних намірів до завершення професійного життя [155, с. 334].

Професійне становлення людини є тривалим періодом її життя, коли змінюються життєві і професійні плани, відбувається перебудова структури особистості, тому виникає необхідність розділення даного процесу на періоди. У зв'язку з цим вченими розглядається питання щодо критеріїв їх виділення у неперервному процесі професійного становлення [149, с. 214]. Стадії професійного становлення – це певні періоди, які характеризуються спадами та

злетами, конфліктами та кризами залежно від взаємодії факторів індивідуального, особистісного та професійного розвитку.

Визначаючи передбачуваний результат процесу професійно-особистісного становлення, Д. Сьюпер сформулював поняття «рівень професійної зрілості», котре характеризує ступінь самостійності у вирішенні проблем цього процесу, який змінюється із переходом від однієї стадії до іншої. Це знайшло відображення у складеній ним моделі послідовних стадій професійного становлення особистості (від 14 до 65 років) [215, с. 508].

У науковців є різні підходи до виокремлення етапів професійного становлення, аналіз яких свідчить, що дослідники виходять із різних засад і доповнюють один одного. Т. Кудрявцев [97; 98] у своїй концепції центральне місце відводить дослідженню саме періодів професійного становлення, в якості критеріїв виділення яких обирає ставлення людини до професії та рівень виконання діяльності. Він виокремлює 4 стадії професійного становлення особистості: 1) виникнення й розвиток професійних намірів; 2) професійне навчання та підготовка студента до професійної діяльності; 3) входження у професію, активне її засвоєння та знаходження свого місця у трудовому колективі; 4) повна реалізація особи у професійній діяльності [97, с. 57].

Є. Клімов [80] виділяє 7 стадій становлення особи як суб'єкта діяльності, представлених на рис. 1.1, починаючи з опанування професії і закінчуючи досягненням рівнів «майстер», «авторитет», «наставник».

Окремі науковці при розгляді професійного розвитку особистості як безперервного процесу самопроекування, виділяють 3 основні стадії, що якісно відрізняються ступенем розвитку самосвідомості: 1) самовизначення, 2) самовираження, 3) самореалізації. Самовизначення відбувається через співвіднесення знань про себе в межах зіставлення «Я» та «Іншого». На другій стадії особа співвідносить свою поведінку з мотивацією, яку реалізує, а головним мотиваційним фактором є її прагнення до можливо більш повного вияву власних здібностей. Стадія самореалізації: співвіднесення знань про себе здійснюється в межах «Я» – «творче Я»; усвідомлюється сенс життя, формується життєва

філософія в цілому, суб'єкт досягає професійної майстерності, гармонійно розвиває власну особистість, творчо самореалізується [72].



Рис. 1.1. Фази професійного становлення (за Є. Клімовим)

Система внутрішніх перетворень в структурі особистості в процесі професійного становлення передбачає: 1) діагностику готовності студентів до професійної рефлексії; 2) пошук мотивів, що можуть сприяти ефективності формування власного сенсу професійного самовдосконалення; 3) переосмислення та корегування змісту професійної підготовки, важливою складовою якого є система проблемно-пошукових питань і завдань; 4) проектування різноманітних варіантів діалогічного спілкування у системі «викладач–студент»; 5) конструювання способів взаємодії учасників дискусії; 6) гіпотетичне виявлення зон імпровізації [136, с. 21].

Розглядаючи «професійне становлення» як тривалий процес розвитку особистості від формування професійних намірів до повної самореалізації в професії, Т. Кудрявцев наголошує, що центральною ланкою виступає професійне самовизначення, яке включає усвідомлення себе суб'єктом конкретної професійної діяльності та передбачає: самооцінку власних індивідуально-психологічних якостей; зіставлення своїх можливостей з вимогами професії;

усвідомлення власної ролі та відповідальності за успішне виконання діяльності в системі соціальних відносин; саморегуляцію поведінки, спрямовану на досягнення поставленої мети [97, с. 51-60].

Результатом професійного становлення особистості деякі науковці вважають «професіоналізм» [136, с. 8] як інтегральну якість суб'єкта діяльності, що характеризує продуктивне виконання професійних завдань, зумовлене творчою самодіяльністю і високим рівнем професійної самоактуалізації [45]. Критеріями професіоналізму особистості є професійна продуктивність, професійна ідентичність, професійна зрілість. А. Маркова виокремлює два його види: «нормативний професіоналізм», який є сукупністю особистісних характеристик, важливих для успішної діяльності; «реальний професіоналізм», що свідчить про оволодіння особою необхідним набором індивідуально-психічних якостей, стаючи внутрішньою характеристикою особистості [112, с. 45]. На думку А. Деркача, професіоналізм – це система, що складається з 4 взаємозалежних підсистем: професіоналізму особистості, професіоналізму діяльності, нормативності діяльності та поведінки, продуктивної Я-концепції [46, с. 170].

Професійне становлення особистості, за А. Марковою, включає такі види професіоналізму: допрофесіоналізм (особа вже здійснює професійну діяльність, але ще не має повного набору якостей, необхідних для справжнього професіонала); власне професіоналізм (людина стабільно працює і виконує професійні функції); суперпрофесіоналізм (творчість, особистісний розвиток, вершина для професійних досягнень); псевдопрофесіоналізм (досить активна зовнішня діяльність при недостатньому рівні професіоналізму); післяпрофесіоналізм (характерний для «екс-професіоналів») [112]. Нею виділено й етапи освоєння професії: 1) адаптація; 2) самоактуалізація в професії; 3) гармонізація з професією; 4) перетворення, збагачення своєї професії (пошук нових досконалих способів досягнення поставлених цілей); 5) вільне володіння декількома професіями; 6) етап творчого самовизначення [112].

Г. Ложкін під професійним становленням розуміє процес подальшого перетворення набутих професійних якостей, розвитку професійної культури,



спрямованість на розв'язання суперечностей між наявними знаннями, рефлексивними уявленнями, способами мислення, вміннями та навичками професійної діяльності і відсутністю відповідного досвіду їх реалізації на практиці; між наявним досвідом особистісного розвитку та прогнозованим розвитком професійної майстерності; між двома етапами усвідомлення власного «Я» (Я-студент і Я-фахівець) [108, с. 97].

Аналіз різних трактувань сутності поняття «професійне становлення» дозволяє виокремити його основні ознаки: професійна спрямованість, готовність до професійного зростання, компетентність, інтеграція соціально значущих і професійно важливих якостей, творчий пошук оптимальних способів якісного виконання професійної діяльності відповідно до індивідуальних особливостей, що є передумовою ефективного здійснення професійних функцій [138].

У сучасній науці представлені різні моделі становлення майбутнього фахівця. Так, Л. Мітіна виділяє адаптивну модель: у самовизначенні людини домінує тенденція до залежності професійної праці від зовнішніх обставин у формі виконання алгоритмів вирішення професійних завдань на основі дотримання норм і правил; модель професійного розвитку – здатність людини долати межі своїх професійних можливостей [118, с. 126]. На думку вченої, перша – це модель становлення фахівця, а друга – модель становлення професіонала, рушійною силою розвитку якого є внутрішньоособистісне протиріччя між «Я-діючим» і «Я-відображеним» [118, с. 181].

Більшість учених, позицію яких ми розділяємо, вважають, що процес професійного становлення особистості починається із вибору майбутньої професії і триває все життя. Відповідно найважливішими стадіями становлення професіонала є стадії професійного навчання й адаптації до професії, оскільки від того, наскільки ефективно пройшли ці стадії, наскільки ретельно особа вивчила зміст своєї професії, засвоїла її операційний бік, усвідомила свої можливості та перспективи щодо саморозвитку, настільки високою буде її мотивація стати справжнім професіоналом. Погоджуємося з М. Козиревим і Ю. Козловською у тому, що найважливішим критерієм усвідомлення та продуктивності

професійного становлення є здатність знаходити особистісний зміст у професійній праці, самостійно проектувати своє професійне життя [82, с. 309].

В. Орлов визначає педагогічну сутність професійного становлення як «неперервний процес накопичення та прояву «потенційного» в особистості, що сприяє розширенню й поглибленню її зв'язків із навколишнім світом, суспільством, іншими людьми, самим собою та забезпечений спадковими, психологічними, соціальними й педагогічними факторами». Шлях професійного становлення, на думку науковця, забезпечується «вихованням, навчанням, самонавчанням, педагогічною підтримкою, супроводом, корекцією, організованою соціалізацією» [134, с. 75].

Н. Волянчук визначає професійне становлення особистості як процес формування професійноважливих якостей. Обираючи професію, опановуючи її, професійно вдосконалюючись, людина змінюється: збагачується досвід, формується спрямованість і компетентність, розвиваються професійно важливі якості. На її думку, становлення слід розуміти як результат генезису (динаміка зародження і розвитку основних мотиваційних, когнітивних, емоційно-вольових та інших компонентів особистості) та формування (результат впливу зовнішніх та внутрішніх чинників на процес розвитку) [32, с. 38].

Для нашого дослідження важливим є звернення до аналізу якостей особистості, котрі забезпечують реалізацію професійних функцій. Це професійно орієнтовані якості, що поділяються на професійно важливі та професійно значущі. Такий поділ не є випадковим, адже кожна з цих груп по-різному впливає на виконання професійних функцій. Професійно значущі якості визначають ставлення людини до професійних функцій і до професійного становлення загалом, а професійно важливі якості – процес і результат виконання професійних функцій [118, с. 47]. Роль останніх В. Шадриков вбачає в тому, що вони впливають на ефективність діяльності та успішність її засвоєння [273]. До професійно важливих якостей вчений відносить і здібності, роблячи висновок, що головним критерієм виділення професійно важливих якостей є співвідношення індивідуальних якостей людини та обраної діяльності. Таким чином, під

професійно важливими якостями особистості розуміють інтегровані системні якості, котрі впливають на ефективність діяльності людини з пошуку та вибору професії, з засвоєння основ професійної діяльності під час навчання, на результативність соціальної та професійної адаптації, а також на ефективність виконання професійної діяльності, побудову професійної кар'єри та інших форм професійної активності [146, с. 116].

М. Кашапов як професійно важливі визначає якості особистості, котрі впливають на ефективність виконання нею професійної діяльності за основними характеристиками. Ці якості є передумовою професійної діяльності та, з іншого боку, вони самі вдосконалюються в процесі діяльності [75, с. 57]. А. Маркова поділяє професійно важливі якості на дві групи: мотиви, цілі, інтереси; професійні здібності, професійна свідомість, професійне мислення, а також свідомість і самосвідомість [112, с. 85].

Індивідуальні якості професіонала А. Деркач пропонує розглядати у 4 аспектах: професійна спрямованість, що формується на базі мотиваційної сфери людини і являє собою систему мотивів, котрі спонукають її до професійного розвитку і саморозвитку; професійний досвід як система професійних знань, умінь і навичок; професійна обдарованість, або система загальних, особливих і спеціальних професійних здібностей, що визначають рівень професійного розвитку особистості; професійна самосвідомість, основою якої є професійні Я-концепції, система професійних самооцінок [2, с. 354].

Категорія професійного становлення безпосередньо пов'язана з категорією професійної самосвідомості, яку трактують як комплекс уявлень особистості про себе як професіонала, як цілісний образ себе як професіонала, як систему ставлень і установок до себе як професіонала [112, с. 88]. Розвиток професійної самосвідомості супроводжується підвищенням адекватності самооцінки; більш повним усвідомленням соціально-професійних вимог і порівнянням їх із своїми можливостями; формуванням умінь співвідносити власні потреби і можливості; становленням професійної саморефлексії.

Професійне становлення педагога розглядається вченими в трьох психолого-педагогічних аспектах: 1) становлення вчителя як особистості, професіонала; 2) становлення професійної педагогічної діяльності; 3) становлення професійного педагогічного мислення. Всі представлені аспекти охоплюють різні психологічні виміри педагога і мають свої механізми, детермінанти, умови розвитку [95].

Професійне становлення особистості майбутнього вчителя в умовах професійної підготовки у педагогічному університеті досліджували О. Акімова [1], А. Акусок [3], О. Антонова [8], Р. Гуревич [43], О. Дубасенюк [47], І. Зязюн [57], А. Коломієць [85], М. Лещенко [105], І. Мельник [117], Н. Ничкало [128; 129], В. Орлов [134], О. Пехота [143], О. Савченко [166; 167], В. Шахов [207] та ін. Більшість науковців вважають, що сутність процесу професійного становлення особистості майбутнього вчителя полягає у визначенні та здійсненні індивідуальних освітніх траєкторій, котрі виникають у процесі професійної підготовки студентів у педагогічному університеті. Даний процес передбачає формування професійної компетентності майбутнього педагога, необхідної для успішного виконання інноваційної педагогічної діяльності засобами складання та реалізації індивідуальних освітніх програм [159, с. 680]. О. Пехота зауважує, що важливою умовою професійного становлення майбутнього вчителя є індивідуалізація підготовки фахівця, а розвиток його особистісних якостей і формування його готовності до самовдосконалення є генеральним напрямом реформування педагогічної освіти [143, с. 3].

Деякі дослідники процес становлення особистості майбутнього вчителя пов'язують із розвитком у нього різних сфер: інтелектуальної (професійне мислення, професійні знання і способи діяльності); операційно-діяльнісної (практична готовність, професійний досвід, майстерність); емоційно-вольової (емоційний стан, вольова саморегуляція); духовно-моральної (ціннісні орієнтації, мотиви, потреби, рефлексивна культура) [134, с. 67].

Акцентуємо увагу на висвітленні науковцями окремих аспектів професійно-педагогічної діяльності вчителя, важливих для нашого дослідження, зокрема

шляхів і методів професійного становлення учителів (І. Зязюн [57], В. Кан-Калік [73], Н. Кічук [77], Н. Кузьміна [99], В. Сластьонін [176] та ін.); формування готовності майбутніх фахівців освітньої сфери до професійної діяльності (О. Волошенко [31], Л. Кадченко [61], З. Курлянд [141], А. Линенко [106], О. Цокур [203], Р. Хмелюк [201] та ін.); адаптації до професійної діяльності (О. Мороз [121], А. Семез [170], А. Сманцер [178] та ін.); проблеми особистісного саморозвитку (Л. Виготський [29], М. Кларін [78], А. Маслоу [113; 114], С. Рубінштейн [165] та ін.).

Важливим аспектом професійного становлення майбутнього вчителя науковці називають розвиток професійної мотивації. У працях О. Дубасенюк [47], О. Жигло [49], І. Зязюна [57], І. Мельника [117], В. Орлова [134], О. Пехоти [143], М. Фіцули [197] розглядаються мотиви педагогічної діяльності, що визначаються насамперед тим, наскільки обрана професія здатна задовольнити соціальні та духовні потреби особистості.

О. Дубасенюк розподіляє мотиви педагогічної діяльності на 3 групи: мотиви, котрі свідчать про те, що особистість дійсно має педагогічну спрямованість (бажання навчати учнів певному предмету, виховувати дітей); мотиви, які частково характеризують педагогічну спрямованість (усвідомлення власних педагогічних здібностей, розуміння важливості педагогічної професії); мотиви, що не мають педагогічної спрямованості (зацікавленість певною наукою, бажання отримати вищу освіту) [48, с. 119].

Проблему професійного становлення вчителя досліджували: Д. Барашева (психологічні особливості особистісного і професійного становлення майбутнього викладача іноземної мови, 2008) [10]; І. Зубкова (динаміка Я-образу вчителя-професіонала, 2001) [56]; Л. Іванцев (становлення особистості майбутнього вчителя як суб'єкта життєтворчості, 2003) [59]; О. Кисла (розвиток професійного самовизначення майбутніх учителів в умовах ступеневої підготовки, 2008) [76]; Л. Литвин (професійне становлення молодого вчителя в системі методичної роботи, 2010) [107]; Н. Максимчук (психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки,

2000) [111]; Т. Матвійчук (психологічні особливості розвитку педагогічних здібностей викладачів вищого навчального закладу, 2009) [115]; В. Орлов (теоретико-методичні засади професійного становлення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін, 2004) [136]; М. Павлюк (психологічні особливості становлення професійної ідентичності вчителя основної школи, 2010) [138]; С. Петрусенко (педагогічні умови професійного становлення молодого вчителя в загальноосвітньому навчальному закладі, 2009) [142]; Н. Сеньовська (підготовка майбутніх вчителів до професійної саморегуляції під час вивчення педагогічних дисциплін, 2008) [172] та ін.

Л. Пуховська, здійснивши аналіз визначень поняття «професійний розвиток педагогічних працівників» зарубіжними науковцями, наводить тлумачення цього поняття А. Глеттхорном: професійний розвиток педагогічних працівників – це зростання професійних досягнень у результаті формування практичного досвіду і корегування своєї діяльності. За цією концепцією професійний розвиток учителів є ширшим поняттям, аніж кар'єрний розвиток, що відбувається «в результаті руху вчителя по кар'єрних щаблях у професії» [156, с. 98-99].

Серед інших визначень цього поняття, узагальнених Л. Пуховською, нашу увагу привернули наступні: професійний розвиток передбачає систематичний перегляд учителем процесу, зокрема змісту, а також контекстів його професійно-педагогічної діяльності (Т. Гансер, Г. Філдінг); професійний розвиток є процесом, у ході якого вчитель самостійно або разом зі своїми колегами переглядає, оновлює, критично розвиває знання, вміння, професійне мислення на кожному етапі свого професійного життя (С. Дей) [156, с. 99].

Л. Пуховська виокремлює основні напрями дослідження проблеми професійного розвитку та професійного становлення педагогів зарубіжними вченими: зміст професійного-педагогічного розвитку вчителя (Н. Дене Фічтмен, С. Зепеде, А. Росс); системи та концепції професійного розвитку вчителів (Б. Джойс, Л. Інґварсон, М. Кочрен-Сміт, С. Літл); методи й форми професійного-педагогічного розвитку (П. Гріммет, К. Дуінлен, Дж. Троя); кар'єрний цикл професійного розвитку педагогів (Е. Еріксон, Дж. Крістенсен, Р. Фесслер,

М. Хуберман) тощо. Також досліджено феномен кар'єри педагога як перехід через п'ять етапів професійних ролей під час педагогічної діяльності: вибір професії, період початкової педагогічної підготовки, введення в професію (перші 4-5 років роботи), власне педагогічна кар'єра (від 5 років роботи до кінця кар'єри), підготовка до виходу та вихід із професії [156, с. 103-105].

Деякі науковці розглядають професійне становлення педагога через зростання компетентнісних характеристик, необхідних для успішного виконання педагогічної діяльності та професійної майстерності, розвиток яких забезпечує процес професійного становлення [127, с. 22].

Для того, щоб бути конкурентноспроможним, зазначає І. Табачек, вчитель має відповідати потребам практики та перспективам, що окреслюються в процесі суспільної трансформації. Серед вимог до успішного професійно-особистісного становлення вчителя автор виокремлює: поглиблення і розширення професійного світогляду; підвищення загальної культури; підвищення педагогічної майстерності; посилення практичної спрямованості викладання [190, с. 16].

С. Єлканов розглядає професійне становлення особистості вчителя з позицій самовиховання, куди включає цілепокладання, планування, оволодіння засобами і способами самовиховання, самоконтроль та корекцію. На думку вченого, сутність процесу професійного становлення полягає в удосконаленні професійних та особистісно-ділових якостей вчителя, а також підвищенні рівня і якості знань, умінь і професійних компетентностей, важливих для забезпечення успішних результатів професійно-педагогічної діяльності [64].

В узагальненому вигляді професійні вимоги до особистості вчителя передбачають наявність, окрім високого рівня професійної підготовки, високого рівня мотивації до педагогічної діяльності, педагогічної спрямованості, пізнавальної активності та моральної культури [83, с. 52].

В. Радул розглядає професійне становлення особистості вчителя як «процес, зумовлений взаємодією простору педагогічної діяльності, культурного простору і простору особистісного самоздійснення», що спрямований на формування особистісно-професійних якостей, розвиток професійної культури та

компетентності, оволодіння вміннями вирішувати професійні завдання, моделями та засобами їхнього розв'язання [158, с. 5-6]. Ним виділяються такі особливості професійного становлення вчителя: виникнення і формування професійних намірів; спеціальне навчання як основа обраного фаху; входження в професію; реалізація (часткова або повна) в самостійній діяльності» [158, с. 125].

У цьому контексті важливим є самовизначення, що формує у майбутнього вчителя позитивне ставлення до професії, здатність визначити і реалізувати власні можливості і характеризується активною цілеспрямованою взаємодією, прагненням виявити свою індивідуальність, набуті певної соціальної та особистісної значущості [142, с. 6].

Критеріями професійної компетентності майбутнього вчителя науковці називають: загальнокультурний (широта кругозору, інформованість в області культури); загальнопрофесійний (володіння змістом навчальних дисциплін, сучасними теоріями та технологіями навчання і виховання); комунікативний (потреба у спілкуванні, мобільність, конструктивний стиль спілкування); особистісний (професійна спрямованість, специфічні професійні та психофізіологічні якості); самоосвіта та саморозвиток (вимогливість до себе, самокритичність, здатність до інноваційної діяльності) [183, с. 33].

Окремі науковці результатом успішного професійного становлення вчителя вважають педагогічну творчість, різні підходи до розуміння сутності якої запропонувала О. Акімова: гуманістичний (сутність творчого мислення визначається здатністю до нестандартних способів вирішення педагогічних ситуацій), продуктивний (при визначенні педагогічної творчості акцент робиться на ефективності й доцільності педагогічної діяльності), особистісний (найголовнішим вважається прагнення вчителя підвищити власний інтелектуальний рівень, мотивованість на потребу в новизні, самовдосконаленні, прагнення до педагогічного пошуку), інноваційний (спрямованість на вирішення педагогічних задач новими шляхами) [1].

Вважаючи, що професійне становлення майбутнього вчителя унеможлиблюється без розвитку його творчої складової, С. Яланська вважає її



системотвірним компонентом у структурі професійної компетентності, визначальним чинником професіоналізму та обґрунтовує структуру її розвитку, що базується на таких компонентах: особистісно-розвивальному; діяльнісно-розвивальному; комунікативному; фаховому; опануванні досвіду [211, с. 23].

Оскільки особистісне становлення студента відбувається в системі педагогічної взаємодії із викладачами та у професійної діяльності через міжособистісні відносини, немаловажним аспектом досліджуваної проблеми є комунікативний. Неабияку роль у професійному становленні вчителя як особистості має його суб'єктна позиція, що в певній мірі залежить від позитивної дидактичної взаємодії: педагог виявляє себе як суб'єкт у процесі вибору і проектування свого професійного шляху, професійного саморозвитку, самовизначення та творчого самовдосконалення. Психологічними механізмами, що забезпечують розвиток суб'єктної позиції, а відтак і професійного становлення, є: оволодіння способами прогнозування, планування, програмування, прийняття рішень і здійснення дій у конкретних професійних ситуаціях та наявність розвиненої рефлексії [17, с. 28].

Більшість дослідників розділяють точку зору, згідно якої професійне становлення педагога детермінується культурою професійно-особистісного самовизначення, що забезпечує здатність здійснювати вибір у «швидкоплинних умовах професійного буття» [117, с. 102]. Серед основних якостей вчителя не менш важливими, ніж компетентність, є ініціативність, креативність, готовність до інноваційних змін. Важливим аспектом професійного становлення є програмування майбутньої діяльності й засвоєння кожним учителем знань, умінь, способів, необхідних для цього [57, с. 186]. Цінною в теоретичному і в практичному аспектах для нас є позиція В. Орлова, який професійне становлення педагога визначає як динамічну властивість особистості, пов'язану з формуванням і розвитком особистісних і професійних якостей, усвідомленим ставленням до професії вчителя, яке впливає на професійну підготовку та професійну діяльність [134, с. 64]. Цікавою є точка зору О. Дубасенюк щодо питань особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя, яка

розглядає цей феномен у взаємодії багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів, визначає його як динамічний процес, результатом якого є самоствердження вчителя у своїй професії та його неперервне професійне зростання [47, с. 38].

Таким чином, професійне становлення особистості майбутнього вчителя в умовах університетської підготовки, як свідчить аналіз наукової літератури [181], включає формування у студентів позитивного ставлення до навчально-професійної діяльності й мотиваційних змін; готовності до професійно-творчої самореалізації та інновацій; професійних компетентностей та системи глибоких знань, умінь і навичок у різних галузях; особистісних якостей, важливих для професії педагога.

Отже, аналіз наукової літератури та власний досвід педагогічної діяльності дозволив зробити власне визначення основного поняття дослідження: професійне становлення особистості майбутнього вчителя розглядається як цілісний, послідовний процес поетапного оволодіння педагогічною професією, поєднаний з розвитком особистісної сфери, в ході якого відбуваються якісна перебудова професійно значущих і особистісних характеристик, загальнопедагогічних знань, умінь, навичок, педагогічних здібностей та комунікативної культури педагога. Його успішність детермінується сформованим ціннісним ставленням до майбутньої професійної діяльності, що породжує активність у створенні образу себе як професіонала на основі інтегрування особистісних і професійних якостей.

Можна зробити висновок, що професійне становлення особистості майбутнього вчителя включає формування індивідуальності, фахової компетентності та особистісних якостей. До шляхів удосконалення процесу професійного становлення майбутніх учителів можна віднести заходи, спрямовані на особистісну активізацію, професійну мотивацію, спрямованість на педагогічну діяльність та формування інтересу до неї.

### 1.3. Концептуальні засади професійного становлення майбутнього вчителя в умовах входження України в Європейський освітній простір

Вихідними для вирішення проблеми формування професійного становлення особистості майбутнього вчителя є законодавча база, перш за все, Конституція України, та міжнародно-правові документи у сфері освіти. Конституція України, згідно зі ст. 13 Міжнародного пакту про економічні, соціальні та культурні права, гарантує два фундаментальні моменти щодо сфери освіти: право на освіту [86, с. 53] і свободу наукової й технічної творчості та розвитку науки [86, с. 54]. Конституція визнає право на освіту за кожною людиною, що забезпечується розгалуженою мережею і відкритим характером освітніх закладів, створенням сприятливих умов для вибору профілю навчання у відповідності до здібностей та інтересів громадян, різними формами навчання. Конституційний обов'язків держави – забезпечення функціонування вищої освіти [86, с. 53].

*Методологічний концепт.* Обґрунтування проблеми професійного становлення майбутнього вчителя в умовах педагогічного університету будувалася на основі трактування сутності вітчизняної освіти, поданої у Законі України «Про освіту» (2017), а саме: освіта – основа розвитку особистості, а також її успішної соціалізації та економічного добробуту; вона є запорукою розвитку суспільства, яке об'єднане спільними цінностями та культурою. «Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, здатних до спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству» [52].

Методологічні засади дослідження проблеми професійного становлення майбутнього вчителя закладені у Законі України «Про вищу освіту» (2014), де встановлені основні правові, організаційні засади функціонування системи вищої освіти [51]. Важливим положенням щодо обґрунтування авторського підходу є дотримання академічної свободи, що розуміється як незалежність і самостійність

суб'єктів освітнього процесу під час проведення різноманітної науково-педагогічної та інноваційної діяльності на основі принципу свободи творчості, здійснення наукових досліджень, поширення знань та інформації [51].

Оскільки результатом професійного становлення майбутнього вчителя в авторській інтерпретації було обрано загальнопедагогічну компетентність, важливим для методологічного обґрунтування вважаємо трактування цього феномену у Законі України «Про вищу освіту» (2014), де компетентність розглядається як комбінація знань, умінь, практичних навичок та способів мислення, професійно-особистісних якостей і морально-етичних цінностей, що характеризує здатність людини успішно здійснювати професійну діяльність та є результатом навчання, що підсилюється розумінням її якості як рівня здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей відповідно до стандартів вищої освіти [51].

Першим у загальнонаціональному масштабі документом, що визначив пріоритетні напрями та основні шляхи реформування освіти, є Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). В ній, зокрема, передбачається: перехід до динамічної, гнучкої, ступеневої системи підготовки фахівців, що дає змогу задовольняти потреби особистості у здобутті певного освітнього рівня за бажаним напрямом; формування мережі ЗВО, яка задовольняє інтереси особи та потреби держави; підняття вищої освіти України на рівень сучасних досягнень розвинутих країн світу, її інтеграцію у міжнародне освітнє співтовариство [152].

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти, мета державної політики полягає у створенні умов для якісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина, вихованні покоління, здатного до ефективної праці і навчання протягом життя, збереження й примноження цінностей національної культури, подальшого процвітання суверенної, демократичної та правової держави як невід'ємної складової європейської та світової спільноти [153, с. 860].

Національна стратегія розвитку освіти в Україні (на 2012-2021 роки), розробка якої була зумовлена необхідністю кардинальних змін, спрямована на

підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти для громадян відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства і кожного його громадянина; забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її задатками, здібностями, потребами на основі навчання впродовж життя [154].

Також слід виділити цілу низку нормативно-правових актів, пов'язаних із забезпеченням реалізації Болонського процесу в Україні: Закони України «Про ратифікацію Конвенції про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні», Програму дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України, накази та рішення колегії МОН України

Проблема професійного становлення майбутнього вчителя пов'язана із визначенням концептуальних довгострокових стратегій щодо подальшого вдосконалення педагогічної освіти. У «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» [87] наголошується, що докорінні зміни в соціально-економічному і духовному розвитку держави та формування сучасного інформаційно-технологічного суспільства вимагають якісної підготовки педагогів нової генерації, а також глибинних змін в системі загальної середньої освіти, що обумовлено інтеграцією національної освіти в європейський освітній простір. Для нашого дослідження важливою є визначена у документі мета педагогічної освіти на сучасному етапі: створення такої її системи, яка, базуючись на національних надбаннях та європейських традиціях, забезпечує формування фахівців освітньої сфери, що здатні здійснювати професійно-педагогічну діяльність на гуманістичних та демократичних засадах, реалізовувати освітню політику як одну з найбільш пріоритетних функцій держави, націлену на успішний розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її духовно-культурних та освітніх потреб [87].

Важливою для створення авторської концепції була актуалізація мети розвитку педагогічної освіти, що конкретизується через визначені у названому документі завдання, котрі мають методологічне значення для дослідження проблеми професійного становлення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти, а саме: забезпечення професійно-особистісного розвитку

студентів; приведення до вимог сучасного інформаційно-технологічного суспільства і змін у соціально-економічній, гуманітарній та духовній сферах змісту фундаментальної, інформаційно-технологічної, психолого-педагогічної, методичної, соціально-гуманітарної та практичної підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників; модернізація діяльності закладів вищої педагогічної освіти шляхом інтеграції традиційних і новітніх мультимедійних технологій, створення нового покоління дидактичних засобів; удосконалення системи відбору молоді на педагогічні спеціальності [87].

У Державній програмі «Вчитель» [44] визначено основні вимоги до підготовки та професійного становлення особистості майбутнього вчителя у період його навчання у педагогічному ЗВО. Наголошується на важливості створення сприятливих умов для саморозвитку та осмисленого визначення педагогами своїх можливостей і життєвих цінностей, індивідуалізації навчального процесу, впровадженні особистісно орієнтованих технологій навчання. У зв'язку з цим загострюється необхідність оновлення змісту педагогічної освіти, зокрема стосовно реалізації випереджувального спрямування навчання педагогів, гармонійного співвідношення професійно-педагогічної, фундаментальної та соціально-гуманітарної підготовки вчителя [44].

У «Стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні: концептуальні положення» визначена стратегічна мета формування особистості педагога у двох вимірах – соціально значущому та особистісно значущому. Передбачається формування особистості вчителя, провідними ціннісними характеристиками якого є: інноваційна спрямованість як здатність до професійної творчості; освіченість гуманістичного спрямування; самодостатність, викликана гострою потребою суспільства у демократизації; педагогічна майстерність як соціально значуща система професійних компетентностей; усвідомленість важливості національних цінностей. Стратегічна мета в особистісно значущому вимірі передбачає максимальний розвиток і гармонійну єдність професійної свідомості та самосвідомості кожного майбутнього педагога як механізм становлення базової педагогічної культури [185, с. 9].

Становлення особистості сучасного вчителя відбувається в умовах реформування системи освіти, основою якої є принцип пріоритетності людини; компетентнісний підхід як важлива умова модернізації змісту, структури і організації освіти; забезпечення умов для застосування оптимальних освітніх моделей; побудова динамічної системи, спрямованої на забезпечення ефективності національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді; розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення її якості на інноваційній основі [125].

Вирішення проблеми професійного становлення особистості майбутнього вчителя передбачає визначення основних методологічних шляхів її практичної реалізації: **1)** забезпечення випереджувального характеру розвитку педагогічної освіти, адекватного ідеології утвердження у суспільстві свобод і прав особистості [185, с. 10-11]; **2)** ціннісний вимір сучасної педагогічної освіти як основа професійного становлення на основі базових цінностей (суспільних, освітніх, групових та особистісних, які покладено в основу системи освіти) [196, с. 44]; **3)** реалізація розвивальної парадигми педагогічної освіти, для досягнення якої вирішальним є розв'язання таких основних завдань: створення умов для забезпечення неперервного професійного розвитку в освітньому середовищі; розробка значущих для саморозвитку впродовж життя систем самотворчості; перенесення акценту в змісті загальнопедагогічної підготовки на опанування професійними та особистісними цінностями; перспективні й поточні кар'єрограми особистісного типу як моделі руху до вершин педагогічної майстерності; реорганізація неперервної педагогічної практики на основі особистісного орієнтованого підходу [185, с. 20]; **4)** модернізація змісту сучасної педагогічної освіти як чинник професійного становлення особистості майбутнього педагога, провідними регулятивами перебудови якої є такі принципи: якісної повноти потенціалу змісту педагогічної освіти; фундаменталізації всіх складових змісту професійно-педагогічної підготовки; науковості реформування змісту підготовки; цілісності змісту соціально-гуманітарної, психолого-педагогічної, фахової спеціальної та практичної підготовки педагогів; варіативності елементів

навчальних планів і програм педагогічної підготовки; передбачення змістом усіх складових системи педагогічної освіти, потреб особистості в неперервності та наступності етапів професійного та професійно-культурного розвитку впродовж життя [185, с. 35]. Отже, реалізація інноваційних завдань реформування освіти в Україні ставить принципово нові вимоги до професійного становлення та особистісного зростання майбутнього вчителя.

У документі «Нова українська школа. Концептуальні засади реформи середньої школи» (2016) [130] вказано проблеми, що необхідно вирішити у процесі реформування вітчизняної освіти, які визначають нові вимоги до підготовки та професійного становлення особистості майбутнього вчителя.

1. Педагогічне партнерство (діалог – взаємодія – взаємоповага), що базується на доброзичливому ставленні до особистості та довірі у відносинах.
2. Зміцнення мотивації педагога, його готовність до інновацій.
3. Нові стандарти й результати навчання передбачають особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи до управління освітнім процесом, психологію групової динаміки тощо.
4. Готовність закладів вищої освіти до збільшення кількості моделей підготовки вчителя [130].

Методологічним орієнтиром модернізаційних процесів у освіті вважаємо філософію освіти як загальну парадигму організації та змісту наукового і позанаукового знання, яке передається через освіту; про світоглядні цінності, що зрощуються в процесі освітньої діяльності; духовний світ людини, який формуючись в школі та ЗВО, стає регулятором поведінки в суспільстві та визначає її особистісну позицію [196, с. 32].

Ціннісний характер сучасної вищої освіти, що визначає важливу методологічну засаду проблеми професійного становлення майбутнього вчителя, посилюється також глобалізаційними процесами. Глобальний освітній простір та зміна ціннісних орієнтирів вітчизняної освіти слугують рушійною силою процесу її трансформації до ціннісних стандартів глобальної освіти. Найбільш ціннісний пріоритет глобальної світи – орієнтація на максимальний рівень розвитку потенціалу людини як в національному, так і в планетарному вимірі. Сьогодні в документах ООН визначено ціннісний стандарт освіти, особливо актуальний для



сучасної України: креативність, партнерство та культурний діалог, формування високорозвиненої особистості, зорієнтованої на мінливість соціокультурного середовища, здатність до самоадаптації [23, с. 4].

Вплив соціокультурних тенденцій глобалізованого світу на систему освіти проявляється в посиленні її значення як джерела нових ідей та знань, технологій, усвідомленні глобальної відповідальності за свої дії [123, с. 46].

Ціннісна основа стратегічних та тактичних цілей освітньої діяльності в Україні базується на загальноцивілізаційному розумінні нових її функцій в умовах «суспільства освіти». Освіта розглядається як інтегрований, цілісний, уніфікований, глобальний феномен у сучасному світі. Вона ґрунтується на системності, цілісності, розвитку інтелекту, творчих здібностей, можливостей індивідуального досвіду, світогляду, про що свідчить зміст Національної доктрини розвитку освіти, згідно якої її призначення у створенні своєрідної «освітньої канви» суспільного життя, наскрізного освітнього контуру, що пронизує всі соціальні системи країни [23, с. 23].

Нові виклики в системі підготовки людини до життя зумовлені соціокультурною динамікою, яка постійно прискорюється під тиском глобалізації та інформатизації [173, с. 34]. Інформаційне суспільство не матиме перспектив розвитку без професійно підготовлених кадрів, які здатні генерувати і практично реалізувати ідеї нових проривних технологій. Для цього потрібен інший рівень високих технологій, які від окремих науковців отримали назву «технології лідерства» [184, с. 57].

Концептуальні засади проблеми професійного становлення особистості майбутнього вчителя враховують також вплив такого феномену як освітня глобалізація та інтернаціоналізація, що робить вільним процес обміну викладачами та студентами з різних країн світу, а також єдині спеціальні навчальні програми. В свою чергу це обумовлює процес індивідуалізації навчальних планів на основі вивченого попиту щодо певного типу фахівців з врахуванням вимог глобальних ринків праці. Врахування фактору глобальності сучасної освіти необхідне для забезпечення конкурентоспроможності фахівців.

Соціокультурним результатом глобального суспільства, найбільш помітним в сучасних умовах, є електронна освіта, освіта в мережі Інтернету, впровадження глобальних мережних форм взаємодії, формування міжнародних освітніх мереж тощо. Набувають різнобічного характеру мережні форми співробітництва суб'єктів освітньої діяльності, що проявляються у формуванні партнерських університетських мереж, становленні напрямів міжнародного регіонального співробітництва, системи Інтернет-конференцій та ін. Без надання глобального виміру освітньому маркетингу в Україні ефективного включення вітчизняної освіти у ці процеси неможливе [23, с. 25].

Зміни у розвитку особистісних характеристик сучасного педагога в умовах модернізації суспільства трактують як форму принципово нових типів зв'язків педагога з суспільством та його культурою, внаслідок чого формується нове соціокультурне середовище діяльності вчителя. Сьогодні необхідно формувати «вчителя-європейця» як людини, яка, по-перше, є відкритою світові, поважає культури інших народів і спрямована на діалог з ними; по-друге, мобільна у своєму розвитку й праці, тобто здатна системно мислити, сприймати нове, розуміти взаємозв'язки і взаємозалежності в суспільному розвитку, по-третє, є професіоналом, якому притаманні особистісна відповідальність за безперервний професійний розвиток [6, с. 58].

Методологічний концепт дослідження зорієнтований на врахування підходів, що є визнаними у сучасній педагогічній антропології: інтегральний підхід, згідно з яким людину розглядають як істоту, яка потребує виховання і освіти (А. Флітнер, Г. Рот, М. Лідтке); філософський з його розумінням людина як відкритої системи, що перебуває в стані постійного становлення (О. Больнов, Й. Дебралав, В. Лох); феноменологічний, з позицій якого людина – комплекс різноманітних самопроявлень (М. Лангевелд, Р. Лассан); діалектико-рефлексивний підхід трактує людину як істоту, яка самоздійснюється в соціальному просторі (М. Бубер, Е. Левінас, Т. Адорно) тощо. Залишається відкритим питання щодо меж різних методів з огляду на розмаїття

антропологічних підходів, а будь-яка претензія на універсальність не може бути реалізована[123].

Методологічною основою авторської концепції стали такі загальнонаукові підходи: компетентнісний, акмеологічний, системний, особистісний, синергетичний, аксіологічний, діяльнісний, полісуб'єктний або діалогічний, культурологічний, інтегративний.

Одним з найважливіших для дослідження професійного становлення майбутніх учителів у ЗВО є *компетентнісний підхід*, сутність якого полягає у спрямуванні освітнього процесу на формування ключових компетентностей, результатів, яких повинен досягти студент у процесі загальнопедагогічної підготовки. Значення *акмеологічного підходу* до проблеми професійного становлення особистості майбутнього вчителя обумовлено орієнтацією освітньої діяльності на створення сприятливих умов для найбільш повного розкриття студентами їхніх сутнісних сил, організації самомоніторингу в процесі вивчення педагогічних дисциплін, використанні набутих знань і вмінь у педагогічній практиці. Акмеологічний підхід до проблеми людини, зокрема становлення і саморозвитку особистості педагога передбачає створення нової системи підготовки молоді до праці, визначення перспектив гуманізації та демократизації вищої освіти [162, с. 42], спрямовуючи майбутніх учителів до найвищих професійних досягнень в особистісно-професійному становленні, чому сприяє дослідження чинників, умов, критеріїв якості цього процесу.

У центрі *особистісного підходу* (опертя на природний потенціал кожного студента, визнання його унікальності, надання інтелектуально-творчої та професійно-педагогічної свободи) – загальні характеристики особистості, що визначають професійне становлення та розвиток: темперамент, характер, інтелект; активність, спрямованість, гнучкість, творчість; образ «Я» (самооцінка, рівень домагань); професійна ідентифікація (ототожнення себе із професією й особистістю професіонала); професійне самовизначення (процес визначення себе в просторі професій та відносин); професійна свідомість; професійна мотивація [72, с. 204].

Дещо інакше розглядається сутність професійного становлення особистості з позицій *синергетичного підходу*. Його представники стверджують, що розуміння сутності становлення особистості, її саморозвитку зумовлюють ідеї синергетики як науки, в якій досліджуються процеси нестабільних систем, етапи переходу стану порядку в стан хаосу [132]. У межах синергетичного підходу становлення визначають як підсистему складноорганізованої відкритої, динамічної, нелінійної системи, якою є особистість, здатна до самовизначення, самоорганізації й саморозвитку, а процес її професійного становлення – створення сприятливих умов для самореалізації. Самоорганізація виконує стимулювальну функцію стосовно становлення особистості, оскільки сприяє тому, що вона приймає самозміни, закріплюється у власних діях і рухається до нових вершин [162, с. 36]; людина розглядається як активний творчий суб'єкта, котрий винаходить способи оптимального впливу на самого себе і водночас на освітню систему; проголошується відмова від репродуктивності в освіті шляхом сумісного пошуку [196, с. 41-44]. Суттєвими для нашого дослідження є положення синергетики про можливість ініціювати процеси нелінійного саморозвитку системи за допомогою управлінських дій людини, використовувати хаос як джерело розвитку, спрямовуючи його в конструктивне русло [132], про те, що з позицій цього підходу майбутньому вчителю неможливо зовні нав'язати модель професійного становлення, не створивши умов для самореалізації внутрішнього потенціалу.

*Системний підхід* щодо проблеми професійного становлення майбутнього вчителя дозволяє розглядати розвиток та становлення особистості як систему взаємопов'язаних складових, котрі забезпечують готовність студента до професійно-педагогічної самореалізації; передбачає дослідження професійного становлення як багатоаспектного поняття, цілісної керованої динамічної системи, до складу якої входять відносно самостійні взаємопов'язані й взаємозалежні елементи (підсистеми). Основними принципами дослідження проблеми професійного становлення особистості майбутнього вчителя в межах системного підходу є: ізоморфізм професії; самоорганізація; створення професійного

майбутнього; цілісність й дійсність проживання себе в професії; вибір стратегії та тактики реалізації особистісно-потенційних ресурсів. Застосування цього підходу сприяє вивченню професійного становлення як упорядкованого процесу, що складається із взаємозалежних елементів, через проникнення в їхню сутність, властивості й зв'язки [72, с. 204].

*Аксіологічний* підхід передбачає визначення цінностей, зокрема самореалізації особистості, визнаючи прагнення розвивати внутрішній потенціал найвищою цінністю людини [162, с. 39]; зумовлює підпорядкування змісту, методів і форм загальнопедагогічної підготовки професійному становленню майбутніх учителів на основі формування у них ціннісних установок, орієнтацій і якостей, необхідних для розв'язання професійних завдань, і розглядається в контексті задоволення професійних потреб, загальнолюдських цінностей, а також цінностей, пов'язаних з професійно-педагогічною діяльністю. З позиції *діяльнісного підходу*, який розглядається як самодіяльність суб'єкта, в якій інтеріоризуються сутнісні сили людини з метою набуття суб'єктності, професійне становлення особистості не може успішно здійснюватись без включення в навчально-пізнавальну діяльність, яка є основним засобом і провідною умовою цього процесу. З точки зору *полісуб'єктного* або діалогічного підходу процес професійного становлення відбувається в системі взаємодії з викладачами та іншими студентами, які суттєво впливають на особистісне та професійне зростання педагога як суб'єкта майбутньої професійної діяльності за умови забезпечення суб'єкт-суб'єктних відносин, що виникають лише в режимі взаємної довіри. *Культурологічний* ґрунтується на засвоєнні студентами педагогічної науки як частини культури і створенні на цій основі власних освітніх продуктів, що є новими елементами культури. *Інтегративний підхід* спрямований на забезпечення цілісності процесу професійного становлення, інтегрування теоретичної та практичної складових загальнопедагогічної підготовки, міждисциплінарних зв'язків.

*Теоретичний концепт.* Педагогічною основою професійного становлення як інтегральної якості особистості майбутнього вчителя є сучасні положення теорії

педагогіки щодо можливостей ефективного формування досліджуваного феномену. В процесі професійної підготовки у педагогічному університеті студент має оволодіти основними професійними компетентностями, насамперед загально педагогічною компетентністю, що обрана автором в якості основного критерію ефективності проведеного дослідження. Однією з визначальних компетентностей дослідники вважають «конфронтаційну» манеру спілкування, що в сучасних умовах визнається дидактичною необхідністю, оскільки спонукає до конструктивних дискусій, а отже продуктивної взаємодії з опонентами. Організація педагогічного керівництва професійним становленням передбачає формування особистісної рефлексії, завдяки якій здійснюється саморегуляція процесів сприймання, осмислення, узагальнення та систематизації, диференціації та класифікації професійних дій у педагогічних ситуаціях, а також коригуючий вплив на функціонування всієї системи особистісно-професійного розвитку студента. У професійному становленні закономірними є залежність від коригування процесів пізнання і самопізнання, способів педагогічного керівництва, адаптації, реалізації особистісно-професійних якостей у педагогічній практиці, а також вплив названих факторів на ставлення до професійної діяльності [136, с. 36].

Дидактичні умови професійного становлення майбутнього вчителя реалізуються при дотриманні *принципів інтерактивності* (обумовлює активність студентів, що забезпечує самостійний пошук нових знань); *структурності* (взаємовплив компонентів професійного та особистісного становлення, що визначає специфіку діяльності викладача); *цілісності* (сприйняття педагогом професійного становлення особистості студента як взаємозв'язок компонентів); *етапності* (послідовності певних періодів). Щодо періодизації є різні точки зору, зокрема виділяється орієнтовний етап (виявлення уявлень майбутнього вчителя про себе як про фахівця), організаційний (усвідомлення особистих професійних якостей, формування цінсного ставлення до них), проектувальний (співвіднесення отриманих знань з дійсністю, регуляція навчально-практичної діяльності), дослідницький (правила організації власних дій) [204].

Для обґрунтування теоретичних засад професійного становлення майбутніх учителів було адаптовано відомі у науці тенденції щодо особистісної зорієнтованості професійної підготовки (Г. Балл, І. Бех, В. Рибалко, В. Семиченко); ідеї щодо саморозвитку і самореалізації з позицій саморегуляторної активності особистості (І. Семенов, В. Столін, С. Степанов, А. Петровський, В. Фрицюк); самовиховання та професійного самовдосконалення (С. Єлканов, А. Кочетов, О. Кондратюк, Л. Рувінський, М. Сметанський, З. Удич); педагогічної та професійної майстерності (О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кан-Калік); неперервності та самостійності професійного розвитку вчителя (А. Алексюк, Н. Кузьміна, В. Луговий, В. Майборода, Н. Ничкало).

Теоретичний концепт нашого дослідження визначає систему ідей, концепцій, вихідних категорій, основних дефініцій, які були акумульовані та адаптовані на основі вивчення сучасних наукових досліджень, без яких неможливе розуміння сутності досліджуваної проблеми.

У процесі теоретичного обґрунтування та здійснення практичної роботи, спрямованої на реалізацію освітньо-розвивального потенціалу педагогічних дисциплін, був використаний авторський підхід до розробки концепції творчого розвитку майбутніх учителів, запропонований О. Акімовою, ключовими ідеями якого є: оновлення стратегічних орієнтирів розвитку освіти передбачає формування професійної і особистісної готовності майбутнього вчителя до роботи в сучасному, динамічному та інтегрованому суспільстві; орієнтованість студентів на розвиток творчого мислення, необхідного для поліфункціонального розвитку як пізнавальної, так і особистісної сфер майбутнього вчителя, його здатності до рефлексивної поведінки, до усвідомленої побудови своєї пізнавально-творчої активності; прагнення до професійного самовдосконалення; зміна освітніх парадигм – від традиційного навчання до розвивальної освіти [1, с. 8].

Теоретичний концепт включає основні ідеї щодо психологічного обґрунтування професійного становлення майбутніх учителів, зокрема Б. Ананьєва [5] про формування особистості шляхом інтеріоризації – присвоєння в процесі виховання і навчання продуктів суспільного досвіду та культури, а

відтак освоєння певних ролей, функцій і позицій, які в сукупності характеризують її соціальну структуру; О. Леонтьєва [104] про детермінованість психічного розвитку людини процесом засвоєння суспільного досвіду, накопиченого людством, знань і способів діяльності; Б. Круглова [96, с. 12] про усвідомлений процес інтеріоризації цінностей, що сприяють формуванню вищих психологічних функцій свідомості та соціально-психологічної зрілості.

Виходячи з того, що професійне становлення особистості майбутнього вчителя трактується як неперервний процес саморозвитку людини впродовж підготовки та здійснення професійної діяльності, були використані ідеї авторського підходу академіка Н. Ничкало щодо визначення принципів неперервної освіти, її змістового поповнення новими знаннями в умовах інформаційно-технологічної революції та шляхів реалізації, що, в свою чергу, передбачає зміни у змісті та методології підготовки вчителів, водночас підтверджуючи необхідність застосування саме того підходу, згідно з яким основне завданням – підвищення професійної кваліфікації вчителя протягом усієї його кар'єри [129, с. 14]. Завдяки змістовій наповненості неперервна професійна освіта дає можливість для постійного творчого зростання особистості; усунення недоліків у базовій освіті, її доповнення новими знаннями та творчими ідеями, що з'являються в умовах інформаційно-технологічної революції; гнучкої професійної підготовки, перепідготовка і підвищення кваліфікації з метою оновлення професійного досвіду; задоволення потреб держави у конкурентоспроможних фахівцях, підготовлених до впровадження новітніх технологій [129, с. 11].

Для теоретичного обґрунтування проблеми професійного становлення особистості майбутнього вчителя були використані ідеї підготовки студента до виконання нових функцій, визначених тенденціями сучасного розвитку освіти. Так, поряд з функціями педагога, що є традиційними (освітньою, виховною, функцією допомоги в розвитку) в умовах модернізації освіти набувають актуального характеру професійні функції прогнозування, проектування та організації змістовної та процесуальної сторін освіти, а також соціокультурного середовища. В умовах переходу до інформаційного суспільства, суттєвою



ознакою якого є постійне зростання обсягу знань, все більш важливим для вчителя стає вміння самостійну здійснювати науково-дослідну роботу, збільшується значення професійної мотивації. Професійна компетентність передбачає володіння педагогом тим новим або оновленим змістом, що з'являється в освітніх галузях, здатність швидко освоювати нові види діяльності [123, с. 51].

Узагальнення результатів теоретичного аналізу дозволило виокремити загальнонаукові принципи професійного становлення майбутнього вчителя та його ефективної підготовки до педагогічної діяльності.

*Принцип комплексності* пов'язаний з характеристикою соціально-педагогічної діяльності як складної системи, що потребує міждисциплінарного вивчення та аналізу її складових. Опора на *принцип наукової стратегії* означає постійний науково-педагогічний пошук, розробку інноваційних технологій щодо реалізації функцій професійно-педагогічної діяльності та підготовки майбутнього вчителя до її успішного здійснення, формування глибинних теоретико-методологічних знань педагогів, стійких світоглядних позицій, на яких ґрунтується професійна діяльність. *Принцип системності* передбачає орієнтованість професійної підготовки майбутнього вчителя на соціально-педагогічну діяльність як складну систему з її чітко впорядкованими елементами, взаємопов'язаними між собою так, що введення нового елемента чи виключення вже наявного так чи інакше відображається на інших [41, с. 81]. За *принципом фундаменталізації професійно-педагогічної освіти*, сформульованим С. Гончаренком, важливо забезпечити формування основ загальної та професійної культури вчителя, що реалізується в процесі його гуманітарної і соціально-педагогічної діяльності. Опора на нього сприяє вирішенню суперечності між професійною освітою і вузькопрактичною професійною підготовкою, відображаючи духовний розвиток професіонала, а не тільки формування у нього знань і вмінь із спеціальних дисциплін [37, с.2-6]. Відповідно *принципу нелінійності*, виділеному в межах синергетичної (некласичної) методології, необхідно розвивати інноваційне сприйняття світу на основі врахування

результатів сучасних досліджень у сфері соціально-гуманітарних наук. Базові характеристики нелінійності професійного мислення: гнучкість, варіативність, спрямованість на розв'язання «складних проблем з урахуванням новітніх методологічних принципів, методик і засобів» [174; 24]. *Принцип соціокультурної детермінації* відображає врахування у процесі професійної підготовки майбутнього педагога загальнолюдських і національних пріоритетів, тенденцій глобального соціокультурного процесу, оскільки нові форми суспільного буття потребують осмислення культур різних соціумів (регіонального, державного, вселюдського – глобального), культура кожного з яких істотно впливає на ефективність соціально-педагогічної діяльності педагога. Саме тому вітчизняні науковці Г. Васянович, І. Зязюн, О. Савченко та ін. зосереджують увагу на культурологічній складовій професійної підготовки вчителя, «освіченості через культуру». За *принципом єдності суспільного та особистісно-професійного загальнолюдського соціально-педагогічного досвіду* взаємопов'язаний з його відображенням у свідомості майбутнього педагога, який є носієм і творцем суспільних цінностей. Окремі сучасні науковці пропонують у професійній підготовці фахівців так званий «методолого-діяльнісний підхід, основа якого – «рефлексивно-мисленева культура як форма організації свідомості професіонала», коли професійна свідомість трактується як діяльнісно організована [144, с. 373–374]. *Принцип взаємозв'язку теоретичного знання з практикою* означає осмислення майбутнім учителем необхідності набуття теоретичної бази для майбутньої професійної діяльності та практико-орієнтованого досвіду, використання набутих під час проходження педагогічної практики емпіричних знань у науково-дослідницькій роботі, усвідомлення випереджувального характеру науково-теоретичних знань стосовно практики. *Принцип антропологічної спрямованості* передбачає спрямованість змісту професійної освіти на цілісне і системне вивчення людини, а також визнання самоцінності студента як активного суб'єкта навчально-пізнавального процесу і врахування особливостей його розвитку, організацію процесу опанування професійно значущими знаннями та цінностями на засадах гуманізму і

духовності. *Принцип рефлексивної креативності* забезпечує індивідуальний пошуково-творчий підхід щодо засвоєння професійних компетентностей, використання інноваційних технологій у педагогічній діяльності і розглядається в невіддільній єдності з професійно-педагогічною саморефлексією, тобто створенням умов для самостійної освітньої діяльності студента задля його самопізнання, самовизначення, саморозвитку, самореалізації [24, с. 49].

*Технологічний концепт.* Нині відбувається формування нового типу суспільства. Його характер і зміст позначають як постіндустріальне (А. Белл), інформаційне (Масуда, А. Тофлер, Н. Моїсеєв), відкрите (К. Поппер), ноосферне суспільство (В. Вернадський) тощо. Фундаментальними ознаками сучасного суспільства, вважають науковці, є всеосяжність і доступність інформації. Особливістю інформаційного суспільства є перетворення «другої природи» людини (її духовно-соціальний світ), що здійснюється шляхом технологічної революції в засобах комунікації. Головна тенденція даного типу суспільного розвитку проявляється у прагненні переходу до нової моделі комунікації – «людина-апарат», коли штучна реальність може замінити собою природу.

Одна з найбільш важливих властивостей знань, яка відображає їх практичне значення, є системність. В цьому контексті навчально-пізнавальну діяльність трактують як систему форм і методів засвоєння нових знань з урахуванням особливостей об'єкта вивчення та методів навчання [123, с. 12].

Технологічне забезпечення професійного становлення особистості майбутнього вчителя відбувалось на основі розуміння довготривалості та етапності цього процесу. Процес становлення проходить етапи від дезадаптивної до стадій адаптації, диференціації, індивідуалізації та сталого саморозвитку. Кожен етап характеризується особливим складом факторів і дидактичних умов, що стимулюють професійно-особистісне становлення майбутніх учителів у процесі загальнопедагогічної підготовки в педагогічному університеті. Взаємодія зі студентами, викладачами, мотивація, потреба у пізнаванні нового про специфіку педагогічної професії – умови, що сприяють їх переходу на стадію адаптації. Мотивація успіху, пізнавальна активність, взаємодія з колективом,

нестандартні ситуації на заняттях обумовлюють перехід майбутніх учителів на стадію диференціації. Рецензування відповідей однокурсників, мікрвикладання, націленість на результат притаманні етапу індивідуалізації. Вирішення різноманітних педагогічних завдань, співтворчість з викладачами, потреба в самовдосконаленні забезпечують перехід студентів на стадію професійного становлення [204].

Ідея В. Семиченко про те, що система методичної роботи як теоретична модель складається з інтегрованих елементів, які за межами відповідної моделі можуть існувати самостійно, а в педагогічному процесі взаємодіють і визначають якість явища або процесу, була використана при моделюванні системи професійного становлення майбутніх учителів [171, с. 293-300].

В основу технологічної складової професійного становлення особистості майбутнього вчителя покладено загальнодидактичні принципи: *науковості, зв'язку навчання з життям, свідомості й активності студентів, систематичності та послідовності*, а також специфічні принципи, що визначають якість вирішення технологічних проблем професійного становлення. З поміж них: *принцип безперервності*, який, відображаючи послідовність та наступність фаз професійного становлення, проявляється в адекватності ціннісно-змістового потенціалу рівнів педагогічної освіти (початкового, бакалаврського, магістерського), послідовності набуття компонентів загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення *від* мотиваційного, що забезпечує зорієнтованість на цей процес, його цілеспрямованість та прагнення досягти успішних результатів, *через* формування динамічної системи науково-теоретичних і науково-практичних знань та творчих умінь (гностичний компонент), включення в практичну діяльність (діяльнісний компонент) до самоаналізу, рефлексивної самооцінки і особистісно-професійного самовиховання (рефлексивний компонент) та побудови на цій основі індивідуально-авторської професійно-педагогічної системи; *принцип практичної спрямованості професійного становлення* вимагає не лише практичних дій з боку студента, а й супроводження цього процесу комплексом практичних рекомендацій та

консультацій з боку викладача; *принцип перспективності* передбачає формування перспективного мислення, що є важливою умовою успішного руху до більш високого рівня професіоналізму, бачення проблем, які виникають на цьому шляху, тенденцій та змін, зокрема особистісних.

Оскільки професійне становлення майбутнього педагога в умовах демократизації суспільства в цілому і освіти зокрема ґрунтується на моделі сприяння, зростає значення кваліфікованої педагогічної підтримки і відповідної педагогічної технології, яка її забезпечує. Саме цим обумовлено виокремлення *принципу педагогічної підтримки*, яка у відповідності з концепцією педагогіки свободи полягає в спільному зі студентом визначенні його інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод [23, с. 11-12]. Напрямами педагогічної підтримки професійного становлення є розкриття потенціалу студентів і допомога в професійній самореалізації; допомога у виборі спеціалізації в професійній діяльності; формування образу «Я-професіонал»; підтримка в розвитку ключових компетенцій.

Важливість опори на *принцип ціннісного ставлення до знань* обумовлена тим, що професійне становлення вчителя пов'язано, перш за все, з оволодінням цінностями змісту навчання як особистісними, в результаті чого відбувається перебудова професійної свідомості й самосвідомості студента. В цьому контексті слушною є думка Е. Короткова: «Важливі не знання самі по собі, а переживання їх успішного використання, що вже є чинником професійної свідомості» [51, с. 171]. Безсумнівно, що лише ті знання стають фундаментом професійного становлення педагога, які відповідають його потребам та інтересам і є для нього практично та особистісно значущими.

Специфіка професії і праці вчителя полягає в тому, що йому в комунікативному процесі необхідно позиціонувати власну позицію, особистісні якості, ціннісні орієнтації, смислові установки, тому слід зазначити, що основним джерелом і умовою розвитку самосвідомості є його спілкування і власна професійна діяльність [9]. До специфічного способу розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя було віднесено формування і постійний

розвиток професійної «Я - концепції», важливою характеристикою якої є ідеальний образ «Я – професіонал».

В результаті аналізу наукових даних [9] враховані пріоритетні напрями педагогічної взаємодії щодо професійного становлення майбутнього вчителя в умовах педагогічного університету. Перш за все, це постійний науково-методичний супровід професійно-особистісного становлення студента у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу, підготовки до педагогічних практик; створення індивідуальних творчих проектів; підготовки завдань до конкурсів педагогічної майстерності та олімпіад з педагогіки; тематичного відбору професійно-педагогічних відеоситуацій, мотиваційних та рекламних відеороликів; театральних постановок на педагогічну тематику; оглядів нової педагогічної літератури та інтернет-ресурсів педагогічного спрямування; роботи лабораторії педагогічної майстерності; проведення проблемних семінарів, організованих на основі вивчення освітніх потреб; індивідуальних та тематичних консультацій; створення тимчасових творчих колективів з актуальних проблем педагогічної практики тощо.

Розроблена система професійного становлення студентів в процесі загальнопедагогічної підготовки в педагогічних університетах відповідає базовим критеріям технологічності: 1) в основу її побудови і функціонування покладена наукова концепція особистісно зорієнтованого професійно-педагогічного розвитку вчителя; 2) її системність детермінується логікою поетапного професійно-особистісного розвитку, взаємозв'язку і взаємозалежності компонентів, котрі становлять організаційну складову професійного становлення, що супроводжується внутрішньо-особистісним розвитком на основі різних видів рефлексії; 3) керованість професійного становлення, якому передують самопізнання, відбувається на основі чіткого цілепокладання, діагностики досягнення цілей, а також планування процесу самовдосконалення; 4) ефективність визначається відбором оптимальної технології відповідно до результатів, гарантією досягнення певного стандарту навчання і вдосконалення професійно-педагогічної майстерності; 5) програма самовиховання та професійного самовдосконалення

складена з урахуванням потреб, інтересів та індивідуальних особливостей майбутнього вчителя; б) відтворюваність результатів від впровадження розробленої системи обумовлена можливістю застосувати її іншими суб'єктами у змінених умовах.

Ефективність процесу професійного становлення особистості майбутнього вчителя забезпечувалася наступними організаційно-педагогічними умовами: 1) забезпечення мотиваційної основи особистості майбутнього вчителя шляхом організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента; 2) інтегрування теоретичної та практичної складових загальнопедагогічної підготовки як основа формування когнітивного і діяльнісного компонентів професійного становлення; 3) збагачення творчого потенціалу особистості як важливої складової професійного становлення; 4) стимулювання студентів до особистісно-професійного самовиховання в процесі вивчення педагогічних дисциплін; 5) реалізація освітньо-виховних можливостей позааудиторної роботи в контексті професійно-особистісного становлення педагога.

### **Висновки до першого розділу**

Процес професійного становлення майбутнього вчителя потребує визначення чітких наукових позицій: філософських (для обґрунтування і розкриття сутності цього феномену); психологічних (пов'язаних з його особистісними аспектами та психологічними особливостями); педагогічних (для визначення цілей, форм, змісту професійного становлення); діяльнісних (розробка форм і засобів організації процесу професійного становлення).

Проблема професійного становлення тісно пов'язана з питанням про сутність особистості. У сучасних філософських концепціях особистість розглядається як людина активна та діяльна; свідома та розумна, здатна до рефлексії, прогнозування і проектування свого майбутнього; самостійна та неповторна; спроможна до самовизначення. Визначаючи філософську сутність поняття особистості, науковці осмислюють її становлення як пізнання світу й самої себе, що є важливою та необхідною умовою для її самовдосконалення й

саморозвитку. У філософії здійснено класифікацію факторів становлення особистості, які умовно можна розділити на базові та фактори духовного освоєння майбутнього.

Проблема професійного становлення особистості майбутнього вчителя у своєму філософському обґрунтуванні включає ідеї визначення сучасної мети вищої педагогічної освіти та особливостей загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя; виявлення довгострокових концептуальних стратегій щодо подальшого вдосконалення і розвитку педагогічної освіти; визначення основних вимог до підготовки та професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя у період навчання у педагогічному закладі вищої освіти на основі його загальнопедагогічної підготовки; визначення основних методологічно визначальних шляхів їх практичної реалізації.

Психологічна та педагогічна науки трактують професійне становлення як безперервний процес розвитку особистості, який починається з моменту вибору майбутньої професії. Здійснений теоретичний аналіз дає можливість виокремити основні складові професійного становлення фахівця: спрямованість особистості, компонентами якої є мотиви, професійна позиція, ціннісні орієнтації, соціально-професійний статус; професійна компетентність (соціально-правова, спеціальна, персональна); професійно важливі якості, що визначають продуктивність діяльності; професійно значимі психофізіологічні властивості.

У науковій літературі виокремлені стадії професійного становлення за різними критеріями. Найбільш поширеною є класифікація за ставленням особистості до професії та рівнем виконання діяльності, яка включає чотири періоди професійного становлення особистості: 1) формування професійних намірів; 2) професійне навчання й підготовка до професійної діяльності; 3) входження у професію; 4) реалізація особистості у професійній діяльності.

Аналіз наукової літератури та власний досвід педагогічної діяльності дозволив зробити визначення основного поняття дослідження, а саме: професійне становлення майбутнього вчителя визначається як цілісний, послідовний процес поетапного оволодіння педагогічною професією, поєднаний з розвитком особистісної сфери, в ході якого відбуваються якісна перебудова професійно значущих і особистісних характеристик, загальнопедагогічних знань, умінь,



навичок, педагогічних здібностей та комунікативної культури педагога. Його успішність детермінується сформованим ціннісним ставленням до майбутньої професійної діяльності, що породжує активність у створенні образу «Я–професіонал» на основі інтегрування особистісних і професійних якостей.

Розроблена концепція професійного становлення особистості майбутнього вчителя включає три взаємопов'язані концепти: методологічний, теоретичний та технологічний. Методологічний концепт дослідження зорієнтований на врахування різних підходів: антропологічного, інтегрального, філософського, феноменологічного, діалектико-рефлексивного тощо. Методологічною основою авторської концепції стали такі загальнонаукові підходи: акмеологічний, системний, особистісний, синергетичний, аксіологічний, діяльнісний, полісуб'єктний або діалогічний, компетентнісний, культурологічний, інтегративний.

Узагальнення результатів теоретичного аналізу дозволило виокремити загальнонаукові принципи професійного становлення особистості майбутнього вчителя та підготовки його до педагогічної діяльності: антропологічної спрямованості, комплексності, наукової стратегії, взаємозв'язку теоретичного знання з практикою, системності, фундаменталізації професійно-педагогічної освіти, нелінійності, соціокультурної детермінації, єдності суспільного й особистісно-професійного, рефлексивної креативності.

Технологічна складова професійного становлення особистості майбутнього вчителя базується на основоположних загальнодидактичних принципах: науковості, зв'язку навчання з життям, свідомості й активності студентів, систематичності і послідовності, а також на специфічних принципах, що визначають якість вирішення технологічних проблем професійного становлення: цілеспрямованості, безперервності, професійної самосвідомості, самоорганізації індивідуальних траєкторій руху до вершин професіоналізму, перспективності, практичної спрямованості, творчої активності, педагогічної підтримки, ціннісного ставлення до знань як основи професійного становлення.

Основні наукові результати розділу опубліковано у працях автора [64; 65; 66; 67; 68; 69; 70; 212; 213; 216].

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акімова О. В. Концептуальні засади та система формування творчого мислення майбутнього вчителя. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя*: монографія / Акімова О. В., Галузьяк В. М. та ін. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. С. 4–20.
2. Акмеология: учебник / под ред. А. А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2002. 650 с.
3. Акусок А. М. Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01. К., 2009. 21 с.
4. Алексеева Т. В. Професійне становлення особистості в системі вузівської підготовки: теоретико-методологічний аналіз проблеми. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Вип. 4. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/jpdf/Vnadps\\_2013\\_4\\_18.pdf](http://nbuv.gov.ua/jpdf/Vnadps_2013_4_18.pdf) (дата звернення: 7.05.2015).
5. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. 288 с.
6. Андрущенко В., Табачек І. Формування особистості вчителя в сучасних умовах. *Політичний менеджмент*. 2005. № 1. С. 58–69.
7. Антология мировой философии: в 4 т. Т. 1. Ч. 1: 2. Философия древности и средневековья. М., 1969. 936 с.
8. Антонова О. Є. Теоретичні і методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 472 с.
9. Асадов Ю. М. Профессионально-личностное становление и развитие профессионализма педагога. [http://fikir.uz/blog/ziyonet\\_simposium/4522.html](http://fikir.uz/blog/ziyonet_simposium/4522.html) (дата звернення: 11.03.2017).
10. Барашева Д. Є. Психологічні особливості особистісного і професійного становлення майбутнього викладача іноземної мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2008. 19 с.

11. Балл Г. Професійна діяльність і підготовка до неї у контексті розвитку особистості та становлення її духовності. *Творча особистість у системі неперервної професійної освіти*: мат. міжнар. наук. конф. / за ред. С. Сисоевої, О. Романовського. Харків: ХДПУ, 2000. С. 34–39.
12. Батаршев А. В., Макарьев И. С. Психолого-педагогические, аксиологические и акмеологические основания профессионально-личностного становления и развития педагога профессиональной школы. *Перспективы науки и образования*. 2015. 3(15). С. 56–64.
13. Батищев Г. С. Найти и обрести себя. *Вопросы философии*. 1995. № 3. С. 103–109.
14. Бернс Р. Развитие Я - концепции и воспитание: пер. с англ. М.: Прогресс, 1986. 420 с.
15. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності. К.: Либідь, 2006. 272 с.
16. Беляев Ю. И., Кузьменко В. В. Актуальные проблемы подготовки учителей. *Монографічний збірник статей Херсонського державного педагогічного інституту*. Херсон, 1997. С. 5–7.
17. Былков А. В. Личностно-профессиональное становление будущего учителя в педагогическом процессе педколеджа: дисс. на соиск. науч. ст. канд. пед. наук:13.00.01. Чита, 2000. 247 с.
18. Богданова І. Професійно-педагогічна підготовка вчителя. Теоретичне обґрунтування. *Рідна школа*. 1990. № 1. С. 23–25.
19. Болсун С. Модель ідеального вчителя. *Рідна школа*. 1999. № 2. С. 55–60.
20. Бондаревич І. М. Духовна цілісність особистості як атрибут саморозгортання людини: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: 09.00.04. К., 2008. 20 с.
21. Бордовская Н. В. Профессионально-личностное развитие будущего специалиста: проблемное поле исследований. *Профессионально-личностное развитие будущего специалиста*: сб. статей / под ред. Н. В. Бордовской. СПб., 2012. С. 3–24.

22. Боуэн М. Теоретические основы психотерапевтической практики. [Эл.ресурс]. Режим доступа: <https://psy.wikireading.ru/114424> (дата звернення: 27.08.2016).
23. Братаніч Б. В. Маркетинг в освіті як предмет філософського аналізу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук: 09.00.10. К., 2006. 35 с.
24. Будник О. Теоретичні концепти підготовки майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності у школі I ступеня. [Електронний ресурс] Режим доступу: [novyn.kpi.ua/2008-1/08\\_Pavluk.pdf](http://novyn.kpi.ua/2008-1/08_Pavluk.pdf) (дата звернення: 25.07.2017).
25. Буева Л. П. Феномен социальных потрясений. *Вестник аналитики*. М.: МГУ, 2011. № 2(44). С. 124–146.
26. Бурачек І. В., Кравчук К. М. Глобалізація вищої освіти та її наслідки для України. *Державне управління економічними процесами*. ВІСНИК ЖДТУ. 2017. № 3(81). С. 50–53.
27. Ватковська М.Г. Самореалізація особистості в освітньому просторі: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. філос. наук: 09.00.10. Одеса, 2010. 20 с.
28. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
29. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Изд-ва: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. 672 с.
30. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога. Луцьк: РВВ «Вежа», 2003. 320 с.
31. Волошенко О. В. Навігаційні функції післядипломної педагогічної освіти у контексті професійної самореалізації учителя. *Особистість в єдиному освітньому просторі*: зб. наук. статей I Міжнародного освітнього форуму / за ред. К. Л. Крутій. Ч.1. Запоріжжя: ООО «ЛИПС» ЛТД, 2010. С. 60–63.
32. Волянчук Н. Ю. Профессиональное развитие субъекта деятельности. *Физическое воспитание студентов творческих специальностей*: сб. науч. тр. / под ред. С. С. Ермакова. Харьков: ХГАДИ (ХХПИ), 2003. С. 37–47.
33. Все начинается с учителя: учебн. пособие для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 1983. 175 с.

34. Вступ до філософії: Історико-філософська пропедевтика: підручник / Волинка Г. І., Гусєв В. І., Огородник І. В., Федів Ю. О.; за ред. Г. І. Волинки. К.: Вища шк., 1999. 624 с.
35. Гамрецька Г. С. Становлення історіософського світобачення майбутнього педагога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: 09.00.10. К., 2004. 20 с.
36. Гегель Г. В. Ф. Філософія права; пер. с нем. М.: Мысль, 1990. 524 с.
37. Гончаренко С. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип. *Шлях освіти*. 2008. № 1(47). С. 2–6.
38. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
39. Гофрон А. Філософські засади сучасних європейських освітніх концепцій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філософ. наук: 09.00.10. К., 2005. 32 с.
40. Грецова О. Г. Людина як мета і предмет соціально-філософської рефлексії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: 09.00.03. Запоріжжя, 2003. 19 с.
41. Гурова Р. Г. Социологические проблемы воспитания. М.: Педагогика, 1981. 176 с.
42. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 577 с.
43. Гуревич Р., Коломієць А. Неперервна освіта педагога: мотиваційні чинники. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал* / за ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. Ченстохова-Київ: АЈД, 2003. IV. С. 75–84.
44. Державна програма «Вчитель» (2002). [Ел. ресурс]. Режим доступу: [Zakon3/rada.gov.ua/raws/show/3792002n/pagen](http://Zakon3/rada.gov.ua/raws/show/3792002n/pagen) (дата звернення: 9.02.2016).
45. Деркач А. А. Акмеология: учеб. пособ. СПб.: Питер, 2003. 256 с.
46. Деркач А. А., Селезнева Е. В. Акмеология в вопросах и ответах: учеб. пособ. М.: МПСИ, Воронеж: НПО МОДЭК, 2007. 248 с.

47. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутніх педагогів у контексті інтегративного підходу. *Інтеграція системи безперервної освіти України в європейський освітній простір: стан, проблеми, перспективи*: мат. міжнар. наук.-практ. конф. Вип. 468. Педагогіка і психологія. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2009. С. 143–153.

48. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир: Житом. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.

49. Жигло О. О. Педагогічні умови професійного зростання викладача вищого навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2006. 21 с.

50. Загальна психологія: підручник / Скрипченко О. В. та ін. К.: Либідь, 2005. 464 с.

51. Закон України «Про вищу освіту» (2014). [Ел. ресурс]. Режим доступу: <https://ru.osvita.ua/legislation/law/2235> (дата звернення: 7.05.2015).

52. Закон України «Про освіту» (2017). [Ел. ресурс]. Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/iaw/233> (дата звернення: 7.12.2017).

53. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов. 2-е изд., перераб., доп. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.

54. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. М.: Академия, 2007. 239 с.

55. Зубенко А. С. Взаємодія особистісної та соціальної ідентичності (соціально-філософський аналіз): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: 09.00.03. Х., 2005. 20 с.

56. Зубкова І. Ю. Динаміка Я-образу вчителя-професіонала: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2001. 20 с.

57. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. 2-ге вид., допов. і перероб. К.: Вища школа, 2004. 422 с.

58. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя: книга для учителя. М.: Просвещение, 1986. 143 с.
59. Іванцев Л. І. Становлення особистості майбутнього вчителя як суб'єкта життєтворчості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2003. 18 с.
60. Кадієвська І., Глібоцький Р. Проблема сутності людської особистості. *Глобальні проблеми сучасності у контексті історико-філософського знання*: мат. міжнар. наук. конф. Одеса, Дніпропетровськ, 2016. С.174 – 179.
61. Кадченко Л. П. Самостійна робота як важливий компонент формування професійної компетентності сучасного вчителя. *Теорія і практика психолого-педагогічного та фахово-предметного змісту навчання іноземних мов за професійним спрямуванням у педагогічному вищому навчальному закладі*: зб. наук. праць. Вип. 1 / відп. ред. О. В. Малихін та ін. Кривий Ріг: КДПУ, 2012. С. 10–17.
62. Каленюк І. С. Університети в координатах глобального розвитку. *Вища школа*. 2009. № 9. С. 5–11.
63. Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство. М.: Политиздат, 1990. 415 с.
64. Каплінський В. В. Загальнопедагогічна компетентність учителя: особливості, складники, шляхи формування: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 154с.
65. Каплинский В. В. Коммуникативный компонент педагогической деятельности: роль, место, характеристика. *Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии*: сб. 10 междунар. научн.-практ. конференции. Москва: изд. «Междунар. университет науки и образован.», 2013. С. 154 – 164.
66. Каплінський В. В. Основні структурні компоненти змісту освіти в контексті формування загальнопедагогічної компетентності сучасного педагога. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2016. Вип. 44. С. 49– 55.

67. Каплінський В. В. Проблеми та практичний досвід формування моральної культури особистості. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 40. С. 111–117.

68. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика: монографія. Вінниця: «Твори», 2018. 492 с.

69. Каплінський В. В. Сутність та значення загальнопедагогічної компетентності в структурі професійної готовності вчителя. *Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів*: монографія / Акімова О. В., Галузяк В. М. та ін. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 6 – 40.

70. Каплінський В. В., Лазаренко Н. І. Орієнтація вищого навчального закладу на забезпечення якості освіти. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики*: зб наук. робіт. – Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. С. 111 – 114.

71. Карпинский К. В., Кольшко А. М. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики: монография. Гродно: ГрГУ, 2010. 140 с.

72. Кандиба М. О. Взаємозв'язок професійного становлення особистості та розвитку її особистісних якостей. Зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. С. 204–214.

73. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987. 190 с.

74. Касаткина Н. Е. Психологические факторы профессионального самоопределения (на примере специалистов физического воспитания): автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: 19.00.07. СПб, 2000. 284 с.

75. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления: дисс. д-ра. психол. наук: 19.00.07. Ярославль, 2000. 460 с.

76. Кисла О. Ф. Особливості розвитку професійного самовизначення майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої підготовки: автореф. дис. на здобуття. наук. ступеня канд. пед. наук. К., 2008. 20 с.



77. Кічук Н. В. Майбутній вчитель сучасної сільської школи: вектор вузівської підготовки [Електронний ресурс]. Режим доступу: [library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh.../visnuk\\_17.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh.../visnuk_17.pdf) (дата звернення: 7.11.2017).

78. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.

79. Клепко С. Ф. Репрезентація знань в освітньому просторі (філософський аспект): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філософ. наук: 09.00.10. Х., 2009. 32 с.

80. Климов Е. А. Психология профессионала. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО "МОДЭК". 1996. 400 с.

81. Климов Е. А. Реплика о структуре профессионализма и профессионала. *Психология профессионала*. 1996. С. 145–204.

82. Козирев М. П., Козловська Ю. Р. Професійне становлення фахівця в умовах вищого навчального закладу. *Науковий вісник Львівського державного університету внутр. справ. Серія психологічна*. Вип. 1. Львів, 2013. С. 305–313.

83. Кокурн О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. К.: ДП «Інформ. аналіт. агенство», 2012. 200 с.

84. Колесникова І. Є. Механізм смислогенезу особистості в онтогенезі: морфогенетичний та онтологічний контекст: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: 09.00.04. К., 2011. 19 с.

85. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2008. 526 с.

86. Конституція України. *Відомості Верховної Ради України*. 1996. № 30. Ст. 141.

87. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. [Ел. ресурс]. Режим доступу: [Osvita.ua/legislation/vishya\\_osvita/3145/\(2004\)](http://Osvita.ua/legislation/vishya_osvita/3145/(2004)) (дата звернення: 22.02.2015).

88. Корицова Г. С., Никифорова Н. А. Профессиональное становление личности педагога: проблемное поле и концептуальные модели. *Вестник ТГПУ* (TSPU Bulletin). 2015. 1(153). С. 9–15.

89. Корольчук М. С., Криворучко П. П. Історія психології: навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. К.: Ельга, НікаЦентр, 2004. 248 с.

90. Костромина С. Н. Психологические основания формирования профессионала на этапе обучения в вузе. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 12. 2008. № 4. С. 329–340.

91. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. Київ: Рад. школа, 1989. 608 с.

92. Кочубейник О. М. Автентичність особистості в інтерсуб'єктивному просторі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: 19.00.05. К., 2011. 32 с.

93. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. К.: Грамота, 2005. 142 с.

94. Кремень В. Г. Якісна освіта і нові вимоги часу. Освітологія: хрестоматія: навч. пос. для студ. вищ. навч. закл. К.: ВП «Едельвейс», 2013. 728 с.

95. Кригер Е. Э. Особенности профессионального становления педагога [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2013. №4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/4/Krigger.phtml> (дата звернення: 29.09.2016).

96. Круглов Б. С. Социальная направленность личности. *Формирование личности старшеклассника* / под ред. И. В. Дубровиной. М., 1989. С. 12–14.

97. Кудрявцев Т. В., Шегурова В. Ю. Психологический анализ профессионального самоопределения личности. *Вопросы психологии*, 1983. № 2. С. 51–59.

98. Кудрявцев Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания. М.: Дело, 1985. 108 с.

99. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990. 190 с.

100. Кузьмина Н. В. Фундаментальная акмеология как важнейший ресурс процесса повышения продуктивности образования. *Проблеми освіти: зб. наук. праць*. Вип. 84. Житомир-Київ, 2015. С. 14–19.

101. Кузнецова І. В. Аксіологічні та праксеологічні засади становлення особистості як суб'єкта культурноосвітньої діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: 09.00.10. К., 2008. 20 с.

102. Лактіонова А. В. Перцепційний досвід як діяльність. *Філософська думка*, 2011, № 5. С. 40–50.

103. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии. М., 1994. 192 с.

104. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 304 с.

105. Лещенко М. Принципи структурування змісту педагогічної освіти в класичних університетах. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал* / за ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. Ченстохова – Київ: АJD, 2006. VIII. С. 229–237.

106. Линенко А. Ф. Професійна ідентичність в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя: теоретичний аспект дослідження. *Наука і освіта*. 2016. № 1. С. 72–76.

107. Литвин Л. І. Професійне становлення молодого вчителя в системі спільної науково-методичної роботи районного відділу освіти і школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2010. 20 с.

108. Ложкин Г. В., Глуханюк Н. С., Волянюк Н. Ю. Проблема суб'єкта як теоретична основа професіоналізації особистості. *Психологія і суспільство*. 2003. № 2(12). С. 97–103.

109. Людина як особистість / [Електронний ресурс] Режим доступу: [https://stud.com.ua/17779/filosofiya/lyudina\\_osobistist](https://stud.com.ua/17779/filosofiya/lyudina_osobistist) (дата звернення: 2.06.2016).

110. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-методологічний підхід: монографія. К.: Видавничий дім «Слово», 2013. 592 с.

111. Максимчук Н. П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2000. 20 с.

112. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международ. гуманитар. фонд «Знание», 1996. 308 с.
113. Маслоу А. Самоактуализация личности. Психология личности. М., 1982. 348 с.
114. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Изд-во Питер, 2006. 352 с.
115. Матвійчук Т. В. Психологічні особливості розвитку педагогічних здібностей викладачів вищого навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07. Хмельниц., 2009. 20 с.
116. Мегрелішвілі М. О. Буття людини як буття можливостей: соціально-філософський аналіз: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: 09.00.03. Запоріжжя, 2004. 17 с.
117. Мельник І. М., Гончарук О. В. Етапи професійного становлення майбутнього педагога. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Сер.: Педагог. науки. № 24 (237), 2012. С. 100–103.
118. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности: учебно-метод. пособие. Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2002. 320 с.
119. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 320 с.
120. Михайлов Н. В. Проблема профессиональной зрелости в трудах Д. Е. Сьюпера. *Вопросы психологии*. 1975. № 5. С. 110–122.
121. Мороз О. Г. Професійна адаптація молодого вчителя: навч. посібник. К.: Київ. держ. пед. інт ім. О. М. Горького, 1980. 95 с.
122. Муляр В. І. Проблема становлення особистості в системі «індивід-суспільство» (філософсько-культурологічний аналіз): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук: 09.00.03. Д., 1999. 30 с.
123. Навчальний посібник з курсу «Філософія освіти» для осіб, що навчаються в магістратурі за спеціальністю «Педагогіка вищої школи»/ Кучера Т. Н., Насонова Л. І., Дейнека В. В. Харків: ХНМУ, 2015. 63 с.

124. Нарядько Г. Я. Особистість в ціннісній парадигмі соціуму перехідного періоду: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: 09.00.03. О., 2010. 20 с.

125. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року / [Електронний ресурс] Режим доступу: [www.osvita.org.ua/articles/1612.html](http://www.osvita.org.ua/articles/1612.html) (дата звернення: 29.09.2018).

126. Нерсисянц В. С. Сократ. М.: Наука, 1977. 152 с.

127. Никитина Н. Н., Кислинская Н. В. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика. М.: Академия, 2004. 224 с.

128. Ничкало Н. Г. Професійна педагогіка і психопедагогіка праці у діалектичному взаємозв'язку. *Проблеми та тенденції розвитку педагогічної освіти*. 2013. № 2. С. 42–53.

129. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України: монографія. К.: Педагогічна думка, 2008. 200 с.

130. Нова українська школа. Концептуальні засади реформи середньої школи: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalnaserednya/uasch/2016/konczepczyia.html> (дата звернення: 2.12.2017).

131. Носкова О. Г. Психология труда / под ред. Е.А. Климова. М.: Академия, 2004. 384 с.

132. Овчинникова М. В. Синергетичний підхід як методологічна основа дослідження системи підготовки майбутніх учителів математики до науково-дослідної діяльності. [Ел. ресурс]. Режим доступу: [file:///C:/Users/x541/Downloads/pspo\\_2013\\_39\(2\)\\_51%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/x541/Downloads/pspo_2013_39(2)_51%20(1).pdf) (дата звернення: 7.04.2016).

133. Олпорт Г. Личность в психологи. М.: «Ювента», СПб., 1998. 345 с.

134. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: монографія. К.: Наукова думка, 2003. 262 с.

135. Орлов В. Професійне становлення особистості педагога у вимірах класичної методології. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Сер.: Професійна педагогіка*. 2014. № 8. С. 103–111.

136. Орлов В. Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук. Київ, 2004. 48 с.

137. Ортега-і-Гасет Х. Вибрані твори / пер. з ісп. В. Бургардт, В. Сахно, О. Товстенко. К.: Основи, 1994. 424 с.

138. Павлюк Є. О. Теоретичні і методичні засади професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки: дисерт. д-ра. пед. наук: 13.00. 04. Хмельницький, 2017. 630 с.

139. Пахомова М. В. Неперервна освіта як об'єкт державного управління професійним зростанням педагогічних працівників [Електронний ресурс]. Режим доступу: [www.kbuapa.kharkov.ua/ebook/db/20171/doc/5/04.pdf](http://www.kbuapa.kharkov.ua/ebook/db/20171/doc/5/04.pdf) (дата звернення: 22.12.2017).

140. Пахомова М. В. Удосконалення механізмів державного управління професійним розвитком педагогічних працівників у системі неперервної освіти: дис. канд. наук з держ. управління. К., 2018. 244 с.

141. Педагогіка вищої школи: навч. посібн. / Курлянд З. Н., Хмельюк Р. І. К.: Знання, 2005. 399 с.

142. Петрусенко С. Ю. Педагогічні умови професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. О., 2009. 20 с.

143. Пехота О. М. Індивідуалізація професійної підготовки вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук. К., 1997. 52 с.

144. Пішак В. П., Борисюк А. С. Роль теоретичної та практичної підготовки у становленні професійної ідентичності майбутнього медичного працівника. *Психологічна і педагогічна науки в Україні*: зб. наук. праць: в 5 т. Т. 2: Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. К.: Педагогічна думка, 2012. С. 368–378.

145. Платонов К. К., Глоточкин А. Д. Структура и развитие личности: психология личности. М.: Наука, 1986. 256 с.

146. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: УРАО, 2002. 160 с.

147. Погребняк О. М. Особливості особистості вчителя в системі розвивального навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07. Х., 2007. 20 с.

148. Подольська Є. А. Філософія. К.: ЦНЛ, 2006. 704 с.

149. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи. К.: ТОВ Філстудія, 2006. 320 с.

150. Попов С. В. Методологически организованная экспертиза как способ инициации общественных изменений. *Кентавр*. 2000. № 23. С. 2–7.

151. Проблема особистості в сучасній філософії / [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/vnz/reports/philosophy/12713/> (дата звернення: 1.10.2016).

152. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття»): Постанова Кабінету Міністрів України: від 03.11.1993 р., № 896 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п> (дата звернення: 11.09.2015).

153. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України: від 17. 04. 2002 р., № 347/2002. *Офіційний вісник України*. 2002. № 16. С. 860.

154. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України: від 25. 06. 2013 р., № 344/2013 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>. (дата звернення: 6.07.2015).

155. Психологія: підручник / Трофімов Ю. Л. та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. 3-те вид., стереотип. К., 2001. 558 с.

156. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів: рух до концептуальної карти *Порівняльна професійна педагогіка: науковий журнал*. 2011. № 1. С. 97–106.

157. Пьянова Е. Н. Психологический анализ динамики профессионального становления личности. *Концепт*. 2013. Спецвыпуск № 01. [Эл. ресурс]. Режим доступа: <https://ekoncept.ru/2013/13508.htm>. (дата звернення: 11.02.2015).



158. Радул В. В., Кравцов В. О., Михайличенко М. В. Основи професійного становлення майбутнього вчителя: навч. посібник. Кіровоград: РВВ КДПУ, 2006. 216 с.
159. Рамазанов М. К. Сущность и условия профессионального становления педагога. *Молодой ученый*. 2014. № 21. С. 679–682.
160. Режамбек Е. Я. Гете о проблеме становления органических целостностей. *Философские науки*. 1982. № 3. С. 97.
161. Реформа освіти та науки / [Електронний ресурс] Режим доступу: [https://www.kmu.gov.ua/ua/diyalnist/reformi/reforma\\_osviti](https://www.kmu.gov.ua/ua/diyalnist/reformi/reforma_osviti) (дата звернення: 20.03.2016).
162. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04. Х., 2008. 42 с.
163. Роджерс К. Р. К науке о личности. *История зарубежной психологии. Тексты*. М., 1986. С. 200–230.
164. Романенко М. І. Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу: наукова монографія. Дніпропетровськ, 1998. 132 с.
165. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2-х т. М., 1989. Т. 2. 704 с.
166. Савченко О. Внесок загальної середньої освіти у підготовку особистості до навчання впродовж життя. *Безперервна професійна освіта в контексті європейської інтеграції: теорія, досвід, прогноз*: зб. наук. ст. методол. семінару, Київ, 17 берез. 2010 р.: у 2 ч. / за ред. В. І. Лугового, Н. Г. Ничкало. Київ: Педагогічна думка, 2010. Ч. 1. 208 с.
167. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти*: мат. всеукр. наук.-практ. конф. Полтава, 2001. 148 с.
168. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: монографія. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. 280 с.



169. Сартр Ж. П. Экзистенциализм – это гуманизм. Сумерки богов. М., 1989. 328 с.
170. Семез А. Теоретичні аспекти професійної адаптації особистості молодого педагога. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки.* 2015. Вип. 135. С. 190–194.
171. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. К.: Вища школа, 2004. 355 с.
172. Сеньовська Н. Л. Підготовка майбутнього вчителя до професійної саморегуляції в процесі вивчення педагогічних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Т., 2008. 22 с.
173. Силадій І. Розвиток освіти в контексті основних викликів глобалізації. *Вища освіта України*, 2016. № 4. С.34–38.
174. Синергетичне світобачення: наукові і педагогічні аспекти: монографія / за ред. Н. В. Кочубей. Суми: ВТД «Університетська книга», 2013. 177 с.
175. Сковорода Г. Твори: в 2 т. Т. 1. Наркісс. Розмова про те: пізнай себе. К., 1961. 640 с.
176. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М.: Просвещение, 1976. 157 с.
177. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования: Сер. Материалы для педагогических размышлений. Биробиджан: Издво БГПИ, 2005. 270 с.
178. Сманцер А. П. Подготовка будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования на основе компетентного подхода. *Вестник Полоцкого университета. Серия Е. Педагогические науки.* 2010. № 11. С. 8–12.
179. Снігур Л. А. Психологія становлення громадянськості особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: 19.00.07. К., 2005. 32 с.
180. Современный словарь по психологии. Минск: «Современное слово», 1998. 768 с.

181. Соколова Л. Б. Теория и практика формирования культуры педагогической деятельности будущего учителя: дисс. д-ра. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2000. 350 с.

182. Соколовська С. М. Ретроспективний аналіз дослідження проблеми саморозвитку. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. № 46. 2009. С. 103–107.

183. Сорочинська Т. А. Сучасна концепція філософії освіти в Україні. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Наукові записки РДГУ*. Випуск 13(56). Частина I. 2016. С. 33–36.

184. Степко М. Ф. Відповідність стану сучасного глобалізованого суспільства – головне стратегічне завдання розвитку системи вищої освіти. *Освітологія: хрестоматія: навч. пос. для студ. вищ. навч. закл./ укл: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва* К.: ВП «Едельвейс», 2013. С. 57– 69.

185. Стратегія розвитку педагогічної освіти в Україні: концептуальні положення / О. Г. Кучерявий; за наук. ред. Л. Б. Лук'янової. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2016. 43 с.

186. Сулима И. И. Философская герменевтика и образование. *Педагогика*. 1999. № 1. С. 36–43.

187. Сурякова М. В. Психологічні особливості кар'єрних очікувань майбутніх інженерів-металургів у процесі професійного становлення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.03. Харків, 2009. 22 с.

188. Сухіх Л. О., Толстенко Є. М. Становлення особистості та її соціалізація / [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://journals.uran.ua/index.php/23121947/article/viewFile/29154/25930> (дата звернення: 24.03.2017).

189. Сучасна українська філософія: традиції, тенденції, інновації: зб. наук. праць / відп. ред. А. Є. Конверський, Л. О. Шашкова. К.: Вид.-поліграф. центр «Київський університет», 2011. 303 с.

190. Табачек І. В. Формування та розвиток особистості сучасного вчителя: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. філософ. наук: 09.00.10. К., 2005. 20 с.

191. Темрук О. В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: автореф. дис на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2006. 21 с.

192. Терещук В. Історико-філософський аспект визначення поняття саморозвитку особистості. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*: зб. наук. праць. № 4(24), 2013. С. 10–14.

193. Уварова Ю. В. Особистісні детермінанти формування стилю педагогічного спілкування у майбутніх учителів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2005. 20 с.

194. Фалько Н. М. Психологічні особливості особистісно-професійного становлення студентів психолого-педагогічних спеціальностей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07. Х., 2009. 19 с.

195. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. 3-тє видання / Кремень В. Г. К.: Педагогічна думка. 2018. 523 с.

196. Філософія освіти: навч. посіб. / за заг. ред. В. Андрущенка, І. Передборської. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.

197. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії: навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. Вид. 3-тє, перер. і доп. Тернопіль: Богдан. 2005. 168 с.

198. Франкл В. Человек в поисках смысла / общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

199. Фрейд З. Я и Оно. *История психологии периода открытого кризиса (начало 10-х – середина 30-х годов XX века)*: тексты / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. 2-е изд., доп. М.: Изд-во МГУ, 1992. С. 243–273.

200. Фромм Э. Психоанализ и религия. Сумерки богов / сост. и общ. ред. А. А. Яковлева. М: Политиздат, 1990. 400 с.

201. Хмельюк Р. И., Кузнецова Е. А. Самопрезентация как психолого-педагогическая проблема. *Педагогіка вищої школи*. Вип. 1. Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2003. С. 49–55.

202. Цвык В. А. Профессионализация как социальный процесс [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://ecsocman.edu.ru/images/pubs/2004/11/16/000018\\_3539/Tsvyk.doc](http://ecsocman.edu.ru/images/pubs/2004/11/16/000018_3539/Tsvyk.doc) (дата звернення: 2.11.2016).

203. Цокур О., Иванова І. Основи гендерного виховання. *Гендерний розвиток у суспільстві*: конспекти лекцій. 2-ге вид. К.: ПЦ «Фоліант», 2005. С. 183–223.

204. Чудина Е. Е. Дидактические условия становления профессионально-личностного саморазвития будущего учителя на начальном этапе педагогической подготовки в вузе: дисс. канд. пед. наук: 13.00.08. Волгоград, 2002. 130 с.

205. Шадриков В. Д. От индивида к индивидуальности. М.: Изд-во «Институт психологии. РАН», 2009. 240 с.

206. Шапран О. І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 2008. 40 с.

207. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2008. 532 с.

208. Швидкий В. О. Особливості формування Я-концепції в професійному становленні особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2007. 18 с.

209. Шушунова Е. В., Богатырева Ю. И. Проблема профессионального становления учителя в условиях современного образования. *Педагогика и психология образования*. 2016. Том 2. Выпуск № 4.

210. Юдин Б. Г. О человеке, его природе и его будущем. *Вопросы философии*. 2004. № 2. С. 17 – 26.

211. Яланська С. Професійне становлення вчителя як актуальна проблема педагогічної психології. *Естетика і етика педагогічної дії*: зб. наук. пр. Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Вип. 7. Полтава, 2014. 220 с.

212. Kaplinsky V. V. Theoretical bases of formation of communicative abilities by means of problem pedagogical situations. *Science, Technology and Higher*

*Education*: mater. of the II international research and practice conference Vol. II. April 17<sup>th</sup>, 2013. – P . 518 – 52.

213. Kaplinskyi V.V., Lazarenko N.I. Cognitive component of the professional formation of the future teacher in the process of general pedagogical training. *European vector of contemporary psychology, pedagogy and social science: the experience of Ukraine and the republic of Poland*. 2018. P.124 – 142.

214. Super D. E. Synthesic: or is it distillation. *The personal and guidance journal*. 1983. Vol.61. № 8. P. 508–512.

215. United Nations Development Programme: Human Development Reports [Electronic Resource]. 2016, p.5. Access Mode: <http://hdr.undp.org/en/reports>

216. Vaes, J., Wicklund, R.A. General threat leading to defensive reactions: A field experiment on linguistic features // *Brit. J. soc. Psychol.* 2002. V. 41. N 2, June. P. 271-280.

217. Van Reekum, CM., Scherer, K.R. Levels of processing for emotion-antecedent appraisal // Matthews G. (ed.). *Cognitive science perspectives on personality and emotion*. Amsterdam: Elsevier, 1997. P. 259-300.

218. Vasyl Kaplinskiy. The communicative component`s description of a future teacher`s development system. *European humanitie studies: State and Society*. 2017.4 (II). P. 131 – 142.

## РОЗДІЛ 2

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

#### 2.1. Загальнопедагогічна компетентність як результат професійного становлення майбутнього вчителя

Перш, ніж виокремити складові компоненти, критерії, показники і рівні досліджуваної якості, яка має бути сформована в процесі загальнопедагогічної підготовки з метою забезпечення ефективності майбутньої діяльності педагога, і здійснити їх аналіз, необхідно з'ясувати, що саме має стати *кінцевим результатом* професійного становлення.

Дослідники пов'язують результат професійного становлення зі здатністю до ефективної реалізації своєї професійної кваліфікації і досвіду в практичній діяльності [35, с. 45], з професійною підготовленістю суб'єкта праці до виконання завдань й обов'язків повсякденної діяльності, з потенційною готовністю розв'язувати завдання «зі знанням справи» [31, с.57-58]. Попри певні розбіжності у формулюваннях, ряд яких буде продовжено далі, йдеться про *компетентність* як здатність особистості успішно (результативно, продуктивно, кваліфіковано) виконувати завдання тієї чи іншої діяльності. Базовими для визначення компетентності як результату професійного становлення для нас стали ідеї компетентнісного підходу, з позицій якого в поняття «компетентність» закладено ідеологію інтерпретації змісту освіти, що формується «від результату», тобто від того, що має бути на виході.

Досліджуючи проблему формування загальнопедагогічної компетентності в контексті становлення європейського простору вищої освіти, автори колективної монографії [106] приходять до важливого висновку, який продовжує логіку наших міркувань: «Вітчизняна вища професійна освіта довгий час орієнтувалася на фундаментальну підготовку фахівців широкого профілю, що врешті-решт

призвело до дефіциту практико-орієнтованих спеціалістів. У наш час пріоритети зміщуються на користь фахівців, готових до ефективного виконання певних функціональних обов'язків, здатних швидко адаптуватися до нових вимог, оперативно застосовувати набуті знання й уміння на практиці. Пріоритетною стає прагматична здатність успішно діяти, ефективно виконувати певні функції, вирішувати проблеми і досягати поставленої мети. Саме у зв'язку з цим на перший план виходить компетентнісний підхід, який передбачає посилення практичної спрямованості підготовки фахівців» [106, 78].

Активне впровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти, зокрема педагогічної, про що йдеться у Законі України «Про вищу освіту» [33], «Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті» [75], Положенні «Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» [102], Положенні «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» та інших, а також у рекомендаціях Ради Європи щодо стратегії реформування вітчизняної системи освіти [32], сприяє професійному становленню майбутніх учителів. Аналіз перерахованих вище державних нормативних документів свідчить, що основною метою вищої школи є підготовка спеціаліста, який володіє необхідними для здійснення успішної професійної діяльності знаннями, реконструктивними та творчими вміннями й навичками, що забезпечують ефективне вирішення професійних завдань і широкого кола сучасних проблем, пов'язаних з його професією.

Для обґрунтування вибору загальнопедагогічної компетентності в якості результату професійного становлення вчителя звернемося до сутності понять «компетентність», «професійна компетентність», «загальнопедагогічна компетентність» та їх складових компонентів.

*Результати* навчання та *компетентності* в методичних рекомендаціях колективу українських вчених «Розроблення освітніх програм» за ред. В. Кременя [92, с. 7] називаються ключовими термінами в Європейському просторі вищої освіти. Згідно з методологією Тюнінг результати навчання полягають у формулюванні того, що має знати, розуміти, бути здатним

продемонструвати студент після завершення навчання [92, с.7] та позначаються термінами компетентностей, які є динамічним поєднанням знань, умінь, навичок, розуміння і здатностей [92, с. 8]. Наголошується, що між цими поняттями існує діалектична єдність: «сукупність результатів навчання в їх динамічному поєднанні приводить до набуття особами, які навчаються, відповідних компетентностей, а з іншого боку – оволодіння певною компетентністю вимагає засвоєння конкретних знань, умінь, навичок, тобто – результатів навчання» [92, с. 8].

У контексті даного дослідження нас цікавили результати проекту Тюнінг щодо переліку найважливіших загальних компетентностей, які широко використовуються у всьому світі для створення освітніх програм. Саме загальні компетентності є орієнтирами в наповненні змісту загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення майбутнього вчителя. За результатами цього проекту визначено три категорії компетентностей: *інструментальні*, до складу яких входять методологічні, когнітивні, технологічні, лінгвістичні здатності; *міжособистісні*, що включають соціальну взаємодію та співпрацю, навички спілкування; *системні* проявляються у поєднанні розуміння, сприйнятливості та знань, здатності планувати зміни для вдосконалення або розроблення нових систем. Для нашого дослідження особливо важливі окремі компетенції третьої категорії, серед яких здатність застосовувати знання; пристосовуватись до нових ситуацій; породжувати нові ідеї (креативність); працювати самостійно; планування та управління проектами; ініціативність; турбота про якість; бажання досягти успіху.

Наголосимо, що названі компетенції мають бути результатом становлення будь-якого спеціаліста, але щодо майбутнього вчителя набувають особливого значення, дозволяючи педагогам інтегруватись у широкий світовий соціокультурний контекст, що передбачає усвідомлення багатозначності позицій і поглядів на те чи інше педагогічне явище; здатність передбачати та планувати наслідки вчинків, дій, прогнозувати близькі й віддалені результати педагогічної



діяльності; вміння ефективно користуватись інформацією, яка швидко поширюється та оновлюється тощо.

Співставлення та аналіз змісту і структури поняття «компетентність» вченими переконують у тому, що саме вона є кінцевим результатом професійного становлення педагога. Попри те, що їх думки щодо сутності та складових компетентності (зокрема, професійної) суттєво різняться (від визначення її як системи знань до практичної синонімічності з поняттями «професіоналізм», «професійна готовність»), однак прямо чи опосередковано це поняття співвідноситься саме з результатом.

Зауважимо, що різні акценти у визначеннях компетентності обумовлені передусім різноманітністю теоретичних підходів до розуміння її сутності. Одні автори характеризують компетентність з позицій функціональних можливостей індивіда, інші – з позицій її складових компонентів. Звідси дві групи визначень: функціональні та структурні. В перших компетентність розглядається через її функціональні прояви, у структурних акцент робиться на її складових.

Для нашого дослідження цінною є позиція О. Пометун, яка, вбачаючи сутність компетентності в спеціально структурованому наборі знань, умінь, навичок і ставлень, що набуваються у процесі навчання, вважає її *результативно-діяльнісною характеристикою освіти*. Рівень компетентності, на її думку, – це рівень діяльності, необхідний та достатній для мінімальної успішності в досягненні результату [86, с.18].

Згідно іншої точки зору, компетентність є «інтегруючим результатом професійної діяльності особистості» [56, с. 15]. Ряд науковців (В. Байденко [8], В. Болотов, В. Серіков [14], Н. Бібік [12], О. Дубасенюк [87], О. Онопрієнко [79], О. Савченко [97] та ін.) вважають, що під час професійної підготовки студенти опановують компетенції (підґрунтя успішної діяльності), а результатом їх набуття є компетентність (більш глобальне утворення, яке стає особистісним ресурсом). При цьому компетенції розглядаються як знання, вміння та навички, що формуються в процесі навчання й утворюють його зміст, а компетентність – як

здатність до виконання діяльності на базі набутих знань та сформованих навичок і вмінь [4, с. 107].

Згідно позиції Е. Зеєра [36, с. 25-27], компетентність – *змістове узагальнення* теоретичних й емпіричних знань, представлених у вигляді понять, принципів, положень, що утворюють певний зміст, тобто це цілісна систематизована сукупність узагальнених знань у дії; компетенція – узагальнені засоби дій, які забезпечують *продуктивне* виконання професійної діяльності, *здатність* людини реалізувати на практиці свою компетентність.

Як бачимо, в кожному з підходів науковців простежується взаємозв'язок між компетентністю і результатом.

Розглянемо більш детального поняття «*компетентність*», що у довідковій літературі (від латинського *competens* – належний, відповідний) трактується як *володіння* знаннями або як *сукупність* компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності; як *поінформованість, обізнаність*; як *сформованість* знань, умінь, навичок та досвіду, що забезпечують якісне виконання фахівцем його професійних функцій; як *володіння* компетенціями. Звернувшись до сучасної наукової літератури, можна продовжити ряд ознак цього поняття наступними характеристиками: *повноправність, повноважність* у розв'язанні певної справи; *досвідченість* у тій чи іншій галузі, проблемі, питанні; *сукупність особистісних рис* працівника; *мотивована здатність* до певного виду діяльності; *міра* психологічної та професійної *підготовленості*; *рівень професійної майстерності* спеціаліста; сформована *сукупність якостей* особистості.

Прослідковуючи далі взаємозалежність між поняттями «компетентність» (зокрема професійна) і результат, звернемось до визначення їх сутності окремими вченими. Так, Г. Балл [9], Е. Зеєр [36; 37], Л. Мітіна [70] та ін. трактують компетентність як володіння системою знань, умінь і навичок, достатніх для виконання професійної діяльності, додаючи до них методи і прийоми їх реалізації у спілкуванні, діяльності, розвитку та саморозвитку особистості. В. Зарубін, окрім знань і досвіду, складовими професійної компетентності вважає мотивацію і

цінності особистості, які дають змогу успішно виконувати професійні обов'язки [35, с.31].

Розширюючи зміст цього поняття, І. Зимняя, Ю. Татур виділяють п'ять компонентів в структурі компетентності: мотиваційний, когнітивний, операційно-поведінковий, ціннісно-смысловий і емоційно-вольовий [39; 105].

Особливе місце серед визначень поняття «компетентність» посідає трактування М. Чошанова, який виокремлює в ньому досить важливі щодо професійного становлення майбутнього вчителя якісні ознаки: критичність мислення, мобільність знань, варіативність методу, використовуваного під час вирішення функціональних завдань [113, с.4]. Під критичністю мислення розуміється здатність фахівця з «безлічі рішень обирати найбільш оптимальне, аргументовано спростовувати хибні рішення, ставити під сумнів ефектні, але не ефективні рішення» [113, с. 4]. Мобільність знань – це здатність до постійного оновлення, освоєння нової інформації. Варіативність методу – вміння серед безлічі методів і способів вирішення проблеми знаходити оптимальний для конкретних умов.

Попри незначні розбіжності щодо змістових складових цього поняття, науковці єдині в тому, що компетентність – це єдність теоретичної і практичної готовності особистості до виконання професійної діяльності. Їх виокремлення було покладено в основу визначення компетентності (в найбільш загальному вигляді) як складної особистісної характеристики, що інтегрує в собі когнітивний (знання), операційний (способи діяльності) і аксіологічний (наявність певних цінностей) аспекти [106, с. 76-77].

Згідно з позицією С. Дружилова професійна компетентність містить поряд з системою теоретичних знань і способів їх застосування ціннісні орієнтації педагога, а також інтеграційні показники його культури: стиль спілкування, мовлення, ставлення до себе і здійснюваної діяльності, до суміжних сфер знання та ін. [29, с. 27]. У структурі професійної компетентності він виокремлює чотири компоненти: мотиваційно-вольовий, функціональний, комунікативний і рефлексивний. Погоджуємось з науковцем у важливості комунікативного

компоненту, оскільки професійна діяльність вчителя є комунікативною за своєю сутністю і не може бути успішною без належного рівня вмінь чітко викладати думки, переконувати, аргументувати, передавати раціональну і емоційну інформацію, забезпечувати міжособистісні зв'язки, зокрема узгоджуючи власні дії з діями колег, обирати в різних ділових ситуаціях оптимальний стиль спілкування, організовувати та підтримувати діалог.

Зарубіжні дослідники здебільшого трактують професійну компетентність педагога як здатність успішно виконувати професійні функції, що забезпечується комплексом його знань, умінь, якостей, здібностей та етичних установок. Дж. Равен доповнює ці складові компетентності відповідальністю особистості за виконання своїх професійних обов'язків [91, с. 253]. Враховуючи досвід зарубіжних учених, він виділяє компетентності, необхідні для ефективного викладання: здатність осмислювати особисті якості своїх учнів і опікуватися їхнім розвитком, здатність на практиці демонструвати власні вподобання й системи цінностей та особисті способи мислення й переживань, здатність розуміти й успішно впливати на зовнішні щодо школи соціальні чинники [91, с. 253].

У більшості зарубіжних досліджень останніх років (К. Біліш, М. Лінард, Б. Рей, Л. Теркал, М. Джорас) поняття «компетентність» трактується як здібність чи готовність мобілізувати всі ресурси особистості для виконання завдань на високому рівні [23, с. 11-12].

У контексті професійного становлення майбутніх учителів професійна компетентність розглядається вітчизняними вченими як володіння «необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість педагогічної діяльності, педагогічного спілкування і особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості; сукупність знань, досвіду, умінь гнучкого володіння педагогічною технологією, знаходження оптимальних засобів впливу на учня з урахуванням його потреб і інтересів, прав і вільного вибору способів діяльності та поведінки» [53, с. 133].

Розглядаючи зміст професійної компетентності вчителя, одні дослідники акцентують увагу на загальних і спеціальних знаннях педагога, інші – на

професійних умінь, треті доповнюють необхідні знання та вміння певними психологічними якостями, четверті наголошують на важливості особистісних властивостей. Спільним є акцент на багатосторонньому, різноплановому і системному характері педагогічної компетентності.

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

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

Важливе значення в структурі професійної компетентності вчителя належить *загальнопедагогічній компетентності*, яка формується в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу і стосується універсальних навчально-виховних умінь, що не залежать від предметної спеціалізації; це сфера професійної компетентності, яка містить комплекс загальнопедагогічних знань і умінь, що визначають успішність реалізації головних професійних функцій учителя – навчання і виховання учнів [106, с. 98.] У змісті загальнопедагогічної компетентності на перший план висуваються не спеціальні, а саме педагогічні та особистісні характеристики вчителя: система загальнопедагогічних знань, умінь, здібностей та особистісних якостей, загальна культура, організаторські та управлінські можливості, а вже потім – компетентність кваліфікаційна, що включає знання, вміння і навички з отриманої спеціальності.

Аналіз наукових джерел свідчить, що сучасні підходи до визначення загальнопедагогічної компетентності різняться, але більшість авторів розглядають це поняття у двох аспектах: як мету педагогічної освіти, професійної підготовки

педагога; як проміжний результат, який характеризує фахівця, що здійснює професійно-педагогічну діяльність.

На основі аналізу різних підходів до визначення цього поняття цікавий висновок щодо важливості концентрації уваги на його серцевині робить В. Галузьяк: «розширене трактування змісту професійної компетентності містить небезпеку розмивання якісної визначеності цього поняття, його ототожнення з такими категоріями, як професійна готовність, професійна культура, професіоналізм тощо. Фактично ставиться знак рівності між професійною компетентністю і особистістю фахівця. Внаслідок такого максимально широкого трактування поняття професійної компетентності втрачає змістову визначеність і перетворюється в «теоретичний мішок», який наповнюється комплексом усіх відомих компонентів особистості» [20, с. 75].

Узагальнюючи результати досліджень, зміст загальнопедагогічної компетентності можна представити у вигляді поєднання таких складових: сукупність психолого-педагогічних знань, умінь, навичок і ставлень, досвіду пошукової та творчої діяльності; сукупність загальнопедагогічних здібностей та особистісних якостей педагога (самостійність, цілеспрямованість, вольові якості тощо); загальна культура та світогляд; володіння педагогічними технологіями, педагогічна майстерність, здатність до інноваційної діяльності.

Отже, важливо зосереджувати увагу на базових компонентах, які виділяють у складі компетентності більшість дослідників, а саме: знаннях, уміннях і навичках, що становлять когнітивно-інструментальну основу успішної професійної діяльності. Стисло розглянемо ці поняття як складові загальнопедагогічної компетентності. Головні відмінності між ними в свій час досліджував К. Платонов, який вбачав їх в тому, що вміння, випереджаючись і супроводжуючись процесом мислення, може себе проявляти «так та інакше», проте повторюється досить рідко, тому що постійно змінюються умови, в яких воно реалізується і в яких звична на основі минулого досвіду дія («так») вже не забезпечує успішного результату. Щодо навички, то їй передуює «розпорядження» виконувати певну дію «лише так, а не інакше», відпрацьоване на основі

багаторазового повторення. Інакше кажучи, навичка забезпечує здійснення автоматизованої дії, що протікає в подібних ситуаціях [83, с. 102].

Безперечно, що професійній діяльності вчителя властиві алгоритмічні компоненти, для вдалого здійснення яких достатньо володіти певними навичками. Однак своєрідність педагогічної діяльності в тому, що вона вимагає гнучкої поведінки, постійного перегляду усталених поглядів, оновлення та творчого вдосконалення. Враховуючи це, ми пов'язуємо рівень компетентності, у першу чергу, з рівнем сформованості вмінь.

Аналіз сутності вмінь дозволяє виділити чотири рівні їх прояву в діяльності. *Перший*: дії мають стихійний характер і здійснюються методом спроб і помилок, що відображає найнижчий рівень їх сформованості. *Другий*: дії мають відображувально-репродуктивний характер, тобто здійснюються за певним зразком шляхом копіювання чужих або повторення власних способів діяльності та поведінки. *Третій* (реконструктивний): педагог вміє більш-менш успішно застосувати набуті знання у звичних, типових ситуаціях. *Четвертий рівень* відображає творчий характер здійснюваних майбутнім учителем дій, базуючись на глибокому аналізі педагогічних явищ та ситуацій, внаслідок чого виникає новоутворення або відоме гнучко пристосовується до нових умов і набуває нових якісних характеристик. Сформованість саме таких умінь забезпечує найвищий рівень професійного становлення, відкриваючи можливість легко і швидко знаходити та приймати правильні рішення в непередбачуваних обставинах, які супроводжують професійну діяльність вчителя.

Питання про те, які знання і за яких умов стають фундаментом професійного становлення також має принципове значення. Його основою можуть стати знання, не ззовні нав'язані у формі готових висновків, а ті, що набуваються в результаті створення сприятливих умов, за яких студент вміло підводиться до самостійних висновків і сам стає їх активним творцем, виходячи з ролі пасивного споживача. Це стає можливим, коли опанування знань як основи вмінь поєднується з обов'язковим оперуванням ними, вільним володінням. Ще краще, коли це одночасний процес, в якому набуті знання відразу «включаються в

роботу» і починають функціонувати. В протилежному випадку вони так і залишаються лише знаннями відображального характеру з досить низьким коефіцієнтом їх корисної дії. «Знання не повинні лежати в нас мертвим вантажем, а весь час крутитись, кипіти, зв'язуватись між собою, перевірятись спостереженнями» [89, с. 54], адже їх система «без достатньої динаміки веде до педантизму, до застою і до шаблону» [98, с. 369].

Оскільки вміння як головний функціональний компонент загальнопедагогічної компетентності пов'язане з «неповторною дією», тому в кожній новій ситуації воно проявляється по-новому. Основу його складають знання не рецептуального, а принципового характеру, які, за словами М. Бургіна, дають педагогу «загальні стратегічні орієнтири в його роботі» [16, с. 76]. На думку вчених [3; 16; 37; 56; 83; 94; 98; 116] рівень умінь визначається не стільки обсягом знань, скільки глибиною проникнення в їх сутність, а знань – в свідомість. Такі знання розширюють, за словами С. Рубінштейна, діапазон нових можливостей особистості щодо засвоєння нових знань, їх застосування і творчого розвитку [96, с. 138].

Здатність функціонувати, тобто «енергетичний заряд», вміння отримують тоді, коли вступають у взаємодію з глибинними якостями особистості, до котрих належать здібності, які В. Шадриков визначив як «властивості функціональних систем, що реалізують окремі психологічні функції», що проявляються в успішності і якісній своєрідності виконання дій [116, с. 4]. Розвиваючи його думку про те, що здібності виявляються у взаємодії речей, функціонуванні систем, є підстави вважати, що вони такою ж самою характеристикою наділяють взаємодіючі з ними системи, в даному випадку знання. Отже, педагогічні вміння як основна складова загальнопедагогічної підготовки формуються на основі системи знань за наявності певних здібностей як внутрішніх умов професійної діяльності (див. рис. 2.1).

Одне із наших завдань – конкретизація умінь загальнопедагогічної компетентності, на набуття яких мають бути скеровані дії студентів у їх професійному становленні. Оскільки педагогічний процес включає дві



взаємопов'язаних складові: навчальну (спрямовану на розвиток інструментальної) і виховну (орієнтовану на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості) [21, с. 17], важливо деталізувати вміння кожної підсистеми.



Рис. 2.1. Педагогічні вміння як складова загальнопедагогічної компетентності

На основі узагальнених результатів аналізу зарубіжних і вітчизняних підходів до визначення стандартів професійної підготовки вчителів, представлених у колективній монографії «Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти» [106, с. 99-102] виокремимо основні складові кожної підструктури.

Складові *навчальної компетентності* проявляються в уміннях: мотивувати учнів, визначати і ставити навчальні цілі та завдання; відбирати й структурувати зміст навчання; обирати і застосовувати оптимальні форми, методи, засоби навчання, сучасні інформаційні та комунікаційні технології з урахуванням

пізнавальних можливостей учнів і особливостей навчального матеріалу; активізувати пізнавальну діяльність учнів; об'єктивно оцінювати їх навчальні досягнення на основі чітко визначених критеріїв.

У складі *виховної компетентності* вчителя можна виокремити наступні вміння: обирати і адекватно застосовувати різні моделі, методи та прийоми виховання з урахуванням рівня особистісної зрілості учнів і рівня розвитку учнівського колективу; реалізовувати принципи виховання; налагоджувати емоційний контакт з учнями; здійснювати педагогічно доцільну самопрезентацію; попереджати та конструктивно вирішувати педагогічні конфлікти; адекватно застосовувати різні моделі, форми, методи і прийоми виховання; організовувати самовиховання учнів; визначати помилки і утруднення у ході реалізації виховних завдань.

Науковці [106] цілком логічно та доцільно виокремлюють і конкретизують ще одну складову загальнопедагогічної компетентності – *особистісно-рефлексивну компетентність* з відповідним блоком умінь, особливо важливих у професійному становленні педагога, оскільки це стосується його спроможності аналізувати власні дії, змінювати свої професійні установки, займатися професійним самовдосконаленням, виробляти індивідуальний стиль педагогічної діяльності. Педагогічна рефлексія визначає ставлення вчителя до себе як до суб'єкта професійної діяльності, дає змогу оцінити рівень власного особистісного розвитку, з'ясувати свою відповідність або невідповідність вимогам професії. Завдяки цьому рефлексія виступає важливим чинником особистісно-професійного самовдосконалення педагога, сприяє розвитку його професійно важливих якостей, формуванню дослідницького підходу до власної діяльності [106, с. 101].

У складі особистісно-рефлексивної компетентності вчителя виокремлюються наступні вміння: здійснювати особистісно-професійну рефлексію, визначати сильні і слабкі сторони своєї особистості; вміння аналізувати власний професійний досвід; адекватно визначати причини своїх успіхів і невдач; вміння осмислювати вихідні засади, провідні ідеї та принципи, на яких ґрунтується власна професійна діяльність; корегувати свою діяльність на

основі критичного аналізу її результатів; використовувати результати наукових досліджень для вдосконалення своєї діяльності.

Оцінивши вміння всіх трьох блоків крізь призму нашого дослідження, врахувавши основні положення нормативних документів Міністерства освіти і науки України щодо підготовки фахівців освітньої галузі, Державного стандарту освіти та галузевих стандартів, ми виокремили базовий комплекс загально-педагогічних умінь, які в сукупності визначають уявний кінцевий результат професійного становлення майбутнього педагога, а саме: вміння узагальнювати, аналізувати та критичного оцінювати науково-педагогічну інформацію; вміння проявляти гнучкість мислення і долати стереотипи; уміння забезпечувати особистісно-орієнтований підхід до учнів під час навчання, створювати творче середовище, стимулювати інтерес до пізнавальної діяльності; вміння використовувати теоретичні знання у вирішенні практичних завдань та розв'язанні педагогічних ситуацій; готовність до особистісного та професійного самовдосконалення; вміння формувати власну методику викладання, застосовувати новітні засоби й технології навчання і виховання; вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати педагогічну інформацію і оперувати нею у відповідності з власними потребами і вимогами сучасного високотехнологічного суспільства; здатність успішно працювати з інформацією в глобальних комп'ютерних мережах, розробляти власні електронні продукти.

Чимало науковців, що досліджують професійно-педагогічну компетентність, зокрема В. Шадриков, відносять до її результатів не лише знання, вміння і навички, а й більш глибокі якості, що мають латентний характер, – здібності [116, с. 5]. Погоджуючись з ним з ним і іншими вченими, які розділяють точку зору, що професійно-педагогічна компетентність має свою специфіку і включає педагогічні здібності, розглянемо їх більш детально в співставленні з поняттям «компетентність».

У психологічному словнику компетентність визначається як здібність – «індивідуально-психологічна особливість особистості, що є умовою успішного виконання тієї чи іншої продуктивної діяльності» [117, с. 381]. Однак

Н. Кузьміна вважає, що професійна компетентність за своїм змістом близька, але не тотожна здібностям. Професійні здібності як індивідуальні психологічні передумови успішності діяльності, на думку дослідниці, лежать в основі формування професійної компетентності педагога [62]. Вони забезпечують як успішність оволодіння діяльністю, так і успішність її здійснення [6; 60; 101; 107; 112; 116], тобто сприяють виробленню здатності до ефективного виконання діяльності, разом з тим виступають «внутрішніми умовами» набуття знань та формування вмінь і навичок, необхідних для неї.

Базуючись на систематизованому представленні педагогічних здібностей В. Крутецьким [60, с. 294-299], який у визначенні їх сутності вживає терміни «здатність» і «вміння» та демонструє змістову близькість цих понять, виокремимо ті з них, що забезпечуючи «легкість і швидкість формування» [107] загальнопедагогічної компетентності, виступають важливими передумовами успішного професійного становлення і майбутньої діяльності вчителя.

Загальновідомо, що основними компонентами педагогічної діяльності є пізнавальний, конструктивний, прогностичний, організаторський, комунікативний та аналітичний. Необхідно розглянути саме ті професійно-педагогічні здібності, які забезпечують ефективну реалізацію функцій, відповідних цим компонентам.

*Пізнавальні здібності* забезпечують успішність набуття науково-теоретичних і науково-практичних знань як основи загальнопедагогічної компетентності, необхідних для успішної організації професійної діяльності вчителя. Їх зміст може бути охарактеризований такими ключовими поняттями: пізнаю, оцінюю, відображаю, враховую, зорієнтовуюсь, відображаю. З позицій освітньої діяльності вони означають: орієнтацію у стрімкому потоці інформації; відбір оптимальних методів та прийомів навчання і виховання; здійснення адекватної оцінки особистості учня, його індивідуальних особливостей, потреб, інтересів; постійне здійснення самопізнання та самоаналізу.

Успішність прогностичного компонента професійної діяльності залежить від рівня розвитку *прогностичних здібностей*, завдяки яким розвивається здатність передбачати наслідки дій (вербальних і невербальних) педагога,

можливі прорахунки та вносити корективи у діяльність. Ці здібності відіграють значну роль у прогнозуванні розвитку позитивних змін у структурі особистості.

Переконуючи майбутніх учителів фізичного виховання в необхідності розвитку прогностичних здібностей у процесі професійного становлення, звертаємо їхню увагу на наступні факти: *відомі секрети східноєвропейських тренерів з гімнастики та стрибків у воду, які використовуються при підготовці спортсменів до змагань – мисленнєве «прокручування» напередодні старту всієї серії майбутніх рухів; важкоатлет відтворює подумки відповідні рухи перед підняттям штанги*. Майбутній вчитель також не досягне бажаних результатів у своєму професійному становленні без прагнення його прогнозування на кожному з етапів.

Оволодівши певним змістом, потрібним, наприклад, для ефективного переконання учнів, продумавши послідовність своїх дій, спрогнозувавши зворотню реакцію, необхідно налаштувати, мобілізувати та організувати школярів на прийняття і засвоєння інформації або на певну діяльність, до якої вони мають долучитись. У цьому допомагають *організаторські здібності*, спрямовані як на організацію колективу, групи учнів, так і на самоорганізацію, адже організованість педагога, його пунктуальність, зібраність є наочним прикладом для наслідування.

Особливо важливим в освітній діяльності вчителя є комунікативний компонент, адже, як стверджував В. Кан-Калік, будь-які методи «спрацюють» лише тоді, коли будуть комунікативно забезпечені [40, с.7]. Крім того, педагогічна діяльність – це не тільки сукупність окремих її компонентів, а й процес управління іншою діяльністю (діяльністю учнів). Допомагають в цьому *комунікативні здібності*, зміст яких пов'язаний з уміннями, що позначаються наступними ключовими словами: викликати інтерес, здивувати, забезпечити емоційний відгук, встановити і підтримати взаємний контакт, здійснити виховний вплив, попередити конфлікт, з'ясувати стосунки після конфлікту та ін.

*Перцептивні здібності* (від лат. perception – уявлення, сприйняття) проявляються у здатності визначати за певними зовнішніми ознаками внутрішні

стани людини, розуміти внутрішній світ особистості учня. Володіти перцептивними здібностями означає володіти «другим баченням», правильно інтерпретувати невербальну поведінку, «читати на обличчі». На думку В. Крутецького, це педагогічна спостережливість плюс здібність правильно розуміти, тлумачити, інтерпретувати результати спостережень [60, с. 294-299].

*Сугестивні здібності* (від лат. suggestion, що означає навіювання, натяк) є здібностями вольового впливу на за допомогою вербальних та невербальних засобів, здатність висувати вимоги і домагатись їх виконання. Найбільш високий їх рівень проявляється тоді, коли вольовий вплив здійснюється спокійно, без тиску, примусу і погроз. Пропонуємо дві ілюстрації, які свідчать про важливість розвитку в педагога сугестивних здібностей. Зокрема, оцінка учнем учителя, в якого високий рівень цих здібностей: *«Наш учитель ніколи не кричить. Але коли він спокійно і тихо дає розпорядження, то навіть думки не виникає, що його вимогу можна не виконати»*. Другий приклад – самооцінка вчителя, який не володіє сугестивними здібностями: *«У мене завжди виникає відчуття свого безсилля, коли я даю розпорядження, що проявляється в моїх невпевнених інтонаціях (що з того, що я дав вказівку, все одно вона не буде виконана)»*.

*Аналітичні здібності* забезпечують результативність умінь здійснювати аналіз, узагальнювати, виділяти недоліки, визначати шляхи їх подолання. *Дидактичні здібності* означають, що вчитель має бути максимально зрозумілим: логічно і доступно викладати, пояснювати, роз'яснювати, робити складне простим (методична винахідливість).

Підкреслимо, що названі педагогічні здібності не лише доповнюють комбінацію наукових знань, практичних умінь і навичок у складі загальнопедагогічної компетентності вчителя, а забезпечують його здатність і готовність успішно розв'язувати різноманітні професійні проблеми. Інакше кажучи, це ті складові загальнопедагогічної компетентності, які роблять майбутнього педагога здатним результативно вирішувати реальні (професійні, комунікативні, особистісні, культурологічні) завдання і сприяють його успішному просуванню шляхом професійного становлення.

Варто зауважити, що неможливо розвинути однаково всі виокремлені педагогічні здібності. Тут діє закон компенсації, який, полягає в тому, що недостатній або низький рівень розвитку однієї здібності перекривається достатнім або високим рівнем розвитку інших, про що необхідно проінформувати студентів.

Окремо необхідно наголосити на тому, що загальнопедагогічна компетентність буде неповною за відсутності достатнього рівня сформованості методичної компетентності вчителя, що вимагає від викладача педагогіки уважного ставлення до методичного аспекту викладацької діяльності, усвідомлення в процесі загальнопедагогічної підготовки того, чи є його методичні дії зразком для формування в студентів відповідної компетентності.

Таким чином, загальнопедагогічна компетентність – це базова характеристика фахівця, єдність теоретичної та практичної готовності до реалізації навчальної та виховної діяльності; складна, багаторівнева стійка особистісна структура, що формується внаслідок інтеграції теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, розвитку загальнопедагогічних здібностей та значущих для вчителя особистісних якостей, гармонійне поєднання яких становить результат професійного становлення вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки. Її якість визначається спрямованістю на безперервну самоосвіту, самовиховання і самовдосконалення, творчим ставленням до професійної діяльності. Поєднуючи в собі змістовий і процесуальний компоненти, вона характеризується мобільністю знань, гнучкістю методів професійної діяльності і критичністю мислення, що, в свою чергу, дає змогу здійснювати пошукову та творчу діяльність, самостійно здобувати нові знання, приймати оптимальні рішення в нестандартних ситуаціях.

Сутнісними характеристиками загальнопедагогічної компетентності вчителя є її базова основа – система психолого-педагогічних знань і вмінь; педагогічні здібності, що забезпечують успішність професійної діяльності в постійно змінюваних умовах; потреба в постійному самовихованні і самовдосконаленні; здатність до критичного аналізу власних професійних

установок та корекції способів навчально-виховної взаємодії з учнями. В зв'язку з тим, що професійна діяльність педагога спрямована на навчання, виховання і особистісний розвиток учнів, цим напрямкам відповідають три аналогічні підструктури загальнопедагогічної компетентності: навчальна, виховна і особистісно-рефлексивна, в яких знайшли відображення загальні педагогічні вміння, необхідні для реалізації професійних функцій учителя.

Отже, майбутній вчитель досягає результату професійного становлення в процесі загальнопедагогічної підготовки, якщо він оволодіває сукупністю психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, досвіду реконструктивної та творчої діяльності; загальним світоглядом; методичною компетентністю; педагогічними здібностями; комплексом якостей, що поєднують в собі мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та емоційний компоненти; здатністю до адекватного осмислення і практичного вирішення проблемних педагогічних ситуацій, що супроводжують професійну діяльність тощо.

Учитель, який в процесі професійного становлення досяг високого рівня сформованості загальнопедагогічної компетентності, успішно реалізує цілі та завдання освітнього процесу, мотивований до педагогічної діяльності, досягає бажаних результатів у розвитку особистості учнів, чітко усвідомлює перспективу свого професійного розвитку, відкритий для постійного професійного зростання; збагачує професійний досвід завдяки особистому творчому внеску; соціально активний та відданий педагогічній професії.

Слід наголосити, що значення загальнопедагогічної компетентності вчителя як результату професійного становлення визначається її впливом на освітній простір загалом, оскільки вона за певних умов може стати механізмом поступової переорієнтації домінуючої освітньої парадигми із переважною трансляцією знань на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, тотожних здатності випускника ЗВО до виживання й стійкої життєдіяльності в умовах сучасного ринково-економічного, соціально-політичного, інформаційно та комунікаційно насиченого простору.



## **2.2. Компонентна структура, критерії, показники та рівні загальнопедагогічної компетентності**

Обґрунтування мети, засобів і організаційно-педагогічних умов професійного становлення майбутнього вчителя потребувало усвідомлення сутнісних ознак та аналізу структури базового поняття нашого дослідження, що у свою чергу вимагало вивчення нормативних документів.

У концептуальних положеннях «Стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні» сформульована стратегічна мета підготовки майбутнього вчителя та його професійного поступу у вимірах потреб суспільства, відображає основні напрямки його професійного становлення, а саме: інноваційну спрямованість як здатність до професійної творчості в контексті цивілізаційних змін і руху до європейської педагогічної спільноти; здатність до побудови й реалізації тактики суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії; компетентність у теорії, технології та методиці формування такої системи цінностей особистості, яка є цілком адекватною потребам часу [102, с. 8-9].

Зміст «Стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні» є важливим методологічним орієнтиром професійного становлення майбутнього вчителя, зокрема у виокремленні його складових. У цьому документі зроблено акцент на формуванні професійної компетентності системного та функціонального планів, базової педагогічної культури (духовно-моральної, мотиваційної, інтелектуальної, емоційно-почуттєвої, комунікативної, предметно-перетворювальної, культури вольової регуляції власного психічного стану та фахової діяльності, культури здійснення навчальної та виховної дії).

*Аналіз наукової літератури та дисертаційних досліджень вітчизняних і зарубіжних учених з проблем професійного становлення майбутнього вчителя свідчить про неоднозначність підходів до визначення складових, критеріїв, показників та рівнів цього феномену. Це пов'язано, на наш погляд, з належністю того чи іншого конкретного дослідження до певного професійного середовища і теоретичної школи, в контексті якої працює науковець.*

Складність проблеми визначення складових компонентної структури загальнопедагогічної компетентності як результату їх професійного становлення обумовлюється тим, що формування вчителя-професіонала в процесі загальнопедагогічної підготовки має інтегративну сутність, у якій поєднуються і взаємодіють професійні та особистісні чинники. Ми погоджуємось з дослідницею Ю. Соколовою в тому, що професійне становлення вчителя детермінується специфікою його діяльності, в якій особистісним чинникам належить особливе місце, тому воно можливе лише в єдності особистісного і професійного розвитку [100, с.13]. З огляду на це структуру загальнопедагогічної компетентності як результату цього процесу можна уявити як єдність функціонально пов'язаних між собою компонентів: мотиваційного, гностичного, діяльнісного та рефлексивного.

Забезпечити успішність професійного становлення майбутніх педагогів неможливо без обґрунтування і практичного використання критеріально-оцінювального апарату, оскільки це дозволяє визначити його рівень. Під рівнем сформованості загальнопедагогічної компетентності студентів розуміємо наявність відповідної мотивації; ступінь оволодіння загальнопедагогічними знаннями і вміннями; розвиток педагогічних здібностей та особистісних якостей. Визначити рівень сформованості загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів як результату їх професійного становлення – означає надати кількісну та якісну характеристику стану її основних критеріїв і показників.

У науковій літературі поняття «критерій» розглядають як стандарт, що дозволяє виокремити та порівняти окремі сторони педагогічного об'єкта – процесу або явища. Це поняття використовують для позначення сукупності показників, що дозволяє якісно та кількісно охарактеризувати стан об'єкта вивчення. Звісно, для визначення ступеня сформованості того чи іншого критерію використовують поняття показника, що відображає якісні або кількісні характеристики сформованості кожної якості, властивості чи ознак об'єкта [19, с. 18]. З педагогічних позицій критерій є ознакою, на основі якої здійснюється діагностика педагогічних явищ. *Він відображає*, на думку А. Галімова,

найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої оцінюють, визначають міру прояву, що виражається в конкретних показниках [19].

Отже, критерієм вважається ознака, на підставі якої здійснюється оцінювання, визначення або класифікація певних явищ, процесів діяльності. Ми поділяємо точку зору, відповідно до якої критерії повинні відповідати таким вимогам: об'єктивність (критерій не має бути функцією суб'єктивних характеристик дослідника, його складові є такими, щоб їх можна було однозначно оцінювати у системі «так — ні»); ефективність (повно відображає фактори, які впливають на параметр оцінювання); надійність та достовірність (критерій має забезпечувати необхідну статистику оцінок) [19, с. 18]. Водночас, як зазначають науковці, виділення будь-яких критеріїв має умовний характер, урахувати їх повного мірою та реалізувати в практичній діяльності досить складно через їхнє взаємопроникнення. Тому в процесі експериментальної роботи важливо акцентувати увагу на кожному критерії зокрема.

У визначенні критеріїв сформованості загальнопедагогічної компетентності ми виходили з їхнього розуміння як певного еталону, на основі якого здійснюється оцінка і який виражає вищий, найдосконаліший рівень явища, що вивчається. Порівняння з цим еталоном реальних явищ уможливорює встановлення ступеня їх відповідності, наближення до норми, ідеалу. Кожний з показників сформованості загальнопедагогічної компетентності студентів як результату їх професійного становлення розглядаємо як елемент відповідного критерію. Погоджуємось з О. Макаровою, на думку якої показник має відображати окремі властивості й ознаки цілісного об'єкта і бути засобом накопичення кількісних і якісних даних для критеріального узагальнення. При цьому вона зазначає, що показник, виступаючи вимірювачем критерію, має характеризуватися конкретністю та діагностичністю, доступністю для спостереження, обліку й фіксації. Кожний критерій включає групу показників, які характеризують його якісний і кількісний бік [68].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що сучасні науковці, вивчаючи проблему професійного становлення майбутнього вчителя і зокрема

загальнопедагогічної підготовки, по-різному підходять до відбору компонентів, критеріїв і показників цього феномену.

А. Багдасарян у дисертації, присвяченій системі взаємодії «учитель–наставник – студент» як фактору професійного становлення майбутнього вчителя, виділяє пізнавальні та емоційні критерії. До перших відносить усвідомлену потребу в предметних та загальнопедагогічних знаннях; володіння знаннями про зміст професійної діяльності; вміння використовувати знання як інструмент професійного мислення для вирішення професійних завдань. До других – позитивне ставлення студентів до вибраної професії; відповідальне ставлення до професійної підготовки в університеті; бажання займатися професійною діяльністю; потребу в самовдосконаленні та самоосвіті [7, с. 265]. Критеріями ефективності професійного становлення студентів, на думку дослідниці, є оволодіння системою загальнопедагогічних знань і вміннями їх застосовувати в професійній діяльності; передовим педагогічним досвідом; умінням здійснювати теоретичне обґрунтування власних професійних дій; умінням орієнтуватися в джерелах інформації; вмінням оцінювати, аналізувати і коригувати власну професійну діяльність [7, с. 265].

У контексті нашого дослідження заслуговують уваги показники цього феномену, виокремлені О. Гандабурою, яка спираючись на функції фахового зростання, виділяє з поміж них когнітивний або пізнавальний (опанування нових знань про майбутню професійну діяльність); ціннісний (оцінювання та вдосконалення майбутнім учителем себе); формувальний (формування досвіду та занурення майбутнього вчителя в зміст професійного життя) [22, с. 52-53].

Щоб оцінити стан професійного становлення майбутнього вчителя, також потрібен чіткий критеріально-рівневий інструментарій. Однак аналіз досліджень цієї проблеми свідчить про наявність окремих інструментаріїв, які визначаються без взаємозв'язку між собою, та відсутність узагальненої цілісної типологічної групи критеріїв і показників. Визначені науковцями критерії досить складно звести до єдиної системи, щоб розробити структуру професійного становлення майбутнього вчителя. З цієї причини у нашому дослідженні при розробці

відповідного йому інструментарію ми базувалася на теоретичних основах і методологічних підходах різних напрямів загальної педагогіки, теорії та методики професійної освіти.

Необхідно визначити саме ті критерії оцінювання рівня професійного становлення, які б віддзеркалювали його сутнісні ознаки, були ідеальними зразками для порівняння з реальними характеристиками цього явища, а їх сукупність повністю охоплювала всі суттєві характеристики досліджуваного феномену. Тому ми відбирали і «приміряли» саме ті критерії, за якими легко було б упізнати, визначити та описати рівень розвиненості якості. Наукові положення педагогічної діагностики вимагають, щоб критерії були максимально розгорнутими і включали чітко конкретизовані одиниці вимірювання (показники), що дає змогу в реальному дослідженні «заміряти» певну властивість порівняно з її ідеалізованим змістом. Отже, необхідно дати розширену характеристику критеріїв, вважаючи їх індикаторами, на основі яких відбуватиметься оцінювання рівня професійного становлення і визначення його результативності.

Студіювання наукових джерел з проблем професійного становлення майбутнього педагога та загальнопедагогічної компетентності як його результату [2; 10; 20; 29; 37; 73; 79; 85; 87; 100; 106; 115 та ін.] дозволяє визначити базові компоненти цього феномену, які виокремлюються переважною більшістю вчених: мотиваційний (наявність усвідомленої потреби, стійких мотивів для виконання певної діяльності, відповідальність за виконання завдань); когнітивний (наявність певного рівня знань, необхідних для успішного виконання цієї діяльності); процесуальний (вибір мети, методів, засобів професійного становлення). Професійне становлення не може бути успішним без прагнення до нього студента, його внутрішньої мотивації, сформованої гностичної основи, активного включення в цілеспрямовану практичну діяльність, а також без рефлексивного аналізу власних дій і досвіду, який супроводжує цей процес від початку до завершення. Взевши за основу названі компоненти, які найповніше відображають структуру професійного становлення, нами було виділено його складові, що відображені на рис. 2.2.

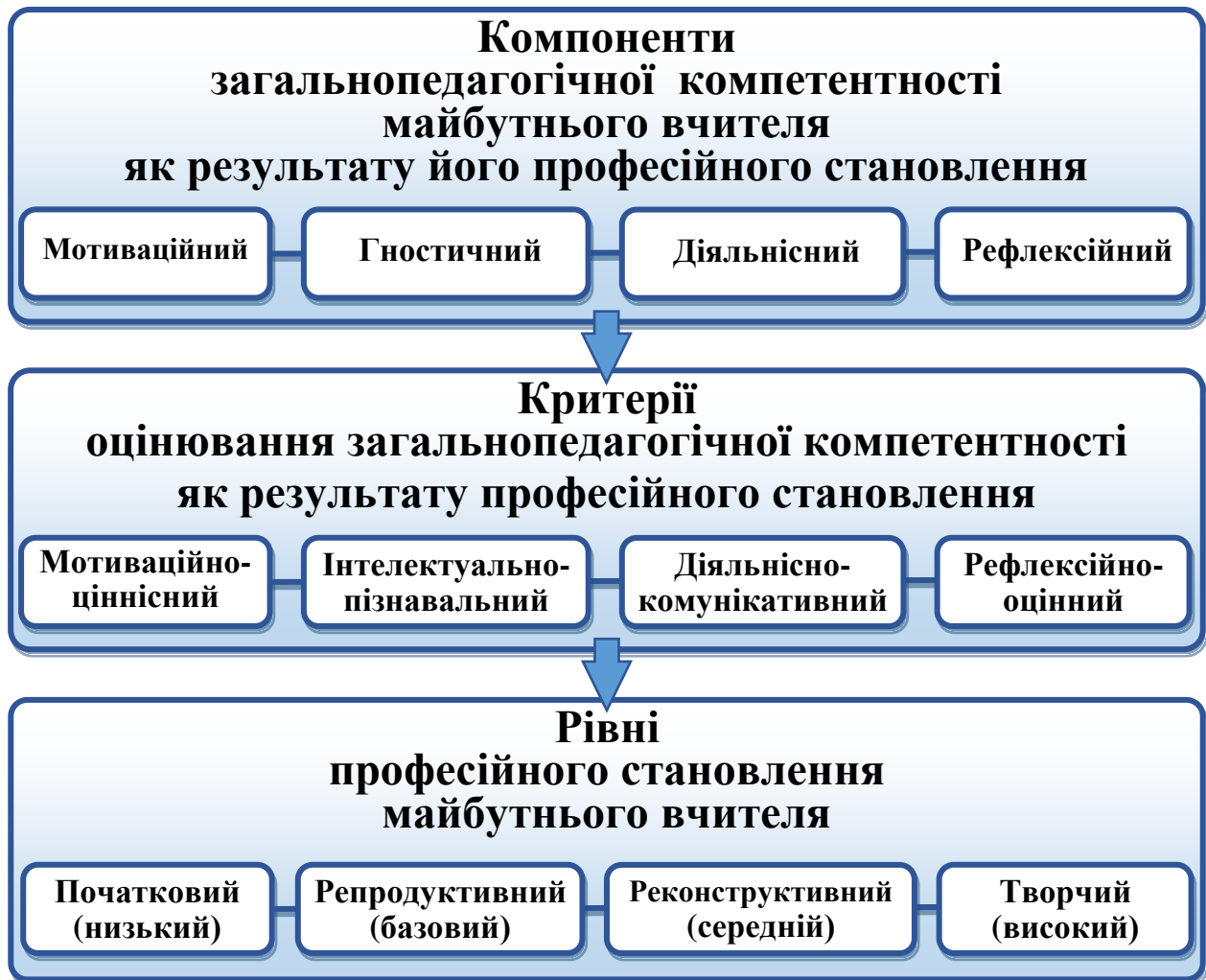


Рис. 2.2. Компонентна структура професійного становлення майбутнього вчителя

Зауважимо, що в сукупності всі чотири компоненти відображають зміст професійного становлення вчителя, кожен з яких не є усталеним, а має динамічний характер і відповідно передбачає динаміку змін. Виокремлені складові є взаємопов'язаними, взаємозалежними, взаємозумовленими та являють собою цілісне особистісне утворення, кожен з них має свої внутрішні складові, які можуть аналізуватися як окремі структурні одиниці.

Розглянемо кожен із виокремлених складових як єдність внутрішніх компонентів нижчого порядку, які в сукупності характеризують загальнопедагогічну компетентність та цілісний, поліструктурний, динамічний процес професійного становлення. Перш, ніж розглянути конкретні показники досліджуваної якості, звернемося до її критеріїв.

На основі виокремлення ключових характеристик поняття «критерій» розглядатимемо його як властивість досліджуваного об'єкта, що надає достовірну інформацію про його стан, рівень функціонування та розвитку. Визначаючи критерії сформованості загальнопедагогічної компетентності, ми враховували основні вимоги, яким має відповідати критерій, а саме: об'єктивність, інформативність, можливість якісного опису, валідність, вірогідність.

На основі аналізу змістових характеристик виокремлених складових нами визначено наступні критерії сформованості загальнопедагогічної компетентності, що виступає в якості результату професійного становлення майбутнього вчителя: мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-пізнавальний, діяльнісно-комунікативний, рефлексивно-оцінний (див. рис. 2.2).

Мотиваційно-ціннісний критерій відображає рівень сформованості мотивації до опанування студентами системи знань, що сприяють професійному становленню, оволодіння уміннями їх застосування в майбутній фаховій діяльності та розвиток потреби в професійному становленні під час навчання у ЗВО та впродовж життя.

Інтелектуально-пізнавальний критерій відображає рівень оволодіння студентом динамічною системою професійно значущих педагогічних знань, пізнавальних здібностей та інтелектуальних умінь, необхідних для становлення вчителя як професіонала, що в сукупності є фундаментом загальнопедагогічної компетентності майбутнього фахівця.

Діяльнісно-комунікативний критерій відображає рівень процесуальної активності майбутнього вчителя в професійному становленні, оволодіння комунікативним компонентом професійної діяльності та практичними вміннями реалізації освітніх та виховних функцій освітнього процесу.

Рефлексивно-оцінний критерій, спрямований на самоаналіз, самооцінку професійного становлення, відображає наявність вольових якостей, наполегливості, цілеспрямованості та рівень володіння студентами рефлексивними вміннями.

Показники ефективності професійного становлення, вважає В. Банніков, розкриваються в наочному вираженні тих чи інших якостей, що можуть бути зафіксовані та оцінені у виконуваних діях; у здійснюваних операціях; у сформульованих судженнях і оцінках; у прийнятих рішеннях в ситуації вибору; в поведінці та діяльності, в ситуаціях діалогу [10]. В. Адольф наголошує, що «показники готовності повинні оцінювати не тільки результат, а й весь процес становлення фахівця на різних етапах і ступенях безперервної освіти» [2, с. 83].

Коротко розглянемо зміст і конкретизуємо показники кожного критерію зокрема. *Мотиваційно-ціннісний критерій* характеризує систему потреб студентів стосовно їх професійного становлення, усвідомлення сформованості цієї якості для майбутньої фахової діяльності, орієнтацію на професійний розвиток, забезпечує відчуття «єднання» з професією як необхідністю.

Цей критерій конкретизовано в таких показниках: ціннісне ставлення до професійно-педагогічної діяльності та усвідомлення особистісного сенсу і значущості професійного становлення; зорієнтованість на професійне становлення, його цілеспрямованість та програмування; інтерес до власного професійного становлення; наявність потреби і прагнення до особистісно-професійного становлення; внутрішня мотивація в оволодінні загальнопедагогічними компетенціями, мотивація досягнення успіху в професійному становленні.

Окрім складної системи мотивів і джерел активності [66, с. 63] передумовою професійного становлення є сума знань, зокрема загальнопедагогічних, що формуються в процесі інтегративно-теоретичної підготовки, тому другим критерієм є *інтелектуально-пізнавальний*. Дослідники зазначають, що «знання, взяті в його відношенні до практичної діяльності, є не просто продуктом засвоєння, але і знаряддям регуляції його професійного мислення і діяльності. Регулятивна функція знання виражається в тому, що воно, утворюючи категоріальний апарат мислення фахівця, використовується ним для побудови конструктивних принципів і критеріїв аналізу практичної діяльності» [80, с. 4-5].



Інтелектуально-пізнавальний критерій характеризується такими показниками: сукупність науково-теоретичних та науково-практичних знань про основи професійного становлення; системність і глибина загальнопедагогічних знань; володіння методами, прийомами і формами пізнавально-навчальної та виховної діяльності; ступінь розвитку інтелектуальних умінь; пізнавальна активність і ступінь розвитку професійно-педагогічного мислення.

*Діяльнісно-комунікативний* критерій відображає практично-операційний аспект становлення майбутнього вчителя, що проявляється в сформованості досвіду практичної діяльності і ґрунтується на визнанні діяльності головним засобом і вирішальною умовою досліджуваного процесу. Цей критерій передбачає спроможність організовувати, виконувати, регулювати, контролювати діяльність, аналізувати й оцінювати її результати. Комплекс показників, в яких конкретизовано цей критерій, наступний: уміння проектувати процес професійного становлення і спрямувати власну діяльність на забезпечення його ефективності; вміння використовувати загальнопедагогічні знання для вирішення практичних завдань та розв'язання професійно-педагогічних ситуацій; володіння комунікативними вміннями, необхідними для забезпечення освітнього процесу; вміння забезпечувати взаємний контакт з учнями і підтримувати його; здатність практично використовувати методи навчання та педагогічного впливу на учнів.

Суттєва ознака діяльнісного компоненту в тому, що він створює умови для переходу потенційних можливостей студента в реальні.

На важливості наступного компоненту, що проявляється у внутрішній активності педагога щодо його професійного становлення наголошує М. Щукіна, спираючись на ідеї А. Маслоу: «Ніякі технології, ніякі найбільш досконалі умови не можуть замінити активність самої особистості, спрямованої на побудову власного життєвого шляху» [120, с. 65].

Ми поділяємо точку зору дослідників, що успішне професійне становлення, яке здійснюється паралельно з саморозвитком, не може бути результативним без самоаналізу своїх дій і рефлексії (від лат. «reflexio» – звернення назад), без самопізнання, постійного осмислення та самооцінки особистістю результатів

своєї діяльності. Самооцінка й рефлексія дозволяють студенту керувати своїми діями, спрямованими на самозміни, самовдосконалення [99].

*Рефлексивно-оцінний критерій* відображає здатність до рефлексивної оцінки особистої діяльності, спрямованої на професійне становлення та її результатів; здатність до самооцінки і самопізнання, корекції власної діяльності. Його показниками характеризують сформованість в майбутніх учителів важливих у контексті професійного становлення особистісних якостей, спрямованості на професійне самовиховання, вольових якостей. Передбачається знання методик самоаналізу і самодіагностики, здатність до самооцінки, самопізнання і самоконтролю. Окремо зауважимо, що недостатній рівень рефлексії в студентів унеможлиблює рефлексивну позицію до самого себе.

Рефлексивно-оцінний критерій конкретизовано в показниках: здатність до самопізнання, самоаналізу, рефлексивної самооцінки власних здібностей, умінь і якостей, що сприяють професійному становленню; вміння здійснювати оцінку як можливих, так і реальних результатів дій у процесі професійного становлення; здатність до ефективного особистісно-професійного самовдосконалення; здатність до вольового і комунікативного самоконтролю та емоційно-вольової саморегуляції; володіння рефлексивними вміннями на всіх етапах становлення.

Оскільки рефлексія супроводжує весь процес професійного становлення і є важливим чинником його безперервності, зупинимось на даному критерії детальніше. Аналіз наукової літератури свідчить, що рефлексивні вміння розглядаються науковцями як професійні якості фахівця, які характеризують його здатність до самоаналізу, самовиховання та глибокого занурення в життєві ситуації, пов'язані з виконанням професійних обов'язків. За допомогою рефлексивних умінь учитель, який свідомо ставить до необхідності самовдосконалення особистісних якостей, здібностей, способів діяльності, може їх контролювати, оцінювати, виявляє готовність приймати і ставити нові цілі.

Здатність до самопізнання є важливою характеристикою не тільки саморозвитку, на чому наголошує Н. Лосєва, а й особистісно-професійного становлення в цілому, оскільки вона органічно включається до процесу

самотворення особистості, визначення перспектив і засобів професійного становлення [66, с. 38-39]. Пошук відповідей на запитання «хто Я?», «який Я?», дозволяє людині формувати цілісне уявлення про себе, власний світогляд, свою життєву філософію і, що є найбільш цінним, потребу час від часу заново критично переосмислювати власні якості, досягнення та задавати перспективи подальшого самовдосконалення [61, с. 90].

Погоджуємось з позицією науковців про те, що рефлексивність – необхідна властивість практичного мислення вчителя, яке є важливою умовою успішності професійного становлення. Без рефлексивного «опрацювання» професійні «предметні» знання, з яких складаються концептуальні уявлення є бездієвими і ніби «розсипаними» в свідомості [98], що не дозволяє їм стати безпосереднім керівництвом до дії.

З іншого боку, недостатньо ефективним є досвід практичної діяльності, якщо він рефлексивно не осмислений. Як показують дослідження, ні теоретичне (конкретно: психолого-педагогічне) знання, взяте окремо від практичного досвіду, ні сам по собі індивідуальний практичний досвід педагога не можуть зробити вагомий внесок в його особистісно-професійне становлення; лише їх синтез породжує якісно нового професіонала [63].

Практична діяльність учителя, за даними сучасних наукових досліджень, вимагає від нього високої оперативності та динамізму: приблизно кожні дві хвилини навчальної взаємодії з учнем ставлять педагога в ситуацію необхідності прийняття рішень. При цьому учителі рідко приймають альтернативні рішення, частіше діють стереотипно, застосовуючи усталені зразки поведінки [73, с. 35].

Інші експериментальні дані свідчать про те, що вчителі, ще жодного разу не бачивши учнів, нерідко вже «знають» їх. Причиною цього явища стає результат їх практичного досвіду, який персоніфікується в образі «гіпотетичного» учня, щодо якого вчитель подумки прогнозує і навіть здійснює тактику взаємодії з ним. Звільнення професійної поведінки педагога від імпульсивних і стереотипних дій, її продуктивна корекція, можливі лише за умови рефлексивного регулювання вчителем своєї діяльності [73, с. 35]. Рефлексія як психологічний феномен

особистісної та когнітивної сфери, що виражається в здатності людини до аналізу і осмислення себе і своїх предметно-соціальних відносин із зовнішнім світом, є важливим фактором досягнення суб'єктом високого рівня професійного становлення [73, с. 35].

Слід відзначити, що професійна рефлексія вчителя має потенціал розвитку, який за певних умов дозволяє піднімати її на новий рівень. Цінним є те, що рефлексія проявляється в здатності педагога «побачити себе з боку», проаналізувати свої дії і професійні установки. Саме тому в контексті нашого дослідження важливою є теза про те, що для успішного становлення особистості в своїй професії потрібні відповідні формувальні дії, спрямовані на розвиток здатності до самопізнання, самоаналізу, саморегуляції та відповідальності за свої дії, тобто здатності бути суб'єктом власного розвитку [110, с. 190].

Для успішного професійного становлення необхідна впевненість майбутнього вчителя в собі, що проявляється у вірі в свої можливості, в позитивному пізнавально-емоційному ставленні до себе. Невпевненість у собі деформує становлення особистості, а тому вимагає зусиль, що дозволять подолати її. Науковці, що досліджують цю проблему, визнають вплив на ефективність навчання навичок впевненої поведінки та спілкування, вважаючи їх не менш значущими, ніж професійна підготовка особистості в цілому [71].

Важливість перерахованих показників підтверджується думкою М. Щукіної щодо саморозвитку особистості педагога, що стосується й професійного становлення: «Русійна сила саморозвитку особистості – усвідомлена особистістю суперечність між «Я-теперішнім» і двома протилежними один одному за емоційним забарвленням «альтернативним Я»: «Я-майбутнім, якщо я не буду керувати своїм розвитком» і «Я-майбутнім, якщо я буду керувати своїм розвитком», де останнє оцінюється емоційно позитивно» [120, с. 32-33].

*Для переведення якісних критеріїв загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення студентів у кількісні нам потрібно визначити рівні її сформованості. Г. Козберг розглядає рівень професійної компетентності вчителя як «ступінь розвитку його теоретичної обізнаності та*

технологічних умінь, а також результатів педагогічної діяльності» [53, с. 9-11]. Оцінка рівня професійного становлення, вважає В. Адольф, повинна здійснюватися за основними функціями, характерними для професійної педагогічної діяльності, а саме: діагностичною, інформаційною, конструктивно-проектувальною, організаторською, комунікативною, прогностичною, дослідницькою та оціночною [2, с. 56-58].

Перехід від одних рівнів до інших А. Маркова розглядає як послідовне оволодіння етапами, наголошуючи, що етапи різних рівнів можуть спостерігатися у людини одночасно та паралельно, при цьому відносно високі ступені і рівні можуть співіснувати з низькими, що в цілому характеризує неповторність та індивідуальну своєрідність професійного шляху конкретної особистості [69, с. 58]. Для нас важливо, що перехід від нижчого до більш високого рівня, як зазначають науковці [120], полягає в підвищенні таких професійних характеристик учителя, як самостійність і творча активність.

Нами визначено чотири рівні професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: початковий (низький), репродуктивний (базовий), реконструктивний (середній), творчий (високий). На репродуктивному рівні студент лише є споживачем напрацьованого іншими досвіду, який копіює відомі зразки освітньої діяльності, однак цей рівень можна вважати базовим, оскільки він є фундаментом подальшого професійного становлення. На реконструктивному рівні засвоєний досвід може бути використаний у звичних, типових ситуаціях, пов'язаних з професійною діяльністю. Творчому рівню притаманні творча активність і спрямованість на опанування передових технологій професійної діяльності. Його змістовними ознаками є ефективне застосування професійно-особистісного досвіду в нових умовах; оригінальність способів вирішення педагогічних ситуацій; наявність власної позиції щодо оцінки передового педагогічного досвіду; здатність до імпровізації, що базується на знаннях та інтуїції; створення нових комбінацій з елементів різних систем (комбінування) [73].

Слід зазначити, що в концептуальних положеннях «Стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні» наголошується, що культивування творчості у ЗВО – процес неперервного створення умов для перетворення в свідомості особистості студента цінностей навчальної та педагогічної творчості в самоцінні. Провідними шляхами отримання цього результату є забезпечення емоційного переживання майбутніми вчителями знань про роль і місце творчості людини в досягненні професіоналізму; сприйняття себе як творчого фахівця; організація вивчення студентами психології й педагогіки творчості та безпосереднє включення їх у навчальну і професійно-педагогічну творчість [102, с. 26].

Ключове поняття професійного вдосконалення викладачів і студентів – самотворчість як самоосвіта і самовиховання. В аксіологічному вимірі культу самотворчості вони стають стратегічним засобом руху до найвищого рівня особистісного та професійно-педагогічного становлення [102, с. 25].

У тісному зв'язку з творчістю знаходиться професіоналізм педагога, але ці поняття не є синонімічними. Професійно грамотні дії не завжди є творчими. Нерідко недооцінюється той факт, що в професійному становленні репродуктивна діяльність не менш важлива, ніж творча. Здійснюючи вибір між репродуктивними і продуктивними способами педагогічної діяльності, вчитель шукає власний маршрут, якісно перетворює його, створює власну життєву і професійну «Я-концепцію».

Таким чином, результатом професійного становлення майбутнього вчителя є відносно стійке цілісне особистісне утворення, яке поєднує в собі комплекс взаємопов'язаних мотиваційно-ціннісних, інтелектуально-пізнавальних, діяльнісно-комунікативних, рефлексивно-оцінних детермінант, що забезпечують його безперервне професійне зростання.

Здійснене у цьому підрозділі виокремлення компонентів, критеріїв і показників професійного становлення майбутніх учителів у процесі їх загальнопедагогічної підготовки сприятиме не лише розподілу студентів у ході експерименту за стартовим, репродуктивним, реконструктивним і творчим

рівнями, а й оцінюванню ступеня реалізації мети досліджуваного процесу, що відображена в очікуваному результаті розробленої науково-методичної системи.

### **2.3. Аналіз зарубіжного досвіду підготовки майбутніх учителів у контексті їх професійного становлення**

Процес професійного становлення майбутнього вчителя не може успішно здійснюватись, з одного боку, без опори на досягнення української науково-педагогічної думки в історичній ретроспективі, визнаної світовою спільнотою, з іншого, без поєднання кращого вітчизняного педагогічного досвіду з передовими зарубіжними технологіями професійної підготовки вчителя та їх віддзеркалення в державних і регіональних програмах розвитку педагогічної освіти. В умовах інтеграції системи вищої освіти України до світового освітнього простору потребує моніторингу та творчого використання зарубіжний досвід освітніх змін, які набули в сучасних умовах глобального характеру.

У документах провідних міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ОЕСР, Рада Європи, Європейська Комісія та ін.) відзначається висока якість та конкурентоспроможність освіти на сучасному світовому ринку праці, а педагог ХХІ століття визнається носієм суспільних змін. Саме тому інтегрування в європейський та світовий освітній простір національної системи освіти зумовлює необхідність пошуку та реалізації нових підходів, які б сприяли забезпеченню якісно нового рівня професійно-педагогічної підготовки вчителів на засадах використання кращих зразків світового досвіду та національних надбань, про що наголошується у програмних документах України: Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), Закон України «Про освіту» (2017 р.), «Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи» (2016 р.) та ін.

Науковий інтерес викликають прогресивні надбання країн, які демонструють високий рівень загальнопедагогічної підготовки вчителів у відповідності зі світовими стандартами; бережуть багаті історичні традиції

освіти, що забезпечує їх провідну роль в науково-освітній галузі; накопичили значний досвід підготовки педагогів у нових соціокультурних умовах.

Одним із сучасних напрямів у галузі освіти більшості розвинутих країн є державний контроль щодо ефективної підготовки педагогів у вищих навчальних закладах, яка б відповідала вимогам суспільства й держави (стандартам), забезпечувала безперервність їх освіти впродовж роботи в освітніх закладах. З цією метою широко впроваджуються програми допомоги вчителям–початківцям протягом 2–3 перших років роботи, створення службової драбини й відповідних заохочень для професії «учитель школи», що сприяє більш ефективному професійному становленню педагога [74, с. 10].

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів не відірвана від середньої та післядипломної освіти, а використовується як гнучкий елемент професійного й особистісного розвитку людини впродовж усього життя [13].

Зусилля сучасної Європи спрямовані на підвищення якості професійного становлення педагогів, особливо під час навчання у вищих закладах освіти, що стає можливим за умови фундаментальної наукової підготовки, раціонального поєднання елементів теоретичного навчання і професійної практики.

Українські вчені досліджували підготовку вчителів переважно у високорозвинених країнах, а саме: Велика Британія (Г. Алексевич, В. Базуріна, Н. Лавриченко, Л. Латун, О. Локшина); Німеччина (В. Гаманюк, Т. Вакуленко); Норвегія (В. Семилетко) тощо. До ґрунтовних робіт, які були виконані на матеріалах декількох країн, належать дослідження О. Сухомлинської; праці з глибоким та всебічним аналізом професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи Л. Пуховської.

Сучасна професійна освіта за кордоном має на меті забезпечення багатопрофільної підготовки студентів. У багатьох країнах майбутнім педагогам не лише дозволяється, а й рекомендується одночасне навчання із декількох учительських спеціальностей, що розширює світогляд студентів, забезпечуючи їх вихід за межі вузької спеціальності. Професійна підготовка вчителя має бути зорієнтована, з одного боку, на конкретну сферу практичної діяльності, а з



іншого, містить елементи більш широкого професійного профілю. Гнучкість кваліфікації дає можливість легко перебудовуватися відповідно до мінливих освітніх вимог, що забезпечує творчий характер професійного становлення.

Звертаючись до зарубіжного досвіду в процесі пошуку нових концепцій професійної підготовки, науковці виділяють: прогресивну, що акцентує увагу на підготовці педагогів до бачення, аналізу, пошуку оптимальних шляхів розв'язання проблем професійно-педагогічної діяльності у швидкозмінюваному середовищі; персоналістичну, з наголосом на формуванні особистості педагога; загальноосвітню, з акцентом на засвоєнні різноманітної інформації з багатьох сфер; всебічну, з наданням студенту можливості оволодіння багатьма компетенціями, що відображають досягнення рівноваги між базовими компонентами професійної кваліфікації (науковими знаннями, професійно-педагогічними вміннями і навичками, системою цінностей) [30; 44; 58; 108].

Відмінності принципового характеру існують між моделями базової підготовки педагогів (однофазною та двофазною). За першої студент, успішно завершивши базову підготовку і отримавши основу для подальшого професійного становлення, може одразу посісти педагогічну посаду. За двофазної моделі теоретична підготовка відбувається у закладі вищої освіти (перша фаза), а практична переноситься в школу й спеціальні регіональні центри (друга фаза). Остання поєднує практичну роботу в школі та навчання на спеціальних курсах, на яких засвоюються методики викладання спеціальних дисциплін і психолого-педагогічні знання, що забезпечує успішність практичної діяльності. Після завершення другої фази навчання, написання і захисту диплома і державної атестації надається статус вчителя.

Взаємозв'язок складових навчальної програми загальної освіти, спеціальної та професійно-педагогічної підготовки вчителів простежується у функціонуванні кількох найбільш поширених моделей. «Паралельна» модель будується за принципом паралельності всіх складових навчальної програми. Наприклад, в Англії, перший етап відбувається на педагогічних факультетах університетів та інститутів, в коледжах і вищих школах з наступним отриманням ступеня

бакалавра освіти, наук або мистецтва, а після складання екзаменів статусу кваліфікованого вчителя. Подальше професійне становлення продовжується в магістратурі, а потім, за бажанням, – у докторантурі. Таким чином, абітурієнт потрапляє до багаторівневої системи освіти, де для одержання диплома бакалавра проходить чотирирічну програму базової підготовки вчителя, що передбачає паралельне вивчення всіх компонентів [122, с.6]. Друга модель – «інтегрована», за якої оволодіння складовими професійної підготовки здійснюється одночасно і у взаємозв'язку між собою через інтеграцію теорії з практикою. Вона найпоширеніша у скандинавських країнах, переважно в галузі підготовки вчителів початкової школи. Третя модель, «послідовна», коли на першому етапі студенти опановують загальні та спеціальні дисципліни, а вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу й навчальна практика відбувається на завершальному.

«Послідовних моделей» існує кілька варіантів, серед яких вирізняється «цюріхська», за якою спочатку здійснюється психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя, а потім відбувається вивчення спеціальних навчальних дисциплін та методик їх викладання. Наприклад, у німецькій системі вищої професійної освіти навчання в університеті традиційно включає дві фази. Перша – це теоретична підготовка, під час якої головна увага приділяється вивченню 2-3 спеціальних предметів, які в подальшому викладатиме вчитель. На його практично-педагогічну підготовку виділяється лише 11 % навчального часу. В кінці першої фази навчання обов'язковою є державна атестація, що зазвичай включає такі складові: ті дві навчальні дисципліни, які буде викладати майбутній вчитель; педагогіка (психологія і педагогіка школи); один із предметів суспільно-наукового циклу – філософія, політологія, соціологія [90]. Друга фаза має суто практичний характер і називається референдарієм: студент за індивідуальним графіком проводить 10 уроків на тиждень у навчальному закладі під керівництвом вчителя-предметника та паралельно відвідує заняття з методики і педагогіки (2-4 години на тиждень) у формі семінарів-обговорень.

Різноманітність моделей педагогічної освіти в Європі передбачає широкий спектр адаптації цього процесу до трьохступеневої системи (бакалавр – магістр – доктор) Болонського процесу. В той же час у більшості країн простежується прагнення пристосування традиційних моделей підготовки вчителя до двоступеневої системи (бакалавр – магістр) [13, с.14].

По-різному в європейських країнах розглядається питання щодо ролі і співвідношення теоретичної і практичної складових професійного становлення майбутнього вчителя. Так, обсяг практичної підготовки коливається від 17 до 70 % для майбутніх учителів початкових класів з максимумом практики в Ірландії, Фінляндії. Для вчителів основної школи – від 9 до 58 % (більше 50 % у Бельгії, Німеччині, на Мальті). Для вчителів старшої школи обсяг практичної підготовки рідко буває більше 30 % [18; 85].

Аналіз професійно-педагогічної освіти у країнах Західної Європи доводить, що в останні десятиріччя саме практична спрямованість навчання займає провідне місце у формуванні важливих спеціальних та загальнопедагогічних компетентностей, які забезпечують успішне професійне становлення. Зокрема, завдяки збільшено частки педагогічних дисциплін і практики в навчальних планах, а також методичної складової підготовки вчителя. Саме це вважається однією з суттєвих організаційних умов розвитку західноєвропейської освітньої системи.

На думку OECD (Організація економічного співробітництва і розвитку – міжнародна організація, що об'єднує 34 найбільш економічно розвинених країни), посилення практичної складової професійного становлення педагога потребує створення шкільно-університетських партнерств як на рівні освітньої системи в цілому, так і на рівні конкретної школи. Вчителі, які керують практичною підготовкою студентів у цих школах, повинні розглядатись як повноцінні професійні партнери даного процесу.

У різних моделях підготовки вчителів у країнах Європи структура змісту освіти об'єднує два блоки: предметний – загальноосвітні та спеціальні дисципліни; професійний, представлений у навчальних планах у вигляді трьох

основних компонентів: загальнопедагогічні дисципліни, дидактика, методика і педагогічна практика. За даними досліджень І. Задорожної, М. М'яковського, Л. Полуніної, А. Турчина та ін., співвідношення академічного (предметного) і професійного циклів у програмах підготовки вчителів коливається в межах від 60 % на 40 % (для програм підготовки вчителя початкових класів) до 75 % на 25 % (для вчителів середньої і старшої ступені загальноосвітньої школи) [108].

У концептуальних положеннях Стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні [102] представлені результати аналізу основних конкуруючих у світі освітніх моделей: американської (історично-англосакської) та німецької. За критерієм сутнісних характеристик їх змісту набагато ближчою до українського освітнього досвіду, національних традицій і здобутків у підготовці фахівців, стратегічних завдань щодо професійно-особистісного становлення педагога є німецька, в якій домінують гуманізм і фундаментальність як провідні її характеристики. На відміну від неї в американській переважають прагматизм і багатофункціональність. Німецька побудована на підґрунті врахування таких реалій, як відносно сильна загальноосвітня школа і школа вища, яка, базуючись на класичних підходах, ще недостатньо розвинена і модернізована. Американська відбиває потреби досить слабкої в особистісно-розвивальному плані загальноосвітньої школи і дуже сильних університетів.

У навчанні майбутніх педагогів Німеччини, як наголошують А. Турчин та О. Сулима, головна роль відводиться психолого-педагогічному блоку «Науки про освіту», що базується на таких ключових принципах: модульність, міждисциплінарність, рефлексивність. Першорядним щодо оновлення змісту професійно-педагогічної підготовки вчителів є принцип міждисциплінарності. Відповідно комплексними є і теми модулів, що мають на меті аналіз певних явищ шкільного та позашкільного життя з позицій різних наук у їх єдності. Модулі відображають компетентності, основа яких – науково-теоретичні знання з педагогіки, психології, соціології та розвиток здатності проектувати їх у професійну діяльність у шкільному та позашкільному середовищах [108, с. 31].

Основні форми організації підготовки майбутніх учителів у ФРН – лекції, семінари, тренінги, колоквиуми, консультації (тьюторіал, наставництво), професійно-педагогічна практика, самостійна робота. Форми проміжного і заключного контролю навчання – письмові домашні роботи, усні та письмові заліки, бакалаврські і магістерські кваліфікаційні роботи, портфоліо. Провідними організаційними формами є лекції та семінари. Однак слід зауважити, що із упровадженням у систему підготовки вчителів компетентнісного підходу змінилася роль лекцій у освітньому процесі. Лекції, як методологічна основа і орієнтир для подальшої освітньо-пізнавальної діяльності студентів, орієнтовані на викладення базового теоретичного матеріалу і найсуттєвіших ключових положень теми, що вимагають їх подальшого наукового обґрунтування. Відповідно відбувається зменшення кількості лекційного часу і його збільшення на семінари та практичні заняття, під час яких здійснюється конкретизація і деталізація теоретичних положень, окреслених у змісті лекцій [103]. У контексті нашого дослідження такий підхід є цінним у плані наповнення лекцій з психолого-педагогічних дисциплін саме тим змістом, який би виконував роль орієнтиру професійного становлення майбутнього вчителя.

Важливо підкреслити ключові поняття, що чітко відображають цільовий аспект найпоширеніших форм організації освітньої діяльності у вишах Німеччини, оскільки у процесі професійного становлення майбутнього педагога ми також використовуємо названі нижче форми з такими ж цільовими орієнтирами, а саме: лекція – «знати», практикум – «уміти» і «володіти», семінар – «володіти», проект і дипломна робота бакалавра – «змінювати», місце магістерської роботи знаходиться між «змінювати» і «створювати», а дисертація відповідає ступеню «створювати».

Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх педагогів у ФРН забезпечується використанням методів проблемного, дослідницького кооперативного, ситуаційного навчання та рефлексії. Водночас це вимагає від майбутнього вчителя попередньої самостійної підготовки. Робота самостійного характеру відбувається у тьюторіалах спільно з наставником-консультантом

(тьютором) і передбачає взаємодію в малих групах. Тьютор – студент старшокурсник, основна функція якого полягає у підтримці студентів молодших курсів у навчанні, допомозі в засвоєнні нового теоретичного матеріалу. Тьюторіал, що є формою організації самопідготовки, надає студентам на початковому етапі навчання можливість зворотнього зв'язку щодо власних стратегій професійного становлення, їх коригування, аналізу власної мотивації. Для студентів старших курсів участь у груповій роботі в ролі тьютора також має позитивний ефект, оскільки сприяє розвитку вмінь спілкування, навичок роботи у команді, публічного виступу, активного слухання та ін. [134; 137].

Зупинимось на особливостях зарубіжного досвіду професійно-особистісного становлення майбутніх учителів в окремих країнах світу. Для освітян та науковців Австрії, як зазначають О. Биндас і Л. Карташова, важливо вибудувувати реальну ефективну модель професійної підготовки вчителя на етапі навчання у вищій школі. Провідними формами організації пізнавальної діяльності студентів є лекційні, тьюторські (індивідуальні), консультаційні, практичні заняття, семінари в невеликих групах, обговорення і дебати, реферування текстів. Поміж активних методів організації навчання прерогатива надається мікровикладанню, рольовим та дидактичним іграм, моделюванню, грі-драматизації [11; 46]. Особлива роль відводиться проблемному навчанню, «вільній груповій дискусії», під час проведення якої студенти обговорюють певну тему чи проблему, а викладач виступає в ролі слухача і консультанта. Успішності професійного становлення найбільше сприяють тренінги, робота в малих групах, тьюторські заняття, стажування за кордоном. Для магістрів – метод аналізу ситуацій, трансдисциплінарний спосіб навчання, пов'язаний з дослідженням певної проблеми і створенням проекту її розв'язання. З цією метою використовуються дослідницький метод, евристична бесіда, мозковий штурм, дискусія. Продуктивною формою розвитку складових компонентів професійного становлення є дослідні спеціалізовані семінари, в ході яких готуються мінідослідження. Основне завдання таких семінарів – навчити майбутнього

педагога мати свою думку і вільно висловлювати її під час захисту свого дослідження.

Стартовий етап професійного становлення майбутніх учителів у Австрії розпочинається з виконання ними тесту на професійну придатність і ознайомлювальної педагогічної практики в перші тижні навчання у закладах вищої освіти. Для забезпечення більшої результативності цього процесу термін проходження практики може продовжуватись за рахунок скорочення часу, відведеного на теоретичну підготовку, також запроваджується навчальне стажування студентів у європейських країнах [84; 128].

У Великій Британії важливими показниками загальнопедагогічної компетентності в системі професійного становлення вважаються: цілепокладання в навчанні у відповідності з індивідуальними і віковими особливостями учнів; урахування їх інтелектуального потенціалу при виборі методів навчання; виявлення обдарованих дітей та сприяння реалізації їх творчого потенціалу; готовність до національного тестування [90].

Навчальний план підготовки англійських вчителів включає чотири компоненти: 1) курс основного предмета; 2) програмний курс, що обумовлюється типом школи і віком учнів; 3) педагогічний курс; 4) практика в школі. На початку XXI ст. внаслідок сучасних тенденцій в реформуванні системи педагогічної освіти педагогічний цикл став провідним. Опануванню загальної педагогіки, порівняльної педагогіки, історії педагогіки, філософії, педагогічної психології відводиться понад 25% навчального часу. Кожного тижня з психолого-педагогічних дисциплін майбутні вчителі відвідують не менше трьох лекцій. Обов'язковим компонентом є педагогічна практика, що займає чверть загального навчального часу і проводиться в двох формах: традиційній (довгостроковій, з відривом від занять) і серійній (короткостроковій, без відриву від занять, тривалість якої може бути півдня, день, тиждень). Передбачається відвідування школи з метою вивчення особливостей освітнього процесу, під час якого студенти аналізують показові уроки, самостійно проводять навчальні заняття, здійснюють мікрвикладання. Головна увага спрямовується на оволодіння студентами

методами планування, дослідницької діяльності, організації та управління освітнім процесом, а також на самореалізацію як важливу умову професійного становлення [18, с. 38].

Вивчення британського досвіду підготовки педагогів дозволило виокремити його основні ідеї та особливості, які можна творчо використати, організовуючи процес становлення майбутнього вчителя: налагодження профорієнтаційної роботи з абітурієнтами; різноманітність інноваційних форм і методів навчання; розроблення індивідуальних траєкторій професійної підготовки; організаційні форми професійно-педагогічної освіти, спрямовані на партнерські взаємовідносини школи з закладами вищої освіти; особливості науково-методичного супроводу випускників (надання молодим фахівцям професійної допомоги у розв'язанні різноманітних педагогічних проблем).

Педагогічна освіта Данії базується, як зазначає А. Роляк, на взаємопов'язаних концепціях: особистісно орієнтованій (професійна підготовка автентичної особистості вчителя), дослідницько орієнтованій (активне пізнання професійної дійсності), практико орієнтованій (інтеграція теорії і практики); дуалістичній (співіснування поєднаних в межах однієї системи двох опорних концепцій – академічної і загальнопрофесійної, зі специфічними особливостями і чітко окресленими сферами педагогічної діяльності). Характерними ознаками підготовки педагогів у Данії є принципи відкритості, наступності, гнучкості та неперервності, що забезпечують результативність системи професійного становлення та розвитку майбутнього вчителя [93]. В контексті даного дослідження доречно відзначити програму профорієнтаційного відбору майбутніх педагогів на основі змістовної психолого-педагогічної діагностики; динамічну програму «Вступ до професії вчителя», що включає «супровід» та «професійну підтримку» молодого вчителя, створюючи умови для адаптації до професійної діяльності; впровадження адаптованих до вітчизняних умов технологій інноваційного навчання (проектного, проблемного, інтерактивного), інформаційно-комунікативних технологій.



Перспективними напрямками застосування позитивних ідей досвіду підготовки педагогів Республіки Кіпр, визначені Н. Воєвутко [17], у практику організації професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки є наступні: організація роботи педагогічної інтернатури з метою професійної адаптації молодих фахівців; організація підготовки менторів, що відповідають за процес адаптації новопризначених учителів до умов професійної діяльності в освітніх закладах; магістерська підготовка не за спеціальностями, а за більш гнучкими, налаштованими на сучасні потреби освіти міждисциплінарними програмами; широке використання «платформи освіти на відстані» та координація навчання студентів викладачем.

У Нідерландах процес професійного становлення майбутніх вчителів пов'язують з формуванням, в першу чергу, професійного мислення, яке визначає їх поведінку в різних педагогічних ситуаціях. Зокрема, Дж. Б'ютінк (J. Buitink) обґрунтовує концепцію ролі практичних знань у підготовці вчителя, насичених такими педагогічними ситуаціями, які потребують миттєвого прийняття педагогічно доцільного рішення, що забезпечує перехід розгорнутих процесів мислення в згорнуті на основі знань та досвіду [123]. Дж. Б'ютінк робить акцент саме на практичних педагогічних знаннях, відповідно зменшуючи при цьому роль академічної теорії. Він рекомендує два способи представлення теорії у змісті педагогічної освіти: а) у вигляді чітких науково-теоретичних позицій, що стають керівництвом до більш успішного здійснення практичної діяльності; б) науково-практичних знань (типу «як»), тобто знання про способи діяльності.

Значний інтерес у західному педагогічному просторі викликала концепція групи розробників під керівництвом Д. Акінтура «Базова підготовка вчителя як практичне теоретизування», що отримала назву «оксфордської». Педагогічна теорія розглядається ними як інтелектуальний процес, що веде до відкриття студентом головних законів та закономірностей педагогічного процесу. Звідси й розуміння теоретичної підготовки майбутнього вчителя: «До теоретичних знань, які надаються студентам у процесі їх базової підготовки, вони повинні ставитись як до експериментальних, постійно ставлячи їх під сумнів, а коли потрібно, й

відхиляючи» [127]. Базова підготовка вчителів спрямовується на критичне вивчення, вдосконалення та експериментальне використання ідей, які надходять з різноманітних джерел, включаючи як знання та досвід досвідчених учителів, їх кращі педагогічні здобутки, так і науково-практичні знання з наукової літератури.

Цікавим у контексті професійного становлення майбутніх учителів є досвід Канади. Нині в більшості канадських ЗВО при їх підготовці використовуються програми двох типів. Одночасна – це програма, за якою студент при отриманні ступеня бакалавра освіти впродовж усього часу навчання паралельно опановує академічні та професійні дисципліни. Маючи університетський ступінь, студент обирає послідовну програму [81].

При формуванні змісту підготовки майбутніх учителів у Канаді спостерігається посилення тенденції до встановлення оптимального науковозумовленого балансу між теоретичними та практичними блоками (модулями) в межах окремої дисципліни та дисциплінами різних циклів. Прагнення наблизити зміст навчальних програм до вимог педагогічної практики та врахування тенденції до інтеграції знань сприяли посиленню міжпредметного принципу [81]. Подібний підхід знайшов своє втілення в загальнонауковому блоці (модулі) освітніх програм, в яких головний акцент робиться на гуманітарних та соціокультурних аспектах вищої педагогічної освіти.

Загалом університетські навчальні програми багаторівневої системи педагогічної освіти в Канаді містять три складові: 1) загальна підготовка (прослуховування академічних курсів); 2) фахові дисципліни (оволодіння змістом предметів тієї галузі, в якій майбутній учитель планує працювати) та вивчення методики викладання обраного предмета; 3) професійна підготовка, що охоплює курси професійного спрямування та практичну діяльність у школі – педагогічну практику. За усталеною традицією студенти канадського педагогічного університету повинні оволодіти такими академічними курсами: розвиток дітей, навчання учнів з особливими потребами, вміння поводитися в класі, освітнє адміністрування, теорія навчання, філософія педагогіки. Прикладом професійних є курси з порівняльної освіти, діагностики труднощів при оволодінні

навчальними дисциплінами (математикою, фізикою та ін.), навчання малих груп учнів, застосування комп'ютерної техніки тощо.

Позитивними рисами і особливостями підготовки майбутніх педагогів системи канадської багаторівневої освіти є: розроблення навчальних програм з урахуванням потреб, інтересів, рівня підготовки, запитів студента, вимог суспільства та провінції; наявність мережі університетських коледжів, що впродовж двох років готують бажаючих до вступу в університет; застосування магістерських програм двох видів: MEd thesis-based та MEd course-based; використання модульної, дистанційної та інформаційно-комунікаційної технологій навчання з відповідними формами і методами; активний розвиток інклюзивної освіти.

Реформування освітньої політики Фінляндії позначено введенням гнучких і вільних стандартів на основі поєднання традиційного навчання з творчістю. Провідна мета фінського уряду в галузі освіти полягає у гармонійному поєднанні залучення країни до європейського освітнього простору і максимального збереження національної автентичності, що створює сприятливі умови для впровадження окремих рекомендацій Болонської системи. Базовими складовими фінської освітньої політики, на що вказує К. Котун [59], окрім знань, умінь і цінностей є прагматичний консерватизм у поєднанні з високим компетентнісним професіоналізмом, креативність і творча різноманітність;

Куррікулум професійної підготовки майбутніх учителів у Фінляндії достатньо гнучкий і не перевантажений навчальними дисциплінами. До його складу входять конкретні навчальні модулі: основне базоване навчання; комунікативно орієнтоване навчання; предметне навчання; педагогічне навчання; додаткове; факультативне. Також фінські освітньо-педагогічні програми передбачають дослідно-базовану підготовку, що підсилюється вказаними компетентностями, якими має оволодіти студент. Практичне навчання супроводжує всю педагогічну підготовку на основі принципу наступності. Навчальна практика проводиться в кілька етапів: 1) вступна практика на початку

навчання, 2) основна, 3) предметна шкільна практика, 4) практика викладання [33].

У Фінляндії навчання тісно поєднується з науково-дослідною роботою, що позитивно позначається на якості дипломного проекту. Протягом усього періоду проходження педагогічної практики студенти формують та використовують педагогічне портфоліо з метою накопичення цінних для успішного професійного становлення матеріалів з установкою на їх використання під час навчальних практик та роботи в школі. Поряд з виконанням дипломного проекту портфоліо підвищує ефективність і результативність практичного та теоретичного навчання студентів, будучи повноцінною і «рівною заслугою» для кар'єрного зростання в межах закладу вищої освіти та майбутньої роботи в школі. Ефективному розв'язанню завдань професійного становлення майбутніх фінських учителів сприяє використання різноманітних форм і методів організації навчального процесу: як традиційних (лекції, семінари, практичні заняття, просемінарська робота, есе, консультації, самостійна робота, практика), так і інноваційних (проблемні заняття, проектна діяльність) [32, с. 26].

Професійне становлення майбутніх учителів Франції, зорієнтоване на науково-дослідну діяльність, базується на трьохкомпонентному змісті. До загальноосвітнього компоненту входить цикл дисциплін суспільно-політичного та культурно-освітнього спрямування. Спеціальнопредметна складова включає вивчення спеціальних дисциплін з урахуванням загальнодидактичних і методичних вимог, що є свідченням компетентнісного підходу. Психолого-педагогічний компонент поділяється на вивчення теоретичних дисциплін (перевага надається самостійній роботі студентів) і педагогічну практику [34].

Удосконалення системи педагогічної освіти Франції на сучасному етапі розвитку європейського суспільства, розробка освітньо-кваліфікаційної характеристики вчителя в умовах багатоступеневої освіти зумовили перегляд навчальних планів і програм підготовки учителів з метою їх більш якісного професійного становлення. В зв'язку з цим методологічними та теоретичними

принципами побудови змісту навчальних планів і програм стали: модульний принцип, зорієнтований на індивідуалізацію, дидактичну відповідність встановленим стандартам професійної діяльності вчителя, міждисциплінарність, оптимізацію модульно-рейтингового навчання, реалізацію дослідницького потенціалу; принцип оптимального поєднання і раціонального співвідношення теорії та практики; принцип неперервності особистісно-професійного становлення вчителя [34]. Про вагомості досягнення системи вищої педагогічної освіти Франції свідчить розробка і впровадження на національному рівні кваліфікаційних стандартів, що ґрунтуються на єдиних вимогах до професійної підготовки педагогів усіх рівнів [34, 29].

На сучасному етапі модернізації змісту педагогічної освіти у Франції важливою є її психолого-педагогічна складова, що передбачає поєднання психолого-педагогічної підготовки теоретичного спрямування з практикою і ґрунтується на взаємозв'язку зі спеціальнопредметним та загальноосвітнім компонентами, системній співпраці зі школою. Сучасна модель зорієнтована на більш успішне професійно-особистісне становлення майбутнього вчителя, вона передбачає використання різноманітних активних методів навчання (дискусії, експериментальні вправи, вправи комунікативно-діалогічного характеру, аналіз педагогічних ситуацій). Широке застосування знаходять проблемні методи, методи демонстрації і аналізу педагогічних відеофільмів, «міні-курси», моделювання, рольові ігри, мікрОВикладання, презентації проектів тощо.

У процесі вивчення зарубіжного досвіду професійного становлення майбутніх учителів визначено основні його тенденції: диверсифікація форм і методів, що забезпечують професійне становлення; гуманізація та гуманітаризація як невід'ємні ознаки змісту і методів вищої педагогічної освіти; інформатизація навчального процесу; інтернаціоналізація у поєднанні з розвитком національного потенціалу змісту професійної підготовки; інтеграція змісту педагогічної освіти; посилення у професійному розвитку педагогів ролі неформальної освіти; тренінги, навчальні майстерні; участь у міжнародних освітніх програмах та

проектах; взаємообмін між педагогами різних шкіл, міжнародний взаємообмін та ін.

Ключовими особливостями підготовки педагогів зарубіжних країн на початку ХХІ ст., які можуть бути запозичені, розвинені і адаптовані щодо дослідження системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки в педагогічних університетах України є наступні: інтегрування теоретичної і практичної складових загальнопедагогічної підготовки; розширення компонента педагогічної практики як важливого чинника успішності професійного становлення педагога за рахунок збільшення годин, передбачених на практику, та шляхом моделювання базового ядра програм професійної підготовки, що складається з практикумів; зростання кількості та варіативності маршрутів, за допомогою яких, опановуючи вчительську професію, можливо досягти успіху в професійному становленні.

### **Висновки до другого розділу**

Кінцевий результат професійного становлення майбутнього вчителя ми пов'язуємо, як і переважна більшість дослідників цієї проблеми, з компетентністю як здатністю особистості успішно (результативно, продуктивно, кваліфіковано) здійснювати професійну діяльність. Базовими для нас стали ідеї компетентнісного підходу, з позицій якого в поняття «компетентність» закладена ідеологія трактування змісту освіти, що формується «від результату», тобто від того, що має бути на виході.

У межах дослідження професійного становлення майбутніх учителів ми зробили акцент на загальнопедагогічній компетентності, яка формується в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу і стосується універсальних навчально-виховних умінь, що не залежать від предметної спеціалізації та визначають успішність реалізації головних професійних функцій учителя.

Узагальнення результатів досліджень загальнопедагогічної компетентності дозволило представити її зміст у вигляді поєднання таких складових: сукупність

психолого-педагогічних знань, умінь, навичок і ставлень, досвіду пошукової та творчої діяльності; сукупність загальнопедагогічних здібностей та особистісних якостей педагога (самостійність, цілеспрямованість, вольові якості тощо); володіння педагогічними технологіями, педагогічна майстерність, здатність до інноваційної діяльності, загальна культура.

Таким чином, загальнопедагогічну компетентність педагога ми розглядаємо як базову характеристику фахівця, єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення навчальної та виховної діяльності; складну, багаторівневу стійку особистісну структуру, що формується внаслідок інтеграції теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, розвитку загальнопедагогічних здібностей та значущих для вчителя особистісних якостей, гармонійне поєднання яких становить результат професійного становлення вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки. Її якість визначається потребою в безперервній самоосвіті та самовдосконаленні, творчому ставленні до професійної діяльності.

Учитель, який в процесі професійного становлення досяг високого рівня сформованості загальнопедагогічної компетентності, успішно реалізує цілі та завдання освітнього процесу, мотивований до педагогічної діяльності, відкритий для постійного професійного зростання, чітко усвідомлює можливості та перспективу свого професійного розвитку, збагачує і розвиває професійний досвід завдяки особистому творчому внеску, соціально активний та відданий педагогічній професії.

Складність визначення складників компонентної структури загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів як результату їх професійного становлення обумовлена тим, що цей процес має інтегративну сутність і може бути успішним лише в єдності особистісного і професійного розвитку. З огляду на це структуру загальнопедагогічної компетентності ми розглядаємо як комплекс функціонально пов'язаних між собою компонентів: мотиваційного, гностичного, діяльнісного та рефлексивного.

На основі аналізу змістових характеристик виокремлених складових нами визначено чотири критерії сформованості загальнопедагогічної компетентності

(мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-пізнавальний, діяльнісно-комунікативний, рефлексивно-оцінний) та чотири рівні професійного становлення майбутнього вчителя: початковий (низький), репродуктивний (базовий), реконструктивний (середній), творчий (високий).

На репродуктивному рівні студент є лише споживачем напрацьованого іншими досвіду і копіює відомі зразки освітньої діяльності. Однак цей рівень є базовим, оскільки засвоєння напрацьованого досвіду – фундамент подальшого професійного становлення. На реконструктивному рівні засвоєний досвід може бути використаний у звичних, типових ситуаціях, пов'язаних з професійною діяльністю. Творчий рівень передбачає творчу активність і спрямованість на опанування передових технологій професійної діяльності.

При визначенні структурних компонентів, критеріїв та показників загальнопедагогічної компетентності ми орієнтувались не лише на вітчизняний, а й на зарубіжний досвід, що відкриває нові можливості для вдосконалення системи професійного становлення майбутніх учителів. Його системний аналіз сприяв визначенню тих особливостей, які стали орієнтирами у загальнопедагогічній підготовці студентів і були адаптовані до власного досвіду організації цього процесу.

Основні наукові результати розділу опубліковано у працях автора [41; 42; 43; 44; 45; 46; 47; 48; 49; 50; 128; 129; 130; 131].



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений.* 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1990. 141 с.
2. Адольф В. А. *Профессиональная компетентность как условие формирования готовности будущего учителя к педагогической деятельности. Оценивание качества педагогического образования: сб. материалов конф.* Красноярск, 2004. С. 53–59.
3. Адольф В. А. *Профессиональная компетентность современного учителя: монография.* Красноярск, 1998. 310 с.
4. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам).* М. : Изд. ИКАР, 2009. 448 с.
5. Акімова О. В. *Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти: монографія.* Вінниця: Балюк І. Б. , 2007. 351 с.
6. Андрущенко Н. О., Прадівляний М. Г. *Педагогічні здібності – основа професійної майстерності педагога. Теоретичні питання культури, освіти та виховання.* 2012. № 46. С. 9–13.
7. Багдарасян А. А. *Система развивающего взаимодействия «учитель – наставник – студент» как фактор профессионального становления будущего учителя: дисс. ...канд. пед. наук.* Сочи, 2006. 266 с.
8. Байденко В. И. *Компетентностный подход к проектированию высшего профессионального образования.* Изд. 2-е. М.: ИЦПКПС, 2005. 114 с.
9. Балл Г.О. *Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти. Освіта і управління.* Т.1. Ч. 2. Київ, 1997. С. 21–36.
10. Банников В. Н. *Профессиональное становление будущего учителя изобразительного искусства: дисс. ... докт. пед. наук.* Шуя, 2009. 454 с.
11. Биндас О. М. *Особливості функціонування освітніх стандартів у системі педагогічної освіти Австрії. Гуманітарний корпус: зб. наук. статей з акт. проблем*

філософ., культуролог., психолог., педагогіки та історії. Вип. 4. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. С. 31–35.

12. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 47–58.

13. Болонский процесс: середина пути / под науч. ред. В. И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов Российской Новый Университет, 2005. 379 с.

14. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.

15. Босенко В. А. Воспитать воспитателя. К.: Лыбидь, 1990. 322 с.

16. Бургин М. С. Понятия и функции методологии педагогики. *Сов. педагогика*. 1990. №10. С. 74–77.

17. Воевутко Н. Ю. Професійна підготовка вчителів у республіці Кіпр у ХХ столітті: дис. ... канд. пед. наук. Маріуполь, 2013. 280 с.

18. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 1998. 50 с.

19. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом: монографія. Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2004. 376 с.

20. Галузьяк В. Структурні компоненти загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти*: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. С. 72–103.

21. Галузьяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка: навч. посібник. Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2006. 399 с.

22. Гандабура О. В. Педагогічні засади професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів : навч. посіб. Хмельницький: Вид-во ХГПА, 2013. 99 с.

23. Голубєва М. О., П'янковська І. В. Визначення ключових компетентностей майбутніх учителів: європейський досвід. *Наукові записки: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. Том 84. С.10–15.
24. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
25. Грачева В. Г. Основные концепции педагогического образования в странах Западной Европы [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyekontseptsiipedagogicheskogoobrazovaniya-v-stranah-zapadnoy-evropy> (дата звернення: 5.07.2015).
26. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / за ред. Р. С. Гуревича. Львів: ЛДУ БЖД, 2012. 380 с.
27. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навч. посіб. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.
28. Давыдов В. В. Научное обеспечение образования в сфере нового педагогического мышления. *Новое педагогическое мышление* / под ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1989. С. 64–89.
29. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический поход. *Сибирь. Философия. Образование: научно-публ. альманах*. Новокузнецк, 2005. Вып. 8. С. 26–44.
30. Дяченко Л. М. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Федеративної Республіки Німеччини: стан і реалії: метод. рек. Київ: ДКС центр, 2016. 84 с.
31. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. Вид 2-е / за заг. ред. І. Д. Звереві. К.: Універсум, 2013. 536 с.
32. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
33. Закон України «Про вищу освіту»: науково-практичний коментар /

за заг. ред. В. Кременя. К., 2002. 159 с.

34. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/110-zakon-ukrayiny-pro-osvitu> (дата звернення: 15.08.2017).

35. Зарубин В. Г. Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий / под ред. В. Г. Зарубина, Л. А. Громовой. СПб., 2007. 159 с.

36. Зеер Э. Психология профессионального образования: учеб. пособ. Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 480 с.

37. Зеер Э. Ф. Ключевые компетенции, определяющие качество образования. *Образование в Уральском регионе: научные основы развития*: тез. докл. II науч.-практ. конф. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед.ун-та. 2002. Ч.2. С. 23–25.

38. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 23–30.

39. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. *Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы: труды методолог. семинара*. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.

40. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1987. 190 с.

41. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика: монографія. Вінниця: «Твори», 2018. 492 с.

42. Каплінський В. В. Виховна компетентність викладача вищої школи як важлива складова його професіоналізму. *Професійна компетентність педагога в умовах оновлення змісту освіти та вимог ринку праці*: зб. матер. III регіон. наук.-практ. конфер. 15 лютого 2017 р. Вінниця, 2017. С.55–57.

43. Каплінський В. В. Загальнопедагогічна компетентність учителя:

особливості, складники, шляхи формування: монографія. Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2016. 154 с.

44. Каплінський В. В. Загальнопедагогічна підготовка до курсового та комплексного державного екзамену (осв.-квал. рівень «бакалавр»): навч. посіб. Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2015. 131 с.

45. Каплінський В. В. Основні структурні компоненти змісту освіти в контексті формування загальнопедагогічної компетентності сучасного педагога. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер.: Педагогіка і психологія*. Вип. 44. Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2016. С. 49–55.

46. Каплінський В. В. Роль та значення комунікативних компетентностей в системі інклюзивної освіти. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституціоналізації до інклюзії*: зб. тез доповідей. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 161–163.

47. Каплінський В. В. Соціокультурна компетентність в системі професійного становлення майбутнього фахівця освітньої сфери. *Сучасна педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрямки наукових досліджень*: зб. наук. роб. учасн. міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 13-14 липня 2018 р. К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки і психології», 2018. С. 52–55.

48. Каплінський В. В. Сутність та значення загальнопедагогічної компетентності в структурі професійної готовності вчителя. *Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів*: монографія / за ред. Акімової О. В. та ін. Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2016. С. 6–40.

49. Каплінський В. В. Формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя*: матеріали II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. Вінниця, 29-30 лист. 2018 р. Вінниця: Нілан, 2018. С. 133–137 с.

50. Каплінський В. В. Формування методичної компетентності та педагогічної майстерності майбутнього вчителя. *Теорія і практика професійної*

*майстерності в умовах ціложиттєвого навчання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во «Рута», 2016. С. 300–315.*

51. Карташова Л. А., Бендерезь Н. М. Досвід реформування систем педагогічної освіти в Австрії [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://narodnaosvita.kiev.ua/.../17/.../kartashova.htm>

52. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный): предназначен для уч-ся, студ., аспирантов, учит. и преподав. вузов. Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2005. 447 с.

53. Козберг Г. Л. Проблема формирования профессиональной компетентности учителя в первоначальной педагогической деятельности: автореф. дисс. на соискание научн. ст. канд. пед. наук. М., 2000. 19 с.

54. Коломієць А. М. Інформаційна культура вчителя початкових класів: монографія. Вінниця : ВДПУ, 2007. 379 с.

55. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія / Н. М. Авшенюк та ін. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.

56. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Н. М. Бібик та ін.; за заг. ред. О. В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.

57. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі / Біла О.О., Гуменникова Т.Р., Кічук Я.В., Рябушко С.О. Ізмаїл: ІДГУ, 2007. 236 с.

58. Котун К. В. Педагогічна освіта Фінляндії у контексті європейського виміру: метод. рек. К.: Вид. ін-ту обдарованої дитини, 2014. 60 с.

59. Котун К. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в університетах Фінляндії: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2015. 278 с.

60. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников: кн. для учит. и кл. рук. Москва: Просвещение, 1976. 303 с.

61. Кузікова С. Б. Психологія саморозвитку: навч. посіб. Суми : МакДен, 2011. 149 с.

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

63. Кулюткин Ю. Н. Психологическое знание и учитель. *Вопросы психологии*. 1983. №3. С. 54–61.

64. Кючюк Джаміля Рустам Кизи. Організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Республіки Туреччина в умовах інтеграційних процесів (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук. Житомир, 2017. 264 с.

65. Лащихіна В. П. Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук. К., 2009. 274 с.

66. Лосева Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи : навчальний посібник. Д. : ДонНУ, 2003. 336 с.

67. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 13–26.

68. Макарова О. Ю. Критерии и показатели оценки эффективности функционирования воспитательной системы ВУЗа. *Фундаментальные исследования*. 2013. № 1 (часть 2). С. 348–351.

69. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. *Педагогика*. 1995. №6. С. 55 – 63.

70. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях. *Вопросы психологии*. 1997. № 4. С. 28–38.

71. Михайличенко В. Є., Канівець М. В. Готовність студентів до саморозвитку: сутність і структура. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2011. № 32-33. С. 304–310.

72. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія / Авшенюк Н. М. та ін. К.: Педагогічна думка, 2011. 232 с.

73. Морозова Т. А. Формирование педагогической рефлексии как основы профессионального становления будущего учителя: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2003. 177 с.

74. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. К., 2008. 21 с.

75. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. *Освіта: Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик*. № 26. 24 квітня-1 травня 2002 р. С. 2–4.

76. Непрерывное образование: краткий словарь. Изд. 5-е., дополн. / Сост. Н. А. Лобанов; под ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова. СПб.: Издательский дом «Петрополис», 2004. 76 с.

77. Несін Ю. М. Організація та управління процесом навчання в системі післядипломної освіти Франції : метод. реком. Херсон : РПО, 2010. 36 с.

78. Огнівко Л. В. Європейський досвід забезпечення якості вищої педагогічної освіти. *Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції: матеріали регіон. наук.-практ. семінару / за заг. ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. С. 227–231.*

79. Онопрієнко О. В. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 32–37.

80. Орлов А. А. Повышение эффективности формирования профессионально-педагогических умений и навыков учителя: тезисы докл. межд. научн. конф., 4-7 февраля 1991 г. / отв. ред. А. А. Орлов. Тула: ТГПИ, 1999. С. 4–5.

81. Павлюк В. І. Підготовка майбутніх учителів у системі багаторівневої педагогічної освіти в Канаді: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Умань, 2012. 294 с.

82. Педагогіка вищої школи: навч. посібник. Курлянд З. Н. та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. Вид. 2-е, перероб. і доп. К.: Знання, 2005. 399 с.

83. Платонов К. К. О знаниях, навыках и умениях. *Советская педагогика*.



1963. №11. С. 98–103.

84. Полунина Л. Н. Подготовка учителей в европейских странах: национальные приоритеты и интеграция в контексте Болонского процесса: дисс. ... канд. пед. наук. Тула, 2006. 202 с.

85. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи* / під заг. ред. О. В. Овчарук. К., 2004. 111 с.

86. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики* / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К. І. С.», 2004. С. 16–25.

87. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.

88. Професійне становлення особистості майбутнього вчителя / Акімова О. В., Галузьяк В. М. та ін. Вінниця: Нілан, 2018. 340 с.

89. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.

90. Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах. *Шлях освіти*. 2001. №1. С. 20–26.

91. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: «Когито-Центр», 2002. 396 с.

92. Розроблення освітніх програм: методичні рекомендації / Захарченко В. М., Луговий В. І., Рашкевич Ю. М., Таланова Ж. В. / за ред. В.Г. Кременя. К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.

93. Роляк А. О. Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Данії: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2011. 290 с.

94. Ротенберг В. С., Бондаренко С. И. Мозг, обучение, здоровье. М.: Просвещение, 1989. 239 с.

95. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 713 с.
96. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и принципиальные вопросы психологической теории. *Тез. докл. на I съезде общества психологов*. М., 1959. Вып. 3. С. 138–140.
97. Савченко О. В. Компетентність особистості на когнітивному рівні. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вып. 25. С. 413–427.
98. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума. Гатчина: Ленингр. обл. ин-т экономики и финансов, 2003. 318с.
99. Сманцер А. П. Педагогические основы стимулирования творческого саморазвития будущего педагога в процессе обучения в вузе. *Вестник БДУ: Сер. 4*. 2007. № 3. С. 112–118.
100. Соколова Ю. В. Разрешение сложных педагогических ситуаций как условие профессионального саморазвития учителя в общеобразовательной школе: автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук. Махачкала, 2013. 22 с.
101. Станкин М. И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения. М.: Флинта, 1998. 386 с.
102. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики / за заг. ред. В. Кременя. К.: «К. І. С.», 2003. 296 с.
103. Стратегія розвитку педагогічної освіти в Україні: концептуальні положення / за наук. ред. член-кор. НАПН України Л. Б. Лук'янової; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2016. 43 с.
104. Сулима О. В. Професійна підготовка вихователів дошкільних закладів у системі вищої освіти Федеративної Республіки Німеччини : дис.... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 216 с.
105. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 3. С. 20–26.
106. Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної

компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти: монографія / Акімова О. В., Галузьяк В. М. та ін. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 388 с.

107. Теплов Б. М. Способности и одаренность. Избранные труды. Т.1. М.: Педагогика, 1985. 329 с.

108. Турчин А. І. Сучасні підходи до підготовки вчителів професійної школи у Німеччині: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. К., 2002. 18 с.

109. Усманова С. М. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в Республіці Туреччина : дис. ... канд. пед. наук. Ялта, 2011. 301 с.

110. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. Вид. 2-ге, доп. К.: Голов. Ред. УРЕ, 1986. 800 с.

111. Фрицюк В. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку: дис. ... д-ра. пед. наук. Вінниця, 2017. 542 с.

112. Хрусталева Т. М. Специальные способности учителя в интегральном исследовании индивидуальности: дисс... д-ра психол. наук. Пермь, 2004. 398 с.

113. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. Москва: Народное образование, 1996. 160 с.

114. Шадриков В. Д. Базовые компетенции педагогической деятельности. *Сибирский учитель*. 2007. №6. С. 5–15.

115. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 8. С. 26–31.

116. Шадриков В. Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность». *Психолог. журнал*. Т. 4. 1983. № 5. С. 3–10.

117. Шапар В. Психологічний тлумачний словник. Х.: Прапор, 2004. 640 с.

118. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект. Вінниця: Едельвейс, 2007. 383 с.

119. Щербо И. Н., Поташник М. М., Ямбур Е. А. Управление качеством образования / под ред. В. И. Загвязинского. М.: Педагогика, 2000. 420 с.

120. Щукина М. А. Психология саморазвития личности: монографія. СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2015. 348 с.
121. Ярулов А. А. Критериально-ориентированная диагностика и культура интегративного управления. *Школьные технологии*. 2005. С. 132–148.
122. British Council. Learning [Electronic recourse]. 2007. Mode of access: <http://www.britishcouncil.org/learning.html> (дата звернення: 5.07.2015).
123. Buitink J. Research on Teacher Thinking and Implications for Teacher training. *European Journal of Teacher Education*. 1992. Vol. 16. №3. P. 195–203.
124. Christensen J. C. The career lattice: a structure for planning professional development. *Teacher professional development: a multiple perspective approach*. Amsterdam; Berwyn, 2005. P. 295–315.
125. Department for Education and Skills/Teacher Training Agency. *Qualifying to Teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*. London : DFES, 2002. 20 p.
126. Development of Education in Austria 2013/2014 [Electronic resource]. – Vienna, 2015. – Mode of access: [www.bmbwk.gv.at](http://www.bmbwk.gv.at)
127. Formation des enseignants à l'aune des exemples étrangers [Electronic recourse]. <http://www.la-croix.com>. Actualite / France/La-formation-des-enseignants-a-l-aune-des-exemples-etrangeurs\_NP\_2013-03-18-922221
128. Kaplinskiy Vasyl. The communicative component`s description of a future teacher`s development system. *European humanitie studies: State and Society*. 4 (II). 2017. P. 131–142.
129. Kaplinskyi V. V. Fulfillment of educational potential of the lecture in higher educational institutions in the context of professional development of the personality of a future teacher. *Development and modernization of pedagogical and psychological sciences: Experience of Poland and prospects of Ukraine* Collective monograph Vol. 1. Lublin: Izdevnieciba “Baltija Publishing”, 2017. P. 201–219.
130. Kaplinskiy V. V. Theoretical analysis of the concept «Professional development of the future teacher». *International scientific conference «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities»*: Kaunas: Izdevnieciba

«Baltija Publishing», 2018. P.138–141.

131. Kaplinskyi V.V., Lazarenko N. I. Cognitive component of the professional formation of the future teacher in the process of general pedagogical training. *European vector of contemporary psychology, pedagogy and social science: the experience of Ukraine and the republic of Poland*. 2018. P.124–142.

132. Liston D., Zeichner K. Teacher Education and Social Conditions in Teaching. New York: Routledge. 1991. P.13–17.

133. Mack A. Kompetenzentwicklung. *Tag der Lehre 2001. Innovatives Lehren und Lernen*. Karlsruhe: Geschäftsstelle der Studienkommission Hochschuldidaktik an Fachhochschulen in BadenWttemberg, 2001. P. 61–63.

134. Ortenburger A. Professionalisierung und Lehrerausbildung. Zur Bedeutung professionsbezogener Einstellungsmuster Studienwahl und Studienverläufe von Lehramtsstudierenden. Eine explorative Längsschnittstudie. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010. 265 p.

135. Pedagogical Constitution of Europe [Electronic recourse]: <http://www.arpue.org/index.php/uk/chasopysyevropeiski-pedahohichnistudii/pedahohichna-konstytutsiia-yevropy>.

136. The European Higher Education Area: Joint Declaration of the European Ministers of Education, convened in bologna on the 19th of June 1999 [Electronic recourse]. [//www.bologna-berlin2003.de](http://www.bologna-berlin2003.de).

137. The Importance of Teaching. The Schools White Paper 2010. London: TSO, 2010. 91 p.

138. Welsh Government adviser Professor John Furlong says teacher training provision must be strengthened [Electronic recourse]: <http://www.walesonline.co.uk/news/wales-news/teacher-training-wales--falling-8796767>.

## РОЗДІЛ 3

### СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

#### 3.1. Модель системи професійного становлення майбутнього вчителя в освітньо-виховному середовищі педагогічного університету

Щоб забезпечити успішне просування майбутнього вчителя на шляху його професійного становлення, потрібно здійснити системну характеристику досліджуваного процесу, що вимагає, в свою чергу, *по-перше*, розкриття сутності понять, пов'язаних з моделюванням системи; *по-друге*, визначення її головних складових; *по-третє*, власне розробки та моделювання системи професійного становлення студентів у процесі загальнопедагогічної підготовки; *по-четверте*, експериментальної перевірки ефективності розробленої моделі.

Згідно з енциклопедією освіти значення системи підготовки фахівця полягає в тому, що вона виступає «засобом, спрямованим на реалізацію мети» [42, с. 516]. В. Сластьонін визначає систему як виокремлену на основі певних ознак і упорядковану єдність «взаємопов'язаних елементів, об'єднаних загальною метою функціонування, у взаємодії з оточенням як цілісне явище» [140, с. 77]. С. Сисоева акцентує увагу на закономірних стійких зв'язках між складовими системи, які відображають «просторове та часове розміщення компонентів і характер їхньої взаємодії» [138, с. 46].

Р. Акофф і Ф. Емері системою вважають «множину взаємозалежних елементів, кожний з яких пов'язаний прямо чи опосередковано з будь-яким іншим елементом». Однак, «хоча система може бути частиною більшої системи, її не можна розкласти на незалежні підсистеми» [5, с. 125]. Як цілісне утворення, «яке має свою історію, свої етапи розвитку, свої традиції, взаємодію частин», трактує систему Н. Кузьміна [84, с. 13-14].

Близьким до такого розуміння є визначення системи як «сукупності об'єднання взаємопов'язаних і розміщених у відповідному порядку елементів

певного цілісного утворення» О. Дахіна [36, с. 102]. А. Семенова [135], розглядаючи систему як взаємозалежну сукупність елементів, акцентує увагу на їх динамічній єдності, що дозволяє їй існувати цілісно.

Ідею динамічності розвиває Є. Гусинський, аналізуючи систему педагогічного процесу. Він звертає увагу на її абстрактність і невизначеність, оскільки її розвиток не піддається детальному прогнозуванню. Науковець пояснює це тим, що освіта має, окрім прогнозованої, варіативну складову, яка «характеризується невизначеністю і непередбачуваністю» [35, с. 110]. Отже, при розробці системи професійного становлення майбутнього педагога необхідно врахувати ризики, які саме через це можуть виникати.

Співставляючи точки зору різних науковців, приходимо до висновку, що спільним у трактуванні сутності поняття «система» є сукупність взаємозалежних елементів, за яких поведінка окремого впливає на поведінку цілого, а поведінка цілого на поведінку кожного з них. Це є суттєвим, адже формування окремого складового компоненту системи професійного становлення фахівця неможливе без впливу на систему в цілому.

Серед ознак системи, в чому ми згодні з дослідницею професійної ідентичності майбутніх учителів О. Романишиною, найбільш суттєвими є: цілісність, організованість, цілеспрямованість, динамічність, керованість, мобільність, стійкість, інтенсивність, координованість, альтернативність (здатність до зміни траєкторії розвитку) тощо [132, с. 178].

Моделюючи систему професійного становлення студентів у процесі загальнопедагогічної підготовки, ми враховували ті її головні ознаки, які були виокремлені В. Афанасьєвим, а саме: структуру, яка відображає її певну внутрішню організацію з окремих компонентів; зв'язки, за допомогою яких відбувається взаємодія між собою компонентів системи як певної структурно-функціональної цілісності; властивості, що сприяють її взаємодії з навколишнім середовищем, іншими суперсистемами та суб'єктами [9].

Відповідно до класичного розуміння системи як комплексу взаємопов'язаних елементів (Л. фон Берталанфі, Р. Акофф, Ф. Емері,

В. Афанасьєв, Є. Гусинський та ін.) ми визначаємо *систему професійного становлення вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки як упорядковану структурно-функціональну цілісність взаємопов'язаних компонентів, системоутворюючим чинником якої виступає образ педагога-професіонала, що є важливим ціннісним орієнтиром студента в освітньому процесі, спрямованому на формування загальнопедагогічної компетентності як основи професіоналізму.* Її підсистемами нами визначені такі: 1) *цільова* (формування правильного і повного уявлення про майбутню професію, її привабливість, зміст, особливості; орієнтація на оволодіння професійною діяльністю; актуалізація потреби в досягненні результату, професійному рості і самовдосконаленні; 2) *теоретико-методологічна* (вироблення теоретико-методологічних позицій процесу професійного становлення, чинників та принципів, що визначають його успішність; виявлення педагогічних ресурсів для забезпечення успішних функціональних зв'язків і відносин в системі «викладач – студент» з метою продуктивного педагогічного супроводу студентів на шляху до професіоналізму та стимулювання їхнього прагнення до ідеалу педагога-професіонала; 3) *когнітивно-організаційна* підсистема регламентує змістовий і процесуальний аспекти професійного становлення, забезпечує формування базисної теоретичної основи та професійно-значущого практичного досвіду шляхом удосконалення і модернізації змісту загальнопедагогічної підготовки та способів його засвоєння; пошуку нових ефективних шляхів реалізації освітньо-розвивального і виховного потенціалу традиційних форм організації освітньої діяльності майбутніх учителів (лекцій, практичних, лабораторних занять, самостійної роботи) та наповнення їх різноманітними інноваційними методами, прийомами і засобами; створення в освітньому середовищі педагогічного університету умов для присвоєння ідеальних моделей професійної діяльності і поведінки та їх реалізації під час різних видів педагогічних практик; 4) *оцінювально-результативна* відображає рефлексивний аналіз, самооцінку і самокорекцію власного досвіду, відслідковування динаміки професійного становлення кожного студента впродовж навчання на основі відповідних діагностичних процедур; аналіз ефективності



системи в цілому, показником якого є динаміка рівнів сформованості загальнопедагогічної компетентності.

Будуючи систему професійного становлення майбутнього фахівця в освітньо-виховному середовищі педагогічного університету, ми брали до уваги сутність поняття «педагогічна система». Є. Ільїн [49] вважає, що вона спрямована на об'єднання всіх педагогічних процесів і включає навчальну та виховну діяльність, чітку програму формування знань, умінь, навичок і конкретних якостей особистості.

Метою моделювання системи в контексті даного дослідження був вибір найкращого варіанту її майбутнього еталонного стану, який міг би забезпечити високий ступінь становлення педагога як професіонала, його рух до найвищого рівня професіоналізму. Значення моделі в тому, що вона забезпечує не лише програмування діяльності студентів, спрямованої на їх професійне становлення, а й діяльності викладача щодо організації та реалізації цього процесу. Головний принцип проектування такої моделі – віддзеркалення в ній кращого вітчизняного і зарубіжного досвіду, власного педагогічного досвіду та підпорядкування його змістових характеристик стратегічним цілям забезпечення результативності та якості професійного становлення майбутнього вчителя.

Для визначення теоретичних позицій побудови моделі важливою є думка Н. Кузьміної, яка в процесі дослідження об'єктивних причин, що зумовлюють успішність становлення вчителя як професіонала і його найвищі досягнення на цьому шляху, виділила три групи факторів. По-перше, це об'єктивні чинники, що відображають реальну систему й послідовність дій педагогів, спрямованих на досягнення очікуваного результату. По-друге, чинники, пов'язані з суб'єктивними передумовами успішності професійної діяльності (мотиви, спрямованість, здібності, компетентність, творчість). Міра їх виявлення «пояснює суб'єктивні причини, які сприяють досягненню вершин професіоналізму або перешкоджають цьому процесу». По-третє, об'єктивно-суб'єктивні чинники, обумовлені «організацією професійного середовища» [85, с. 23].

Модель (лат. *modulus* – міра, зразок), у розумінні В. Краєвського, є штучно створеним об'єктом у вигляді схеми, знакових форм або формул, подібним до досліджуваної системи (об'єкта або явища), що відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цієї системи. Модель є фіксованим об'єднанням елементів і передбачає таке структурування, що відображає важливі внутрішні зв'язки реальності [80, с. 134].

П. Дзюба трактує модель як внутрішню структурну організацію оригіналу, яка імітує спосіб взаємодії об'єкта з середовищем. Встановлюючи подібність моделі й оригіналу за частинами їх структур, ми отримуємо інформацію про функції моделі, виходячи з функцій оригіналу [37, с. 1]. В цьому контексті слушним є твердження С. Сисоєвої, що модель, яка є інструментом пізнання, засобом інтерпретації та пояснення явищ реальності, здатна замінювати об'єкт-оригінал на певних етапах процесу [138, с. 118].

Таким чином, цінність і цілісність моделі забезпечується єдністю її структурних (мети, змісту процесу, результату) і функціональних (етапів, критеріїв, рівнів сформованості) компонентів; точністю і повнотою системних характеристик; чіткістю і лаконічністю з достатнім ступенем деталізації; легкістю і доступністю у використанні.

Отже, моделювання забезпечує вибір оптимальних способів вирішення проблеми, передбачає динаміку розвитку досліджуваних властивостей, зміну (відповідно до зміни об'єкта) способів педагогічного впливу, дає змогу аналізувати не лише перебіг освітнього процесу, його розвиток, а й умови, в яких він відбувається [31, с. 490-491]; допомагає виявляти причинно-наслідкові зв'язки й уточнювати чинники, прогнозувати наслідки впровадження інновацій [14, с. 292]; сприяє переходу до конкретного плану дій щодо реалізації моделі на практиці. Відтак моделювання є одним із ключових методів, що застосовуються для пошуку шляхів удосконалення процесу навчання на основі педагогічного проектування.

Модель системи професійного становлення вчителя будувалась нами за ланцюговою схемою: стратегічні цілі → соціально й особистісно значущі сутнісні

характеристики змісту педагогічних дисциплін у різних вимірах → переведення бажаних ідеальних уявлень про результати професійного становлення в площину реальних цільових і технологічно-методичних проєктів його практичного забезпечення.

Науковими орієнтирами створення структурно-функціональної моделі системи професійного становлення майбутнього вчителя, взаємодія складових компонентів якої забезпечувала б її цілісність та функціонування, стали дослідження аналогічної проблеми сучасними вітчизняними науковцями [37; 40; 92; 94; 99; 115; 118; 122; 123; 132; 143; 164 та ін.].

Так, на основі узагальнення науково-практичного досвіду моделювання систем професійної діяльності Є. Павлюком означено компоненти моделі системи професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки: концептуально-цільовий (соціальне замовлення, вимоги, потреби, функції, нормативно-правове забезпечення, мета), теоретико-методологічний (підходи та принципи, зовнішні та внутрішні чинники, ідеї зарубіжного досвіду), структурно-змістовий (модель особистості тренера-викладача, функціональна модель фахової підготовки, структура професійної компетентності, зміст), організаційно-процесуальний (етапи, педагогічні умови, форми, методи, технології і засоби навчання), діагностично-результативний (якісні й кількісні параметри діагностики: критерії, показники та рівні розвитку професійної компетентності, результат) [118, с. 19-20].

Л. Литвин на основі врахування сучасних тенденції та інноваційних процесів у освіті розробила модель професійного становлення молодого вчителя в системі спільної науково-методичної роботи районного відділу освіти і школи, представивши її як інноваційну систему, яка поєднує технології контекстного навчання та сучасні досягнення управлінського менеджменту і сприяє підвищенню фахового рівня вчителів-початківців [92, с. 14-15].

Дослідження науково-педагогічних засад професійного становлення майбутнього вчителя музики дало змогу Ю. Локаревій змоделювати педагогічну технологію, основними складовими якої є: 1) мета, зміст, завдання; 2) принципи,

методи, форми навчання; 3) педагогічні умови; 4) етапи експериментальної роботи; 5) організація вивчення змісту музично-теоретичних дисциплін на основі змістових ліній: актуалізації, систематизації, інтеграції, проєкції; б) експериментальне навчально-методичне забезпечення; 7) результат професійного становлення (сформованість його компонентів) [94, с. 12].

Ю. Пінчук здійснила моделювання професійної компетентності вчителя-логопеда, представивши її як розгалужену структуру, в якій знайшли своє місце види, основні сфери педагогічної діяльності та функції педагога-логопеда, на основі яких розроблено кваліфікаційні вимоги до фахівця; найважливіші компоненти професійної діяльності логопеда: діагностичний, орієнтаційно-прогностичний, конструктивно-проектувальний, організаційний, інформаційний, комунікативний, корекційний, рефлексивно-перцептивний [123].

Розроблена Н. Степанченко модель системи професійної підготовки вчителів фізичного виховання у ЗВО представлена у формі сукупності структурних (мети, принципів, методологічних підходів, структури професійної компетентності, етапів професійної підготовки, рівнів підготовленості майбутніх учителів) і функціональних складових (завдання та функції педагогічної освіти фахівців, психолого-педагогічні умови та методика вдосконалення професійної підготовки, оцінювання підготовленості студентів) [143, с. 17].

Безперечним є те, що професійне становлення майбутнього вчителя відбувається на основі вивчення гуманітарних, фахових та психолого-педагогічних дисциплін, однак нами було визнано домінантними дисципліни педагогічного циклу, оскільки досліджувалось становлення педагога в процесі *загальнопедагогічної* підготовки. Тому запропонована нами модель, загалом зберігаючи формальні ознаки описаних вище моделей, суттєво відрізняється від них своїм змістовим наповненням, оскільки загальнопедагогічна підготовка на відміну від фахової має свою специфіку.

Інша особливість створеної нами моделі обумовлюється тим, що професійне становлення вчителя не може відбуватись у відриві від особистісного (дві діяльності в одній). Ми розглядаємо професійне становлення як форму

особистісного становлення, яке здійснюється через призму професійної діяльності. Важливо передбачити не лише набуття загальнопедагогічних компетентностей, а й паралельне самовдосконалення особистості, яке є важливою умовою забезпечення успішності власне професійного становлення, а саме: від формування ставлення до професії та емоційно-особистісного залучення до неї на стартовому етапі, накопичення теоретичного і практичного досвіду здійснення професійної діяльності на проміжних етапах і набуття через постійне професійне самовдосконалення високого рівня компетентності та майстерності на завершальному етапі.

У процесі професійного становлення відбуваються поетапні зміни в структурі особистості: від студента, учителя-виконавця з домінуванням алгоритмічних дій до вчителя творця; від відтворення і застосування знань в типових ситуаціях до аналізу, критичної оцінки і розв'язання нових (нестандартних) ситуацій; від наслідування кращих зразків до творчості.

У технологічному вимірі найбільш оптимальними підходами для розробки нашої моделі, згідно «Стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні», є цілісний і критеріальний. «Перший має потенціал для досягнення якісної повноти моделі, націлює на формулювання кожної її характеристики як певної цілісності й забезпечення всієї їх сукупності, стоїть «на сторожі» адекватності передбачених нею цілей, змісту, технологій і методик. Другий є своєрідним мірилом не тільки оцінки якості цього модельного продукту, але й носієм регулятивів його побудови» [144, с. 10].

Провідні характеристики моделі, які одночасно служать критеріями її оцінки – це, по-перше, сутнісні *характеристики змісту* загальнопедагогічної підготовки в ціннісно-регулятивному аспекті; по-друге, цілісність і *системність змісту* загальнопедагогічних дисциплін на бакалаврському рівні освіти, взаємозв'язок та взаємозалежність між ними (процесуально-регулятивний аспект змісту); по-третє, *технології і методики оволодіння* студентами загальнопедагогічними компетентностями; по-четверте, *технології* семестрового

контролю, державної атестації та управління системою професійного становлення майбутніх учителів.

Загальнофілософськими й загальнонауковими методологічними орієнтирами дослідження професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки в умовах університетської освіти, окрім названих вище цілісного і критеріального, стали наступні наукові підходи: особистісний; діяльнісний; системний; полісуб'єктний або діалогічний; акмеологічний; компетентнісний; аксіологічний; культурологічний; синергетичний; інтегративний. Їх сутність і значення для професійного становлення розкрито в підрозділі 3.1. Названі підходи стали методологічною основою для створення системи професійного становлення майбутнього вчителя.

Зауважимо, що при моделюванні системи визначальним був системний підхід у поєднанні з синергетичним з його відкритістю, доступністю і багатоваріантністю для створення системи інформаційно-технологічного забезпечення підготовки майбутніх учителів в університеті [76]; а також з діяльнісним, відповідно до якого професійне становлення відбувається в різних видах діяльності (пізнавальній, прогностичній, комунікативній, дослідницькій, організаторській, аналітичній) та з особистісно-орієнтованим (розвиток студента як особистості з врахуванням його індивідуальних особливостей та активності), що реалізується на гуманістично-демократичних засадах і передбачає взаємний обмін особистісними властивостями і досвідом викладача та студента.

На основі системного і діяльнісного підходів нами було виділено структурні елементи моделі системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки (блоки, компоненти, внутрішні та зовнішні зв'язки), виявлено загальні властивості та якісні характеристики включених у неї окремих елементів: мети і завдань; змісту педагогічної освіти; методів і форм навчання; форм, методів і засобів контролю в їх взаємозв'язку і взаємозалежності.

В моделі знайшла своє відображення структурно-функціональна взаємодія організаційно-педагогічних умов, факторів, етапів, критеріїв і показників

сформованості загальнопедагогічної компетентності студентів як результату їхнього професійного становлення.

Побудова структурно-функціональної моделі системи професійного становлення майбутніх педагогів дозволила здійснити наукове обґрунтування принципів моделювання змістової та процесуальної складових цього процесу; розробити діагностичні методики з метою визначення рівня професійного становлення; передбачити визначення педагогічних умов, що забезпечують ефективну реалізацію професійного становлення та здійснити їх детальне обґрунтування. Окремо зауважимо, що при моделюванні системи ми виходили із загальної структури педагогічної діяльності, яка включає такі компоненти: цільовий, змістовий, процесуальний, результативний.

Оскільки професійне становлення майбутнього педагога базується на відповідних теоретичних позиціях та має практичну складову, вони знайшли своє відображення в концептуальному та практичному блоках моделі. Беручи до уваги те, що професійне становлення відбувається, перш за все, в освітньому процесі, важливо спиратись на основні його функції, а саме: *гносеологічну*, пов'язану з процесом оволодіння студентами основами спеціальних та загальнопедагогічних знань, засвоєння традиційних та інноваційних технологій навчання; *гуманістичну*, спрямовану на формування цінностей, важливих у професійній діяльності вчителя, та усвідомлення своєї значущості в суспільстві як педагога-професіонала; *операційно-діяльнісну*, що проявляється в процедурному, технологічному забезпеченні навчально-виховного процесу і впливає на проектування змісту, форм, способів практичної діяльності, вибору оптимальних способів розв'язання проблемно-педагогічних ситуацій; *аналітичну*, спрямовану на осмислення і аналіз суб'єктами навчального процесу своєї діяльності, здійснення самооцінки, виявлення та виправлення помилок, створення умов для розвитку рефлексії [167].

Отже, основними елементами розробленої нами моделі системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загально педагогічної підготовки є: 1) *мета* професійного становлення, яка полягає у формуванні

загальнопедагогічної компетентності студента, що забезпечує успішність професійної діяльності; *завдання*, спрямовані на досягнення мети; 2) *методологічні основи* побудови освітнього процесу у ВЗО, які забезпечують його спрямованість на формування загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення; 3) *зміст загальнопедагогічної підготовки* та принципи, що визначають ефективність процесу професійного становлення; 4) *структура* загальнопедагогічної компетентності з її мотиваційним, гностичним, діяльнісним та рефлексивним складниками; 5) *сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і прийомів*, необхідних для організованого і цілеспрямованого зовнішнього впливу на мотиваційно-ціннісну, вольову і поведінкову сфери особистості з метою подальшого професійного самовиховання та самовдосконалення як важливого чинника професійного становлення; 6) *організаційно-педагогічні умови*, що забезпечують результативність професійного становлення майбутнього педагога: зміцнення мотиваційної основи особистості шляхом організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента; інтегрування теоретичної та практичної складових загальнопедагогічної підготовки шляхом залучення студентів до аналізу професійно-педагогічних відеофрагментів; збагачення творчого потенціалу майбутнього вчителя як важливої складової його професійного становлення засобами аналізу та розв'язання проблемно-педагогічних ситуацій; реалізація освітньо-виховних можливостей позааудиторної роботи в контексті професійно-особистісного становлення студентів; стимулювання майбутніх педагогів до особистісно-професійного самовиховання в процесі вивчення педагогічних дисциплін (детальну характеристику названих організаційно-педагогічних умов буде подано у наступному розділі дослідження); 7) етапи професійного становлення в процесі загальнопедагогічної підготовки (професійно-орієнтувальний, процесуально-діяльнісний, рефлексивно-коригувальний); 8) діагностична складова, що включає критерії, показники загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення та рівні їх сформованості (рис. 3.1).



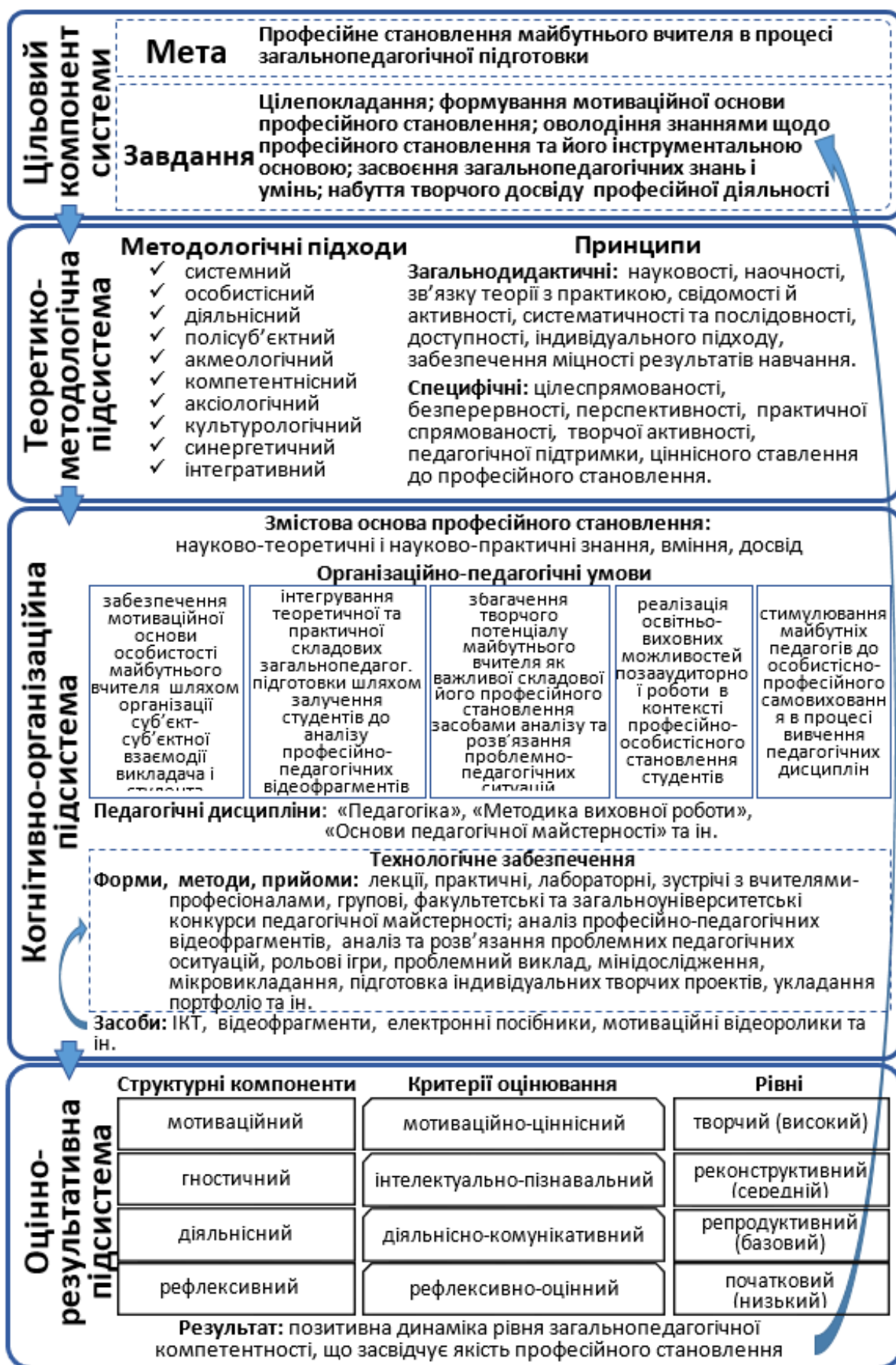


Рис. 3.1. Модель системи професійного становлення майбутнього вчителя в освітньо-виховному середовищі педагогічного університету

Розглянемо компонентний склад структурно-функціональної моделі системи і дамо йому стислу характеристику. Визначальним структурним компонентом системи виступає цільовий, якому підпорядковані всі інші і який відіграє, на думку Н. Тализіної [148], роль системотвірного чинника. В контексті професійного становлення вдалим є образне визначення мети Е. Коротковим, який називає її «образом майбутнього результату, компасом і маяком руху», спрямованим на результат. Чітке і правильне цілепокладання як орієнтир професійного становлення, за його словами, «запобігає відхиленню від напрямку руху» [77, с. 89]. Характер і зміст мети, що характеризується чіткою визначеністю, систематизуючим значенням, організаційним зарядом, досяжністю, обумовлює реальність та ефективність стратегії [77, с. 91] професійного становлення майбутнього вчителя.

Означену мету конкретизовано завданнями, комплексне розв'язання котрих сприятиме її ефективній реалізації в таких напрямках: формування в студентів відповідної установки на професійне становлення; оволодіння ними знаннями щодо професійного становлення та загальнопедагогічними знаннями; набуття творчого досвіду професійної діяльності тощо.

Теоретико-методологічний блок розробленої моделі містить методологічні підходи, коротка характеристика яких подана вище.

Система професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки ґрунтується на основоположних принципах, що зумовлюють зміст, організаційні форми та методи освітнього процесу згідно з метою та завданнями дослідження. За основу побудови моделі ми обрали принцип цілісності, який, на думку М. Сетрова, є найважливішим принципом системного підходу [136, с.14]. З поміж базових *дидактичних принципів* виокремлено такі: науковості, зв'язку навчання з життям, свідомості й активності студентів, систематичності та послідовності.

Оскільки процес професійного становлення педагога є цілеспрямованим, безперервним, поетапним, керованим, творчим, він знаходиться у площині опертя на *специфічні принципи*, а саме: цілеспрямованості, безперервності, професійної

самосвідомості, самоорганізації індивідуальних траєкторій руху до вершин професіоналізму, перспективності, практичної спрямованості, творчої активності, педагогічної підтримки, ціннісного ставлення до знань як основи професійного становлення, які конкретизовано при розкритті змісту технологічного концепту системи професійного становлення в підрозділі 3.1.

Мета визначає інший важливий компонент системи, базисну категорію освітнього процесу – зміст (комплекс знань, практичних умінь і навичок), головними ознаками якого є: відповідність вимогам сьогодення і перспективам майбутнього, системність, потреба в своєчасному прогресивному оновленні і вдосконаленні. Опанування змісту загальнопедагогічної підготовки передбачає, перш за все, оволодіння знаннями як ресурсною базою професійного становлення, необхідними для здійснення професійної діяльності, для розуміння всієї сукупності її завдань, функцій, професійних проблем та шляхів їх практичного вирішення. Ці знання мають бути реально діючими і орієнтованими на практику, тобто стати таким потенціалом, який студент вміє використовувати та реалізувати. А це відбувається лише на основі гнучкого, діалектичного, стратегічного і конструктивного професійного мислення (здатності оперувати знанням, синтезувати їх, пристосовувати до змінених умов діяльності).

Отже, результатом засвоєння змістового компоненту системи професійного становлення майбутнього вчителя, по-перше, має бути не лише наявність загальнопедагогічних знань, а їх рівень, обсяг, повнота, концептуальність, системність, продуктивність, стійкість, тривалість, перспективність, фундаментальність, практична цінність [77, с. 178]. По-друге, це професійність мислення, яке, на думку Е. Короткова, «не стільки навички інтелектуальної діяльності, скільки методологія визначення проблем, вибору головних з їх сукупності, постановка цілей і орієнтирів, володіння знаннями як інструментальною основою діяльності» [77, с. 183]. Оскільки змістовий компонент системи є базисним, його характеристика подається в окремому підрозділі дослідження 3.2.

Комплекс форм, засобів, методів і прийомів навчання є наступною складовою системи. Ефект професійного становлення досягається органічним поєднанням і комбінацією лекційного методу з обговорення пізнавальних проблем у групі (кейс-стаді), обміном педагогічними ідеями, знаннями та досвідом у навчальних дискусіях і ділових іграх, аналізом проблемно-педагогічних ситуацій та професійно-педагогічних відеофрагментів, візуалізованої інформації (схем, рисунків, формул тощо), роботою з комп'ютерною навчальною програмою, консультаційно-оціночними тестами. Особлива роль належить методам проблемного навчання, оскільки вони, включаючи майбутнього педагога в самостійний пошук знань, за відповідного комунікативного забезпечення формують досвід пошуково-творчої діяльності і виводять студента на найвищий (творчий) рівень професійного становлення.

На наш погляд, найбільш вдалим в контексті професійного становлення майбутнього вчителя є класичний варіант класифікації методів навчання, запропонований І. Лернером та М. Скаткіним, за яким вони розподіляються на пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові та дослідницькі [91, с. 115-120]. Це найбільше гармонує з основними компонентами професійного становлення майбутнього педагога, зокрема з компонентами змістового блоку системи.

Оскільки творчий рівень професійного становлення майбутнього вчителя базується на репродуктивному, який формується шляхом використання, крім інших, репродуктивних методів навчання, їх місце також важливе у професійному становленні, однак при обов'язковому їх поєднанні с сучасними інформаційними технологіями.

Майбутній вчитель – це не лише викладач певної дисципліни, а й організатор, наставник і майстер педагогічного впливу, тому процес професійного становлення є неповноцінним без оволодіння методами та прийомами виховного впливу. Вони виступають не лише метою, а й засобом цього процесу. І хоча відносяться до сфери виховання як окремої області науково-педагогічних досліджень і мають свою специфіку, без опори на них успішне професійне

становлення майбутнього педагога неможливе. Тому в розробленій нами системі їм також відводилось значне місце, зокрема методам переконування, педагогічно-доцільної самопрезентації, спеціально створеним ситуаціям, заохоченню. Важлива роль в системі професійного становлення належить прийомам навчання і виховання як підсилювачам дії методів, про що йтиметься в наступних підрозділах.

Упровадження загальної концепції системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки передбачає поетапну реалізацію структурно-функціональної моделі. Погоджуємось з тим, що необхідно враховувати безпосередній діалектичний взаємозв'язок професійного становлення з етапами педагогічної діяльності, які являють собою багатокомпонентну послідовну структуру, що включає: мотиваційно-установчий етап, етап формування первинних навичок й умінь, етап формування професійної компетентності й перетворюючо-практичний етап [37, с. 4].

Визначення етапів професійного становлення відбувалось на основі аналізу наукових праць і дисертаційних досліджень з цієї проблематики [37; 71; 74; 92; 94; 96; 115; 116; 118; 129; 164 та ін.]. Достатньо повну періодизацію професійного становлення особистості запропонував Е. Зеєр. Серед семи періодів, виділених ученим, у контексті професійного становлення педагога у ЗВО нас зацікавили п'ять останніх періодів, що стосуються навчання, а саме: період професійної підготовки, на якому відбувається професійне самовизначення і формується готовність до самостійної праці; професійної адаптації (освоєння досвіду самостійного виконання професійної діяльності в новій соціальній ролі, формування професійно важливих якостей); первинна професіоналізація (відбувається формування професійної позиції та індивідуального стилю діяльності); вторинна професіоналізація (формується професійна мобільність, індивідуальний стиль набуває гнучкого характеру, діяльність стає висококваліфікованою); період професійної майстерності характеризується досягненням вершини (акме) професійного розвитку [45, с. 14].

В. Орлов, досліджуючи теоретико-методичні засади професійного становлення майбутніх учителів дисциплін мистецького циклу, визначив та конкретизував такі етапи: 1) мотиваційний, 2) співвіднесення та ідентифікації, 3) смислоутворення, 4) адаптивно-культивуєчий, 5) стабілізаційний [114, с. 26].

У результаті дослідження педагогічних умов професійного становлення майбутнього вчителя математики в позааудиторній навчально-виховній діяльності О. Ковальчук визначила і обґрунтувала організаційно-підготовчий, цільовий, змістовий, процесуально-діяльнісний та контроль-узагальнюючий етапи [71, с. 13].

Змодельована Л. Литвин система професійного становлення молодого вчителя включає організаційний, проектно-прогностичний, етап цілепокладання, гносеологічний, інноваційно-технологічний, конструктивно-креативний, корекційно-оптимізуєчий етапи цього процесу [92, с. 15].

Розроблена Ю. Локаревою [94, с. 12] технологія професійного становлення майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін здійснювалася впродовж трьох етапів: мотиваційного, когнітивно-інтегрованого, творчо-проективного.

Т. Кудрявцева на основі визначених провідних критеріїв (ставлення особистості до професії та рівень виконання діяльності) виділяє чотири стадії професійного розвитку: 1) виникнення та формування професійних намірів; 2) професійне навчання, в процесі якого здійснюється підготовка до професійної діяльності; 3) входження в професію, що супроводжується активним її засвоєнням та визначенням себе у колективі або професійній групі; 4) повна реалізація особистості в професійній діяльності [83, с. 11].

У цілому періоди професійного становлення майбутнього вчителя, які виділяють учені, можна узагальнити до трьох взаємопов'язаних етапів, перший з яких характеризується адаптацією, присвоєнням особистістю цінностей професійної діяльності, формуванням психологічної готовності до неї і орієнтацією на професійне становлення; другий – включення в діяльність, перетворення особистості на основі засвоєних теоретичних основ, практичного

досвіду, цінностей педагогічної професії і формування образу педагога-професіонала; третій – професійне самовдосконалення. На першому етапі на основі виникнення внутрішніх мотивів, системи знань формується професійно-педагогічна орієнтація студентів. Другий етап пов'язаний з опануванням фундаментальної основи професійного становлення. Ціль третього етапу – організація діяльності з професійного самовдосконалення. Слід зауважити, що поділ на етапи є умовним. Для кожного з них характерні певні домінуючі положення, які відповідають назві етапу, проте деякі характеристики, що відображають мотиваційний, гностичний, діяльнісний і рефлексивний аспекти професійного становлення, в певній мірі проявляються на кожному.

На основі вивчення психолого-педагогічної літератури, узагальнення результатів останніх дисертаційних досліджень професійного становлення та професійного розвитку майбутнього педагога, багаторічного власного досвіду нами виокремлено три послідовних етапи цього процесу.

Дослідження професійного становлення [45; 74; 116; 118] свідчать, що студент, набуваючи статусу майбутнього фахівця, завжди проходить етап адаптації і лише потім стає на шлях професійного розвитку, який обумовлюється накопиченням знань, набуттям базових умінь та навичок. Тому перший етап ми назвали *професійно-орієнтувальним*. Це період усвідомлення важливості професійного становлення, його осмислення, внутрішнього прийняття. Його ціль і характеристики: орієнтація у професії, в її базовому професійно-понятійному середовищі; ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого становлення як професіонала; налагодження в новій соціальній ролі студента позитивних взаємостосунків з однокурсниками та викладачами; професійно-особистісне самовизначення своїх можливостей; становлення психологічної готовності до професійної діяльності; пристосування індивідуальних можливостей і свого потенціалу до вимог професії; самообілізація.

Щодо розв'язання завдань професійно-орієнтувального періоду оптимальними є аналіз мотиваційних професійно-педагогічних відеороликів; презентація книг, популярних статей, телепередач, інтернетних ресурсів

педагогічного спрямування; бесіди про важливість професійного становлення і роль в цьому процесі загальнопедагогічних знань, умінь і навичок; зустрічі з учителями-майстрами своєї справи; відвідування факультетських і загальноуніверситетського конкурсів педагогічної майстерності; перегляд і аналіз відеозаписів кращих уроків і виховних заходів переможців конкурсів «Вчитель року», фрагментів конкурсів педагогічної майстерності різних років, кращих індивідуальних творчих проектів студентів дидактичного і виховного спрямування, фрагментів художніх фільмів про школу; виконання індивідуальних завдань з пошуку тематичних матеріалів публікацій, відеофрагментів, педагогічних ситуацій тощо. Зауважимо, що на цьому етапі студенти знаходяться в рівних умовах, оскільки його мета полягає в активному ознайомленні з різними напрямками та аспектами професійної діяльності вчителя і мотивованій орієнтованості на процес професійного становлення. На основі розгляду його засад, участі в названих видах діяльності, виконання діагностичних тестів та анкет (додатки А, Б, В, Г.1, Г.2, Г.3) студенти оцінюють власний рівень готовності і програмують свої подальші кроки щодо професійного становлення.

Підкреслимо суттєве значення допрофесійної орієнтації, яка створює підґрунтя для більшої результативності процесу професійного становлення на кожному з його етапів. Успішність професійно-орієнтувального етапу значною мірою детермінується якістю профорієнтаційної роботи. В «Стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні» наголошується, що необхідно відмовитись від «голої» інформації про світ педагогічних професій. «На порядку денному – потреба у проектуванні таких методик профорієнтації, які б суттєво сприяли емоційному переживанню знань про цінності педагогічної професії (зокрема, її особистісно-розвивальні можливості та творчий потенціал), самопізнанню і рефлексії професійного становлення як способам розвитку професійної самосвідомості, стимулювали формування адекватної самооцінки, а згодом розробку й реалізацію «Я-концепції» підготовки до самостійної педагогічної діяльності» [144, с. 18].



Окремо слід зазначити, що перехід студента до наступного етапу професійного становлення може не відбутись за відсутності сприятливих передумов, емоційно-вольових, інтелектуальних, особистісних. Тому важлива функція викладача педагогічних дисциплін – реалізувати освітньо-виховний потенціал загальнопедагогічної підготовки і дати поштовх до свідомої активної діяльності, спрямованої на професійне становлення на наступних періодах.

Другий етап – *процесуально-діяльнісний*, мета якого – занурення в сферу професійної діяльності на основі інтегрування теоретичної та практичної складових професійної підготовки. Це системоутворювальний період набуття базисної теоретичної основи та практичного досвіду професійного становлення. Його завдання – формування динамічної системи психолого-педагогічних знань та умінь як фундаменту професіоналізації; оволодіння комунікативними, інтелектуальними вміннями та індивідуально-психологічними якостями, важливими для майбутньої професійної діяльності; закріплення бажання бути вчителем, що забезпечувалось на професійно-орієнтувальному етапі; досягнення гармонізації всіх ресурсних складових професійного становлення і спрямування їх у русло інтелектуально-пізнавальної активності.

Для розв'язання завдань процесуально-діялісного етапу професійного становлення використовувались такі методи: проблемний виклад, аналіз професійно-педагогічних відеофрагментів, аналіз проблемно-педагогічних ситуацій, проектний метод, вправи репродуктивного, пошукового та творчого характеру, рольові й ділові ігри, моделювання ситуацій, укладання портфоліо.

Формування базисної основи професійного становлення відбувалось безпосередньо в навчальному процесі ВЗО під час проведення традиційних та нетрадиційних лекцій з дисциплін педагогічного циклу, практичних і лабораторних занять, самостійної роботи, виконання індивідуальних творчих проектів, педагогічної практики в школі та в науково-дослідницькій діяльності (підготовка проектів за проблематикою професійного становлення, мікродосліджень, рефератів, курсових і дипломних робіт тощо). Названі методи і

форми спрямовувались на забезпечення процесуальної активності, орієнтованої на результат.

Значну роль у професійному становленні на даному етапі відіграє педагогічна практика, яка залучає студента до реальної педагогічної діяльності, що формує професійний досвід, творче ставлення до праці вчителя, реалізує особистісний потенціал. Педагогічну практику ми вважаємо одним із важливих чинників професійного становлення майбутнього вчителя, що забезпечує інтеграцію пізнавальних мотивів, загальнопедагогічних та спеціальних компетентностей, особистісних якостей та педагогічного досвіду. Цілком закономірно вона є об'єктом уваги багатьох дослідників, зокрема Г. Кіт [69 ], М. Козій [72], І. Котик [78], Н. Носовець [111], Н. Онищенко [113], Р. Попелюшко [125], В. Радул [129] Н. Хамська [155], Л. Хомич [156] та ін. Головний напрямок їх досліджень – визначення і характеристика психолого-педагогічних умов удосконалення педагогічної практики.

У межах нашого дослідження практичний аспект професійного становлення майбутнього вчителя забезпечувався чотирма видами практик для студентів напрямів підготовки за ступенем вищої освіти бакалавра, для кожного з яких характерні відповідні цілі, завдання, зміст, форма організації та проведення, види контролю: 1) навчальна пропедевтична практика мотиваційно-орієнтувального характеру (4-7 семестри); 2) навчальна інструктивно-методична практика (6 семестр); 3) позашкільна педагогічна практика (6 семестр); 4) педагогічна (виробнича) практика (8 семестр).

Третій етап – *рефлексивно-коригувальний*, мета якого – спрямованість студентів на самоаналіз, самооцінку і самокорекцію. Значну роль у цей період відіграють заняття з курсу «Основи педагогічної майстерності». На цьому етапі відбувається рефлексивне усвідомлення майбутніми вчителями своїх ресурсних можливостей щодо професійного зростання, зокрема в процесі участі в позааудиторних заходах професійно-педагогічного спрямування, в конкурсах педагогічної майстерності, різних активних формах саморозвитку і самовдосконалення, а також рефлексивний аналіз власного досвіду. Студент

більше, ніж на попередніх етапах, виступає суб'єктом власного розвитку, максимально реалізуючи творчий потенціал, регулює й коригує процес професійного становлення.

Для досягнення мети і завдань рефлексивно-коригувального етапу професійного становлення використовувались індивідуальні творчі проекти, самостійні творчі завдання, навчально-дослідні завдання, конкурсні завдання з методики виховної роботи та основ педагогічної майстерності тощо. Під час проведення практичних і лабораторних занять, пропедевтичної, шкільної та позашкільної практик, науково-дослідної роботи, виконання творчих завдань під загальною назвою «Школа професійного зростання».

Ще один блок розробленої нами моделі поєднує компонентну структуру (мотиваційний, гностичний, діяльнісний, рефлексивний компоненти) професійного становлення; критерії оцінювання загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення (діялісно-комунікативний, мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-пізнавальний, рефлексивно-оцінний); а також рівні: початковий (низький), репродуктивний (базовий), реконструктивний (середній), творчий (високий) та кінцевий результат – сформована загальнопедагогічна компетентність (рис. 3.1).

Розглядаючи систему професійного становлення майбутнього педагога з позицій студентоцентрованого навчання, зупинимось ще на двох важливих поняттях: *результати навчання* та *компетентності*, які в методичних рекомендаціях колективу українських вчених «Розроблення освітніх програм» за ред. В. Кременя [131] називаються ключовими термінами в Європейському просторі вищої освіти.

Згідно з методологією Тюнінг результати навчання пов'язані з чітким формулювання того, що студент повинен знати, розуміти, продемонструвати після завершення навчання. Звично для їх опису використовують терміни «знання», «уміння», «навички», «здатності» тощо. Методологія Тюнінг полягає в тому, що результати навчання формулюються в термінах компетентностей, сутність яких полягає у динамічному поєднанні знань, розуміння, навичок, умінь і

здатностей. Між цими поняттями, наголошується у вищезгаданій науковій праці, є «глибока діалектична єдність, яка проявляється в тому, що, з одного боку, комплекс результатів навчання в динамічному їх поєднанні приводить до оволодіння особами, які навчаються, відповідними компетентностями, а з іншого боку, набуття певної компетентності вимагає засвоєння конкретних знань, умінь, навичок, тобто результатів навчання» [131].

У контексті результативного блоку моделі системи професійного становлення майбутнього вчителя нас цікавили результати проекту Тьюнінг щодо переліку найважливіших загальних компетентностей, які широко використовуються у всьому світі для створення освітніх програм. Саме загальні компетентності виступають орієнтирами для виокремлення загальнопедагогічних компетентностей як результату професійного становлення майбутнього педагога.

За результатами цього проекту компетентності представлені трьома категоріями: а) інструментальні (когнітивні, методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності); б) міжособистісні (навички спілкування, соціальна взаємодія та співпраця); в) системні (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань, здатність планування змін для вдосконалення систем, розроблення нових систем). Для нас найбільш важливими були компетенції третьої категорії, серед яких здатність застосовувати знання на практиці; здатність орієнтуватись в нових ситуаціях; креативність або здатність породжувати нові ідеї; здатність працювати самостійно; планування та управління проектами; ініціативність; турбота про якість; бажання досягти успіху.

Як підсумок зазначимо, що розроблена нами система професійного становлення майбутнього вчителя під час загальнопедагогічної підготовки не лише забезпечує цілісне бачення цього процесу, але й сприяє переходу до конкретного плану дій щодо його проектування і реалізації на практиці, передбачає активне втручання в хід професійного становлення з метою його корекції.

### **3.2. Змістовий компонент як базис системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки**

Проблема визначення та освоєння змісту освіти взагалі, а вищої освіти зокрема є актуальною завжди, а в сучасних умовах особливо. Адже від цього залежать не лише успішність професійного становлення педагога, а й, як вважає В. Кремень, темпи і характер розвитку країни, її економіки, культури, внутрішніх і зовнішніх суспільних відносин [131]. Наш інтерес до цієї проблеми і виокремлення змістового компоненту системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки в окремий підрозділ дослідження обумовлені тим, що цей компонент в досліджуваній нами системі є базовим. Навіть саме поняття «становлення», утворене від дієслова ставати, говорить про необхідність опори на надійну основу.

Найважливішим компонентом змісту освіти, його фундаментом є обсяг *знань*, які в методології науки визначаються як узагальнений соціальний досвід, відображений і зафіксований у свідомості людини у формі понять і категорій, що виступають засобами розвитку інструментальної сфери особистості, освоєння та перетворення в певних межах дійсності, забезпечення її кількісних і якісних змін. Логіка нашого дослідження потребує більш детальної конкретизації цього поняття.

Знання за формальними і змістовими ознаками можуть бути абстрактними і конкретно-предметними, науково-теоретичними і науково-практичними, об'єктивними і суб'єктивними, пасивними і активними, поверхневими і глибокими та ін. Е. Коротков виділяє такі їх види: знання – загальне уявлення (бачення явищ і проблем); знання – розпізнавання (визначення класу проблем); знання – розуміння (залежності та причини); знання – спосіб мислення (методологія оцінки та фіксації); знання – репродукція (здатність відтворювати засвоєне); знання – творчість (здатність моделювати процеси); знання – самозростаюче (здатність накопичення знань і досягнення їх синергетичного ефекту) [77, с. 216].

Властивостями кожного з видів знань є притаманна їм організація, логіка побудови і можливості практичного використання.

У межах нашого дослідження доцільно зацентрувати увагу на знаннях типу «що?» (теоретичного характеру) і знаннях типу «як?» (практичного характеру), тобто описових знаннях і знаннях про способи діяльності. Образною ілюстрацією відмінності між ними може бути афоризм, який ми наводимо студентам, підкреслюючи важливість оволодіння цими двома видами знань: «Якщо ви даєте голодній людині рибу, вона буде ситою один день, однак якщо ви навчите людину ловити рибу, вона може бути ситою все життя».

Система професійного становлення передбачає оволодіння комплексом загальнопедагогічних знань, до складу якого входять науково-теоретичні та науково-практичні знання із загальної педагогіки та історії педагогіки, методики виховної роботи та основ педагогічної майстерності. Результати дисертаційних досліджень професійного становлення майбутніх учителів різних спеціальностей (О. Ковальчук [71]; Л. Литвин [92]; Ю. Локарева [94]; Л. Малаканова [96]; В. Орлов [114]; Ю. Пінчук [123], Н. Щербакова [164] та ін.) засвідчують, що комплекс знань з педагогіки найуспішніше формується шляхом використання методів і прийомів активного навчання, ефективних методик презентації знань, самостійної роботи творчого характеру.

Однак, якщо даний компонент змісту розглядати з позицій особистісно-професійного становлення вчителя, то цих два види знань необхідно доповнити розширенням загального світогляду, адже справжній педагог той, який виходить за межі свого предмету у світ, у життя. Англійський філософ Джон Стюарт Блеккі стверджував: «Немає сумніву в тому, що так званий чистий спеціаліст завжди людина обмежена. Вона ніколи не буде знати достатньо, якщо не буде знати більше, ніж достатньо» [17, с. 18]. В цьому плані цікавим є й вислів німецького вченого і публіциста, відомого своїми знаменитими афоризмами, Г. Ліхтенберга: «Хто окрім хімії нічого не розуміє, той і її розуміє недостатньо».

Щоб підсилити важливість розширення загального світогляду як компоненту змісту загальнопедагогічної освіти і необхідність оволодіння ним,

мотивувати та привернути увагу студентів, організовуючи процес їх професійного становлення, доречно використати цікаві факти (наводяться в авторському посібнику «Методика викладання у вищій школі»[57]).

*«Одного разу до професора медицини звернувся студент-першокурсник із запитанням: «Що мені необхідно читати для того, щоб стати гарним лікарем?». «Читайте «Дон Кіхота». Відповідь була настільки несподіваною і парадоксальною, що студент від здивування крикнув: «Як же так, професоре, невже медицина не заслуговує на належну увагу, і мені необхідно читати тільки Сервантеса?». «Ні, – відповів професор, – ви не зрозуміли суті моєї поради. Я хотів вам сказати, що окрім медицини як науки вам, як майбутньому лікарю, необхідно збагнути велику таємницю Дон Кіхота». Відомий вчений А. Ейнштейн стверджував, що для його наукових відкриттів письменник Ф. Достоевський дав набагато більше, ніж відомий математик і фізик Гаус, якого він вивчав як спеціаліст» [57, с.27-28].*

Ще один важливий аспект, пов'язаний з базовою основою професійного становлення педагога, на якому наголошує Є. Коротков: якість освіти сьогодні не може характеризуватись тільки наявністю необхідних знань, умінь і навичок. «У багатьох ситуаціях професійної діяльності ефект дає не обсяг знань і не склад навичок, а їх структура і поєднання, не використання набутих навичок, а творчий підхід до вирішення проблем» [77, с. 170].

Таким чином, успішність професійного становлення пов'язана з пошуком майбутніми вчителями практичних відповідей не лише на питання, що повинен знати і вміти фахівець сьогодні, а й на питання: Які знання забезпечують успішність практичної діяльності? За яких умов знання перетворюються в досвід? Як накопичувати досвід? Як організувати самоосвіту?

Професійне становлення передбачає обов'язкову роботу з логічною структурою знань. Проте студенти часто мають справу лише з певною, краще або гірше організованою, інформацією, основний спосіб роботи з якою – запам'ятовування. За логікою процесу засвоєння знань, інформація лише тоді в них перетворюється, коли студент розуміє її сутність і добре осмислює.

Г. Спенсер говорив про цінність не того знання, що накопичується у вигляді розумового жиру, а того, яке перетворюється в розумові мускули [120].

Слушною є думка про те, що в останні роки поняття «інформація» має велику популярність і нерідко витісняє поняття «знання» або замінює його, спрощуючи освітній процес до передачі інформації і перетворюючи його в «надання освітніх послуг», споживачем яких стає студент. Інформація сприяє отриманню та передачі знань, але сама по собі не є знанням. Існує інформаційне середовище, в якому функціонують знання, а функціонування знань – це процес їх накопичення, передачі, корегування, використання [77, с. 215-216].

Важливими в контексті дослідження змістового компоненту системи професійного становлення педагога є твердження В. Босенка, що заклад вищої освіти повинен так вчити студента, щоб його знання були не лише цінним вантажем, а методом пізнання, засобом освоєння будь-якої нової ситуації; а оскільки невідомо, які проблеми чекають попереду, необхідно навчити *фундаментальним* знанням, адже тільки вони можуть ставати теоретичними позиціями розв'язання нових проблем [18, с. 95]. На цьому наголошував у свій час і Я.А. Коменський: «...архітектор, плануючи побудувати міцну будівлю, заготовляє не солому, не болото, не лозу, а каміння, цеглу, міцне дерево і тому подібний матеріал». А садівник, який «бажає, щоб поле, виноградник, сад давали плоди, засіває їх не бур'янами, не кропивою, не чортополохом, а благородним насінням і рослинами» [75, с. 272].

Варто зауважити, що студентів орієнтують (навіть під час організації самостійної роботи) переважно на отримання інформації, а по суті, на засвоєння наукових положень і чужих думок, в той час, коли головною метою освіти, як стверджував один з родоначальників еволюціонізму Герберт Спенсер, є не знання, а дії на основі цих знань [120]. Загальновизнано, що головною ознакою повноцінних знань є вміння *швидко* користуватись ними на практиці. Щоб отримати статус знань, інформація, на думку А. Вербицького, з самого початку має примірятись до дії, засвоюватись в її контексті [24]. З іншого боку, лише тоді



знання стають керівництвом для дії, коли вони перевірені практикою, є результатом пізнання дійсності, її адекватним відображенням.

Отже, результатом професійного становлення має бути не лише накопичення певного обсягу загальнопедагогічних та спеціальних знань, а їх рівень, системність, фундаментальність, повнота і глибина, перспективність та практична цінність.

Слід зазначити, що процес становлення фахівця не може бути успішним без набуття досвіду діяльності репродуктивного характеру, який проявляється в здатності відтворювати знання та елементи певної діяльності за заданим зразком, тобто копіювати відомі способи. Проте, якщо вивчення тієї чи іншої дисципліни обмежити лише засвоєнням знань і формуванням репродуктивних умінь, то такий процес не стає механізмом розвитку особистості, а відтак її успішного професійного становлення. Зупинитись на репродуктивному рівні – значить звикнути до шаблонів, стереотипів і губитись у нових, незвичних ситуаціях педагогічної дійсності, будучи нездатним вийти за межі завченого, звичного.

Наголосимо, що часто зміст дисциплін педагогічного циклу страждає від декларативності, схематизму, описовості і орієнтує студента лише на репродуктивний рівень його засвоєння, стаючи перешкодою до подальшого творчого зростання. Психолог А. Матюшкін застерігав від того, що зазубрені способи дій у багатьох випадках стають внутрішнім бар'єром, який закриває доступ до нового способу дії [98].

Професійне становлення педагога не може відбутись без сформованого гнучкого, діалектичного, стратегічного і конструктивного професійного мислення, яке проявляється не стільки в навичках інтелектуальної діяльності, скільки в «методології визначення проблем, вибору головних з їх сукупності, постановці цілей і орієнтирів, володінні знаннями як інструментальною основою діяльності, здатності синтезувати знання і пристосовувати їх до змінених умов діяльності» [77, с. 182-183].

Саме тому під час загальнопедагогічної підготовки у студентів необхідно сформувати досвід пошуково-творчої діяльності, що проявляється у перенесенні

знань і умінь в нову ситуацію або у пристосуванні відомих способів діяльності до змінених умов; баченні проблем у професійній діяльності та шляхів їх вирішення; створенні нових власних способів розв'язання проблем.

Зазначений компонент формується способом розв'язання проблемно-евристичних ситуацій, нестандартних творчих завдань, які закладаються в підручники і посібники окрім самого навчального змісту та завдань на його відтворення. Найкраще пошуково-творчий досвід розвивається при застосуванні проблемних методів навчання, які включають студентів у самостійний пошук знань, у навчання через відкриття. Цінною є думка А. Дістервега про те, що поганий педагог подає істину у готовому виді, а гарний вчить знаходити її самостійно.

Поет М. Рильський писав: «Ми працю славимо, що в творчість перейшла». Якщо ці рядки перефразувати у контексті творчого компоненту змістової складової системи професійного становлення майбутнього вчителя, то вийде: «Ми пошук славимо, що в творчість перейшов». Для цього в зміст загальнопедагогічної підготовки закладаються різноманітні творчі завдання, завдання проектного характеру, проблемно-педагогічні ситуації тощо.

Говорячи про змістову складову загальнопедагогічної підготовки в системі професійного становлення педагога, не можна залишити поза увагою *досвід емоційного-ціннісного ставлення* до навколишньої дійсності, який включає систему морально-естетичних поглядів, цінностей, що відображають ставлення студента до світу, діяльності, до людей, до самого себе, а також до тих знань, якими йому необхідно оволодіти.

Зауважимо, що у США, в країнах Європейської спільноти головний орієнтир професійного становлення наступний: *знати, щоб вміти робити*. На жаль, один із недоліків вітчизняної системи освіти полягає в тому, що рушійною силою навчання для багатьох студентів є оцінка, диплом, тому вони часто зацікавлені не в знаннях і практичних вміннях, а в оцінці, що посилює важливість названого компоненту.

Загальновизнано, що знання успішно засвоюються тоді, коли навчальний матеріал є для студентів особистісно значущим, а процес засвоєння змісту набуває ваги, зацікавлює, викликає активність лише тоді, коли студент усвідомлює, навіщо це йому.

Закладаючи базисний компонент змісту загальнопедагогічної підготовки (знання), важливо орієнтуватись не тільки на їх кількісну, а й на якісну характеристику. Звісно, що однією з важливих умов якості знань студента вважається якість знань викладача, що організовує процес їх переводу у внутрішню сферу особистості з метою забезпечення успішності його професійного становлення як педагога.

За невідповідності змісту потребам та інтересам майбутнього вчителя виникають перешкоди на шляху його переходу у внутрішній план особистості. Стисло першу реакцію студентів на зміст можна передати: «Для чого?» або «Навіщо?». Якщо у них немає на це питання позитивної відповіді, відбувається відторгнення змісту, що в свою чергу паралізує освітній процес, одночасно гальмуючи процес професійного становлення.

В опануванні змісту навчальних предметів, за твердженням А. Леонтьєва, вирішальним є те, яке місце займає знання в житті людини: чи воно лише зовнішньо нав'язане, чи дійсно є частиною її життя. Щоб уникнути формального засвоєння знань, необхідно не «відбувати» навчання, а «проживати» його, тоді цей процес набудатиме життєвого сенсу для того, хто навчається [90, с. 12]. Позитивний ефект викликає той зміст, що входить в поле особистісно значущих проблем. У протилежних випадках, як свідчать аналіз спостережень і анкетування, студенти часто займають позицію «поза змістом», тому що за відсутності життєвого, суб'єктивного інтересу, як правило, не викликає інтересу навчального.

Говорячи про дисципліни педагогічного циклу, слід наголосити, що педагогіка – та сфера, до якої має стосунок кожен. Саме тому велике значення має пошук загальнозначущої думки, яка зможе зв'язати викладача зі студентом, а студента з навчальною дисципліною. Тому відповідність змісту інтересам,

потребам, життєвому досвіду студентів, або *особистісна значущість*, є одним із критеріїв його відбору. Дбаючи про відповідність навчального матеріалу темі кожного заняття, ми маємо одночасно «приміряти» його й до потреб студентів, забезпечити зв'язок з тим колом проблем, з якими вони стикаються у повсякденному житті, в сфері взаємодії з іншими людьми, в майбутній професійній діяльності.

Досвід свідчить, що система знань, навіть закріплена в інструментальній сфері особистості, не завжди стає керівництвом до діяльності в новій ситуації, якщо знання не набудуть суб'єктивного змісту. «А для проростання зерен знань, моральності нема необхідності ні в чому, – стверджував Я.А. Коменський, – крім легкого спонукання і розумного керівництва» [75].

Визначені нами компоненти змістової складової системи професійного становлення фахівців відображено схематично на рисунку 3.2.

У процесі дослідження взаємозв'язку між поняттями «знання», «уміння», «діяльність» виникає проблема: які знання і за яких умов зможуть забезпечити успішність діяльності, спрямованої на професійне становлення? Розвиваючи ідеї Я. А. Коменського в контексті та адаптуючи їх до сучасних умов, приходимо до наступних міркувань. Основою професійного становлення вчителя можуть стати тільки ті знання, які не лише відображені, але й збережені в *певній системі*, коли «одні одних підтримують, підкріплюють і збагачують» [75].

Очевидно, що безсистемні (фрагментарні, «уривчасті») знання, навіть накопиченні у максимальній кількості, без встановлення внутрішньої логіки не набувають нової якості, тобто не стають «стратегічними орієнтирами» в становленні професіонала, безпосереднім «керівництвом до дії».

Важливою умовою встановлення між окремими елементами знань внутрішньої логіки є їх системне бачення на основі поєднання даних елементів, їх властивостей та відносин у більш-менш повній моделі, відсутність якої або використання недостатньо адекватної, на думку М. Бургіна, або веде до односторонньої картини знань, або, в гіршому, – дає спотворений образ як знань, так і того, що вони відображають [20].

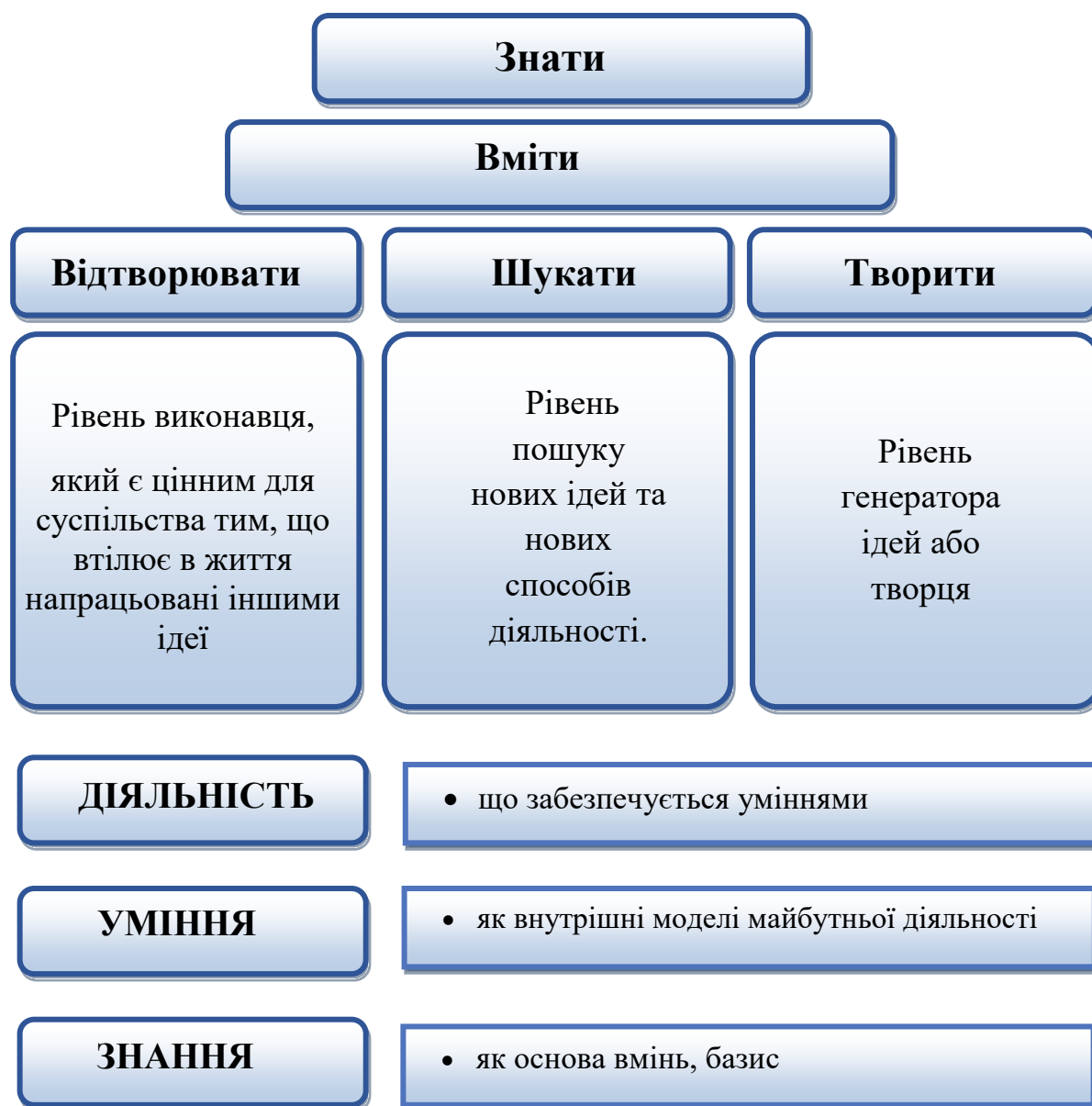


Рис. 3.2. Компоненти змістової складової системи професійного становлення фахівців

З позицій структурно-номінативної моделі наукового знання професійне становлення майбутнього вчителя базується не стільки на описових знаннях, котрі в методології науки називають логіко-лінгвістичними, скільки на прагматико-процедурних, або операційних. Саме система знань операційних складає основу діяльності, спрямовану на становлення фахівця. Ці знання стають базою дій і поведінки, допомагаючи оцінювати ситуації, а також самі дії, вибрати кращі шляхи в досягненні поставлених цілей. Це знання про те, як і які цілі ставити, як досягати їх. Операційні знання разом з навичками їх використання створюють

перший план усіх умінь, необхідних для забезпечення професійної діяльності вчителя на високому якісному рівні.

Особливе значення має також система знань проблемно-евристичних, наявність яких стимулює пошукову поведінку. В цьому контексті важливо замість нав'язування готових висновків створювати умови, за яких, за твердженням Я. А. Коменського, вони визрівають, а потім породжуються самою особистістю, яка стає «сприйнятливою» до них «не з примусу, а добровільно» [75]. Окремо наголосимо, що часто студенти не можуть забезпечити успішність педагогічних дій, навіть непогано володіючи необхідними способами діяльності, тому що основа цих способів неглибока. Стійке лише те, що достатньо обґрунтоване [75].

Опанування знань як основи вмій передбачає обов'язкове оперування, або *вільне* володіння ними. Ідеальний варіант, коли це одночасний процес, в якому знання зразу ж починають працювати, функціонують. У протилежному випадку вони перебувають у формі знань відбиткового характеру, коли коефіцієнт їх корисної дії досить невисокий.

Отже, проблема: які знання зможуть стати фундаментом керівництвом до дії в професійному становленні – може бути успішно вирішена тоді, коли проявлятиметься належна увага до їх змісту і структури; коли вони засвоєні студентами не для відтворення, а з метою володіння ними як основою подальшого розвитку; коли особистість буде творцем, а не лише споживачем; коли в неї буде запалюватись «внутрішнє світло», а не «світильники чужих поглядів» [75].

Базуючись на переконливих теоретичних позиціях щодо структури змісту освіти М. Скаткіна, ми включаємо до змістової складової системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки науково-теоретичні та науково-практичні знання, досвід репродуктивної, пошукової та творчої діяльності. На рис. 3.2 зображено, що знання виступають базисом умінь, внутрішніх моделей майбутньої професійної діяльності, котрі забезпечують її результативність в постійно змінюваних умовах.

Дидакти розглядати зміст навчальної дисципліни на різних рівнях: академічному; предметному (навчальний матеріал, закладений у програму та

підручник); на процесуальному, або рівні його реалізації (передача і засвоєння), та на рівні особистісному, коли він стає регулятором діяльності та поведінки. Процесуальний рівень є рівнем розгортання змісту, динамізації, шляхом до внутрішнього плану особистості студента, де він набуває особистісного характеру. Саме важливу роль мають оптимальні способи його викладання і засвоєння, тобто методика навчальної дисципліни.

З огляду на те, що освіта – триєдиний процес, що включає навчання, виховання і розвиток, при відборі викладачем змісту освіти для навчального заняття, обов'язково має оцінюватись, окрім освітнього та виховного, його розвивальний потенціал. Тому важливим критерієм відбору змісту освіти є відповідність індивідуальним і віковим особливостям та можливостям особистості.

Досить цінний є той зміст, який включає майбутніх учителів у пошук. У цьому плані цікавою для нашого дослідження є теорія відбору змісту освіти, яка базується на позиціях комунікативної дидактики, що виникла у ФРН як результат особливого інтересу до проблеми спілкування. Її теоретики (Д. Бааке, В. Попп, Г. Шефер та інші), вважаючи метою освіти розвиток критичної позиції до всього оточуючого, зокрема, до змісту навчального матеріалу, до методів та процесу навчання в цілому, розглядають навчання як комунікативну дискусію. Критичність вважається ними одним з провідних принципів навчання, тому зміст навчального матеріалу цікавить представників комунікативної дидактики з точки зору формування умінь орієнтуватись в соціальних ситуаціях та вироблення в учнів критичної позиції.

Отже, змістовий компонент системи професійного становлення майбутнього вчителя передбачає визначення базисного компоненту змісту вищої педагогічної освіти (обов'язкового ядра з чітко визначеним обсягом знань та способів діяльності, якими мають оволодіти студенти); посилення інтегративних тенденцій змісту освіти та його операційного компоненту; звільнення змісту освіти від ідеологічних стереотипів, увагу до загальнолюдських та національних цінностей. Назвемо і інші, не менш важливі його характеристики, а саме:

підвищення статусу гуманітарних предметів та їх радикальне оновлення; посилення в змісті вищої освіти національного компоненту та його реалізація з метою формування національної свідомості та патріотичних почуттів .

Важливим аспектом формування змістового компоненту системи професійного становлення фахівця в умовах динаміки трансформаційних процесів сучасного суспільства є оновлення навчально-методичної бази, без якої унеможлиблюється ефективність розвитку професіоналізму. Реформування української освіти з її прогресивними змінами в змісті навчальних програм, методик навчання не буде результативним без реформування підручників і посібників з урахуванням викликів сучасності.

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів вимагає наявності глибоких за змістом, проблемних, цікавих сучасних підручників та посібників як основного джерела інформації, за допомогою якої відбувається формування загальнопедагогічної компетентності студентів. З одного боку, підручники та посібники нового покоління мають бути відображенням досягнень педагогічної науки, практики, методики викладання у вищій школі, з іншого, за своїм змістом і формою вони мають відповідати сучасним вимогам, європейським та міжнародним стандартам, бути цікавими, зрозумілими, самодостатніми і зручними для користування в процесі навчальної діяльності.

Досліджуючи проблему професійного становлення майбутнього вчителя, ми переконались у тому, що при написанні посібників з курсу педагогіки важливо відійти від усталених шаблонів, декларативності, зайвого схематизму, описовості і закласти в них зміст, який би мав значний потенціал для реалізації освітньо-розвивальної та виховної функцій педагогічних дисциплін і формування інтересу до них. Головне – це не кількість інформації, а можливість мотивувати, розвивати педагогічні здібності, досвід творчої діяльності і методичну компетентність, важливу в професійному становленні.

Критеріями експертизи сучасних посібників було обрано: професійна спрямованість, зв'язок з життям, пізнавально-розвивальний потенціал, практична цінність, проблемність, відповідність змісту потребам та інтересам студентів.



Особливий акцент робився на тому, що саме ті знання, які містять проблемний потенціал, орієнтують на критичне ставлення до змісту, котрий подається в підручнику, формують пошуково-творчу поведінку, що є характерною ознакою сучасного рівня розвитку суспільства.

З метою загострення уваги до цієї проблеми наведемо реальний приклад. Перша лекція з педагогіки виходила за рамки традиційних, була живою, зацікавила, дала поштовх до більш глибокого знайомства зі змістом нової дисципліни. Після лекції студент проходив повз книжний кіоск і побачив на вітрині посібник «Педагогіка», на яскравій обкладинці були зображені усміхнені студенти з навчальною літературою. Він без будь-яких вагань придбав книгу. Після наступної лекції з педагогіки хлопець підійшов до викладача з посібником. «Перша лекція, – сказав він, – викликала інтерес до педагогіки і спонукала мене купити цю книжку. Я з нетерпінням хотів продовжити знайомство з цією дисципліною вдома, але я розчарувався. Тут абсолютно інша педагогіка : набір сухих положень, схем і важкий для сприйняття стиль. Мені дуже сподобався зміст першої лекції, а потім сподобалась цікава обкладинка посібника, я загорівся, але...». Студент не розчарувався в педагогіці, його інтерес далі розвивався, але він розчарувався в першому посібнику з неї. Запам'ятались слова ще одного студента: «Таке враження, що підручник з педагогіки, за яким я готувався до семінару, написаний спеціально для головного болю». На жаль, такі підручники видають і тепер, коли за знайомства з їхнім змістом інтерес до педагогіки знижується, про що свідчать відгуки як студентів, так і викладачів.

Підручники і посібники адресуються, в першу чергу, студентам, і на їх зміст важливо дивитись не лише очима програми, очима науковців, а й очима тих, на кого вони орієнтовані. Тоді засвоєння змісту перестає бути суто пізнавальним процесом, стаючи особистісно значущим. Йдеться не про підлаштовування до смаків студентів, а про наповненість тем, визначених програмою, життєво значущим змістом, який би хвилював, спонукав до роздумів, самоаналізу, самовдосконалення, тобто орієнтацією на *якісну* його характеристику. У працях багатьох дослідників визначено загальнотеоретичні вимоги щодо сучасного

підручника: В. Андрущенко [7], В. Беспалько [11], Е. Коротков [77], І. Лернер [91], О. Савченко [134], О. Хуторський [157; 159] та інші. Особливості процесу створення підручника для вищої школи знайшли своє відображення в дослідженнях А. Бесараб [12], В. Лізвінського [93], В. Смирнова [141] та ін. Науково-практичні аспекти укладання і застосування електронного підручника для середньої та вищої школи відображені в працях Л. Білоусової [16], Л. Гризун [16], О. Гриценчук [33], О. Жосана [43] та ін.

Узагальненням позицій названих науковців щодо властивостей підручників і навчальних посібників нового покоління можна вважати особливості, визначені Є. Коротковим, а саме: «максимальна візуалізація навчального матеріалу, яка вчить мислити системно, цілісно сприймати інформацію, розвиває уяву, концептуалізує знання, сприяє розумінню і відчуттю їх повноти; проблемність змісту і його подання, спрямована на розвиток внутрішньої мотивації та творчого мислення студентів; концептуальна цілісність, що забезпечує логічну довершеність змісту, допомагає бачити головне та суттєве, причини і наслідки; можливість вибору варіантів освоєння курсу (варіативність); наявність діалогової комп'ютерної версії, розробленої за критеріями раціональної технології освоєння курсу; термінологічна чіткість і систематизований глосарій (визначення ключових понять); наукова глибина і практична конкретність» [77, с. 111-112].

Керуючись викладеними ідеями щодо змісту як базисного компоненту системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки та основного засобу його засвоєння, ми, з одного боку, опирались на посібники з педагогічних дисциплін, які відповідають узагальненим вище вимогам, відомих сучасних авторів (І. Бех [13]; А. Кузмінський, В. Омеляненко [87]; Г. Мешко [102], Т. Туркот [151]); з іншого, на власні посібники [53; 57; 58; 59; 61; 64]. Головні їх ознаки: спрямування змісту на розвиток проблемного мислення, сприяння формуванню професійних установок, практична переконливість знань і їх практичне підтвердження, що в сукупності забезпечувало перетворення знань на «рефлекторні установки професійної свідомості і професійної діяльності» [77, с. 108].

Серед нового покоління педагогічних видань ми виокремили навчальні посібники, які, передаючи зміст навчальних програм, одночасно відповідають вимогам сучасності і є студентоорієнтованими. Їх автори відійшли від усталених стереотипів, саме новаторський підхід до формування змісту привернув нашу увагу. Стисло схарактеризуємо найцікавіші з них. Зокрема, йдеться про наукові видання Т. Туркот «Психологія і педагогіка вищої школи в запитаннях і відповідях» [127] та «Педагогіка вищої школи» [151]. Науковість змісту, логічність, доступність викладу, чіткість формулювання визначень, ідей, точна й доступна мова тексту, відповідність сучасним вимогам – основні ознаки названих посібників. Зручна для засвоєння форма подачі матеріалу в посібнику А. Кузмінського «Педагогіка у запитаннях і відповідях», зміст якого включає 26 тематичних блоків запитань і відповідей [86]. У посібнику «Вступ до педагогічної професії» Г. Мешко до кожної теми підібрані педагогічні ситуації, педагогічні задачі, а також скарбниця думок, що є важливим для мотивації початківця до вивчення педагогіки [102].

Окремо слід сказати про посібник І. Беха «Психологічні джерела виховної майстерності», в якому розкривається інноваційна технологія, зорієнтована на оптимальну реалізацію розвивального потенціалу вихованця. Про сучасні підходи до виховання, що базуються на глибоких психологічних джерелах, також свідчать назви параграфів: «Формула морального шляху у виховному процесі», «Моральна мужність у особистісному становленні вихованця», «Особистісні надбання вихованця як критерій його суспільної затребуваності», «Спроможність вихованця протистояти спотвореним моральним судженням групи», «Позиції «Я – сильний», «Я – слабкий» у поведінці вихованця» [13].

Не можемо залишити поза увагою навчальний посібник «Педагогіка» В. Галузяка, М. Сметанського, В. Шахова [29]. Слід зазначити, що теми, які традиційно не викликають зацікавленості студентів, у названому посібнику читаються з інтересом, а викладені теоретичні положення та рекомендації стають керівництвом до практичних дій. Наприклад: «Процес виховання», «Методи виховання», «Особливості виховання дітей з відхиленнями у поведінці» та ін.

Посібник насичений ілюстративним матеріалом, який має виховний потенціал (педагогічні ситуації, фрагменти художніх творів, притчі) та допомагає оцінити значущість педагогічної теорії, її роль і місце не тільки в професійній діяльності, а й у житті. Вдало підібрані педагогічні ситуації є не тільки «теоретично навантаженими», а і водночас спрямованими на розвиток педагогічного мислення та емоційної сфери.

Цінними для професійного становлення є мультимедійні навчально-ігрові посібники, які останнім часом активно створюються і запроваджуються, а саме: навчальні посібники з ігровими елементами для підсилення інтересу до їх змісту; розвивальні посібники, що сприяють пізнавальному розвитку і спонукають до творчої самостійної діяльності; посібники з діагностичними іграми, зміст яких спрямований на виявлення рівня розвитку інтелектуальних здібностей, уваги, пам'яті (використовуються в основному для вирішення специфічних задач, зокрема у корекційній педагогіці та у роботі з обдарованими учнями [43, с. 25].

Ефективність процесу впровадження описаних посібників обумовлюється наступними чинниками: створення ситуації успіху; посилення емоційного впливу на студентів; стимулювання суб'єктної позиції у навчальному процесі; використання диференційованих завдань (індивідуальних і групових); взаємодія на засадах діалогу та співпраці тощо. Суттєвою ознакою є їх супровід комп'ютерними програмами навчання, які сприяють інтелектуальному розвитку.

Призначення авторських посібників, підготовлених нами в рамках дослідження [54; 57; 58; 59; 61; 64], не тільки презентувати знання з певної педагогічної дисципліни. Їх функції набагато ширші: розбудити і розвинути у майбутніх учителів творчі здібності, професійно-педагогічне мислення, інтерес до педагогічної діяльності тощо. Нашим завданням було поєднати проблемність і глибину змісту з доступністю, чіткістю і новизною стилю викладу. Ознаки варіабельності («властивості, здатності мати, утворювати варіанти, різновиди» [23]) подання матеріалу унеможлилювали однотипність його викладу. Зміст окремих параграфів, що подавався традиційним способом, передбачав чітке виділення основних положень, аргументації, оскільки

структурована пропозиція навчального матеріалу дисциплінує думку і вчить логічно і чітко мислити.

Важлива особливість підготовлених нами посібників – набір схематичного матеріалу з метою сприяння його візуальній систематизації за принципами агрегування інформації, концептуалізації, логіки, обґрунтування. Ми прагнули, щоб схеми являли собою не лише демонстраційний матеріал або схематичний додаток, доповнення до викладеного матеріалу, а були «методологічним ключем освоєння курсу» [77, с.110]. Окремі приклади схем, пов'язані з темами «Важковиховуваність в педагогіці», «Педагогічне спілкування», «Майстерність педагога у розв'язанні педагогічних ситуацій» наводяться в додатках Е-1, Е-2, Е-3. Ефективність їх застосування обумовлена тим, що вони розвивають візуалізоване образне і проєктивне мислення, забезпечують системне бачення педагогічних явищ, розуміння внутрішніх зв'язків між ними.

Важлива складова посібника – глосарій, який допомагає студенту оволодіти ключовими категоріями. Звертаючись до нього, можна швидко відновити визначення будь-якого терміну при вивченні наступних тем, ключових категорій на заключному етапі освоєння курсу, узагальненні та систематизації. Окремі фрагменти (звернення до студентів) вступної частини навчального посібника «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури» (див. рис. 3.3) [61],



Рис.3.3. Обкладинка навчального посібника «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури»

форму і зміст якого ми намагались привести у відповідність із сучасними вимогами, наведено в додатку Ж. 1. Головна його мета – мотивувати студентів, переконати їх у життєвій та практичній значущості виховної компетентності педагога. Цьому підпорядковані апарат орієнтування (вступ, зміст); текстовий і позатекстовий компоненти; апарат організації засвоєння (запитання і завдання); інструктивні матеріали (зразки виконання практичних завдань та розв'язання педагогічних ситуацій); ілюстративний матеріал (відеоситуації, фотографії, малюнки та ін.). Нам було важливо навчальний матеріал подати в єдності всіх його аспектів: розкриття сутності наукових понять і явищ (теоретичний компонент), чуттєвого досвіду (емпіричний компонент), розв'язання практичних завдань (практичний компонент).

Викликати в майбутніх учителів інтерес, заінтригувати, сформувати потребу професійного самовиховання, спонукати замислитись, залучити до самостійного пошуку, переконати у важливості, здійснити порівняльний аналіз, вплинути на емоційну сферу, викликати післядію – це критерії, якими ми керувались у відборі та структуруванні змісту посібника, зокрема кожної з 10 тем.

Оскільки виховні компетенції формуються головним чином у діяльності, ми намагались наповнити відповідним змістом практичний компонент посібника: запитання різних видів; пізнавальні, проблемно-пошукові, теоретичні і прикладні завдання; зразки розв'язання практичних завдань; проблемні ситуації; рекомендації та ін., щоб спрямувати його на професійне становлення студентів. Для розмежування завдань різного характеру і зручності їх розпізнавання на початку посібника [61, с. 12] подано умовні позначення, приклади яких наводимо нижче:



Пропонуємо звернутись до електронного носія інформації і переглянути **відеофрагмент**.



**Подумай і змодельюй** оптимальний спосіб розв'язання проблеми.



### Оціни

запропоновані способи  
розв'язання проблеми



### Подумай і дай

відповідь на  
запитання за змістом  
тієї чи іншої теми.

Приклади різноманітних завдань, що відповідають умовним позначенням, наведено в додатку Ж.

Таким чином, професійне становлення вчителя відбувається на основі міцного засвоєння базового компоненту загальнопедагогічної підготовки: відповідного обсягу науково-теоретичних і науково-практичних знань, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності, для розуміння всієї сукупності її завдань, функцій, професійних проблем та шляхів їх практичного вирішення; досвіду репродуктивної, реконструктивної та пошуково-творчої діяльності; досвіду емоційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Результативність засвоєння названих змістових складових становлення майбутнього вчителя як професіонала обумовлена наявністю якісних підручників, навчальних, науково-методичних та методичних посібників нового покоління, які б відповідали сучасним вимогам, потребам та інтересам студентів, були суб'єктивно значущими для них, професійно спрямованими, проблемними, пов'язаними з життям, містили пізнавальний та освітньо-виховний потенціал, формували пошуково-творчу поведінку, яка є характерною ознакою сучасного рівня розвитку суспільства.

### **3.3. Реалізація освітньо-розвивального потенціалу лекцій з педагогічних дисциплін в системі професійного становлення майбутнього вчителя**

«Освіта, як і будь-який вид діяльності, вимагає використання необхідних ресурсів, які визначають досягнення передбачуваного результату. Величина,

структура, можливості та умови використання ресурсів можуть бути різними. Це положення характеризує поняття потенціалу освіти» [77, с. 92]. Результативність впливу загальнопедагогічних дисциплін на професійне становлення майбутнього вчителя знаходиться між двома позиціями: їх потенціалом і отриманим результатом. Багаті професійно-педагогічні та особистісні ресурси і можливості цих дисциплін часто бувають нереалізованими, або частково реалізованими. Один із гальмівних факторів – відсутність відповідного цілепокладання під час проведення лекційних, практичних і лабораторних занять щодо використання їх освітньо-виховного потенціалу, а відтак розвитку перспективного мислення, спрямованого на професійне становлення. Погоджуємось з думкою, що «якість потенціалу» визначається його успішною реалізацією [77, с. 92-93].

У контексті дослідження важливою є теза про те, що для майбутнього вчителя педагогіка повинна стати не лише дисципліною, в результаті вивчення якої він оволодіває загальнопедагогічними знаннями, вміннями і навичками, а «педагогікою духовності, самоцінною теорією і практикою, засобом реалізації усвідомленого сенсу життєтворчості» [144, с. 25].

В одному із концептів «Стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні» акцентується увага на культивуванні ідей особистісної зорієнтованості, що «проявляється в одухотвореності навчання і виховання», важливої щодо професійно-особистісного становлення вчителя [144, с. 25]. З огляду на це необхідно відмовитись, як стверджує О. Орлов, від уявлень про педагогічну майстерність як про сукупність безособових професійних знань, умінь і навичок, що передаються в процесі навчання, адже це результат «особистісного зростання вчителя в своїй професії, вдосконалення його цілісного творчого й особистісного потенціалу, нерозривно пов'язаного зі специфікою особистісної позиції в соціально-психологічному контексті навчально-виховного процесу» [114, с. 153].

Аналіз психолого-педагогічної літератури (В. Адольф [2], Ф. Василюк [22], О. Кокурн [74], А. Кошелева [79], Л. Мітіна [104], О. Орлов [114; 115], К. Роджерс [130], Т. Яценко [166] та ін.) дозволяє виокремити три шляхи професійного становлення вчителів, перший з яких пов'язаний з традиційною



методикою їх підготовки і спрямований на вдосконалення предметної та методичної компетентності; другий переважно орієнтований на створення оптимальних умов для особистісного становлення студентів; третій передбачає поєднання професійного, особистісного розвитку та самовдосконалення. В контексті нашого дослідження оптимальним є третій шлях, оскільки професійне становлення не може бути успішним без активізації особистісних ресурсів майбутнього вчителя. В процесі професійного становлення має відбутись якісне перетворення майбутнього педагога як особистості, тобто супроводження професійного прогресу особистісним. Саме тому доречним є вживання терміну «професійно-особистісне становлення».

На думку науковців, професійне становлення, як і життєва позиція людини, залежить від рівня її інтелектуального та морального розвитку, від здатності до саморозвитку і самовдосконалення, бажання бути відвертим із самим собою. Важливо, щоб учитель усвідомлював ступінь професійної відповідальності; знаходив особистісний смисл професійно-педагогічної діяльності; брав на себе відповідальність за її результати [114, с. 112].

Отже, щоб забезпечити успішне функціонування системи професійного становлення, необхідно задіяти особистісний потенціал, основні сфери особистості студента, яка також являє собою своєрідну систему. Щоб прослідкувати взаємозв'язок і взаємодію цих двох систем, звернемось до екстенсивно-кільцевої моделі особистості, розробленої відомими українськими вченими М. Бургіним та С. Гончаренком [20], яка, на наш погляд, найкраще відображає цілісне та системне бачення структурних компонентів у їх взаємозв'язку і взаємозалежності. Вона має ієрархічну будову і включає шість рівнів: 1) базовий (ядро особистості) з його глибинними психічними структурами: характером, темпераментом, здібностями, інтелектом, емоційно-вольовою сферою; 2) гностичний, що включає знання і досвід; 3) інформативний, складовими якого є спрямованість особистості, моральні якості та цінності; 4) система відношень до власної діяльності, до інших людей, до себе, до зовнішнього середовища; 5) діяльність та поведінка, зокрема навчальна, виховна,

комунікативна; б) сприйняття особистості іншими людьми (в контексті педагогічної діяльності це означає, що часто інформація, вимоги, впливи педагога сприймаються через призму ставлення до його особистості).

Кожний компонент, у свою чергу, має власну складну структуру, між компонентами якої також існують зв'язки, зміни в одному компоненті викликають зміни в інших. Більш глибокі рівні так чи інакше впливають на розташовані над ними компоненти. Наприклад, на систему знань та вмінь особистості впливають здібності та інтелект, детермінуючи успішність її діяльності. Знання впливають на формування спрямованості, а від неї залежить те, яких людина набуває знань [30, с. 63].

Одне з завдань нашого дослідження – з'ясувати роль і місце лекції в системі професійного становлення майбутнього вчителя, здійснити аналіз її освітньо-розвивальних і виховних можливостей, опираючись на структуру екстенсивно-кільцевої моделі особистості. Лекція з курсу педагогіки передбачає постановку кількох цілей: 1) орієнтації студента на шлях професійного становлення, допомога в усвідомленні важливості цього процесу; 2) друга присвоєння цінностей майбутньої професії; 3) формування інструментальної основи професійної діяльності (див. рис. 3.4.).

На основі цілей формується зміст лекцій, який допомагає зорієнтуватись у базовому професійно-понятійному середовищі педагогічної професії, відчуті її привабливість і закласти таким чином фундамент загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення майбутнього фахівця. Якщо зміст страждає декларативністю, описовістю, якщо викладач на нього дивиться лише «очима програми чи теми», не оцінюючи «очима студентів», його впливовий ефект на професійне становлення майбутнього вчителя низький. Часто «поток» інформації не доходять до суб'єкта впливу або проходять повз нього. Підвищити коефіцієнт впливу лекції на мотиваційно-ціннісну сферу студента з метою спонукання до професійного становлення – означає відібрати такий зміст, що за сприятливих умов не тільки відображається в свідомості, але й «проростає в



Рис. 3.4. Лекція в системі професійного становлення майбутнього вчителя особистість». Чим менший розрив між інформаційним та ціннісним для особистості, тим більше шансів досягти цієї мети. Успішність реалізації освітньо-

розвивального і виховного потенціалу лекцій, їх вплив на професійне становлення майбутнього вчителя подано на рис. 3.3 і далі буде конкретизовано. Завдяки реалізації основних цілей забезпечується результативність впливу на ядро особистості, компонентами якого є інтелектуальна, емоційна і волюва сфери. Відбувається емоційне переживання цінності професійного становлення, формування мотиваційного та гностичного його складових, нарощування знань та надання їм синергетичного ефекту. Засвоєння знань та усвідомлення цінностей професії педагога сприяють формуванню професійної спрямованості особистості. Таким чином закладається інструментальна основа майбутньої професійної діяльності.

За способом та характером викладу матеріалу нетрадиційні лекції розподіляються на проблемні, лекції-дискусії, лекції-брифінги, лекції у формі конференції, у формі круглого столу, бінарні, лекції-презентації, лекції, передача і засвоєння змісту яких здійснюється способом розв'язання різних видів тестів тощо [26; 41; 121; 87; 151]. Окремі форми, до яких ми найчастіше звертались з метою активного залучення студентів до їх проведення, відповідно мети і завдань нашого дослідження, представлені в додатку II, де стисло описані нетрадиційні форми проведення лекцій.

Окремо зупинимось на *лекція-презентації* з використанням сучасних комп'ютерних технологій, які ми широко практикуємо. Їх результативність залежить від дотримання певних умов: звільнення змісту, поданого на слайдах, від зайвої інформації та його лаконічність; узагальненість та систематизованість; логічний взаємозв'язок між окремими блоками інформації та чітка послідовність її викладу; проблемний характер змісту та його спрямованість на розвиток студентів; різноманітність форм презентації змісту; представлення змісту у вигляді чітких схем, що відображають його ключові елементи, метафоричність тощо. Окремі блоки інформації до лекцій-презентацій наводяться в додатку II. 3.

Дискусія щодо доцільності застосування лекції у ЗВО у час стрімкого розвитку інформаційних технологій цілком закономірна. Адже в умовах науково-технічного прогресу в лекції з'являється значна кількість конкурентів –

інноваційних способів, форм та засобів отримання інформації. Частково розділяючи цю думку, ми не можемо погодитись з позицією деяких учених, зокрема В. Чернілевського, в тому, що лекція як загальноаудиторна форма навчання у вищій школі на сьогодні є найбільш неефективною [160, с. 140]. Подібну точку зору близько 100 років тому висловлював американський історик Генрі Адамс, який говорив, що коли викладач не хоче бути «абсолютно безкорисним», йому слід відмовитися від читання лекцій [140, с. 10]. На наш погляд, у авторів подібних висловлювань швидше за все були чисто суб'єктивні причини, пов'язані з особистим досвідом читання лекцій.

Більш переконливою є інша точка зору, сутність якої можна передати словами В. Загвязинського про те, що лекція – це ефективна форма систематичного, живого, безпосереднього контакту свідомості, почуття, волі, інтуїції, переконання, всього багатства особистості педагога з внутрішнім світом слухачів [89, с. 225]. Саме цього не може замінити ніяка інша інноваційна форма організації навчання у вищій школі. На наш погляд, лекція, як і класика, не може бути застарілою або такою, що себе вичерпала. Усвідомлюючи, що не кожне нововведення є раціональним і прогресивним (інколи нововведення можуть дестабілізувати функціонування системи й створити додаткові труднощі), ми здійснювали пошук шляхів удосконалення традиційної лекції в сучасних умовах, її орієнтації на професійний і особистісний розвиток майбутнього вчителя.

Вивчення значення лекцій з педагогічних дисциплін та їх потенційних можливостей щодо професійного становлення майбутнього вчителя ми базували на позиціях науковців, які досліджують проблеми організації освітнього процесу у ЗВО (О. Антонова [41], Л. Артемова [8], С. Вітвицька [26], О. Дубасенюк [41], Л. Кайдалова [50], О. Крикун [82], Кузьмінський [87], З. Курлянд [121], О. Малихін [101], В. Нагаєв [107], В. Ортинський [117], Т. Туркот [151], М. Фіцула [153], та ін.) та на власному досвіді викладацької діяльності.

У межах нашого дослідження студентам IV курсу трьох факультетів (фізичного виховання і спорту, іноземних мов, філології та журналістики) була запропонована анкета, що включала питання: 1. Ви за чи проти лекції у вищій

школі? Аргументуйте свою точку зору. 2. В чому, на Ваш погляд, роль і значення першої лекції з нової навчальної дисципліни? 3. Назвіть причини, які знижують коефіцієнт лекції. 4. Які поради ви дали б викладачам щодо забезпечення ефективності лекції? 5. Продовжіть речення, назвавши 5-6 умінь, що забезпечують успішність лекції: *«Щоб студенти з бажанням відвідували лекції, були на них активні та уважні, викладач повинен уміти...»*.

Відповіді студентів, узагальнені методом контент аналізу свідчать, що більшість з них (68,3 % проти 31,7 %) «за» лекції в навчальному процесі. Назвемо окремі аргументи «за»: «для лекції викладач добирає ключову інформацію, найголовніше, найістотніше»; «лекція допомагає зрозуміти основне»; «можливість живого спілкування з викладачем»; «інтелектуальний та особистісний вплив викладача, його прикладу, його майстерності та власного досвіду»; «можливість викласти узагальнено та систематизовано значний обсяг матеріалу»; «можливість в процесі викладу змісту лекції роз'яснювати, ілюструвати, коментувати тощо»; «спроможність засвоїти значно більший об'єм інформації, ніж під час самостійної роботи, оскільки вона вже узагальнена і систематизована викладачем»; «оперативне знайомство з новітніми науковими досягненнями»; «лекція мотивує і підсилює інтерес до навчальної дисципліни»; «викладач може зацікавити цікавими проблемними запитаннями, звертатись до життєвого досвіду студентів, співставляти різні позиції»; «на лекції можна отримати поштовх до самовдосконалення та самовиховання».

Як бачимо, відповіді студентів свідчать, що лекція з її спонукаючим потенціалом є важливою не лише щодо формування мотиваційного компоненту професійного становлення вчителя, а й гностичного, діяльнісного і рефлексивного. Проілюструємо кількома роздумами студентів, висловленими під час застосування методу незакінчених речень після вивчення курсу «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури», що передають емоційне переживання майбутніми фахівцями цінності професійного становлення.

*«Мені було цікаво спостерігати за методикою подання матеріалу на лекції, оцінювала зміст, який спонукав до роздумів про плюси професії педагога і*

*дивував своєю новизною. Показником успішності було те, що я не дивилась на годинник»; «Побачила саме той стиль викладання, який хочу запозичити для своєї професійної діяльності в майбутньому»; «Після цих лекцій я став організованішим, більш зібраним, у мене з'явилися цілі в житті. Педагогіка була для мене не просто предметом, а певним періодом змін. Я дійсно змінився, і це мені часто говорять мої батьки»; «Я полюбила педагогіку з першої ж лекції і з часом ця любов лише посилювалась»; «Як не дивно, але лекції з педагогіки були потужним двигуном, що зрушував з місця мою сонну свідомість. Вона пробуджувалась і змушувала думати про майбутнє»; «Побачивши в розкладі назву нової дисципліни «Педагогіка», очікував на суху теорію, але отримав те, чого прагнув, коли обирав професію педагога»; «виховання для мене було лише словом, що залишалось поза межами моїх життєвих і майбутніх професійних інтересів. Його секрети я збагнув на одній з перших лекцій і вони мене зацікавили. Саме тоді до таємниць цього процесу в мені прокинувся інтерес, який з кожним наступним заняттям закріплювався і збільшувався».*

Звернемося до тих чинників, які забезпечують реалізацію освітньо-виховного і розвивального потенціалу педагогічних дисциплін засобами традиційної та нетрадиційної лекції. Професійному становленню майбутнього вчителя сприяє як зміст лекцій, так і методика, стиль викладання, особистість викладача. Перший чинник пов'язаний з глибокими знаннями викладача, які породжують переконливість, що в свою чергу, викликає у студентів бажання навчати та переконувати інших. В результаті міцних знань у майбутнього фахівця з'являються свобода, впевненість, розкутість, творчість. Згідно зі «Стратегією розвитку педагогічної освіти в Україні» важливим чинником успішності реалізації потенційних ресурсів дисциплін педагогічного циклу є «створення духовно-розвивального середовища» [144, с. 25], провідне місце в якому належить особистості викладача як орієнтира професійного становлення студента.

Ще один чинник пов'язаний з методичними аспектами викладання. Комплекс умінь викладача-лектора окремим блоком подано на рис. 3.3.

Змістовний текст потребує досконалої форми. Нерідко викладачі (навіть досить ерудовані) недооцінюють форму лекції і цим «вбивають» зміст, створюючи перешкоди щодо реалізації його освітньо-виховних і розвивальних можливостей. «Стиль – це одежа наших думок, – зауважував Ф. Честерфілд, даючи настанови своєму сину-студенту, – і якими б правильними не були думки, якщо твій стиль недосконалий, це одразу ж відповідно відобразиться на сприйнятті твоїх думок. І їх так само погано приймуть, як і тебе самого. Будучи приємною, промова стає переконливою» [161, с. 14]. Звернемося до окремих порад афористичного характеру, які підтверджують те, що «як сказати» не менш важливе, ніж «що сказати». Говорячи про красномовство на заняттях з основ педагогічної майстерності, звертаємося до афоризмів, що є ефективними підсилюючими прийомами: «Уміння свої думки висловити не менш важливе, ніж самі думки. Якими б мудрими твої думки не були, вони не принесуть ані найменшої користі, якщо будуть приглушені і придушені під час появи на світ» (Ф. Честерфілд); «Дурно говорити для інтелегентної людини – така ж велика непристойність, як невміння читати і писати. Саме тому слід було б вважати вкрай необхідним в справі освіти і виховання навчання красномовству» (А. П. Чехов); «Кар'єри не зробить той, хто не вмє говорити» (Наполеон); «Вміння говорити є вмінням жити» (Іржі Томан).

Надзвичайно велике значення має *перша лекція* з тієї чи іншої педагогічної дисципліни. Як правило, викладач обирає традиційний шлях ознайомлення з новим предметом, його основними категоріями, структурою. Це цілком логічно, проте невиграшно в плані мотивації. Студент при такому підході сприймає, скажімо, педагогіку як ще одну чергову навчальну дисципліну в розкладі, з якої за усталеним стереотипом проводитимуться заняття, модульний контроль. Мета першої лекції – зацікавити, здивувати, привернути увагу, заінтригувати. Адже інтерес до власного професійного становлення, усвідомлення його особистісного сенсу і значущості розпочинається з інтересу до педагогічних дисципліни, що є першим кроком професійного саморозвитку.



З іншого боку, перша зустріч зі студентами надзвичайно важлива в плані педагогічно доцільної конструктивної самопрезентації, мета якої, викликати позитивне ставлення, симпатію, довіру до себе як до викладача і забезпечити суб'єкт-суб'єктні відносини зі студентами. Аналогічної презентації потребує і педагогіка, як нова, важлива і цікава за своїм змістом дисципліна.

Якщо презентація нової дисципліни непродумана, традиційна, шаблонна, це викликає аналогічне ставлення до її змісту, засвоєння якого буде здійснюватись лише на термінологічному рівні з відповідною установкою: виконати завдання, відповісти на семінарі, скласти екзамен, залік, ніяк не сприяючи професійному становленню майбутнього педагога.

Інформація, не ставши особистісною, в кращому випадку певний час перебуватиме в інструментальній сфері особистості, поки студент не складе екзамен і не «скине» тих знань, важливість яких він не відчув. А це, як засвідчує досвід, є серйозним гальмівним чинником на шляху професійного становлення. Щоб зміст лекції набув особистісного значення, став цінністю, він спершу має бути оціненим і прийнятим студентом: чи варта ця інформація того, щоб утримувати її в довготривалій пам'яті. Саме тому перша зустріч викладача зі студентами спрямовується на мотиваційно-ціннісну сферу особистості, де формується ставлення, яке передуює прийняттю чи неприйняттю змісту.

Різноманітні прийоми «втягуючого початку» лекції описано в науково-методичній літературі з ораторського мистецтва. На наш погляд, доцільно виокремити певні положення, без врахування котрих навіть найцікавіші прийоми можуть не спрацювати.

*По-перше*, студентів можна включити в освітній процес, якщо перші фрази будуть наповнені актуальним змістом, прямо чи опосередковано пов'язаним із темою. *По-друге*, початок лекції має бути спрямований на те, щоб одразу активізувати процеси мислення, а не лише чимось здивувати. Лекція починається з оригінальної та глибокої думки, яка б спонукала до роздумів, народжувала ідеї, актуалізувала знання і життєвий досвід. *По-третє*, важливо не лише привернути увагу, а й втримати її протягом всього процесу комунікації. Часто, викликавши

інтерес спочатку, викладач розчаровує студентів уже через декілька хвилин, якщо не опирається на когнітивну основу, якщо продовження програє початку лекції.

Інтерес до змісту значно посилюється, якщо вивчення теорії розпочинається з розгляду педагогічних явищ, задач, які неможливо успішно розв'язати без опори на неї. На початку лекції доречно створити педагогічні ситуації, сформулювати цікаві проблеми, які «беруть за живе» всіх студентів, а лише потім звернутись до них: *«Запишіть тему нової лекції, зміст якої вам допоможе розв'язати щойно поставлені проблеми. По закінченню лекції звернемось до них, щоб разом знайти способи їх успішного розв'язання на основі отриманих знань».*

Приклад початку першої лекції з методики виховної роботи для студентів інституту іноземних мов наводиться в додатку И. 4. Викладач переконує студентів, що бути гарним спеціалістом з англійської мови замало. Справжній педагог має виходити за межі своєї спеціальності оволодівати таємницями педагогічного впливу, зокрема методами ефективного переконування.

За словами Аристотеля, будь яке пізнання починається із здивування, а один з афоризмів твердить: «Хочеш перемогти – здивуй!». Наведемо інші приклади інтригуючого початку лекції з власного досвіду роботи.

Викладач розпочинає лекцію з педагогіки (тема «Процес виховання») з цікавої цитати, яка ефектно з'являється на мультимедійній дошці з пропущеним ключовим словом: *«Знання можуть надати людині ваги, однак лише ... може додати їй блиску» (Ф. Честерфілд)*. Студентам пропонується шляхом аналізу визначити пропущене слово, послухавши одну історію [161] (див. додаток И. 2). Далі вони роблять висновок, що в цитаті Честерфілда і в наведеній ситуації йдеться про вихованість. «Вихованість, – продовжує викладач, – результат виховання і ключове поняття нового розділу загальної педагогіки «Теорія виховання», вивчення якого розпочинається сьогодні».

У додатку И.1 наводиться початок лекції з національного виховання: викладач, не повідомляючи теми, розповідає студентам історію з глибоким смислом, що спонукає до роздумів про важливість збереження національної пам'яті, виховання національної самосвідомості.

На професійно-орієнтувальному етапі становлення майбутнього вчителя велике значення мають перші враження студентів щодо професії, а їх спонукальний характер обумовлюється тим, як викладач використовує освітньо-розвивальні та виховні ресурси першої педагогічної дисципліни. Від того, чи вдасться йому викликати живу реакцію студентів, «зацепити» їхню свідомість, «наблизити» до себе, залежатиме їх спрямованість на професійне становлення.

Уміння вибрати оптимальний варіант початку комунікації – запорука подальшого успіху. На думку Ф. Честерфілда, не тільки успіху комунікації. «Мені часто доводилось бачити, – писав він, даючи настанови сину-студенту, – як долю людини раз та назавжди вирішували перші слова, котрі вона промовляла в тому чи іншому товаристві. Якщо її мова справляє погане враження спочатку, в оточуючих відразу ж з'являється упередженість, вони не визнають заслуг цієї людини, які, можливо, у неї є» [161, с. 63].

Доречно провести паралель про виникнення контакту між читачем та художнім твором, невдалий початок якого руйнує інтерес. Саме тому Л. Толстой, створюючи оптимальний варіант початку роману «Війна і мир», переробляв його 15 разів. Знайомлячи з особливостями спілкування актора з аудиторією, цілком придатними, на наш погляд, до діяльності лектора, К. Станіславський три із п'яти стадій також присвятив початковій фазі поведінки актора як запоруки успішного сприйняття його гри глядачем [142, с. 388 – 389].

З метою реалізації освітньо-виховного потенціалу лекцій на першому етапі професійного становлення майбутніх учителів важливі відповідні прийоми, спрямовані на забезпечення психологічної установки, які б мобілізували свідомість студентів, активізували увагу до змісту лекції, допомагали зберігати її до кінця заняття, сприяли закріпленню змісту. Зупинимось на прийомах, які найчастіше застосовувались, щоб забезпечити виконання цих завдань. Їх успішність була доведена неодноразово у процесі багаторічної роботи у ЗВО.

- На початку лекції викладач попереджає студентів, що через певний час зробить тайм-аут або антракт, і запропонує вікторину по частині викладеного матеріалу. Відповіді будуть оцінені відповідною кількістю балів.

- Одне з важливих положень сьогодні буде навмисно мною пропущено. Щоб його знайти, необхідно співставити зміст лекції з відповідним параграфом підручника. Саме з даного положення шляхом постановки проблемного питання буде розпочато практичне заняття з теми лекції.

- На сьогоднішній лекції я навмисно допущу помилку (або скажу нісенітницю). Її зможе помітити лише той, хто осмислюватиме лекційний матеріал, а не лише механічно записувати. В кінці лекції я про це запитаю, щоб перевірити вашу уважність. Викладач може помилки не допускати, проте застосований прийом допоможе активізувати увагу до змісту лекції.

- Розумні поради приховуватимуть відеофрагменти, які я сьогодні використаю на лекції. Впевнений, що ви мудро до них поставитесь. А мудрий той, хто не просто дивиться, а бачить, не тільки слухає, а чує.

- Сьогоднішню лекцію завершу трьома запитаннями, на які ви зможете дати правильну відповідь лише тоді, коли уважно слухатимете весь її зміст. Відповіді на запитання оцінюватимуться певною кількістю балів.

- Один із студентів (за домовленістю з викладачем) під час лекції піднімає руку і заперечує педагогу: «Я не можу з вами погодитись. Аргументуйте, будь ласка, висунуте вами положення». Цей прийом не лише сприяє підсиленню інтересу до змісту та акцентує увагу на тому чи іншому положенні лекції, а й «оживляє» її. Пізніше викладач цей секрет може розкрити.

- Звернення до засобів мистецтва (поезії, музики, репродукцій картин).

З метою успішної реалізації освітньо-розвивальних і виховних можливостей педагогічних дисциплін під час проведення лекції звертаємось й до інших підсилюючих прийомів: проблемне запитання на початку або в процесі лекції; розповідь про парадоксальний випадок, прямо чи опосередковано пов'язаний зі змістом лекції; створення проблемної педагогічної ситуації; цікавій епіграф; несподіваний факт; цитування *напам'ять* цікавих афоризмів; зіткнення суперечливих думок; жарт; демонстрація власного (можливо студентського) конспекту і цитування з нього; образні приклади; варіативне повторення; співставлення; контрастне порівняння; так званий ліричний відступ у контексті

змісту лекції; навмисні помилки тощо. Подібні методичні прийоми, викликаючи інтерес до змісту лекцій, дають поштовх до свідомої активної діяльності, спрямованої на професійне становлення.

Важлива роль на лекції належить емоційному впливу, який не лише забезпечує концентрацію уваги на змісті загальнопедагогічних дисциплін, а й сприяє формуванню поглядів, переконань щодо цінності професійного становлення, мобілізує, спонукає до роздумів та дій.

На підґрунті наукових праць методичного характеру щодо основних форм організації освітнього процесу у вищій школі [15; 26; 41; 101; 102; 103; 107; 117; 159 та ін.], спостережень за діяльністю викладачів ЗВО, власного досвіду роботи, а також результатів анкетування студентів ми виокремили уміння (рис. 3.3), які допомагають викладачу забезпечити успішність реалізації освітньо-виховного потенціалу лекцій з педагогічних дисциплін і спрямувати його на професійне становлення майбутнього вчителя. Стисло схарактеризуємо їх.

*Уміння подавати зміст ясно і доступно* допомагає усвідомити суть інформації вже на самій лекції. Не йдеться про те, що в процесі повідомлення обов'язково мають ставитись всі крапки над «і». Інколи, навпаки, краще зрозуміти зміст допомагає не крапка, а «інтригуючі три крапки», але інформація, що їм передує, повинна бути чіткою і доступною. Окремі елементи змісту можуть подаватись у формі символів з певним підтекстом, які за рахунок їх форми активізують сприйняття і підсилюють інтерес до «прихованої» в них інформації, результатом чого стає її краще усвідомлення, розуміння та запам'ятовування.

Переключити увагу студентів з метою збереження інтересу до змісту під силу викладачу, що має в своєму арсеналі різні прийоми, і *вміє урізноманітнити лекцію фактами, порівняннями, котрі активізують сприйняття*.

Так, будуючи окремі лекції за законами кіномистецтва, де змінюють один одного окремі епізоди, «оживають» різноманітні факти, монологи чергуються з діалогами, ми сприяємо більшій результативності та ефективності засвоєння в порівнянні з традиційними способами. Про це свідчать фрагменти із відповідей студентів, отриманих за допомогою методики незакінчених речень, яка

передбачала виявлення зворотнього зв'язку під час лекції: «Я ту лекцію слухаю з великим інтересом, яка...»: *«Своєю неординарністю і різноманітністю методичних прийомів лекція справила незвичайне враження. Я ніби прочитав книгу чи подивилася фільм»; «Думаю, що якщо точно так само будуть проведені інші лекції, то сьогоднішнього ефекту вже не буде»; «Слухаючи лекцію, я все образно уявляла і подумки переносилась у світ, зображений Вами».*

Урізноманітнення змісту лекції прикладами, фактами, порівняннями, активізує його сприйняття з метою ілюстрації тих чи інших теоретичних положень, особливих труднощів не викликає. Йдеться про те, щоб на їх основі допомогти студентам самостійно прийти до певних думок і висновків, не тільки викликаючи, а й одночасно підтримуючи інтерес до основних положень і до лекції в цілому. Це вміння базується, крім спеціальних знань, на широкому загальному світогляді, методичній винахідливості викладача, що допомагають не лише презентувати ті чи інші факти, а й для досягнення бажаного результату їх належним чином композиційно оформити.

Слід підкреслити, що лише приведені в логічну систему блоки навчальної інформації свідомо сприймаються і усвідомлюються студентами. Звідси важливість *уміння забезпечувати логічність викладу змісту та підводити до відповідних висновків*. Зауважимо, що бувають лекції, які містять достатню кількість цікавих думок і фактів, але відсутність між ними логічного зв'язку призводить до того, що окремі складові губляться, не будучи об'єднані в логічний ланцюг. Велике значення має *стрижнева ідея* лекції, що є саме тим елементом, який забезпечує єдність і цілісність окремих положень і суджень.

Для педагога надзвичайно важливе *вміння ефективно використовувати виразність та інтонаційне багатство мовлення*. Часто лекція набуває особистісної значущості і залишає глибокий слід у пам'яті завдяки яскравій деталі, вдалій метафорі, афоризму чи порівнянню. Образні засоби сприяють загостренню уваги, узагальненню сказаного, більш ефективному впливу на студентів. Це вміння базується не лише на володінні образними засобами, а й мовленево-інтонаційним багатством. Дослідження психологів свідчать, що

інтонація, будучи засобом вираження емоцій та оцінки фактів дійсності, сприймається раніше від інформації і може бути вирішальною в інтерпретації значення окремих положень змісту [126, с. 71].

Викладач має *виявляти емоційне ставлення до повідомлюваної інформації*, адже зміст потрібно пропускати через себе, «занурюватись» в повідомлюваний матеріал, висловлювати особисту позицію, власне ставлення в процесі його презентації. Знеособленою інформацією знеособлюється весь процес комунікації, що, в свою чергу, виробляє імунітет «несприйняття» до викладача, який своїми почуттями і думками «далекий» від того, про що говорить, навіть якщо зміст сам по собі цікавий та важливий. «Чужа думка, взята з книги, – стверджують І. Акімов і В. Клименко, – не має енергії та не може виступати інструментом дії. «Спочатку її потрібно наповнити енергією, між іншим, – своєю, і до речі, – колосальною енергією. Ви повинні її пережити!» [3, с. 23].

Цілком очевидна важливість *вміння акцентувати увагу студентів на головному, істотному, що* досягається за допомогою як вербальних, так і невербальних засобів: попередній акцент на важливих їх думках; підведення до них з використанням відповідних словесних конструкцій; варіативне повторення тих чи інших положень в стислій формі тощо.

*Вміння скорочувати фрази до «розміру думок»* – серйозна робота над змістом, пов'язана зі здатністю бачити головне і позбавлятися від зайвого. Слід зауважити, що мова йде не про граничну лаконічність всього змісту, оскільки занадто стисла, концентрована інформація нерідко стає сухою і нудною. Про значення *вміння висловлювати думки лаконічно і вагомо*, необхідність позбавлятися від багатослів'я, надмірної балакучості образно пише Є. Адамов: «Оратор, що затягує свій виступ, затягує петлю на горлі слухача. Слухач вмирає як слухач, але залишається жити як людина, яка «відійшла» від лектора» [1, с. 46]. В цьому контексті корисно керуватись рекомендацією іспанського письменника Бальтасара Грасіана, що радить не гнатись за кількістю, а прагнути глибини, оскільки чого багато, того вартість невелика [120].

Для педагога важливо для більш точної передачі змісту, підсилення ставлення та емоцій володіти *вмінням грамотно використовувати невербальні засоби*. Йдеться про початкову («немовну») стадію комунікації, на якій невербальна інформація, що передається мімікою (рух м'язів обличчя) і пантомімікою (рух всього тіла), формує подальше ставлення до викладача та до повідомлюваного ним змісту. Психологи експериментально доводять, що людина своїм виглядом, жестами, самопочуттям, емоціями, які транслюються від підсвідомості до підсвідомості, всім, що називається підтекстом, навіює іншим власне ставлення до предмета (в найширшому сенсі цього слова) [88, с. 81].

Зауважимо, що невербальні засоби не тільки «попереджують», але і замінюють, акцентують, посилюють, підбадьорюють, заспокоюють тощо. Особливу роль відіграють жести, які підсилюють видимість, значущість і дохідливість інформаційного потенціалу. Наприклад, по-різному можна «висловитися» за допомогою руки: якщо вона розгорнута в долоню – то це картина, що ілюструє слова; коли піднята вгору або спрямована на когось як «вказівний перст» – акцент, що вимагає уваги або роздумів; стиснута в кулак рука – певний сигнал до узагальнення, концентрації сказаного тощо [48, с. 113].

Педагогу необхідно розвивати *вміння використовувати елементи розумного і доречного гумору*. Успіх лекції залежить і від того, чи вдасться викладачу підняти емоційний тонус студентів, зняти втому, розрядити напружену атмосферу, переключити увагу, освіжити свідомість і чуттєво-емоційну сферу засобами гумору з його психотерапевтичним потенціалом, оскільки «смійх – це душ для душі» [100, с. 71]. Однак гумор повинен приховувати в собі серйозний зміст, бути доречним, а викладач стриманим в його використанні. Інакше існує небезпека стати тією єдиною людиною, котра сміється, викликавши у студентів своїм жартом, за словами М. Жванецького, посмішку співчуття. Смішне успішніше діє, коли, жартуючи, викладач вміє зберегти серйозний вигляд із загадковим підтекстом.

На лекції необхідно не тільки інформувати студентів, ставлячи їх в позицію пасивного споживача, а й одночасно стимулювати інтелектуальну активність,



спонукати до пошуково-творчої поведінки, провокувати появу власних думок і формувати власну точку зору. Професійне становлення відбувається тоді, коли майбутній вчитель не лише стає «носієм» повідомлюваної йому інформації, але й реально просувається вперед у своєму розвитку. Прочитуємо слова студентки ф-ту іноземних мов, яка, відповідаючи на питання згаданої вище анкети, писала: *«Я за таку лекцію, яка дає не стільки інформацію для запам'ятовування, скільки інформацію для роздумів, яка дає поштовх до самостійного пошуку знань»*.

Функцією уміння педагога викладати інформацію проблемно є одночасна спрямованість на розвиток мотиваційного, гностичного і діяльнісного компонентів професійного становлення вчителя. С. Рубінштейн вважав найпершим моментом процесу мислення, поштовхом до інтелектуальної активності проблемну ситуацію з її потенціальним конфліктом між тим, що є, і тим, що необхідно з'ясувати [133, с. 85]. Звідси особлива роль цього вміння, сутність якого не лише в баченні потенційної проблеми та створенні реальної проблемної ситуації, але й в здатності викладача *загострити* її, викликати прагнення *включитись* в пошук, тобто «проблему в собі» перетворити в «проблему студента» за допомогою відповідного комунікативного забезпечення.

Однак обмежитися створенням проблемної ситуації – не означає досягти прогнозованого результату. Важливо не лише її створити, складніше організувати процес її вирішення. Зустрічаючись з вчителями-філологами, випускниками минулих років ми нерідко задавали їм запитання: «Ви можете назвати викладача, лекції якого не лише були цікавими і збереглися в пам'яті, а сприяли вашому професійному становленню і продовжують «працювати» в школі?». Найчастіше називали доцента І. Ф. Нелюбову, обґрунтовуючи свій вибір саме проблемним характером її лекцій, здатністю цілком захопити студентську аудиторію певною пізнавальною проблемою і залучити до активного процесу її розв'язання, в результаті чого народжувались самостійні висновки. Вона вміла проблематизувати навіть не проблемний, на перший погляд, теоретичний матеріал за допомогою досить вдалих фактів, ситуацій, прикладів, подаючи їх саме в тій

логічній послідовності, яка сприяла самостійному формулюванню теоретичних положень і їх успішному усвідомленню.

В авторському посібнику «Методика викладання у вищій школі» [57, с. 65-66] наводиться фрагмент однієї з таких проблемних лекцій, в якому реалізовано весь комплекс названих вище лекторських умінь: доступно і чітко, логічно, образно, емоційно, стисло і проблемно. В діях викладача прослідковується чітка послідовність кроків розв'язання проблеми: по-перше, її *бачення*; по-друге, вміння *залучити* до неї майбутніх учителів шляхом комунікативного забезпечення, що стимулює активну інтелектуальну діяльність; по-третє, не тільки *створення*, але й *загострення* проблемної ситуації і *захоплення* нею через наближення до живої практики; по-четверте, вміле *підведення студентів* до вирішення проблеми.

Зорієнтувати на шлях професійного становлення неможливо, не враховуючи ставлення студентів до змісту інформації, адресованої їм. Завдяки *вмінню слідувати за реакцією* слухачів коригується зміст, удосконалюється форма подачі матеріалу, відбувається пошук більш ефективних способів і прийомів, які активізують сприйняття інформації. Зауважимо, що виходити «з полону» попередньо спланованих кроків можливо тільки на основі вільного володіння навчальним матеріалом, методами і способами теоретичних і практичних дій, які в методології науки називаються «прагматико-процедурними» знаннями [20, с. 74], а також перцептивними вміннями.

Таким чином, викладачу і студентам, майбутнім учителям, необхідно вміти одночасно здійснювати оцінку змісту і форми, в якій він подається, його сприйняття аудиторією і самооцінку з подальшою саморегуляцією комунікації в залежності від змінних обставин.

Комплекс виокремлених вище вмінь за відсутності *почуття міри* не забезпечує успішного результату. Надмірне проблематизування, надмірна емоційність, образність, надмірне теоретизування тощо – фактори, які гальмують процес сприйняття. Дотримуватись почуття міри – це здатність вчасно зупинитись, переключитись, замінити, відмовитись, не переграти натиснути на

«внутрішні гальма» і т. п. Однак не тоді, коли вже очевидні негативні наслідки надмірності, а хоча б за мить до того, коли увага та емоції студентів починають міняти свій знак на негативний. Інакше – «насичення > момент байдужості > через півхвилини втома > ще через хвилину роздратування» [3, с. 22]. Говорячи про почуття міри, слід врахувати слушну пораду знаменитого оратора Цицерона, який вважав найбільшою майстерністю виступаючого – не тільки сказати потрібне, а й не сказати непотрібного [120].

Отже, дисципліни педагогічного циклу мають значний освітньо-виховний та розвивальний потенціал, який переходить у внутрішній план особистості майбутнього вчителя і забезпечує продуктивну післядію лише за певних умов, на які загострено увагу в цьому підрозділі. Комплекс охарактеризованих умінь допомагає викладачу педагогіки підпорядкувати свою освітню діяльність стратегічному завданню, що полягає у створенні умов для розкриття природно-аксіологічного потенціалу студента, його професійно-особистісного зростання.

Якщо при опануванні точних наук, математики або фізики, шлях до свідомості переважно прямий і короткий (знання → свідомість), то при вивченні гуманітарно-педагогічних він дещо довший і проходить через сферу емоцій та почуттів. Саме вони спочатку дають сигнал про життєву важливість чи практичну необхідність знань, лише тоді відбувається їх прийняття і перехід у внутрішній план особистості. Перед тим, як стати інструментом і зафіксуватись в інструментальній сфері, знання мають стати цінністю, пройшовши через мотиваційно-ціннісну сферу особистості.

Зміст педагогічних дисциплін ніколи не стане цінністю для студента, якщо його вивчення буде здійснюватись лише за законами чистого навчання, без спрямування на ту сферу особистості студента, яка, власне кажучи, й наповнює цей зміст змістом і надає йому життєвої та суб'єктивної значущості. При такому підході процес навчання перестає бути суто пізнавальним, він стає особистісно значущим, забезпечуючи успішність професійного становлення вчителя.

Успішній післядії лекцій з дисциплін педагогічного циклу має передувати чітко поставлена мета – націленість їх змісту і дій викладача як на

інструментальну сферу особистості, так і на мотиваційно-ціннісну. Така мета і стає тим компасом, який спрямовує дії на результат, забезпечуючи розкриття особистісно-розвивального потенціалу майбутніх педагогів, ті позитивні зміни в структурі особистості, які свідчать про результативність процесу особистісно-професійного становлення.

### **3.4. Роль і місце практичних занять з дисциплін педагогічного циклу в системі професійного становлення майбутнього вчителя**

Загальнопедагогічні вміння та навички окрім практики переважно формуються, на практичних та лабораторних заняттях, які є обов'язковим компонентом процесу навчання у вищій школі. В Законі України «Про вищу освіту» [44] та в інших документах МОН України, що стосуються організації навчального процесу у ЗВО, під практичними заняттями розуміється така форма навчання, за якої організовується детальне вивчення студентами тих чи інших теоретичних положень навчальної дисципліни та формується досвід їх практичного застосування шляхом виконання завдань репродуктивного, пошукового та творчого характеру. Термін «практичне заняття» походить від грецького «*praktikos*», що означає *діяльний*. Вже само значення цього слова говорить про головну функцію цієї форми навчальної діяльності, яку не можна звужувати лише до відтворення та повторення теорії.

Якщо освітньо-розвивальний потенціал лекцій спрямовано на формування мотиваційного та гностичного компонентів загальнопедагогічної компетентності, то практичні заняття орієнтовані на її діяльнісну складову. Знання, які отримані на лекціях, в процесі самостійної роботи, мають значення лише тоді, коли стають керівництвом до практичних дій, інструментом і регулятором професійної діяльності, інакше вони є неякісними, а процес їх засвоєння незавершеним.

На професійно-орієнтувальному етапі професійного становлення практичні заняття вперше включають майбутніх учителів у професійну практику, спрямовану на реалізацію особистісного потенціалу кожного студента,

допомагають реально відчутти і усвідомити цілі та завдання професійного становлення, наповнити їх відповідним сенсом.

Сучасні науковці сходяться на думці, що сформувати загальнопедагогічну компетентність, яка є стратегічною метою професійного становлення, неможливо шляхом лише «прямих поставок» навіть найцінніших і найактуальніших для майбутнього педагога знань, тому що стати їх носієм ще не означає вміти, тобто набути досвіду професійної діяльності. Тільки ті знання стають способом успішних дій на практиці, інструментом побудови ефективної педагогічної взаємодії в різноманітних умовах, що постійно змінюються, які не лише передані і засвоєні у формі готових положень, а набуті шляхом власних зусиль, оскільки цінність самих собою положень без того розвитку, який до них призвів, низька. Цінною в цьому контексті є теза психолога С. Рубінштейна: «Людина по-справжньому володіє лише тим, що сама здобуває власною працею» [133].

Єдність педагогічних знань і педагогічної дії забезпечуються на практичних заняттях, тому їх основна функція – спрямувати надбання теорії в практичне русло. Нам імponує позиція М. Бургіна, згідно якої теорія озброює фахівця потужним та ефективним знаряддям пізнання, виступає в сучасних умовах «в якості найбільш ефективного інтелектуального інструмента вирішення протиріч, що постійно виникають на практиці. Долаючи їх, теорія розвивається і стає здатною до вирішення більш глибоких протиріч» [21, с. 73].

У контексті наших міркувань щодо ролі практичних занять у системі професійного становлення вчителя важливою є теза А. Дістервега [38], що разом із теорією треба передавати і ті способи, які майбутні педагоги будуть використовувати, що сприятиме не тільки засвоєнню навчального матеріалу, а й відповідних методів його викладання. Це потребує від усіх викладачів, наголошував учений, стати практичнішими у своїй діяльності. При вивченні зі студентами, наприклад, методів і прийомів навчання чи виховання важливо не лише декларувати, а обов'язково демонструвати їх застосування на практиці. Тому система методів і прийомів має займати чільне місце в арсеналі професійної діяльності самого викладача («щойно я вам говорив, а зараз подивимось, як це

можна застосувати»); тільки за цієї умови буде усвідомлюватись їх значущість, практична необхідність, сила впливу.

Загальні вимоги до організації практичних занять описують автори посібників з педагогіки вищої школи А. Алексюк [6], С. Вітвіцька [26], О. Антонова [41], А. Кузьмінський [86], В. Лозова [89], Т. Туркот [151] та ін. Особливості методики проведення практичних занять розглядають Л. Білан [15], М. Волошин [27], О. Дубасенюк [41], Г. Козлова [73], О. Крикун [82], О. Малихін [101], В. Нагаєв [107] тощо. Не залишають поза увагою цю важливу форму організації практичної діяльності студентів, характеризуючи сучасні технології навчання та виховання, І. Дичківська [39], А. Нісімчук [110], О. Мороз [105], Є. Подольська [124], А. Хуторський [159] та ін.

У підручниках та навчальних посібниках указаних авторів визначено цілі та завдання практичних занять як форми організації навчання у ЗВО. Так, З. Курлянд відводить аудиторним практичним заняттям провідну роль у застосуванні набутих знань на практиці, вважаючи їх логічним продовженням роботи, розпочатої студентом на лекціях. «Якщо лекція, – наголошує вона, – закладає основи наукових знань в узагальненій формі, то практичні заняття мають на меті розширити, уточнити ці знання, виробити професійні навички» [121]. Т. Туркот [151] визначає завдання, на вирішення яких орієнтовані практичні заняття: поглиблення, закріплення і конкретизація знань, здобутих на лекціях та в процесі самостійної роботи; формування вмінь і навичок, необхідних у майбутній професійній діяльності; розвиток умінь спостерігати та пояснювати явища, що вивчаються; розвиток самостійності.

Погоджуємось з названими науковцями в тому, що практичне заняття не може бути успішним без ґрунтовної підготовки з боку викладача та студентів, а також таких його традиційних складників, як вступне слово викладача, актуалізація теоретичних відомостей, продуманих педагогом проблемних запитань, підведення підсумків, об'єктивного оцінювання навчальних досягнень студентів, цікавих завдань на самостійну роботу тощо.

Наведемо узагальнену інформацію щодо функцій практичних занять, які забезпечують поглиблення одержаних на лекціях та в процесі самостійної роботи теоретичних знань; переконують студентів у їх необхідності; формують уміння і навички їх практичного застосування; сприяють розвитку наукового мислення та мовлення студентів; дають змогу перевірити навчальні досягнення і оперативно забезпечувати зворотній зв'язок; узагальнюють та систематизують набуті знання; створюють студентам сприятливі умови для прояву пізнавальної самостійності, активності та ініціативи.

Наша мета – визначити роль і місце практичних занять у системі професійного становлення студентів у процесі загальнопедагогічної підготовки та чинники реалізації їх освітньо-розвивального потенціалу.

Критеріями відбору змісту практичних занять є: освітньо-пізнавальний потенціал; відповідність навчальній програмі; відповідність потребам та інтересам студентів; професійна спрямованість; проблемність; зв'язок з сучасною школою; практична спрямованість; виховний та розвивальний потенціал.

Плідність практичного заняття обумовлюється успішністю реалізації його провідних функцій, найважливіша з яких полягає в *розвитку педагогічного мислення, інтелектуальних здібностей, умінь та навичок розумової праці студентів*, що є важливим критерієм сформованості загальнопедагогічної компетентності. Дослідження свідчать: якщо головна увага звертається лише на відтворення засвоєних знань, студент не просувається вище репродуктивного рівня професійного становлення. Майбутні педагоги, які зупиняються на цьому рівні розвитку і не обтяжують себе розумовою діяльністю, образно кажучи, схожі на спортсменів-любителів, які роблять розминку, але уникають складних вправ, розрахованих на певні зусилля, без яких розумовий ріст, як і спортивний, є неможливим, оскільки розумові здібності, як і м'язи, переважно розвиваються в процесі виконання різноманітних вправ та їх поступового ускладнення.

Прогрес у професійному становленні залежить від реалізації не менш важливої функції практичного заняття – *залучення студентів до активної практичної діяльності*. Однак досвід свідчить, що операційна діяльність сама по

собі ще не забезпечує реальної особистісної включеності в неї; неправильно вважати, що достатньо залучити студентів до діяльності, а далі все здійснюватиметься само собою. Це стає можливим лише тоді, коли завдання, які ставить викладач, усвідомлюються ними, переходять в їх внутрішній план і стають особистісними. З іншого боку, зовнішня активність майбутніх учителів на заняттях ще не показник їх пізнавальної активності. Під зовнішньою пасивністю може бути прихована інтенсивна внутрішня активність, тобто робота інтелекту, емоцій, почуттів.

На практичних заняттях важливо створити сприятливі умови для *дієвості* науково-теоретичних і операційних знань, здобутих студентами на лекціях та самостійно, і надати цим знанням *гнучкого, діяльнісного характеру*.

Враховуючи положення про те, що навчання є не лише передачею знань, але й спілкуванням (Б. Ананьєв), найсучасніші його методи спрацьовують тільки за умови відповідного *комунікативного забезпечення* (В. Кан-Калик) з метою більш успішного включення студентів до практичної діяльності.

Так, якщо на лекціях майбутнім учителям розкривається сутність методів проблемного навчання, то на практичних заняттях вони повинні навчитись потенційну проблему перетворити в реальну, тобто здійснити *комунікативне забезпечення* частково-пошукового методу навчання. Роль викладача полягає в тому, щоб посприяти студентам збагнути суть проблемної ситуації, викликати потребу та бажання розв'язувати її, розгорнути та спрямувати за допомогою навідних питань і аналогій на правильний шлях розв'язку, визначити оптимальний варіант її вирішення. З цією метою майбутні вчителі знайомляться з таблицею, складеною А. Фурманом [154], в якій чітко характеризуються складові проблемної ситуації навчального характеру(див. табл.3.1).

Таблиця 3.1

Формування проблеми	1. Виникнення проблемної ситуації	Зіткнення з утрудненням, виникнення здивування та бажання дізнатись, з'ясувати, зрозуміти. Загострення суперечності,
---------------------	-----------------------------------	--



		невідповідності. Виникнення пізнавальної потреби в новому знанні, новому способі дії.
	2. Становлення	Аналіз зв'язків, взаємозалежностей, відношень, інших характеристик об'єкту пізнання. Розмежування в проблемній ситуації відомого і невідомого. Утворення пізнавального мотиву, словесне формулювання проблеми.
Розв'язання	3. Розв'язування	Висунення припущень щодо напрямку розв'язання проблеми. Формулювання гіпотез. Доведення основної гіпотези.
	4. Зняття	Перевірка розв'язку. Перенесення способів та дії, виявлених у процесі роботи над вирішенням проблеми, на розв'язання інших проблемних ситуацій; використання здобутих знань і способів у нових умовах.

Окрім зазначених вище, практичні заняття з педагогічних дисциплін реалізують інші функції: конкретизація, поглиблення, узагальнення та систематизація, закріплення отриманих на лекції та в процесі самостійної роботи знань; розвиток навичок самостійної роботи; розвиток умінь формулювати і відстоювати власну думку тощо.

Враховуючи, що здібності з позицій структури особистості – це внутрішні умови для формування педагогічних умінь, які, в свою чергу, забезпечують успішність формування складових професійного становлення, зокрема діяльнісного компоненту, однією з функцій практичного заняття є його спрямування на *розвиток* конструктивних, прогностичних, комунікативних, перцептивних, аналітичних та інших *здібностей* майбутнього педагога.

Важлива функція практичного заняття, яка нерідко залишається поза увагою викладачів, – *виховна*, що орієнтована на емоційно-ціннісну сферу особистості майбутнього вчителя, яка включає переконання, погляди, елементи культурологічного досвіду, норми і способи поведінки, почуття тощо. Вона реалізується через зміст; вибір методів і прийомів навчання; особистість викладача та організаційні аспекти навчання, адже, якщо вчитель організований, зібраний, відповідальний, стриманий, це стає прикладом для наслідування у професійному становленні студента. Важливо, щоб виховна функція реалізовувалась непомітно, органічно вплітаючись у зміст заняття, оскільки штучні виховні моменти, як правило, не забезпечують успішності.

Пошук чинників, що підвищують результативність практичного заняття в контексті професійного становлення майбутнього педагога здійснювався нами у двох напрямках: упровадження інноваційних та вдосконалення традиційних методів навчання. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, вивчення досвіду викладачів вищої школи та багаторічного власного досвіду роботи у ЗВО було виокремлено ті умови, які забезпечують ефективність практичних занять, сприяючи формуванню загальнопедагогічної компетентності сучасного педагога.

Одна з умов успішності практичного заняття – *чітко визначення його цілей* щодо професійного становлення майбутнього вчителя та орієнтація на їх досягнення. Архіважливість цього компоненту діяльності підкреслюється у висловлюваннях видатних філософів, які стали афоризмами: *«Істина засобу полягає в його адекватності цілі» (Ф. Гегель); «Ціль тільки тоді може бути досягнута, коли вже заздалегідь сам засіб наскрізь просякнутий самою природою цілі» (Ф. Лассаль).*

Чітко поставлена ціль має формувати позитивну установку, яка, в свою чергу, мобілізує свідомість. Інколи студенти приходять на заняття з негативною установкою і її необхідно змінити, вплинувши на поставлені ними фільтри системи сприйняття з метою їх послаблення. Домогтися цього лише академічною інформацією досить важко. Досвідчений викладач так вміє організувати навчальний процес, що в ході пізнавальної діяльності студентів виникають і

вирішується протиріччя (рушійні сили пізнання), а не декларуються готові істини, які залишається лише брати до відома, занотовувати, запам'ятовувати. Саме вирішення в процесі пізнання внутрішніх протиріч викликає найбільше задоволення від навчання. Цей метод ефективний тому, що створюється враження, нібито студент доходить до всього сам [18, с. 259].

Успішність реалізації мети і завдань практичного заняття передусім обумовлюється *мотивацією*, яка спонукає і спрямовує пізнавальну діяльність студентів. Загальновідомо, що мотиви пізнавальної діяльності поділяються на зовнішні та внутрішні. Зовнішні спонукання знаходяться поза межами діяльності (навчальна дисципліна мене не приваблює, але я постійно відвідую заняття, керуючись почуттям обов'язку, намаганням підтримувати гарні стосунки з викладачем, небажанням викликати його незадоволення та ін.). Внутрішні мотиви спрямовані на саму навчальну дисципліну і діяльність з її вивчення. Вони виникають тоді, коли пізнавальна діяльність викликає в майбутніх учителів позитивні емоційні переживання.

Першорядним внутрішнім мотивом виступає *інтерес*, наявність якого є однією з головних умов ефективної діяльності студента на практичному занятті та свідченням правильної його організації. Інтерес, на думку класика психології М. Мясіщева, є «одним із найважливіших і найпотужніших імпульсів людської діяльності» [106, с. 12]. Швидше і продуктивніше засвоюється те, що сприймається в стані зацікавленості, оскільки інтерес активізує розумові здібностей, які, в свою чергу, сприяють успішному засвоєнню матеріалу. Це вимагає від викладача ґрунтовного підходу до формування змісту заняття та його дидактичного забезпечення. З метою більш успішного формування діяльнісної складової професійного становлення, важливо створити умови, коли студенти, включаючись у творчий пошук, самі відкривають нові знання, коли інтерес не привноситься ззовні, а виникає «зсередини».

Важливий чинник розвитку інтересу майбутніх учителів до змісту практичних занять – *тісний зв'язок навчальної дисципліни з життям*. З цих позицій ставлення викладача до педагогіки повинно бути не тільки як до

навчальної дисципліни, результатом вивчення якої має бути сформованість відповідних знань та умінь. Надзвичайно важливо бачити в цій дисципліні значний потенціал щодо впливу на мотиваційно-ціннісну сферу особистості студента щодо його спонукання до професійного самовдосконалення. Сферою застосування дисциплін педагогічного циклу має бути не лише освітній процес: викладач повинен бачити педагогіку у повсякденному житті. Тільки тоді він зуміє саму науку наповнити життям, сприяти розумінню її значущості і забезпечити усвідомлення необхідності опанувати її, а відтак сформуванню потреби в оволодінні педагогічними знаннями та вміннями.

Коли педагогіка наповнюється життям, тоді до неї виникає інтерес, який переходить у потребу, котра стає джерелом активності, що породжує бажання, активізує волю і пробуджує здібності, які в протилежному випадку перебувають у стані «дрімаючого» потенціалу. Ключовий елемент цього ланцюга – інтерес, що виступає своєрідним екраном, який, сприймаючи зовнішні впливи, відкидає їх на мотиваційне поле.

Успішне формування діяльнісного компонента загальнопедагогічної компетентності може відбуватись лише за умови гармонійного зв'язку *теорії з практикою*. З позицій діяльнісного підходу викликає інтерес і краще усвідомлюється лише той зміст, котрий займає цілковито визначене місце в діяльності. А. Леонт'єв зауважував: щоб певний зміст був достатньо усвідомлений учнем, потрібно поставити перед ним завдання так, щоб цей зміст став предметом його діяльності [90, с. 16]. Логічним продовженням цієї думки є теза Н. Талізінної: для засвоєння будь-яких знань необхідно заздалегідь спланувати ту діяльність, основою якої вони виступають і яка забезпечує досягнення тих цілей, заради яких створюється засвоєння цих знань. Відсутність піклування про діяльність, адекватну цілям навчання та специфіці засвоєваних знань, є одним із головних недоліків сучасної освіти [147, с. 36]. Тому вже на лекції, з теми якої проводиться практичне заняття, важливо створювати сприятливі умови для функціонування знань, бачення їх сенсу і практичної цінності для їх переведу в особистісну сферу майбутнього вчителя.

Зв'язок між теорією і практикою необхідно забезпечувати ще на початковому етапі ознайомлення з навчальним матеріалом, коли зароджується усвідомлення важливості професійного становлення студента як майбутнього педагога-професіонала. Інтерес, що виникає на практичному занятті, прискорює набуття професійно-педагогічних умінь шляхом активізації здібностей, які є внутрішніми умовами успішного їх формування. Це вимагає наявності в методичному арсеналі викладача різноманітних методів та прийомів, які допомагатимуть не тільки викликати інтерес, а й підтримувати його.

Одним із дієвих методів, що сприяє професійному становленню студентів, є ситуативний, пов'язаний з реалізацією освітнього, виховного та розвивального потенціалу педагогічних ситуацій. Про значення цього важливого методу красномовно говорять наступні афоризми: *«Майстер не вчить, створює ситуації» (давня мудрість)*; *«Розум розвивається в дії, а дія для розуму лише там, де вибір» (С. Соловейчик)*; *«Освіта - це вміння правильно діяти в будь-яких життєвих ситуаціях» (Джон Хібен)*.

Використання ситуативного методу в комплексі з іншими та в різних його варіаціях сприяє організації чіткого бачення проблеми; загостренні та підтримці до неї інтересу, збереженні пошукової домінанти; посилює пізнавальну, розвивальну та виховну функції навчання, сприяючи розвитку мислення та творчих здібностей, а також комунікативного компонента професійного становлення.

Не менш продуктивним методом є *рольова гра*. В авторському навчальному посібнику «Методика викладання у вищій школі»[57] нами описана методика проведення гри «Дискусія у навчальному процесі» під час вивчення методів навчання. Умова її застосування – проблемний зміст заняття, тобто тема, що передбачає суперечливі точки зору, різні погляди на певні наукові положення. Мета рольової гри полягає у стимулюванні інтелектуальної діяльності, розвитку критичного мислення, вмінь обґрунтовувати власну позицію. Студентам групи під час гри пропонуються різні ролі: 1) завдання *доповідача* або переконуючого – зробити повідомлення у формі аргументованого переконання; 2) *спростовувач*,

не погоджуючись з аргументами попередника, спростовує їх, висуваючи контраргументи; 3) *ціль провокатора* – поставити доповідача в глухий кут, задаючи йому серію каверзних запитань з приводу доповіді; ця роль може делегуватись двом провокаторам, студентам з достатнім рівнем критичного мислення: *білому опоненту*, який, прослухавши доповідь, має відмітити позитивні сторони (зміст, форма, повнота, доказовість тощо); завдання *чорного опонента* – визначити негативне у доповіді; 4) *оцінювач* дає аргументовану оцінку виконання поставлених перед студентами завдань; 5) функції *керівника дискусії* – розподіл ролей, внесення коректив, контроль за їх дотриманням, підведення підсумків; б) за наявності в групі *художника*, весь процес відображається у малюнках з їх демонстрацією. Всім іншим студентам делегуються ролі або *прибічників* доповідача, що стоять на його позиціях, всіляко підтримуючи його, або *опозиціонерів*, які підтримують опонентів. Необхідно застерегти учасників від можливих *помилوک під час гри*, зокрема місія опонентів – не доповнювати зміст доповіді, а аналізувати, акцентуючи увагу на позитивних і негативних сторонах; а оцінювача – оцінювати зміст виступу, а не зіграну роль [57, с.94-95].

Ефективність практичного заняття щодо професійного становлення майбутніх учителів зростає за наявності цікавих *проблемних запитань*. Проведене анкетування в межах нашого дослідження показує, що 78,6 % запитань викладачів на заняттях з педагогіки вимагають переважно механічного відтворення завченого, що є суттєвим недоліком. Проблемні запитання, що є основною рушійною силою пошуково-творчого навчання, бувають різних видів: на *зіткнення протиріч* між попередніми уявленнями і новими знаннями; запитання, спрямовані на активізацію розумової діяльності шляхом *встановлення схожості та відмінності*; на встановлення *причинно-наслідкових зв'язків*; *вибір на основі співставлення різних варіантів*; запитання, що спрямовують на шлях *відкриття нових знань і способів дій* («доведіть по-іншому»); *знаходження і виправлення помилок тощо*.

Наведемо кілька прикладів проблемних запитань з педагогіки, які містять і пізнавальний, і розвивальний потенціал: Чим схожі і чим відрізняються гуманні

почуття від егоцентричних?; Як ви розумієте твердження з книги В. Новосельського «Професія: вчитель фізичної культури»: «діяльність вчителя фізичної культури, як і діяльність вчителів інших навчальних предметів, є переважно розумовою»?; Чи правий Ш. Амонашвілі, протиставляючи авторитарний підхід гуманному? Хіба авторитарний підхід не може бути гуманним?; На позиціях якої концепції виховання стоїть вчитель-словесник, який задає домашнє завдання – вивчити напам'ять вірш, вибравши його самому учню з трьох запропонованих? Коли авторитарність, вимогливість, суворість вчителя викликають до нього позитивне ставлення учнів?; Який принцип виховання поєднує елементи авторитарного і демократичного стилів спілкування?; Під час застосування якого проблемного методу навчання викладач на певний час може покинути аудиторію, будучи впевненим, що процес навчання не призупиниться?; Чому вчителю необхідно знати різницю між вихованням та навчанням, вихованням у широкому і вузькому розумінні?; С. Соловейчик стверджував, що «аспектна» педагогіка з її «видами» виховання, розумовим, моральним, естетичним, фізичним і трудовим, вже стає пережитком минулого. Чи поділяєте ви його думку?

Готуючись до практичного заняття, викладач має звернути увагу на його *поетанну побудову та композиційну оформленість*. Значення даного фактору проілюструємо твердженнями педагога-новатора Є. Ільїна, що є однаково важливими як для уроку в школі, так і для практичного заняття у ЗВО. Він вважає, що одна з проблем уроку – це проблема *рамки*, тобто початку та закінчення, підсумку. Перше слово відводиться педагогу. «Його сірник запалює вогнище, і потрібно знати, з якого боку піднести його, щоб негайно отримати вогонь. А там вже від гілочки до гілочки піде полум'я, підхоплене вітром колективного інтересу. Проте не початок, а кінець більше дає відчуття справжнього уроку» [47, с. 196]. «Старт повинен бути ідеальним. Деякі огріхи допустимі на дистанції, але не на старті і фініші» [47, с. 137].

Слід підкреслити, результативність практичного заняття обумовлюється *урізноманітненням* засобів, методів та прийомів, які використовує викладач ЗВО.

Д. Масквел зазначав, що кращого методу повідомлення знань розуму від методу передачі їх в найбільш різноманітних формах немає [97].

Науковці, коло інтересів яких пов'язано з методикою викладання у вищій школі (Л. Білан [15], М. Волошин [27], О. Дубасенюк [41], О. Крикун [82], О. Малихін [101], В. Нагаєв [107] та ін.), практичні заняття класифікують на основі домінуючого методу, що використовується для реалізації його мети та завдань: заняття-ділова або рольова гра, проблемне практичне заняття, аналіз педагогічних ситуацій, аукціон ідей, заняття-подорож, мікровикладання тощо. Методика проведення таких занять з педагогіки описана в навчальному посібнику О. Дубасенюк та О. Антонової [41, с. 84–106].

У навчальному посібнику Т. Туркот «Психологія і педагогіка вищої школи» розглядаються найсучасніші інноваційні *методи навчання* у ЗВО, які успішно можна використовувати для реалізації основних цілей та завдань практичних занять: дидактична гра, мозкова атака, метод вільних асоціацій, метод «635», метод синектики, метод Дельфи, *«термінологічне доміно»*, «сананон-метод», метод кейсів, мікровикладання, ситуаційний метод, метод «Ажурна пилка» та ін. [151, с. 367-409].

Серед прийомів зародження і підтримання інтересу майбутніх учителів до змісту навчального матеріалу варто назвати такі: загострення протиріч між неправильними уявленнями, сформованими в життєвому досвіді, та новими знаннями; співставлення суперечливих висловів, суджень, позицій, точок зору; вибір із кількох запропонованих правильного варіанту розв'язання проблеми; включення студентів у самостійний пошук, «відкриття» нових знань; визначення між певними явищами або процесами спільного та відмінного; виправлення навмисних фактичних і логічних помилок; елементи несподіваності, інтриги, новизни; елементи драматизації; метафори, образні порівняння, притчі тощо.

До названих прийомів додамо *різноманітні за характером та формою завдання для опитування* на практичному занятті студентів як один із факторів підвищення його ефективності (приклади із власного досвіду, викладені в авторському посібнику «Методика викладання у вищій школі» [57]).



- Форми розминки на початку заняття з метою перевірки знань:

1) Студент звертається з запитанням до аудиторії, називає прізвище того, хто відповідатиме. 2) Студенти задають запитання один одному, також називаючи спочатку прізвища. 3) З кожного ряду викликається по одному студенту. Один одному дають 2-3 запитання. За кожну правильну відповідь нараховуються бали. 4) Студенти задають запитання викладачу, найкращі запитання оцінюються.

- На початку заняття проводиться інтелектуальна розминка за пройденим матеріалом (мета не тільки контроль, а й мобілізація свідомості).

- Після вимоги викладача: закрити підручники, конспекти, вимкнути мобільні телефони – необхідно на аркушах паперу тезисно сформулювати те, що студенти засвоїли з теми заняття.

- На заключному занятті з вивчення певного розділу викладач почергово називає ключові положення кожної з тем, а студенти здійснюють паралельно самооцінку своїх залишкових знань балами від 0 до 5 (якщо тема була пропущена, ставиться 0). Об'єктивність оцінювання перевіряється вибірково. Таку форму самооцінки інколи застосовується на окремих практичних заняттях.

- Оскільки досить важливим критерієм засвоєння навчальної теми є вміння сформулювати запитання, одному із студентів заздалегідь дається індивідуальне завдання: на початку наступного заняття взяти інтерв'ю з його теми, поставивши логічно побудовану систему запитань студентам або викладачу.

- Підібрати цитати відомих педагогів і афоризми, які розкривають або ілюструють ті чи інші теоретичні положення теми практичного заняття.

- Студенти попередньо отримують завдання: до теми наступного заняття сформулювати п'ять запитань, бажано проблемного характеру, вони мають бути чіткими, конкретними. Студенти отримують установку, що цікаві запитання можуть виникнути лише за умови використання додаткової літератури.

- На практичному занятті проводиться конкурс на найзмістовніше, найцікавіше або найдотепніше запитання.

- Співставити визначення певного педагогічного поняття з трьох різних підручників і дати власне визначення, не звузивши його сутності.

- Скоротити переобтяжене інформацією визначення поняття, рекомендованого викладачем, зберігши ключові ознаки його сутності.

- В заключній частині попереднього заняття окремі студенти отримують певні методичні ролі на наступне: 1) один із добре підготовлених студентів, який може дати відповідь на будь-яке запитання з теми, отримує роль «спонсора знань»; 2) студент, що буде встановлювати логічні зв'язки між спорідненими темами (новою і вивченою раніше), наприклад, між методами педагогічних досліджень, навчання і виховання, між принципами виховання і навчання, або етапами навчального і виховного процесів, отримує роль «зв'язківця»; 3) «аналітик» аналізуватиме хід заняття, визначатиме недоліки, підводитиме підсумки; 4) «оцінювач» має слідкувати за активністю студентів, ставити бали і оголосити наприкінці заняття [57, с.90-95 ].

Інші приклади завдань наводяться в додатку Л.1.

Формуванню всіх чотирьох компонентів системи професійного становлення, особливо гностичного та діяльнісного, сприяють різноманітні завдання, які студенти виконують під час підготовки до практичних занять, а саме: моделювання тестів різних видів, що відображають ключові положення змісту; створення схем і таблиць, заповнення запропонованих викладачем таблиць відповідним змістом; розкриття сутності педагогічних метафор та афоризмів; формулювання тематичних проблемних запитань; аналіз відеоситуацій за відповідними алгоритмами; моделювання варіантів розв'язання проблемних ситуацій з використанням тих чи інших педагогічних прийомів; виправлення помилок у запропонованих судженнях з теми заняття; комплексні завдання на узагальнення та систематизацію; письмовий аналіз художніх педагогічних фільмів у контексті теми заняття тощо (окремі приклади таких завдань і відповідей студентів наведено в додатку Л.2).

В додатку Л.3 наводяться приклади індивідуальних завдань, тестів, питань для самоконтролю студентів та для оцінки ефективності методики проведення практичного заняття. Завдання, що активізують роботу студентів з навчальним посібником, включають їх у пошукову діяльність, мотивують до оволодіння

загальнопедагогічними компетенціями, розвиваючи креативність, інтелектуальні вміння та педагогічне мислення, наведено в додатку Л.4.

Окремо доцільно зупинитись на нетрадиційному підході до проведення *першого практичного заняття з педагогіки, цілі якого (в межах нашого дослідження) – забезпечення внутрішньої мотивації в оволодінні загальнопедагогічними компетенціями та мотивації досягнення успіху в професійному становленні. Як і перша лекція, перше практичне заняття має бути інтригуючим, цікавим, нестандартним, щоб студенти чекали нових занять. Звернемось до прикладу такого заняття з власного досвіду викладання педагогіки, яке передувало лекціям з цієї дисципліни, відображеного в авторському посібнику «Методика викладання у вищій школі» [57].*

Викладач звертається до студентів з педагогічними ситуаціями, поставивши майбутніх педагогів у певні ролі: *«Ви студент-практикант, який проводить свій перший урок у дев'ятому класі. Раптом...»; «Ви педагог-початківець приходите на перший урок у 9-Б. Відкривши двері ...»; «Ви батько шістнадцятирічного сина, який одного разу нерозділене кохання задумав ...»; «Ви слідчий, якому потрібно отримати від свідків важливу інформацію ...»; (зі змістом ситуацій можна ознайомитись у додатку М).*

Кожна ситуація потребує змодельовати способи виховного впливу. *«Саме вони є предметом нової для вас і досить важливої для вашого професійного становлення науки, – продовжує викладач, – яку ви на теоретичному рівні почнете вивчати дещо пізніше. Мета сьогоденного практичного заняття – переконатися в необхідності та практичної цінності педагогіки. Саме вона дає ключ до педагогічно грамотної поведінки в подібних ситуаціях, оскільки, відповідає на питання: «Як пізнати і як впливати на людину?». Спочатку послухаємо запропоновані вами варіанти, проаналізуємо їх, а після цього я продемонструю, як можна, використавши ті способи впливу, які пропонує педагогіка, досягти блискучих успіхів. Впевнений, ви сьогодні переконаєтесь, що педагогіка потрібна не лише вчителю, оскільки вплив однієї людини на іншу є сферою не тільки педагогіки, але й повсякденного життя» [57, с. 86-87].*

На перший погляд, нелогічно, якщо перше практичне заняття передуює лекції і випереджає теорію. Однак це цілком виправдано, оскільки студенти отримують можливість спершу відчутти життєву і практичну цінність нової дисципліни і вже потім усвідомлено очікувати теорії, яка має дати інструмент для розв'язання проблем, що їх очікують в майбутній професійній діяльності.

Результативність такого підходу підтверджує наступна реальна ситуація, що мала місце на початковому етапі професійного становлення автора, описана у названому вище посібнику [57]. Вона переконливо свідчить, що ідея подібного практично спрямованого заняття, яке виходить за межі традиційних, може бути успішно реалізована в інших умовах, зокрема навіть тоді, коли студенти демонструють яскраво виражене негативне ставлення до педагогіки.

*Подібне негативне ставлення до педагогіки я одразу ж відчув, прийшовши до студентів-істориків на заміну. В аудиторії пролунали недоброзичливі репліки про Макаренка. Безумовний лідер групи, якого звали Олег, взагалі відмовився відповідати запитання: «Мені педагогіка не потрібна. Це суха наука з мертвими знаннями. Яка з них користь?» Інші підтримали його. Цілковита свобода думок панувала в групі, що було характерною ознакою часів перебудови, тоді на кожному кроці чулись слова: «застій», «новаторство», «прискорення». Студенти висловлювались так вільно і сміливо, оскільки від мене жодним чином не залежали, адже я до них прийшов лише на одне заняття. Вони заявили відкрито, що педагогіку називають зяблістикою (це було пов'язано з прізвиськом доцента Зяблика, що читав у них цей курс). Я усвідомлював причину такого негативного ставлення, добре знаючи викладача, його методичку, професійний рівень. Наприклад, мій колега любляв запитання типу: «Що таке вчитель?», на яке потрібно було відповідати за конспектом його лекції... Я дипломатично намагався розмову з особистості викладача переключити на зміст заняття, однак відчував таке ж саме ставлення до себе, оскільки також викладаю цю «нудну» дисципліну.*

Як змінити ставлення студентів до педагогіки? Необхідно було змінити їхнє ставлення до себе, вплинути на лідера, одночасно переконати їх у тому, що

педагогіка, яку вони вважають «декларативною і мертвою наукою», насправді не є такою, навпаки, вона жива, цікава і необхідна [57, с. 87-89]. Варіант подальшої поведінки викладача, який зумів подолати опір студентів, викликати інтерес до педагогіки і дати поштовх до особистісно-професійного становлення пропонується в додатку Ж.2.

Подолання усталених методичних шаблонів у проведенні практичних занять – важливий напрямок удосконалення роботи викладача вищої школи. Потрібно вчасно, за твердженням педагога С. Соловейчика, побачити обмеженість звичного, вчасно розірвати її, замінити звичне новим і зробити це нове звичним [120].

Значний вплив на професіоналізацію студентів мають дидактичні ігри, що сприяють розвитку практичних умінь і навичок майбутньої професійної діяльності, створюють атмосферу пізнавальної взаємодії та співпраці, конструктивного творчого мислення, стимулюють внутрішню мотивацію навчання. В додатку Л. 5 представлено різновиди дидактичних ігор, які широко застосовувались нами на практичних заняттях з метою формування загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення.

У підвищенні коефіцієнта корисної дії практичного заняття значну роль відіграють мультимедійні засоби за відповідної методики їх використання. Вона полягає не стільки в перегляді певних блоків інформації, розміщеної на слайдах, що часто бездумно переписується студентами, скільки в організації роботи з нею, спрямованої на розвиток майбутніх педагогів. Наведемо кілька прикладів використання прийомів, які забезпечують осмислення інформації, її краще усвідомлення та засвоєння, з авторських наукових праць [54; 57].

- У блоці інформації, поданої на слайді, знайти фрагмент, що несе основне смислове навантаження, зокрема: 1) ознайомитись з визначенням *певного* поняття і виділити в ньому ключові слова або смисловий центр; 2) дати власне визначення *певного* поняття на основі поданих на слайді ключових слів; 3) створити, наприклад, класифікацію методів на основі ключових понять.

- Визначіть ключові положення (чинники, умови, вимоги), що є найменш суттєвими, або ті, які не вписуються в логічний ряд представлених на слайді положень. Завдання такого характеру інколи навмисно спрямовується на провокування студентів, щоб активізувати увагу до представленого блоку інформації та розвивати їх мислення.
- Розташуйте положення, представлені на слайді, в порядку зростання їх значущості (можна навпаки).
- Серед поданих на слайді положень визначіть ті, які проявились у відеофрагменті, продемонстрованому далі на екрані.
- В одному з положень, представленому на слайді, допущена смислова (або логічна) помилка. Знайдіть і виправіть її.
- Згрупуйте положення, представлені на екрані, за певними ознаками так, щоб це сприяло їх легшому запам'ятовуванню. Наприклад, з метою узагальнення матеріалу після вивчення принципів виховання наприкінці заняття пропонується таке завдання: За якими ознаками (див. рис. 3.5) попарно згруповано принципи виховання, представлені на слайді [54, с. 36; 57, с.74-75].



Рис. 3.5. *Принципи виховання*

Таким чином, практичні заняття займають важливе місце в системі професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки. Вони передбачають формування як діяльнісного, так і мотиваційного і

гностичного компонентів загальнопедагогічної компетентності, сприяють гармонізації всіх ресурсних складових професійного становлення і спрямовують їх в русло інтелектуально-пізнавальної активності як важливого чинника розвитку професіоналізму.

Основними факторами, що забезпечують ефективність практичних занять є наступні: тісний зв'язок педагогіки з життям, теорії з практикою, чітке логічне структурування і композиційна оформленість заняття, урізноманітнення засобів, методів і прийомів навчання (традиційних та інноваційних), особистісний фактор, використання мультимедійних засобів. Стимулює студентів нетрадиційна форма організації і проведення першого практичного заняття, мета якого – викликати інтерес і дати мотивуючий поштовх до вивчення педагогіки та до професійного становлення в цілому.

Значення практичних занять у системі професійного становлення майбутнього вчителя, проведених на основі викладених вище позицій, підтверджують анонімні відгуки студентів, отримані методом незакінчених речень: *«На кожному практичному занятті я «ловила» і накопичувала цікаві прийоми для майбутньої професії. Щоразу мене вражав ефект новизни»; «Відвідуючи практичні заняття, я зрозуміла, якими вони повинні бути. Вивчала педагогіку і одночасно оволодівала методикою. Вже намагалася використовувати окремі методи та прийоми і вони спрацьовували»; «Методи і прийоми, які використовувались на практичних заняттях, породжували живий інтерес (саме те, що я мріяла отримати), А цікаво було мені не тільки тому, що заняття за своєю формою і способами проведення не повторювались, а тому, що вони на мене впливали»; «Мені імпонувало те, що здобутий досвід можна успішно використовувати у повсякденному житті. Я вже застосовував на своїх рідних, друзях і підлеглих методи і прийоми педагогічного впливу. Було приємно бачити, що вони спрацьовували. Це переконувало в силі педагогіки».*

## Висновки до третього розділу

Моделювання системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки спрямовано на вибір найкращого варіанту її майбутнього еталонного стану. Її побудова дозволила науково обґрунтувати принципи моделювання змістової та процесуальної сторін професійного становлення майбутнього вчителя; розробити діагностичні методики з метою визначення рівня професійного становлення студентів; визначити педагогічні умови, що забезпечують ефективну реалізацію професійного становлення та здійснити їх детальне обґрунтування.

В моделі знайшли своє відображення мета, завдання, методологічні основи, загальнодидактичні і специфічні принципи та зміст професійного становлення; структура загальнопедагогічної компетентності як його результату з її мотиваційним, гностичним, діяльним та рефлексивним складовими; сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і прийомів, необхідних для організованого і цілеспрямованого зовнішнього впливу на мотиваційно-ціннісну, вольову і поведінкову сфери особистості майбутнього вчителя з метою подальшого професійного самовдосконалення; організаційно-педагогічні умови, які забезпечують результативність професійного становлення; його етапи (професійно-орієнтувальний, процесуально-діяльній, рефлексивно-коригувальний); діагностична складова, що включає критерії та показники загальнопедагогічної компетентності, рівні її сформованості.

Розроблена модель системи професійного становлення майбутнього вчителя не лише забезпечує цілісне бачення цього процесу, а й сприяє переходу до конкретного плану дій щодо його проектування і реалізації на практиці, створює можливості для активного втручання в хід професійного становлення з метою його корекції.

Оскільки базовим компонентом професійного становлення в процесі загальнопедагогічної підготовки є система знань як способу пізнання і розв'язання професійно-педагогічних проблем, логіка дослідження потребувала



детального аналізу їх змісту, логічної структури і шляхів формування. Визначаючи базисний компонент змісту загальнопедагогічної підготовки, ми орієнтувались не тільки на його кількісну, а й на якісну характеристику. Концептуальність змісту, системність, продуктивність, перспективність, фундаментальність та практична цінність, а також особистісна значущість змісту, його відповідність інтересам, потребам та життєвому досвіду студентів – провідні критерії його відбору.

Професійне становлення вчителя не може відбутись без сформованого гнучкого, діалектичного, стратегічного і конструктивного професійного мислення, саме тому процес загальнопедагогічної підготовки ми спрямовували на формування досвіду пошуково-творчої діяльності, що проявляється в перенесенні знань і умінь у змінені умови; пристосуванні напрацьованих способів діяльності до нових умов; баченні проблем у професійній діяльності і шляхів їх вирішення; створенні принципово нових власних способів розв'язання проблем.

Результативність засвоєння названих змістових складників становлення майбутнього вчителя як професіонала обумовлюється наявністю якісних підручників, навчальних, науково-методичних і методичних посібників нового покоління, які б відповідали сучасним вимогам, потребам та інтересам студентів, були професійно спрямованими, проблемними, пов'язаними з життям, містили пізнавальний та розвивально-виховний потенціал, формували пошуково-творчу поведінку студентів.

Опора на структуру екстенсивно-кільцевої моделі особистості дозволила обґрунтувати роль і місце сучасної лекції з педагогічних дисциплін в системі професійного становлення майбутнього вчителя, здійснити аналіз її освітньо-розвивальних і виховних можливостей, допомогти студентам зорієнтуватись у базовому професійно-понятійному середовищі педагогічної професії, відчуті її привабливість і закласти таким чином фундамент загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення.

Якщо освітньо-розвивальний потенціал лекцій спрямовано на формування мотиваційного та гностичного компонентів загальнопедагогічної компетентності,

то практичні заняття здебільшого орієнтовані на її діяльнісну складову. Пошук чинників, що підвищують результативність практичного заняття в контексті професійного становлення майбутнього вчителя, здійснювався нами в двох напрямках: впровадження інноваційних та вдосконалення традиційних методів навчання. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, вивчення досвіду викладачів вищої школи та багаторічного власного досвіду роботи у ЗВО було виокремлено умови, які забезпечують ефективність практичних занять, сприяючи формуванню загальнопедагогічної компетентності сучасного педагога: зв'язок теорії з практикою та із життям, цікава побудова і композиційна оформленість заняття, урізноманітнення засобів, методів та прийомів навчання, використання інноваційних технологій та мультимедійних засобів, організація науково-творчої діяльності, особистісний фактор. Слід відзначити застосування нешаблонного підходу до проведення першого практичного заняття, щоб спонукати студентів до опанування педагогіки і до професійного становлення в цілому. Таким чином знання, отримані студентами на лекціях, під час практичних занять та самостійної роботи, стають керівництвом до практичних дій, інструментом і регулятором професійної діяльності.

Основні наукові результати розділу опубліковано у працях автора [34; 51; 52; 53; 54; 55; 56; 57; 58; 59; 60; 61; 62; 63; 64; 65; 66].

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Адамов Е. А. Личность лектора. М.: Знание, 1985. 63 с.
2. Адольф В. А., Ильина Н. Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: монография. Красноярск, 2007. 204 с.
3. Акимов И., Клименко В. О мальчике, который умел летать, или путь к свободе. *Студенческий меридиан*. 1990. №12. С. 22–26.
4. Акімова О. В., Каплінський В. В., Хамська Н. Б. Методичні рекомендації до комплексного екзамену для студентів спеціальності «Педагогіка вищої школи» освітньо-кваліфікаційного рівня магістра. Вінниця: ТОВ «Фірма «Планер»», 2015. 49 с.
5. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах. М.: Сов. радио, 1974. 272 с.
6. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти в Україні: історія, теорія: підр. для студ., аспір. та молод. викл. вищ. навч. закл. К.: Либідь, 1998. 560 с.
7. Андрущенко В. П., Бондар В. І. Модернізація педагогічної освіти в контексті викликів ХХІ століття. *Європейські педагогічні студії*. 2015. Вип. 5–6. С. 54–63 .
8. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи: навч.-метод. посіб. для викл., аспір., студ. магістратури. К.: Кондор, 2012. 272 с.
9. Афанасьев В. В., Сивов М. А. Математическая статистика в педагогике: учеб. пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. 76 с.
10. Беспалько В. Качество и эффективность ученика. *Народное образование*. 2007. № 8. С.150–156.
11. Беспалько В. П., Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения. М.: Знание, 1976. 64 с.
12. Бессараб А. О. Роль навчальної книги в сучасній педагогічній системі вищої школи України. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя. Вип. № 8. 2010. С. 28-34.

13. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності. К.: Академвидав, 2009. 248 с.
14. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. К.: Атака, 2008. 684 с.
15. Білан Л. Л. Методика викладання у вищій школі : навч. посібн. для студ. магістратури вищ. навч. закл. К.: Ніжин, 2011. 270 с.
16. Білоусова Л. І., Гризун Л. Е. Науково-практичні аспекти створення і впровадження електронного підручника для вищої школи *Інформаційні технології і засоби навчання*: електр. наук. фах. видання. 2012. №2 (28). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua>. (дата звернення: 17.01.2015).
17. Блекки Джон Стюарт. О самовоспитании нравственном, умственном, физическом. *Учительская газета*. 11 февраля. 1992. С. 18.
18. Босенко В. А. Воспитать воспитателя. К.: Лыбидь, 1990. 322 с.
19. Бургин М. С. Понятия и функции методологии педагогики. *Сов. педагогика*. 1990. №10. С. 74–77.
20. Бургин М. С., Гончаренко С. У. Методический уровень практических задач педагогики. *Философская и социологическая мысль*. 1989. №4. С. 3–12.
21. Бургин М. С., Кузнецов В. И. Аксиологические аспекты научных теорий. К.: Наук. думка, 1991. 183 с.
22. Василюк В. М. Педагогічні і соціальні пріоритети вдосконалення системи фізичного виховання студентської молоді. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2013. № 5. С. 13–17.
23. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
24. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстной подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
25. Вимоги МОН до посібників та підручників МОН України: наказ МОН України № 558 від 27. 06. 2008 р.

26. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: навч. посібн. К.: Центр навчальної л-ри, 2003. 320 с.
27. Волошин М. Д., Ларичева Л. П., Черненко Я. М. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Дніпродзержинськ: ДДТУ, 2014. 260 с.
28. Газман О. С. Педагогіка свободи: шлях у гуманістичну цивілізацію ХХІ століття. *Нові цінності освіти*. М., 1996. Вип. 6. С. 10–37.
29. Галузьяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка: навч. посіб. Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2006. 400 с.
30. Германюк Н. В. Особистість та авторитет керівника як важливий чинник ефективності управлінської діяльності. *Економіка. Фінанси. Менеджмент: актуальні питання науки і практики*. 2017. №5. С. 61–70.
31. Гончаренко С. У. Методи дослідження в педагогіці. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В. Г. Кремінь. К. : Юрінком Інтер, 2008. С. 490–491.
32. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
33. Гриценчук О. О. Електронний підручник і його роль у процесі інформатизації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання* / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука. К., 2005. С. 255–261.
34. Гуревич Р. С., Каплінський В. В. Лекторська майстерність викладача вищої школи як важлива умова успішності викладацької діяльності. *Наукова школа академіка І. А. Зязюна у працях його соратників та учнів: матеріали наук.-практ. конф., 16-17 травня 2017р.* / за ред. О. Г. Романовського. Х.: НТУ «ХП», 2017. С. 13–17.
35. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. 224 с.
36. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования. М.: НИИ школьных технологий, 2009. 292 с.
37. Дзюба П. М. Теоретична модель професійного становлення майбутніх офіцерів-прикордонників на основі особистісно орієнтованого навчання.

*Педагогічні науки: Вісник Національної академії державної прикордонної служби України*. 2010. №2. С. 1–8.

38. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения: сост. В. А. Ротенберг; общ. ред. Е. Н. Медынского. М.: Учпедгиз, 1956. 374 с.

39. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. 2-ге вид., доповн. К.: Академвидав, 2012. 352 с.

40. Дружилов С. А. Обобщенный (интегральный) подход к обеспечению становления профессионализма человека. *Психологические исследования*. 2012. №1 (21). С. 2–12.

41. Дубасенюк О. А., Антонова О. Є. Методика викладання педагогіки: курс лекцій. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 328 с.

42. Енциклопедія освіти / Кремінь В. Г. та ін., К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

43. Жосан О. Е. Дидактичні можливості мультимедійного навчально-ігрового посібника. *Інформаційно-комунікаційні технології навчання: психолого-педагогічні та дидактичні аспекти впровадження*: матеріали обл. наук.-практ. Інтернет-конф., 13 квітня 2011 р. Кіровоград, 2011. С. 25–28.

44. Закон України "Про вищу освіту" №2984-III, із змінами від 19 січня 2010 р.

45. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебн. пос. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Академический Проект, Фонд «Мир», 2005. 336 с.

46. Игнатьева Е. Ю. Системно-синергетическое управление образовательным процессом современного вуза. *Человек и образование*. 2009. № 3. С. 12–15.

47. Ильин Е. Н. Герой нашего урока. М.: Педагогика, 1991. 288 с.

48. Ильин Е. Н. Путь к ученику. М.: Просвещение, 2009. 224 с.

49. Ильин Е. П. Мотивы человека: теория и методы изучения. К.: Вища школа, 1998. 292 с.

50. Кайдалова Л. Г. Підвищення педагогічної майстерності та педагогічної культури сучасного викладання. *Наукові записки Національного педагогічного*

університету ім. М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні та історичні науки. 2011. Вип. 97. С. 82–89.

51. Каплінський В. В. Вплив на емоційно-ціннісну сферу особистості майбутнього вчителя в процесі вивчення педагогіки. *Виховання молоді на принципах християнської моралі*: мат. регіон. наук. конф. 16 лютого 2012 р. Вінниця, 2012. С. 31–35.

52. Каплінський В. В., Главацький О. Вплив педагогічних дисциплін на формування особистості майбутнього вчителя фізичної культури (з досвіду роботи). *Фізична культура, спорт та фізична реабілітація в сучасному суспільстві*: зб. наук. праць. Вінниця, 2008. С. 33–35.

53. Каплінський В. В. Загальнопедагогічна підготовка до курсового та комплексного державного екзамену (осв.-квал. рівень «бакалавр»): навч. посіб. Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2015. 131 с.

54. Каплінський В. В. Застосування інноваційних педагогічних технологій при викладанні дисциплін педагогічного циклу (з власного досвіду роботи). *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер.: Педагогіка і психологія*. Вип. 41. Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2014. С. 32–38.

55. Каплінський В. В., Филоненко Л. В. Изучение влияния педагогических дисциплин на формирование коммуникативных умений будущих педагогов. *Семья в современном мире*: сб. научн. трудов. М.: «Перо», 2013. С. 78–80.

56. Каплінський В. В. Лекція у вищому навчальному закладі: за і проти. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер.: Педагогіка і психологія*. Вип. 43. Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2015. С. 50–59.

57. Каплінський В. Методика викладання у вищій школі: навч. посібн. Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. 222 с.

58. Каплінський В. В. Навчально-методичні матеріали до державного екзамену з педагогіки (освіто-кваліфікований рівень «бакалавр»). Вінниця, 2010. 86 с.

59. Каплінський В. В. Навчально-методичні матеріали до державного кваліфікаційного екзамену (освітньо-кваліфікаційний рівень «спеціаліст»). Вінниця, 2010. 70 с.

60. Каплінський В. В., Лазаренко Н. І. Орієнтація вищого навчального закладу на забезпечення якості освіти. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики*: зб наук. робіт. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. С. 111–114.

61. Каплінський В. В., Асаулук І. О. Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури: навч. посібн. Вінниця: ПП «ТД «Едельвейс і К», 2014. 294 с.

62. Каплінський В. В. Післядія як показник ефективності навчально-виховного процесу. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер.: педагогіка і психологія*. Вип. 28. Вінниця, 2009. С. 99–108.

63. Каплінський В. В. Реалізація виховного потенціалу змісту педагогічних дисциплін. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер.: педагогіка і психологія*. Вип. 10. Вінниця, 2004. С. 131–135.

64. Каплінський В. В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення: навч. посіб. для майбутніх учителів. Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2015. 80 с.

65. Каплінський В. В. Спрямованість дисципліни педагогічного циклу на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості. *Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості в сучасних соціо-культурних умовах*: зб. матер. всеукр. наук.-практ. конф. Вінниця, 2011. С. 142–147.

66. Каплінський В. В. Сучасні вимоги до практичних занять у вищій школі як провідної форми формування загальнопедагогічної компетентності сучасного педагога. *Міжнародний науковий вісник*: зб. наук. праць / ред. кол. І. В. Артёмов та ін. Ужгород – Кошице, 2016. Вип. 1(12). С. 173–183.

67. Карманный оракул : Советы Бальтасара Грасиана. *24 часа*. 1991. № 2. С.13–14.

68. Карнегі Д. Як здобувати друзів і впливати на людей. К.: Всесвіт, 2010. 91 с.



69. Кіт Г. Г. Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів: навч.-метод. посібник для студентів педагогічних закладів освіти. Вінниця, 2007. 222 с.

70. Климов Е. А. Гипотеза «метедок» и развитие профессии психолога. *Вестник МГУ. Серия 14. Психология*. 1991. №2. С. 3–11.

71. Ковальчук О. А. Педагогічні умови професійного становлення майбутнього вчителя математики у позааудиторній навчально-виховній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Житомир, 2013. 24 с.

72. Козій М. К. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів: метод. посіб. К.: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2001. 141 с.

73. Козлова Г. М. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. Одеса: ОНЕУ, 2014. 200 с.

74. Кокурн О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. К.: ДП «Інформ.-аналіт. Агенство», 2012. 200 с.

75. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. М.: Гос. уч.-пед. изд-во Мин. просв. РСФСР, 1955. 474 с.

76. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під. заг. ред. О. В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.

77. Коротков Э. М. Управление качеством образования: учебное пособие для вузов. 2-изд. М.: Академический проект, 2007. 320 с.

78. Котик І. О. Роль рефлексії у формуванні готовності до вибору професії. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 3. С. 67–71.

79. Кошелева А. О. Концепция становления личностной зрелости будущего специалиста в инновационных условиях высшего профессионального образования: дисс. ... докт. пед. наук. Елец, 2009. 361 с.

80. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.

81. Кремень В. Г. Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення. *Педагогіка і психологія*. 2012. № 2 (75). С. 5–10.
82. Крикун О. О. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. Х: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2012. 235 с.
83. Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы. *Вопросы психологии*. 1981. №2. С. 8–13.
84. Кузьмина Н. В., Пожарский С. Д. Акмесинергетический подход в образовании. *Акмеология развития: сб. статей*. СПб., 2006. С. 7–22.
85. Кузьмина-Гаршина Н. В. Акмеологические законы фундаментального образования. *Акмеология деятельности: сб. статей*. СПб., 2007. С. 5–25.
86. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. К.: Знання, 2005. 485 с.
87. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка у запитаннях і відповідях: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Знання, 2006. 311 с.
88. Леви В. Искусство быть другим. М.: Книжный клуб, 2015. 368 с.
89. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб. / за ред. В. І. Лозової. 2-е вид., доп. і випр. Харків: ОВС, 2010. 480 с.
90. Леонтьев А. Н. О некоторых психологических вопросах сознательности учения. *Хрестоматия по педагогической психологии*. М: Междун. педагог. академия, 1995. С. 5–23.
91. Лернер И. Я. Внимание: технологии обучения. *Советская педагогика*. 1990. №3. С. 115–120.
92. Литвин Л. І. Професійне становлення молодого вчителя в системі спільної науково-методичної роботи районного відділу освіти і школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Кіровоград, 2010. 23 с.
93. Лізвінський В. Л. Генеза нормативних вимог до змісту вузівського підручника. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. праць*. Запоріжжя. 2010. Вип. 7 (60). С. 171–172.

94. Локарева Ю. В. Професійне становлення майбутнього вчителя музики у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Кіровоград, 2012. 24 с.

95. Максимчук Б. А. Формування валеологічної компетентності майбутніх учителів у процесі фізичного виховання (теоретико-методичний аспект): монографія / за ред. Р.С.Гуревича. Вінниця: фірма «Планер», 2016. 385 с.

96. Малаканова Л. В. Оцінювання професійного становлення майбутнього вчителя у процесі вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності»: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Харків, 2000. 22 с.

97. Масквелл Д. 21 беззаперечний закон лідерства. К.: Книжковий клуб, 2017. 320 с.

98. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. 207 с.

99. Мельник І. М., Гончарук О. В. Етапи професійного становлення майбутнього педагога. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки.* № 24 (237). 2012. С.100–103.

100. Мерзляков Ю.О. Путь в страну здоровья. Минск: Полымя, 2008. 143с.

101. Методика викладання у вищій школі: навч. посібн. / Малихін О. В. , Павленко І. Г., Лаврентьєва О. О., Матукова Г. І. Київ: КНТ, 2014. 262 с.

102. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: навч. посібник. К.: Академвидав, 2010. 200 с.

103. Мистецтво бути викладачем: практич. посібн. / Брінклі А. та ін.; за ред. О. С. Сидоренка. К.: Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2003. 144 с.

104. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.

105. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи: навч. посіб. / за ред. О. Г. Мороза. К.: НПУ, 2003. 267 с.

106. Мясищев В. Н. Структура личности и отношения человека к деятельности. *Докл. на совещ. по вопр. псих. личности*. М.: АПН РСФСР, 1956. С. 10–14.

107. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2007. 222 с.

108. Наказ МОН України № 943 від 16 жовтня 2009 року. Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи.

109. Національна доктрина розвитку освіти. *Центр Разумкова. Національна безпека і оборона*. 2002. № 4. С. 36–41.

110. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т.. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. К.: Просвіта, 2000. 368 с.

111. Носовець Н. М., Белан Т. Г. Педагогічна практика майбутніх учителів в країнах Європи і в Україні. *Вісник Чернігівського національного пед. ун-ту*. Вип. 90. Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2011. С. 115–119.

112. Олпорт Гордон Виллард. Становление личности: избр. труды. М.: Смысл, 2002. 102 с.

113. Онищенко Н. Організаційно-методичні засади педагогічної практики в системі професійного становлення майбутнього вчителя. *Рідна школа*. 2012. № 11. С. 28–33.

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

115. Орлов В. Професійне становлення особистості педагога у вимірах класичної методології. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Сер.: Професійна педагогіка*. 2014. № 8. С. 103–111. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvipto\\_2014\\_8\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvipto_2014_8_17) (дата звернення: 2. 08. 2018).

116. Орлов В. Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук. Київ, 2004. 48 с.

117. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

118. Павлюк Є. О. Теоретичні і методичні засади професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки: дис. ... докт. пед. наук. Хмельницький, 2017. 630 с.

119. Пальчевський С. С. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Каравела, 2007. 576 с.

120. Педагогіка для всех: афоризмы и мысли. Минск: Нар. асвета, 1984. 183 с.

121. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / Курлянд З. Н. та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид., перероб. і доп. К. : Знання, 2005. 399 с.

122. Петрук В. А. Формування базового рівня професійної компетентності у майбутніх фахівців технічних спеціальностей засобами інтерактивних технологій: монографія. Вінниця: ВНТУ, 2011. 285 с.

123. Пінчук Ю. В. Система професійної компетентності вчителя-логопеда: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Київ, 2005. 17 с.

124. Подольская Е. А. Педагогіка и психология высшей школы: учебн. пособ. Харьков: Изд-во НУА, 2010. 316 с.

125. Попелюшко Р. П. Аналіз вивчення проблеми формування самооцінки у студентської молоді. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. №7. С. 72–75.

126. Психология: словарь / под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М : Изд-во полит. лит., 1990. 495с.

127. Психологія і педагогіка вищої школи: в запитаннях і відповідях: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. І. Туркот. К.: Кондор, 2011. 522 с.

128. Радул В. В., Кравцова Т. О., Краснощок І. П. Педагогічна практика (виконання навчальної програми з педагогіки): навч.-метод. посібник. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. 159 с.

129. Радул В. В. та ін. Соціально-професійне становлення особистості. Кіровоград: Поліграф.-видав. центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. 263 с.

130. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М.: Эксмо-Пресс, 2001. 416 с.
131. Розроблення освітніх програм: метод. реком. / Захарченко В. М., Луговий В. І., Рашкевич Ю. М., Таланова Ж. В.; за ред. В. Г. Кременя. К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.
132. Романишина О. Я. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів: теорія і практика: монографія. Тернопіль: Астон. 2015. 360 с.
133. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования М.: Изд-во АПН СССР, 1958. 147 с.
134. Савченко О. Я. Якість і варіативність шкільних підручників як умова запровадження державних стандартів початкової освіти. *Початкова школа*. 2001. № 8. С. 10–12.
135. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: монографія. Одеса: Юридична література, 2009. 504 с.
136. Сетров М. И. Основы функциональной теории организации: философский очерк. Л.: Наука, 1972. 164 с.
137. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-метод. посіб. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
138. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження. К.: Вид. Дім «ЕКМО», 2010. 362 с.
139. Скар О. Лекція як метод і форма навчання у вищій школі. *Освіта*. 2003. 28 травн.-4 черв. № 24/25. С. 10–12.
140. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. 224 с.
141. Смирнов В. И. Учебная книга в системе дидактических средств. *Университетская книга*. 2001. № 10. С. 23–30.
142. Станиславский К. С. Работа актёра над собой. Собр. соч.: В 8 т. М.: Искусство, 1954. Т. 2. 424 с.

143. Степанченко Н. І. Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук. Вінниця, 2017. 40 с.

144. Стратегія розвитку педагогічної освіти в Україні: концептуальні положення / за наук. ред. член-кор. НАПН України Л. Б. Лук'янової. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2016. 43 с.

145. Сухомлинский В. А. О воспитании. 4-е изд. / Вступ. очерк С. Соловейчика. М.: Политиздат, 1982. 270 с.

146. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. К.: ІПППО, 1999. 450 с.

147. Талызина Н. Ф. Общий анализ учебного процесса. *Хрестоматия по педагогической психологии*. М: Междун. педагог. академ., 1995. С. 31–34.

148. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: МГУ. 1975. 344 с.

149. Тарасенко Г. С. Виховний процес у контексті оновлення парадигмальних підходів до сучасної освіти. *Сучасні інформаційні технології навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. К.; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2010. Вип. 23. С. 96–101.

150. Теорія і практика професійного становлення особистості в соціокультурному просторі: монографія / кол. авторів; ред. О. О. Лаврентьєвої, О. П. Крупського, Є. В. Намлієва. Дніпропетровськ: Акцент ПП, 2014. 360 с.

151. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Кондор, 2011. 628 с.

152. Ушинский К. Д. Собрание починений. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. Т.9. 628 с.

153. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти. 2-е вид., випр., доп. К. : «Академія», 2007. 560 с.

154. Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні: кн. для вчителя. К.: Рад. шк., 1991. 191 с.

155. Хамська Н. Критерії та показники сформованості загальнопедагогічної

компетентності майбутнього вчителя. *Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти*: монографія / Акімова О. та ін. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. С. 103–112.

156. Хомич Л. О. Сучасні види педагогічних практик. *Шлях освіти*. 1999. № 4. С. 4–8.

157. Хуторской А. В. Принципы создания электронного учебника личностно-ориентированного типа. *Современный учебник: Проблемы проектирования учебной книги в условиях модернизации школьного образования*: сб. научн. трудов / под ред. А. В. Хуторского. М.: ИСМО РАО, 2004. С.174–179.

158. Хуторской А. В. Пять главных законов педагогики. [Электронный ресурс]. *Вестник Института образования человека*. 2018. №1. С. 3. <http://eidos-institute.ru/journal/2018/100/> (дата звернення: 11. 12. 2018).

159. Хуторской А. В. Формы эвристических занятий. *Эвристическое обучение*. В 5 т. Т.3. Методика / под ред. А. В. Хуторского. М.:«Эйдос», 2012. С. 44–78.

160. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов. М.: ИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.

161. Честерфилд Ф. Письма к сыну. М.: Наука, 2011. 351 с.

162. Шапар В. Психологічний тлумачний словник. Х.: Прапор, 2004. 640 с.

163. Штифурак В. Є. Соціально-педагогічні основи виховної роботи зі студентською молоддю: монографія. Вінниця: Вид-во-друкарня «Діло», СПД Данилюк В. Г., 2007. 565 с.

164. Щербакова Н. П. Професійне становлення педагога-дослідника у сучасній науково-педагогічній школі. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя. Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 319–330.

165. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971. 352 с.



166. Яценко Т. С. Методологія взаємозв'язків свідомого і несвідомого в контексті проблеми адаптації суб'єкта до соціуму. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія*. Зб. статей. Ялта: РВВ КГУ № 21, 2009. Ч.1. С. 28–44.

167. Kaplinskyi V. V. Fulfillment of educational potential of the lecture in higher educational institutions in the context of professional development of the personality of a future teacher. *Development and modernization of pedagogical and psychological sciences: Experience of Poland and prospects of Ukraine* collective monograph. Lublin, 2017. P. 201 – 219.

168. Kaplinskiy V.V., Glazunova T. W. How to provide efficiency of self-educat. *The scientific method*. 2017. №4 (4). Warszawa (Poland). P. 37 – 41.

169. Lazarenko N. I., Kaplinski V. V. Higher Education in Ukraine: Ensuring the Quality of Education. *International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences*. Kielce, 2016. P. 98 – 101.

170. Ravitch D. American Educational Philosophies. *Fiedler E., Janser R., Norman-Risch M. America in Close up*. Longman Group UK Limited, 1990. P. 193 – 194.

171. Shaps E., Watson M. and Lewis C. A Sense of Community is Key to Effectiveness in Fostering Character Education. *Journal of Staff Development*. 1996. Vol. 17. No 2. P. 42–47.

## РОЗДІЛ 4

### ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ЇХ ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

#### **4.1. Забезпечення мотиваційної основи особистості майбутнього вчителя шляхом організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента**

Для визначення оптимальних організаційно-педагогічних умов професійного становлення майбутнього вчителя необхідно здійснити аналіз психолого-педагогічної літератури, результатів спостережень за організацією освітньої діяльності в педагогічному університеті, власного досвіду роботи в контексті виявлення потенціалу процесу взаємодії викладача зі студентом.

Початковий етап навчання студентів є особливим періодом формування фундаменту їхньої майбутньої професійної діяльності, зокрема мотиваційної основи особистісно-професійного становлення. Його складність пов'язана зі специфікою навчальної діяльності у ЗВО, з особливостями міжособистісних відносин з викладачами та студентами, з перебудовою ціннісно-пізнавальних орієнтацій особистості. Організація процесу професійного становлення майбутнього вчителя на цьому етапі має пропедевтичний характер, зумовлений його специфікою.

Дані вікової психології педагогіки свідчать, що юнацький вік (17-20 р.) є періодом активного як особистісного, так і професійного становлення майбутнього фахівця під час навчання у вищій школі. Істотна особливість цього періоду – усвідомлення своєї індивідуальності, неповторності, формування «Я – образу». Саме цей час є сприятливим і продуктивним щодо створення можливостей для самоактуалізації і самореалізації як внутрішніх чинників професійного становлення.

Специфіка цього періоду, як відмічають дослідники, в особливій чутливості до моделювання свого особистісного і професійного майбутнього, активності в

пошуках сенсу існування, потреби в різноманітності соціальних відносин і взаємодій. Професійне становлення майбутнього вчителя насамперед пов'язано з мотивуванням цієї діяльності, усвідомленням її необхідності та корисності, з регулюванням і зміцненням позитивних мотивів як в особистісному, так і в професійному плані. Проте результати опитування студентів свідчать, що значна їх частина обирає свою майбутню професію під впливом випадкових, недостатньо усвідомлених факторів. Тому важливо вже на стартовому етапі навчання закласти міцну мотиваційну основу, оскільки немотивована або слабо мотивована діяльність не може бути успішною. Мотивація є рушійною силою, яка спрямовує студента на оволодіння новими способами професійної діяльності, що сприяють успішності його становлення як професіонала.

Мотивованість студентів значною мірою залежить від прагнення до цього викладача, завдання якого полягає в тому, щоб створити сприятливі умови і задіяти мотиваційні ресурси майбутніх учителів. Слабкому мотиватору не під силу запустити механізм становлення. Психологами доведено, що ефект мотивуючих впливів у першу чергу визначається особистістю актуалізатора (за К. Роджерсом – фасилітатора, педагога, що сприяє і полегшує процес професійного зростання) [148], ясністю і конкретністю його намірів, умінням переконувати, підводячи до власних висновків, встановлювати доброзичливі стосунки, визнавати досягнення, поважати і підтримувати студента в різних життєвих ситуаціях, викликати віру в себе і в успішність особистісно-професійного становлення, реалізовувати свої можливості, забезпечувати активність та ініціативність, а в цілому детермінувати поведінку майбутнього вчителя.

На стартовому етапі професійного становлення великого значення набуває «образ викладача-професіонала», в якого професіоналізм поєднується з загальним світоглядом і високим рівнем внутрішньої культури. Успіх впливу на майбутнього вчителя і його подальше мотиваційне самовизначення детермінується правильно побудованою взаємодією, вмінням спілкуватись на

рівних за розумної дистанції, повагою, визнанням і безумовним позитивним ставленням до кожного студента.

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. (2002 р.) пріоритетним проголошується особистісно орієнтований підхід у діяльності сучасного вчителя, оскільки це створює сприятливі умови для самореалізації особистості, передбачає наявність діалогічного спілкування на основі суб'єкт-суб'єктних відносин, партнерських взаємин [120].

Висвітлення проблеми педагогічної взаємодії на основі положень гуманістичної й когнітивної психології, зокрема суб'єкт-суб'єктних відносин та їх ролі у вирішенні різноманітних проблем, пов'язаних з професійною підготовкою педагога, знайшло відображення в працях В. Галузяка [28; 197], О. Глузмана [32; 139], Л. Ковальчук [83], Я. Коломинського [84], Є. Коротаєвої [86], Є. Кролевецької [90], І. Микитюк [112], М. Подберезського [134], О. Радула [142;143], Р. Селмана [203], Е. Унтілової [179], А. Хоменко [186] та ін. Емоційно-комунікативний аспект педагогічної взаємодії та її особливості, важливі в контексті зміцнення мотиваційної основи професійного становлення майбутнього вчителя, аналізують О. Грейліх [33], В. Гузеєв [34], С. Зінченко [43], Л. Савенкова [54], Н. Старовойтенко [173], Б. Фішман [183], І. Холковська [195] та ін. Проте питання про роль взаємодії викладача і студента в професійному становленні останнього, зокрема в зміцненні мотиваційної основи його особистості, залишається малодослідженим. У той час багаторічний практичний досвід свідчить, що відносини «викладач-студент», опосередковані навчально-професійною діяльністю, істотно впливають на професійне становлення.

Я. Коломінський виділяє внутрішню (емоційно-образний, мотиваційно-потребнісний, когнітивний компоненти) і зовнішню (операційний та процесуальний компоненти) підструктури педагогічної взаємодії в педагогічному процесі [84, с. 39]. Зрозуміло, що в межах взаємодії внутрішнє і зовнішнє нерозривно пов'язане та взаємозумовлене.

Згідно з концепцією В. Мясіщева [118, с. 115] внутрішньою особистісною основою взаємодії є взаємини. З його точки зору існує можливість

неузгодженостей між внутрішнім і зовнішнім, про що він зазначав так: «В умовах вільної взаємодії можуть проявлятися справжні стосунки, але в умовах несвободи і залежності однієї людини від іншої відносини не виявляються, а приховуються і маскуються» [118, с. 216].

Взаємодія викладачів і студентів може здійснюватися безпосередньо (суб'єкт-суб'єктна взаємодія) і опосередковано (через навчальний предмет), причому значну роль відіграє специфіка навчальної дисципліни, яка має суттєвий вплив на суб'єктів взаємодії. В зв'язку з цим можна говорити про певну специфіку взаємодії викладачів педагогіки зі студентами-істориками, філологами, математиками тощо. У практиці взаємодії її предметно-змістовні аспекти впливають на особистісні, а особистісні, в свою чергу, проникають у предметно-змістовні, таким чином відбувається їх взаємодоповнюваність.

Мотиваційна основа особистості майбутнього вчителя поєднує зовнішню і внутрішню мотивацію. Її забезпечення та зміцнення шляхом організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії – одна з важливих умов професійного становлення, спрямована на педагогічну підтримку студента.

Загально визнано, що провідним внутрішнім мотивом будь-якої діяльності є інтерес до неї. Під час організації професійного становлення важливо не тільки викликати у студентів інтерес до цього процесу, а й утримати його, оскільки він часто буває епізодичним (виникає і згасає). Необхідно посприяти тому, щоб він став стійким.

Провідна роль у цьому, особливо на початковому етапі професійного становлення, належить викладачу, який є головним суб'єктом взаємодії. Він виступає не лише як джерело знань, а як наставник, функція якого полягає у педагогічній підтримці студентів щодо їхнього професійного становлення. Викладачеві недостатньо володіти технологіями організації освітньої діяльності, він має бути спроможним зорієнтувати студентів на шлях професійного становлення, допомогти визначитись щодо своїх можливостей, підтримувати і педагогічно грамотно сприяти їх успіху.

Така необхідність викликана й тим, що входження студента в нову для нього систему норм і цінностей вищого закладу освіти супроводжується певним станом тривоги та напруженості, що вимагає від викладача особливої уваги, створення атмосфери щирих відносин, зацікавленості в якнайшвидшому подоланні адаптаційних труднощів.

Більш повне розкриття мотиваційних можливостей педагогічної взаємодії між викладачем і студентом потребувало з'ясування сутності та взаємозв'язку понять: *педагогічна підтримка, взаємодія, суб'єкт-суб'єктна взаємодія і суб'єкт-суб'єктні відносини, партнерська взаємодія, взаємний контакт, мотиваційний потенціал авторитету викладача*. Поняття педагогічна підтримка і авторитет викладача, які, на перший погляд, виходять поза логічні межі інших категорій в представленому ряді понять, насправді мають пряме відношення до досліджуваної педагогічної умови, оскільки зміцнення мотиваційної основи особистості студента в його професійному становленні не може бути успішним без підтримки і авторитетності викладача. Так само не може бути успішною і дієвою в плані забезпечення мотиваційної основи суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

Ознаки феномену *педагогічна підтримка* були схарактеризовані О. Газманом [27], з поміж яких особливого значення набувають визнання права людини на інтелектуальну, моральну, економічну свободу і соціальну суверенність, яка поєднується з індивідуальною, етичною і соціальною відповідальністю за свої рішення, дії та вчинки. Опираючись на його ідеї, можна стверджувати, що основними завданнями педагогічної підтримки студента в його професійному становленні є допомога в засвоєнні основних особливостей педагогічної професії; підтримка в процесі самодослідження, самоаналізу, роботі над собою; допомога в самовираженні та самоствердженні; забезпечення активного включення в самостійну навчальну і науково-педагогічну діяльність [27].

Зауважимо, що спочатку педагогічна підтримка розглядалася науковцями в площині роботи з дітьми та учнями шкільного віку. Водночас потреба суспільства в творчому, компетентному, гуманістично спрямованому вчителеві вимагали

пошуку нових підходів до формування його як особистості і професіонала шляхом впровадження технологій педагогічної підтримки професійного становлення студента. Особливу увагу на цьому зосереджували О. Асмолов [10], З. Курлянд [93], І. Якиманська [194], які зробили суттєвий внесок у розвиток теоретичних і практичних основ педагогічної підтримки процесу професійного становлення.

О. Бондаревська [18] виокремлює два види педагогічної підтримки, які в контексті професійного становлення можуть бути трансформовані як: а) загальна підтримка всіх студентів на основі діалогічного спілкування, взаєморозуміння і співробітництва, залучення до творчості; б) індивідуально-особистісна підтримка через виявлення особистісних проблем і створення ситуацій успіху, підвищення статусу студента у групі та ін. Варто зауважити, що педагогічна підтримка передбачає не прямий, директивний вплив на особистість, а уважне ставлення до індивідуального досвіду кожного студента, його здібностей, потреб, інтересів тощо.

Педагогічна підтримка спрямована на продукування ситуацій вибору, які потребують від студентів самостійності та відповідальності в прийнятті рішень на основі набутих знань, умінь і навичок. Водночас вона сприяє створенню особливої творчої атмосфери, що спонукає студентів до максимального розкриття своїх здібностей та особистісно-професійного самовдосконалення.

Провідна роль в освітньому процесі належить особистості викладача та його вмінню забезпечувати взаємний контакт зі студентом. А оскільки професійне становлення не може бути успішним без особистісного, важливим у контексті дослідження є твердження К. Ушинського: на розвиток і визначення особистості може впливати тільки особистість, а «причини її магнетизму приховані глибоко в природі людини» [181, с. 23].

Особистість викладача є важливим джерелом професійної мотивації, оскільки саме він впливає на зміни в системі поглядів і оцінок майбутніх учителів, на формування нових цілей, завдань та інтересів, у деякій мірі персоналізуючись у

них і стаючи новим смисловим джерелом та діяльним початком професійного становлення.

Дослідження свідчать, що намагання окремих педагогів компенсувати індивідуально-специфічний вплив функціонально-рольовим обмежує взаємодію викладачів і студентів, призводить до однобічності їх відносин, породжує проблеми і внутрішні конфлікти, що відкладає негативний відбиток на процес професійного становлення, гальмуючи його.

Високий професіоналізм викладача, який проявляється в читанні лекцій, проведенні практичних занять, організації самостійної роботи, є невід'ємним компонентом функціонально-рольового впливу на студентів, особливо на початковому етапі професійного становлення, в основі якого лежать психологічні механізми ідентифікації та наслідування. Тому важливо, щоб сам викладач дотримувався у своїй освітній діяльності декларованих ним педагогічних цінностей.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія передбачає вплив викладача на студентів, спрямований на сприяння позитивним змінам у їх професійному становленні. Однак це не завжди викликає внутрішні зміни. Психолог Б. Ломов указує, що ефективність зовнішнього впливу детермінується довірою або недовірою до педагога. Інформація може бути корисною і правильною, але «не прийнятою, не пропущеною фільтром через закритість каналу довіри» [99].

Категорія *взаємодія* досліджуються як в точних, так і в суспільних науках і відноситься до однієї з універсальних і багатозначних. У контексті дослідження професійного становлення майбутнього вчителя, зокрема його мотиваційної складової, з метою отримання більш повного уявлення про сутність цієї категорії, необхідно розглянути її у зв'язку з категорією «відносини». На важливості фактору відносин наголошував В. М'ясищев, визначаючи їх як «інтегративне психологічне утворення» у формі цілісної системи свідомих індивідуальних зв'язків людини з різними сторонами об'єктивної дійсності, що відображає особистісний досвід, визначає дії та переживання [119, с. 16].



Щоб з'ясувати вплив суб'єкт-суб'єктної взаємодії на забезпечення мотиваційної основи особистості студента в його професійному становленні, важливо співставити поняття *суб'єкт-об'єктні* і *суб'єкт-об'єктні* відносини. На наш погляд, останнє поняття механічно перенесено з теорії управління, суб'єкт якого передбачає наявність об'єкта управління, яким у контексті нашого дослідження виступає студент. Подібний управлінський підхід до освітньої діяльності в її центр ставить викладача і його односпрямовані дії, однак зустрічна активність студентів виникає лише тоді, коли складається система цілісної взаємодії. Домінуючи досить тривалий час в практиці навчання і виховання, суб'єкт-об'єктний підхід породжував шаблони та стереотипи в організації освітнього процесу, призводячи до деструктивних форм стосунків, однією з яких є диктат та залякування. Н. Осухова зазначає, що «за допомогою заляканого і конформного педагога, який не приймає себе й інших, не можна вирішити проблему гуманізації школи» [126, с. 30].

Суб'єкт-суб'єктні відносини в системі «викладач-студент», сприяючи розвитку професійної самосвідомості, потреби в особистісному зростанні і мотиваційній готовності до професійного становлення майбутнього вчителя, дають початок розгортанню цього процесу, відкривають нові перспективи реалізації потенціалу особистості кожного студента, роблять його здатним свідомо виробляти власну стратегію професійного становлення. Суб'єктно зорієнтований педагогічний процес, насамперед, передбачає орієнтацію на особистість, визнання за нею прав на унікальність, внутрішню свободу, власну думку і позицію, саморозвиток.

Цим можна пояснити посилення інтересу педагогічної науки й практики, особливо впродовж останніх десятиріч, до цієї проблеми, зокрема до гуманізації професійного спілкування (Г. Балл, Н. Щуркова та ін.), до культури педагогічної взаємодії (М. Вейт, І. Булах, Л. Гордін, Н. Зінченко, Г. Микитюк та ін.) Психологами та педагогами розроблені основні вимоги до відносин у системі «викладач – студент», від дотримання яких залежить якість освітнього процесу у

ЗВО і його спрямованість на професійне становлення студентів [21; 49; 112; 186; 141].

А. Хоменко розглядає суб'єкт-суб'єктні відносини як емоційний, когнітивний, ціннісно-змістовний «взаємообмін з прирощенням», в результаті якого відбувається взаємозумовлене особистісне зростання студента. Такі відносини, на її думку, передбачають свідомий, продуктивний і інтенсивний розвиток та саморозвиток майбутнього вчителя, паралельно з яким також відбувається особистісно-професійне самовдосконалення викладача [186, с. 69]. На основі аналізу наукових досліджень, власної педагогічної діяльності А. Хоменко виокремила умови ефективності функціонування суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем та студентом, які були враховані нами в організації процесу професійного становлення: 1) ціннісне ставлення до особистості з урахуванням професійних інтересів кожного студента; 2) діалогічність педагогічного спілкування; 3) залучення студентів до різних форм науково-дослідницької діяльності, що підвищує значущість відносин суб'єктів; 4) співробітництво і співтворчість у відносинах; 5) опора на рівень культури та компетенції учасників взаємодії як фактору їх особистісного розвитку [186].

Досвід викладацької діяльності переконує, що суб'єкт-суб'єктні відносини не зможуть успішно сформуватись за відсутності особистісно орієнтованого діалогу рівноправних суб'єктів, без відмови від авторитарності як своєрідного професійного комплексу, що проявляється у безапеляційності, повчальності, моралізаторстві, без визнання права студентів на індивідуальність і своєрідність.

Слід підкреслити, що суб'єкт-суб'єктні відносини виникають лише в режимі взаємної довіри. Їх роль полягає, передусім, у спрямуванні освітнього процесу на забезпечення особистісного зростання студентів, їхнього становлення як суб'єктів майбутньої професійної діяльності.

Суб'єкт-суб'єктні відносини, по-перше, передбачають обов'язкову наявність емоційно-психологічного простору, що забезпечує комфортне спілкування викладача та студента та створює умови для прояву емоційного благополуччя учасників взаємодії, по-друге, ціннісно-нормативну єдність, що

веде до зближення викладача і студента і проявляється в демократичності їхніх дій при цілепокладанні, виборі шляхів реалізації поставлених цілей. Однак не варто, як це часто буває, обмежувати суб'єкт-суб'єктні відносини лише демократизацією стосунків (хоча її важливість не викликає сумнівів).

Такі відносини, сприяючи професійному становленню, забезпечують також особистісне зростання майбутнього педагога. А це важливо, адже незрілі в особистісному відношенні вчителі, не можуть сприяти гармонійному особистісному розвитку учнів. Для цього, окрім педагогічних і спеціальних знань, необхідна відповідна «особистісна самоорганізація, внутрішня свобода, професійна педагогічна культура», оскільки ефективність формування особистісного досвіду іншої людини залежить від наявності власного [161, с. 173].

Однією із форм суб'єкт-суб'єктних відносин є *партнерська взаємодія*, що проявляється у співтворчості викладача і студента, основною ознакою якої є співробітництво його учасників як результат перебудови їх ролевих відносин у рівноправні. Ідея партнерства у взаємовідносинах суб'єктів навчальної діяльності досить актуальна в сучасній педагогіці, що потребує створення сприятливих умов для її реалізації в освітньому середовищі.

Нам імponує точка зору дослідниці цього феномену В. Оніпко, яка партнерство відносить до інноваційних форм взаємодії, адже проблема становлення партнерських відносин в системі вищої професійної освіти знаходиться в площині інноваційної освітньої діяльності, оскільки «партнерство руйнує стереотип педагогічного мислення в сфері відносин викладач-студент» [124, с. 198]. Партнерські взаємини викладача і студента як незалежних особистостей, на думку В. Оніпко, яку ми поділяємо, будуються на принципах добровільності, рівності, рівнозначимості і доповнюваності учасників освітнього процесу, припускаючи широкий спектр стратегій співпраці між ними і створюючи умови для прояву власної позиції та особистісної незалежності майбутнього педагога, що сприяє його самореалізації [124, с. 198].

Погоджуємось із тим, що найуспішнішою стратегією партнерської взаємодії викладача та студентів є стратегія співробітництва в сумісній діяльності суб'єктів

спілкування, коли їхні цілі узгоджуються і задовольняються зусиллями обох сторін, що унеможливорює конфліктність. При цьому викладач не повинен неухильно нав'язувати свою думку, мету, він повинен синтезувати їх у студентів шляхом переконання, узгодження, зацікавлення і заохочення. Якщо у студентів з'явиться внутрішня мотивація до пропонованої ним роботи чи завдання, то ефективність цієї роботи зростатиме в рази [124, с. 197], що є важливим у контексті дослідження мотиваційної основи професійного становлення.

Проблема забезпечення суб'єкт-суб'єктних відносин в освітньому середовищі вищої школи останнім часом посідає значне місце в наукових дослідженнях. Її вивчення здійснюється на основі загальних закономірностей і механізмів спілкування, визначених Б. Ананьєвим [7; 8], Л. Виготським [26], В. Леві [95], Б. Ломовим [99], В. М'ясищевим [119] та ін. Цими вченими визначено контекст і загальні позиції наукового розгляду сутності, особливостей і структури комунікативної взаємодії.

Вагомий внесок у розробку проблеми комунікативних умінь, що забезпечують успішність суб'єкт-суб'єктної взаємодії, їхньої структури й умов формування зробили О. Бодальов [17], В. Кан-Калік [50], О. Киричук [125], Я. Коломинський [84], О. Леонт'єв [98], Ю. Кулюткін [92], Л. Савенкова [154], В. Сластьонін [167] та ін.

При визначенні основних складників суб'єкт-суб'єктної взаємодії та взаємозв'язків між ними ми орієнтувались на процесуальні моделі спілкування, а саме: на трикомпонентну модель В. М'ясищева, яка складається з психічного відображення суб'єктів спілкування, їхніх ставлень і звертання один до одного [119, с. 114-115]; Б. Ананьєва, що включає інформацію про людей і міжособистісні стосунки, комунікацією і саморегуляцією вчинків людини в процесі спілкування та перетворення внутрішнього світу самої особистості [7, с. 60].

Щодо забезпечення суб'єкт-суб'єктних відносин важливим є твердження Б. Ананьєва про внутрішній бік спілкування – «виявлення й формування внутрішніх відносин» [7, с. 79], яке часто здійснюється або крізь «темні окуляри»,

тобто на основі сформованого негативного ставлення; або кризь «рожеві окуляри» – гіперболізація позитивних характеристик замість адекватної оцінки і сприйняття студента зі знаком «= $\Rightarrow$ ».

Велике значення має вибір стратегії педагогічної взаємодії викладача та студента як суб'єктів освітнього процесу. Найбільш ефективними є ті стратегії, які не пригнічуючи інтересів студентів, забезпечують ефективне виконання поставлених викладачем завдань щодо мотивації їх професійного становлення. Г. Буш виділив три альтернативних типи відносин: діалогічні, основними характеристиками яких є взаєморозуміння, взаємоповага, злагодженість; антидіалогічні, що характеризуються наявністю «диктаторських прав» з одного боку і відсутністю будь-яких прав з іншого; індиферентні або формальні, природа яких пов'язана з відсутністю зацікавленості у взаємодії [24, с. 30-32].

Основою суб'єкт-суб'єктних взаємин нами була обрана діалогічна взаємодія, оскільки вона сприяє забезпеченню взаємного контакту зі студентами, що створює сприятливі умови для ефективного впливу з метою їх включення в процес професійного становлення та зміцнення його мотивації. Встановлення контакту – це знаходження того «ключа», який призводить до руху весь механізм суб'єкт-суб'єктної взаємодії і сприяє її результативності, забезпечуючи відкритість у спілкуванні. Йдеться про такий контакт, який характеризується не позицією «над», а позицією рівних, забезпечуючи встановлення «комунікативної єдності», якій притаманні взаєморозуміння і злагодженість.

Суб'єкт-суб'єктні відносини передбачають не лише особистісну, а й пізнавальну єдність викладача і студента, яка виникає за умови ціннісного для обох сторін змісту навчального матеріалу, а також відбору відповідних методів та прийомів навчання. Зокрема, це проблемні та ситуативні методи, дискусії, дидактичні ігри, що передбачають діалогічні форми спілкування, самостійний пошук знань, створюючи сприятливі умови для активної пізнавальної взаємодії.

Перша реакція, що виникає у студентів під час ознайомлення з новою навчальною дисципліною і при вивченні будь-якої нової теми, це запитання: «Навіщо?». Воно звучить, за словами студентів, «зі всієї сили внутрішньо», і,

якщо не знаходить позитивної відповіді, відбувається *відторгнення* змісту, що в свою чергу не лише *гальмує* успішність освітнього процесу, а й *паралізує* його. Такий освітній процес не сприяє професійному становленню. Лише тоді, як свідчать відповіді студентів на запитання анкети щодо мотивації під час вивчення педагогіки, навчання «має силу, значущість», «зацікавлює», «викликає енергію і надихає», коли вони чітко усвідомлюють, навіщо це їм. З іншого боку, студенти зазначають, що здебільшого мотивує такий зміст педагогічних дисциплін, при опануванні якого «працює не лише голова, а пробуджуються емоції і починає працювати серце».

Під час організації процесу професійного становлення майбутнього вчителя, зокрема формування позитивної мотивації до нього, необхідно вирішити: «Що найчастіше гальмує успішність освітнього процесу, заважає «запустити» його, перешкоджає включенню студентів у активну пізнавальну діяльність, сприяючи професійному становленню?»; «У чому може приховуватись «пусковий механізм» успішної навчальної діяльності?»

Ми прийшли до висновку, що так званім «пусковим механізмом» успішного, внутрішньо мотивованого навчання є вплив на мотиваційно-ціннісну сферу особистості студента, тобто те, що ми називаємо вихованням у вузькому розумінні. Отже, спочатку має бути вплив на ту сферу, що включає переконання, почуття, погляди, потреби, а потім навчання (навчання через здійснення виховних впливів). Саме тому ми дивились на зміст занять з дисциплін педагогічного циклу не лише очима програми, а і очима студентів, керуючись принципом Д. Карнегі («принципом суниці з вершками»): «Я люблю суницю з вершками, а риба любить черв'яків. Але відправляючись на риболовлю, думаю не про те, що люблю я, а про те, що любить риба» [80]. Однак це не означає підлаштовування під смаки студентів.

Важливо наповнювати визначені програмою теми життєво значущим змістом, орієнтуючись на його якісну характеристику. Опорою був досвід педагога Є. Ільїна, на думку якого розум будь-якими способами чинить опір абстрактному знанню, яке «ні сьогодні, ні завтра, ні тут, ні там ніяк себе не

проявить» [48, с. 135]. Як правило, актуальним є той навчальний матеріал, що входить в коло особистісно значущих проблем. У протилежному випадку, як свідчать результати анкетування та спостережень, студент найчастіше знаходився «поза змістом», тому що, не викликаючи життєвого, суб'єктивного інтересу, інформація не стимулювала навчального інтересу, а його діяльність була виконанням чужої волі – волі викладача.

«Викликати інтерес, заінтригувати, сформулювати потребу, заставити замислитись, включитись в самостійний пошук, викликати післядію, переконати у важливості, вплинути на емоційну сферу» [68, с. 9] – все це цілі, які супроводжували діяльність, спрямовану на забезпечення професійного становлення майбутнього вчителя.

Нерідко причиною багатьох поразок і розчарувань у професійній діяльності викладача ЗВО є невміння налагодити контакт зі студентами. Багаторічний досвід роботи, який базується на викладених наукових положеннях, переконує, що взаємний контакт між викладачем та студентом є тією основною формою суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка, на наш погляд, найбільше сприяє забезпеченню мотиваційної основи особистості у її професійному становленні. Це саме той взаємний контакт, який з позицій гуманної психології називається внутрішнім (духовним) і базується на емоційній єдності та взаємосприйнятті суб'єктів педагогічної взаємодії на протигагу зовнішньому контакту, що є лише його видимістю або грою в «нормальні стосунки», які під маскою зовнішньої доброзичливості можуть приховувати повну байдужість і навіть антипатію.

У процесі організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії як умови забезпечення мотиваційної основи професійного становлення студентів, адаптувавши до освітнього процесу ЗВО універсальну «формулу духовного контакту» педагога-новатора Є. Ільїна, ми переконались, що виникненню і зміцненню взаємного контакту сприяє сукупність певних чинників.

- Прихильність та любов до студентів, про важливість якої писав педагогічний критик С. Соловейчик, підкреслюючи, що психологи і філософи, досліджуючи психіку і етику, встановлюють істини, що необхідні для грамотного

виховання. «Але виховує людина, яка любить. У любові – правда. Правда не в наукових істинах, а в любові! Педагогіка – наука про мистецтво любити» [171]. Емігрант Антоній Сурожський, який тривалий час жив у Великобританії, згадував про одного зі своїх педагогів, що він умів любити кожного без винятку. Його любов була тріумфальною радістю, коли учні були хорошими. Якщо ставали поганими, вона не змінювалась, а набувала форми гострого болю, який оздоровлював і зміцнював. «Ми змінювались тому, що нам ставало боляче з тієї причини, що було боляче йому, вчителю, якого і ми любили». Зауважимо, що любов може приховуватись під зовнішньою суворістю, вимогливістю викладача. Але якщо вона щира, то студенти її відчують і зрозуміють, що педагог навмисно її приховує, не демонструючи в їхніх інтересах.

- Прагнення зрозуміти студентів: їхній внутрішній світ, інтереси, потреби, позицію, індивідуальні особливості. Прийняття студента таким, яким він є, або безумовне позитивне ставлення до нього. В цьому контексті доречно згадати художній фільм «Доживемо до понеділка» і твір учня, який складався з однієї фрази: «Щастя – це коли тебе розуміють»..

- Прояв уваги та турботи (допомога, педагогічна підтримка і педагогічний супровід майбутнього вчителя в процесі його становлення).

- Довіра і щирість у взаємостосунках (відсутність подвійних стандартів поведінки).

Отже, головні чинники, що сприяють духовному контакту можна передати такими ключовими словами: любити, розуміти, приймати, співпереживати, допомагати, бути щирим.

Варто наголосити на важливості забезпечення взаємного контакту в ситуаціях першого знайомства зі студентами і значенні того методу впливу на них, що найбільше спрямований на досягнення цієї мети, – методу педагогічно доцільної самопрезентації, оскільки вона забезпечує позитивне ставлення до себе як до педагога. Йдеться про самопрезентацію конструктивну, коли довіра та повага виникає природньо, на відміну від так званих маніпулятивних способів, які пов'язані зі звертанням до певних хитрощів, що приховують небезпеку



подальшого розкриття прихованих намірів викладача та розчарування в ньому. А саме: граючи на почуттях самолюбства студентів, почати незаслужено їх хвалити, купуючи таким способом прихильність до себе; дати відчутти студентам свою значущість, демонструючи згоду з їхніми поглядами або поведінкою, які насправді викладач внутрішньо не схвалює і не приймає; намагатися купити прихильність до себе обіцянками і нереальними планами тощо [29, с. 297].

Слід звернути увагу і на ті чинники, за яких самопрезентація приречена на невдачу. Багаторічна практика показує, що це панібратські стосунків зі студентами, які зазвичай починаються із захоплення викладачем («свій серед своїх»), а закінчуються неповагою. Це буває в тих випадках, якщо педагог поступається студентам, щоб уникнути проблеми в спілкуванні; якщо заграє з ними; коли викладач намагається «купити» дешевий авторитет невимогливістю і невтручанням у справи студентів [29, с. 298].

Педагогічний досвід переконує у правильності позиції, що головна роль у забезпеченні взаєморозуміння в системі «викладач-студент» належить викладачеві, оскільки він є не тільки учасником міжособистісних відносин, але й організовує цей процес, визначає його цілі, зміст і форми. Саме викладачу під час професійної підготовки майбутніх учителів належить стратегічна роль у їх становленні, оскільки ним здійснюється цілеспрямоване керівництво цим процесом [186, с. 70].

Окремо слід наголосити, що суб'єкт-суб'єктна взаємодія сприяє забезпеченню мотиваційної основи особистості майбутнього вчителя в його професійному становленні в тому випадку, коли викладач є авторитетом для студентів. Авторитет трактують як форму влади; авторитетною є людина, яка має неформальний вплив на інших, оснований на ерудиції, вольових і моральних якостях, справедливості, вимогливості тощо [30, с. 61]. Роль авторитету в тому, що він є носієм сугестивного (навіюючого) впливу вже сам по собі. Особливого значення це набуває тоді, коли потрібно забезпечити вплив на глибинні психічні сфери особистості. В такому випадку навіть прямий вплив, який наштовхується зазвичай на внутрішній опір, за наявності авторитету супроводжується «зеленим

світлом» для переходу у внутрішній план особистості студентів [68, с. 68]. Саме тому, досліджуючи ефективність впливу викладача на професійне становлення майбутнього вчителя, вважаємо його авторитет важливим чинником успішності цієї діяльності, зокрема її мотиваційної складової. Існує прямий зв'язок, який вважаємо закономірністю виховання: результативність виховних впливів залежить від ставлення до особистості педагога, який їх здійснює.

Відомо, що «педагог» перекладається як «дітоводитель», тобто той, що веде за собою інших. Однак, щоб вести за собою інших успішно, зокрема майбутніх учителів на шляху їх професійного становлення, викладачу потрібно одночасно «вести» і себе до себе освіченішого, цікавішого, мудрішого, тримаючись того напрямку, що виводить на шлях авторитету. А вже авторитет авансуватиме успіх не лише особисто викладачу і його педагогічним впливам, а й навчальній дисципліні, яку він викладає, оскільки чим вищий авторитет, тим більш важлива для студентів наука, провідником якої він є. Це, в свою чергу, зміцнюватиме мотивацію до особистісно-професійного становлення.

Авторитет викладача значно посилюється тоді, коли він стоїть на позиціях демократичного стилю спілкування зі студентами. Найкращі результати, як свідчать психолого-педагогічні дослідження, дає індивідуальний стиль спілкування, який поєднує повагу до студента з розумною вимогливістю до нього. Повага не обов'язково проявляється ззовні, навпаки, вона може навмисно маскуватись під зовнішньою суворістю, вимогливістю, але якщо вона природня, то студенти її відчують самі. О. Бальзак переконував: «Суворість, яка виправдана сильним характером, бездоганною поведінкою, яка витончено співвідноситься з любов'ю, навряд чи здатна викликати озлобленість» [127].

Безперечно, що сам собою авторитет не приходить, його становлення обумовлюється багатьма чинниками. У яких напрямках необхідно працювати над собою викладачу, щоб здобути авторитет у суб'єкт-суб'єктній взаємодії зі студентами з метою успішного впливу на мотиваційну основу їх професійного становлення? Переконливими є результати опитування студентів щодо складових авторитету, узагальнені методом контент-аналізу, які вони найчастіше називали,

продовжуючи речення: «Авторитет викладача вищого закладу освіти в першу чергу залежить від...».

*По-перше*, студенти зазначали високий рівень знань, ерудицію, загальний світогляд. Останнє має особливе значення. Педагог Ю. Азаров стверджував: якщо людина залишається у своєму вузькопрофесійному світі, то вона багато втрачає як особистість, неминуче звужується її професійний діапазон, оскільки якості, якими володіє спеціаліст, збагачуються за рахунок суміжних, а часом, і прямо протилежних діяльностей [4]. *По-друге*, належний рівень внутрішньої культури, що передбачає послідовність у своїх діях, стриманість, єдність між словами і вчинками. *По-третє*, наявність власної позиції та прояв індивідуальності, адже, щоб бути авторитетним, викладач повинен», боятись жити в згоді з нав'язаними стереотипами, боятись «бути як більшість», пливти за течією, бути конформістом, котрий сьогодні кричить: «Осанна!», а завтра: «Візьми, візьми, розіпни Його!». Наведемо декілька порад, що дали вчителі та студенти, продовжуючи речення: «Керівнику школи, в якого відсутня власна позиція, доцільно було б дати такі поради...», які, на наш погляд, важливі й щодо авторитету викладача ЗВО, оскільки за своєю суттю є універсальними: талановитий педагог приваблює колег і учнів не тим, чим він звичайний, а своєю несхожістю на інших, яскравою індивідуальністю; якщо ти відчув що належиш до більшості, ти повинен зрозуміти, що настав час змінитись; ти спасеш себе як особистість тоді, не дозволиш собі стати «як усі», *По-четверте*, тактовність, що означає почуття міри та обережність у спілкуванні, вміння спілкуватись не ображаючи, не принижуючи, не зачіпаючи гідність. Слід зазначити, що тактовність чи не найважливіша особливість суб'єкт-суб'єктної взаємодії, адже безтактна людина, на думку соціолога В. Шубкіна, мікроагресор, який посягає на суверенітет іншої особистості. «Безтактність – це насамперед безглуздість, розумова лінь, вузькість мислення. Від безтактності до садизму – один крок» [192]. Іншими, не менш важливими компонентами авторитету респонденти називали неформальний підхід до виконання своїх обов'язків, вміння спілкуватись на рівних, не підкреслюючи своєї вищості; почуття доречного гумору [30, с. 69-70].

Отже, важливість авторитетності викладача обумовлена тим, що успішність його діяльності, спрямованої на розвиток мотиваційної основи професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя і шляхом забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, залежить від ставлення студента до викладача, а ставлення вимірюється його авторитетом, який вже сам по собі є носієм сугестивного впливу на майбутніх педагогів.

Узагальнена інформація щодо особливостей формування мотивації професійного становлення майбутнього вчителя шляхом організації суб'єкт – суб'єктної взаємодії викладача і студента відображена на рисунку 4.1.

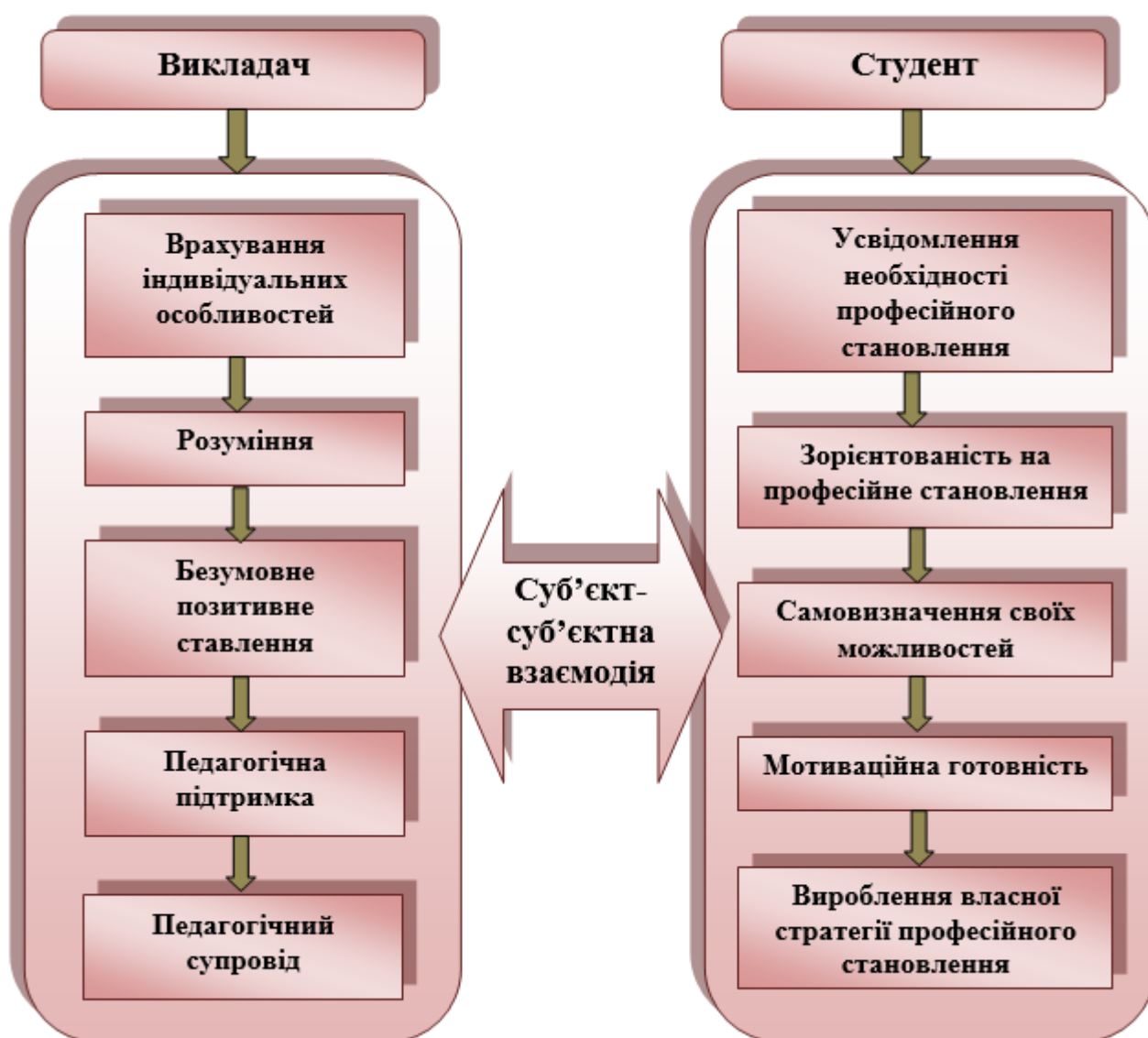


Рис. 4.1. Забезпечення мотиваційної основи особистості майбутнього вчителя шляхом організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента

Таким чином, як свідчать результати дослідження, однією із організаційно-педагогічних умов професійного становлення майбутнього вчителя є побудова освітнього процесу вищої школи на основі педагогічної взаємодії викладача і студента, забезпечення партнерства у відносинах, використання діалогічної стратегії в педагогічному спілкуванні, що сприяє формуванню мотиваційної складової загальнопедагогічної компетентності.

#### **4.2. Інтегрування теоретичної та практичної складових загальнопедагогічної підготовки шляхом залучення студентів до аналізу професійно-педагогічних відеофрагментів**

У концептуальних положеннях «Стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні» наголошується на тому, що умовою досягнення цілей її розвитку є, з одного боку, розумна інтеграція її змісту, з іншого, – інноваційність. Остання, як результат відкритості освіти до вдосконалення, пов'язана з адекватністю змісту потребам особистості майбутнього фахівця [174, с. 13].

У сучасних умовах співіснування двох стратегій організації освітнього процесу, традиційної та інноваційної, перша може забезпечувати успішні результати, якщо вона постійно вдосконалюється та оновлюється. Інноваційні форми притаманні особливі способи діяльності, що виходять за межі традиційних, оскільки передбачають зміни в напрямку пристосування вже відомого до нових умов або створення нового. Розглядаючи це питання цього важливого питання в контексті проблеми дослідження, слід наголосити на важливій ролі у процесі професійного становлення майбутнього вчителя саме інноваційного чинника, що спрямовує його в сучасне русло і не дозволяє відставати від суспільних процесів.

Л. Мітіна наголошує: «Культ інноваційності в педагогічній освіті є чинником забезпечення не лише її прогресу, але й прогресу всього суспільства». На її думку, до найважливіших умов її панування в освітньому середовищі можна віднести введення гласної актуалізації в ньому найновіших досягнень психологічної й педагогічної наук і дискурсів у ході їх обговорення; застосування

інновацій в змісті навчання та виховання майбутніх педагогів та пошук нових особистісно орієнтованих технологій, окремих форм, методів і засобів їх організації. Це культ насамперед тих освітніх інновацій, які знаходяться в ізоморфній залежності від потреб особистості у її професійному становленні як педагога» [174, с. 25].

За нашим переконанням, найбільш сприятливі умови, що забезпечують результативність професійного становлення майбутнього педагога, виникають в ситуаціях його включення в інноваційні освітні процеси, оскільки вони орієнтовані на якісну зміну системи освіти, її оптимізацію, вимагають від учителя гнучкого реагування на мінливі освітні потреби і запити, прийняття самостійних рішень, осмислений вибір способів професійної діяльності з широкого спектру педагогічних альтернатив.

Опираючись на науковий доробок відомих учених, які здійснили аналіз інноваційних підходів у педагогіці (В. Адольф [2;3], М. Бургін [22], М. Гриньова [129], Н. Ільїна [2], І. Підласий [132], П. Підкасистий [117], Г. Селевко [157;158], І. Дичківська [37], О. Коберник [82], Є. Морозов [117], В. Сластьонін [168], І. Степанова [3] та ін.), зауважимо, що інновації не мають бути самоціллю. Вони є доцільними тоді, коли забезпечують якість освітнього процесу. Не кожне нововведення, вважають науковці, є прогресивним і раціональним, інколи воно може пригальмувати, або дестабілізувати функціонування педагогічної системи.

Пошукова діяльність викладача педагогіки, ознакою якого є здатність до прогресивних змін і відкритість новому, має бути спрямована лише на прогресивні інновації, які відкривають нові можливості в розвитку студентів і не завдають шкоди. Саме такого принципу ми дотримуємось у застосуванні педагогічних відеофрагментів з метою інтегрування теоретичної і практичної складових професійного становлення майбутніх учителів.

Спостереження свідчать, що для студентів часто теорія існує сама по собі, а практика ніби знаходиться поза теорією, тому наукові положення сприймаються як щось абстрактне, відірване від життя. У зв'язку з цим важливо знайти ті засоби,

завдяки яким відбувається інтеграція теоретичної та практичної складових загальнопедагогічної підготовки, їх синтез. Цю проблему образно описав німецький поет і філософ Й. Гете: «Теорія, мій друже, сіра вся. Лиш дерево життя барвисто зеленіє» [31].

Вважаємо, що знання з педагогіки потрібні вчителю не лише як сукупність принципів, способів, правил, а як *засіб* успішного розв'язання тих ситуацій (часто непередбачених), які постійно виникають в освітньому процесі та потребують педагогічно доцільного підходу до їх вирішення.

Перед нами постало завдання пошуку засобів, спроможних «оживити» теорію і забезпечити відчуття студентами її значущості та потреби у ній для професійного становлення. Багаторічна практика викладання дисциплін педагогічного циклу свідчить, що педагогічні відеофрагменти є одним з таких оптимальних засобів, які переконують у необхідності теорії, без знання якої неможливо успішно розв'язувати професійні проблеми як загальноосвітньої, так і вищої школи. За твердженням О. Леонт'єва, «актуально усвідомлюється лише той зміст, який займає цілком визначене місце в діяльності. Значить, для усвідомлення значущості змісту необхідно так сформулювати завдання, щоб зміст став предметом дії» [97, с. 16].

Таким чином, при дослідженні системи професійного становлення студентів один з аспектів нашої діяльності полягав у відборі фактів, відеофрагментів, які містять певні педагогічні явища та їх «вписування» у зміст практичних, лабораторних і навіть лекційних занять. «Факт, – за справедливим твердженням О. Івіна, – не просто те, що безпосередньо дано у досвіді, що ми бачимо, чуємо і т. ін. Факт завжди існує в межах певної теоретичної конструкції і є теоретично навантаженим: окрім чисто чуттєвого значення, він містить у собі певний теоретичний зміст» [46, с. 108].

Зв'язок теорії з практикою чи не найважливіший принцип навчання педагогіці. Адже те, що опановується на лекціях, семінарах, самостійно, має значення лише тоді, коли стає регулятором практичної професійної діяльності, керівництвом до дій у повсякденному житті. Якщо знання не стають

інструментом практичної діяльності, їх не можна назвати засвоєними, оскільки процес засвоєння, який *припиняється* на етапі закріплення, є незавершеним.

Досвід свідчить, що часто такі важливі теми з курсу педагогіки, як закономірності, принципи, методи, прийоми навчання та виховання вивчаються у відриві від тих конкретних педагогічних явищ, ситуацій, засобом розв'язання яких (причому досить успішним) вони стають за умови їх застосування як інструмента практичної діяльності. Без такого співвідношення названі педагогічні категорії залишаються сухими, мертвими положеннями, засвоєння яких здійснюється лише на термінологічному рівні з установкою на їх подальше відтворення на заняттях чи на екзамені і має досить низький, а часто нульовий коефіцієнт корисної дії. Такі знання не можна назвати повноцінними, оскільки, на думку багатьох науковців, єдиний шлях, який веде до знань, – це діяльність. ККД знань, які засвоєні в процесі вивчення педагогічних дисциплін, а потім успішно відтворені на екзамені, але «не пропущені через діяльність і не відлиті в прийоми педагогічної техніки досить низький» [47, с. 9].

Педагогічні знання лише тоді стають *діючим* інструментом відповідної інструментальної сфери особистості, коли студент працює з ними, а не лише відображає. Зокрема, на нашу думку, працювати зі знаннями означає забезпечувати їх дієве функціонування, «приміряючи» до ретельно відібраних ситуацій шкільного життя, відображених у відеофрагментах, шукати умови їх застосування та прогнозувати наслідки включення теоретичних знань «в роботу» в різних моделях і контекстах.

Визначаючи педагогічні умови професійного становлення майбутнього вчителя, ми поставили завдання: здійснити аналіз напрацьованого досвіду поєднання теоретичних знань з педагогічних дисциплін з практикою шляхом використання і аналізу професійно-педагогічних відеофрагментів.

Педагогічні відеофрагменти із документальних та художніх фільмів про школу, починаючи з «Педагогічної поеми» А. Макаренка і закінчуючи сучасними вітчизняними та зарубіжними фільмами на шкільну тематику, ретельно



відбирались, класифікувались за темами з усіх педагогічних дисциплін протягом 10 останніх років і формувались у відеотеку (додатки X, Ц).

Роль відеофрагментів у професійному становленні майбутнього вчителя полягає у тому, що, забезпечуючи наочне бачення освітнього процесу в контексті теми, яка вивчається, вони, *по-перше*, «оживлюють» теорію й сприяють миттєвому включенню теоретичних знань в роботу, забезпечуючи їх якість та гнучкість; *по-друге*, посилюють інтерес до дисциплін педагогічного циклу, переконуючи в необхідності оволодіння теоретичними знаннями для розв'язання практичних завдань та проблем; *по-третє*, надають можливість проілюструвати ті чи інші теоретичні положення, знайомлять з живими зразками організації освітнього процесу і кращим практичним досвідом вчителів; *по-четверте*, розвивають творче педагогічне мислення, допомагають бачити та виправляти педагогічні помилки вчителя, здійснювати їх аналіз; *по-п'яте*, спонукають на основі самооцінки та самоаналізу до вияву власних недоліків і помилок шляхом зіставлення власних рішень із поданими у фрагментах.

За цілями використання педагогічні відеофрагменти можна розподілити на такі види: 1) ілюстрації певних теоретичних положень, 2) ситуації, що містять потенціал для формулювання проблемних запитань; 3) ситуації, що мають контрастну форму (як недоцільно та як доцільно чинити); 4) відеофрагменти-тести.

Досвід свідчить, що використання відеофрагментів є ефективним за умови дотримання наступних вимог: адекватність теоретичному положенню, недвозначність; короткий обсяг, лаконічність, звільненість від зайвої інформації, що відволікає й ускладнює усвідомлення; цікавий зміст, ефект новизни, відображення реалій школи; відеофрагмент має як пізнавальний, так і виховний потенціал; наявність відповідної установки та комунікативного забезпечення застосування відеофрагменту (проблемні запитання, що супроводжують демонстрацію, які можуть ставитись до, в процесі й після показу; акцентування уваги студентів, внесення інтриги шляхом паузи під час демонстрації).

Аналізуючи педагогічні відеофрагменти, студент отримує можливість актуалізувати знання та переводити в реально діючі ті інтелектуальні ресурси особистості, які часто так і залишаються «дрімаючими потенціями» за відсутності належних умов для їх функціонування.

Педагогічні відеоситуації, як різновид відеофрагментів, що відбираються викладачем заздалегідь на основі попереднього ретельного перегляду фільмів, приховують у собі неабиякі потенційні можливості для розвитку інтелектуальних і комунікативних здібностей майбутнього вчителя.

Серед них мають місце і відеоситуації нетипові, унікальні. Вони ще з більшим інтересом аналізуються студентами, що реалізує розвивальну та виховну функції навчання і сприяє їх професійному становленню, оскільки передбачає пошук нестандартних варіантів розв'язання. Будучи нетиповими за змістом, вони ще більше, ніж типові, відображають реальну картину педагогічної дійсності з її непередбачуваним характером. Такі фрагменти, виключаючи можливість прямого переносу способу розв'язання з однієї ситуації в іншу, стають сферою для розвитку творчих умінь майбутнього педагога та важливою умовою їх формування.

При використанні технології щоразу постає питання, як «вписати» відеофрагменти в хід конкретного заняття, про що йтиметься далі. Наприклад, при розгляді теми «Концепції виховання» демонструється фрагмент, якому передуює запитання: якого підходу до виховання вимагає відображений у відеофрагменті зміст (директивного, маніпулятивного чи виховання-сприяння)? Обґрунтуйте відповідь.

Під час опанування методів виховання, серед яких важливим є метод впливу через особистість вихователя та його поведінку, викладач акцентує увагу на тому, що особистість педагога вже сама по собі є носієм сугестивного впливу на вихованця. Отже, небезпечно демонструвати своєю поведінкою негативні прояви, оскільки механізм наслідування поширюється не тільки на позитивне, а й на негативне. Розкриваючи суть цього методу, викладач звертається до відеофрагменту з фільму Е. Рязанова «Дорога Олена Сергіївна», де ця думка

звучить з уст самого вихованця, що ще більше підсилює її значущість: «Ви багато років не слухали нас. Тому тепер і ми не будемо слухати вас. Ми не віримо вам, тому що ви самі не вірите в те, що намагаєтесь вбити нам в голову. З дитячих років ми вчимося лицемірити, лукавити, брехати. І цього нас вчать десятки вчителів. І саме життя. Це ви нас такими породили! Ви! Ми ваші діти, кровні діти, а не пасинки...»

Використання відеоситуацій на лабораторних та практичних заняттях з педагогіки супроводжується різноманітними завданнями, спрямованими на забезпечення інтеграції теоретичної та практичної складових професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки. Наведемо кілька прикладів. **1.** Переглянувши відеофрагмент фільму І. Фрідберга «Лялечка», визначте, порушення яких принципів виховання призводить до негативних наслідків у взаємовідносинах класного керівника з новенькою ученицею? **2.** Перегляньте фрагменти фільму Д. Асанової «Пацани» і дайте відповідь на запитання: опора на які принципи виховання допомагає Паші забезпечити ефективність виховних впливів в таборі? Які принципи виховання порушуються його заступником Олегом Павловичем? Які принципи виховання порушують батьки Зайцева? **3.** Перегляньте фрагмент уроку математики у фільмі «Розиграш» та спрогнозуйте наслідки методу покарання, застосованого вчителькою. Які помилки допущені нею в застосуванні цього методу? **4.** Прослідкуйте еволюцію методу заохочення, у фрагменті фільму «Небезпечні думки». Що забезпечує його ефективність? Інші приклади завдань до відеофрагментів подані в додатку М.1.

Найчастіше відеофрагменти використовуються з конкретною метою – розвиток професійно-педагогічного мислення майбутнього вчителя та його професійних здібностей (комунікативних, аналітичних, прогностичних, перцептивних та ін.). Паралельно студентам демонструється технологія застосування в навчальному процесі частково-пошукового методу навчання на прикладі організації розв’язання проблемних ситуацій: демонструється ситуація > формулюється проблема > студенти включаються в пошукову діяльність,

пропонують свої версії, викладач керує процесом пошуку, спрямовуючи на правильний шлях розв'язання проблеми > визначається найконструктивніший варіант > демонструється продовження відеоситуації > порівнюється оптимальний варіант, запропонований студентами, з варіантом розв'язання ситуації на екрані.

Найбільший інтерес у студентів викликають відеофрагменти, що загострюють увагу до проблеми відносин педагогів з учнями. Розв'язуючи їх, майбутні вчителі набувають досвіду вирішення конфліктних ситуацій та забезпечення позитивних взаємостосунків, що є одним з важливих напрямів професійного становлення. Такі відеофрагменти приваблюють студентів не лише своїм професійним, але й життєвим змістом. У додатку Р наведено опис двох відеоситуацій з художнього фільму «Лялечка» та варіанти їх розв'язання, які були надані студентам факультету фізичного виховання і спорту в процесі аналізу під керівництвом викладача.

Ще один цікавий різновид відеофрагментів – так звані ситуації-метафори. Їх демонстрації передують завдання: виявити підтекст, розкрити їх педагогічну сутність. Так, при перегляді фрагмента фільму «Доживемо до понеділка» (класний керівник читає вчительці іноземної мови власний вірш учня, залишений ним з попільом творів) студенти отримують завдання: перевести зміст тексту на «мову теорії виховання» та розкрити його педагогічний смисл з позицій парадигм виховання.

Таким чином, відеофрагменти поряд з іншими педагогічними ситуаціями допомагають не тільки краще усвідомити та зрозуміти теорію, а й вчать вільно оперувати засвоєними знаннями, включаючи їх в діяльність: з одного боку, студенти пояснюють на їх основі педагогічні явища; з іншого, роблять на основі педагогічних явищ та фактів власні теоретичні висновки.

Цікавим та абсолютно несподіваним для студентів є останнє практичне заняття з курсу педагогіки. Воно складається з фрагментів попередніх занять, що відображають їх найважливіший пізнавальний та розвивальний потенціал. Окрім того застосовуються відеоситуації, які демонструються підряд без коментаря та

обговорення як миттєвості, пов'язані з педагогікою, яку вони вивчали три семестри і з якою прощаються.

Щоб переконати студентів у тому, що пусковий механізм навчання приховується в здатності вчителя впливати саме на емоційно-ціннісну сферу особистості, нами використовується цікавий і ефективний прийом при вивченні теми «Методи і прийоми виховання». Як правило, ця тема розглядається лише в контексті «чистого» виховання, тобто виховання у вузькому розумінні, в той час, коли володіти способами виховання досить важливо в організації процесу навчання, спрямованого на розвиток інструментальної сфери особистості, що включає знання, вміння і навички.

Щоб посилити результативність навчання, йому в окремих випадках, особливо при виникненні на уроці проблемних педагогічних ситуацій, має передувати вплив на мотиваційно-ціннісну сферу особистості. А для цього вчителю потрібно знати методи і прийоми виховання на практичному рівні. Відеофрагменти при певному їх комунікативному забезпеченні допомагають переконати в цьому майбутніх педагогів. Тому саме з повчальної цікавої та інтригуючої ситуації розпочинається перша лекція з теорії виховання. Перед оголошенням теми викладач транслює фрагмент з сучасного американського художнього фільму «Імператорський клуб», що виконує не лише ілюстративну функцію, а й містить багатий пізнавальний, мотивуючий, розвивальний і виховний потенціал. Наведемо опис цього фрагмента та коментар до нього.

*У престижному коледжі працює чудовий учитель історії, ерудит, майстер своєї справи. Учні його люблять, поважають, мають високий рівень знань з провідної дисципліни цього спеціалізованого закладу. На початку навчального року випускний клас, в якому вчать лише хлопці, поповнюється новеньким учнем-мажором. Ставши неформальним лідером, він збиває хлопців з толку, відволікаючи їх від домінуючого виду діяльності – навчання. Одного разу парубок підмовляє однокласників усім разом голосно плеснути в долоні в той час, коли вчитель зайнятий написанням діаграми на дошці. Урок, який так організовано і*

*цікаво розпочався, раптово призупинився. Настала напружена пауза. Всі в очікуванні реакції педагога.*

Викладач перериває демонстрацію і звертається до студентів: що робити? Як педагогічно грамотно подолати перешкоду і знову «запустити» навчальний процес, який так вдало розпочався? Щоб відновити результативність навчання, яке призупинилось, необхідно, перш за все, здійснити ефективний виховний вплив на мотиваційно-ціннісну сферу учнів. Це буде під силу лише тому вчителю, який добре володітиме матеріалом теми, до вивчення якої ми приступаємо на сьогоднішній лекції.

Викладач пропонує записати тему лекції «Методи і прийоми виховання» та продовжує: описана ситуація переконує в необхідності чіткого розмежування навчання і виховання у вузькому розумінні не лише в теоретичному, а й в практичному контексті. Щоб подолати перешкоду і створити сприятливі умови для більш продуктивного процесу навчання, потрібен результативний виховний акт. Як себе поведи далі вчителю, щоб, *по-перше*, зняти проблему, *по-друге*, зруйнувати бажання хлопця вести так себе й далі, створюючи подальші бар'єри, *по-третє*, дискредитувати, знецінити в очах однокласників і в його власних очах негативну поведінку? (Відеофрагмент демонструється далі).

*Вчитель, приголомшений тим, що сталося, не відразу повернувся обличчям до класу. Учні в очікуванні реакції затамували подих. Повернувшись і здогадавшись, хто був ватажком, вчитель сказав: «Белл, прошу вас вийти до дошки». Засунувши руки в кишені, гордовито ухмиляючись, учень з викликом на обличчі перевальцем вийшов на середину класу. Чи не могли би ви дописати діаграму замість мене на дошці, Белл? (В класі знову запанувала тиша. Всі в напруженні). Я зупинився на прізвищі Октавій. Як його звати? Знайте, що навіть мухам у цьому класі знайома відповідь. Далі вчитель просить назвати всіх імператорів, яких було 40 по черзі. Хлопець відповідає, що знає лише 7 і глузливо називає: «Еникус, Беникус, Фунтікус...» Учні сміються. Задоволений витівкою хлопець продовжує нахабніти, підморгуючи однокласникам, мовляв: «Як я вам? Красунчик?!».*

Студенти в аудиторії не менш напружені, ніж вчитель на екрані. Викладач продовжує аналіз відеофрагмента, акцентуючи увагу на важливості володіння способами впливу на мотиваційно-ціннісну сферу особистості: «Процес навчання знову пригальмовано. Лише якісний виховний вплив на свідомість та поведінку хлопця може стати його подальшим пусковим механізмом. Що ж для цього необхідно? Зауважимо, що вчитель-предметник – лише частина педагога. Так званий «чистий спеціаліст» – завжди людина обмежена. Справжній педагог той, який виходить за межі свого предмета в світ, у життя, оволодіває секретами виховного впливу.

Зверніть увагу: вчитель обере цікаву і ефективну зброю впливу на свідомість учня – афоризм і влучить в десятку. Це і нас вчить тому, що для ефективного переконування майбутньому педагогу під час свого професійного становлення необхідно постійно поповнювати ресурсну базу своєї пам'яті, окрім іншого, афоризмами, які також можуть бути досить ефективними засобами впливу». (Демонстрація продовжується).

*«Містер Белл, – відреагував учитель, – ось вам моє попередження. Одного разу великий Арістофан сказав: «Молодість старіє, а зрілість дозріває; невігластво можна навчити, а п'янство отрезвити. А от дурість залишається в людині назавжди». На початку цієї фрази задоволений собою учень ще продовжував моргати однокласникам. Під кінець його мажорний настрій зразу зник, сміливість і бахвальство перейшли в розгубленість. І в очах, і на обличчі відчутно відобразилась поразка.*

*Учні оцінили блискучий педагогічний хід учителя. На їхніх обличчях виникло захоплення педагогом, повага до нього, зміни засвідчили, що учні стали на його бік. Явно стали відчутними блискуча перемога вчителя, поразка учня і прозріння його однокласників. Після напруженої паузи для підсилення виховного впливу вчитель звертається до прийому контрасту: «Джентельмени! Попрошу вас назвати імператорів, дотримуючись хронології». Учні хором злагоджено стали називати: «Тіберій, Калігула, Клавдій, Нерон, Гальба, Отто, Віспасіан, Тім, Доміцій, Марк Аврелій...». «Дякую вам, – сказав задоволений, але стриманий у*

своїх емоціях вчитель. – Сідайте, містер Белл». Приголомшений хлопець опустил очі додола, відчувши поразку.

Викладач коментує відеофрагмент: афоризм при майстерному його комунікативному забезпеченні став дієвим способом дискредитації негативної поведінки хлопця. Використавши прийом контрасту, далі вчитель ніби натякнув хлопцю: «Порівняй свою примітивну, клоунську поведінку з тими цінностями, якими володіють твої однокласники. Твоя банальна витівка навіть не падає їм в долю. Щойно вони проявили рівень знань, знецінивши твою дешеву, нічого не варту поведінку, з якої вийшов пшик. Тобі від цього самому стало неприємно». Які висновки можна зробити з цього відео фрагменту?

Таким чином, використання відеофрагментів на лекціях, практичних та лабораторних заняттях з дисциплін педагогічного циклу є продуктивним і ефективним засобом. До подібних відеоситуацій ми звертаємось постійно, оскільки вони спонукають студентів до самооцінки та самоаналізу, вияву своїх помилок та недоліків шляхом зіставлення власних рішень з тими, які запропоновані у відеофрагментах (див рис. 4. 2).



Рис. 4.2. Організація роботи із відеоситуацією

Технологія використання професійно-педагогічних відеофрагментів, *по-перше*, ламає у майбутніх учителів усталені стереотипи про професію педагога,



показуючи її привабливість, формує інтерес до неї; *по-друге*, дозволяє застосувати сучасні дієві способи педагогічної взаємодії зі студентами, створюючи сприятливі умови для внутрішньо вмотивованого вивчення педагогіки; *по-третє*, допомагає організувати вивчення дисциплін педагогічного циклу на принципі зв'язку з життям, розкриваючи їх значущість у професійній діяльності; *по-четверте*, насичує педагогіку змістом, який стає особистісно значущим для студентів.

Новаторство нашої технології, окрім того, що відібрані відеофрагменти досить тонко влітаються в теоретичну канву навчального заняття, полягає ще й у тому, що ми змінюємо звичну форму роботи, пропонуємо власний підхід до їх аналізу, беручи за основу метод кейсів. Технологія пов'язана з використанням «живих» педагогічних ситуацій і спрямована на оволодіння майбутнім учителем у процесі загальнопедагогічної підготовки методикою застосування в освітньому процесі частково-пошукового методу навчання.

З дисциплін педагогічного циклу нами відібрано, змонтовано, впорядковано та систематизовано близько 300 відеофрагментів із фільмів на педагогічну тематику різних часів і країн. Всі вони відповідають вимогам сьогодення і сприяють професійному становленню майбутнього педагога не лише як вчителя-предметника, а й як вихователя й аналітика. Такі відеофрагменти за відповідного комунікативного забезпечення створюють розвивальне освітнє середовище, сприяючи професійному зростанню студентів.

У чому ефективність та особливості використання відеофрагментів? Аналізуючи заняття, які проводяться з використанням розробленої нами технології, доцент В. Сапогов у колективній монографії викладачів кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, присвяченій авторським педагогічним технологіям [1, с. 82-97], зазначає, що технологія нагадує «майстерно зрежисовану популярну телепередачу, в якій активно обговорюються дії, вчинки тих чи інших героїв, аналізується їх поведінка. Сприйняття вчителя чи учня не з книги, а «вживу», за допомогою яскравих виражальних засобів аудіовізуального мистецтва має величезний потенціал впливу. На нашу думку,

ефективність такої форми пояснюється тим, що саме розв'язання педагогічних відеоситуацій пов'язано з тією потребою, яка знаходиться на вершині піраміди Маслоу (вирішення проблем, творчість, самовираження) [104]. Студент має можливість пережити ситуацію, стати її живим свідком, приміряти до себе, порівняти вчинки героїв з власними моделями поведінки, переконатись у значущості теорії, яка стає інструментом розв'язання проблеми, відображеної в ситуації. Не лише пізнавальна активність, а й співчуття, переживання, емоційна чуйність, рефлексія, ототожнення кіногероїв із собою, пошук відповіді на запитання «Хто винен і що робити», порівняння та вибір варіантів – все це одночасно зреалізовується в процесі аналізу відеоситуацій» [156, с. 84-86].

Ефективність технології також обумовлена вибором саме таких відеофрагментів, які б хвилювали своїм змістом та новизною, спрямовуючи діяльність студентів у практичне русло, а також нетрадиційною формою подачі. За твердженням Г. Щукіної: «ситуація новизни відіграє роль стартового механізму в актуалізації емоційної сфери і є важливим чинником забезпечення пізнавального інтересу» [193, с. 130].

Методом незакінчених речень після вивчення курсу педагогіки ми перевіряли вплив занять з використанням відеофрагментів на професійне становлення студентів майбутніх учителів. Фразу «Особисто для мене педагогіка була предметом, який...» студенти, не вказуючи своїх прізвищ (обов'язкова умова), продовжували зокрема так: *«Знання деяких предметів зразу ж після екзамену чи заліку вивітрюються. Однак, я не сказав би цього про знання з педагогіки. Таке відчуття, що ці знання не вивітрились, а, навпаки, заглибились, і обов'язково виручать, допоможуть, коли опинишся у складній ситуації...»*; *«У педколеджі я не любила педагогіку. Вона була надто сухою. Відкрити її як життєвозначущу науку допомагали ситуації з фільмів. Завдяки їм матеріал з підручника, що здавався надто відірваним від реалій шкільного життя, оживав...»*; *«Фрагменти фільмів ніби оживляли педагогіку і допомагали збагнути всю красу і велич виховного процесу...»*; *«Переглядаючи калейдоскоп відомих сюжетів, я думав про свою майбутню професію і взагалі про життя, яке можна*

*прожити нецікаво, перебуваючи у сплячці і думаючи, що все ще попереду. Приміряючи їх до себе, починаєш краще себе розуміти, який ти є насправді. Наче бачиш той шлях, по якому і тобі треба йти»; «Ця дисципліна ніби дала мені право на самостійне володіння автомобілем. Раніше мені вказували, куди їхати, де повернути, з якою швидкістю їхати, де гальмувати. Тепер я сам можу обирати, куди прямувати, де повернути, а особливо, де потрібно гальмувати»; «Цей предмет надав мені реальну допомогу в моїй тренерській роботі. Я збагнув, який важливий той аспект нашої діяльності, який називається вихованням. Це умови, без яких коефіцієнт корисної дії наших зусиль низький. Я працюю в комерційній спортивній установі з дітьми заможних батьків. Випробовував на них те, що зміг запам'ятати, і все на 100% спрацьовувало. І ще предмет відкрив для мене «потаємні ходи підходу» до батьків».*

Яскравим, на нашу думку доказом ефективності технології використання відеоситуацій у цілях професійного становлення майбутнього вчителя не лише як предметника і вихователя, а і як особистості слугують наступні роздуми: *«Я палила з 9 класу. Свою звичку не вважала шкідливою, хоча багато чула, читала, знала про негативні наслідки паління. Коли на парі з методики виховної роботи стала йти про це мова, подумала: «Знову про це... Нічого нового не почую...». Однак її зміст на мене сильно вплинув, особливо вразив кульмінаційний відеофрагмент. Факти приголомшили і викликали серйозні роздуми про те, що я роблю...Дзвоник з пари... Перерва... Вийшла за межі університету, взяла цигарку... Перед очима фрагмент фільму, колір шкіри маленької дитини, жах... Не хочу палити! Не буду палити! Не можу! Я вдячна випадку, що так вчасно почула і побачила це».*

Слід зазначити, що застосування описаної технології сприяє виникненню значного інтересу до проблем освіти і виховання у студентів інституту фізичного виховання і спорту, у яких педагогіка за рейтингом вже багато років на першому місці серед інших дисциплін, зокрема спеціальних.

Проблема інтеграції теоретичної та практичної складових загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогів знайшла своє відображення в

навчальному посібнику «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури» [68], практична складова якого (електронний компонент) пов'язана з використанням відеофрагментів.

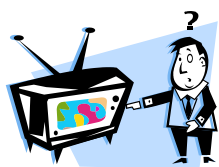
*Першою особливістю* посібника є те, що подана друкована інформація – це лише частина його змісту, функція якої: «Давайте простежимо, як це робиться на практиці». Пропонується переглянути відеофрагменти до кожної теми, відеоілюстрації різних теоретичних положень. Частина з них пов'язана із специфікою професійної діяльності вчителя фізичної культури, однак значна кількість відео фрагментів стосуються досвіду організації освітнього процесу вчителів інших навчальних предметів, що дозволяє виходити за межі вузької спеціальності, розширювати та поглиблювати загальний педагогічний світогляд. Такий підхід, розвиваючи асоціативне мислення, дає змогу запозичати і адаптувати до своєї спеціальності досвід учителів різних предметів і не перебувати під впливом усталених стереотипів. Відеофрагменти одночасно доповнюють друкований зміст і гармонійно поєднується з ним, виступаючи або його початком, або практичним продовженням. *Друга особливість* – форма викладу навчального матеріалу: рекомендується переглянути зазначені на початку параграфа відеофрагменти, зробити власні узагальнення й висновки, потім звернутись до теоретичного блоку і зіставити з власними міркуваннями, перевіривши їх правильність. *Третьою особливістю* посібника є цілеспрямоване прагнення не перенасичувати його теорією, науковою термінологією, визначеннями тих чи інших понять та в організації процесу засвоєння теорії через практику аналізу педагогічних явищ і проблем, відображених у відеофрагментах. *Четверта особливість* в алгоритмізації змісту окремих тем, засвоєння яких розпочинається з практичного завдання, що спрямовує до електронного носія інформації з відеоситуаціями. Студенту рекомендується діяти послідовно за поданим алгоритмом: на диску, який є електронною частиною посібника, знайти за вказаним шифром ті файли, на яких розміщені вказані відеофрагменти, переглянути їх у контексті сформульованих до них запитань, визначити проблему

та продумати шляхи її розв'язання; після цього звернутись до теоретичного блоку інформації, що дає ключ до розв'язання проблеми.

Отже, зміст навчального посібника цілеспрямовано подано таким способом, що забезпечує поєднання теорії з практикою й сприяє: 1) миттєвому включенню наукових знань в діяльність; 2) усвідомленню студентами потреби в оволодінні теорією для розв'язання педагогічних проблем; 3) розвитку педагогічного мислення та аналітичних здібностей; 4) створенню сприятливих умов активізації інтелектуальних ресурсів особистості; 5) ознайомленню з «живими» зразками організації освітньо-виховної роботи і кращим педагогічним досвідом; б) спонуканню до самооцінки, виявлення власних помилок та недоліків шляхом зіставлення своїх рішень з рішеннями, запропонованими у відеофрагментах, та подальшого професійного самовдосконалення [68, с. 10-12].

Кожна з десяти тем посібника розпочинається з відеофрагментів (електронна складова) і проблемних завдань до них, які студенти виконують за поданим до кожної теми окремим алгоритмом аналізу ситуацій. З метою ілюстрації звернемося до початку першої теми «Ціль, структура та особливості виховної діяльності вчителя фізичної культури». Зауважимо, що кожній темі передує алгоритм її засвоєння на основі аналізу відеофрагментів.

Алгоритм засвоєння передбачає такі кроки: 1) ознайомлення зі змістом, відображеним на електронному носії інформації (відеофрагмент, що супроводжується питаннями, на які потрібно дати відповіді після перегляду); 2) формулювання висновків після побаченого; 3) зіставлення власних висновків з відповідним блоком інформації, поданої в посібнику; 4) засвоєння навчального матеріалу після узагальнення побаченого й прочитаного. Нижче наводимо приклад завдання, яким розпочинається процес засвоєння названої теми [68, с.13].



*Уважно перегляньте відеофрагменти (1.1.1.;1.1.2) і спробуйте відповісти на запитання: 1) що спільного й відмінного між ними?; 2) у чому особливості педагогічної взаємодії між вчителем і учнями в першій та другій ситуаціях? Щоб переконатись у правильності своїх міркувань, зверніться до блоку інформації №1.*

Ідентичні завдання супроводжують кожний параграф.

Показниками дієвості названої дисципліни, можуть слугувати наступні численні відгуки студентів, які наведені в нашому посібнику [68, с. 245-248]: *«Відеоситуації, які ми аналізуємо, допомагають мені в житті приймати правильні рішення і часто зупиняють від неправильних дій»; «Відеоситуації змушували зазирати в середину себе і здійснювати внутрішню ревізію»; «Досить вдалим був підбір відеоматеріалів, що допомагали зрозуміти найскладніші педагогічні явища, після з'ясування суті яких справді отримуєш задоволення»; «Завдяки відеофрагментам у мене з'явився інтерес до педагогіки ще на першій лекції, який протривав всі пари й досі не згас»; «Я став по-іншому дивитись на людей, змінив своє ставлення до них. У мене є молодший брат, і я бачу, що мої батьки неправильно його виховують. Він чинить їм опір. Однак мене він слухає. Він став моїм «піддослідним кроликом», на якому я практикую виховну роботу. Потім розповів усе батькам і теж помітив зміни...»; «Коли спочатку ми дивились живі фрагменти, а потім звертались до теорії, то ця теорія також оживала. І ще вона тому оживала, що проникала в мене не через голову, а через душу. Її необхідність я починав розуміти саме душею»; «Мені подобалось, що на цих заняттях нам спершу розповідали, а потім казали: «А тепер подивимось, як це робиться»; «Фрагменти фільмів, які ми переглядали на цих заняттях, були досить сильним поштовхом до виконання дій. Їх наповненість серйозним смислом спонукала до серйозних вчинків»; «Коли ви на парі натискали паузу на пульті і ставили нам запитання до відеофрагменту, що демонструвався на екрані, тоді відкривались двері у мою свідомість»; «Відеоситуації були підібрані таким чином, що допомагали побачити себе і свої помилки, заряджали енергією і спонукали до самовдосконалення»; «Вже на першій лекції я збагнув секрети виховання, які мене зацікавили. Прокинувся інтерес до таємниць цього процесу, з кожним наступним заняттям він зростав. Особливо його підсилили педагогічні фільми. Я став помічати, що методи і прийоми виховання такі ж дієві, як і прийоми боротьби, якою я займаюсь...».*

Такий підхід до формування змісту посібника відображає лише один із аспектів технології аналізу професійно-педагогічних відеофрагментів, в результаті застосування якої відбувається інтегрування теоретичної і практичної складових загальнопедагогічної підготовки. Він спрямований одночасно на виявлення і на формування в майбутніх учителів досвіду творчої діяльності, що часто залишається поза увагою, оскільки головний акцент на державній атестації, як правило, робиться на перевірці теоретичних знань та досвіду діяльності репродуктивного характеру.

Практична спрямованість педагогічних дисциплін має своє продовження і на державній атестації, яка виходить за межі традиційних підходів до її організації та проведення. Її інноваційність у тому, що практичне екзаменаційне завдання передбачає аналіз живої педагогічної ситуації, що демонструється на екрані окремо для кожного відповідаючого студента. Причому відеофрагменти не повторюються (їхня кількість значно перевищує кількість студентів). Їх відбір відбувається за такими критеріями: 1) відповідність програмному змісту державної атестації; 2) професійна спрямованість; 3) проблемність; 4) можливість застосування теоретичних положень при аналізі та розв'язанні; 5) лаконічність (максимум 2-3 хв.).

Відображаючи живий освітній процес, відеоситуації допомагають перевіряти вміння майбутнього вчителя застосовувати набуті теоретичні знання в практичній діяльності. Аналіз педагогічних явищ, що демонструються на екрані, здійснюється поетапно за певною логікою: а) спершу студент визначає відображену в ситуації проблему; б) актуалізує теоретичні знання, необхідні для її розв'язання; в) пропонує педагогічно доцільні шляхи розв'язання проблеми.

У процесі навчання та під час державної атестації використовуються найрізноманітніші за своїм змістом і тематикою фрагменти: 1) ситуації першого знайомства вчителя з учнями, які відображають конструктивні або маніпулятивні стратегії самопрезентації; 2) відеоситуації виховного спрямування, в яких потрібно визначити принципи виховання, що сприяють його ефективності,

порушення цих принципів, методи та прийоми виховного впливу й умови їх ефективності (неефективності), стилі педагогічного спілкування та їх виховний потенціал; 3) відображають тип важковиховуваності та передбачають знання етапів подальшої корекційної роботи з важковиховуваними, концепцій і психологічних механізмів виховання; 4) на з'ясування причин негативного ставлення до особистості вчителя, типу і причини конфліктів та шляхів їхнього розв'язання, причин негативного ставлення до навчальної діяльності; 5) демонструють особливості виховання у вузькому розумінні, недоліки сімейного виховання, недоліки спілкування педагога з вихованцями, його помилки у здійсненні виховного впливу, фактори успішного виховного впливу; б) ситуації, що стосуються оцінки особистості педагога та його поведінки (на визначення професійних здібностей та вмінь учителя, що проявляються в певній ситуації, на визначення компонентів авторитету педагога, його особистісних якостей, що сприяють або не сприяють успішності його професійної діяльності); 7) на оцінку поведінки вчителя у складній педагогічній ситуації, його вміння встановити контакт з учнями тощо. Для зручності аналізу фрагментів різного змісту студентам даються алгоритми, які відображають окремі аспекти освітньо-виховної діяльності педагога, приклади наведено в додатку П.

Узагальнене бачення технології інтегрування теоретичної і практичної складових загальнопедагогічної підготовки шляхом залучення майбутніх учителів до аналізу педагогічних відеофрагментів відображено на рис. 4.3.

Таким чином, викладені особливості авторської технології застосування відеофрагментів, що розвивають як інтелектуальну, так мотиваційно-ціннісну сферу студента, сприяє переходу змісту педагогічних дисциплін у внутрішній план особистості майбутнього вчителя, викликаючи післядію і стаючи керівництвом успішної самостійної практичної діяльності. Це забезпечує результативність формування загальнопедагогічної компетентності і процесу професійного становлення майбутнього вчителя в цілому.





Рис. 4.3. Інтегрування теоретичної і практичної складових загальнопедагогічної підготовки шляхом залучення студентів до аналізу педагогічних відеофрагментів

#### **4.3. Збагачення творчого потенціалу майбутнього вчителя як важливої складової його професійного становлення засобами аналізу та розв’язання проблемно-педагогічних ситуацій**

Сучасна вітчизняна освіта потребує творчих педагогів, здатних не тільки репродукувати вже напрацьоване, а й створювати креативне освітнє середовище. Збагачення творчого потенціалу студентів – одна з умов процесу професійного

становлення, оскільки його ефективність, насамперед, пов'язана саме з творчою діяльністю, з напругою інтелектуальних та вольових зусиль.

У цьому контексті цікавими є думки британського журналіста Джорджа Монбіо про цінність у постіндустріальному суспільстві творчих здібностей і вмінь критично мислити. Він зауважує, що постіндустріальна епоха ставить нові вимоги, а підхід до освіти залишається незмінним, вона підлаштовує суб'єктів освітньої діяльності під жорсткі стандарти та змушує їх діяти, як машини, заганняючи в певні рамки і знижуючи шанси на успіх в майбутньому. Студенти отримують навички, які журналіст вважає контпродуктивними. Рутинна робота, яку легко можуть виконувати роботи, не забезпечує успішне майбутнє людини, якщо в процесі навчання вона не орієнтована на діяльність, що потребує гнучкості, винахідливості та комунікабельності. Найбільш цінними, на його думку, для успіху в майбутньому є вміння швидко розв'язувати задачі і підходити до них творчо. З цією метою необхідно орієнтуватись на ті освітні програми, котрі пропонують в процесі здобуття освіти розв'язувати конкретні кейси та створювати власні творчі проекти [196].

Саме творчість, як характерна ознака найвищого рівня професійного становлення, дає можливість педагогу не тільки репродукувати професійні знання, вміння і навички, а й педагогічно доцільно і грамотно імпровізувати в кожному конкретному випадку шкільної дійсності, швидко і адекватно реагувати в будь-якій ситуації (А. Акімова [5], В. Загвязинський [41], І. Зязюн [44], В. Кан-Калік [51], М. Нікандров [51], С. Сисоєва [165], М. Лазарєв [94], В. Моляко [116], С. Яланська [195; 205] та ін.)

Важливою теоретичною позицією для нашого дослідження є теза С. Сисоєвої про те, що педагогічна творчість як цілісний процес професійної реалізації та самореалізації педагога, центральною ланкою якого є особистісно орієнтована розвивальна взаємодія її суб'єктів, сприяє їх внутрішньому руху та саморуху [165].

На думку психологів, творчий потенціал майбутнього педагога є його особистісним дериватом і не може успішно реалізуватись без задіяння

інтелектуальної сфери, розвитку розумових здібностей та творчої уяви. С. Максименко зазначає, що творчість передбачає наявність у особистості здібностей, знань і вмінь, мотивів, завдяки яким створюється продукт, що вирізняється унікальністю, оригінальністю та новизною, [101].

Процес творчості, стверджував В. Сухомлинський, розмірковуючи над її значенням, характеризується тим, що творець справляє величезний вплив на тих, хто поряд з ним, самою своєю працею та її наслідками; одухотворенням і натхненням однієї особистості породжуються одухотворення й натхнення в душах інших людей. «Творчість, – на його думку, – проявляє себе в незримих ниточках, які об'єднують серця» [175, с. 307]. Ця теза В. Сухомлинського про особливості впливу самого процесу творчості, що зумовлює самозбагачення особистості, є суттєвою щодо професійного становлення майбутнього вчителя.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, багаторічний досвід роботи у закладі вищої педагогічної освіти переконують у тому, що збагачення творчого потенціалу майбутнього вчителя як складової його професійного становлення в значній мірі здійснюється засобами аналізу та розв'язання проблемно-педагогічних ситуацій.

Розвиток творчого потенціалу студента не може бути успішним без творчої активності, яка, на думку В. Штепенко, є відносно сталим утворенням у структурі особистості і може розглядатись як інтегративна якість, комплекс якої включає інтелектуальні, характерологічні, емоційні риси, що надають можливість творчо працювати у будь-якому виді людської діяльності [191, с. 37-38].

На думку багатьох учених (О. Акімова [6], Г. Балл [12], Д. Богоявленська [16], О. Вознюк [39], Л. Даниленко [35], О. Дубасенюк [39], Ю. Кулюткін [92], В. Максименко [102], І. Мельникова [108], М. Нікандров [51], М. Поташник [138], В. Рибалко [146], С. Сисоєва [165; 164], Л. Спірін [172]), В. Шевченко [189] та ін. творча активність найбільше проявляється в процесі розв'язання педагогічних задач, що постійно виникають у професійній діяльності вчителя, а здатність знаходити оптимальні варіанти їх розв'язання є важливим критерієм наявності у нього творчого потенціалу. Ми погоджуємось з ними в

тому, що педагогічна задача уособлює собою важливу ділянку творчого процесу, оскільки складає змістову і технологічну основу творчості, виступаючи як важливий засіб і (одночасно) як суттєва умова збагачення творчого потенціалу особистості. «Якщо навколишнє життя, – стверджував Л. Виготський, – не ставить перед людиною задачі, тоді немає ніякої основи для виникнення творчості» [26, с. 23-24].

Узагальнення наукових позицій названих учених дозволяє визначити суттєві характеристики творчої активності вчителя, що охоплюють пізнавальну і перетворюючу діяльність як цілісний процес і як його окремі компоненти, а саме: стали спрямованість на творчий пошук, власні відкриття, матеріальне втілення задумів.

Визначаючи критерії, що виконують роль індикаторів творчої активності, М. Лазарев виділяє позиції, які педагог може займати в сфері діяльності, спілкування: індиферентна; більш пасивна, ніж активна; більш активна, ніж пасивна; активна; активно-творча [94]. Для нашого дослідження це має особливе значення, оскільки дає можливість прослідкувати еволюцію збагачення творчого ресурсу майбутнього вчителя, визначити і оцінити особливості професійного становлення на різних його етапах.

У сучасній психолого-педагогічній літературі педагогічна творчість трактується як процес розв'язання вчителем у змінюваних обставинах нескінченного ряду освітніх задач. Такий діалектичний зв'язок між творчістю і задачами дозволяє вважати одним із провідних засобів збагачення творчого потенціалу студентів цілеспрямоване розв'язання педагогічних ситуацій. Обґрунтування обраного нами засобу – проблемно-педагогічних ситуацій – потребує розкриття сутності цього поняття у співставленні з поняттям «педагогічна задача». Ці категорії привертали до себе увагу багатьох дослідників (О. Акімова [6], Г. Балл [12], О. Брушлінський [20], О. Дубасенюк [39], Т. Кошманова [89], І. Матюшкін [106], М. Махмутов [107], Г. Петрова [131], С. Рубінштейн [150], Л. Спірін [172], А. Фурман [184] та інші). Ми поділяємо точку зору названих учених, що педагогічна ситуація містить у собі педагогічну

проблему, на основі якої формулюється педагогічна задача. З однієї й тієї ж педагогічної ситуації різні педагоги можуть вивести для себе власні задачі, які будуть відрізнятися одна від одної. Тому формулювання педагогічної задачі (не кажучи вже про її розв'язання) як результат творчої діяльності вчителя може бути водночас показником його професійно-творчої активності.

О. Дубасенюк вбачає роль педагогічної задачі в тому, що її розв'язання «сприяє переходу із вихідного рівня на якісно новий рівень розвитку, що стимулює педагога до самоствановлення, саморозвитку» [38, с. 122-123]. На думку М. Поташника, «педагогічна ситуація – сукупність умов і обставин, що вимагають від вчителя швидкого прийняття педагогічного рішення [138, с. 68]. На іншому суттєвому аспекті цього поняття акцентує увагу В. Сластьонін: «Педагогічна ситуація є об'єктивним станом конкретної педагогічної системи в деякому, цілком певному часовому проміжку» [109, с. 28-32]. Вчений вважає педагогічну ситуацію основним засобом формування і розвитку аналітико-рефлексивних умінь майбутнього вчителя, оскільки вона дозволяє занурити студента в середовище майбутньої професійної діяльності шляхом розгляду широкого спектру можливих педагогічних проблем.

Це підтверджує наш вибір проблемно-педагогічних ситуацій як засобу збагачення творчого потенціалу майбутнього педагога у його професійному становленні, оскільки вони, розвиваючи творчі здібності і педагогічне мислення, одночасно підсилюють і зміцнюють мотивацію, забезпечують практичне застосування педагогічної теорії, сприяють професійному самовихованню студента, формують рефлексивні вміння.

Педагогічною ситуацією ми вважаємо виникнення напруження в освітньо-виховному процесі у взаємовідносинах педагога і вихованців, цілеспрямоване усунення якого може бути забезпечено вибором оптимального способу впливу, що відображає рівень загальнопедагогічної компетентності та професійної культури вчителя. Педагогічна ситуація містить проблему, яка потребує пошуку оптимального варіанту її розв'язання, інформації для планування педагогічно доцільних дій та прийняття правильних рішень.

Таким чином здатність успішно орієнтуватись у нових педагогічних ситуаціях і знаходити оптимальні варіанти їх розв'язання можна вважати важливим результатом педагогічної творчості. Проблемні педагогічні ситуації активізують процес творчого пошуку, оскільки здатність людини «діяти в невизначених ситуаціях» головним чином пов'язана з її творчою діяльністю [97, с. 117-118]. Вони, з одного боку, вимагають від майбутнього вчителя високого рівня загальнопедагогічної компетентності, з іншого, сприяють її формуванню, впливаючи на ефективність процесу професійного становлення.

Окрім того, включаючись в пошук варіантів розв'язання проблемно-педагогічної ситуації, студенти збагачуються відповідними знаннями і вміннями, розширюють загальний світогляд, поповнюючи гностичну складову професійного становлення. Це суттєво впливає на розвиток проєктувального, конструктивного, комунікативного і організаторського компонентів педагогічної діяльності.

А. Маркова визначає і описує десять груп педагогічних умінь, пов'язаних з розв'язанням педагогічних ситуацій, серед яких найбільш важливим вважає вміння побачити проблему в педагогічній ситуації та сформулювати її у вигляді педагогічного завдання [103, с. 23-25]. Саме ця важлива дія є першим кроком активізації творчого потенціалу майбутнього вчителя в процесі його становлення.

Дослідниками встановлено, що педагогічна ситуація вирішує не окремо взяту мету або завдання, зокрема збагачення творчого потенціалу, а дозволяє реалізувати різні функції, одна з яких – спонукання до професійного самовиховання, самореалізації та самоствердження через рефлексію [8; 144]. Сам по собі процес розв'язання проблемних педагогічних ситуацій вже має творчий характер, оскільки вони не передбачають готових схем вирішення.

За наявності у психолого-педагогічній літературі численних збірників педагогічних задач та ситуацій (Б. Вульф [138], М. Даниленко [35], О. Матвієнко [105], І. Мельникова [108], Л. Мільто [111], В. Омеляненко [122], О. Полякова [136], М. Поташнік [138], О. Руднєва [152], М. Савельєва [153] та ін.) недостатня увага приділяється саме технології їх спрямування в русло розвитку

творчого потенціалу майбутнього педагога в процесі його професійного становлення на основі тісної взаємодії теорії з практикою.

Пошук оптимальних варіантів розв'язання педагогічних ситуацій, на думку окремих дослідників, пов'язаний із знаходженням відповідних алгоритмів, схем і таких способів впливу, які б забезпечували поетапність роботи над ними.

Схему розв'язання педагогічної задачі пропонує у дисертації, присвяченій формуванню у студентів умінь розв'язувати педагогічні задачі А. Акімова, вважаючи поняття «педагогічна задача» і «педагогічна ситуація» синонімічними: «сприйняття й осмислення змісту педагогічної ситуації; аналіз ситуації, з'ясування й формулювання проблеми; висування можливих гіпотез її розв'язання; вибір та обґрунтування умовно-оптимального варіанту розв'язання; аналіз наслідків прийнятого рішення» [5, с. 99]. Ми зацікавились таким підходом при розробленні власної технології розв'язання проблемно-педагогічних ситуацій, особливо суто алгоритмічними кроками, доданими дослідницею: «уважно прочитайте і спробуйте образно уявити ситуацію; визначте, чи досить у змісті ситуації даних для її розв'язання; поставте «діагноз», сформулювавши головну проблему, розв'язання якої і буде вирішенням задачі; продумайте, чи не можна у даному випадку застосувати прийом аналогії, спрощення чи рішення від кінця; згадайте, які ще прийоми педагогічного впливу вам відомі; чи буде ліквідовано конфлікт, якщо застосувати один з цих прийомів (педагогічний прогноз); якщо жоден з прийомів не придатний, то який новий ви в змозі запропонувати?» [5, с. 102].

Також ми взяли до уваги технологію розв'язання творчих педагогічних задач В. Загвязінського через комплекс специфічних розумових умінь: «бачення проблеми та співвідношення з нею фактичного матеріалу (субординація проблем); формулювання проблеми у конкретних задачах; розробка гіпотези та здійснення антиципації дій; використання аналогії та переносу; комбінування відомих елементів, створення їх нових сполучень; пошук альтернативи рішенню, яке здається очевидним» [41, с. 134].

Більшість науковців у розв'язанні педагогічних задач пропонують застосовувати принцип поетапних дій. Зокрема, логічною є схема розв'язання виховних задач, запропонована О. Дубасенюк, яка визначає наступні етапи цього процесу: 1) підготовчий, або орієнтовний, сутність якого в накопиченні знань, умінь, навичок для розв'язання проблеми; 2) діагностичний або аналітичний, що проявляється в діагностиці рівня розвитку і особливостей особистості; 3) проектувальний – бачення і формулювання проблеми, проектування предметного змісту і форми виховної діяльності; 4) здійснення евристичної програми, спрямованої на визначення засобів, форм та методів розв'язання виховної задачі; 5) вироблення гіпотези, пошук рішення, його реалізація; б) узагальнення і оцінка наслідків рішення виховної задачі (аналіз результатів, відхилень; проектування нових проблем, виховних задач) [38, с. 153-154].

Вивчення і співставлення підходів поетапного аналізу педагогічних задач дозволило нам розробити власну технологію розв'язання проблемно-педагогічних ситуацій, спрямовану на розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя у його професійному становленні, за якою досягнення очікуваного результату передбачає наступні етапи: 1) осмислення, усвідомлення проблеми (педагогічної задачі, що підлягає розв'язанню) та її формулювання; 2) чітке визначення мети, якої прагне досягти педагог; 3) активізація теоретичних знань, що потрібні для педагогічно доцільних дій; 4) вибір оптимального способу впливу, проектування дій вчителя, 5) прогноз зворотної реакції та розвитку подій, наслідків того чи іншого кроку, подумки перевірка проектів розв'язання ситуації; 6) реалізація оптимального способу впливу та його комунікативне забезпечення [73, с. 5].

Визначені етапи розв'язання ситуацій мають умовний характер, оскільки даному процесу притаманні динамічність, гострий дефіцит часу, інтелектуальне напруження. Саме тому набувають виключної важливості такі якості та властивості особистості вчителя, як педагогічна інтуїція, проникливість, емоційна врівноваженість, передбачливість, кмітливість та ін.

Розв'язуючи під керівництвом викладача складні педагогічні ситуації, студенти збагачують свій творчий потенціал, розвиваючи педагогічне мислення,



аналітичні та комунікативні здібності; оволодівають досвідом пошукової та творчої діяльності; поглиблюють знання з теорії педагогіки, творчо застосовуючи їх на практиці; знайомляться із різноманітними способами педагогічного впливу; розвивають винахідливість, необхідну в складних умовах шкільної дійсності.

Зауважимо, що в процесі вирішення педагогічної ситуації важлива й репродуктивна діяльність, що проявляється на кожному з етапів. Це цілком природно, оскільки творча діяльність передбачає і репродуктивну складову.

Провідну ціль, яку ми ставимо, використовуючи проблемні педагогічні ситуації, образно формулюємо студентам словами педагога із художнього фільму про американську школу «Небезпечні думки» (режисерів Дона Сімпсона і Джері Брукхаймера), фрагменти якого часто використовуються в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу. На наш погляд, цей фільм можна вважати практичною хрестоматією з педагогіки. Образні слова вчительки англійської мови викладач адресує студентам, цитуючи їх напам'ять: «Головна моя мета – навчити вас думати, адже мозок – це також м'яз. Щоб бути сильним, могутнім, треба постійно його тренувати. Кожна нова ситуація, кожна нова ідея допомагає вам розвивати новий м'яз. І ці м'язи роблять вас по-справжньому сильними. Це ваша зброя! Якщо до кінця року ви не станете кмітливішими, розумнішими, спритнішими, ви нічого не втратите. А якщо ви такими станете, ви матимете в своїх руках цінну зброю» [73, с. 3].

Аналіз психолого-педагогічної літератури, власного досвіду, спостереження за діяльністю викладачів та вивчення результатів опитування студентів показали, що метод, пов'язаний з аналізом педагогічних ситуацій, широко застосовується в процесі вивчення педагогічних дисциплін, однак ця робота часто носить епізодичний, ситуативний та безсистемний характер. У зв'язку з тим, що вміння правильно орієнтуватись у складних педагогічних ситуаціях і знаходити оптимальні варіанти їх розв'язання може формуватися лише в діяльності, важливо систематично залучати до неї студентів. Це, в свою чергу, вимагає такої організації практичних та лабораторних занять з педагогічних дисциплін, на яких би майбутній учитель розв'язував складні педагогічні ситуації, наближені до

реальної шкільної практики. Розв'язання педагогічних ситуацій, пов'язане з формуванням творчих умінь, передбачає пошук та конструювання оптимальних шляхів їх успішного вирішення, а відтак постійного інтелектуального напруження.

Проблемна ситуація, яка являє собою конфлікт між тим, що відомо, і тим, що необхідно з'ясувати, за С. Рубінштейном, є початковим моментом розумового процесу, поштовхом до інтелектуальної та творчої активності [150, с. 85]. Отже, збагачення творчого потенціалу, за нашим переконанням, можливе на основі розв'язання педагогічних ситуацій *проблемного* характеру, які включають студентів у активну розумову діяльність, створюють сприятливі умови для того, щоб перевести в реально діючі ті потенційні здібності, які без створення подібних умов так і залишаються «дрімаючими потенціями».

Цікавими та корисними щодо розвитку творчих здібностей майбутніх учителів є ситуації з готовими варіантами розв'язку, над якими вони працюють індивідуально. Кожен студент отримує текст ситуації з перерахованими варіантами її розв'язання. Оптимальний варіант помічає знаком оклику (!), напроти припустимих варіантів ставить «+», неприпустимих – «-». Така робота дає можливість, по-перше, ознайомитись з різними способами розв'язання проблемної ситуації; по-друге, на основі їх аналізу здійснити вибір оптимального способу; по-третє, виключити неприпустимі варіанти, передбачивши їх низький коефіцієнт корисної дії або негативні наслідки. Також студент може доповнити запропоновані варіанти своєю версією, що реалізує творчий потенціал.

Багатоваріантність, передбачаючи аналіз різних способів розв'язання однієї і тієї ж ситуації, забезпечує всю широту бачення проблеми, створює сприятливі умови для самостійного усвідомленого вибору на основі зіставлення, роздумів, прогнозування результатів і сприяє, таким чином, розвитку творчого аналітичного мислення.

Досвід роботи свідчить, що творчу активність студентів викликають ситуації, що виникають стихійно в процесі взаємодії «викладач – студенти» і під керівництвом педагога спрямовуються в конструктивне русло.

Вважаючи однією з умов ефективності пізнавальної діяльності студентів позитивні емоції, які, за даними психологів, підвищують продуктивність праці на 18-20%, ми часто звертаємось до ситуацій іронічного характеру, які маючи глибокий педагогічний смисл, містять здоровий доречний гумор. Вони піднімають емоційний тонус, одночасно формуючи почуття гумору, роль якого у професійній діяльності вчителя цілком очевидна. Доречний гумор (лат. humor – «волога») як особливий вид комічного, у якому поєднується зовні комічне трактування предмета або зображення з внутрішньою серйозністю, не протирічить, а навпаки, підсилює серйозність, науковість, методичність навчального процесу [136, с. 49].

Досить цікавими для студентів є численні ситуації з власного досвіду роботи автора в школі та ЗВО. Особливу увагу приділяємо ситуаціям, які, збагачуючи творчий потенціал, одночасно озброюють майбутніх учителів тими чи іншими методами та прийомами педагогічного впливу, важливими для їх професійного становлення. Так, розглядаючи тему «Прийоми педагогічної взаємодії», викладач звертається до ситуацій з власного досвіду роботи з успішного застосування саме тих прийомів, які аналізуються на занятті. Приклад використання прийому вибуху та організації успіху в навчанні з власного досвіду наводиться в додатках К.1, К. 2, К. 3.

Застосування педагогічних ситуацій різних видів щоразу вносить в кожне заняття щось нове, одночасно вводять в творчу лабораторію викладача і збагачуючи студентів у методичному плані.

Значну роль у збагаченні творчого потенціалу особистості майбутніх учителів відіграє авторський посібник «100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення» [73], рекомендований МОН України, який є своєрідним задачником з практичної педагогіки, спрямованим на розвиток творчого мислення студентів. Він містить педагогічні ситуації проблемного характеру з варіантами розв'язання, пропонуючи їх оцінити, віднайти оптимальні та доповнити власними. Посібник використовується на заняттях з усіх дисциплін педагогічного циклу, а також під час педагогічної практики. Наведені в ньому

педагогічні ситуації наближені до реалій шкільного життя, оскільки здебільшого сталися під час педагогічної практики студентів, у професійній діяльності автора або випускників університету.

Серед цих педагогічних ситуацій є нетипові, які вимагають нестандартного вирішення, що відображає динаміку професійної діяльності вчителя з її непередбачуваним характером. Найчастіше ці рішення неможливо перенести в інші ситуації, але вони активізують інтелектуальні та творчі здібності студентів і стають важливою умовою їх подальшого розвитку.

Використання проблемних педагогічних ситуацій сприяє професійному становленню майбутніх учителів, розвиваючи не тільки їх творчі здібності, а й паралельно формуючи виховну компетентність. Ефективне розв'язання цих ситуацій передбачає здійснення *виховного впливу*, спрямованого на відмову від негативної моделі поведінки учня, її перебудову; блокування її негативних проявів; зміну установок, мотивів, ставлень; на спонукання до правильних висновків; забезпечення взаємного контакту; попередження конфлікту, що назріває; з'ясування стосунків після нього. Інакше кажучи, при розв'язанні пропонованих у збірнику складних педагогічних ситуацій, необхідно змоделювати такий спосіб виховного впливу, який би викликав післядію та сприяв позитивним змінам у структурі особистості вихованця [73, с. 4].

З метою збагачення творчого потенціалу особистості майбутнього педагога як важливої умови успішності його професійного становлення у збірнику пропонуються для аналізу та розв'язання складні педагогічні ситуації таких видів: 1) з готовими варіантами розв'язання, кожен з яких необхідно критично осмислити, «приміряти» до змісту ситуації та оцінити з на відповідність або невідповідність обставинам; 2) ситуації, у завданнях до яких пропонується спрогнозувати наслідки поданих варіантів і доповнити їх власними; 3) ситуації, продовження яких (оптимальні варіанти розв'язання) подаються в кінці збірника, і студент звертається до них після власних спроб вирішення, маючи можливість порівняти свої прогнози з реальними рішеннями; 4) незакінчені ситуації, що вимагають від майбутнього педагога самостійно змоделювати власні варіанти

подальшої поведінки; 5) ситуації з конкретними запитаннями до кожної, спрямованими на реалізацію творчого потенціалу студента; 6) ситуації першого знайомства з учнями на конструювання моделей конструктивно самопрезентації вчителя; 7) ситуації, які містять комплекс проблем, що відображають різні аспекти діяльності вчителя [73, с. 5-6]. Цікавими для студентів є педагогічні ситуації, які *перериваються завданнями*. Їх необхідно осмислити і виконати, перш ніж читати далі, а після порівняти власні варіанти розв'язання з тими, які подаються після завдань [73, с. 57].

Кожний різновид ситуацій супроводжується окремим алгоритмом їх розв'язання. Наведемо приклад алгоритму до ситуацій з *готовими варіантами вирішення*, які потрібно критично осмислити, оцінити на відповідність або невідповідність обставинам, обрати оптимальний та обґрунтувати його **1.** Уважно прочитайте. Спробуйте з'ясувати, в чому полягає проблема. **2.** Спершу продумайте власний педагогічно доцільний варіант, спрямований на вирішення проблеми. **3.** Познайомтесь із варіантами розв'язання ситуації, запропонованими в посібнику та спробуйте спрогнозувати результат кожного з них. **4.** Неприпустимі, на вашу думку, варіанти позначте мінусом (-). **5.** Варіанти, які ви вважаєте припустимими, позначте плюсом (+). **6.** Уважно перечитайте кожен «плюсовий» варіант і визначіть найкращий, поставивши навпроти ще один плюс. Обґрунтуйте свій вибір. **7.** Поясніть, які, на ваш погляд, помилки допущені в «мінусових» варіантах. Чому ви вважаєте їх неприпустимими? **8.** Якщо серед запропонованих варіантів ви не знаходите оптимального, запропонуйте і обґрунтуйте власний [73, с. 7].

Алгоритми до інших різновидів ситуацій подано в додатку С.

Ключові моменти технології розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя шляхом аналізу та розв'язання проблемно-педагогічних ситуацій, що узагальнюють викладене вище, схематично подано на рис. 4.4.



Рис. 4.4. Збагачення творчого потенціалу майбутнього вчителя засобами розв'язання проблемно-педагогічних ситуацій

Наведемо кілька відгуків, що свідчать про оцінку запропонованої технології: «Я їй не думав, що педагогіка може бути такою цікавою. Виявляється, їй сміливо можна присвятити своє життя»; «Розв'язуючи ситуації, я помітив, що став більше задумуватись над своїми вчинками, в мене на краще змінились стосунки з батьками та друзями»; «Я завжди чекав цих занять, тому що на кожному з них було щось нове (ситуація, педагогічний жарт, фрагмент фільму, цікавий прийом, інтрига і т. ін.)»; «Під час розв'язання ситуацій думаю про себе, про свої власні можливості, недоліки, ставлячи себе на місце того чи іншого вчителя!»; «На жаль, на заняттях з методики викладання ми моделюємо лише «ідеальні

*ситуації», коли всі діти слухняні, розумні, готові до занять і розуміють матеріал з першого слова. Але так не буває. На заняттях з педагогіки ми вчили розв'язувати складні ситуації, які чекають на нас. Я щиро вдячна Вам за це»; «Мене в першу чергу цікавили методичні аспекти занять. На кожній парі був ефект новизни. Запозичила багато методичних прийомів розв'язання складних ситуацій, які вже застосовувала і залишилась задоволена результатом. Щиро дякую!».*

#### **4.4. Реалізація освітньо-виховних можливостей позааудиторної роботи в контексті професійно-особистісного становлення студентів**

Закласти міцний гностичний фундамент професійного становлення майбутнього вчителя неможливо способом «прямих поставок» навіть найцінніших і найактуальніших для майбутнього вчителя знань, оскільки бути їх носієм ще не означає вміти, тобто оволодіти відповідним досвідом професійної діяльності. Тільки ті знання стають способом успішних дій, доведено науковцями, які не просто засвоєні у формі готових висновків, а набуті шляхом власних зусиль, зокрема в процесі позааудиторної роботи, що набуває особливого значення під час вивчення прикладної дисципліни педагогічного циклу «Основи педагогічної майстерності», якою завершується вивчення педагогіки.

Оволодіти змістом цієї важливої для майбутнього педагога дисципліни в процесі його професійного становлення означає, щонайперше, засвоїти рекомендований навчальною програмою обсяг декларативних (описових), аксіологічних (оцінювальних), атрибутивних (визначають властивість тих чи інших предметів), проблемних та процедурних знань [23, с. 37], які стають основою професійного становлення і керівництвом до успішних дій під час практики в школі, а потім у самостійній професійній діяльності.

Досвід творчої діяльності, важливим компонентом якої є засвоєні під час вивчення курсу процедурні знання, студенти набувають під час конкурсів педагогічної майстерності, які спочатку проводяться в академічних групах, потім

на факультетах. Завершальний загальноуніверситетський конкурс презентує кращих з кращих і стає яскравим педагогічним дійством, своєрідною школою педагогічної майстерності. Під час його проведення учасники презентують зразки власної педагогічної творчості, які формуються впродовж всього часу вивчення курсу педагогіки, а глядачі збагачуються плодами унікального творчого досвіду.

Конкурс є важливим засобом педагогічної підтримки не лише професійного, а й особистісного зростання студентів. Він має потужний мотиваційний та стимулюючий потенціал. Участь у ньому є добровільною, що визначає особисту зацікавленість майбутнього педагога, його активну позицію. Всі конкурсанти мають можливість позиціонувати себе як учителя, реалізувати і продемонструвати свої творчі задуми та отримати кваліфіковану оцінку їх якості членами журі. Конкурс є імпульсом до подальшого професійного становлення як учасників, так і глядачів.

Розкриємо значення, зміст та особливості авторської методики організації і проведення конкурсу педагогічної майстерності як складової професійного становлення майбутнього вчителя, компоненти якого відображено на рис. 4.5. Базисом нашого досвіду організації конкурсу, початок проведення якого сягає 1993 р., є досвід школи педагогічної майстерності академіка І. Зязюна, розвинутий його послідовниками.

Знання, здобуті студентами на заняттях з курсу «Основи педагогічної майстерності» та інших педагогічних дисциплін, є теоретичними позиціями у підготовці конкурсних завдань, що охоплюють провідні аспекти професійної діяльності вчителя: майстерність проведення уроку, майстерність здійснювати виховний вплив, лекторська майстерність, майстерність розв'язання педагогічних ситуацій, майстерність володіти собою (додаток Ф.2) Кожному напрямку діяльності педагога відповідають конкурсні завдання, до підготовки і виконання яких залучаються всі студенти, оскільки міні-конкурси педмайстерності спочатку проводяться в академічних групах за участю кожного майбутнього вчителя.





Рис. 4.5. Реалізація освітньо-розвивальних можливостей конкурсу педагогічної майстерності

Першим проводиться теоретичний тур конкурсу (письмовий), під час якого учасники виконують три завдання: 1) розгорнута відповідь на питання проблемно-творчого характеру (порівняти, співставити, визначити спільне та відмінне,

проаналізувати, обґрунтувати, узагальнити та ін.); 2) тести різного типу (на заповнення пропусків, з альтернативними відповідями, на встановлення логіки між двома рядами понять, на вибір правильної відповіді тощо); 3) аналіз педагогічної ситуації за заданим алгоритмом.

Головним інструментом педагога є слово, тому значна увага приділяється майстерності усного мовлення. Своєрідною підготовкою до конкурсу педмайстерності є два останніх заняття з пропедевтичної практики, на яких кожен студент виступає з усною промовою, підготовленою заздалегідь на одну із запропонованих тем. На першому занятті студенти знайомляться з кращими зразками красномовства, що демонструються на екрані. Одне з завдань – розвиток вміння аналізувати публічний виступ за наступною логікою 1) *Чи викликає зміст виступу інтерес у слухачів? Чим саме?* 2) *Які ораторські вміння сприяють підтриманню інтересу і уваги слухачів?* 3) *Здійсніть оцінку зовнішньої техніки промовця. Що саме приваблює в ній?* 4) *Оцініть основні аспекти майстерності усного мовлення: звукову чіткість, інтонаційну виразність, емоційність, образність.* 5) *Які прийоми для активізації уваги слухачів застосовує оратор?* 6) *Оцініть логічний аспект виступу, його побудову, композиційну оформленість. У чому їхнє значення?* 7) *Чи переконливий зміст виступу? Що сприяє цьому?* 8) *Чи є у вас зауваження до виступу щодо його вдосконалення? Які саме?*

Демонстрація і аналіз зразків публічних виступів готує студентів до виконання домашнього завдання: підготувати власну промову (до 7 хвилин). Перелік тем дається заздалегідь, зокрема виступ перед старшокласниками («Як удосконалити самого себе», «Як виховувати силу волі», «Як розвивати інтелектуальні здібності», «Шлях до вершин професіоналізму», «Навчання і режим дня» тощо); виступ на батьківських зборах на одну з актуальних проблем виховання («Як забезпечити духовний контакт у сім'ї?», «Секрети виховного впливу», «Як забезпечити ефективність переконування», «Типові недоліки сімейного виховання», «Як спрямувати конфлікт у конструктивне русло?» та ін.); виступ на святі останнього дзвоника; виступ перед першокурсниками на святі в студенти або перед випускниками на святі вручення дипломів тощо.

На другому занятті заслуховуються й аналізуються виступи, підготовлені студентами. Оцінюється майстерність виступу перед аудиторією: 1) основні компоненти майстерності усного мовлення (звукова чіткість; інтонаційна виразність; емоційність мовлення); 2) ораторські вміння (вибір оптимального варіанту початку виступу; чіткість та ясність викладу інформації; вміння забезпечувати логічний зв'язок; яскравість та переконливість прикладів; уміння акцентувати увагу на головному; вміння висловлюватись стисло, відсікаючи зайве); 3) здатність підтримувати зворотній зв'язок з аудиторією (корегування дій; елементи доречного гумору, риторичні запитання тощо); 4) дотримання почуття міри; 5) використання елементів мовленнєвої техніки для підсилення ефективності промови (темп, пауза, логічний наголос, сила голосу); 6) уміння здійснювати аналіз та самоаналіз публічного виступу, вносити корективи.

Після кожного виступу проводиться колективний аналіз публічної промови або самоаналіз, оцінювання викладачем за визначеними критеріями: 1) змістовність; 2) композиційна оформленість; 3) вільне володіння змістом; 4) ораторські вміння; 5) виразність та культура мовлення. Окремим студентам пропонується виступити на конференціях, на заняттях з педагогічних дисциплін в інших групах (1–2 курси), на годинах спілкування тощо. Така практика сприяє професійному становленню і стає важливим чинником підготовки студентів до виконання *першого завдання* загальноуніверситетського конкурсу педагогічної майстерності під назвою «Притча, яка відображає моє професійне або життєве кредо». Увага акцентується саме на майстерності словесного впливу (головна вимога конкурсу). Наголошується на мінімумі театралізації та наочних засобів, повній відсутності елементів шоу. Вся увага концентрується лише на особистості учасника, його вмінні впливати на аудиторію за допомогою суто вербальних і невербальних засобів усного мовлення: лише конкурсант, його слово, переживання, почуття, його думка та фантазія. Дана вимога є провідною під час оцінювачки завдання членами журі, до якого входять досвідчені викладачі основ педагогічної майстерності, кращі вчителі шкіл, переможці минулорічних конкурсів. Оцінюється це конкурсне завдання за такими критеріями:

1) максимальний прояв індивідуальності конкурсанта; 2) вільне володіння змістом; 3) вміння забезпечити контакт з аудиторією; 4) виразність і культура мовлення; 5) дотримання регламенту (до 4 хв).

*Друге завдання конкурсу* перевіряє майстерність орієнтуватись у складній педагогічній ситуації, оскільки діяльність вчителя являє собою процес розв'язання численних проблем, що здебільшого виникають непередбачено. На важливості цього аспекту діяльності педагога акцентував С. Смирнов, підкреслюючи, що справжнім педагогом є не той, хто знає матеріал і навіть не той, хто добре володіє ним, а той, «хто може в обставинах шкільного життя, яке щосекунди змінюється, знаходити оптимальні рішення, хто вміє орієнтуватись у непередбаченій педагогічній ситуації» [170, с. 35].

Це складне творче завдання, оскільки необхідно діяти швидко. Ситуація демонструється на екрані, показ зупиняється на проблемі, яку миттєво потрібно розв'язати, тобто запропонувати оптимальний варіант вирішення, змодельовати спосіб подальшої педагогічно доцільної поведінки вчителя: сконцентруватись не на тому, *що* потрібно робити далі, а на тому, *як* діяти, щоб забезпечити успішний результат. Педагогічні відеоситуації добираються так, щоб забезпечити для конкурсантів їхню рівноскладність. Здебільшого з поміж інших відбираються ситуації першого знайомства, в яких учні випробовують вчителя або протидіють йому. Мета конкурсанта – запропонувати модель педагогічно доцільної самопрезентації, тобто справити позитивне враження, викликати довіру, забезпечити взаємний контакт і включити школярів у відповідну пізнавальну діяльність. Ситуація вимагає нешаблонного підходу, педагогічної кмітливості учасника, інколи почуття доречного гумору, володіння прийомами педагогічної взаємодії (натяк, іронія, вдавана байдужість, залучення до цікавої діяльності).

Вищесказане обумовлює критерії оцінювання способу поведінки майбутнього вчителя: відповідність варіанту вирішення ситуації її змісту, його спрямованість на розв'язання проблеми; врахування умов протікання ситуації, вікових та індивідуальних особливостей учнів; чи не є дії вчителя такими, що викликають протидію (моралізаторськими, повчальними і т. п.); чи зумів педагог

обраним способом впливу справити позитивне враження на учнів; ефективність запропонованого варіанту (чи зумів конкурсант зняти проблему, уникнути конфлікту чи спрямувати його в конструктивне русло, налаштувати учнів на відповідну діяльність тощо).

Методика проведення конкурсу, пов'язаного з розв'язанням педагогічних ситуацій, з кожним роком оновлюється. Повчальним для конкурсантів і глядачів є практикування після власного варіанту розв'язання ситуації, запропонованого конкурсантом, демонструвати на екрані продовження ситуації, знайомлячи студентів з тим педагогічно доцільним варіантом, який мав місце в сюжеті фільму. Такий підхід дозволяє не тільки учасникам і членам журі, а й глядачам оцінити ефективність обох варіантів, порівнявши їх. Такий підхід реалізує освітньо-розвивальні цілі та посилює мотивацію до професійного становлення, оскільки добираються відеоситуації, які демонструють вдалий варіант розв'язання проблеми. Приклади пропонувані конкурсантам відеоситуацій з виникнення проблеми та її подальшого розв'язання педагогом наводяться в додатку Ф.

Конкурсному завданню, пов'язаному з розв'язанням проблемно-педагогічних ситуацій, також передують два заняття з пропедевтичної практики, які присвячуються ситуаціям першого знайомства. Мета першого заняття – набутти досвід організації першої зустрічі з класом на основі аналізу відеоситуацій. Знайомлячись з продемонстрованими на екрані ситуаціями першого знайомства, студенти аналізують їх за такою схемою: 1) визначте і назвіть причини успіху або невдачі педагога; 2) чи відповідають дії вчителя віковим та індивідуальним особливостям учнів; 3) чи не є дії педагога такими, що викликають супротив, з якої причини; 4) результативність (чи зумів вчитель мотивувати, забезпечити взаємний контакт, включити учнів у відповідну діяльність); 5) які чинники допомогли педагогу забезпечити успіх: а) професійні знання, ерудиція, б) внутрішня культура, в) прихильність, любов до дітей, г) педагогічний такт, д) прояв індивідуальності, е) почуття міри, є) вміння спілкуватись на рівних, ж) почуття доречного гумору; б) техніка і культура мовлення та невербальної поведінки; 7) методична майстерності (використання

оптимальних методів та прийомів виховної взаємодії, опора на принципи виховання). Студенти отримують домашнє завдання: змоделювати варіант першої зустрічі з учнями старших класів (на уроці або годині класного керівника).

На другому занятті відбувається мікрОВикладання: демонстрація студентами моделей самопрезентації на початковому етапі педагогічної практики. Лабораторне заняття передбачає: формування вміння конструктивної самопрезентації вчителя шляхом демонстрації власних варіантів першого знайомства з класом, їх аналізу і самоаналізу за такими критеріями: 1) вміння викликати інтерес учнів до своєї особистості; 2) змістовність; 3) прояв індивідуальності; 4) контакт з аудиторією; 5) впевненість; 6) зовнішня і внутрішня техніка; 7) техніка і культура мовлення.

*Виконуючи третє конкурсне завданням з театральної педагогіки*, студенти демонструють майстерність усного мовлення та театральні здібності, відтворюючи поетичні тексти з українського національного фольклору (скоромовки, лічилки, забавлянки, дражнилки, жартівливі пісні, цікаві та веселі за змістом. Конкурсанти виконують п'ять завдань. Перше – вимагає виразно прочитати текст в максимально швидкому темпі, що дає можливість оцінити дикцію. Наступні завдання спрямовані на перевірку інтонаційної виразності та театральних здібностей, тому текст читається із чотирма заданими підтекстами, які вимагають створення відповідного театального образу, адекватного вказаній інтонації. Журі крім інтонації оцінює мимічну та пантомімічну виразність. Виконання подібних завдань сприяє професійному становленню майбутнього вчителя, оскільки невиразність інтонації чи неадекватність змісту часто знижує коефіцієнт корисної дії інформації. Критерії оцінювання конкурсанти: 1) звукова чіткість; 2) адекватна передача вказаних підтекстів 3) почуття, образ, миміка, пантоміміка. Кілька прикладів конкурсних завдань з театральної педагогіки наводяться в додатку Ф.1.

*Тема четвертого завдання* конкурсу щороку змінюється. Спочатку це була самопрезентація учасника, потім презентація факультету (інституту), пізніше презентація «Я і моя спеціальність», творчий проект «Школа майбутнього» Зараз

– «Реклама моєї професії», мета якої – викликати інтерес до професії педагога загалом, або вчителя певної спеціальності. При підготовці цього завдання розкриваються творчі здібності конкурсанта, вміння зорієнтувати на вибір професії педагога, переконати слухачів у привабливості цієї професії, актуалізувати її серед інших. Учасник спрямовується на відбір цікавого змісту, звертаючись до фактів з життя сучасних педагогів-майстрів та знаменитих педагогів минулого, цікавих педагогічних ситуацій, відеофрагментів про діяльність учителів, поезії, структуруючи та композиційно оформлюючи зміст реклами. При цьому значна частина рекламної інформації озвучується самим конкурсантом з дотриманням вимог: чітко, виразно, логічно, образно, емоційно, щиро (робиться ставка на зміст і майстерність володіння усним словом).

Пропонуємо фрагмент виступу одного з конкурсантів, в основі якого факти з педагогічної діяльності А. С. Макаренка, подані в контексті сьогодення. Повний зміст реклами висвітлено в працях автора [53, с.79-81; 64, с.176-177; 78].

*«Уявіть лікаря, який уводить собі сильну вакцину, щоб перевірити її ефективність. Лише після цього вводить її хворим. Герой моєї професії – лікар людської душі. Спосіб її лікування він спочатку випробовував на собі. Змінив себе, потім змінив своїх вихованців, а після – всю науку виховання. Він не лише виховував або перевиховував. Він будував людські характери заново, як вибудував заново свій власний характер». На екрані демонструються короткі яскраві відеофрагменти, що показують майстерність виховних впливів А. Макаренка. В кінці реклами на фоні тихої музики звучать слова: «Пройде час. І ЮНЕСКО визнає Антона Семеновича Макаренка кращим педагогом ХХ ст., а його «Педагогічну поему» – найкращим художнім твором про виховання. Продовження цих відеофрагментів – наше сьогодення. І твоє особисте майбутнє. Адже вибір професії педагога дає тобі шанс: можливість створити власну «Педагогічну поему» і стати кращим педагогом ХХІ століття. Не втрач цей шанс. Зроби свій вибір сьогодні, бо запізнитись можна назавжди» [64, с. 176-177].*

Основне конкурсне завдання – проведення фрагменту уроку або виховного

заходу. Головна вимога до *фрагменту виховного заходу*: він має не розважати, а виховувати, не перетворюючись на шоу. Головна увага під час його проведення акцентується на майстерності виховного впливу, тобто впливу на мотиваційно-ціннісну сферу особистості. Його мета: спонукати до роздумів про сенс життя, моральні цінності; викликати потребу в самовихованні; дати поштовх до позитивних змін у структурі особистості, до подолання недоліків. Це обумовлює відповідні критерії оцінювання: 1) відповідність змісту поставленій меті; 2) реалізація виховного потенціалу; 3) техніка і культура мовлення; 4) контакт з аудиторією; 5) вільне володіння змістом. Назвемо теми виховних заходів студентів-переможців різних років: «Що значить бути сучасним?», «Справжній друг – це...», «Як врятувати себе від конформності?», «Життєві орієнтири», «Гідність чоловіча і жіноча» та ін.

Проводячи *фрагменту уроку*, необхідно реалізувати певну інноваційну ідею, яка має бути презентована в процесі мікрОВикладання. Основна увага акцентується на забезпеченні зустрічної активності школярів, а також присутніх студентів. Тема уроку має бути цікавою, проблемною, містити не тільки пізнавальний, а й виховний та розвивальний потенціал, наприклад: урок-квест «Галопом по Євразії», «Бактерії у природі та в житті людини», «Геометрія в українському орнаменті», «Японія – країна ранкового сонця» та ін. Оцінюється конкурс за наступними критеріями: 1) змістовність (оцінка змісту), науковість; 2) оптимальність методів, прийомів та засобів; 3) вміння забезпечити контакт з аудиторією; 4) вільне володіння матеріалом; 5) культура мовлення.

Щороку конкурс педагогічної майстерності переростає в свято демонстрації педагогічних талантів студентів, молодих майстрів педагогічної справи, основи професійного успіху яких закладаються на заняттях з «Основ педагогічної майстерності» та інших дисциплін педагогічного циклу. Про ефективність розробленої нами технології свідчать значні досягнення студентів на Всеукраїнських олімпіадах з педагогіки.

Підготовка та виконання конкурсних завдань – результат співтворчості студентів і викладачів, які забезпечують на факультетах методику викладання



спеціальних дисциплін. Переважна їх більшість – члени наукової лабораторії педагогічної майстерності, яка є структурним підрозділом Навчально-наукового інституту педагогіки, психології і підготовки фахівців вищої кваліфікації, очолюваного дійсним членом НАПН України, проф. Гуревичем Р. С. Лабораторія здійснює дослідну роботу, спрямовану на професійне становлення і реалізацію творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя та викладача вищого закладу освіти, досліджує проблеми педагогічної майстерності, працює над створенням творчих науково-методичних проєктів.

Одне із завдань лабораторії – сприяти професійному становленню студентів через залучення до діяльності, спрямованої на формування загальнопедагогічної компетентності, розвиток професійно-педагогічної майстерності, творчих здібностей та критичного мислення, забезпечення креативного підходу до своїх професійних обов'язків.

Наукову лабораторію складають два сектори: 1) *дидактичний*, мета діяльності якого полягає в розробці та впровадженні в навчальний процес активних методів навчання, інноваційних технологій, спрямованих на формування педагогічної майстерності вчителя та розвиток його творчого потенціалу; 2) *реалізація виховного потенціалу діяльності педагога*, мета якого – дослідження та впровадження в освітній процес новітніх виховних технологій. Творча група членів лабораторії двох секторів консультує студентів щодо створення колективних та індивідуальних творчих проєктів; проводить їх експертну оцінку; здійснює пошук ефективних шляхів підвищення рівня педагогічної майстерності під час професійної підготовки фахівців.

Алгоритм діяльності лабораторії вибудовано таким чином, щоб надати майбутньому вчителю теоретико-методичну допомогу в його професійному становленні: 1) *вивчення* і узагальнення сучасної науково-педагогічної літератури та практичного досвіду з проблем формування педагогічної майстерності (написання наукових статей, добірка методичних матеріалів, укладання картотеки тощо); 2) *моделювання та апробація* творчих проєктів, моделей, практичних рекомендацій з використанням досягнень науки; 3) *створення* та

апробація перспективного педагогічного досвіду; 4) *надання* практичних порад студентам; 5) *поширення* кращого досвіду: виступи перед педагогічними працівниками, висвітлення в публікаціях та засобах масової інформації, практична демонстрація, проведення наукових конференцій, семінарів-практикумів тощо.

У межах діяльності лабораторії студентами відзнято і змонтовано чимало відеофільмів, зміст яких відображає найкращі творчі проекти, презентації, епізоди конкурсів педагогічної майстерності останніх років. Один з фільмів присвячено історії проведення конкурсів, в якому в хронологічній послідовності подаються найцікавіші фрагменти різних років (1998-2018 р.). Матеріали відеофільмів активно використовуються на заняттях з дисциплін педагогічного циклу.

Важливим компонентом педагогічної діяльності є творчість, а в контексті професійного становлення – співтворчість викладача і студентів. Саме тому одне із завдань лабораторії – моделювання і апробація індивідуальних творчих дидактичних та виховних проектів, які готуються майбутніми фахівцями під керівництвом викладачів кафедри, що сприяє творчій самореалізації особистості як викладача, так і майбутніх учителів. Такі проекти мотивують студентів до професійного самовдосконалення, розвивають педагогічне мислення та творчі здібності, включаючи в активний творчий пошук, допомагають краще зрозуміти теорію та пов'язати її з практикою, набути досвіду виступів перед різною аудиторією. Так, з індивідуальним проектом «Секрети виховання А. С. Макаренка» один з переможців конкурсу педмайстерності, студент ф-ту фізичного виховання і спорту Олександр Рудий двічі виступав у Вінницькій виправній колонії (перед засудженими та перед керівним складом). В основу творчого проекту, підготовленого і професійно озвученого студентом ф-ту фізичного виховання і спорту Олександром Якимчуком, «Чим вимірюється ефективність виховного заходу?» покладено прийом контрасту: як доцільно і як недоцільно проводити виховні заходи. Значний вплив на професійне становлення студентів мають творчі проекти переможців конкурсів педагогічної майстерності останніх років: Вадима Адамчука «Вибухова сила одного педагогічного прийому»

(2013 р.), Олександра Ярошенка «Кольори патріотизму» (2014 р.), Миколи Басістого «Бути як більшість чи залишатись собою?» (2015 р.), Богдана Цуркана «Як піднятись до вершин професіоналізму» (2018 р.), Микити Яскевича «Секрети і таємниці педагогіки Г. Песталоцці» (2019р.) та ін.

Творча група дидактичної секції лабораторії використовує авторську проектну технологію доц. кафедри О. В. Волошиної «Театр педагогічної майстерності», якою закінчується вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності». У заході задіяні всі студенти IV курсу, що вивчають цю дисципліну. Кожна підгрупа готує окрему тему в ігровій формі, знаючи лише свій матеріал, що вносить елемент новизни під час презентації театральнопедagogічних проектів. Усі виступи об'єднані спільною тематикою. Окрема група студентів пише «канву» для всіх інших учасників проекту, вибираючи цікаву форму виступу: телевізійна передача «Все буде добре», проект «Вчитель ТВ», гра «Швидка педагогічна допомога» тощо.

У межах діяльності лабораторії студенти та магістранти активно залучаються до спільних з викладачами кафедри педагогіки і професійної освіти наукових досліджень, серед яких вивчення проблем професійного становлення майбутнього вчителя, розвитку педагогічної майстерності, використання активних методів і мультимедійних засобів навчання та ін.

Під час педагогічної практики практикується виконання студентами самостійних мікродосліджень на актуальну тематику, також збір інформації та узагальнення передового педагогічного досвіду. Результати мікродосліджень презентуються під час звітних конференцій.

Лабораторія педагогічної майстерності діє в аудиторії, яка оснащена необхідними технічними засобами. В ній зберігаються електронні носії інформації про конкурси педагогічної майстерності, їх історію; диски з відкритими заняттями, які демонструють педагогічну майстерність у процесі викладання педагогічних дисциплін; індивідуальні творчі проекти учасників конкурсів педмайстерності; тематичні комплекти професійно-педагогічних відеофрагментів; електронні папки проблемних відеоситуацій та ін. Є всі

можливості якісно демонструвати на широкому екрані в процесі проведення занять і позанавчальної роботи матеріали з електронних носіїв. Все це системно спрямовано на професійне становлення майбутнього вчителя.

Одним із дієвих засобів професійного становлення є розміщення на сайтах кафедри та університету педагогічних інновацій, пов'язаних з професійним становленням майбутніх учителів, відеофрагментів конкурсів педмайстерності, індивідуальних (спільних) творчих проектів студентів і викладачів, рекламної продукції конкурсантів тощо.

Окремо слід зупинитись на розвивальних можливостях студентського театру «Педагог» у системі професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя, робота якого зосереджена на постановці вистав про визначних педагогів та інсценізації фрагментів їх педагогічної спадщини з метою більш глибокого її розуміння та популяризації, а також п'єс педагогічного спрямування. Так, спектакль про польського педагога Януша Корчака «Як любити дітей» за п'єсою В. Коростильова «Варшавський сполох» (додаток Ц.1) ставився чотирма поколіннями студентів, його відеофрагменти успішно використовуються на заняттях з історії педагогіки, основ педагогічної майстерності та методики виховної роботи.

Матеріал для театралізації вибирається спільно зі студентами в ході дискусії, під час якої визначаються концептуальні позиції майбутнього спектаклю. Робота над текстом, що готується до постановки, допомагає студентам розкрити свої потенційні можливості, формує власну позицію, розвиває творчі здібності, педагогічну майстерність та особистісні якості, сприяє набуттю досвіду, який може бути використаний в організації театральної діяльності учнів.

Особливе значення для професійного становлення має рефлексивний аналіз акторської діяльності майбутніх учителів. Студенти аналізують зміни, що відбуваються з ними в ході підготовки, репетицій та участі у спектаклі, визначають труднощі, з якими вони зустрілись, працюючи над роллю, вносять пропозиції щодо вдосконалення вистави. Студенти зазначають, що досвід, який вони здобувають, беручи участь у роботі педагогічного театру, формує

комунікативні навички, допомагає опанувати хвилювання під час педагогічної практики, забезпечувати та підтримувати взаємний контакт з учнями, творчо підходити до здійснення професійної діяльності.

Використання освітньо-виховного потенціалу позааудиторної роботи, різноманітність її форм, спрямованих на співтворчість студентів з викладачами, у комплексі з реалізацією інших організаційно-педагогічними умов забезпечує системний характер професійного становлення майбутнього вчителя.

#### **4.5. Стимулювання майбутніх педагогів до особистісно-професійного самовиховання в процесі вивчення педагогічних дисциплін**

Професійне становлення майбутнього вчителя не може досягнути високого рівня без його здатності свідомо та активно керувати своїми діями і поведінкою, задіюючи внутрішні механізми свого розвитку. Однією з умов ефективності цього процесу є особистісно-професійне самовиховання, яке розглядається нами як цілеспрямований вплив особи самої на себе з метою самовдосконалення, в результаті чого відбувається свідоме прийняття зовнішніх регулюючих факторів і особистість стає активним суб'єктом свого творення. В зв'язку з цим питання професійного самовиховання майбутнього вчителя є важливим у контексті нашого дослідження.

У «Національній доктрині розвитку освіти» [9] підкреслюється, що підготовка майбутнього педагога потребує переорієнтації навчання і виховання з формування особистості на стратегію її розвитку й саморозвитку. І. Зязюн зазначає, що ціль і зміст сучасної освіти – «людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонія відносин з собою й з іншими людьми». Таким чином на державному рівні освіта створює умови для розвитку і саморозвитку, виховання і самовиховання, навчання і самонавчання всіх і кожного [121, с. 14].

Саморозвиток вчителя як результат його самовиховання дослідники розглядають як «сутісний соціокультурний прояв процесів самоорганізації

особистості, вважаючи його невід'ємною людською цінністю та потребою, що спрямовує до ідеалу, і результатом свідомого цілепокладання» [188].

Процес самовиховання, як свідчать результати досліджень, наш досвід його організації у ЗВО є успішним тоді, коли майбутній вчитель усвідомлює відповідальність за своє професійне майбутнє, активно протидіє зовнішнім обставинам, планує та коригує власну освітню діяльність заради професійного успіху, тобто постійно вдосконалює себе.

Найбільш сприятливим періодом для успішного професійного самовиховання майбутнього педагога є вік студентства, оскільки саме в цей час інтенсивно розвивається самоусвідомлення, формується самооцінка та навички самоорганізації [114; 166; 190; 177; 201; 13 та ін.].

Наукові засади професійно-особистісного самовиховання як важливої складової професійного становлення майбутнього вчителя відображено в працях зарубіжних і вітчизняних філософів, педагогів і психологів. Суттєве значення для нашого дослідження мають ідеї саморозвитку особистості, її здатності до самореалізації своїх потенційних можливостей, які без її активності можуть так і залишитись незадіяними: Е. Зеєр [42], І. Кон [85], Г. Костюк [87], В. Пекеліс [130], К. Роджерс [149; 148], Л. Рувинський [151], Б. Сергеев [160], Д. Чалмерс [187] та ін.

У психологічній та педагогічній літературі результати досліджень проблеми самовиховання представлені досить широко: розкрито його сутність, особливості, структуру, вироблено чіткі теоретичні позиції щодо організації цього процесу, подано методичні рекомендації педагогам та поради учням (М. Бабчій [13], Л. Баженова [11], С. Карпенчук [81], Л. Куликова [91], М. Постолюк [137], В. Семиченко [177], Т. Сидоренко [162], В. Синельников [163], І. Скляренко [166], М. Сметанський [169], З. Удич [178], О. Шевчук [155], І. Шиманович [190] та ін.). Науковцями закладено міцний теоретичний фундамент й щодо глибокого вивчення проблем самоосвіти і професійного самовиховання педагогів у контексті їх професійного становлення (Є. Белозерцев [14], М. Боритко [19], С. Єлканов, [40], О. Кочетов [88], В. Сластьонін [168] та ін.).

Значення самовиховання у професійному становленні майбутнього вчителя, як зазначають дослідники, полягає у тому, що завдяки йому особистість не лише самовдосконалюється, набуваючи позитивних рис і позбуваючись шкідливих звичок, але й розкриває свій потенціал, формує свою професійну позицію, досягає поставлених цілей, отримує можливість особистісної самореалізації, долає труднощі, що виникають на шляху професіоналізації. Таким чином педагог формує той внутрішній стрижень, завдяки якому відбувається не лише професійний, а й особистісний ріст. Це стає можливим, якщо самовиховання на протигагу *епізодичному* (коли індивід займається самовдосконаленням час від часу, за потреби, не маючи загальної програми) має **систематичний** характер, коли воно стає пожиттєвою потребою, і за цієї умови його завдання щоразу поглиблюються, доповнюються та коригуються.

У працях дослідників проблеми самовиховання не існує розбіжностей щодо етапів цього процесу, який розпочинається із самопізнання, цілепокладання і самопрограмування, переходить у діяльність з реалізації поставлених цілей, завдань і наміченої програми, супроводжується самоконтролем, в ході якого відбувається порівняння досягнутих результатів з очікуваними і корекція з урахуванням результатів самоконтролю і самооцінки [40; 81; 169; 166; 190; 177; 11; 13 та ін.].

Ключові моменти авторської технології стимулювання майбутнього вчителя до професійного самовиховання в процесі вивчення педагогічних дисциплін відображено на рис. 4.6.

Професійне самовиховання як свідомий, цілеспрямований процес особистісного і професійного вдосконалення допомагає студенту сформувати ставлення до самого себе як до майбутнього педагога, привести у відповідність свої якості вимогам професії, сформувати професійну позицію, виробити цілісне уявлення про себе як про фахівця, подолати перешкоди, що виникають на шляху саморозвитку, і таким чином стати активним суб'єктом свого професійного становлення.



Рис. 4.6. Стимулювання майбутніх учителів до особистісно-професійного самовиховання в процесі вивчення педагогічних дисциплін

Специфічні особливості цього процесу як фактору розвитку полягають у тому, що самовиховання найбільше пов'язане з індивідуальними особливості студента, його нахилами та потребами. Це дозволяє максимально виявити власні домінуючі задатки, що можуть в майбутньому визначити весь його не тільки



професійний, а й життєвий шлях, забезпечити ефективний розвиток фізичних, інтелектуальних і моральних якостей. Теорія і практика переконують, що професійне самовиховання дає подвійний результат: забезпечує позитивні зміни в структурі особистості і одночасно сприяє оволодінню досвідом впливу на самого себе з метою самовдосконалення.

Самовиховання допомагає розробити динамічну модель власного професійного «Я», спроектувати свій професійний розвиток, зреалізувати власні прагнення у системі професійного становлення. Здатність до самовиховання, підкреслює С. Єлканов, нікому не дається, нею людина оволодіває як особливим досвідом [40, с. 5].

Оскільки самовиховання одночасно спрямоване на розвиток мотиваційно-ціннісної, інтелектуальної, емоційної та вольової сфер особистості майбутнього вчителя, воно є важливим фактором формування всіх складових професійного становлення. Під впливом самовиховання можливе якісне прискорення прогресивних змін у кожному компоненті професійного становлення студента і, перш за все, у мотиваційному, який включає ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, усвідомлення особистісного сенсу і значущості професійного становлення, зорієнтованість на цей процес, його цілеспрямованість та програмування, наявність потреби і прагнення до особистісно-професійного саморозвитку.

Позитивні зміни гностичного і діяльнісного компонентів також відбуваються за умови цілеспрямованого впливу студента самого на себе. Особливу роль самовиховання відіграє у розвитку рефлексивної складової професійного становлення майбутнього вчителя, оскільки передбачає здатність до самопізнання, самоаналізу, вміння здійснювати оцінку як можливих, так і реальних результатів дій, здатність до вольового і комунікативного самоконтролю та емоційно-вольової саморегуляції.

Вольова сфера є провідною щодо самовдосконалення, оскільки забезпечує саморегулювання внутрішніх процесів професійного становлення, адже його успішність залежить від уміння і здатності студента мобілізувати зусилля на

регулярну розумову працю, раціонально вибудувувати власну діяльність, долати труднощі під час самостійної роботи, керувати своїм емоційним станом [110, с. 176]. Відсутність активної рефлексивної позиції практично повністю виключає можливість ефективності професійного становлення майбутнього вчителя.

З огляду на те, що теоретичні аспекти самовиховання достатньо досліджені, зацентруємо увагу на практичному аспекті цього важливого процесу. Наша технологія пов'язана зі стимулюванням майбутніх учителів до професійно-особистісного самовиховання в процесі загальнопедагогічної підготовки, тому важливо вивчити можливості педагогічних дисциплін у контексті спонукання студентів до самовдосконалення як умови становлення фахівця освітньої сфери.

«Теорія і практика самовиховання» – завершальна тема вивчення педагогіки. Це цілком логічно, оскільки освітній процес стає завершеним лише тоді, коли виходить на *само*. Отже, один з важливих елементів системи професійного становлення майбутнього вчителя – спонукати його до власної діяльності щодо професійного самовдосконалення, в якій він стає організатором впливу на самого себе, тобто повноправним суб'єктом цієї діяльності. В. Сухомлинський наголошував, що за його глибоким переконанням, справжнє виховання те, яке спонукає до самовиховання [175, с. 611]. Інакше кажучи, післядією педагогічних впливів викладача, освітнього середовища має стати професійне самовиховання.

Наша ідея полягала у тому, щоб довести студентам, що зміст занять із самовиховання може успішно працювати не тільки на їх ознайомлення з основами самовиховання учнів, а і спонукати до власного професійно-особистісного самовдосконалення. Моделюючи зміст лекції та практичного заняття з самовиховання, ми ставили завдання: 1) розкрити його сутність та етапи організації; 2) умови ефективної організації; 3) бар'єри, що виникають в процесі самовиховання; 4) виявити та зреалізувати *самовиховуючий потенціал* змісту і методичних аспектів занять щодо професійного становлення студентів.

Реалізація таких завдань можлива тоді, коли їх зміст включає не тільки теоретичні положення і методичні поради щодо організації процесу

самовиховання, а й живі факти і практичний матеріал, що мотивує до професійно-особистісного саморозвитку самих студентів. Важливо, щоб знання, які вони отримують про організацію самовиховання учнів, одночасно ставали інструментом власної практичної діяльності майбутнього вчителя з самовдосконалення в системі його професійного становлення.

Тема «Організація самовиховання» в педагогіці має бути наповнена особливим змістом, який, проходячи через сферу почуттів та емоцій студентів, давав би сигнал про життєву та практичну цінність отриманих знань як у професійному, так і в особистісному плані. Тому ми робили установку не тільки на засвоєння теоретичних і операційних знань щодо організації самовиховання, а й на забезпечення відчуття їх важливості і необхідності для майбутньої професійної діяльності. Наприклад, ведучи мову про розвиток інтересу до самовиховання в учнів на спонукальному етапі його організації, ми прагнули одночасно такий інтерес викликати у студентів; розглядаючи перехід інтересу в потребу, намагались посприяти у виникненні такої потреби у майбутніх педагогів; наголошуючи на важливості моменту прийняття рішення займатись самовихованням, шукали способи спонукати самих студентів до прийняття такого рішення і т. д.

Отже, при відборі змісту для лекції та практичного заняття з самовиховання, ми керувались наступними критеріями. *По-перше*, це відповідність змісту потребам, інтересам та життєвому досвіду студентів. Відбираючи зміст для занять з самовиховання, ми одночасно «приміряли» його до потреб майбутніх учителів як суб'єктів власного професійного самовдосконалення. Перевага надавалась матеріалу, який входить у поле значущих проблем студента і виступає не як задане зовнішньо, а як те, що внутрішньо дає поштовх до діяльності. *По-друге*, пошук таких фактів, явищ, які би хвилювали студентів, налаштовували їх на роздуми, самоаналіз. При цьому важливо уникати надмірної академічності, сухості та повторюваності шаблонних прикладів, які «перекочовують» з посібника в посібник. В. Сухомлинський підкреслював: «спонукання до

самовиховання вимагає найтонших доторкань слова... до найпотаємніших струн людського серця» [175, с. 611].

Відбираючи спонукаючу до самовиховання інформацію, ми прагнули забезпечувати до неї таке ставлення, яке ставало «зеленим світлом» для її переходу у внутрішній план особистості студента. Саме на цьому акцентував увагу А. С. Макаренко, вважаючи, що «справжнім об'єктом нашої педагогічної роботи має бути ставлення» [100, с. 327].

Зупинимось на окремих прикладах реалізації пізнавального та виховного потенціалу лекції з теми «Організація самовиховання школярів», яка за своєю суттю виходила за межі традиційних, оскільки мала подвійну мету: дати рекомендації щодо організації процесу самовиховання в школі та спонукати майбутніх учителів до власного самовдосконалення. В цьому контексті було продумано початок лекції, мета якого – заінтригувати, викликати інтерес. Наводимо приклад з власного досвіду роботи, який з поміж інших подається в працях автора [57; 64; 68].

*«Одного разу викладач зайшов на лекцію з красивою червоною паперовою трояндою. Викликав студентку, дав їй квітку і попросив показати присутнім. Всі відмітили, що троянда наче жива. Викладач попросив дівчину зім'яти квітку. Коли це було зроблено і студенти висловили (вербально і невербально) своє незадоволення, запропонував надати троянді попереднього гарного вигляду. Коли дівчина почала розправляти пошкоджені пелюстки і зрозуміла, що це неможливо, попросив зробити висновки. (Після кількох висловлених студентами версій з приводу побаченого педагог продовжив лекцію).*

*Одна з цілей сьогоденної лекції – хоч в якійсь мірі вийти на осмисленість майбутньої професійної діяльності і власного життя, що може проявлятися у трьох формах: саморуйнуванні, стагнації та самовихованні. Процес виховання, який ми вивчали протягом усього семестру, має два виміри: зовнішній і внутрішній. До цього часу йшлося, по суті, про зовнішній вимір. Щонайперше, про соціальне середовище: суспільство загалом, засоби масової інформації, сім'ю, оточення; окремо нами виділявся спеціально організований керований вплив.*

*Однак виховання має ще і внутрішній бік: це внутрішні зміни, що відбуваються в структурі особистості під впливом зовнішніх факторів. Про які внутрішні зміни йдеться? Звернемось до відгуків студентів, ваших попередників, які були післядією занять з проблеми самовиховання.*

*«Я багато думав з приводу ваших слів. Прокручував різні життєві ситуації. І зупинився на тому, що життя це не твір, який можна спочатку писати на чернетці, а потім переписувати на чистовик. Життя потрібно жити зразу на чистовик. Ця ідея стала центральною в моїй свідомості. У мене виникло прагнення діяти. Ви підлили у вогнище моєї душі масла активності та життєдіяльності».*

*«Я рідко ходжу на лекції. Сьогодні також хотів сачканути. Але потім зрадив, що не зробив цього. Я вперше піймав себе на думці про те, що хочу бути вчителем. Коли ви наводили приклад про байдужість, особливо у ставленні до батьків, мені хотілося плакати... Моя мати померла, коли я закінчував школу. А я тоді навіть не думав про те, що вона хотіла і моєї ласки. Я не хочу сказати, що був поганим сином, але і не був хорошим. Якби вона була жива, я б після цієї лекції, прийшовши би до матері і сказав, що люблю її більше всіх на світі і даю слово, що ніколи нічим не ображу. В моєму житті були такі хвилини, що не хотілось далі жити. Сьогодні я осудив себе за своє боягузтво. В мене виникло бажання довести самому собі, що я можу бути морально сильним і мужнім» [57, с. 201-202; 64, с.186-187 ].*

Відгуки дозволяють зробити висновок, що зміст навчальних занять з самовиховання, який відбирався у відповідності з названими вище критеріями, давав результати вже на самому занятті: відбувалась внутрішня робота, діалог з собою, приймалися важливі рішення.

Особливу роль відігравав спонукальний етап, мета якого – створення внутрішніх психологічних передумов, що стають стимулом професійного самовиховання. Студентів знайомимо з твердженням А. Дістервега про те, що розвиток жодній людині не можна дати ззовні, кожен повинен досягати цього

власною напругою, власними силами, власною діяльністю. Ззовні людина може отримати лише поштовх [36, с. 373].

Далі формувались завдання спонукального етапу, що також наповнювався цікавими прикладами з дотриманням поетапності таких кроків: 1) інтерес до проблеми самовиховання, що стає поштовхом і початком внутрішньої активності; 2) виникнення потреби у самовихованні на основі усвідомлення його життєвоznачущої необхідності: *це не лише цікаво, але й потрібно*. З метою виникнення потреби у самовихованні важливо змалювати дві моделі майбутнього: або ти будеш переможений обставинами, своїми недоліками, оточенням; або вийдеш переможцем у боротьбі з ними.

Викладач акцентує увагу на тому, що у кожної людини є вибір серед двох форм життя: застій, «гниття» з середини, розпад, повільне вмирання або активна діяльність, що спрямована на постійне самовдосконалення. Можна порівняти стоячу воду (брудну, зловонну, липку) і чисту, свіжу, прозору воду з гірської річки, яка постійно рухається [64, с. 187-188]. На жаль, часто людина вибирає ту форму життя, що пов'язана з саморуйнуванням. Про це свідчать слова студента, який наштовхнувся у своєму професійному становленні на внутрішню перешкоду, пов'язану з зовнішніми негативними впливами: *«Коли я вступив до університету, мав досить серйозні плани відносно свого професійного майбутнього. Я відчував себе свіжим, рум'яним, соковитим яблуком, але коли поселився в гуртожиток, ніби потрапив у ящик з яблуками гнилими, від чого сам почав гнити. Оскільки не навчився сам керувати собою, мною інші стали керувати»*.

Результат важливого кроку, що дає поштовх до самовиховання, – прозріння: *«Я не так живу. А якщо продовжуватиму так жити, в мене не буде майбутнього»*. Бажання займатись самовихованням стає основним внутрішнім мотивом, джерелом внутрішньої активності, а його виникненню сприяє потреба. Один з афоризмів, підкреслюючи важливість цієї суттєвої для професійного самовиховання тези, стверджує: *«Хто хоче, може зробити більше, ніж той, хто може»* [27]. Наступне завдання викладача – спонукати студентів до прийняття рішення самовдосконалюватись.

Зміст зазначених чотирьох кроків першого етапу професійного самовиховання можна передати стисло: цікаво; потрібно; бажаю; приймаю рішення. Останній крок супроводжується такими міркуваннями: *«Мої здібності, мої потенційні можливості так і залишаться нереалізованими, якщо я вчасно не прийму рішення, якщо замість того, щоб їх розвинути, вдосконалити, довести до рекорду, я через лень їх змарную. А це вже злочин, це значить і далі падати все нижче і нижче. Отже, сьогодні я приймаю рішення змінити спосіб життя і спосіб осмислення, відірватися від негативного середовища і обрати інший шлях – шлях власного професійного вдосконалення»* [64, с. 188; 57. с. 202].

Студентам дається порада : не стати жертвою стереотипу, оскільки на певному етапі професійного становлення часто виробляється шаблон поведінки. Потім настає той момент, коли неможливо зламати його, тому що це незручно, боляче. Це стає причиною застою або зупинки професійного розвитку, і людина продовжує жити за інерцією згідно звичкам, які вже пустили коріння, сподіваючись, що якось воно буде.

Наступний етап – перехід до конкретних дій з професійно-особистісного самовиховання. Містком до такого переходу стає адекватна самооцінка. Адже, образно кажучи, щоб піднятися над собою, необхідно здійснити внутрішню ревізію самого себе.

Аналізуючи зміст та особливості цільового та організаційно-діяльнісного етапів самовиховання учнів, не менш важливо виявити потенційні можливості цих етапів щодо спонукання студентів до професійно-особистісного самовиховання як умови їх професійного становлення.

Слід зауважити, що на початковій стадії професійно-особистісного самовиховання часто виникають перешкоди: студент приймає рішення, але не працює над його реалізацією. Активність має лише епізодичний характер і призупиняється, оскільки в її основі не закладена потреба, що є надзвичайно важливою ланкою ланцюжка, без якої активність внутрішньо немотивованою. Необхідно посприяти усвідомленню майбутніми педагогами того, що знати, зацікавитись, проявити потребу, бажання і рішучість – все це поки що *внутрішня*

*активність* (етап внутрішнього дозрівання), яка без конкретних дій, без включення в діяльність не матиме значення.

Організаційно-діяльнісний етап самовиховання характеризується переходом до конкретних кроків, спрямованих на подальше самовдосконалення, найперший з яких пов'язаний з самооцінкою і чіткою постановкою цілей професійно-особистісного саморозвитку.

«Як я можу підвищити свій професійний рівень, якщо я не знаю, що мені в цьому заважає?». Цільовий етап самовиховання не матиме правильних орієнтирів і не набуде конкретного спрямування без попереднього здійснення самооцінки. Психолог К. Платонов, справедливо вважаючи самопізнання найкращим із знань, а вміння себе об'єктивно оцінювати – ознакою мудрості, писав: «Прекрасні ми, коли самих себе пізнаємо, а коли цього не робимо, ми потворні (огидні) [133].

Становлення студента як суб'єкта професійної діяльності означає розуміння її особистісної значущості і сенсу. Найбільш істотними ознаками адекватної самооцінки є усвідомленість власних професійних якостей і співставлення їх з професійними рисами інших. Самооцінка означає не лише фіксацію рівня їх розвитку, а ціннісне ставлення до них, яке забезпечує задоволеність позитивними якостями і потребу в їх закріпленні, а також незадоволеність негативними або недостатньо розвиненими рисами своєї особистості і бажання змінити їх на краще. Самооцінка, таким чином, розглядається як один з компонентів професійно-особистісного становлення і забезпечує реалізацію рефлексивної функції.

Самооцінка – це оцінка людиною своїх можливостей, якостей, місця серед інших людей, що впливає на рівень її домагань, ступінь досяжності цілей, які вона ставить перед собою, адекватність поведінки [135]. У своїй практичній діяльності особа прагне досягнути таких результатів, які є адекватними самооцінці та сприяють її зміцненню. Вона стає важливим регулятором поведінки, суттєво впливаючи на ефективність особистісно-професійного становлення. Позитивне самооцінювання надихає, породжує віру в себе та свої можливості, сприяючи досягненню бажаних результатів, а негативна самооцінка призводить до



протилежних дій, знижуючи впевненість людини в собі, що обмежує вибір способів самореалізації [168].

Існують різні способи самопізнання, однак адекватна самооцінка можлива шляхом дій, а не шляхом простого споглядання [123]. Один із способів формування самооцінки майбутнього вчителя – порівняння своїх результатів з ідеалом особистості й діяльності педагога, і така робота повинна починатися якомога раніше, вже з першого курсу.

Ефективний спосіб самопізнання – уважне спостереження за діями та вчинками інших людей і проведення паралелей з собою. З цією метою використовуються мотиваційні відеоролики, герої яких – цікаві педагогі-професіонали.

Студентам даються настанови, одна з яких стосується досить ефективного способу самооцінки – прислуховуватись до зауважень та порад в особисту адресу, що дають викладачі, однокурсники, друзі, хоча не завжди приємно чути про свої недоліки, які людина інколи намагається приховати навіть від самої себе. Доречний приклад з реального життя наводиться нами в посібнику «Методика викладання у вищій школі»: *«Одного разу молодого вчителя призначили завучем школи. При обговоренні проведеного ним уроку, щоб догодити завучу, вчителі один за одним почали «співати йому дифірамби», не називаючи ні одного недоліку, свідомо замовчуючи їх. Завуч був хоч іще молодим, але розумним, не позбавленим почуття доречного гумору. Узагальнюючи обговорення, він сказав: «Шановні колеги! Я вас розумію, але я ще не помер, щоб говорити про мене лише хороше. Я вважаю себе ще недостатньо досвідченим учителем і бажаю подальшого вдосконалення, яке неможливе без адекватної оцінки і виправлення своїх недоліків»*[64, с. 195].

Адекватна самооцінка, самопізнання і самоаналіз готують до наступного відповідального кроку – чіткого формулювання цілі та завдань самовиховання, що визначають спрямованість подальших дій. Мета задає напрямок професійно-особистісного самовиховання, оскільки це уявний кінцевий результат діяльності, компас, який правильно спрямовує дії.

Слід наголосити, що ціль особистісно-професійного самовиховання має відповідати можливостям. Вона не повинна занадто перевищувати можливостей, разом з тим важливі певні зусилля і орієнтація (за Л. Виготським) на «зону найближчого розвитку». Формулюючи мету професійно-особистісного самовиховання, студенти визначають ті конкретні завдання, досягнення яких виводить майбутнього вчителя на новий якісний рівень і забезпечує зміни в структурі особистості.

Акцентуючи увагу на важливості самооцінки у самовихованні, ми запропонували студентам аукціон ідей стосовно організації цього етапу під час педагогічної практики. Вимогою було наповнити його таким змістом, який би не зводився лише до певних рекомендацій, але й містив виховний потенціал. На основі запропонованих ідей, фактів, відеофрагментів, цитат було написано сценарій години спілкування «Подорож у глибини власного «Я» [46, с.189-193]. Його суть – розкриття ролі і значення самооцінки у професійно-особистісному самовихованні, особливостей її різних рівнів, а мета – осмислення власного внутрішнього змісту. Матеріал, який зібрали студенти, було узагальнено, систематизовано, композиційно оформлено і втілено у сценарії, що наводиться в додатку У.

Практика свідчить, що майбутній вчитель спочатку не усвідомлює ролі самовиховання та його мотивів, йому потрібні конкретні приклади роботи над собою, тобто професійний орієнтир. Саме тому одним із ефективних методів самовиховання ми вважаємо метод прикладу, в основі якого лежить психологічний механізм наслідування як свідомої діяльності з присвоєння способів поведінки іншої людини, яка є спонукаючим фактором. Роль цього методу в професійному самовихованні в тому, що за допомогою прикладу можна:

- 1) показати привабливість тієї чи іншої професійної якості педагога або моральної норми;
- 2) викликати зневагу до прояву негативного у власній поведінці;
- 3) приклад може виступати переконливим аргументом;
- 4) може стати зразком для наслідування.

Сила прикладу в тому, що він діє своєю наочністю та конкретністю. Зміст цього методу – цікаві та повчальні факти з життя відомих педагогів, учених, письменників, спортсменів, акторів. Наприклад, спонукаючи до самовиховання, можна апелювати до особистості В.О. Сухомлинського: *«35 років роботи вчителем у сільській школі. Єдина перерва – війна. Про нього говорили: не людина, а цілий науковий заклад. Вивчив німецьку, англійську, французьку, польську, чеську, болгарську, іспанську, японську мови. Опублікував 310 наукових праць, в тому числі 35 книг. Всі гонорари за книги віддавав школі – Павлишській середній, де був директором та вчителем початкових класів»*.

Особлива роль у вихованні належить власному прикладу батьків, педагогів, тренерів, керівників гуртків. Так, за словами російського письменника М. Є. Пестова, «виховання прикладом свого життя – це мовчазна проповідь, яка є ефективнішою від усіх переконань». Однак особистий приклад може нести позитив і негатив, що вимагає від педагога бути дуже обережним в словах і вчинках, оскільки до слів можуть прислухатися, а вчинки – наслідувати.

У професійному самовихованні майбутнім учителям допомагає знайомство з програмою самовиховання видатних педагогів К. Ушинського, Л. Толстого, В. Сухомлинського, які надавали йому величезного значення. Так, К. Ушинський ще в юні роки склав план самовиховання: 1. Стриманість і абсолютний спокій, хоча б зовнішній. 2. Щирість у словах і вчинках. 3. Обміркованість дій. 4. Бути рішучим. 5. Не говорити про себе жодного слова без потреби. 6. Не проводити безглуздо час. 7. Витрачати час тільки на необхідне, а не на пристрасті. 8. Кожен вечір добросовісно звітуватись про свої вчинки. 9. Не вихвалитися ні тим, що вже було, ні тим, що попереду. 10. Не показувати нікому цього журналу [180, с. 119].

Доречно ознайомити студентів з цікавими фактами із життя знаменитих учених, які наводяться нами в працях, присвячених проблемі організації самовиховання [57; 64; 71; 201], наприклад, біолога Луї Пастера.

*«У сорок років Луї Пастера схопив параліч. Він пролежав довго в ліжку. Проаналізувавши причини хвороби, дійшов висновку, що біда трапилася з ним через великі розумові навантаження. Тоді Пастер склав режим дня для себе та*

*почав систематично займатися фізичним самовдосконаленням. Він прожив ще 30 років і саме тоді зробив свої найважливіші наукові відкриття» [64, с. 196].*

Професійно-особистісне самовиховання передбачає не тільки розумове виховання, а й моральне, що є важливою складовою професійного становлення майбутнього вчителя. Проте на етичний розвиток зусилля сучасного студента спрямовуються не так часто. Моральні якості перестали для багатьох бути предметом прагнень, не дивлячись на те, що педагоги, які, за словами відомого вчителя-новатора Є. Ільїна, світяться внутрішньо, завжди приваблюють. Моральний стрижень є тією складовою особистості, яка об'єднує в єдине ціле всі інші і цементує їх. Педагог в процесі свого становлення може досягти високого рівня інтелекту, розвинути фізичні якості, сформувати естетичні смаки, однак за відсутності морального стрижня людина може стати неконтрольованою, кон'юнктурною, безтактною, нерідко соціально небезпечною. Не залишати поза увагою студентів цей напрямок самовиховання допомагають диспути на морально-етичні теми, аналіз ситуацій морального вибору, обговорення відеофрагментів, в яких вчителі порушують норми професійної етики.

Майбутньому вчителю, сформулювавши мету і визначивши спрямованість своїх подальших дій з професійно-особистісного самовиховання, важливо накреслити його програму, тобто розробити тактику подальшої діяльності. Слово «планування», як правило, не викликає у студентів позитивних емоцій, тому необхідно переконати їх у тому, що цей етап є досить важливим, і якщо правильно розподілити час на планування, то часу стає більше, оскільки таким чином він економиться впродовж діяльності. Про це йдеться в так званому законі Мексімена: «Завжди не вистачає часу на те, щоб чітко спланувати роботу і виконати її, як потрібно, але на те, щоб переробити її, час знаходиться».

Програма професійного самовиховання вибудовується з обов'язковим врахуванням динаміки професійного зростання, гальмівних умов та чинників, використання різноманітних методик для особистісно-професійного розвитку. Варто не тільки акцентувати увагу студентів на доцільності планування роботи над самовдосконаленням, а й допомагати у цьому. Педагогічною підтримкою є

групові та індивідуальні бесіди, консультації, рекомендація психологічної та педагогічної літератури.

Однією з важливих умов виконання програми є чітке формулювання майбутнім вчителем власних правил, від дотримання яких залежить успішність її реалізації. Йдеться про особисто сформульовані правила діяльності та поведінки, які визначають ефективність подальших дій щодо професійно-особистісного самовиховання.

Студентам буде цікаво ознайомитись з правилами самого викладача, які він почав складати ще у студентські роки після усвідомлення важливості та необхідності самовиховання, що стало надалі неперервним процесом особистісно-професійного самовдосконалення (додаток У. 1).

Для реалізації виробленої програми самовиховання потрібна *рушійна сила*, якою виступає *воля* як здатність діяти. Тому наступний крок – активізація волі, внутрішніх ресурсів особистості. Адже майбутній педагог до найвищого рівня у своєму професійному становленні може піднятися лише тоді, коли набуває здатності керувати собою. Саме воля породжує енергію для досягнення поставленої мети.

Отже, аналізуючи в процесі вивчення педагогічних дисциплін етапи самовиховання, важливо розкрити майбутнім педагогам їх сутність, наповнити відповідним змістом, який би спонукав до власного професійно-особистісного самовдосконалення. Той поштовх, який студент отримує на заняттях з педагогіки, має привести не тільки до дій, пов'язаних з «внутрішнім дозріванням» (проявив інтерес, виявив бажання, прийняв рішення), а й стимулювати активно-перетворюючу діяльність, що починається з виявлення власних недоліків і постановки чітких цілей професійного самовдосконалення. Щоб підсилити у студентів бажання включитись в діяльність з професійного самовиховання, варто звертатись до цікавих прикладів, порад, фактів, афоризмів, цитат, які відображають значущість цього процесу, зокрема кожного його кроку. Ми цілеспрямовано використовували їх на лекціях, практичних і лабораторних заняттях, у процесі індивідуальних бесід як важливі засоби впливу на

мотиваційно-ціннісну сферу особистості, без задіяння якої така робота має декларативний характер.

Досягнення успіху професійного становлення майбутнього вчителя стає можливим лише тоді, коли він з об'єкта зовнішніх впливів стає активним суб'єктом власного самовдосконалення. У зв'язку з цим поряд з формуванням стійкої мотивації щодо самовиховання необхідно створити сприятливі умови для включення студентів у самостійну діяльність, спрямовану на реалізацію мети та завдань самовиховання, що залежить від правильного вибору засобів самовдосконалення, систематичності і та регулярності дій, постійного самоконтролю.

Після постановки мети і конкретних завдань професійного самовиховання студенти залучаються до пошуку шляхів матеріалізації власних прогнозів, складають програму і вибирають методи її реалізації.

Програма професійного самовиховання є складовою програми професійного становлення майбутнього вчителя і стосується розвитку його гностичного, діяльнісного і рефлексивного компонентів. Це орієнтувальна основа для складання студентом індивідуальних планів самовиховання: плану-мінімуму «Крок уперед» (на день, тиждень, місяць) з обов'язковим аналізом виконаного і плану-максимуму «Перспективні кроки» (на семестр, рік і більший відрізок часу). Будуючи індивідуальний план самовиховання, студенти виробляють власний кодекс правил і принципів, які визначають успішність цього процесу.

Під час проведення пропедевтичної практики та підготовки до основної педагогічної практики студенти виконують наступні завдання: знайомляться з творчістю видатних педагогів з метою пошуку власного ідеалу вчителя, моделюють і описують його; формулюють і обґрунтовують зміст та основні напрямки програми самовиховання; обирають і характеризують прийнятні для них методи та прийоми самовпливу; аналізують програми самовиховання видатних педагогів, учених, діячів культури, спортсменів; описують можливі труднощі, які можуть виникнути в процесі самовиховання, та шляхи їх подолання; поетапні кроки визначеної програми самовиховання.

Важливі пункти професійного самовдосконалення: оволодіння досвідом кращих педагогів, аналіз їх діяльності; дослідницька робота; знайомство з новинками педагогічної літератури, сучасними інтернетресурсами, що швидко реагують на зміни, які відбуваються в системі професійно-педагогічної освіти; ознайомлення з національною системою освіти, що відображає прогресивні традиції українців, та особливостями європейського освітнього простору.

Майбутньому вчителю необхідно оволодіти методами та прийомами самовиховання, з поміж яких особливе місце належить методам управління власним психічним станом, або методам саморегуляції, спрямованим головним чином на формування рефлексивної складової професійного становлення: самонавіювання, самопереконування, самонаказ, самохвалення, самоконтроль, самозаохочення, самокритика тощо.

Великого значення набуває ведення щоденника (систематичний запис подій, особистих вчинків, невдач, роздумів). Це привчає майбутнього вчителя здійснювати аналіз діяльності, вчинків, труднощів, успіхів, роздумувати над ними, укладати більш повну програму самовиховання, прослідковувати власні досягнення у самовдосконаленні. Не менш важливою є психолого-педагогічна діагностика (анкети, тести, мінідослідження тощо), яка дозволяє особистості дізнаватися про якості, здібності, потенціал, рівень умінь, допомагає розставляти пріоритети. Забезпечити систематичність і регулярність дій студентів щодо самовдосконалення допомагає педагогічний супровід викладача (консультації, аналіз результатів сесії та педагогічних практик, індивідуальні і групові бесіди тощо).

Результати професійного самовиховання студентів – сформовані навички самоосвіти, позитивні зміни в структурі особистості, в оволодінні системою педагогічних знань, інтелектуальних та комунікативних умінь, умінь планувати і виконувати заплановане, контролювати себе, розвиненість педагогічних здібностей, індивідуально-психологічних якостей, розкриття творчого потенціалу як складових загальнопедагогічної компетентності, а відтак, успішне просування в особистісно-професійному становленні.

Якщо спостереження за студентом свідчили, що він проявляє інтерес до власного професійного самовдосконалення, ставить конструктивні цілі і завдання, здійснює самоконтроль, досягає певних успіхів, корегує хід роботи над собою, ми робили висновки про результативність цього процесу.

Свідченням ефективності пропонованого підходу є численні анонімні відгуки студентів про самовиховуючий вплив на них занять з педагогічних дисциплін. Головний секрет успіху пояснюється тим, що при організації навчального процесу зусилля викладача спрямовуються як на інструментальну сферу особистості, де формуються знання, вміння і навички, так і на мотиваційно-ціннісну, яка цим знанням надає особистісного сенсу і дієвості: *«Цей предмет надихнув мене бути не просто тренером, а тренером-вихователем. Без цього я не зможу стати позитивним героєм у житті своїх вихованців, авторитетом і майже рідною людиною. Але не лише надихнув, а й неабияк підготував»; «Ця дисципліна стала для мене маленьким початком великого продовження»; «Я повірив у велику силу виховання. Насамперед тому, що я відчував його сильний вплив на себе самого. Я не встиг отямитись, як почав змінюватись із середини. І це тому, що в моєму житті з'явився авторитет. Кожна пара – це ніби окрема частинка мозаїка, склавши яку, я зрозумів, що став іншим»; «На лекції із самовиховання я зрозумів, як можна боротись зі шкідливими звичками й поганими думками: головне – не відкривати їм дверей. І ще зрозумів, що сила волі – це коли не хочеш, а робиш; коли не можеш, а робиш; це коли хочеш одного, а робиш те, що потрібно»; «Дивно, але ці заняття і цей предмет зробив мене сильнішим. Сьогодні остання пара – фініш. Але попереду нелегка дистанція життя. Якби не цей предмет, я б досі перебував у застої, як та механічна птаха, що застрягла між гіллям. Спасибі, що дали поштовх і можливість прозріти».*

### **Висновки до четвертого розділу**

Аналіз наукової літератури, результати спостережень за діяльністю викладачів і студентів, власний досвід роботи дозволили виявити та обґрунтувати



організаційно-педагогічні умови, що забезпечують результативність професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки.

*Перша умова* пов'язана з необхідністю задіяти мотиваційні ресурси майбутнього педагога та сприяти його подальшому самовизначенню шляхом організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Провідна роль у цьому, особливо на початковому етапі, належить викладачу, що є головним суб'єктом взаємодії, наставником, функція якого полягає в педагогічній підтримці, спрямованій на забезпечення позитивних змін, у спроможності зорієнтувати студентів на шлях професійного розвитку, педагогічно грамотно сприяти їх успіху. Суб'єкт-суб'єктні відносини передбачають обов'язкову наявність емоційно-психологічного простору, що забезпечує комфортне спілкування викладача і студента та ціннісно-нормативну єдність, яка веде до їх зближення та виконання поставлених завдань щодо мотивації професійного становлення. Педагогічний супровід майбутніх учителів, діалогічна стратегія взаємодії, побудована на взаємному контакті, стає важливим чинником успішного впливу на них з метою залучення до процесу професійного становлення.

*Друга умова* – інтегрування теоретичної та практичної складових загальнопедагогічної підготовки, одним із шляхів якої є залучення студентів до аналізу педагогічних відеофрагментів, спроможних «оживити» теорію і забезпечити відчуття її значущості для професійного становлення. Ретельний їх відбір та «вписування» у зміст практичних, лабораторних і лекційних занять сприяють миттєвому включенню теоретичних знань в роботу, забезпечуючи їх якість та гнучкість; надають можливість проілюструвати певні теоретичні положення, ознайомити з живими зразками організації освітнього процесу та кращим досвідом педагогічної діяльності вчителів.

Технологія використання професійно-педагогічних відеоситуацій ламає у студентів усталені стереотипи про професію вчителя, висвітлюючи її привабливі сторони; наочно демонструє дієві способи педагогічної взаємодії з учнями, створюючи сприятливі умови для внутрішньо вмотивованого вивчення педагогіки; допомагає організувати опанування педагогічних дисциплін на принципі зв'язку з життям; насичуючи їх змістом, який стає особистісно

значущим для студентів. Це впливає як на інтелектуальну, так і на мотиваційно-ціннісну сферу особистості, сприяє переходу змісту педагогічних дисциплін у внутрішній план особистості студента, викликаючи післядію і стаючи керівництвом успішної самостійної практичної діяльності.

Збагачення творчого потенціалу майбутнього вчителя шляхом систематичного використання проблемно-педагогічних ситуацій – *третьою організаційно-педагогічною умовою* професійного становлення. Розвиваючи творчі здібності та педагогічне мислення, ситуації одночасно підсилюють і зміцнюють мотивацію, забезпечують практичне застосування педагогічної теорії, виступають засобом професійного самовиховання, формують рефлексивні вміння. Сам по собі процес розв'язання проблемно-педагогічної ситуації вже має творчий характер, оскільки не передбачає готових схем їх вирішення. Авторська технологія передбачає відбір різних типів педагогічних ситуацій, цілеспрямоване їх використання під час загально педагогічної підготовки та застосування різних методичних підходів до їх вирішення, що дозволяє студентам поступово перейти до самостійного моделювання оптимальних варіантів їх розв'язання.

*Четверта умова* – реалізація освітньо-виховних можливостей позааудиторної роботи в контексті професійного становлення фахівців. Важливим засобом педагогічної підтримки не тільки професійного, а й особистісного зростання студентів є щорічний загальноуніверситетський конкурс педагогічної майстерності, що має потужний мотиваційний, пізнавальний, виховний та стимулюючий потенціал і проводиться за розробленою нами методикою, яка дає можливість кожному конкурсанту позиціонувати себе як педагога, реалізувати і презентувати свої творчі задуми та отримати імпульс до подальшого професійного становлення. Конкурсні завдання охоплюють головні аспекти професійної діяльності, а отже і професійного становлення, до виконання яких певним чином залучається кожен майбутній вчитель, оскільки міні-конкурси педагогічної майстерності проводяться в усіх академічних групах.

Обов'язковим компонентом професійного становлення є співтворчість викладачів і студентів. Саме тому цінним є моделювання і апробація індивідуальних творчих дидактичних та виховних проєктів, які готуються

майбутніми фахівцями під керівництвом викладачів кафедри, що сприяє творчій самореалізації особистості майбутнього вчителя. Такі проекти включають студентів у активний самостійний пошук, підсилюють їхню мотивацію, розвивають педагогічне мислення та творчі здібності, допомагають краще зрозуміти теорію та гармонійно пов'язати її з практикою. Дієвим засобом професійного становлення є розміщення на сайтах кафедри та університету педагогічних інновацій, пов'язаних з формуванням педагогічної майстерності, відеофрагментів конкурсів, спільних творчих проектів учасників конкурсів та викладачів тощо.

Професійне становлення майбутнього вчителя не може стати завершеним процесом і досягти високого рівня без здатності студента свідомо й активно керувати своїми діями та поведінкою, задіюючи внутрішні механізми власного розвитку. Важливою умовою успішності цього процесу є цілеспрямований вплив особи самої на себе з метою самовдосконалення, завдяки якому забезпечується свідоме прийняття зовнішніх регулюючих факторів, а майбутній педагог стає активним суб'єктом свого творення. Саме тому особистісно-професійне самовиховання майбутнього вчителя, з яким пов'язана *п'ята організаційно-педагогічна умова*, є важливим у контексті нашого дослідження. Оскільки самовдосконалення одночасно спрямоване на розвиток мотиваційно-ціннісної, інтелектуальної, емоційної та вольової сфер особистості студента, воно є фактором формування всіх складових професійного становлення. Особливу роль самовиховання відіграє у розвитку рефлексивного компонента особистості вчителя, оскільки передбачає здатність до самопізнання, самоаналізу, вміння здійснювати оцінку як можливих, так і реальних результатів дій у процесі професійного становлення, здатність до вольового і комунікативного самоконтролю та емоційно-вольової саморегуляції.

Основні наукові результати розділу опубліковано у працях автора [52; 53; 54; 55; 56; 57; 58; 59; 62; 61; 60; 63; 64; 65; 68; 67; 66; 69; 70; 71; 72; 74; 75; 76; 73; 77; 78; 79; 201].

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авторські педагогічні технології в освітньо-виховному середовищі вищої школи: колект. монографія / за ред. Акімової О. В., Каплінського В. В. Вінниця, ТОВ «Ніланд ЛТД». 2015. 180 с.
2. Адольф В. А., Ильина Н. Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления. Красноярск: Поликом, 2007. 190 с.
3. Адольф В. А., Степанова И. Ю. Развитие профессионального потенциала педагога в условиях обновления образовательной практики. *Инновации в образовании*. 2011. № 10. С. 14–24.
4. Азаров Ю. П. Тайны педагогического мастерства. Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 431 с.
5. Акімова А. П. Формирование у студентов творческих умений решать педагогические задачи в области воспитания: дисс. ... канд. пед. наук. Л., 1992. 192 с.
6. Акімова О. В. Формування творчого мислення в процесі рішення розумових задач. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. праць УДПУ ім. Павла Тичини. Вип. 19. Умань, 2007. С. 144–150.
7. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. М., 1980. Т. 1. 230 с.
8. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. М.-Воронеж, 1996. 173 с.
9. Андрущенко В. П. Філософія освіти ХХІ століття: пошук пріоритетів [Елект. ресурс] / Режим доступу: [lib.npu.edu.ua/full\\_txt/F2930501005.doc](http://lib.npu.edu.ua/full_txt/F2930501005.doc). (дата звернення: 18.11.2018).
10. Асмолов А. Г. Психология личности. Культурно-історичне розуміння розвитку людини. М.: Академія, 2007. 528 с.
11. Баженова Л. Професійне самовдосконалення педагога. *Психолог*. 2002. № 16. С. 13–15.

12. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
13. Барчій М. Самовиховання особистості студента в процесі професійної підготовки. *Психологічні виміри культури, економіки, управління*: науковий журнал. Львів. 2018. Том 11. С. 271–281.
14. Белозерцев Е. П. Подготовка учителя в условиях перестройки. М.: Педагогика, 1992. 259 с.
15. Блекки Д. С. О самовоспитании нравственном, умственном и физическом. *Учительская газета*. 11 февраля, 1992.
16. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: монография. Самара: Учебная литература. 2009. 416 с.
17. Бодалев А. А. О коммуникативном ядре личности. *Сов. педагогика*. 1990. №5. С. 77–81.
18. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированное образование: опыт, результаты, парадигмы. Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1997. 297 с.
19. Борытко Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога в системе непрерывного образования: / автореф. дисс. на соискание науч. степени д-ра. пед. наук. Волгоград, 2001. 25 с.
20. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: МОДЭК. 1996. 392 с.
21. Булах І. С., Долинська Л. В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: навч.-метод. посібн. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. 114 с.
22. Бургін М. С. Инновации и новизна в педагогике. *Сов. педагогика*. 1989. №12. С. 32–37.
23. Бургін М. С., Кузнецов В. І. Наукова теорія і її підсистеми. *Філософська думка*. 1987. №5. С. 34–46.
24. Буш Г. Я. Дидактика и творчество. Рига: АВОТС, 1985. 318 с.
25. Вайнцвайг Поль. Десять заповедей творческой личности. М.: Прогресс, 1990. 187 с.

26. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психол. очерк: книга для учителя. 3-е изд. М.: Просвещение. 1991. 93 с.
27. Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / Ред.-сост. А. Н. Тубельский, А. О. Зверев. М., 2005. 125 с.
28. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 42. Частина 2. Вінниця, 2014. С. 162–169.
29. Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка: навч. посіб. Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2007. 399 с.
30. Германюк Н. В. Особистість та авторитет керівника як важливий чинник ефективності управлінської діяльності. *Економіка. Фінанси. Менеджмент: актуальні питання науки і практики*. 2017. № 5. С. 61–70.
31. Гете Й.-В. Фауст. К.: Видавництво Жупанського, 2013. 229 с.
32. Глузман О. В. Базові компетентності: їхня сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Гуманітарні науки*. 2009. № 1. С. 6–16.
33. Грейліх О. О. Формування міжособистісної професійної взаємодії у майбутніх педагогів. *Наука і освіта*. 2008. № 4-5. С. 77–80.
34. Гузеев В. В. Преподавание. От теории к мастерству. М.: НИИ школьных технологий, 2009. 288 с.
35. Даниленко М. В., Даниленко Л. І. Педагогічні задачі: навч. посібник для студентів пед. ін-тів. Київ: Вища школа, 1991. 194 с.
36. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. сост. В. А. Ротенберг; общ. ред. Е. Н. Медынского. М.: Учпедгиз, 1956. 374 с.
37. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. 2-ге вид., доповн. К.: Академвидав, 2012. 352 с.
38. Дубасенюк О. А. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності педагога. Житомирський державний педагогічний інститут ім. І. Франка, 1994. 163 с.

39. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: навч. пос. для студентів ВНЗ. Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. 272 с.
40. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя: книга для учителя М.: Просвещение, 2006. 143 с.
41. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1997. 160 с.
42. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учебн. пособ. Изд. 2-е. М.: «Академия», 2007. 240 с.
43. Зінченко С. В. Взаємодія суб'єктів в освіті дорослих: соціокультурний і психологічний аспекти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. пр. / ред. Лук'янова Л. Б. та ін.; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. К., 2013. Вип. 6. С. 61–69.
44. Зязюн І. Філософія «Школи свободи»: розвиток та саморозвиток творчих засад особистості. *Рідна школа*. 2007. № 5. С. 25–29.
45. Зязюн Л. Самоосвіта і самовиховання в дослідженнях французьких теоретиків педагогіки. *Вища освіта України*. 2005. № 4. С. 45–50.
46. Ивин А. А. Искусство правильно мыслить. М.: Просвещение, 1986. 224 с.
47. Ильин Е. Н. Искусство общения. М.: Педагогика, 2007. 112 с.
48. Ильин Е. Н. Рождение урока. М.: Педагогика, 2010. 175 с.
49. Ильичева В. А. Личностное взаимодействие преподавателя и студентов как фактор профессионального развития будущего учителя. *Педагогические технологии в образовательном процессе вуза*: сб. науч. тр. Череповец: ЧТУ, 1999. С. 26 – 31.
50. Кан-Калик В. А. Грамматика общения. Москва: Роспедагентство, 1995. 108 с.
51. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990. 144 с.

52. Каплінський В. В. Авторська модель конкурсу педагогічної майстерності як засобу професійної підготовки майбутніх учителів. *Авторські педагогічні технології в освітньо-виховному середовищі вищої школи*: колективна монографія. Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2014. С.71–82.

53. Каплінський В. В. Авторська технологія реалізації освітнього потенціалу відеоситуацій в процесі загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя*: матер. всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2017. С. 55–58.

54. Каплінський В., Андрух О. Бар'єри самовиховання. *Фізична культура, спорт та фізична реабілітація в сучасному суспільстві*: зб. наукових праць. Вінниця, 2009. С. 61–65.

55. Каплінський В. В. Використання відеоситуацій у процесі вивчення педагогіки. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2002. С. 142–146.

56. Каплінський В. В. Використання художніх фільмів у процесі вивчення педагогіки (з досвіду роботи). *Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів*: матер. III регіон. наук.-практ. конф. Вінниця, 2006. С. 35–42.

57. Каплінський В. В. До проблеми самовиховання старшокласників: цільовий та організаційно-діяльнісний етапи. *Наукові записки ВДПУ імені М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. Вип 39. Вінниця, 2013. С. 199–204.

58. Каплінський В. В. Загальнопедагогічна підготовка до курсового та комплексного державного екзамену (осв.-квал. рівень «бакалавр»). Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. 131 с.

59. Каплінський В. В. Застосування інноваційних педагогічних технологій при викладанні дисциплін педагогічного циклу (з власного досвіду роботи). *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. Вип. 41. Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2014. С. 32–38.

60. Каплинский В. В. Коммуникативный компонент педагогической деятельности: роль, место, характеристика. *Научная дискуссия: вопросы*



*педагогики и психологии*. Сборник 10. Междунар. научн.-практ. конф. Москва: Международн. университет науки и образования, 2013. С. 154–164.

61. Каплінський В. В., Акімова О. В., Асаулюк І. О. Конкурс педагогічної майстерності як засіб визначення рівня загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів. *Педагогічні науки*. 2017. Вип. 2(88). Житомир: Вид-во Євенок О. О. С.135–140.

62. Каплінський В. В., Кошолоп Т. М. Конкурс педагогічної майстерності як засіб професійної підготовки майбутніх учителів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. Вип. 36. Вінниця, 2012. С. 191–198.

63. Каплинский В. В. Конструктивная детерминация и выделение основных характеристик коммуникативных умений как инструмента воспитательного воздействия. *Наука в современном мире: материалы VIII междунар. научн.-практ. конф.*: сб. научн. трудов. Таганрог: «Спутник+», 2013. С. 52–57.

64. Каплінський В. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. 222 с.

65. Каплінський В. В., Лазаренко Н. І. Наукова лабораторія педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу як школа формування професійної компетентності. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. Вип. 48. Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2016. С.13–19.

66. Каплинский В. В. Отбор и анализ педагогических ситуаций в процессе профессиональной подготовки учителя в высшей школе. *Inovativny výskum v oblasti Vzdelávania a sociálnej práce*. Sládkovičovo, Slovenská republika, 2017. S. 124–127.

67. Каплінський В. В. Основні структурні компоненти змісту освіти в контексті формування загальнопедагогічної компетентності сучасного педагога. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. Вип. 44. Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2016. С. 49–55.

68. Каплінський В. В., Асаулюк І. О. Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури: навч. посіб. Вінниця: ПП «ТД «Єдельвейс і К», 2014. 294 с.

69. Каплінський В. В. Педагогічні ситуації як засіб формування комунікативних умінь у процесі вивчення педагогіки. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя*: колективна монографія. Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2014. С. 158–190.

70. Каплінський В. В. Педагогічний супровід професійного самовдосконалення та особистісної самореалізації майбутнього педагога. *Сучасна система освіти та виховання: досвід минулого, погляд у майбутнє*: матер. наук.-практ. конф. Київ, 6-7 жовтня 2017 р. К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки і психології», 2017. С. 85–87.

71. Каплінський В. В. Реалізація виховного потенціалу лекцій та практичних занять з організації самовиховання. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. Вип. 35. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2011. С. 116–123.

72. Каплинский В. В. Роль ситуативного метода в формировании коммуникативной составляющей системы профессионального становления будущего учителя. *Педагогические науки*: зб. наук. праць. Вип. LXXVIII. Том 2. Херсон, 2017. С. 136–142.

73. Каплінський В. В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення: навчальний посібник для майбутніх учителів. Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. 80 с.

74. Каплинский В. В., Дяченко А. А. Самовыражение личностных качеств педагога как важное условие эффективности воспитательного воздействия. *Педагогические инновации-2017*: матер. междунар. научн.-практ. интернет-конференц., Витебск, 17 мая 2017 г. Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 2017. С. 36–38.

75. Каплінський В. В., Терещук Д. В. Складові авторитету керівника освітнього закладу. *Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя*. Вінниця: ТОВ «Ніланд », 2014. С. 68–71.

76. Каплінський В. В., Хоронжевський Л. Є. Специфіка і структура комунікативних умінь як інструменту виховного впливу. *Наукові записки ВДПУ*

ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія. Вип. 34. Вінниця, 2011. С. 64–68.

77. Каплінський В. В. Формування комунікативних умінь як важливої складової професіоналізму майбутнього вчителя. *Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів*: монографія / Акімова О. В. та ін. Вінниця: ТОВ Нілан-ЛТД, 2016. С. 90–108.

78. Каплінський В. В. Формування методичної компетентності та педагогічної майстерності майбутнього вчителя. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціложиттєвого навчання*: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во «Рута», 2016. С. 300–315.

79. Каплинский В. В. Характеристика потенциала педагогических ситуаций в контексте формирования коммуникативных компетенций будущего педагога. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Вип. LXXIV. Том 3. Херсон, 2016. С. 39–45.

80. Карнегі Дейл. Як здобувати друзів і впливати на людей. К.: КМ БУКС, 2016. 208 с.

81. Карпенчук С. Г. Самовиховання особистості: наук.-метод. посібн. К.: ІЗМН, 1998. 216 с.

82. Коберник О. М., Коберник Г. І. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://studentam.net.ua>. (дата звернення: 18. 07. 2017).

83. Ковальчук Л. Педагогічна взаємодія викладача і студентів під час використання нових інформаційних технологій навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Вісник Львів. ун-ту*. 2005. Вип. 19, ч. 2. С. 17–25.

84. Коломинский Я. Л. Изучение педагогического взаимодействия. *Советская педагогика*. 1991. №10. С. 36–42.

85. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 335 с.

86. Коротаева Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии. М.: Academia, 2007. 256 с.

87. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1988. 303 с.
88. Кочетов А. И. Как заниматься самовоспитанием. Изд. 3-е, доп. и перераб. Минск.: Вышэйш. шк., 1991. 287 с.
89. Кошманова Т. Педагогічні ситуації як метод підготовки майбутніх вчителів США. *Рідна школа*. 2000. № 2. С. 37–39.
90. Кролевецкая Е. Н. Развитие субъект-субъектных отношений во взаимодействии куратора и студенческой группы: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08. Белгород, 2006. 23 с.
91. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности. Изд. 2-е, испр. и доп. Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2001. 342 с.
92. Кулюткин Ю. Н. Психологические особенности деятельности учителя: мышление учителя. М.: Педагогика, 1990. С. 7–26.
93. Курлянд З. Н. Дальтон-план – інтегративна технологія педагогічної підтримки професійного становлення майбутнього вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. Випуск 38. 2012. С. 220–223.
94. Лазарев М. О. Основы педагогічної творчості. Суми: ВВП «Мрія», 1995. 209 с.
95. Леви В. Доктор мозг: избранные рецепты осмысленной жизни. М.: Книжный клуб, 2017. 390 с.
96. Леви В. Искусство быть другим. Москва: Книжный клуб, 2015. 368 с.
97. Леонтьев А. Н. О системном анализе в психологии. *Психологический журнал*. 1991. №4. С. 117–120.
98. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2005. 511 с.
99. Ломов Б. Ф. Проблемы общения в психологии. *Проблемы общения в психологии*. М.: Наука, 1991. С. 3–23.
100. Макаренко А. С. О взрыве. Избр. призыв. в 3-х т. Т.3. К.: Рад. школа, 1964. 329 с.

101. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: монографія. К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. 592 с.
102. Максименко С. Д., Заброцький М. М. Технологія спілкування: Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування: посібн. К.: Главник, 2005. 112 с.
103. Маркова А. К. Психология труда учителя. М.: Наука, 1993. 190 с.
104. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. А. М. Татлыбаевой. PSYLIB, 2004. 321 с.
105. Матвієнко О. В. Методи конкретних педагогічних ситуацій: навч.-метод. посіб. К.: Укр. пропілеї, 2001. 299 с.
106. Матюшкин А. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций / под ред. А. А. Матюшкиной. М.: КДУ, 2009. 190 с.
107. Махмутов М. И. Принципы проблемности в обучении. *Вопросы психологии*. 1984. № 5. С. 30–36.
108. Мельникова І. М., Кравченко Ю. М. Педагогічні задачі і методика їх розв'язання: навч. посібн. Ніжин: Видавець Лисенко М. М., 2013. 174 с.
109. Методологическая рефлексия в педагогическом исследовании / В. А. Сластёнин, П. В. Лепин, В. А. Беловолов, С. П. Беловолова. *Педагогическое образование и наука*. 2002. № 4. С. 28–32.
110. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: навч. посібник. К.: «Академвидав», 2010. 197 с.
111. Мільто Л. О. Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач: навч. посібн. Кіровоград: ІмексЛТД, 2013. 156 с.
112. Микитюк Г. Ю. Взаємини викладачів зі студентами як чинник становлення особистості майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. псих. наук: 19.00.07. Київ, 2003. 20 с.
113. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://hr-portal.ru/article/lichnostnoe-i-professionalnoe-razvitie-cheloveka-v-novyh-socialno-ekonomicheskikh-usloviyah> (дата звернення: 14. 02. 2018).

114. Михайличенко В. Є., Канівець М. В. Готовність студентів до саморозвитку: сутність і структура. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2011. № 32-33. С. 304–310.

115. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія / Авшенюк Н. М. та ін. Київ: Педагогічна думка, 2011. 232 с.

116. Моляко В. О. Психологічна проблема творчого потенціалу. *Актуальні проблеми психології (Проблеми психології творчості та обдарованості)*: зб. наук. праць / за ред. В. О. Моляко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. Т. 12. Вип. 2. С. 6–12.

117. Морозов Е. П., Пидкасистый П. Й. Подготовка учителей к инновационной деятельности. *Сов. педагогика*. 1991. № 10. С. 88–93.

118. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. 426 с.

119. Мясищев В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды / под ред. А. А. Бодалева. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.

120. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

121. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І. А. Зязюна. К.: Вид-во «Віпол», 2000. 636 с.

122. Омеляненко В. Л., Вовк Л. Ц., Омеляненко С. В. Задания и педагогические ситуации: пособ. для студ. пед. ин-тов и учителей. М.: Просвещение, 1993. 272 с.

123. Омеляненко В. Л., Кузьмінський А. І. Педагогічна мудрість віків: навч. посіб. Київ: Знання, 2009. 411 с.

124. Оніпко В. Розвиток партнерських взаємин між викладачами і студентами на кафедрі ВНЗ III-IV рівня акредитації. *Витоки педагогічної майстерності*. Випуск 14. 2014. С. 193–201.

125. Основи психології: підруч. для студ. вищ. закл. освіти / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. Вид. 4-те. Київ: Либідь, 1999. 632 с.

126. Осухова Н. Гуманистические ориентации учителя: пересмотр целей и поиск технологий. *Вестник высшей школы*. 1991. №12. С. 30–36.
127. Педагогика в афоризмах и изречениях. Изд. 3-е, дополненное и переработ. Сост. В. В. Чечет, В. В. Чечет. Минск, 2013. 111 с.
128. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І. А. Зязюна. К.: Вища школа, 2008. 422 с.
129. Педагогічні технології: теорія і практика: курс лекцій / за ред. М. В. Гриньової. Полтава: АСМІ, 2004. 180 с.
130. Пекелис В. Твои возможности, человек! М: «Editorial URSS», 2017. 310 с.
131. Петрова Г. Н. Педагогическая ситуация как средство личностно-профессионального развития студентов: автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук. Владивосток, 2007. 20 с.
132. Підласий І. П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя. Х.: Основа, 2010. 360 с.
133. Платонов К. К. Мои личные встречи на великой дороге жизни. М.: Институт психологии РАН, 2005. 310 с.
134. Подберезський М. К. Характеристика особливостей педагогічної взаємодії. *Вісник Дніпропетровського ун-ту ім. Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2011. № 2. С. 31–36.
135. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004. 512 с.
136. Полякова О. М. Педагогічні ситуації та задачі: аналіз і розв'язання: навч. посіб. для студ. вищ. навч. педаг. закл. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2005. 140 с.
137. Постоліук М. І. Формування у майбутніх учителів умінь професійного самовиховання: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук. Тернопіль, 2010. 19 с.
138. Поташник М. М., Вульфів Б. З. Педагогические ситуации. М.: Педагогика, 1994. 144 с.

139. Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. статей / за ред. О. В. Глузмана, М. Я. Ігнатенко та ін. Ялта: РВВ КГУ, 2014. Вип. 42. Ч. ІУ. С. 44–50.
140. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся: сб. научн. трудов / под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис. М.: НИИ ОП, 1980. 159 с.
141. Равчина Т. Теоретичні засади організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента у навчальному процесі. *Вісник львівського ун-ту. Серія педагогічна*. Вип. 24. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2008. С. 3 – 13.
142. Радул В. В. Кравцов В. О. Методологічні основи професійного становлення особистості вчителя: навч. посіб. Вид. 3-тє, переробл. та допов. Кіровоград: Александрова М. В., 2011. 264 с.
143. Радул В. В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя: навч. посіб. / В. В. Радул та ін.; Вид. 2-ге, доп. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2007. 251 с.
144. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика: методики и тесты: учеб. пос. Самара: ИД «Бахрах-М», 2011. 128 с.
145. Рафф С. Е. Педагогическое взаимодействие как объект диагностики и коррекции: дисс....канд. пед. наук. Казань, 1994. 271 с.
146. Рибалко В. О., Моляко В. О. Теорія виховання творчої особистості на основі стратегіонального підходу. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 6. С. 1–16 .
147. Рогов Е. И. Выбор профессии: Становление профессионала. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 336 с.
148. Роджерс К. Р. Гуманистическая психология. Теория и практика. Москва: МОДЕК, НОУ ВПО, 2013. 456 с.
149. Роджерс Карл. О становлении личностью: психотерапия глазами психотерапевта / под ред. Е. И. Исениной. Boston, 2010. 342 с.
150. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во АН СССР, 1958. 147 с.



151. Рувинский Л. И. Самовоспитание личности. М.: Мысль, 1984. 140с.

152. Руднева Е. Л., Ткачева О. Н., Шмырева Н. А. Педагогические задачи и ситуации как средство профессиональной подготовки будущих педагогов. *Сибирский педагогический журнал*. 2010. № 2. С. 50–58.

153. Савельева М. Г. Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов: учебно-метод. пособие. Ижевск, УДГУ, 2013. 94 с.

154. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління: монографія. К.: КНЕУ, 2005. 212 с.

155. Самовиховання і саморегуляція особистості : навч. посіб. / уклад. О. М. Шевчук. Вид. 2-е, перер. та доповн. Умань: РВЦ «Софія», 2011. 128 с.

156. Сапогов В. А. Інноваційні аспекти педагогічної діяльності В. В. Каплінського. *Авторські педагогічні технології в освітньо-виховному середовищі вищої школи*: колективна монографія. Вінниця ТОВ «Ніланд ЛТД». 2014. С. 82–97.

157. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. М.: Народное образование, 2005. 556 с.

158. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 2. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.

159. Сенько Ю. В., Фроловская М. Н. Педагогика понимания. М.: Дрофа, 2007. 192 с.

160. Сергеев Б. Ф. Стать гением: От инстинкта к разуму. М: «Ленанд», 2017. 222 с.

161. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография. М., 2001. 289 с.

162. Сидоренко Т. Самовиховання як компонент педагогічної культури майбутнього вчителя. *Рідна школа*. 2000. № 9. С. 38–40.

163. Синельников В. М. Самовиховання як діяльність і його психологічні особливості. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 3. С. 34–41.

164. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посібн. для викладачів системи форм., неформ. та інформ. освіти дорослих. К.: ЕКМО, 2011. 320 с.
165. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. К.: Міленіум, 2006. 344 с.
166. Склярєнко І. Ю. Професійне самовдосконалення в процесі підготовки майбутніх учителів музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук. Черкаси, 2009. 20 с.
167. Слостєнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений. / под ред. В. А. Слостенина. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 576 с.
168. Слостєнин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры. *Педагогическая наука и образование*. 2004. № 5. С. 14–15.
169. Сметанський М. І. Самовиховання як засіб індивідуалізації виховної роботи. *Шлях освіти*. 1991. №1. С. 19–21.
170. Смирнов С. А. Понятие режиссуры игры в педагогике. *Вестник высшей школы*. 1987. № 6. С.34–39.
171. Соловейчик С. Педагогика для всех. М.: АСТ, 2017. 384 с.
172. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач / под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Российское педагогическое агентство, 1997. 173 с.
173. Старовойтенко Н., Лещинський О., Рига Т. До проблеми педагогічної комунікативної взаємодії викладача зі студентами в умовах навчально-виховного процесу вищого навчального закладу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. Психологія і педагогіка*. 2014. Вип. 27. С. 141–144.
174. Стратегія розвитку педагогічної освіти в Україні: концептуальні положення / за наук. ред. Л. Б. Лук'янової; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2016. 43 с.
175. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. Т. 1. К.: Рад. школа, 1976. 654 с.

176. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. Вибр. тв. в 5 т. Т. 2. К.: Рад. школа, 1976. С. 419–657.
177. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу: навч.-метод. посібн. / Семиченко В. А. та ін; заг. ред. В. А. Семиченко. Хмельницький: ХГПІ, 2001. 255 с.
178. Удич З. І. Модель психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів до організації самовиховання старшокласників. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 10. С. 92–98.
179. Унтілова Е. А. Формування еталонів ефективної педагогічної взаємодії у процесі підвищення кваліфікації вчителів: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2004. 236 с.
180. Ушинський К. Д. Вибрані твори: в 11-т. К., 1952. Т. 2. 648 с., Т. 11. 651с.
181. Ушинський К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.
182. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 190 с.
183. Фишман Б. Е. Педагогическая поддержка профессионального развития и саморазвития педагога. *Педагогическое образование и наука*. 2006. № 2. С. 10–16.
184. Фурман А. В. Роль і функції проблемної ситуації в навчанні. *Психологія: респ. наук. метод. зб.* Вип. 27. С. 40–52.
185. Холковська І. Л. Партнерство як інноваційна форма діалогічної взаємодії викладача і студентів майбутніх менеджерів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. Випуск 55. 2018. С. 134–141.
186. Хоменко А. Суб'єкт-суб'єктні відносини як основа реалізації сучасної парадигми вищої освіти в Україні. *Педагогічні науки*. 2015. № 64. С. 66–74.
187. Чалмерс Д. Сознający ум: в поісках фундаментальної теорії. Изд. 2-е. М.: «Ліброком». 2015. 512 с.

188. Чудина Е. Е. Саморазвитие будущего учителя [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://borytko.nm.ru>
189. Шевченко В. Саморозвиток як чинник становлення творчої особистості. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2004. № 2/3. С. 142–155.
190. Шиманович І. В. Формування у майбутніх учителів потреби у професійному самовихованні : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук. Запоріжжя, 2008. 20 с.
191. Штепенко В. В. Формирование творческой активности подростков в трудовой деятельности: дисс. ... канд. пед. наук. М., 1992. 128 с.
192. Шубкин В. Н. Социология и общество: научное познание и этика науки: монография. М.: «ЮРАЙТ», 2017. 351 с.
193. Щукина Г. И. Проблемы познавательного интереса в педагогике. М: Педагогика, 1991. 150 с.
194. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М.: Просвещение, 1996. 96 с.
195. Яланська С. П. Психологія творчості: навч. посібн. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2014. 180 с.
196. George Monbiot. *Out of the wreckage: a new politics for an age of crisis*. London: Verso, 2017. 214 p.
197. Haluzyak V. M., Holkovs'ka I. L. The teacher's authority as the factor of personal influence on students. *Zbior artykulow naukowych Konferencji Miedzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Priorytetowe obszary nauki» (29.11.2015–30.11.2015)*. Warszawa, 2015. S. 6–9.
198. Kaplinskiy V. V. Analysis of pedadogical situation in professional training of future teacher. *International scientific-practical conference Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms: conference Proceedings, September 29, 2017. Tbilisi, 2017. P.87 – 90*.
199. Kaplinsky V. V. Theoretical bases of formation of communicative abilities by means of problem pedagogical situations. *Science, Technology and Higher*

*Education*: mater. of the II international research and practice conference Vol. II. April 17<sup>th</sup>, 2013. – P . 518 – 521.

200. Kaplinskyi V.V. Ensuring the motivational basis for the professional formation of the future teacher by organizing the subjective interaction of the teacher and a student. *Sustainable education as a way of bringing people together – multiple stories from Europe and about Europe*: R. Kucha, V. Haluziak, A. Vychrushch. Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, 2018. P 239 – 259.

201. Kaplinskiy V.V., Glazunova T. W. How to provide efficiency of self-educat. *The scientific method*. 2017. №4 (4). Warszawa. P. 37 – 41.

202. Lazarenko N. I., Kaplinski V. V. Higher Education in Ukraine: Ensuring the Quality of Education. *International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences*. Kielce, 2016. P. 98 – 101.

203. Robert L. Selman. The Growth of Interpersonal Understanding: Developmental and Clinical Analyses (Developmental psychology series) First Edition Edition Publisher: Academic Pr; First Edition edition. 2011. 343 p.

204. Vasyl Kaplinskiy. The communicative component`s description of a future teacher`s development system. *European humanitie studies: State and Society*. 4 (II), 2017. P. 131–142.

205. Yalanska S. P., Onipko V. V. Stimulation of creative activity among students of higher educational establishments. *Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine*. Kamianets-Podilskyi: Aksioma, 2015. P. 754–763.

206. Schelten, A. Einführung in die Berufspadagogik. [Text]. Stainer, 1991. S. 141. Shaw, S: Development of Core Skills training in the Partner Countries [Text]. *Final Report for the ETF Advisory Sub-Group D, European Training Foundation*. June 1998.

## РОЗДІЛ 5

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

#### 5.1 Діагностичний супровід професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки

Програма дослідження передбачала вибір такого діагностичного інструментарію, який би сприяв відстеженню якісних змін у суб'єктах діагностики та пошуку оптимальних шляхів надання педагогічної допомоги студентам у підвищенні рівня професійного становлення. На кожному етапі здійснювався відповідний діагностичний супровід з використанням методів збору інформації, її обробки та оцінювання, методів оцінки достовірності результатів діагностики.

У процесі діагностики передбачалось, *по-перше*, виявити у студентів наявні ресурси, особистісний потенціал та ціннісно-смысловий досвід, необхідні для професійного становлення; *по-друге*, на основі одержаної інформації спрогнозувати їхню діяльність, вносити корективи в розроблену стратегію і тактику професійного становлення; *по-третьє*, вивчати та аналізувати накопичений студентами ціннісно-смысловий досвід, щоб стимулювати суб'єктну активність; *по-четверте*, на кожному етапі дослідження виявляти рівень сформованості загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення; *по-п'яте*, адекватно оцінювати правильність і результативність дій, спрямованих на організацію цього процесу.

З метою одержання об'єктивних даних про стан готовності до професійного становлення, усвідомлення його особистісного сенсу і значущості, постановки відповідних цілей і завдань, програмування цього процесу і бажання включитись в нього студентам на початковому етапі діагностики було продемонстровано *комплекс мотиваційних тематичних відеороликів* про педагогів, які досягли значних успіхів у професійному становленні: «Професіоналізм учителя в дії», «Привабливість професії вчителя», «За що учні люблять вчителя». Мета показу в тому, щоб студенти порівняли

«Я» реальне з ідеальними варіантами, продемонстрованими на екрані, і таким чином здійснили більш об'єктивну оцінку наявного для професійного становлення особистісного потенціалу. Після перегляду відеороликів пропонувалось написати твір-есе «Моє бачення образу ідеального педагога і образу себе в майбутньому». Зміст творів допоміг нам з'ясувати розуміння студентами ідеалу педагога-професіонала, без прагнення до якого не може бути успішним професійне становлення. Після узагальнення результатів методом контент-аналізу було визначено основні характеристики ідеального вчителя, а саме: професіоналізм, ерудиція, загальна культура, орієнтованість на особистість учня, тактовність, вміння спілкуватись на рівних, вимогливість у поєднанні з повагою до учнів тощо.

Діагностування загальнопедагогічної компетентності, що є результатом професійного становлення майбутніх учителів, здійснювалось на основі комплексу діагностичних методик: анкетування, тестування, самооцінка, діагностичні ситуації тощо, за допомогою яких встановлювались її конкретні параметри і рівні як цілісної системи. При їх розробці ми спиралися на критерії сформованості загальнопедагогічної компетентності: мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-пізнавальний, діяльнісно-комунікативний, рефлексивно-оцінний.

Ефективність професійного становлення значною мірою залежить від орієнтації майбутнього вчителя на успіх, якого неможливо досягти без попередньої *адекватної самооцінки*, що безпосередньо регулює поведінку і діяльність людини, на важливість якої вказують психологи Б. Ананьєв, Р. Бернс, Л. Божович, І. Кон, О. Леонт'єв, Р. Мейлі, А. Петровський, С. Рубінштейн, В. Столін, О. Спіркін, Т. Шибутані та ін. На підставі їхніх досліджень можна стверджувати, що самооцінка як рефлексивний компонент самосвідомості на основі зіставлення образів реального і ідеального «Я», оцінки особистістю свого потенціалу, якостей, місця серед інших людей визначає напрямок і рівень її активності, детермінуючи діяльність та поведінку, сприяє точній постановці цілей.

А. Петровський зазначає, що самооцінка виступає результатом проекції реального «Я» на «Я» ідеальне» [4, с. 41]. Т. Шибутані наголошує: «Якщо

особистість – це організація цінностей, то ядром їх функціональної єдності є самооцінка» [30, с. 220].

Під час розробки авторських тестів, спрямованих на актуальну і прогностичну самооцінку рівня професійного становлення (додатки Г.1, Г.2, Г.3), ми прагнули, з одного боку, виявити знання студента про себе, з іншого, ставлення до себе як міру задоволеності чи незадоволеності рівнем свого професійного становлення, щоб створити сприятливі умови для коригування цього процесу.

Роль методу самооцінки в нашому дослідженні полягає не тільки в діагностуванні рівнів професійного становлення, а й в реалізації інших важливих функцій, а саме: *прогностичної*, що передбачає регуляцію активності особистості на початковому етапі формування професіонала; *коригувальної*, яка спрямована на контроль і корекцію цієї діяльності; *ретроспективної* – співставлення цілей діяльності, способів і засобів її виконання з результатами на завершальному етапі.

Психологи С. Рубінштейн, Н. Самоукіна, Т. Шибутані та ін. виявляли пряму залежність між самооцінкою і успішністю професійної діяльності. Адекватна самооцінка, на їхню думку, дозволяє майбутньому педагогу повністю реалізувати свої можливості у професійній діяльності. Саме тому, досліджуючи процес професійного становлення студентів, методу самооцінки була відведена особлива роль.

Варто зазначити, що в науковій літературі бракує чіткої методики діагностики професійного становлення майбутнього вчителя в процесі його загальнопедагогічної підготовки, є лише окремі анкети, тести та інші методи для визначення тих чи інших аспектів досліджуваного феномену. На їх основі розроблено цілісну методику діагностики професійного становлення майбутнього вчителя, що складається з авторських анкет та методів інших науковців, що досліджували дану проблему, переважна частина яких була творчо перероблена й адаптована відповідно до нашого дослідження. У сукупності вони забезпечували комплексний та системний характер дослідження і допомагали здійснити якісне і кількісне опрацювання результатів експерименту.



У розроблених нами 2-х видах анкет (додатки А, Б) використовувалися відкриті запитання, чітко і однозначно сформульовані, що охоплювали головні аспекти професійного становлення і не передбачали варіантів відповідей; закриті запитання пропонували перелік відповідей з можливістю вибору однієї (чи декількох) з них або надання власної відповіді. Поєднання 2-х видів опитування обумовлювалось тим, що анкети з закритими запитаннями застосовувались лише для «реалізації кількісної стратегії дослідження, оскільки вони не дають жодної нової якісної інформації. Адже все розмаїття можливих відповідей наперед визначене і представлене в переліку варіантів... Натомість анкети з відкритими відповідями цілком доречні для реалізації якісної стратегії» [2, с. 92].

За розробленими анкетами було проведене опитування 487 студентів других курсів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (факультети іноземних мов, фізичного виховання і спорту, філології і журналістики, історії, етнології і права), що дало змогу з'ясувати мотиви вибору професії вчителя, визначити їхнє ставлення до професійного становлення, наявність потреби, інтересу і прагнення до нього, мотивації досягнення успіху, роль і значення загальнопедагогічних дисциплін у формуванні вчителя-професіонала. Результати анкетування студентів, співбесіди з ними дали змогу виявити ступінь їх обізнаності стосовно сутності процесу «професійне становлення», чинників, що сприяють його ефективності, розвитку професійно важливих якостей тощо.

Професійне становлення значною мірою залежить від розуміння майбутніми вчителями сутності, особливостей цього процесу, вмінь прогнозувати та проектувати його, спрямовувати власну діяльність на забезпечення його ефективності. Аналіз відповідей дозволив виявити рівень обізнаності студентів з різними аспектами професійного становлення та професійної діяльності вчителя.

Так, зокрема, з'ясувалося, що більшість опитаних студентів цілком адекватно розуміють поняття «професійне становлення», вказуючи, що це «набуття вчителем професійних навичок і умінь, професійного досвіду»; «процес виникнення нових професійних якостей»; «процес здобуття досвіду (не лише

професійного, але й життєвого), набуття вміння успішно використовувати свої знання на практиці»; «здобуття вчителем високого професійного рівня, вміння застосовувати свої знання»; «своєрідний процес розвитку людини, а точніше – це явище перетворення звичайного студента в педагога, який набув нових професійних якостей»; «формування знань, практичних навичок, які сприяють успішному вихованню та навчанню учнів»; «професійний ріст педагога, в ході якого він набуває тих важливих професійних навичок, здібностей, якостей і знань, які будуть необхідні йому в професії»; «формування загального світогляду, вмінь спілкуватись і орієнтуватись у складних ситуаціях»; «розвиток професійних здібностей і досягнення високого рівня майстерності вчителя»; «довготривалий процес удосконалення у педагогічній сфері». Лише 6,5 % опитаних не могли дати на це запитання поширеної відповіді, а вказали, що це «розвиток особистості», її «професійний ріст».

Аналіз отриманих відповідей дозволяє зробити висновок щодо розуміння більшістю студентів значення професійного становлення під час навчання в ЗВО, однак відсоток респондентів, які обґрунтували, чому саме важливий та необхідний цей процес, був досить низьким (7 %). Варто зазначити, що майже всі студенти вважають, що професійне становлення не може бути успішним без особистісного. Це підтвердило припущення про необхідність спрямування педагогічного впливу на ті сфери особистості, котрі є важливими для забезпечення формування вчителя-професіонала.

Зазначимо, що найбільші труднощі викликали у студентів запитання: «Які, на Вашу думку, існують шляхи і засоби професійного становлення?», «Які методи і форми професійного становлення Ви знаєте?», пов'язані з показниками гностичного та діяльнісного компонентів цього процесу, що відтак потребують цілеспрямованої роботи над їх розвитком.

Водночас зауважимо, що у відповідях на запитання анкет ми майже не виявили в майбутніх учителів досвіду щодо цілепокладання і відповідного програмування професійного становлення. Лише 3 % опитаних заявили про спроби планування, що мали не стратегічний, а ситуативний характер. Під час

бесіди про причини такої позиції студенти пояснювали необов'язковість цілепокладання тим, що, на їхню думку, професійне становлення не потребує спеціальної програми, а відбувається само по собі в процесі навчання.

Відповіді на запитання «Які професійно важливі якості Ви б хотіли у себе вдосконалити?» були наступними: «комунікативність», «уміння забезпечувати контакт з учнями та оточуючими», «наполегливість», «цілеспрямованість», «стриманість», «тактовність» та ін. На запитання «Яких якостей Ви хотіли би позбутися?», що продовжувало попереднє, були отримані такі відповіді: «неорганізованості», «звички відкладати на потім важливі справи», «відсутності наполегливості в досягненні поставлених цілей», «небажання читати педагогічну літературу» тощо. Це переконує в необхідності організації спеціальної роботи з особистісно-професійного самовиховання.

Відповіді на запитання анкети «Уявіть, що головним критерієм, від якого залежить зарплата вчителя, є не диплом, а рівень його професійно-педагогічної компетентності. За якими показниками Ви будете цей рівень визначати?» дали додаткову інформацію щодо виокремлення критеріїв та показників професійного становлення.

На запитання «Що, на Вашу думку, під час навчання у ЗВО найбільше сприяє професійному становленню?» 51 % студентів свою відповідь пов'язали з впливом на них педагогічних дисциплін, причому цей відсоток під час анкетування на кінцевому етапі експерименту зріс до 78,3 %. Серед інших чинників професійного становлення названо фахові дисципліни, пропедевтичну практику, педагогічну практику в школі. Слід зауважити, що окремі студенти лише після педагогічної практики, відчувши проблеми, які виникли в них, уперше серйозно задумались над необхідністю професійного самовдосконалення.

На питання «Що, на Вашу думку, перешкоджає Вашому власному професійному становленню?» студенти найчастіше відповідали: оточення, лінь, низький престиж професії педагога в суспільстві, брак часу, відсутність мотивації до педагогічної діяльності, низька заробітна плата вчителя, відсутність сили волі, неорганізованість.

На питання «Чи читаєте Ви з власної ініціативи професійно спрямовану літературу?» 59,2 % респондентів відповіли «ні» або «дуже рідко», пояснюючи це тим, що посібники і підручники з педагогічних дисциплін переобтяжені «сухим» нецікавим теоретичним матеріалом і потребують оновлення. Ці думки були важливими для нашого дослідження в контексті вдосконалення і осучаснення навчально-методичної літератури як важливого засобу професійного становлення майбутніх учителів.

На першому етапі дослідження необхідно було з'ясувати ставлення майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності, усвідомлення особистісного сенсу і значущості професійного становлення, зорієнтованість на цей процес, наявність інтересу, потреби і прагнення до особистісно-професійного становлення та мотивації досягнення успіху в ньому.

Для більш глибокого і точного аналізу усвідомлення студентами особистісного сенсу і значущості професійного становлення та їх зорієнтованості на цей процес використовувалася методика вивчення ціннісних орієнтацій (М. Рокич), в основі якої – пряме ранжування двох списків цінностей: термінальних – цінностей-цілей та інструментальних – цінностей-засобів. Наявність потреби і прагнення до позитивного результату в особистісно-професійному становленні діагностували, використовуючи «Опитувальник для оцінки потреби у досягненні успіхів» Ю. Орлова, В. Шуригіна, Л. Орлової [21]. Для виявлення рівня орієнтованості студентів на професійне становлення в навчальній діяльності та спілкуванні застосовувалася методика діагностики соціально-психологічних установок у мотиваційній сфері О. Ф. Потьомкіної, спрямована на визначення чотирьох установок особистості в діяльності: 1) на процес, 2) на результат, 3) на альтруїзм, 4) на егоїзм. Також на з'ясування мотивації студентів щодо професійного становлення були орієнтовані окремі питання розроблених нами анкет.

Результати діагностування мотиваційного компонента загальнопедагогічної компетентності майбутніх вчителів, що відображає їх спрямованість на педагогічну діяльність, отримані на основі анкетування та за методикою А. Реана і В. Якуніна, показали, що для переважної частини студентів провідну роль відіграють мотиви

навчальної діяльності, пов'язані з бажанням реалізувати свої потенційні можливості та досягти успіхів у професійній діяльності.

Досліджуючи мотивацію професійного становлення, важливо виявити мотиви, які спонукали студентів до вибору професії вчителя. Під час аналізу анкет з варіантами відповідей було зафіксовано такі результати: 23 % – «приклад учителів»; 19 % – «бажання стати хорошим учителем»; 18 % – «любов до дітей»; 16 % – «здібності і нахили до цієї професії»; 12 % – «можливість професійної кар'єри»; 12 % – «можливість досягти визнання в майбутньому». Сукупні результати анкетування засвідчили наявність у більшості респондентів основи мотивації та необхідність її подальшого зміцнення. Так, у відповіді на запитання «Чому під час навчання у ЗВО ви надаєте пріоритет?» для більшості опитаних пріоритетними були особистісне становлення (49 %) або особистісно-професійне (28 %), лише 23 % майбутніх учителів надали пріоритет професійному становленню.

Для уточнення анкета передбачала ще одне запитання, відповідь на яке дозволила пересвідчитись у необхідності пошуку переконуючих аргументів для усвідомлення студентами важливості професійного становлення, розкриття сутності цього процесу та зміцнення мотивації до нього. Відповіді на запитання «Чи є пріоритетом для Вас професійне становлення?» розподілились таким чином: чверть респондентів зазначила, що «не замислювався над цим» (19 %) або «не вважаю це важливим для студента» (9 %); 41 % – «вважаю це важливим, але не знаю, що для цього потрібно робити»; 13 % – «думав про це, але все так і залишалось на рівні думок»; 10 % – «я намагався працювати над власним професійним вдосконалення, але це був початок без продовження»; лише 8 % обрали відповідь «постійно працюю над собою і досягаю певних результатів».

Відповідь на запитання «Чи прагнете Ви під час навчання у ЗВО підвищувати рівень особистісно-професійного становлення?» допомогла виявити, що більшість студентів (58 %) орієнтовані на підвищення рівня професійного становлення, однак потребують педагогічної підтримки та педагогічного супроводу.

Вибір відповідей на запитання «Що під час вивчення педагогіки мене найбільше мотивує до професійного становлення? розподілились таким чином: 49 % – зв'язок змісту педагогічних дисциплін з життям; 31 % – методика викладання педагогічних дисциплін; 20 % – особистість та професіоналізм викладача. Аналіз відповідей переконав нас у правильності розробленої нами технології професійного становлення, зорієнтованої на тісний зв'язок педагогічних дисциплін з життям та забезпечення суб'єкт-суб'єктних відносин викладача і студента.

Відповіді на запитання «Що, на ваш погляд, найбільше сприяє професійному становленню вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки? (пронумеруйте в порядку значимості: від найбільш до найменш значимого)» розподілились так: 1) інтерес до професійного становлення і задоволення його успіхами; 2) відбір цікавого змісту для лекційних, практичних і лабораторних занять; 3) зв'язок педагогічних дисциплін з життям та їх практична спрямованість; 4) вольові зусилля та професійне самовиховання; 5) професійно-педагогічна компетентність викладача як приклад професіоналізму та взаємовідносини між викладачем і студентом; 6) можливість проявити свої здібності, особистісно-творчий потенціал у позааудиторних заходах професійного спрямування; 7) завдання, спрямовані на розвиток мислення і творчого потенціалу; 8) методика проведення занять з педагогічних дисциплін; 9) усвідомлення необхідності професійного становлення та його важливості для майбутньої педагогічної діяльності. Отримані результати сприяли моделюванню системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки.

На запитання «Чи задоволені Ви рівнем власної професійно-педагогічної компетентності?» більше половини респондентів (57 %) обрали відповідь «не задоволений, але вважаю, що це важливо і над цим мені варто працювати». Такий високий відсоток підтверджує мотивованість майбутніх педагогів до професійного становлення. Відповідь «задоволений і прагну до подальших

успіхів» обрали лише 8 % опитаних студентів, що свідчить про їх наміри до подальшого професійного зростання.

У необхідності впливу на студентів щодо більш активного використання внутрішніх особистісних ресурсів у процесі професійного становлення, організації роботи із самовдосконалення переконав вибір відповідей на запитання «Чи використовуєте Ви під час навчання повною мірою власні здібності й сили для підвищення рівня професійного становлення?». Відповіді на це питання розподілились так: лише 8 % опитаних вказало «намагаюся використовувати», більше половини зазначили «не завжди використовую» (37 %) або «не використовую» (21 %).

Актуальність проблеми дослідження підтвердив підхід студентів до вибору відповідей на запитання «Що, на Ваш погляд, є найважливішим для забезпечення безперервності та успішності професійного становлення?». Для респондентів усі відповіді виявились однаково важливими з невеликою різницею у відсотках, майже біля кожної вони поставили «+», підкреслюючи значення цих чинників: 1) зорієнтованість на професійне становлення; 2) внутрішня мотивованість на всіх його етапах; 3) постійне поповнення і зміцнення ресурсної бази (загальнопедагогічних знань і досвіду); 4) наявність та розвиток педагогічних здібностей; 5) зовнішнє стимулювання з боку викладача; 6) самовиховання та професійне самовдосконалення.

Подібна картина спостерігалась при виборі відповідей на запитання «Що, на Ваш погляд, найбільше сприяє забезпеченню якості педагогічних знань у процесі загальнопедагогічної підготовки?». Всі варіанти обрано рівнозначно з невеликою перевагою першого і третього: 1) життєво і практично значущий зміст; 2) використання продуктивних методів навчання; 3) якість посібників і підручників з педагогічних дисциплін; 4) якість контролю за навчальною діяльністю студентів.

Цінними для нашого дослідження були відповіді на запитання «Чи була у Вас до вивчення педагогіки потреба і прагнення до професійного становлення? Якщо Ваша відповідь «ні», то чи появились вони після вивчення педагогіки і що саме сприяло

цьому?». 27,6 % респондентів відповіли, що такої потреби у них не було, але вона з'явилась після вивчення педагогіки. У половини студентів (51,5 %) така потреба проявлялась, але вона була недостатньо сформованою і досягла своєї визначеності після вивчення першої загальнопедагогічної дисципліни «Педагогіка». Це підтверджує важливість саме загальнопедагогічної підготовки в професійному становленні майбутнього вчителя. Прочитуємо окремі відповіді студентів: «Лише після вивчення педагогіки я нарешті зрозуміла, що навчаюся у педагогічному університеті. Вперше задумалась про професію вчителя як цікаву і привабливу»; «Завдяки педагогіці це прагнення посилилось, зросло та набуло більш конкретної форми»; «Курс педагогіки дав поштовх для реалізації себе у цій сфері діяльності»; «Після курсу педагогіки моє бажання стати вчителем посилилось, я побачила, що це сучасна та цікава професія»; «Великого прагнення не було, але після вивчення педагогіки я раптом збагнула, що воно з'явилося, і цьому сприяла роль викладача як педагога, факти, які він наводив, і живий відеоматеріал»; «Після вивчення педагогіки моє ставлення до цієї професії змінилось. Я себе уявила педагогом і, як це не дивно, в мене з'явилося прагнення стати професіоналом саме у цій сфері»; «До вивчення педагогіки я не мала ніякого бажання працювати з дітьми, мені нелегко знайти до них підхід. Після цього курсу, хоч бажання так и не з'явилося, але тепер ця перспектива мене не лякає. Набуті знання я намагаюся використовувати в життєвих ситуаціях: на роботі, в гуртожитку, в групі, у спілкуванні з іншими. Значить, відбувається моє професійне становлення»; «Я завжди мріяла бути успішним вчителем, після вивчення педагогіки моє прагнення до професійного становлення ще більше посилилось»; «Прагнення та потреба зросли і цьому сприяли безліч практичних ситуацій, які потребували свого вирішення на основі базових знань, задіюючи інтелект»; «Так, я завжди хотіла бути професіоналом своєї справи і давно з майбутньою професією визначилась, а заняття з педагогіки допомогли чіткіше усвідомити, над чим потрібно працювати і на які речі звернути увагу»; «Якщо чесно, у мене такої потреби не було і бажання вчителювати не було, але тепер змінилися думки стосовно майбутньої кар'єри. Педагогіка показала привабливі сторони моєї майбутньої професії, яких я не помічала, вивчаючи фахові дисципліни»; «Насправді «ні», але після вивчення педагогіки така потреба з'явилась. Раніше мені здавалось, що працювати з



дітьми дуже складно через особливості характеру кожного. Проте зараз я розумію, що знайшовши правильний підхід до дитини, можна раз і назавжди завоювати її любов та довіру, і робота з нею буде задоволенням»; «Деякою мірою була, проте твердо я усвідомила її важливість вже після вивчення педагогіки»; «Було, але після вивчення педагогіки бажання стати хорошим учителем посилилось. Під час аналізу відеосюжетів, відеофрагментів, педагогічних ситуацій аналізуєш і свою поведінку, а паралельно починаєш прагнути до ідеалу»; «З'явилося бажання досконало орієнтуватись у педагогіці»; «до вивчення цієї дисципліни я не мала потреби і прагнення до професійного становлення, не усвідомлювала важливості даної професії взагалі. Але впродовж вивчення моє ставлення до професії змінилось, тому я хочу розвивати свої професійні здібності, що забезпечать успіх моєї роботи»; «Чесно кажучи, я не хотіла бути вчителькою, але педагогіка мене дуже захопила і спонукала розглядати себе як майбутнього вчителя».

Важливим для подальшого дослідження проблеми професійного становлення в контексті виявлення умов його ефективності під час загальнопедагогічної підготовки став зміст відповідей на запитання «Що саме в процесі вивчення педагогіки найбільше сприяло Вашому професійному становленню?» Наведемо приклади окремих відповідей:

«Мудрі вислови великих людей, що стали педагогічним кредо не лише моєї майбутньої професії, а і життя в цілому»; «Найбільше сприяв не стільки теоретичний матеріал, скільки його вміле застосування на практиці»; «Найбільше сприяло розв'язання різноманітних ситуацій, що зазвичай трапляються у педагогічній практиці та перегляд ретельно підібраних відеофрагментів, які оживляли теорію»; «Підхід викладача, який ненав'язливо розкривав привабливість цієї професії, аналіз відеофрагментів, ставлення до студентів і своєї професії. Такий приклад викликав необхідність змінювати себе»; «Вперше побачила, як можна за допомогою відеофрагментів оживити науку, яку читаєш, і дати поштовх тим, кому читаєш»; «В першу чергу те, що на заняттях кожен студент ставав учасником освітнього процесу»; «Як це не дивно звучить, але я відчула необхідність теорії, яка мені стала подобатись, бо відкривала для себе її роль і силу у вирішенні педагогічних проблем»;

«Найяскравіші враження у мене залишилися від педагогічних ситуацій та незвичайних варіантів їх розв'язання»; «Візуальні матеріали були важливі не лише в пізнавальному плані, вони забезпечували прихований вплив на мене, вимагаючи все нових і нових знань і навичок»; «Кожен елемент процесу вивчення педагогіки не лише впливав на моє професійне становлення, а й сприяв йому»; «Надзвичайно важливим для мене було підкріплення кожного поняття прикладами, відповідними відеофрагментами. В такий спосіб найкраще розуміла, як діє на практиці той чи інший принцип, прийом, механізм та метод. Це допомагало формувати свій власний професійний досвід»; «Найбільш продуктивними в плані професійного становлення були практичні заняття з педагогіки, нестандартні, «несухі», емоційно-насичені, цікаві. А відеофрагменти доносили те, чого ми не могли зрозуміти з підручників».

Наведемо окремі відповіді студентів, отримані в результаті використання методики незакінчених речень (додаток В) на запитання «Для мене педагогіка – це ...»: «Для мене це предмет, знання якого я почала застосовувати з першої лекції і застосовую до сьогодні, як у своїй практиці викладання, так і у спілкуванні з рідними, друзями»; «Це не просто методи, а методи дієві, які допомагають в самореалізації»; «Для мене педагогіка – це база та поштовх до мого професійного становлення»; «Педагогіка відкривала секрети майстерності вчителів, які допомагали формувати власну майстерність».

У процесі дослідження широко використовувався комплекс *тестових методик* для діагностування всіх чотирьох компонентів загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення за мотиваційно-ціннісним, інтелектуально-пізнавальним, діяльнісно-комунікативним та рефлексивно-оцінним критеріями.

Наявність потреби і прагнення до особистісно-професійного становлення вивчалась за методикою «Діагностика мотивації успіху» (Т. Елерс) [18] і тесту «Потреба в досягненні» (Ю. Орлов, В. Шуригін, Л. Орлова) [21], який адаптовано нами до визначених чотирьох рівнів професійного становлення, він спрямований на з'ясування ступеня вираженості потреби людини в досягненні успіху діяльності (тобто ступеня налаштованості на успіх). Тест містить 23 положення, з

якими респондент погоджується або не погоджується. Отримані результати розподілено за оцінною шкалою, що має від 0 до 23 балів: 1-4 б. – початковий рівень (11 % студентів); 5-10 б. – достатній (58 %); 11-18 б. – середній (22 %); 19-23 б. – високий (9 % студентів). Отже, третина студентів (31 %) мають виражену потребу в досягненнях, у 69 % опитаних її рівень вимагає певного коригування.

Методика «Діагностика мотивації успіху» [18] передбачала 41 обставину, на кожную з яких студенти мали відповісти «так» чи «ні». Максимальний бал, який можна було отримати, становив 32. У зв'язку з тим, що автором методики було запропоновано три рівні, ми адаптували її до нашого дослідження, пропорційно розподіливши бали відповідно чотирьох рівнів. Результати проведеної діагностики за цією методикою показали, що 9 % опитаних віднесено до низького рівня мотивації (1-6 б.): студент не прагне до успіху, не схильний докладати власних зусиль для його досягнення, проявляє пасивність. 41 % респондентів мають певну мотивацію до успіху (базовий рівень, 7-15 б.): інколи докладають зусиль, здійснюючи діяльність, однак активність проявляється епізодично і не є цілеспрямованою. Середній рівень – 39 % опитаних (16-22 б.): при такій мотивації активність набуває цілеспрямованого характеру; в 12 % висока мотивація до успіху (оптимальний рівень – вище 22 б.): такі студенти спрямовують свої зусилля на досягнення бажаних цілей, схильні орієнтуватися на власні сили, наполегливо добиватися поставленої мети.

Наявність інтересу до професійного становлення та зорієнтованості на цей процес вивчались методом анкетування за методикою «Діагностика рівня професійної спрямованості» (Т. Дубовицька) [6], мета якої – визначення рівня професійної спрямованості студентів, що проявляється в прагненні до оволодіння професією. Студентам пропонувався опитувальник з 20 тверджень, на які вони відповідали: «так», «мабуть, так», «мабуть, ні», «ні». Максимальний бал – 18. Розподіл респондентів за рівнями відбувся так: (9 %) 0-4 б. – низький рівень професійної спрямованості; (55 %) 4-12 б. – базовий; (32 %) 12-16 б. – середній (4 %) 17-20 б. – високий.

Для діагностування рівня розвитку пізнавальної мотивації студентів, мотивації в оволодінні загальнопедагогічними компетенціями, мотивації досягнення успіху було поєднано тест К. Замфір у модифікації А. Реан «Мотивація професійної діяльності» [17] та методику аналізу мотивації навчання у ЗВО (Т. Ільїна) [7].

За методикою аналізу мотивації навчання у ЗВО (Т. Ільїна) [7], що має три шкали, відповідно оцінювалось: 1) прагнення до оволодіння знаннями, допитливість, 2) прагнення до набуття професійних знань і професійно важливих якостей, 3) прагнення отримати диплом без особливих пізнавальних зусиль і інтелектуальних напружень. У 68 % студентів домінували перших два види мотивів, що свідчить про правильний вибір професії та задоволення нею. Про чисто зовнішню мотивацію (бажання отримати диплом) засвідчили відповіді 5 % опитаних. У решти опитаних (27 %) приблизно однаково виражені всі три мотиви.

Опрацювання результатів тесту К. Замфір у модифікації А. Реан «Мотивація професійної діяльності» [17], який передбачав прочитати пропоновані мотиви професійної діяльності й оцінити їхню значущість за 5-бальною шкалою, засвідчило, що для 18 % респондентів характерна внутрішня мотивація; для 53 % – зовнішня позитивна мотивація; для 29 % – зовнішня негативна мотивація.

Аналіз змісту мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів дозволяє зробити висновок про необхідність вдосконалення підготовки майбутніх учителів в контексті її орієнтації не лише на набуття професійних знань і вмінь, а й на розвиток внутрішньої професійної мотивації, що сприяє ціннісному ставленню до майбутньої професійної діяльності. Це потребувало виявлення і активізації мотиваційного потенціалу педагогічних дисциплін та його спрямування на зміцнення мотивації студентів щодо успіху професійного становлення.

Тест «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич) [3] застосовувався для з'ясування вихідного рівня орієнтації студентів на професійне становлення, усвідомлення його особистісного сенсу і значущості. Загальні результати діагностики за кожним компонентом підраховувались таким чином: за кожним з тестів (чи методик) студент отримував певні бали, на основі яких визначався рівень професійного становлення:

0-1 бал – початковий рівень; 2 бали – репродуктивний рівень; 3 бали – реконструктивний рівень; 4 бали – творчий рівень.

З метою діагностики гностичного компоненту професійного становлення майбутніх учителів за інтелектуально-пізнавальним критерієм використовувалась авторська комплексна методика, що поєднує декілька діагностичних завдань, спрямованих на перевірку рівня засвоєння загальнопедагогічних знань, їх системності та глибини; методів і прийомів пізнавально-навчальної та виховної діяльності; ступеня розвитку інтелектуальних умінь, професійно-педагогічного мислення та пізнавальної активності.

Розроблений комплекс завдань одночасно спрямований на діагностику діяльнісного компоненту за діяльнісно-комунікативним критерієм, що відображає практично-операційний аспект становлення майбутнього вчителя, який проявляється в сформованості досвіду практичної діяльності; розвитку вмінь використовувати загальнопедагогічні знання для вирішення практичних завдань та розв'язання професійно-педагогічних ситуацій; володіння комунікативними вміннями, необхідними для забезпечення освітнього процесу; здатності практично застосовувати методи навчання і педагогічного впливу.

Для визначення рівня засвоєння науково-теоретичних і науково-практичних знань пропонувалось два види завдань. Одне з них вимагало розгорнутої відповіді на теоретичне питання проблемного або порівняльного характеру (обґрунтувати, порівняти, співставити, визначити спільне та відмінне, здійснити аналіз, узагальнити, систематизувати тощо), друге передбачало виконання тестових завдань різних видів. Третє завдання (практичного характеру) включало педагогічну ситуацію з п'ятьма запитаннями, відповіді на які вимагали, з одного боку, актуалізації теоретичних знань з педагогіки та методики виховної роботи, з іншого, педагогічних умінь застосовувати набуті знання на практиці.

Отже, розроблений комплекс діагностичних завдань відображав основні компоненти змісту освіти, якими оволодіває студент у процесі загальнопедагогічної підготовки, а саме: рівень науково-теоретичних і науково-практичних знань перевірявся на основі розгорнутої відповіді на відкрите питання

та результатів виконання тестових завдань; набуття майбутнім учителем досвіду реконструктивної та пошуково-творчої діяльності – на основі виконання практичного завдання, яке дозволяло співвідносити теоретичні знання з умовами конкретної педагогічної ситуації, самостійно моделювати варіанти педагогічно доцільної поведінки педагога, паралельно аналізуючи і відкидаючи недоцільні дії та способи поведінки.

Тестові завдання охоплювали ключові теми загальнопедагогічних дисциплін, забезпечуючи таким чином системність діагностики їх змісту. Варто наголосити, що вони були орієнтовані не стільки на репродукцію педагогічних знань, скільки на розвиток мислення.

*По-перше*, йдеться про використання тестів закритого характеру, в яких необхідно вибрати правильну відповідь з кількох варіантів. Зауважимо, що більшість з них передбачала вибір не однієї, а кількох правильних відповідей – найхарактерніших ознак тих чи інших педагогічних явищ. Серед них особливе місце займали тестові завдання, що вимагали не лише відтворення, але й застосування знань у розв'язанні педагогічних задач і ситуацій. *По-друге*, це тести з альтернативними відповідями, в яких пропонуване твердження необхідно оцінити як точне чи неточне, правильне чи неправильне. *По-третьє*, завдання на встановлення правильної послідовності етапів певного процесу, операцій, подій, що дозволяє перевірити засвоєння певних алгоритмів, розуміння логіки взаємозв'язків. *По-чотирте*, завдання на встановлення відповідностей, які передбачають забезпечення зв'язку між двома рядами понять. При цьому один ряд містить більше елементів, ніж інший, щоб завжди залишався вибір, інакше можливе випадкове вгадування. Так, якщо студент знає чотири з п'яти відповідей в однакових за кількістю списках, то п'яту він легко вгадає. *По-шосте*, відкриті тестові завдання на самостійне формулювання відповіді. Це завдання з пропусками, що пропонують дописати, вставити пропущену групу слів чи слово, закінчити речення або дати коротку відповідь (від одного слова до невеликого речення). Вони передбачають лише одну правильну відповідь, щоб уникнути двозначності, що забезпечує високу надійність і об'єктивність оцінки. Приклади різних видів тестових завдань наводяться в додатку Н. 1.

Перед застосуванням діагностичної методики студентам надавалась можливість ознайомитись з критеріями оцінювання кожного завдання, з розробленими алгоритмами його виконання, а також тренувальними завданнями, що представлені в авторському навчальному посібнику «Загальнопедагогічна підготовка до курсового та комплексного державного екзамену (осв.-квал. рівень «бакалавр») [9].

Діагностичне завдання, що включає педагогічну ситуацію і 5 завдань до неї, вимагає актуалізації теоретичних знань з педагогіки, необхідних для її успішного розв'язання. Ситуації відібрались за наступними критеріями: інформативність (зміст ситуації є таким, що вимагає чіткої відповіді на кожне із п'яти запитань); рівнозначність (за рівнем складності та обсягом інформації); неможливість відповіді загальними фразами (передбачаються недвозначні, конкретні відповіді на поставлені запитання); зручність перевірки та оцінювання .

Така форма завдання дає можливість не тільки перевірити рівень педагогічного мислення майбутніх учителів і вмінь застосовувати набуті теоретичні знання у розв'язанні практичних ситуацій, а й оцінити студентами значущість теорії та її практичну необхідність. Вибір педагогічної ситуації в якості діагностичного завдання обумовлюється ще й тим, що професійна діяльність учителя супроводжується виникненням здебільшого непередбачених численних педагогічних ситуацій, які потребують досвіду їх продуктивного розв'язання, від оволодіння яким певною мірою залежить успіх професійного становлення.

Наведемо приклад одного з таких діагностичних завдань із названого вище авторського посібника [9].

*До першого самостійного уроку готуюсь серйозно. Хочу здивувати учнів цікавими фактами. Зразу після дзвінка відчиняю двері 8-Б – у класі нікого немає. Не вірю своїм очам. Бачу: учні тихенько сидять... під партами.*

Ознайомтесь зі змістом ситуації і виконайте сформульовані нижче завдання:  
1) На які принципи виховання будете опиратися в розв'язанні ситуації?; 2) Які методи і прийоми виховного впливу застосуєте для продуктивного розв'язання

ситуації? 3) Обґрунтуйте, чому ви вважаєте обраний вами спосіб впливу продуктивним. 4) Як не варто себе поводити в цій ситуації? 5) Запропонуйте один чи кілька педагогічно доцільних варіантів розв'язання ситуації (ваші подальші дії на місці вчителя) [9, с. 18].

Наголосимо на тому, що студенти разом із завданнями отримують алгоритм мислинневих операцій щодо правильного, усвідомленого і продуктивного їх виконання, один із яких ми наводимо нижче.

Щоб правильно відповісти на перше питання необхідно: *а) відновити* в пам'яті принципи виховання (подумки перегорнути); *б) «приміряти»* їх до ситуації на основі аналізу змісту ситуації та сутності принципів, які співвідносяться з нею; *в) вибрати* з них ті принципи, опора на які безсумнівно забезпечить ефективність виховного впливу; *г) відкинути* принципи, що логічно не співвідносяться зі змістом запропонованої ситуації; *д) вписати* обрані принципи, правильно їх сформулювавши, у відведений для відповіді проміжок діагностичного аркуша.

Варто зазначити, що послідовність операцій умовна, оскільки перелічені вище дії перших чотирьох кроків, що полягають у відтворенні, «примірюванні», відкиданні та виборі, здійснюються одночасно під час аналізу педагогічної ситуації. Відповідь на кожне запитання також потребує алгоритмічних дій, які свідчать про логічність професійно-педагогічного мислення майбутнього вчителя як одного з важливих показників інтелектуально-пізнавального компоненту загальнопедагогічної компетентності.

При відповіді на друге запитання до наведеної ситуації також важлива чітка послідовність дій: 1) відтворення у пам'яті методів педагогічного впливу, засвоєних з усвідомленням їх суті; 2) їх співставлення на відповідність чи невідповідність змісту запропонованої ситуації; 3) виокремлення методу (методів) педагогічного впливу, оптимальних для забезпечення їх ефективності, адекватних змісту ситуації та умовам її протікання; 4) відтворення в пам'яті, пошук та вибір прийомів виховного впливу, що здатні підсилити ефективність обраних методів виховання; 5) запис обраних оптимальних методів і прийомів.



У додатках Н.2 і Н.3 наведено зразки відповідей студентів на запитання № 1 і № 2, які свідчать про високий (творчий) рівень сформованості гностичного компонента загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення.

У відповідях на четверте запитання до ситуації, прогножуючи наслідки тих чи інших дій, методів, прийомів, студенти мають зробити висновки про доцільність одних і недоцільність інших та визначити способи поведінки, що не лише не забезпечують позитивного результату, але можуть навіть і нашкодити. Значення такої роботи в тому, що вона застерігає від способів поведінки, яких потрібно уникати в професійній діяльності, прогножуючи їх негативні наслідки.

Висновку про невідповідність того чи іншого способу поведінки в заданій педагогічній ситуації має передувати ґрунтовний аналіз: 1) змісту та умов протікання ситуації; 2) особливостей вихованців; 3) їх очікувань щодо дій учителя; 4) варіантів можливої реакції учнів на дії педагога. Наприклад, директивні дії вчителя у ситуації, суб'єктами якої є підлітки, може викликати супротив; він є недоцільним, коли явно виражені негативне ставлення, неповага або недовіра до педагога.

Відповідаючи на четверте запитання, студенти мають назвати ті способи поведінки, які знижують коефіцієнт корисної дії педагогічного впливу, а саме: повчання, моралізування, нотації, з'ясування стосунків з метою виявлення винуватця, нерозумна вимогливість, невміння керувати своїм настроєм і стримувати негативні емоції, безтактність. Інші способи поведінки зі знаком «—»: поступливість, конформізм (демонстрування згоди з неприйнятними думками і діями учнів), загравання, вмовляння, панібратство.

У відповідях на п'яте запитання, студенти пропонують оптимальний варіант розв'язання ситуації – конкретні подальші дії на місці вчителя. Завдання вимагає наповнення конкретним дієвим змістом одного з обраних способів впливу і моделювання на його основі оптимального варіанту комунікативної поведінки педагога в запропонованій ситуації.

Досягнення очікуваного результату в педагогічній ситуації передбачає такі

етапи: 1) аналіз змісту ситуації та чітке визначення мети, якої прагне досягти педагог; 2) моделювання змісту зовнішнього впливу, спрямованого на досягнення мети; 3) прогнозування зворотної реакції учнів; 4) створення умов (сприяння) для прийняття виховного змісту вихованцем та його переходу у внутрішній план особистості; 5) зміни у структурі особистості як результат виховного впливу.

Змоделюємо в контексті вищесказаного оптимальний варіант розв'язання ситуації першого знайомства, взятого нами для ілюстрації (учні під партами).

*Після невеликої паузи, не видаючи своєї розгубленості, привітаюсь і доброзичливо скажу: «Добрий день! Я вам не кажу «сідайте», оскільки ви це вже зробили. Якщо вам так зручно, будь ласка. Як не маю нічого проти. Хто не встиг взяти з собою зошит і ручку, дозволяю це зробити. Тема нашого сьогоднішнього уроку ...». Далі продовжу урок, ніби нічого не трапилось.*

Проаналізуємо змодельований варіант з позицій означених вище п'яти етапів.

**1.** Мета – дати відчуття учням недоречність вчинку і викликати добровільне бажання не продовжувати його, поставивши їх в незручне становище. **2.** Обрано прийом вдової байдужості з елементами іронії і наповнено його змістом, спрямованим на реалізацію поставленою мети. **3.** Моделюванню змісту зовнішнього впливу передувало прогнозування зустрічної реакції учнів (незручність, здивування). З іншого боку, такі нестандартні дії вчителя передбачали створення позитивного враження про себе, такого важливого при першій зустрічі. **4.** Стриманість учителя, спокій, прихована іронія, небагатослівність, несподіваність, педагогічна кмітливність демонструють професіоналізм педагога, викликають до нього симпатію, створюючи цим умови для прийняття та переходу виховного змісту у внутрішній план особистості учнів. **5.** Результативність виховного впливу проявляється у тих змінах, які відбуваються у структурі особистості учнів: незадоволеність своїм вчинком та добровільне припинення негативної поведінки.

Критерії оцінювання варіанту розв'язання педагогічної ситуації: Чи відповідає він змісту та проблемі, про яку в ній йдеться?; Чи містить зміст обраного варіанту виховний потенціал (впливові можливості)?; Чи відповідає обраному способу впливу (названому методу, прийому виховання)?; Чи реалізує названі принципи виховання?;

Чи відповідає віковим та індивідуальним особливостям учнів?; Чи здатний забезпечити результативність (спонукати до належних висновків, викликати незадоволення негативною поведінкою, сприяти її припиненню тощо)?; Чи сприяє формуванню (ситуації першого знайомства) або посиленню позитивного ставлення та поваги до особистості вчителя (оцінка особистісного аспекту поведінки педагога з позицій створення або підкріплення позитивного враження як умови ефективного впливу)?; Чи не є дії вчителя стереотипними, повчальними та моралізаторськими, здатними викликати протидію вихованців?; Чи не поглиблює це ще більше конфлікт?

Найбільше інформації про рівень загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення дає відповідь на останнє питання – варіант розв'язання ситуації. Вона оцінюється за параметрами, які відповідають чотирьом рівням загальнопедагогічної компетентності (додаток Н. 4).

Оцінювання виконання всіх трьох розроблених нами діагностичних завдань (усього 100 балів) відбувається таким чином. 1) *Відповіді на відкрите питання* – максимальна кількість 40 б. Критерії: правильність, повнота, точність, логічність викладу, лаконічність (абзаци, виділення головного). 2) *Тести* – максимальна кількість 30 б. Правильна відповідь на одне тестове завдання – 2 б. 3) *Аналіз та розв'язання педагогічної ситуації* – максимальна кількість 30 б. За кожну правильну, повну, обґрунтовану відповідь на питання – 6 б.

Щоб виявити розвиток творчого рівня професійного становлення використовувались методи спостереження, діагностичних ситуацій, експертного оцінювання, розроблена М. Рожковим, Ю. Тюнниковим, Б. Алішевим, Л. Воловичем «Методика діагностики творчої активності» [19]. Уміння проектувати процес професійного становлення і спрямувати власну діяльність на забезпечення його ефективності, володіння комунікативними вміннями, необхідними для забезпечення успішності освітнього процесу, вміння забезпечувати взаємний контакт з учнями і підтримувати його, що є показниками організаційно-діяльнісного компонента, діагностувались методами спостереження та експертного оцінювання.

За допомогою тесту на визначення рівня комунікабельності В. Ряховського [3], що передбачав з метою з'ясування його коефіцієнта відповіді на 16 запитань («так», «ні», «інколи»), діагностувався рівень володіння майбутніми вчителями комунікативними вміннями. Низький рівень комунікабельності виявили 7 % респондентів, базовий – 54 %, середній – 33 %, високий – 6 %.

Окрема група методик була застосована для вивчення критеріїв і показників діяльнісного компонента загальнопедагогічної компетентності студентів. Зокрема, досліджувався рівень самостійності щодо постановки цілей професійно-педагогічної діяльності. З цією метою на заняттях з педагогіки, методики виховної роботи, основ педагогічної майстерності проводилося включене спостереження.

Рівень загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення досліджувався і під час проходження студентами педагогічної практики. Спостереження за діяльністю майбутніх учителів, усний і письмовий аналіз результатів практики виявили достатній рівень знань з предметів педагогічного циклу, сформованість методичних і комунікативних умінь та вмінь педагогічної техніки, вміння активізувати пізнавальну діяльність учнів, вміння використовувати оптимальні форми, методи, прийоми навчання в залежності від особливостей змісту навчального матеріалу. Післядією педагогічної практики стало посилення активності студентів щодо професійного самовдосконалення, формування готовності до виконання функцій учителя-предметника та класного керівника.

Про необхідність серйозної роботи над розвитком у студентів рефлексивного компоненту, що є рушійною силою професійного становлення, свідчить досить низький відсоток позитивних відповідей (у сукупності 14 % респондентів) на запитання: «Чи вмієте Ви проектувати процес власного професійного становлення і спрямовувати свою діяльність на забезпечення його успішності?», «Чи здійснюєте Ви самооцінку і самоаналіз власних здібностей, умінь і якостей, що сприяють Вашому професійному зростанню?», «Чи здатні Ви до вольового і комунікативного самоконтролю та емоційно-вольової саморегуляції?». Відповіді 7 % студентів свідчать про їх пасивну позицію щодо професійного самовдосконалення, відсутність прагнення до самопізнання і самоаналізу. 9 % опитаних проявляють таке бажання, однак ще не

володіють навичками самовдосконалення, їх прагнення до самопізнання залишається на рівні інтересу. Це потребує уваги щодо роботи, спрямованої на залучення майбутніх учителів до самовиховання, зокрема професійного.

Тести дослідження вольової саморегуляції [15], впевненості у собі [23], самооцінки особистості [16; 24], рівня розвитку рефлексивності [13] у поєднанні з методами спостереження і експертного оцінювання використовувались для діагностики показників рефлексивного компонента загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення майбутніх учителів.

Тест-опитувальник «Методика дослідження вольової саморегуляції» (автори А. Зверьков, Є. Слідман) [15] охоплює 30 тверджень. Знаком «+» позначалось твердження, з яким студент, оцінюючи себе, погоджувався, а знаком «-», з яким не погоджувався. За рівнями у межах від 0 до 24 балів респонденти розподілилися таким чином: низький рівень – 6 % (1-5 б.); базовий рівень – 67 % (6-11б.); середній рівень – 22 % (12-19 б.); високий рівень – 5 % (20-24 б.). Високі показники за загальною шкалою отримала чверть студентів (27 %), що властиво емоційно зрілим, активним, незалежним, самостійним особам, для яких характерні стійкість намірів щодо професійного самовдосконалення, впевненість у собі, цілеспрямованість, здатність до вольового і комунікативного контролю та емоційно-вольової саморегуляції, розвинене почуття особистого обов'язку. Низький рівень у студентів емоційно нестійких, імпульсивних, невпевнених у собі, з невисокою рефлексивністю і заниженим фоном активності, що пов'язано з нездатністю до рефлексії та самоконтролю.

Тест В. Ромека «Впевненість у собі» [23] передбачав висловлення студентом особистої думки, власних уявлень на кожне з 30 прямих або зворотних запитань за трьома шкалами («Впевненість у собі», «Соціальна сміливість», «Ініціатива в соціальних контактах»). Після підрахунку сукупності балів, отриманих в результаті їх додавання за шкалами, відбувався розподіл за рівнями: 3 % респондентів (10-12 б.) було віднесено до низького рівня; 46 % (13-19 б.) – до базового; 48 % (20-26 б.) – до середнього; 3 % (27-30 б.) – до високого.

Тест А. Карпова «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» [13] пропонував 27 запитань, на які студенти вибирали один варіант відповіді (А – «абсолютно неправильно»; Б – «неправильно»; В – «швидше неправильно»; Г – «не знаю»; Д – «швидше правильно»; Е – «правильно»; Ж – «абсолютно правильно»). Після присвоєння відповідям певних балів, згідно з інструкцією автора тесту, підраховувалась їх загальна сума. На етапі підрахунку, пропорційно адаптувавши авторський розподіл балів до нашого дослідження, ми визначили замість трьох 4 рівні здатності до рефлексії. За результатами тесту 6 % студентів отримали 80-95 б. (низький рівень); 59 % – 96-147 балів (базовий рівень); 33 % – 147-162 б. (середній рівень); 2 % – 163-172 б. (високий рівень). Отже, лише третині студентів (35%) притаманний належний рівень розвитку рефлексивності, що свідчить про необхідність роботи в цьому напрямку.

Варто окремо підкреслити, що кожен з методів, спрямованих на діагностику рівня професійного становлення, мав універсальне значення. Один і той самий метод міг бути використаний для вимірювання різних характеристик якості. Наприклад, тестування застосовувалось для вимірювання і оцінки наявних знань, їх структури, системності та глибини засвоєння, ступені розвитку інтелектуальних умінь, професійних якостей, здібностей, типу мислення, пріоритетів, цінностей та ін. Діагностичні ситуації – для перевірки рівня розвитку комунікативних умінь, умінь забезпечувати взаємний контакт, володіння методами і прийомами виховного впливу та ін.

Для діагностування здатності оперувати здобутими знаннями, використовувати їх у розв'язанні педагогічних проблем, визначення рівня розвитку педагогічного мислення використовувались наступні методи: аналіз кейсів, проектування, моделювання, написання міні-творів на професійно-педагогічну тематику, ділова і рольова гра.

Результати анкетування, тестування, бесіди, спостереження за студентами в навчальній та позанавчальній діяльності, під час проходження педагогічної практики виявили, що їм, як суб'єктам професійного становлення, бракує внутрішньої мотивації в оволодінні загальнопедагогічними компетенціями та мотивації досягнення успіху в

професійному становленні; знань про основи професійного становлення, системних загальнопедагогічних знань, умінь і навичок; умінь проектувати процес професійного становлення і спрямовувати власну діяльність на забезпечення його ефективності, використовувати загальнопедагогічні знання для вирішення практичних завдань та розв'язання професійно-педагогічних ситуацій; комунікативних умінь, необхідних для забезпечення освітнього процесу; умінь практично використовувати методи навчання та педагогічного впливу на учнів; рефлексивної самооцінки власних здібностей, умінь і якостей, що сприяють професійному становленню; здатності до вольового і комунікативного самоконтролю та емоційно-вольової саморегуляції. В цьому нас переконали і результати застосування відповідних діагностичних тестів.

Узагальнивши одержані результати, ми прийшли до висновку, що значна частина студентів за час навчання в педагогічному університеті не зорієнтована на професійне становлення, оскільки, з одного боку, відсутнє належне ціннісне усвідомлення його значущості та необхідності, а з іншого, на тлі загального позитивного ставлення до професії педагога в значній кількості студентів відсутній належний рівень теоретичної та практичної підготовки, спрямованої на професійне становлення, що перешкоджає включенню майбутніх учителів у цей процес і його успішній реалізації.

## **5.2. Організація і методика педагогічного експерименту з перевірки ефективності системи професійного становлення майбутнього вчителя у процесі загальнопедагогічної підготовки**

### **5.2.1. Організація педагогічного експерименту**

Педагогічний експеримент ми розглядаємо як комплекс діагностичних методів, що дозволяють забезпечити науково об'єктивну перевірку результатів дослідження. Ефективність одержаних результатів розуміємо як такі, що мають суттєвий вплив запропонованої системи на професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки у педагогічних університетах.

Педагогічний експеримент було проведено в умовах реального освітнього процесу з метою перевірки робочої гіпотези дослідження щодо ефективності

системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки у педагогічних університетах впродовж 2008-2018 років на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Було сформовано експериментальну та контрольну групи відповідно до вимог проведення педагогічного експерименту. Загалом експериментальною роботою було охоплено 871 особа, з них відібрано до контрольної (240 осіб) та експериментальної (247 осіб) груп студентів 2-4-х курсів денної форми навчання факультетів фізичного виховання і спорту, іноземних мов, історії, етнології і права, філології і журналістики в процесі викладання навчальних дисциплін «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності». На факультеті фізичного виховання і спорту всі дисципліни читались дисертантом упродовж усіх років проведення експерименту і завершувались викладанням дисципліни «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури» (до 2016 р. студентам освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст», після 2016 р. здобувачам вищої освіти освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» (назви навчальних дисциплін за вибором для магістрантів: «Основи виховної діяльності фахівця з фізичного виховання у ЗВО» та «Актуальні проблеми сучасної педагогіки»). Викладання всіх названих педагогічних дисциплін одним педагогом протягом чотирьох навчальних років створювало сприятливі умови для системного забезпечення процесу професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки.

Усі групи, що підлягали експерименту, знаходились в однакових умовах: навчання проводив один склад викладачів; вибірка складалася зі студентів одного напрямку підготовки; у контрольних та експериментальних групах вивчався аналогічний за змістом навчальний матеріал; контрольні зрізи в контрольних та експериментальних групах відбувались одночасно; всі вимірювання проводились за єдиними анкетами, опитувальниками, тестами та комплексними діагностичними завданнями.

Основні завдання експериментального дослідження: вивчення самооцінки та експертної оцінки студентів щодо наявного рівня професійного становлення



майбутнього вчителя; діагностика рівнів професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки (констатувальний етап); експериментальна перевірка ефективності системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки (формульальний етап педагогічного експерименту).

Під час проведення експериментального дослідження, розробки та практичної реалізації системи професійного становлення майбутнього вчителя у процесі загальнопедагогічної підготовки, створенні відповідних організаційно-педагогічних умов прогнозувалось одержати позитивний результат.

Для педагогічного експерименту застосовувався визначений у відповідності з проблемою дослідження діагностичний комплекс методик, апробовані попередніми дослідниками професійного становлення майбутнього педагога підходи, а також авторські ідеї щодо перевірки ефективності системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки у педагогічних університетах (додатки А, Б, В, Г.1, Г. 2, Г. 3).

Експериментальна перевірка проходила у чотири етапи. Упродовж першого *теоретично-пошукового етапу експерименту* (2008–2010 рр.) відбувалось розроблення діагностично-критеріального інструментарію дослідно-експериментальної роботи, методики теоретичного і емпіричного дослідження; накопичення емпіричного матеріалу; розробка анкет, тестів самооцінки та їх апробація для виявлення вхідного рівня показників критеріїв сформованості загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення майбутнього вчителя у процесі загальнопедагогічної підготовки, формування контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп.

*Під час діагностично-пошукового етапу педагогічного експерименту* (2011–2013 рр.) було теоретично обґрунтовано і розроблено модель системи професійного становлення майбутніх учителів у процесі загальнопедагогічної підготовки та науково-методичне забезпечення цього процесу; уточнено завдання і методи дослідження; підготовлено формульальний етап педагогічного експерименту.

Упродовж *формувального* етапу експерименту (2014–2016 рр.) відбулась перевірка робочих гіпотез, концептуальних положень; аналіз проміжних результатів дослідження; корекція експериментальних методик і науково-методичного забезпечення запропонованої системи професійного становлення студентів у процесі загальнопедагогічної підготовки та впровадження її в навчальний процес.

*Підсумково-узагальнювальний* етап (2017–2019 рр.) полягав у аналізі та систематизації даних формувального етапу експерименту, виявленні ефективності запропонованої системи професійного становлення майбутнього вчителя у процесі загальнопедагогічної підготовки; узагальненні одержаних даних, формулюванні загальних висновків і рекомендацій щодо впровадження результатів дослідження.

Діагностика виявлення загального рівня професійного становлення майбутнього вчителя у процесі загальнопедагогічної підготовки відбувалась під час констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту згідно з критеріями (мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-пізнавальний, діяльнісно-комунікативний, рефлексивно-оцінний), виокремленими у параграфі 2.1 другого розділу за чотирма рівнями та представленими в додатках Д. 1, Д. 2, Д. 3, Д. 4.

#### *Початковий (низький) рівень*

– майбутні педагоги не усвідомлюють сенсу і значущості професійного становлення; їх пізнавально-освітня діяльність має стихійний характер і не орієнтована на цей процес; відсутнє прагнення до професійного становлення, оскільки вони не відчують потреби в цьому; переважають зовнішні мотиви за відсутності внутрішньої мотивації в оволодінні загальнопедагогічними компетенціями як результатом професійного становлення, відсутня мотивація досягнення успіху в професійному становленні;

– такі студенти не володіють науково-теоретичними і науково-практичними знаннями про основи професійного становлення; проявляється фрагментарність та безсистемність загальнопедагогічних знань; мають поверхові знання про методи і прийоми пізнавально-освітньої та виховної діяльності; простежується низький

рівень розвитку інтелектуальних умінь; пізнавальна активність проявляється лише ситуативно; педагогічне мислення має здебільшого стереотипний характер;

– у студентів не сформовані вміння проектувати процес професійного становлення і спрямовувати власну діяльність на його здійснення; вони не вміють використовувати загальнопедагогічні знання для вирішення практичних завдань і розв'язання професійно-педагогічних ситуацій; мають низький рівень комунікативних умінь, необхідних для забезпечення освітнього процесу; відчують труднощі в забезпеченні взаємного контакту з учнями та його підтримування в процесі спілкування; можуть назвати методи навчання та педагогічного впливу на учнів, але не здатні їх практично використовувати і забезпечувати комунікативно;

– відсутня спрямованість на самопізнання, самоаналіз, рефлексивну самооцінку власних здібностей, умінь і якостей, що сприяють професійному становленню; недостатньо сформовані вміння здійснювати оцінку як можливих, так і реальних результатів дій щодо професійного становлення; не проявляють активності в особистісно-професійному самовихованні та самовдосконаленні; не володіють рефлексивними вміннями, що сприяють успішності професійного становлення; рідко спостерігається вольовий і комунікативний самоконтроль та емоційно-вольова саморегуляція.

#### *Репродуктивний (базовий) рівень*

– студенти загалом усвідомлюють сенс і значущість професійного становлення; їх пізнавально-освітня діяльність набуває цілеспрямованості, але цілі і завдання щодо професійного становлення є нечіткими і не мають особистісно-значущого характеру; проявляють інтерес і прагнення до особистісно-професійного становлення, однак вони мають пасивний характер, не переходячи в потребу; при домінуванні зовнішньої мотивації освітньої діяльності починають діяти внутрішні мотиви в оволодінні загальнопедагогічними компетенціями як результатом професійного становлення, зокрема стають більш вираженими мотиви досягнення успіху в професійному становленні;

– загалом володіють науково-теоретичними і науково-практичними знаннями про основи професійного становлення, однак лише на термінологічно-репродуктивному рівні; загальнопедагогічні знання набувають системного характеру, однак є недостатньо міцними і глибокими (можуть їх відтворити, однак зазнають труднощів при вирішенні практичних завдань та розв'язанні педагогічних ситуацій); володіють репродуктивним досвідом щодо методів і прийомів навчальної та виховної діяльності; спостерігається прояв інтелектуальних умінь; зростає пізнавальна і творча активність; педагогічне мислення має стереотипний характер, однак починає виходити за його межі;

– простежується задовільний рівень умінь проектувати процес професійного становлення і спрямовувати власну діяльність на забезпечення його ефективності, однак вони потребують своєї практичної реалізації; задовільно володіють загальнопедагогічними знаннями, необхідними для вирішення практичних завдань та розв'язання педагогічних ситуацій, не зазнаючи труднощів у їх відтворенні, хоча виникають проблеми щодо практичного застосування; загалом володіють комунікативними вміннями, необхідними для успішної організації освітнього процесу; вміють забезпечувати взаємний контакт з учнями і підтримувати його; рівень володіння методами навчання та педагогічного впливу на учнів потребує подальшого вдосконалення щодо їх практичного використання та комунікативного забезпечення;

– студенти володіють знаннями щодо самопізнання, самоаналізу, рефлексивної самооцінки власних здібностей, умінь і якостей, які спряють професійному становленню, але не мають достатнього досвіду їх використання в цілях саморефлексії та потребують консультацій викладача; задовільно розвинені вміння здійснювати оцінку як можливих, так і реальних результатів дій в процесі професійного становлення; присутнє прагнення до особистісно-професійного самовиховання і самовдосконалення, однак ще не проявляють активності щодо реалізації цих процесів на практиці; володіють знаннями про рефлексивні вміння, спрямовані на забезпечення успішності професійного становлення; демонструють вольовий і комунікативний самоконтроль та емоційно-вольову саморегуляцію,

однак недостатньо наполегливі в активізації вольових зусиль щодо професійного становлення.

*Реконструктивний (середній) рівень*

– студентам притаманне позитивне ставлення до власного особистісного і професійного становлення, чітке усвідомлення його сенсу, необхідності та значущості; їх пізнавально-освітня діяльність набуває цілеспрямованого характеру, однак творчий її компонент розвинутий недостатньо; простежується чітка зорієнтованість на професійне становлення; інтерес до професійного становлення переходить у потребу; переважають внутрішні мотиви в оволодінні загальнопедагогічними компетенціями як результатом професійного становлення, набувають чіткішого вираження мотиви досягнення успіху в професійному становленні;

– простежується достатній рівень володіння науково-теоретичними і науково-практичними знаннями про основи професійного становлення; загальнопедагогічні знання набувають системного характеру, однак їх система не динамічна, оскільки студенти можуть їх застосувати лише у вирішенні практичних завдань і педагогічних ситуацій типового характеру; володіють методами і прийомами навчальної та виховної діяльності як на термінологічно-відтворюючому, так і на діяльнісно-реконструктивному рівнях; спостерігається достатній рівень інтелектуальних умінь, пізнавальної та творчої активності; простежується педагогічне мислення в застосуванні теоретичних знань на практиці;

– майбутні вчителі вміють, керуючись рекомендаціями викладача, проектувати процес професійного становлення і спрямовувати власну діяльність на забезпечення його ефективності; володіють уміннями використовувати загальнопедагогічні знання для вирішення типових практичних завдань за заданими алгоритмами; на достатньому рівні володіють комунікативними вміннями як важливою складовою професійного становлення; вміють забезпечувати взаємний контакт з учнями на початковому етапі спілкування і підтримувати його в процесі спілкування; успішно орієнтуються в типових

педагогічних ситуаціях, застосовуючи оптимальні методи навчання та педагогічного впливу на учнів, але зазнають труднощів у вирішенні нетипових завдань та ситуацій;

– студенти добре володіють знаннями щодо самопізнання, самоаналізу, рефлексивної самооцінки власних здібностей, умінь і якостей, що сприяють професійному становленню; здатні здійснювати оцінку як можливих, так і реальних результатів дій у процесі професійного становлення; активно включаються в процес особистісно-професійного самовиховання і самовдосконалення; рефлексивні вміння, спрямовані на забезпечення успішності професійного становлення, мають дієвий характер; спостерігається активізація вольових зусиль у досягненні цілей професійного становлення, добре розвинені вміння вольового і комунікативного самоконтролю та емоційно-вольової саморегуляції.

#### *Творчий ( високий) рівень*

– позитивне ставлення студентів до власного особистісного і професійного становлення простежується в яскраво вираженому бажанні підвищувати його рівень, чітко виражено усвідомлення його сенсу, необхідності та значущості; пізнавально-освітня діяльність має цілеспрямований характер, що проявляється в цілепокладанні, самостійній розробці програми професійного становлення; демонструють активний інтерес і потребу у професійному становленні; добре сформована внутрішня мотивація в оволодінні загальнопедагогічними компетенціями як результатом професійного становлення; чітко виражені мотиви досягнення успіху в професійному становленні;

– науково-теоретичні та науково-практичні знання про основи професійного становлення набувають діяльнісного характеру і стають керівництвом до практичних дій; студенти демонструють системність, міцність та творчий характер загальнопедагогічних знань; проявляють креативність під час застосування методів і прийомів навчальної та виховної діяльності; творчого характеру набуває пізнавальна активність, що свідчить про розвиненість інтелектуальних умінь і творчого педагогічного мислення;

– студенти креативно підходять до проектування і здійснення процесу професійного становлення, що забезпечує його ефективність; творчо використовують загальнопедагогічні знання у вирішенні практичних завдань та розв'язанні складних професійно-педагогічних ситуацій; дуже добре володіють комунікативними вміннями, необхідними для успішної організації освітнього процесу; проявляють творчий підхід до забезпечення взаємного контакту з учнями у процесі спілкування; успішно орієнтуються в нетипових педагогічних ситуаціях, творчо застосовуючи відповідні методи навчання та педагогічного впливу на учнів;

– дуже добре володіють знаннями щодо самопізнання, самоаналізу, рефлексивної самооцінки власних здібностей, умінь і якостей; здійснюють адекватну оцінку як можливих, так і реальних результатів дій в процесі професійного становлення; проявляють творчу активність стосовно особистісно-професійного самовиховання і самовдосконалення; рефлексивні вміння мають дієвий характер на кожному етапі професійного становлення; яскраво виражена здатність до вольового і комунікативного самоконтролю та емоційно-вольової саморегуляції; чітко прослідковується активізація вольових зусиль у досягненні цілей професійного становлення.

Особливого значення у виявленні рівнів професійного становлення ми надавали самооцінці, яка, на думку психолога Л. Орбана-Лембрика, передбачає оцінку особистістю самої себе, власних можливостей та якостей і свого місця серед інших людей [20].

Стверджується, що адекватність самооцінки в професійному становленні сприяє тому, що майбутній фахівець бачить себе збоку й таким чином усвідомлює і створює власний професійний образ. Неідентичний образ самого себе, нездатність до рефлексійного аналізу, до адекватних оцінок не лише окремих рис, дій, вчинків, проявів, а й особистості в цілому сприяють потраплянню майбутнього вчителя в стан «внутрішнього глухого кута». Самооцінка і зіставлення себе з іншими сприяє активізації процесу самопізнання, розвитку

творчої професійної активності, а відтак і професійному становленню [22, с. 110-111].

У нашому дослідженні під самооцінкою ми розуміємо адекватну оцінку особистістю самої себе на основі аналізу власних якостей, можливостей, сил та їх зіставлення з певним еталоном.

При здійсненні студентами самооцінки важливо було виявити похибку її адекватності з метою врахування в подальшому статистичному аналізі отриманих кількісних даних при визначенні рівнів становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки.

З точки зору Л. Столяренка самооцінка може бути адекватною та неадекватною. Адекватна допомагає суб'єкту реально оцінити свої здобутки, поставити перед собою реальні цілі, які можливо досягти. Важливо, коли оцінка досягнутого самою особистістю гармонійно поєднується з оцінкою та думками оточуючих. Еквівалентна самооцінка є результатом постійного пошуку реальної міри без переоцінки та надлишкової критичності до своєї діяльності. Саме така самооцінка – найкраща для конкретних умов і ситуацій. Адекватна самооцінка за певних умов допомагає визначити *«високий рівень»*, *«вище середнього рівня»*, а також *«середній рівень»* досліджуваної якості. На основі неадекватної (завищеної або заниженої самооцінки) виникає неправильне уявлення про себе та свої можливості. При завищеній самооцінці особа не помічає недоліків і не надає їм значення, що гальмує об'єктивність оцінювання. Занижена самооцінка характеризується надто критичним ставленням до себе, що гальмує постановку реальних цілей [25, с. 282-283]. За неадекватної самооцінки результати тестування і анкетування вважаються недостовірними.

Використовуючи під час дослідження тест «Самооцінка» Л. Столяренком [25], опитувальник якого нами модифікований відповідно до досліджуваної якості (додаток Г. 1), ми прийняли за допустиму похибку показник значущості адекватних відповідей – коефіцієнт рангової кореляції Спірмена.



### 5.2.2. Результати констатувального етапу педагогічного експерименту

Перший крок констатувального експерименту полягав у визначенні однорідності контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) груп, що передбачало вибірку з генеральної сукупності студентських груп одних й тих самих спеціальностей та перевірку рівня професійного становлення майбутніх учителів. Це здійснювалось на основі, *по-перше*, врахування зв'язків між ознаками *адекватності в групах*. Аналіз результатів адекватності підраховувався за алгоритмом для визначення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена, *перший крок* якого полягав у визначенні різниці номерів по кожній з виписаних якостей (адекватна експертна – А ; самооцінка студента (респондента) – С):  $d=A - C$ ; *другий* передбачав підрахунки  $d^2$  за кожною із якостей; *третій* – обчислення суми  $\sum_{i=1}^n d^2$ ; *четвертий* – підрахунки коефіцієнта рангової кореляції за Спірменом  $r=1-6\frac{\sum_{i=1}^n d^2}{n(n^2-1)}$ , де  $n$  – кількість пар, що порівнюються.

У нашому дослідженні  $n=20$ , отже  $r=1-6$

$$\frac{\sum_{i=1}^n d^2}{n(n^2-1)} = 1 - \frac{192}{7980} = 0,976.$$

*Висновок:* зв'язок між ознаками *адекватності в групах* тісний і лінійний.

*По-друге*, на основі визначення кількісних даних адекватності самооцінки окремо в кожній групі. Після цього нами була висунута гіпотеза  $H_0$ : коефіцієнт рангової кореляції Спірмена дорівнює нулю й не впливає на адекватність самооцінки в досліджуваних групах. Значимість коефіцієнта рангової кореляції Спірмена визначалась за формулою:

$$T_{\text{спост}} = r_{xy} \frac{\sqrt{n-2}}{\sqrt{1-r_{xy}^2}} = 0,976 \frac{\sqrt{9}}{\sqrt{1-0,95258}} = 19,029$$

Звернувшись до таблиць Стюдента [5, 106], знаходимо  $T_{\text{табл.}} = (18; 0,05) = 2,1009$ . Оскільки  $T_{\text{спост.}} > T_{\text{табл.}}$ , то гіпотезу  $H_0$  щодо рівності нулю коефіцієнта рангової кореляції Спірмена відхиляємо. Звідси робимо висновок, що коефіцієнт рангової кореляції Спірмена статистично є значимим і знаходиться в межах  $[-1; +1]$ .

Тестування на визначення самооцінки окремо в кожній групі, яке було проведено на початку констатувального етапу педагогічного експерименту в ЕГ і КГ для виявлення похибки вимірювань (рівня значущості), засвідчило рівні адекватності самооцінки, подані в табл. 5.1.

**Таблиця 5.1**

*Розподіл результатів тесту за рівнями адекватності самооцінки на початковій стадії застосування системи професійного становлення майбутнього вчителя (констатувальний етап експерименту)*

Рівні адекватності самооцінки	р-коефіцієнт Спірмена	Дослідні групи	
		КГ (240 осіб)	ЕГ (247 осіб)
Неадекватно низький	[-1; 0]	<b>6</b>	<b>5</b>
Низький	[0,01; 0,2]	20	22
Нижче середнього	[0,21; 0,3]	47	49
Середній	[0,31; 0,6]	68	71
Вище середнього	[0,61; 0,70]	57	59
Високий	[0,71; 0,9]	37	34
Неадекватно високий	[0,91; 1]	<b>5</b>	<b>7</b>
$\Sigma$	[-1; 1]	240	247

Отже маємо: неадекватність оцінки в групах складає КГ – 4,58 %, ЕГ – 4,85 %, що може впливати на достовірність одержаних результатів.

*Висновок:* оцінювання результатів тестів, анкет самооцінки за статистичними критеріями щодо відмінності показників між двома вибірками маємо визначати на рівні значущості  $\alpha = 0,05$ , тобто 95 %.

*По-третє:* враховуючи суттєвість відмінності самооцінки між двома вибірками, достовірність отриманих результатів перевіримо за статистичним критерієм Колмогорова-Смірнова, на рівні значущості  $\alpha = 0,05$ . Зазначений критерій дозволяє оцінити суттєві відмінності між двома вибірками.

Для аналізу емпіричних даних рівня самооцінки в групах ЕГ та КГ констатувального етапу педагогічного експерименту висунемо гіпотезу щодо адекватності самооцінки в групах при анкетуванні:  $H_0$  – відмінність адекватності самооцінки відрізняється суттєво, що не можна пояснити випадковістю.  $H_1$  –

відмінність адекватності самооцінки відрізняється несуттєво. Складемо таблицю підрахунків показника  $\lambda$  критерію Колмогорова-Смірнова (табл. 5.2).

Таблиця 5. 2

*Розрахунки результатів тесту самооцінки між групами за рівнями адекватності на початковій стадії застосування системи професійного становлення майбутнього вчителя за критерієм Колмогорова-Смірнова (констатувальний етап експерименту)*

Рівні адекватності самооцінки	р-коефіцієнт Спірмена	Дослідні групи						
		КГ (240 осіб)			ЕГ (247 осіб)			$\left  \frac{n_{iR}}{n} - \frac{m_{iR}}{m} \right $
		$n_i$	$n_i/n$	$n_{нак}/n$	$m_i$	$m_i/m$	$m_{нак}/m$	
Неадекватно низький	[-1; 0]	6	0,025	0,025	5	0,020	0,020	0,005
Низький	[0,01; 0,2]	20	0,083	0,108	22	0,089	0,109	0,001
Нижче середнього	[0,21; 0,3]	47	0,196	0,304	49	0,198	0,307	0,003
Середній	[0,31; 0,6]	68	0,283	0,587	71	0,287	0,594	0,007
Вище середнього	[0,61; 0,70]	57	0,238	0,825	59	0,240	0,834	<b>0,009</b>
Високий	[0,71; 0,9]	37	0,154	0,950	34	0,137	0,964	0,006
Неадекватно високий	[0,91; 1]	5	0,021	1,000	7	0,028	1,000	
$\Sigma$		240	1,000		247	1,000		

$$\lambda = d_{\max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,009 \sqrt{\frac{240 \cdot 247}{240 + 247}} = 0,0993;$$

$$\lambda_{кр. (0.05)} = \frac{1,36}{\sqrt{n_1 + n_2}} = \frac{1,36}{\sqrt{240 + 247}} = 0,06162$$

Отже,  $\lambda_{кр} < \lambda$  на рівні достовірності 95 % гіпотеза  $H_0$  – відхиляється, приймається гіпотеза  $H_1$  – відмінність адекватності самооцінки учасників констатувального етапу педагогічного експерименту відрізняється несуттєво.

*Висновок.* Вибрані групи для педагогічного експерименту є однорідними за адекватністю самооцінки, що дозволяє одержати реальні дані порівняння кількісних ознак результатів анкетування та тестування.

Для подальших досліджень, оскільки нами вибрано 4-х рівневу шкалу вимірів, шкали самооцінки зведемо наступним чином: низький (неадекватно низький + неадекватно високий + низький); базовий (нижче середнього); середній (вище середнього); вищій (вищій).

З метою більшої переконливості перевіримо однорідність груп стосовно інтелектуально-пізнавального критерію, за показниками якого визначаються *рівні засвоєння загальнопедагогічних знань, їх системності і глибини* (когнітивна складова професійного становлення) за результатами академічної успішності з навчальних дисциплін «Педагогіка» та «Методика виховної роботи».

Висунемо статистичну гіпотезу  $H_0$  – (групи за досліджуваною ознакою – когнітивна складова відрізняються несуттєво) та альтернативну до неї:  $H_1$  – (групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво).

Критерій Колмогорова-Смірнова використаємо на рівні значущості  $\alpha = 0,05$ , тобто з достовірністю результатів 95 %.

$$\lambda_{кр.}(0,05) = \frac{1,36}{\sqrt{n_1 + n_2}} = \frac{1,36}{\sqrt{240 + 247}} = 0,06162$$

**Таблиця 5.3**

*Вхідні рівні сформованості когнітивної складової інтелектуально-пізнавального критерію загальнопедагогічної компетентності на констатувальному етапі педагогічного експерименту за результатами академічної успішності з дисциплін «Педагогіка» та «Методика виховної роботи» (розрахунки за критерієм Колмогорова-Смірнова)*

Рівні	Дослідні групи						Максимальна різниця
	КГ (240 осіб)			ЕГ (247 осіб)			
	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	
	$n_i$	$n_i/n$	$n_{нак}/n$	$m_i$	$m_i/m$	$m_{нак}/m$	
Високий	81	0,3377	1,0000	83	0,3361	1,0000	0,0000
Середній	94	0,3916	0,6623	97	0,3927	0,6639	0,0016
Базовий	55	0,2291	0,2707	56	0,2267	0,2712	0,0005
Низький	10	0,0416	0,0416	11	0,0445	0,0445	<b>0,0029</b>
$\Sigma$	240	1,0000		247	1,0000		

$$\lambda = d_{\max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,0029 \sqrt{\frac{240 \cdot 247}{240 + 247}} = 0,0319$$

Отже,  $\lambda_{кр} > \lambda$  на рівні достовірності 95 % приймається гіпотеза  $H_0$  – групи за досліджуваною ознакою (когнітивна складова) відрізняються несуттєво. *Висновок.* Вибрані групи для формувального етапу педагогічного експерименту є

однорідними за рівнем засвоєння загальнопедагогічних знань, їх системності і глибини (когнітивна складова професійного становлення). Вхідний загальний рівень професійного становлення майбутнього вчителя у процесі загальнопедагогічної підготовки за визначеними компонентами та відповідними критеріями подамо у вигляді діаграми (рис. 5.1).

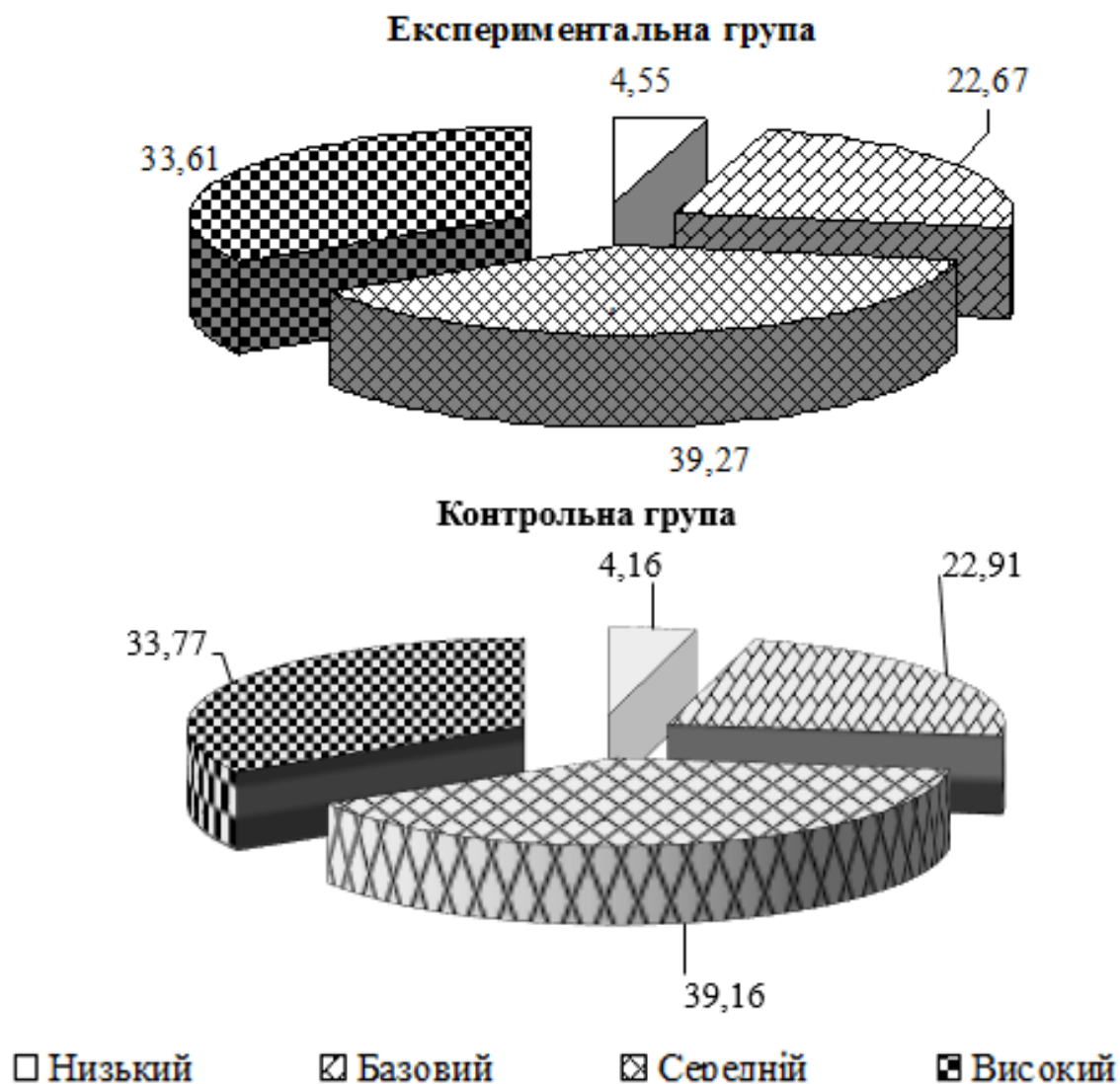


Рис. 5.1. Діаграми рівнів професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки у вибраних групах на констатувальному етапі педагогічного експерименту (в %)

Перевіримо одержані результати груп стосовно вхідного загального рівня сформованості професійного становлення майбутнього вчителя у процесі загальнопедагогічної підготовки.

Висунемо статистичну гіпотезу  $H_0$  – (групи за досліджуваною ознакою відрізняються несуттєво) та альтернативну до неї:  $H_1$  – (групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво).

Критерій Колмогорова-Смірнова використаємо на рівні значущості  $\alpha = 0,05$ , тобто з достовірністю результатів 95 %.

$$\lambda_{кр.}(0,05) = \frac{1,36}{\sqrt{n_1 + n_2}} = \frac{1,36}{\sqrt{240 + 247}} = 0,06162.$$

**Таблиця 5.4**

*Вхідні рівні професійного становлення майбутнього вчителя у процесі загальнопедагогічної підготовки (розрахунки за критерієм Колмогорова-Смірнова) на констатувальному етапі педагогічного експерименту*

Рівні	Дослідні групи						Максимальна різниця
	КГ (240 осіб)			ЕГ (247 осіб)			
	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	
	$n_i$	$n_i/n$	$n_{нак}/n$	$m_i$	$m_i/m$	$m_{нак}/m$	
						$\left  \frac{n_{ik}}{n} - \frac{m_{ik}}{m} \right  = d_{max}$	
Високий	60	0,2500	1,0000	62	0,2512	1,0000	0,0000
Середній	78	0,3250	0,7500	79	0,3198	0,7488	0,0012
Базовий	63	0,2625	0,4250	65	0,2631	0,4290	<b>0,0040</b>
Низький	39	0,1625	0,1625	41	0,1659	0,1659	0,0034
$\Sigma$	240	1,0000		247	1,0000		

$$\lambda = d_{max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,004 \sqrt{\frac{240 \cdot 247}{240 + 247}} = 0,0440.$$

Отже,  $\lambda_{кр.} > \lambda$  на рівні достовірності 95 % приймається гіпотеза  $H_0$  – групи за досліджуваною ознакою (рівні професійного становлення майбутнього вчителя у процесі загальнопедагогічної підготовки) відрізняються несуттєво.

*Висновок.* Вибрані групи для формувального етапу педагогічного експерименту є *однорідними за рівнями професійного становлення майбутнього вчителя у процесі загальнопедагогічної підготовки.*

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту виявили невисокий рівень загальнопедагогічної компетентності студентів, що визначає результат професійного становлення. Причинами цього є недостатнє розуміння

майбутніми вчителями важливості та необхідності професійного становлення; відсутність сприятливих організаційно-педагогічних умов для успішного професійного становлення; відсутність необхідної практичної підготовки студентів щодо проектування, програмування професійного становлення; недостатня реалізація освітньо-розвивального та виховного потенціалу загальнопедагогічної підготовки; недостатня спрямованість дисциплін педагогічного циклу на формування педагогів-професіоналів; відсутність спеціально розроблених цілісних систем і технологій, спрямованих на професійне становлення майбутніх педагогів.

Проведене дослідження засвідчило, що переважна частина майбутніх учителів перебуває на початковому і репродуктивному рівнях професійного становлення, які є неприйнятними для сучасного педагога. Однак в результаті констатувального експерименту виявлено досить високий відсоток студентів, готових до професійного самовдосконалення, орієнтованих на подальше підвищення рівня загальнопедагогічної компетентності і внутрішньо мотивованих на досягнення успіху. Отримані результати дозволяють задати вектор пошуку ефективних шляхів і засобів формування загальнопедагогічної компетентності, що виводить майбутніх учителів на фінішну пряму професійного становлення.

### **5.3. Аналіз ефективності реалізації системи становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки у педагогічних університетах (формувальний етап педагогічного експерименту)**

Діагностування загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення студентів в процесі загальнопедагогічної підготовки в умовах університетської освіти визначалось за мотиваційним, гностичним, діяльнісним, рефлексивним компонентами; мотиваційно-ціннісним, інтелектуально-пізнавальним, діялісно-комунікативним, рефлексивно-оцінним критеріями; початковим (низьким), репродуктивним (базовим), реконструктивним (середнім), творчим (високим) рівнями.

Розглянемо рівні професійного становлення за кожним компонентом та отримані результати по кожному компоненту окремо.

## 1. Рівні професійного становлення за мотиваційним компонентом

### Мотиваційно-ціннісний критерій та його показники за рівнями

*Початковий (низький) рівень:* майбутні вчителі не усвідомлюють сенсу і значущості професійного становлення; їх пізнавально-освітня діяльність має стихійний характер і не орієнтована на цей процес; відсутнє прагнення до професійного становлення, оскільки вони не проявляють інтересу і, відповідно, не відчують потреби в цьому; переважають зовнішні мотиви за відсутності внутрішньої мотивації в оволодінні загальнопедагогічними компетенціями як результатом професійного становлення, відсутня мотивація досягнення успіху в професійному становленні.

*Репродуктивний (базовий) рівень:* студенти загалом усвідомлюють сенс, необхідність і значущість професійного становлення; їх пізнавально-освітня діяльність набуває цілеспрямованості, але цілі і завдання професійного становлення ще є нечіткими і не мають особистіснозначущого характеру; проявляються інтерес і прагнення до особистісно-професійного становлення, однак вони мають пасивний характер, не переходячи в потребу; при домінуванні зовнішньої мотивації починають проявлятися внутрішні мотиви в оволодінні загальнопедагогічними компетенціями як результатом професійного становлення, зокрема більш виражені мотиви досягнення успіху в професійному становленні.

*Реконструктивний (середній) рівень:* студентам притаманне позитивне ставлення до власного особистісно-професійного становлення, усвідомлення його сенсу, необхідності і значущості; пізнавально-освітня діяльність набуває цілеспрямованого характеру, однак творчий її компонент ще недостатньо розвинутий; простежується зорієнтованість на професійне становлення; інтерес до професійного становлення переходить у потребу; переважають внутрішні мотиви в оволодінні загальнопедагогічними компетенціями як результатом професійного становлення, набувають чіткішого вираження мотиви досягнення успіху в професійному становленні.

*Творчий (високий) рівень:* поряд з позитивним ставленням до власного особистісно-професійного становлення у студентів яскраво виражене бажання підвищувати його рівень, чітко проявляється впевненість в усвідомленні його сенсу,



необхідності та значущості; пізнавально-освітня діяльність має чітко виражений цілеспрямований характер, що проявляється в цілепокладанні, самостійній розробці програми професійного становлення; демонструють активний інтерес та потребу в професійному становленні; сформована внутрішня мотивація в оволодінні загальнопедагогічними компетенціями як результатом професійного становлення; чітко виражені мотиви досягнення успіху в професійному становленні.

Результати формувального етапу педагогічного експерименту впровадження системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки виявили показники рівнів сформованості мотиваційного компоненту, що наведені у табл. 5.5.

**Таблиця 5.5**

*Рівні сформованості мотиваційного компоненту загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення майбутнього вчителя на формувальному етапі педагогічного експерименту (в %)*

Рівні	КГ (240 осіб)		ЕГ (247 осіб)	
	Кількість	%, від загальної кількості	Кількість	%, від загальної кількості
Високий	88	36,67	109	44,13
Середній	111	46,25	119	48,18
Базовий	35	14,58	17	6,88
Низький	6	2,50	2	0,81
$\Sigma$	240	100	247	100

Для наочності одержаних результатів побудуємо гістограму розподілу відсотків сформованості мотиваційного компоненту загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки на формувальному етапі педагогічного експерименту рис. 5.2.

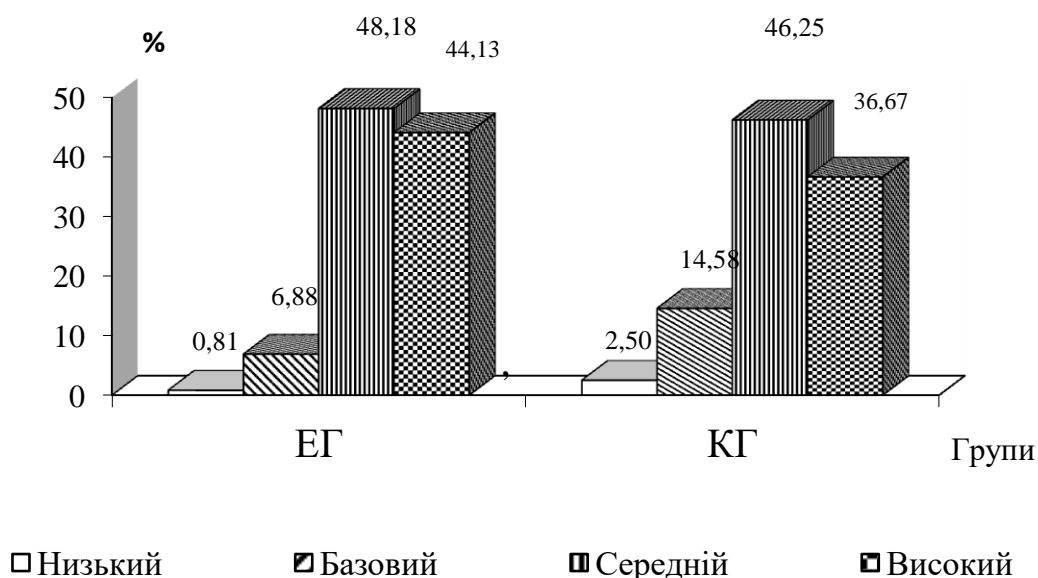


Рис. 5.2. Порівняльна гістограма розподілу рівнів сформованості мотиваційного компоненту загальнопедагогічної компетентності на формувальному етапі педагогічного експерименту (в %)

Перевіримо відмінність отриманих результатів у групах стосовно мотиваційно-ціннісного критерію. Висунемо статистичну гіпотезу  $H_0$  – (за досліджуваною ознакою отримані результати в групах відрізняються несуттєво) та альтернативну до неї:  $H_1$  – (групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво).

Критерій Колмогорова-Смірнова використаємо на рівні значущості  $\alpha=0,05$ , тобто з достовірністю результатів 95 %.

$$\lambda_{кр.}(0,05) = 0,06162.$$

Таблиця 5.6

Розрахунки значення критерію Колмогорова-Смірнова за результатами рівнів сформованості мотиваційного компоненту загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення майбутнього вчителя (формувальний етап педагогічного експерименту)

Рівні	Дослідні групи						Максимальна різниця
	КГ (240 осіб)			EG (247 осіб)			
	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	
	$n_i$	$n_i/n$	$n_{нак}/n$	$m_i$	$m_i/m$	$m_{нак}/m$	
Високий	88	0,36	1,00	109	0,44	1,00	$\left  \frac{n_{12}}{n_1} - \frac{m_{12}}{m_2} \right  = \alpha_{макс}$
Середній	112	0,47	0,64	119	0,48	0,56	0,08

Базовий	34	0,14	0,17	17	0,07	0,08	<b>0,09</b>
Низький	6	0,03	0,03	2	0,01	0,01	0,02
$\Sigma$	240	1,00		247	1,00		

$$\lambda = d_{\max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,09 \sqrt{\frac{240 \cdot 247}{240 + 247}} = 0,99$$

Отже,  $\lambda_{кр} < \lambda$  на рівні достовірності 95 % гіпотеза  $H_0$  – групи за досліджуваною ознакою відрізняються несуттєво відхиляється, приймається гіпотеза  $H_1$  – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво.

*Висновок.* Різниця між рівнями сформованості мотиваційного компоненту загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення студентів в групах ЕГ та КГ є суттєвою, що свідчить на користь результатів групи ЕГ та запропонованої системи професійного становлення майбутнього вчителя під час загальнопедагогічної підготовки.

## 2. Рівні професійного становлення за гностичним компонентом

Інтелектуально-пізнавальний критерій та його показники за рівнями

*Початковий (низький) рівень:* майбутні педагоги не володіють науково-теоретичними і науково-практичними знаннями про основи професійного становлення; проявляється фрагментарність та безсистемність загальнопедагогічних знань; мають досить поверхові знання про методи і прийоми пізнавально-освітньої та виховної діяльності; простежується низький рівень розвитку інтелектуальних умінь; пізнавальна активність проявляється лише ситуативно; педагогічне мислення має здебільшого стереотипний характер.

*Репродуктивний (базовий) рівень:* студенти загалом володіють науково-теоретичними і науково-практичними знаннями про основи професійного становлення, однак лише на термінологічно-репродуктивному рівні; загальнопедагогічні знання набувають системного характеру, однак вони недостатньо міцні та глибокі (можуть їх відтворити, але зазнають труднощів у застосуванні при вирішенні практичних завдань і розв'язанні педагогічних ситуацій); володіють репродуктивним досвідом щодо методів і прийомів навчальної та виховної діяльності; спостерігається прояв інтелектуальних умінь;

зростає пізнавальна і творча активність; педагогічне мислення має стереотипний характер, однак починає виходити за його межі.

*Реконструктивний (середній) рівень:* студенти на достатньому рівні володіють науково-теоретичними і науково-практичними знаннями про основи професійного становлення; загальнопедагогічні знання набувають системного характеру, однак їх система є нединамічною, оскільки майбутні вчителі можуть їх застосувати лише у вирішенні практичних завдань і педагогічних ситуацій типового характеру; володіють методами і прийомами навчальної та виховної діяльності як на термінологічно-відтворюючому, так і на діяльнісно-реконструктивному рівнях; спостерігається достатній рівень інтелектуальних умінь, пізнавальної і творчої активності; простежується педагогічне мислення в застосуванні теоретичних знань на практиці.

*Творчий (високий) рівень:* науково-теоретичні та науково-практичні знання про основи професійного становлення набувають діяльнісного характеру і стають керівництвом до практичних дій; студенти демонструють системність, міцність та творчий характер загальнопедагогічних знань; проявляють креативність під час застосування методів і прийомів навчальної та виховної діяльності; творчого характеру набуває пізнавальна активність, що свідчить про розвиненість інтелектуальних умінь і творчого педагогічного мислення.

Результати формувального етапу педагогічного експерименту впровадження системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки виявили показники рівнів сформованості гностичного компоненту. Оскільки данні у кількісних та відсоткових параметрах присутні в таблиці розрахунку коефіцієнта критерію Колмогорова-Смірнова у тексті ( $n_i$ ,  $n_i/n$ ;  $m_i$ ,  $m_i/m$ ) окремо, таблиці цих параметрів у подальшому вважаємо зайвими, подаємо лише рисунками (рис. 5.3).

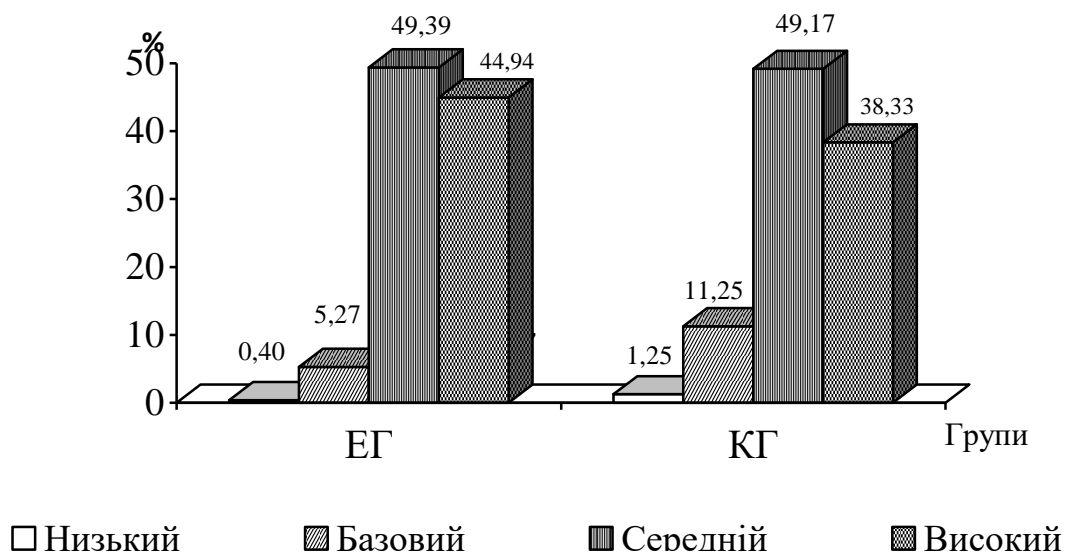


Рис. 5.3. Порівняльна гістограма розподілу рівнів сформованості гностичного компоненту загальнопедагогічної компетентності на формувальному етапі педагогічного експерименту (в %)

Отже бачимо, що суттєва відмінність спостерігається на високому (на користь групи ЕГ) та базовому рівнях сформованості гностичного компоненту професійного становлення майбутнього вчителя. Порівнюючи результати гістограм (рис. 5.2 та 5.3), треба зазначити, що в обох групах гностичний компонент має більш високий відсоток реконструктивного та творчого рівнів, ніж мотиваційний, студенти демонструють системність, міцність та творчий характер загальнопедагогічних знань.

Перевіримо за критерієм Колмогорова-Смірнова одержані результати щодо суттєвості різниці у рівнях сформованості гностичного компоненту загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення студентів у процесі загальнопедагогічної підготовки в групах ЕГ та КГ. Висунемо гіпотезу  $H_0$  - групи за досліджуваною ознакою відрізняються несуттєво, та протилежну до неї  $H_1$  - групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво. Складемо таблицю розрахунку емпіричного значення коефіцієнта  $\lambda$ , критерію (табл. 5.7).

Таблиця 5.7

Розрахунки значення критерію Колмогорова-Смірнова за результатами рівнів сформованості гностичного компоненту загальнопедагогічної компетентності на формульованому етапі педагогічного експерименту (в %)

Рівні	Дослідні групи						
	КГ (240 осіб)			ЕГ (247 осіб)			Максимальна різниця
	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	
	$n_i$	$n_i/n$	$n_{нак}/n$	$m_i$	$m_i/m$	$m_{нак}/m$	$\left  \frac{n_{1i}}{n_1} - \frac{m_{1i}}{m_2} \right  = d_{max}$
Високий	92	0,3833	1,0000	111	0,4494	1,0000	0,0000
Середній	118	0,4917	0,6167	122	0,4939	0,5506	0,0661
Базовий	27	0,1125	0,1250	13	0,0527	0,0567	<b>0,0683</b>
Низький	3	0,0125	0,0125	1	0,0040	0,0040	0,0085
$\Sigma$	240	1.0000		247	1.0000		

$$\lambda = d_{\max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,0683 \sqrt{\frac{240 \cdot 247}{240 + 247}} = 0,7513$$

Критерій Колмогорова-Смірнова використаємо на рівні значущості  $\alpha = 0,05$ , тобто з достовірністю результатів 95 %.  $\lambda_{кр.}(0,05) = 0,06162$ .

Отже,  $\lambda_{кр} < \lambda$  на рівні достовірності 95 % гіпотеза  $H_0$  – групи за досліджуваною ознакою відрізняються несуттєво відхиляється, приймається гіпотеза  $H_1$  – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво, що не можна пояснити випадковістю.

*Висновок.* Різниця між рівнями сформованості гностичного компоненту загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення студентів в групах ЕГ та КГ є суттєвою, що свідчить на користь результатів групи ЕГ та запропонованої системи професійного становлення майбутнього вчителя під час загальнопедагогічної підготовки.

### 3. Рівні професійного становлення за діяльнісним компонентом

Діяльнісно-комунікативний критерій та його показники за рівнями

*Початковий (низький) рівень:* у студентів не сформовані вміння проектувати процес професійного становлення і спрямовувати власну діяльність на його здійснення; вони не вміють використовувати загальнопедагогічні знання для вирішення практичних

завдань та розв'язання професійно-педагогічних ситуацій; мають низький рівень комунікативних вмінь, необхідних для забезпечення освітнього процесу; відчувають труднощі в забезпеченні взаємного контакту з учнями і його підтримування в процесі спілкування; можуть назвати методи навчання та педагогічного впливу на учнів, але не здатні їх практично використовувати та забезпечувати комунікативно.

*Репродуктивний (базовий) рівень:* у студентів задовільний рівень умінь проектувати процес професійного становлення і спрямовувати власну діяльність на забезпечення його ефективності, однак вони потребують своєї практичної реалізації; задовільно володіють загальнопедагогічними знаннями, необхідними для вирішення практичних завдань та розв'язання професійно-педагогічних ситуацій, не зазнаючи труднощів при відтворенні знань, але виникають проблеми при їх практичному застосуванні; загалом володіють комунікативними вміннями, необхідними для успішної організації освітнього процесу; можуть забезпечувати взаємний контакт з учнями і підтримувати його; рівень володіння методами навчання та педагогічного впливу на учнів потребує подальшого вдосконалення в напрямку їх практичного використання та комунікативного забезпечення.

*Реконструктивний (середній) рівень:* майбутні вчителі вміють, керуючись рекомендаціями викладача, проектувати процес професійного становлення і спрямовувати власну діяльність на забезпечення його ефективності; володіють вміннями використовувати загальнопедагогічні знання для вирішення типових практичних завдань за заданими алгоритмами; добре володіють комунікативними вміннями як важливою складовою професійного становлення; вміють забезпечувати взаємний контакт з учнями на початковому етапі та підтримувати його в процесі спілкування; добре орієнтуються в типових педагогічних ситуаціях, застосовуючи оптимальні методи навчання та педагогічного впливу на учнів, але зазнають труднощів у вирішенні нетипових завдань і ситуацій.

*Творчий (високий) рівень:* студенти креативно підходять до проектування і здійснення процесу професійного становлення, що забезпечує його ефективність; творчо використовують загальнопедагогічні знання у вирішенні практичних завдань та розв'язанні складних професійно-педагогічних ситуацій; дуже добре володіють

комунікативними вміннями, необхідними для успішної організації освітнього процесу; проявляють творчий підхід до забезпечення взаємного контакту з учнями в процесі спілкування; успішно орієнтуються в нетипових педагогічних ситуаціях, творчо застосовуючи відповідні методи навчання та педагогічного впливу на учнів.

Результати формувального етапу педагогічного експерименту впровадження системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки виявили показники рівнів сформованості діяльнісного компоненту, що представлено гістограмою (рис. 5.4).

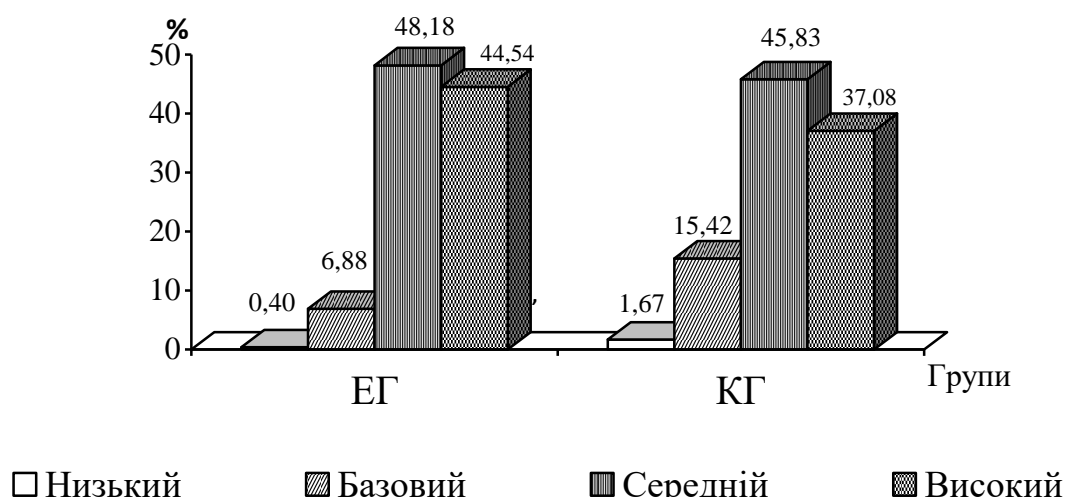


Рис. 5.4. Порівняльна гістограма розподілу рівнів сформованості діяльнісного компоненту загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення майбутнього вчителя на формувальному етапі педагогічного експерименту (в %)

Отже, суттєва відмінність спостерігається на високому та базовому рівнях сформованості діяльнісного компоненту професійного становлення студентів. Порівнюючи результати гістограм (рис. 5.3 та 5.4), слід зазначити, що в обох групах (ЕГ і КГ) реконструктивний та творчий рівні діяльнісного компоненту мають менший відсоток (незначний), ніж гностичного. Результати спостережень і бесід зі студентами виявили, що причиною цього є різниця обсягу набутих науково-практичних знань та досвіду їх застосування у практичній діяльності, що вимагає посилення практичної спрямованості освітнього процесу, збільшення питомої ваги в процесі професійної підготовки практичних та дослідницьких



методів, перегляду змісту пропедевтичної практики з позицій більш ефективної реалізації її практичного потенціалу, пошуку нових можливостей основної практики в школі з метою більш продуктивного набуття досвіду практичної діяльності, а також перегляду завдань самостійної роботи з точки зору посилення їх практичної складової.

Перевіримо за критерієм Колмогорова-Смирнова отримані результати щодо суттєвості різниці в рівнях сформованості діяльнісного компоненту професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки в групах ЕГ та КГ.

Висуємо гіпотезу  $H_0$  – групи за досліджуваною ознакою відрізняються несуттєво, та протилежну до неї  $H_1$  – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво. Складемо таблицю розрахунку емпіричного значення коефіцієнта  $\lambda$ , критерію Колмогорова-Смирнова (табл. 5.8).

**Таблиця 5.8**

*Розрахунки значення критерію Колмогорова-Смирнова за результатами рівнів сформованості діяльнісного компоненту загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення майбутнього вчителя на формувальному етапі педагогічного експерименту (в %)*

Рівні	Дослідні групи						Максимальна різниця
	КГ (240 осіб)			ЕГ (247 осіб)			
	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	
	$n_i$	$n_i/n$	$n_{нак}/n$	$m_i$	$m_i/m$	$m_{нак}/m$	
Високий	89	0,3708	1,0000	110	0,4454	1,0000	0,0000
Середній	110	0,4583	0,6292	119	0,4818	0,5546	0,0746
Базовий	37	0,1542	0,1709	17	0,0688	0,0728	<b>0,0981</b>
Низький	4	0,0167	0,0167	1	0,0040	0,0040	0,0127
$\Sigma$	240	100		247	100		

$$\lambda = d_{\max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,0981 \sqrt{\frac{240 \cdot 247}{240 + 247}} = 1,0791$$

Критерій Колмогорова-Смирнова використаємо на рівні значущості  $\alpha = 0,05$ , тобто з достовірністю результатів 95 %.  $\lambda_{кр.}(0,05) = 0,06162$

Отже,  $\lambda_{кр} < \lambda$  на рівні достовірності 95 % гіпотеза  $H_0$  – (групи за досліджуваною ознакою відрізняються несуттєво) відхиляється, приймається

гіпотеза  $H_1$  – (групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво), що не можна пояснити випадковістю.

*Висновок.* Різниця між рівнями сформованості діяльнісного компоненту загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення студентів в групах ЕГ та КГ є суттєвою, що свідчить на користь результатів групи ЕГ та запропонованої системи професійного становлення майбутнього вчителя під час загальнопедагогічної підготовки.

#### 4. Рівні професійного становлення за рефлексивним компонентом

##### Рефлексивно-оцінний критерій та його показники за рівнями

*Початковий (низький) рівень:* у студентів відсутня спрямованість на самопізнання, самоаналіз, рефлексивну самооцінку власних здібностей, умінь і якостей, що сприяють професійному становленню; недостатньо сформовані вміння здійснювати оцінку як можливих, так і реальних результатів дій у процесі професійного становлення; відсутні інтерес і активність в особистісно-професійному самовихованні та самовдосконаленні; не володіють рефлексивними вміннями, що сприяють успішності професійного становлення; рідко спостерігається вольовий і комунікативний самоконтроль та емоційно-вольова саморегуляція.

*Репродуктивний (базовий) рівень:* студенти володіють знаннями щодо самопізнання, самоаналізу, рефлексивної самооцінки власних здібностей, умінь і якостей, що сприяють професійному становленню, але не мають достатнього досвіду їх використання в цілях саморефлексії та потребують консультацій викладача; задовільно розвинені вміння здійснювати оцінку як можливих, так і реальних результатів дій в процесі професійного становлення; зорієнтовані на особистісно-професійне самовиховання і самовдосконалення, але не проявляють активності щодо реалізації цих процесів; володіють знаннями про рефлексивні вміння, спрямовані на забезпечення успішності професійного становлення; в більшості випадків демонструють вольовий і комунікативний самоконтроль та емоційно-вольову саморегуляцію, однак недостатньо наполегливі в активізації вольових зусиль щодо професійного становлення.

*Реконструктивний (середній) рівень:* студенти добре володіють знаннями щодо самопізнання, самоаналізу, рефлексивної самооцінки власних здібностей, умінь і якостей, що сприяють професійному становленню; здатні здійснювати оцінку як можливих, так і реальних результатів дій у процесі професійного становлення; активно включаються в процес особистісно-професійного самовиховання і самовдосконалення; рефлексивні вміння, спрямовані на забезпечення успішності професійного становлення, мають дієвий характер; спостерігається активізація вольових зусиль у досягненні цілей професійного становлення, добре володіють уміннями вольового і комунікативного самоконтролю та емоційно-вольової саморегуляції.

*Творчий (високий) рівень:* студенти дуже добре володіють знаннями та вміннями щодо самопізнання, самоаналізу, рефлексивної самооцінки власних здібностей, умінь і якостей; здійснюють адекватну оцінку як можливих, так і реальних результатів дій в процесі професійного становлення; проявляють творчу активність стосовно особистісно-професійного самовиховання і самовдосконалення; рефлексивні вміння мають дієвий характер на кожному етапі професійного становлення; яскраво виражена здатність до вольового і комунікативного самоконтролю та емоційно-вольової саморегуляції; чітко прослідковується активізація вольових зусиль у досягненні цілей професійного становлення.

Результати формувального етапу педагогічного експерименту впровадження системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки виявили показники рівнів сформованості рефлексивного компоненту, що представлено гістограмою (рис. 5.5).

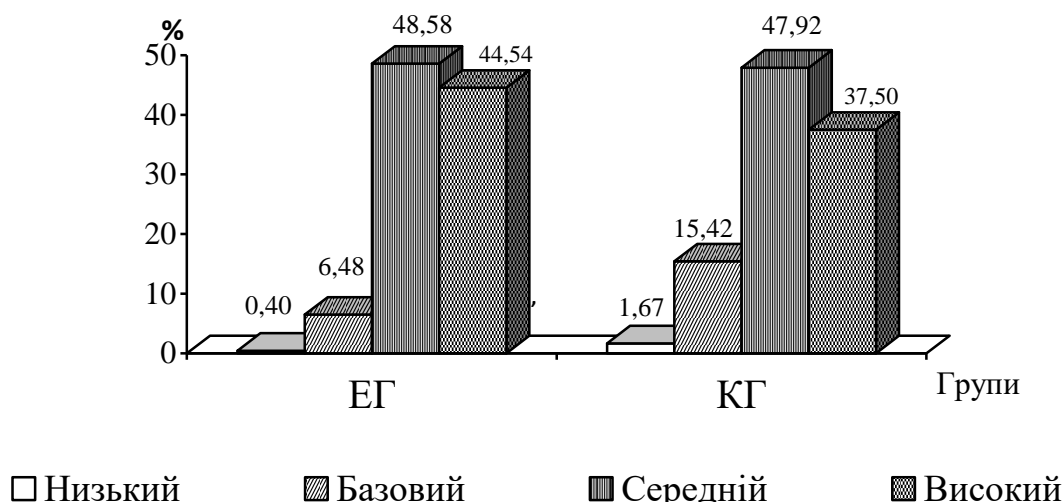


Рис. 5.5. Порівняльна гістограма розподілу рівнів сформованості рефлексивного компоненту загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення майбутнього вчителя на формувальному етапі педагогічного експерименту (в %)

Отже, суттєва відмінність сформованості рефлексивного компоненту загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки спостерігається в групі КГ на базовому рівні вдвічі більше, ніж в групі ЕГ. Аналіз отриманих даних свідчить, що студенти контрольної групи володіють знаннями щодо самопізнання, самоаналізу, рефлексивної самооцінки власних здібностей, умінь і якостей, що сприяють професійному становленню, але не мають достатнього досвіду їх використання в цілях саморефлексії та потребують консультацій викладача.

Перевіримо за критерієм Колмогорова-Смірнова одержані результати щодо суттєвості різниці в рівнях сформованості рефлексивного компоненту професійного становлення. Висунемо гіпотезу  $H_0$  – групи за досліджуваною ознакою відрізняються несуттєво, та протилежну до неї  $H_1$  – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво. Складемо таблицю розрахунку емпіричного значення коефіцієнта  $\lambda$ , критерію Колмогорова-Смірнова (табл. 5.9).

Таблиця 5.9

Розрахунки значення критерію Колмогорова-Смірнова за результатами рівнів сформованості рефлексивного компоненту загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення майбутнього вчителя на формувальному етапі педагогічного експерименту (в %)

Рівні	Дослідні групи						
	КГ (240 осіб)			ЕГ (247 осіб)			Максимальна різниця
	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	
	$n_i$	$n_i/n$	$n_{нак}/n$	$m_i$	$m_i/m$	$m_{нак}/m$	$ \frac{n_{ik}}{n} - \frac{m_{ik}}{m}  = d_{max}$
Високий	90	0,3750	1,0000	110	0,4454	1,0000	0,0000
Середній	115	0,4792	0,6250	120	0,4858	0,5646	<b>0,0854</b>
Базовий	32	0,1333	0,1458	16	0,0648	0,0688	0,0770
Низький	3	0,0125	0,0125	1	0,0040	0,0040	0,0085
$\Sigma$	240	100		247	100		

$$\lambda = d_{max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,0854 \cdot \sqrt{\frac{240 \cdot 247}{240 + 247}} = 0,9394$$

Критерій Колмогорова-Смірнова використаємо на рівні значущості  $\alpha = 0,05$ , тобто з достовірністю результатів 95 %.  $\lambda_{кр.}(0,05) = 0,06162$ .

Отже,  $\lambda_{кр} < \lambda$  на рівні достовірності 95 % гіпотеза  $H_0$  – групи за досліджуваною ознакою відрізняються несуттєво відхиляється, приймається гіпотеза  $H_1$  – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво.

*Висновок.* Різниця між рівнями сформованості рефлексивного компоненту загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення студентів в групах ЕГ та КГ є суттєвою, що свідчить на користь результатів групи ЕГ та запропонованої системи професійного становлення майбутнього вчителя під час загальнопедагогічної підготовки.

Після впровадження системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки в педагогічному університеті загальні результати виявились наступними (табл. 5.10).

Таблиця 5.10

*Результати рівнів сформованості загальнопедагогічної компетентності після впровадження системи професійного становлення майбутнього вчителя в освітньо-виховному середовищі педагогічного університету*

Рівні	Дослідні групи	
	КГ (240 осіб)	ЕГ (247 осіб)
Високий	37,08	44,94
Середній	47,08	48,18
Базовий	12,92	6,07
Низький	2,92	0,81

Для наочності представимо дані діаграмами (рис. 5.6).

Отже, відсоткові результати показують більш високі значення в групі ЕГ у порівнянні з групою КГ вищого та середнього рівнів і відповідно низькі результати базового та низького рівнів в ЕГ у порівнянні з КГ.

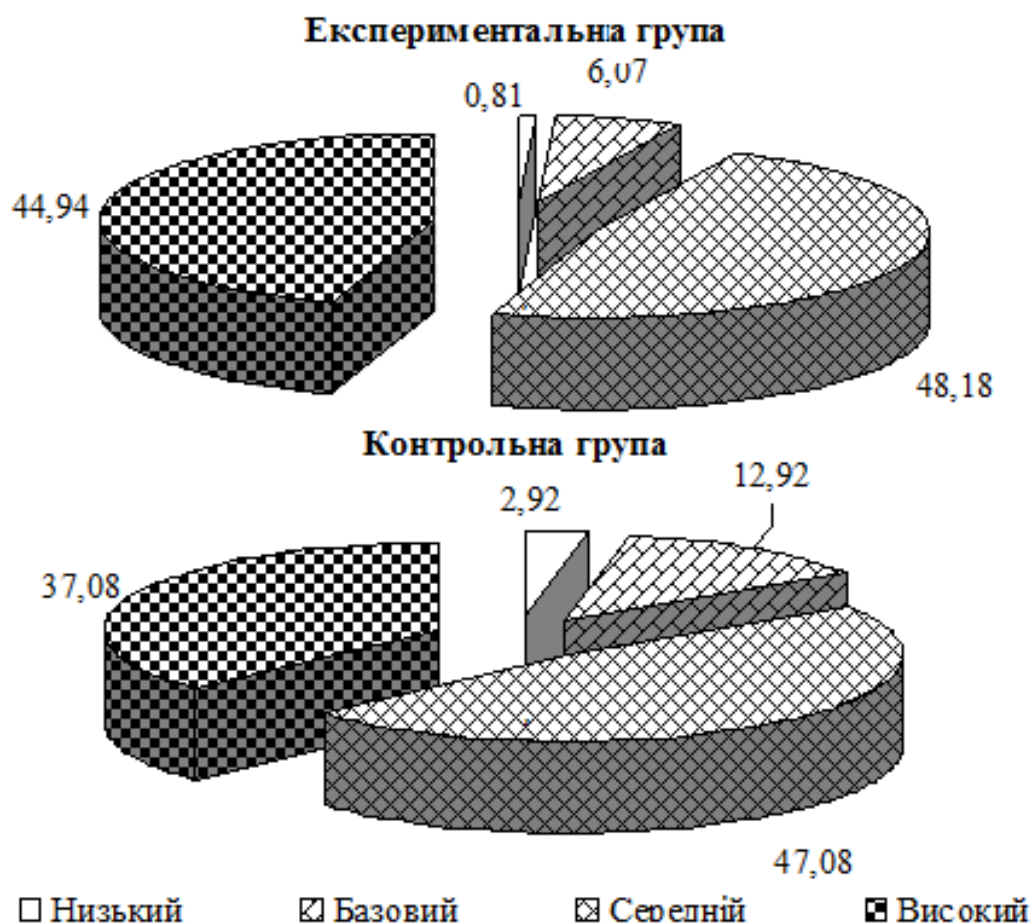


Рис. 5.6. Діаграми рівнів сформованості загальнопедагогічної компетентності після впровадження системи професійного становлення майбутнього вчителя в освітньо-виховному середовищі педагогічного університету.

Прослідкуємо динаміку рівнів сформованості загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки до і після формувального етапу педагогічного експерименту (табл. 5.11, рис. 5.7).

**Таблиця 5.11**

*Динаміка рівнів сформованості загальнопедагогічної компетентності після впровадження системи професійного становлення майбутнього вчителя в освітньо-виховному середовищі педагогічного університету*

Рівні	Дослідні групи			
	КГ (240 осіб)		ЕГ (247 осіб)	
	До	Після	До	Після
Високий	25,00	37,08	25,10	44,94
Середній	32,92	47,08	31,98	48,18
Базовий	26,25	12,92	25,91	6,07
Низький	15,83	2,92	17,01	0,81

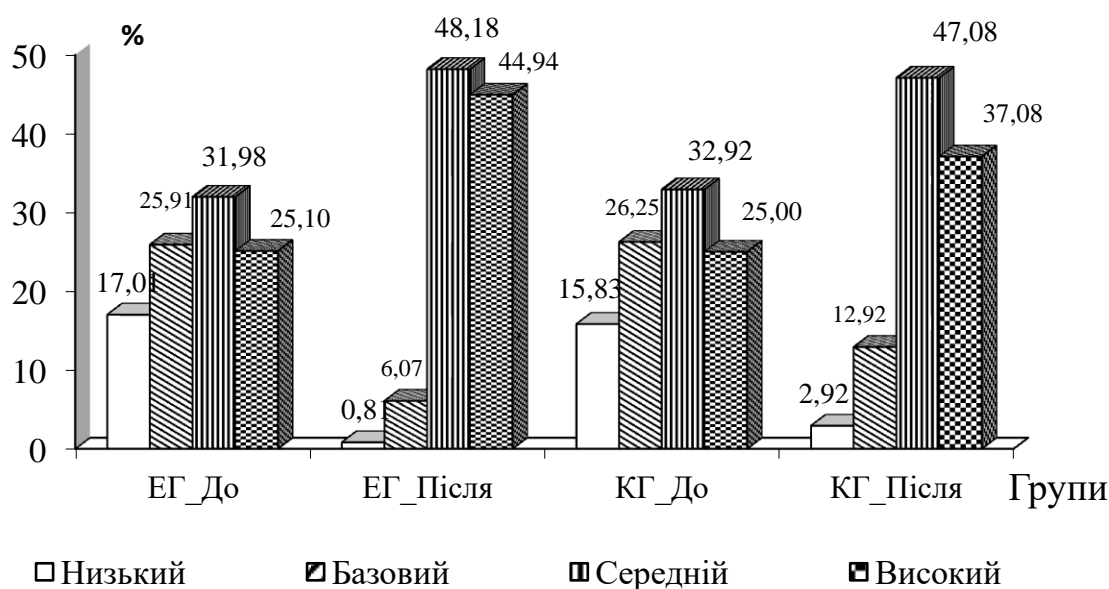


Рис. 5.7. Порівняльні гістограми динаміки рівнів сформованості загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки

У групі ЕГ суттєво відрізняються показники низького та базового рівнів загально педагогічної компетентності констатувального етапу експерименту (разом було 43 %) від результатів формувального етапу (разом стало 7 %). Отже, якість сформованості загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення

студентів зростає на 36 %, а в КГ ця різниця складає лише 26 %, що свідчить на користь запропонованої системи професійного становлення майбутнього вчителя у процесі загальнопедагогічної підготовки в освітньо-виховному середовищі педагогічного університету.

Доведемо, що отримані результати не є випадковими, а відмінність між ними суттєва. Висунемо гіпотезу  $H_0$  – групи за загальним рівнем сформованості загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення майбутнього вчителя відрізняються несуттєво та протилежну до неї  $H_1$  – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво. Складемо таблицю розрахунку емпіричного значення коефіцієнта  $\lambda$ , критерію Колмогорова-Смірнова (табл. 5.12).

**Таблиця 5.12**

*Розрахунки значення критерію Колмогорова-Смірнова за результатами загального рівня сформованості загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки на узагальнювальному етапі педагогічного експерименту*

Рівні	Дослідні групи				Максимальна різниця
	КГ (240 осіб)		ЕГ (247 осіб)		
	Відносна частота	Накопичені частоти	Відносна частота	Накопичені частоти	
	$n_i/n$	$n_{нак}/n$	$m_i/m$	$m_{нак}/m$	
Високий	0,37	1,00	0,45	1,00	0,00
Середній	0,47	0,63	0,48	0,55	0,08
Базовий	0,13	0,16	0,06	0,07	<b>0,09</b>
Низький	0,03	0,03	0,01	0,01	0,02
$\Sigma$	100		100		

$$\lambda = d_{\max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,09 \sqrt{\frac{240 \cdot 247}{240 + 247}} = 0,9930.$$

Критерій Колмогорова-Смірнова використаємо на рівні значущості  $\alpha = 0,05$ , тобто з достовірністю результатів 95 %.  $\lambda_{кр.}(0,05) = 0,06162$ .



Отже,  $\lambda_{кр} < \lambda$  на рівні достовірності 95 % гіпотеза  $H_0$  – групи за досліджуваною ознакою відрізняються несуттєво відхиляється, приймається гіпотеза  $H_1$  – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво.

*Висновок.* Різниця між загальним рівнем сформованості в студентів загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення в групах ЕГ та КГ є суттєвою, що свідчить на користь результатів групи ЕГ та розробленої системи професійного становлення майбутнього вчителя.

Отже, статистичний аналіз отриманих кількісних даних педагогічного експерименту з достовірністю 95 % підтвердив ефективність запропонованої системи професійного становлення майбутнього вчителя у педагогічному університеті під час загальнопедагогічної підготовки.

Дослідимо сформованість загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення студентів груп ЕГ і КГ в процесі загальнопедагогічної підготовки на *узагальнювальному* етапі педагогічного експерименту. Перевіримо, чи дійсно ЕГ і КГ із указаними вище розподілами майбутніх учителів за рівнями сформованості загальнопедагогічної компетентності на *узагальнювальному* етапі експерименту мають статистично вагомій розбіжності. Скористуємося критерієм згоди К. Пірсона  $\chi^2$ , його  $\chi^2_{емпір}$  розраховується за формулою

$$\chi^2_{емпір} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left( \frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{\frac{n_i + m_i}{N + M}},$$

де  $N$  і  $M$  – кількість студентів відповідно в ЕГ і КГ;

$n_i$ ,  $m_i$  – кількість студентів відповідно в ЕГ і КГ, котрі мають  $i$ -тий рівень сформованості загальнопедагогічної компетентності вчителя;

$L$  – кількість рівнів.

Критерій  $\chi^2$  дозволяє перевірити нульову гіпотезу  $H_0$  про достовірність збігу сформованості загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення майбутнього вчителя під час загальнопедагогічної підготовки ЕГ і КГ на *узагальнювальному* етапі педагогічного експерименту.

Сформулюємо гіпотези:

$H_0$  – припустимо, що поділ майбутніх учителів за рівнями сформованості загальнопедагогічної компетентності на *узагальнювальному* етапі експерименту в ЕГ і КГ є однаковим. Якщо  $\chi^2_{емпір.}$  під час порівняння ЕГ і КГ виявиться нижче критичного  $\chi^2_{емпір.} < \chi^2_{крит.}$ , то гіпотеза  $H_0$  вважатиметься підтвердженою.

$H_1$  – рівень сформованості загальнопедагогічної компетентності в процесі загальнопедагогічної підготовки на *узагальнювальному* етапі експерименту в ЕГ і КГ різний.

Найдемо  $\chi^2_{емпір.}$  для ЕГ і КГ, здобуте на *узагальнювальному* етапі експерименту для рівнів загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя.

Підставляючи дані з табл. 5.12 у формулу визначення  $\chi^2_{емпір.}$ , за допомогою електронних таблиць Microsoft Excel 2016 одержимо

$$\chi^2_{емпір.} = 10,820.$$

Із таблиці [14, с. 181] відшукаємо  $\chi^2_{крит.}$  для рівня  $\alpha = 0,05$  (вивірена ймовірність 95 %) і числа ступенів свободи  $\nu = k - 1$ , де  $k=4$  – кількість оцінок,  $\nu = 4 - 1 = 3$ .  $\chi^2_{крит.(\alpha=0,05)} = 7,815$ .

Порівняємо  $\chi^2_{крит.}$  із  $\chi^2_{емпір.}$ .

$$10,820 > 7,815$$

Як бачимо,  $\chi^2_{емпір.} > \chi^2_{крит.}$ . Отже, приймаємо альтернативну гіпотезу  $H_1$  і робимо висновок: *зміни в рівнях сформованості загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки є не випадковим явищем*, а зумовлені ефективністю запропонованої системи професійного становлення майбутнього вчителя у педагогічному університеті під час загальнопедагогічної підготовки.

Отже, мети досягнуто, завдання дослідження виконані, гіпотеза доведена.

## Висновки до п'ятого розділу

Мета експериментального дослідження полягала в перевірці загальної та часткових гіпотез, які віддзеркалюють взаємопов'язані складові системи професійного становлення студентів в процесі загальнопедагогічної підготовки, в результаті якого прогнозувалось забезпечити високий рівень загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення майбутнього вчителя.

Діагностичний інструментарій, передбачений програмою дослідження, сприяв виявленню наявних у студентів ресурсів, особистісного потенціалу та ціннісно-сміслового досвіду, необхідного для професійного становлення, прогнозуванню цього процесу та виробленню його стратегії і тактики. На кожному з етапів професійного становлення здійснювався відповідний діагностичний супровід з використанням методів збору інформації, її обробки та оцінювання, методів оцінки достовірності результатів діагностики.

Діагностування загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення майбутніх учителів здійснювалось на основі комплексу діагностичних методик: анкетування, тестування, самооцінка, діагностичні ситуації тощо, за допомогою яких встановлювались її конкретні параметри і рівні як цілісної системи.

Педагогічний експеримент відбувався в умовах реального освітнього процесу педагогічного університету. Відповідно до вимог його проведення було сформовано експериментальні та контрольні групи. Загалом експериментальною роботою було охоплено 871 особа, з них відібрано до контрольної та експериментальної груп 487 студентів 2-4-х курсів денної форми навчання.

Експериментальна перевірка проходила у чотири етапи: теоретично-пошуковий, діагностично-пошуковий, формувальний та підсумково-узагальнювальний. Діагностика виявлення загального рівня професійного становлення майбутнього вчителя у процесі загальнопедагогічної підготовки відбувалась під час констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту згідно з виділеними критеріями (мотиваційно-ціннісний,

інтелектуально-пізнавальний, діяльнісно-комунікативний, рефлексивно-оцінний) за чотирма рівнями: початковим (низьким), репродуктивним (базовим), реконструктивним (середнім) та творчим (високим).

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту виявили невисокий рівень загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів, проте досить високий відсоток студентів, готових до професійного самовдосконалення, орієнтованих на подальше підвищення рівня професійного становлення і внутрішньо мотивованих на досягнення успіху в цьому процесі. Одержані результати дозволили задати вектор пошуку ефективних засобів формування загальнопедагогічної компетентності, що виводить майбутніх учителів на фінішну пряму професійного становлення.

Практично підтверджено, що розроблена система професійного становлення, яка ґрунтується на сучасних освітніх парадигмах і концепціях, включає відповідні організаційно-педагогічні умови, структурно-функціональну модель професійного становлення, та її реалізація в освітньому процесі педагогічних університетів сприяє забезпеченню мотиваційної основи особистості, інтегруванню теоретичної та практичної складових загальнопедагогічної підготовки, збагаченню творчого потенціалу майбутнього вчителя, реалізації освітньо-виховних можливостей позааудиторної роботи в контексті професійно-особистісного становлення студентів та стимулюванню майбутніх педагогів до особистісно-професійного самовиховання та самовдосконалення, забезпечуючи таким чином високий рівень професійного становлення.

Проведений педагогічний експеримент підтвердив ефективність розробленої системи професійного становлення студентів в процесі загальнопедагогічної підготовки. В цілому в контрольних групах рівень професійного становлення майбутнього вчителя після проведення експерименту за всіма показниками зберігся приблизно таким самим, як і до нього (з незначним зростанням). В експериментальних групах рівні професійного становлення значно зросли за всіма

показниками і досягли значень, що значно перевищують результати констатувального етапу.

Порівняння рівнів професійного становлення майбутніх педагогів в процесі загальнопедагогічної підготовки до та після експерименту показало: якщо в ЕГ до експерименту було 4,45 % студентів з низьким рівнем професійного становлення, то після експерименту їхня кількість зменшилася до 0,5 %; з базовим рівнем було 22,67 %, після експерименту їхня кількість зменшилася суттєво – до 6,38 %. Натомість з середнім рівнем було 39,27 %, стало 48,58 %. Високий рівень був притаманний 33,61 % студентів, а після експерименту став 44,54 %. У КГ суттєвих змін не відбулося.

Отже, статистичний аналіз отриманих кількісних даних з достовірністю 95 % підтвердив ефективність запропонованої системи професійного становлення майбутнього вчителя під час загальнопедагогічної підготовки у педагогічному університеті і дає підстави стверджувати, що під час експерименту відбулися системні зміни в освітньому процесі, підвищився рівень професійного становлення студентів (додаток Я).

Основні наукові результати розділу опубліковано у працях автора [8; 9; 10; 11; 12, 31].

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бех І. Д. Рефлексивно-експліцитний метод у вихованні особистості. *Рідна школа*. 2012. № 12. С. 3–7.
2. Богдан О. Що варто знати про соціологію та соціальні дослідження? Посібник-довідник для громадських активістів та всіх зацікавлених. К. : Дух і література, 2015. 380 с.
3. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. М. : Эксмо, 2008. 416 с.
4. *Введение в психологию* / под ред. А. В. Петровского М.: Академия, 1996. 496 с.
5. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. Москва: «Педагогика», 1977. 322 с.
6. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов. *Психологическая наука и образование*. 2004. № 2. С. 82–86.
7. Ільїна Т. І. Методика «Вивчення мотивації навчання у ВНЗ» [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/13/2014/01/Методика-«Вивчення-мотивації-навчання-у-виші»-Т.І.-Ільїна.pdf> – Назва з екрану.
8. Каплінський В. В. Загальнопедагогічна компетентність учителя: особливості, складники, шляхи формування: монографія. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 154 с.
9. Каплінський В. В. Загальнопедагогічна підготовка до курсового та комплексного державного екзамену (осв.-квал. рівень «бакалавр»). Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 104 с.
10. Каплінський В. В. Діагностичний супровід професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки. *Професійне становлення особистості майбутнього вчителя* / Акімова О. В., Галузяк В. М. [та ін.] – Вінниця: Нілан, 2018. С. 149 – 156.

11. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика: монографія. Вінниця: «Твори», 2018. 492 с.

12. Каплінський В. В. Формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* (м. Вінниця, 29-30 листопада 2018 р.). Вінниця: Нілан, 2018. С. 133–137.

13. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45 – 57.

14. Коношевський Л. Л., Шахіна І. Ю. Обробка психологічних досліджень засобами ІКТ: навч.-методичн. посібн. Вінниця: ТОВ «Планер», 2011. 200 с.

15. Лемак М. В., Петрище В. Ю. Психологу для роботи. Діагностичні методики. Ужгород: в-во Олександри Гаркуші. 2012. 616 с.

16. Мацко Л. А., Прищак М. Д., Первушина Т. В. Основи психології та педагогіки. Лабораторний практикум [Електронний ресурс] / Л. А. Мацко, – Режим доступу : <http://posibnyku.vntu.edu.ua/opp/18.html> – Назва з екрану.

17. Методика вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфир [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://um.co.ua/14/14-6/14-60136.html> – Назва з екрану.

18. Методика діагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса [Електронний ресурс] (Опросник Т. Элерса для изучения мотивации достижения успеха). Режим доступу : <http://psycabi.net/testy/271-metodika-diagnostiki-lichnosti-na-motivatsiyu-k-uspekhu-t-eltersa-oprosnik-t-eltersa-dlya-izucheniya-motivatsii-dostizheniya-uspekha> – Назва з екрану.

19. Методика діагностики творческой активности учащихся. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/69-diagnosis-emotional-and-the-personal-sphere/1378-metodika-diagnostiki-urovnya-tvorcheskoj-aktivnosti-uchashhixsya> – Назва з екрану.

20. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія. У 2 кн. Київ: Либідь, 2004. Кн. 2. Соціальна психологія особистості і спілкування. 576 с.
21. Орлов Ю. М., В. І. Шуригін, Л. П. Орлова «Потреба в досягненні» [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://um.co.ua/11/11-2/11-27222.html> – Назва з екрану.
22. Орлов В. Професійне становлення особистості педагога у вимірах класичної методології. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Сер. : Професійна педагогіка*. 2014. – № 8. – С. 103-111.
23. Ромек В. Г. Практическая психодиагностика и психологическое консультирование. Ростов на Дону, 1998. С. 87 – 108.
24. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закл. К. : Вища школа, 2004. 336 с.
25. Столяренко Л. Основы психологии: практикум / ред. – сост. Л. Д. Столяренко. Изд. 7-е. Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 704 с.
26. Стратегія розвитку педагогічної освіти в Україні: концептуальні положення / О.Г. Кучерявий; за наук. ред. член-кор. НАПН України Л.Б. Лук'янової; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2016. 43 с.
27. Фадеева О. А. Педагогическая диагностика профессионального становления будущего учителя в вузе: дисс. ... канд. пед. наук. Омск, 2004. 261с.
28. Фрицюк В. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку: дис. ... докт. пед. наук. Вінниця, 2017. 542с.
29. Холковська І. Діагностика загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів. *Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти*: монографія / Акімова О., Галузьяк В. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. С. 112-133



30. Шибутани Т. «Я-концепция» и чувство собственного достоинства // Самосознание и защитные механизмы личности. Самара : Изд. дом «Бахрах», 2003. 290 с.

31. Kaplinskyi V.V. Ensuring the motivational basis for the professional formation of the future teacher by organizing the subjective interaction of the teacher and a student. *Sustainable education as a way of bringing people together – multiple stories from Europe and about Europe*: R. Kucha, V. Haluziak, A. Vychrushch. Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, 2018. P 239 – 259.

## ВИСНОВКИ

У дисертації представлено теоретичне обґрунтування та практичне впровадження системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки. Результати дослідження свідчать про досягнення його мети та розв'язання поставлених завдань, що стало підґрунтям для формулювання наступних висновків.

1. Визначено теоретико-методологічні засади професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки, здійснено феноменологічний аналіз основних понять. Інтеграційною основою в дослідженні стали загальнонаукові підходи: системний, діяльнісний, особистісний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний, полісуб'єктний, компетентнісний, синергетичний, інтегративний тощо. Для з'ясування особливостей становлення особистості здійснено аналіз психологічних підходів: психодинамічного (З. Фрейд), соціально-психологічного (А. Петровський), аналітичного (К. Юнг), соціокультурного (К. Хорні), диспозиційного (Г. Олпорт), біхевіористичного (Б. Скіннер), когнітивного (Дж. Келлі), феноменологічного (К. Роджерс),

За результатами аналізу ключових понять дослідження доведено, що професійне становлення вчителя – це, насамперед, формування його як особистості, як індивідуальності і лише потім як умілого працівника, який володіє спеціальними вміннями в даній галузі діяльності. Важливими умовами оптимізації потенційних можливостей становлення особистості майбутнього педагога є її активність, мотивація і спрямованість на педагогічну діяльність, виникнення до неї глибоких і стійких інтересів.

2. Результатом професійного становлення майбутнього вчителя визначено загальнопедагогічну компетентність як базову характеристику фахівця, єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення навчальної та виховної діяльності; складну, багаторівневу, стійку особистісну структуру, що формується внаслідок інтеграції теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, розвитку

загальнопедагогічних здібностей та значущих для вчителя особистісних якостей, гармонійне поєднання яких становить результат професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки. Її якість визначається прагненням до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим ставленням до професійної діяльності. Доведено, що вчитель, який у процесі професійного становлення має високий рівень сформованості загальнопедагогічної компетентності, успішно реалізує мету та завдання освітнього процесу, мотивований до педагогічної діяльності, досягає бажаних результатів у розвитку особистості учнів, чітко усвідомлює перспективу свого професійного розвитку, відкритий для постійного професійного зростання, збагачує і розвиває професійний досвід завдяки особистому творчому внеску, соціально активний та відданий професії.

3. На основі аналізу змістових характеристик виокремлених складових загальнопедагогічної компетентності визначено чотири критерії її сформованості (мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-пізнавальний, діяльнісно-комунікативний, рефлексивно-оцінний) та чотири рівні професійного становлення майбутнього вчителя: початковий (низький), репродуктивний (базовий), реконструктивний (середній), творчий (високий).

На репродуктивному рівні студент є лише споживачем напрацьованого іншими досвіду, що копіює відомі зразки освітньої діяльності, однак цей рівень є базовим, оскільки засвоєння досвіду – фундамент подальшого професійного становлення. На реконструктивному рівні засвоєний досвід може бути використаний у звичних, типових ситуаціях, пов'язаних з професійною діяльністю. Творчий рівень передбачає творчу активність і спрямованість на опанування передових технологій професійної діяльності. Його змістовними ознаками є ефективне застосування професійно-особистісного досвіду в нових умовах; оригінальність способів вирішення педагогічних ситуацій; наявність власної позиції щодо оцінки передового педагогічного досвіду; здатність до імпровізації.

4. Обґрунтовано концепцію професійного становлення майбутніх учителів у процесі загальнопедагогічної підготовки, взаємопов'язані концепти якої покладені в основу реалізації провідної ідеї та розв'язання завдань дослідження. Методологічний концепт включає фундаментальні положення філософії, психології, педагогіки; теорії систем та педагогічних систем; враховує соціальні, культурно-освітні, історичні закономірності розвитку суспільства; ґрунтується на фундаментальних наукових підходах. Теоретичний концепт визначає систему вихідних параметрів, котрі розкривають розуміння сутності особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя як процесу розвитку інтегративної характеристики особистості – загальнопедагогічної компетентності, що поєднує знання, вміння, навички, педагогічні здібності, духовну, соціальну, психологічну, мотиваційну зрілість та сформованість самості особистості. Технологічний концепт передбачає визначення компонентів, критеріїв і рівнів сформованості загальнопедагогічної компетентності як узагальненого результату професійного становлення студентів педагогічного університету.

5. Розроблено та експериментально перевірено систему професійного становлення майбутніх вчителів у педагогічному університеті, що забезпечує цілісне бачення цього процесу, сприяє переходу до конкретного плану дій щодо його проектування і реалізації на практиці, створює можливості для активного втручання в процес професійного становлення з метою його корекції. Базовим компонентом професійного становлення в процесі загальнопедагогічної підготовки є система знань і умінь як способу пізнання і розв'язання професійно-педагогічних проблем, логіка дослідження потребувала детального аналізу їх змісту, структури та шляхів формування під час лекційних і практичних занять з педагогічних дисциплін.

6. Визначено та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови ефективності професійного становлення майбутнього вчителя. Перша умова пов'язана з необхідністю задіяти мотиваційні ресурси студента та сприяти його подальшому мотиваційного самовизначення шляхом організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Провідна роль у цьому, особливо на початковому етапі професійного

становлення, належить викладачу, який є головним суб'єктом взаємодії, наставником, функція якого полягає в педагогічній підтримці студентів. Друга умова – інтегрування теоретичної та практичної складових загальнопедагогічної підготовки шляхом залучення студентів до аналізу педагогічних відеофрагментів, спроможних «оживити» теорію і забезпечити відчуття її важливості для професійного становлення. Її реалізація пов'язана з відбором відеофрагментів, які містять певні педагогічні явища, та їх «вписування» в зміст занять. Аналіз відеофрагментів сприяє миттєвому включенню теоретичних знань у роботу, забезпечуючи їх якість та гнучкість; надає можливість проілюструвати певні теоретичні положення, ознайомити з живими зразками організації освітнього процесу та кращим педагогічним досвідом; розвиває критичне мислення; спонукає до самооцінки та самоаналізу. Збагачення творчого потенціалу майбутнього педагога шляхом систематичного використання різноманітних проблемно-педагогічних ситуацій, які не передбачають готових схем вирішення, – третя організаційно-педагогічна умова професійного становлення. Розвиваючи творчі здібності та педагогічне мислення, проблемні ситуації одночасно підсилюють і зміцнюють мотивацію, забезпечують практичне застосування педагогічної теорії, виступають засобом професійного самовиховання, формують рефлексивні вміння. Їх використання найкраще стимулює творчу активність студентів, забезпечуючи продуктивну взаємодію майбутнього вчителя з освітнім середовищем.

Четвертою умовою професійне становлення майбутнього вчителя є реалізація освітньо-виховних можливостей позанавчальної роботи, зокрема педагогічного театру і щорічних конкурсів педагогічної майстерності, що мають потужний мотиваційний, пізнавальний, виховний та стимулюючий потенціал і проводиться за розробленою авторською методикою, котра постійно оновлюється і модернізується. Конкурсні завдання, охоплюють головні напрями професійної діяльності вчителя, до їх виконання залучається більшість студентів, оскільки міні-конкурси спочатку проводяться в усіх академічних групах.

Оскільки професійне становлення майбутнього вчителя не може стати завершеним процесом і досягти високого рівня без здатності студента свідомо та активно керувати своїми діями та поведінкою, задіюючи внутрішні механізми свого розвитку, п'ятою умовою його успішності є професійне самовиховання, що одночасно спрямоване на формування всіх складових компонентів загальнопедагогічної компетентності.

7. Моделювання системи професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки спрямовувалось на вибір оптимального варіанту її майбутнього еталонного стану з метою забезпечення високого ступеня становлення педагога як професіонала, його руху до найвищого рівня професіоналізму. В моделі знайшли своє відображення мета та завдання професійного становлення; методологічні основи побудови освітнього процесу у ЗВО, що забезпечують його спрямованість на формування загальнопедагогічної компетентності; зміст загальнопедагогічної підготовки та принципи, що визначають ефективність досліджуваного процесу; структура загальнопедагогічної компетентності з її мотиваційною, гностичною, діяльнісною та рефлексивною складовими; сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і прийомів, необхідних для організованого і цілеспрямованого зовнішнього впливу на мотиваційно-ціннісну, вольову і поведінкову сфери особистості студента з метою подальшого професійного самовдосконалення; організаційно-педагогічні умови, що забезпечують результативність професійного становлення майбутнього вчителя; етапи професійного становлення (професійно-орієнтувальний, процесуально-діяльнісний, рефлексивно-коригувальний); діагностична складова, що включає критерії, показники загальнопедагогічної компетентності та рівні їх сформованості.

8. Реалізацією конкретного педагогічного задуму стала розроблена технологія становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки, в основі якої лежать детерміновані цільовими настановами відповідні методологічні підходи; комплекс взаємопов'язаних і взаємообумовлених педагогічних впливів, дій, операцій, спрямованих на конкретний очікуваний результат – забезпечення якісного професійного становлення студентів.

Технологія передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію, педагогічну підтримку, спрямовані на включення студента в активну діяльність, що забезпечує успішність професійного становлення шляхом зміцнення мотиваційної основи його особистості, ціннісного ставлення до знань, формування міцного когнітивного фундаменту та безперервного професійного самовдосконалення з урахуванням принципів цілеспрямованості, послідовності і наступності його фаз, професійної самосвідомості, самоорганізації індивідуальних траєкторій руху до вершин професіоналізму, перспективності, практичної спрямованості, творчої активності, самостійності.

Елементи педагогічної технології розраховані на їх відтворення, застосування, адаптацію до змінюваних умов, подальше вдосконалення та розвиток будь-яким викладачем, що здійснює загальнопедагогічну підготовку, а їх комплексне використання гарантує досягнення запланованих результатів. Органічною частиною педагогічної технології є діагностичні процедури, котрі містять критерії, показники та інструментарій вимірювання загальнопедагогічної компетентності як результату професійного становлення. Етапи технологічного процесу професійного становлення (професійно-орієнтувальний, процесуально-діяльнісний, рефлексивно-коригувальний) відповідають його стадіям, узгоджуються з організаційно-педагогічними умовами й передбачають наступність і взаємозумовленість формування компонентів загальнопедагогічної компетентності. У технології домінують методи та форми, орієнтовані на позиціонування студентів як суб'єктів навчання та особистісно-професійного самовдосконалення (проблемні завдання; аналіз професійно-педагогічних відеофрагментів, розв'язання педагогічних ситуацій, моделювання індивідуальних творчих проектів, конкурси педагогічної майстерності тощо), що в поєднанні з сучасними ІКТ дають змогу розвивати всі компоненти становлення професіонала.

Впровадження технології професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки з її відповідним методичним забезпеченням в освітній процес педагогічних університетів довело її доцільність.

Аналіз виявленої під час формувального експерименту динаміки професійного становлення студентів експериментальної та контрольної груп засвідчує ефективність розробленої технології.

Отже, методологія дослідження є правильною, мети досягнуто, поставлені завдання виконано, гіпотезу підтверджено.

Проведене дослідження, звісно, не вичерпує всіх аспектів проблеми професійного становлення майбутніх учителів у ЗВО в процесі загальнопедагогічної підготовки. Наукові пошуки шляхів удосконалення професійно педагогічної освіти потребують посиленої уваги до використання освітньо-розвивального потенціалу не лише дисциплін педагогічного циклу, а й усіх видів педагогічних практик. Подальшого вивчення та наукового обґрунтування потребують: розроблення механізмів професійного становлення та системи його моніторингу; організація психолого-педагогічного супроводу підготовки майбутніх учителів до професійного становлення та науково-методичного супроводу впровадження системи професійного становлення в освіту.



